



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



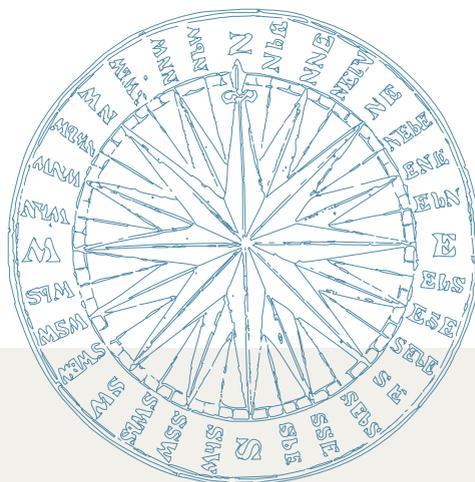
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL **ÁREA DE HUMANIDADES**



La calidad, garantía de mejora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**



GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL **ÁREA DE HUMANIDADES**

Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades

Bibliografía

I. Puigvert i Planagumà, Gemma, ed.

II. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

1. Humanitats – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Competències professionals – Avaluació

378:1+7/9

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5^a planta

08003 Barcelona

© Autores: **Gemma Puigvert Planagumà** (coordinadora, Facultad de Letras, UAB); **Agustí Alemany Vilamajó** (Facultad de Letras, UAB); **Montserrat Amores García** (Facultad de Letras, UAB); **Javier Antón Pelayo** (Facultad de Letras, UAB); **Daniel Casals Martorell** (Facultad de Letras, UAB); **Hortènsia Curell Gotor** (Facultad de Letras, UAB); **Carme de-la-Mota Gorriz** (Facultad de Letras, UAB); **Francesc Foguet Boreu** (Facultad de Letras, UAB); **Sandrine Fuentes Crespo** (Facultad de Letras, UAB); **Ángel J. Gallego Bartolomé** (Facultad de Letras, UAB); **Cecili Garriga Escribano** (Facultad de Letras, UAB); **Olívia Gassol Bellet** (Facultad de Letras, UAB); **Laura Gimeno Pahissa** (Facultad de Letras, UAB); **Marta Oller Guzmán** (Facultad de Letras, UAB); **Mariana Orozco Jutorán** (Facultad de Traducción e Interpretación, UAB); **David Owen** (Facultad de Letras, UAB); **Jordi Pàmias Massana** (Facultad de Letras, UAB); **Daniel Rico Camps** (Facultad de Letras, UAB); **Yolanda Rodríguez Sellés** (Facultad de Letras, UAB); **Carlos Sánchez Lancis** (Facultad de Letras, UAB); **Jordi Vallverdú Segura** (Facultad de Letras, UAB).

Asesoramiento: **Elena Cano García** (Facultad de Pedagogía, UB); **Cristina Laborda Molla** (Facultad de Ciencias de la Educación, UAB); **Màrius Martínez Muñoz** (Facultad de Ciencias de la Educación, UAB); **Manuel Poblete Ruiz** (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto); **Concepción Yáñez Álvarez de Eulate** (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto).

Técnica de apoyo: **Yolanda Toribio Romo** (UAB).

Coordinación de la colección: Sebastián Rodríguez Espinar y Anna Prades Nebot

Producción editorial: Àgata Segura Castellà

Diseño y maquetación: Josep Turon i Triola

Primera edición: junio 2009

Depósito legal: B-27.200-2009

Se permite la reproducción total o parcial del documento siempre que se cite el título de la publicación, el nombre de los autores y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya como editora.

Disponible en versión electrónica:

<www.aqu.cat>

SUMARIO

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 5 |
| Introducción | 7 |
| 1. Competencias: concepto, clasificación y evaluación | 11 |
| 1.1. Introducción | 11 |
| 1.2. Aclarando conceptos | 14 |
| 1.3. Posibles clasificaciones de las competencias | 16 |
| 1.4. Aprendizaje y evaluación | 17 |
| 1.5. Consideraciones finales | 26 |
| 1.6. Definiciones del término <i>competencias</i> | 27 |
| 2. Aprendizaje y evaluación de competencias en el Área de Humanidades | 29 |
| 2.1. Las competencias genéricas o transversales | 29 |
| 2.2. Las competencias específicas propias del Área de Humanidades | 30 |
| 2.3. Tipología de actividades de aprendizaje y de evaluación | 34 |
| 2.4. Fichas de actividades de aprendizaje y de evaluación | 35 |
| 3. Fichas de actividades de aprendizaje y de evaluación | 39 |
| 3.1. Transcripción, anotación e interpretación de un documento histórico original manuscrito | 39 |
| 3.2. Reseña de una obra histórica | 45 |
| 3.3. Comentario de un texto histórico | 48 |
| 3.4. Debate juicio sobre una cuestión polémica de la historia | 51 |
| 3.5. Prácticas externas (gestión cultural) | 55 |
| 3.6. Introducción a la «iconología». Análisis iconológico comparado de dos imágenes | 58 |
| 3.7. Descripción arquitectónica | 60 |
| 3.8. Valores expresivos | 62 |
| 3.9. Arte y realidad | 64 |
| 3.10. Aprendiendo enseñando con el Powerpoint | 66 |
| 3.11. ¡Programando robots! | 70 |
| 3.12. Análisis de textos | 74 |
| 3.13. Redactemos un artículo | 79 |
| 3.14. Transliteración, traducción y comprensión gramatical de un texto en sánscrito para principiantes | 83 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 3.15. | Análisis crítico de un texto clásico | 90 |
| 3.16. | Análisis y traducción de un texto griego. | 96 |
| 3.17. | Traducción de un texto latino | 103 |
| 3.18. | Preguntas con respuesta múltiple aplicadas al conocimiento de la historia y la civilización romanas. | 110 |
| 3.19. | Cine-fórum. Visionado/proyección y comentario de una película inspirada en el mundo clásico | 115 |
| 3.20. | Práctica de laboratorio individual con material de consulta (a libro abierto) | 120 |
| 3.21. | Trabajo en cooperación sobre un problema de fonética del español | 126 |
| 3.22. | El <i>dossier</i> o carpeta de aprendizaje | 133 |
| 3.23. | Prueba escrita de sintaxis del español | 156 |
| 3.24. | Evolución de palabras | 164 |
| 3.25. | Busca y análisis de información sobre el léxico | 168 |
| 3.26. | Coherencia textual: el párrafo como unidad significativa | 171 |
| 3.27. | Comentario crítico de un texto | 174 |
| 3.28. | Comentario literario de un texto | 178 |
| 3.29. | Trabajo individual de redacción de un artículo de crítica literaria | 185 |
| 3.30. | Redacción de una crítica teatral de un montaje de un texto clásico de la literatura dramática catalana | 188 |
| 3.31. | Trabajo individual de investigación de la lengua catalana en la escuela durante el franquismo | 191 |
| 3.32. | Revista de prensa | 193 |
| 3.33. | Historia y cultura de Francia | 199 |
| 3.34. | Resumen de texto | 206 |
| 3.35. | Comprensión y expresión escrita en francés | 211 |
| 3.36. | Trabajo escrito y presentación oral sobre un tema de gramática descriptiva del inglés. | 222 |
| 3.37. | Test de autoevaluación sobre gramática inglesa descriptiva | 229 |
| 3.38. | Comparación de dos extractos de dos obras literarias | 240 |
| 3.39. | Examen final de literatura inglesa del siglo XX | 247 |
| 3.40. | La adquisición de la competencia traductora | 257 |
| 3.41. | Tipos de problemas de traducción y vías de solución | 267 |
| 3.42. | La sincronización de los subtítulos. | 275 |
| | Consideraciones finales | 283 |
| | Bibliografía. | 285 |

PRESENTACIÓN

Desde los inicios del proceso de convergencia europea, ha sido un objetivo de AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) poner a disposición de las universidades catalanas herramientas que ayuden a este proceso, como el plan piloto de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o el documento *Herramientas para la adaptación de las titulaciones al EEES*. En esta línea, el año 2007 la agencia abrió una convocatoria para la concesión de ayudas para la elaboración de guías de evaluación de competencias en el marco de los procesos de acreditación de titulaciones universitarias oficiales en Catalunya (Resolución IUE/3013/2007, de 8 de octubre).

Esta iniciativa se sustenta en una doble motivación. Por un lado, todos los títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior tienen que disponer de un perfil de formación en competencias; es decir, han formulado qué se espera de los graduados en términos de competencias específicas y transversales. Por otro lado, los estándares europeos de garantía de calidad (ENQA, 2005) establecen que los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre qué se espera de ellos y sobre qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento. Todo esto implica que el reto que ahora tiene el profesorado de nuestras universidades consista en encontrar cómo desarrollar y cómo evaluar de forma coherente estas competencias asumidas al perfil de formación.

Por otra parte, en un contexto de mayor autonomía en el diseño de los títulos, así como en los procesos para desarrollarlos, la atención a la rendición de cuentas, tanto en nuestro ámbito como a escala internacional, se centra en la certificación de las consecuciones. Así, es de esperar que los futuros procesos de acreditación estén cada vez más enfocados a verificar la consecución del perfil de formación. Y la evaluación de los aprendizajes es el momento en el que se constata esa consecución de los estudiantes.

Estas guías han sido elaboradas con el objetivo de que el profesorado disponga de unos recursos de referencias y de ejemplificaciones que le permitan poder diseñar, en coherencia con el perfil de formación de una titulación y los objetivos de las materias, las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Así pues:

- Hay propuestas diferentes según los ámbitos disciplinarios, partiendo de la hipótesis de que una guía general de evaluación de competencias no es tan útil como una guía elaborada desde el propio campo disciplinario del profesorado que lo tiene que aplicar.
- Las propuestas han sido elaboradas por profesorado de nuestro contexto universitario, por lo tanto son guías «realistas», no adaptaciones automáticas de buenas prácticas de contextos universitarios distantes al nuestro.

- Las guías proporcionan un marco de referencia de buenas prácticas que permiten escoger y diseñar pruebas evaluativas coherentes con los resultados de aprendizaje pretendidos, y una mayor transparencia sobre los métodos y criterios de valoración

Esperamos que el esfuerzo que han realizado los grupos de profesores y profesoras, a los que queremos expresar nuestro agradecimiento, les resulte útil y provechoso.

Las guías editadas por AQU Catalunya son las siguientes:

- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Humanidades*, coordinada por Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, coordinada por Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*, coordinada por Judit Fullana de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, coordinada por Joan Mateo de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de Maestro/a*, coordinada por Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, coordinada por Enric Sebastiani de la URL.
- *Guía para la evaluación de la competencia científica en Ciencias, Matemáticas y Tecnología*, coordinada por Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en los laboratorios en el ámbito de Ciencias y Tecnología*, coordinada por Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guía para la evaluación de competencias en Medicina*, coordinada por Josep Carreras de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ingeniería y Arquitectura*, coordinada por Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las Ingenierías*, coordinada por Elena Valderrama de la UAB;

Javier Bará Temes
Director de AQU Catalunya

INTRODUCCIÓN

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Antes de desarrollar el recorrido de trabajo de la GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE LAS HUMANIDADES y de definir los objetivos que han guiado el proceso, nos gustaría partir de una consideración previa: no hemos pretendido hacer una guía exhaustiva donde queden reflejadas todas las competencias que tiene que trabajar y alcanzar un estudiante del ámbito de las Humanidades, entre otras cosas porque no se puede considerar un único estudiante de Humanidades (exceptuando la titulación que lleva este nombre), sino los estudiantes que pertenecen a la llamada rama de las Humanidades, que incluye titulaciones bastante diferentes entre sí: filología, historias, filosofía, traducción, interpretación. Lo que sí que ofrecemos son diversas actividades de aprendizaje que recogen las principales competencias específicas del área de las Humanidades y que pueden servir de referencia a la hora de implantar el nuevo sistema de evaluación por competencias dentro del marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

OBJETIVOS

Los objetivos que nos fijamos y que hemos seguido son los siguientes:

1. Llegar a un consenso entre la comunidad del profesorado del ámbito de las Humanidades sobre la semántica de cierta terminología que había que utilizar en esta guía y de acuerdo con el capítulo inicial que compartimos con todos los otros grupos. Nos referimos a conceptos como *competencia*, *nivel de competencia*, *objetivos formativos o de aprendizaje*, *actividad de aprendizaje*, *resultados de aprendizaje*, *instrumentos de evaluación* y *escalas de valoración de la actividad evaluadora*, entre otros. Por este motivo, hemos considerado interesante ofrecer, en el primer apartado de nuestra guía, algunas definiciones que pueden ayudar a comprender mejor los contenidos que tratamos y a constituir un marco de referencia. Además, y visto el cambio de orientación que comporta este nuevo enfoque, había que establecer, sobre todo, una definición, tan esmerada como fuera posible, de la competencia o competencias (con explicitación del nivel en que se trabajaría) que se tenían que considerar en cada una de las actividades de aprendizaje ofrecidas desde diferentes ámbitos de las Humanidades.
2. Elaborar fichas para la definición de actividades de aprendizaje, en las cuales se ha seguido la estructura siguiente:
 - 2.1. En todos los casos se ha descrito el contexto en que se lleva a cabo cada actividad, experimentada ya por el docente que la presenta, y los objetivos que se pretenden conseguir.

2.2. Se han redactado también las competencias que se pueden valorar por medio de cada actividad y los resultados de aprendizaje que se esperan de ellas (conocimientos –saber– y habilidades –saber hacer– y, en la medida de lo posible, actitudes, valores y normas –saber ser y estar). El nivel en que se lleva a cabo la actividad marca el nivel de complejidad o profundidad con que será tratada cada competencia.

2.3. Para cada actividad se ha diseñado un instrumento de evaluación que tendría que permitir recoger el mayor número de evidencias posibles del proceso de aprendizaje del estudiante. El instrumento se acompaña de unos estándares de evaluación fijados para poder efectuar juicios valorativos desde la máxima objetividad posible.

Para el cumplimiento de estos objetivos partíamos de la experiencia del profesorado que integraba el equipo de investigación, ya que todos ellos habían sido y son aún profesores de una titulación experimental (la de Humanidades) que inició la adaptación al nuevo sistema europeo de créditos el curso 2004-2005 (en el marco de las ayudas que el entonces DURSI otorgó a las universidades catalanas para poder poner en práctica experiencias de adaptación de los planes de estudios vigentes en el nuevo marco del EEES). Se trataba, además, de un equipo que representaba algunas de las principales titulaciones del área de las Humanidades: Filología Clásica, Filología Catalana, Filología Hispánica, Filosofía, Historia y Arte.

Incorporamos al equipo a una profesional de la pedagogía con experiencia dilatada en trabajo de competencias y coordinadora de la titulación de Pedagogía, que también fue titulación piloto de la UAB.

Este equipo ha tenido, además, el apoyo puntual de profesorado de todos los ámbitos de las Humanidades, incluido el ámbito de la Traducción.¹

METODOLOGÍA Y FASES DE TRABAJO

El diseño de actividades de aprendizaje para ilustrar una guía de evaluación de competencias en el ámbito de las Humanidades lo desarrolló una comisión de profesorado de diferentes titulaciones de este ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB, junto con académicos de otras facultades (Traducción e Interpretación y Ciencias de la Educación). La comisión trabajó en diferentes propuestas mediante reuniones periódicas. El trabajo realizado se puede estructurar en tres fases que, a continuación, se describen brevemente.

¹ Queremos agradecer las aportaciones que los siguientes profesores han hecho a este proyecto: Agustí Alemany, Montserrat Amores, Daniel Casals, Hortènsia Curell, Francesc Foguet, Sandrine Fuentes, Ángel Gallego, Cecili Garriga, Olívia Gassol, Laura Gimeno, Marta Oller, Mariana Orozco, David Owen, Jordi Pàmias, Yolanda Rodríguez, Carlos Sánchez y Enric Sullà. También queremos agradecer la colaboración de nuestra técnica de apoyo a la investigación, Yolanda Toribio.

La primera fase consistió en diagnosticar la situación actual, es decir, se procedió a hacer una recopilación y un análisis posterior de competencias vinculadas a las titulaciones relacionadas con el ámbito de las Humanidades: Historia, Historia del Arte, Filosofía, Filología Clásica, Filología Hispánica, Filología Catalana, Filología Francesa, Filología Inglesa y Traducción. En esta primera fase se hicieron lecturas sobre bibliografía específica. Este proceso generó múltiples debates sobre la semántica, no siempre clara o compartida, de algunos conceptos sobre los que había que trabajar: competencia, resultado de aprendizaje, objetivo, estándar de evaluación, rúbricas o escalas de valoración, etc. Todo ello hizo que esta fase se alargara mucho más de lo que inicialmente habíamos previsto.

Para diseñar propuestas de evaluación de competencias, necesitábamos disponer de los perfiles de las titulaciones que se pueden agrupar dentro del ámbito de las Humanidades. Debido a que en el momento de la elaboración de esta guía se estaban diseñando los planes de estudios a las diferentes titulaciones, contactamos con los diferentes coordinadores de titulaciones de Humanidades de las universidades catalanas para comparar el trabajo que realizaban y dispusimos de información contrastada sobre los diferentes perfiles que se iban componiendo. La respuesta obtenida fue bastante desigual dependiendo de cada universidad.² En la UAB se dispuso de información correspondiente a todos los ámbitos de estudio del área de las Humanidades.

La consulta mencionada más arriba permitió que el grupo pudiera partir, por lo tanto, de listados exhaustivos de competencias correspondientes a cada ámbito de estudio. Estos listados, que obedecían a los perfiles de salida de las diferentes titulaciones, habían sido discutidos en comisiones de planes de estudio que habían considerado otros documentos (ANECA, AQU Catalunya, Tuning, libros blancos) y que, por lo tanto, eran fruto del consenso de los miembros de cada una de las comisiones. Paralelamente al análisis de competencias se hizo un análisis esmerado de las mejores actividades de aprendizaje experimentadas por los docentes. Se trataba de ver si era posible conectar estas actividades con las competencias con las que se estaba trabajando.

El resultado de esta primera fase de trabajo se concretó en diversos documentos provisionales que presentaban propuestas de actividades de evaluación integradas en diferentes asignaturas y ámbitos de las Humanidades.

La segunda fase se destinó a la revisión de los documentos iniciales que se sometieron a la consideración de diferentes expertos (Dra. Cristina Laborda –miembro del equipo–, Dra. Neus Sanmartí –directora del ICE de la UAB–, Dr. Màrius Martínez –profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB– y Dra. Elena Cano –profesora del Departamento de Didáctica y de Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la UB).

² Agradecemos la colaboración de Antoni Defez, coordinador de la titulación de Filosofía de la Universitat de Girona, y de Jordi Malé, coordinador de la de Filología Catalana y Comunicación de la Universitat de Lleida.

Con las enmiendas incorporadas, los documentos fueron sometidos a una segunda revisión, que permitió avanzar más en el proceso y concretó algunos aspectos de los textos elaborados. De esta revisión cuidaron los profesores Elena Cano (UB), Màrius Martínez (UAB) y Concepción Yáñez (Universidad de Deusto).

La tercera fase consistió en la presentación pública del proyecto en el marco de una jornada organizada el día 3 de diciembre en la Facultad de Letras de la UAB, con la participación de varios invitados ponentes –Elena Cano (UB), Maite Martínez (UAB), Màrius Martínez (UAB), Manuel Poblete (Universidad de Deusto) y Sebastián Rodríguez (AQU Catalunya)–, algunos de los cuales también participaron en la mesa redonda que llevaba por título «Hacia una nueva cultura en la evaluación del área de las Humanidades: la evaluación por competencias».

1. COMPETENCIAS: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone, entre otras cuestiones, un cambio en la concepción pedagógica, puesto que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos. En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países europeos describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

El informe del proyecto Tuning (2003) señala tres grandes factores que explican el interés por desarrollar las competencias en programas educativos:

- La necesidad de mejorar la *ocupabilidad* de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).
- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptor de Dublín para *bachelor* y máster), etc.
- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que pone mayor énfasis en los resultados u objetivos de la enseñanza.

Se han utilizado numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, como *habilidades*, *destrezas*, *capacidades*, *competencias*, etc., ya sea como sinónimos o como términos con matices diferentes.

Nuestro grupo de trabajo ha tomado como definición consensuada de competencias la «capacidad que integra tres dimensiones: ser, saber hacer y saber estar», tres dimensiones o componentes que, para garantizar el éxito, se tienen que movilizar y articular conjuntamente en cualquier ejecución académica o profesional (que, en el caso de los estudiantes de las titulaciones de Humanidades, o en cualquier otra carrera, se concreta en la resolución de problemas, casos, ejercicios, simulaciones o situaciones profesionales reales en el marco del *prácticum*).

En este sistema de evaluación por competencias, los conocimientos continúan siendo fundamentales, pero no suficientes, ya que hay que asegurar que se saben aplicar en un contexto profesional y, además, que en su aplicación se ponen en práctica unas actitudes determinadas.

Poblete señala que «el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la manera de aprender y de enseñar, ya que el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas».³

Entendemos que el enfoque de la docencia universitaria orientada a la adquisición de competencias tiene repercusiones, básicamente, en tres niveles:

1. En el diseño y el desarrollo de los planes de estudios de los nuevos títulos (diseño curricular).
2. En el diseño y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, concretamente en la selección de las estrategias metodológicas, la propuesta de actividades y la selección de recursos y medios.
3. En el diseño de la evaluación.

Es evidente que el enfoque de la guía que presentamos permite considerar los puntos 2 y 3, pero no el 1, que tendrá que ser abordado desde cada titulación.

La implantación del modelo basado en las competencias hace variar la naturaleza, la cantidad y la calidad de las sesiones de formación en las aulas. Las clases magistrales (entendidas como mecanismo de transmisión de conocimientos, esencialmente unidireccional, del profesor al estudiante), que han sido la tipología dominante en el ámbito de las Humanidades, se complementan y se enriquecen con otras modalidades de enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, las clases magistrales aparecen combinadas en el nuevo marco con otras metodologías docentes más participativas y con otras actividades como las tutorías, los seminarios y la realización de trabajos de investigación. Esto comporta un cambio sustancial en el sistema de aprendizaje, ya que el estudiante deberá implicarse activamente en la comprensión y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento, tanto en clase como en los otros espacios y horarios destinados a su formación. También deberá estar en condiciones para seguir una evaluación continuada, que permitirá un ajuste continuo de su propio proceso. El nuevo marco tiene que facilitar al estudiante los recursos necesarios y los materiales didácticos que le permitan gestionar el proceso de aprendizaje autónomo de manera planificada y eficaz. El docente o el equipo de docentes de una misma área de conocimiento podrá también hacer uso de los nuevos recursos telemáticos (plataformas, *moodle*, *wikis*) que enriquecen enormemente la posibilidad de comunicación, interacción y acceso a recursos de manera autónoma.

³ POBLETE, M. La enseñanza basada en competencias. Competencias generales. Universidad de Deusto. *Seminario internacional «Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de educación superior»*. Deusto, 2003.

En los últimos diez años se ha producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y al papel de la evaluación. Acto seguido señalamos los cambios que consideramos más importantes.

Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje

Otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. Se cumple con ello uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se organizan, se estructuran y se caracterizan en torno a este nuevo elemento, del que dependen.

Cambios en los contenidos objeto de evaluación

Posiblemente, el cambio más profundo hace referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente en tareas específicas. Nos referimos con todo esto al proceso conocido como desarrollo competencial, y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

Cambios en la lógica de la evaluación

Finalmente, el tercer gran cambio hace referencia a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores. Históricamente, la evaluación educativa se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación hacia los procesos de petición de responsabilidades (*accountability*), lo cual significaba implicar a toda la comunidad educativa para que se responsabilizara de garantizar un máximo de calidad en los procesos y en los resultados educativos. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los propios aprendizajes y garantizar su calidad. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

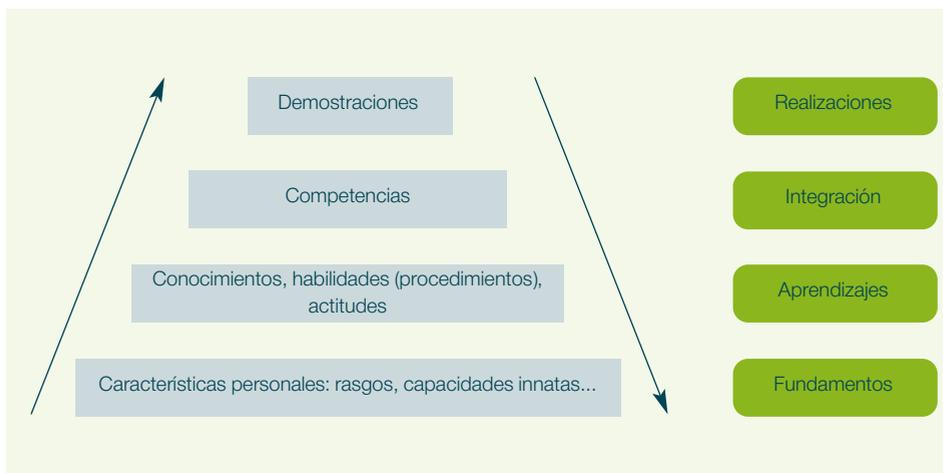
Además, cabe señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no solo se contempla desde el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino también desde el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al nivel en que consigue que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

1.2. ACLARANDO CONCEPTOS

Anteriormente se ha señalado que términos como *habilidades*, *conocimientos*, *capacidades* y *competencias* se han utilizado a menudo de manera intercambiable. La figura 1 muestra la estructura jerárquica de estos conceptos y permite establecer las diferencias.⁴ De esta manera:

- Los **rasgos** y las **características personales** son los fundamentos del aprendizaje, la base innata desde la cual las experiencias subsiguientes se pueden construir. Las diferencias en los rasgos y las características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.
- Los **conocimientos**, las **habilidades** y las **actitudes** se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que si se definen de una manera amplia incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las **competencias** son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan para dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las **demostraciones** comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.

Figura 1. *Jerarquía de resultados de aprendizaje*



Fuente: NCES (2002).

⁴ Esta conceptualización procede del trabajo realizado por el Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) y su Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinado por el NCES (National Center for Education Statistics). Referencia: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible en: <http://incses.ed.gov/publicsearch/> (consultado en septiembre de 2008).

Al final de este capítulo hemos recogido diferentes definiciones sobre el listado de competencias que se han utilizado recurrentemente y que son coherentes con el concepto de competencia que se ha asumido en este capítulo.

Puesto que las competencias son el resultado de combinar conocimientos y habilidades, es evidente que en un proceso formativo complejo como el de la educación superior, de larga duración, las competencias no se desarrollarán de manera más o menos completa hasta los momentos finales de este proceso. De esta manera, puede ser útil diferenciar las competencias de otros conceptos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje, con los que conviven, como los objetivos o los resultados de aprendizaje:

| | |
|---|---|
| <p>Objetivos</p> | <p>Son afirmaciones relativas a la docencia, redactadas desde el punto de vista de aquello que intentará cubrir el profesorado con un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). Están escritos desde el punto de vista del profesor.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada.</p> |
| <p>Resultados de aprendizaje</p> | <p>Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de en cuáles son las intenciones del profesor. Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad de aprendizaje.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades aisladamente. De la misma manera que los objetivos, se pueden describir al finalizar cualquier unidad (módulo, asignatura, etc.).</p> |
| <p>Competencias</p> | <p>Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar en estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos finales de carrera, etc.).</p> |

A continuación se ofrece un ejemplo de redacción de cada uno de estos niveles:

- **Objetivo de aprendizaje:** que el estudiante lea textos manuscritos originales del pasado.
- **Resultados de aprendizaje:** el estudiante sabe identificar la caligrafía de la época y las abreviaturas que aparecen en un documento con la ayuda de listados genéricos de abreviaturas publicados.
- **Competencia asociada:** interpretar un documento histórico original manuscrito.

Tal y como se observa en el recuadro, los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje son dos caras de una misma moneda, pero mientras los objetivos no son observables, los resultados identifican acciones del estudiante que permiten evaluarlos.

La redacción de un resultado de aprendizaje no difiere de la redacción de las competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción que el estudiante tiene que desarrollar y ser capaz de hacer y, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.

Puesto que las competencias se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta cada competencia es un elemento clave en su adecuación. De esta manera, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes.

En resumen:

- La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.
- Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades que impliquen que se llevan a cabo.
- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente, quizás de manera separada.

1.3. POSIBLES CLASIFICACIONES DE LAS COMPETENCIAS

Cualquier clasificación que se adopte pasará por alto algún aspecto, terminología o puntos de vista específicos de algún autor. A fin de establecer un referente, resultado de la transacción correspondiente entre los autores de las diversas guías que se presentan, se propone una clasificación que trata de ser lo más comprensiva posible.

Cada titulación desarrolla competencias; algunas son propias o específicas de la titulación correspondiente, mientras que otras son transversales o compartidas con otras titulaciones. Así pues, podemos diferenciar dos amplios grupos de competencias:

- **Competencias específicas**, que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación.
- **Competencias genéricas** (o **transversales**), que son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente, y están contextualizadas en cada una de las titulaciones en cuestión. Por ejemplo, no se trabajará igual la comunicación de un futuro médico que la de un periodista, un maestro, un químico, etc.

Dentro de este bloque encontramos competencias personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del propio aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar; competencias relacionadas con la gestión de la información, los idiomas, la informática, etc. A veces, estas últimas competencias se incluyen bajo la denominación de instrumentales.

Entre estas competencias genéricas queremos destacar las más relacionadas con el contexto académico, que son las nucleares o más propias de la educación superior: el pensamiento analítico o crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la indagación, etc. Es en la universidad donde estas competencias se desarrollan a su nivel más alto, si bien la disciplina marcará la diferencia: de esta manera, el pensamiento analítico para un filósofo tendrá una concreción diferente que para un farmacéutico o un matemático. Sin duda, algunos ámbitos de formación con menos tradición profesional podrán enfatizar el desarrollo de este tipo de competencias.

1.4. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes, tanto en relación con aquello que están estudiando como en lo referente a las transiciones para las que se preparan (transición laboral, preparación para masters académicos, etc.). Utilizar competencias implica el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios utilizados para juzgar si alguien es competente.

Descripción de la competencia

Definir las competencias es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución. Por otra parte, los empleadores tendrán un referente claro de aquello que los graduados saben y son capaces de hacer.

En la descripción de la competencia deben señalarse tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto donde se tendrá que aplicar la competencia.

La formulación de la competencia requiere los elementos siguientes:

- Un **verbo activo, que identifique una acción que genere un resultado visualizable.**

De este modo, debe evitarse el uso de verbos como *conocer* o *comprender* y utilizar otras formas verbales como *describir*, *identificar*, *reconocer*, *clasificar*, *comparar*, *evaluar* o *valorar*, *formular*, *argumentar*, *calcular*, *planificar*, *diseñar*, etc.

- **La descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se aplica.**

La competencia debe hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta. Ejemplo: Demostrar conocimiento de las principales corrientes teóricas de la historia del arte; identificar problemas filosóficos con precisión; traducir e interpretar textos griegos y latinos; analizar los principales fenómenos de variación histórica lingüística del español; elaborar estudios de carácter histórico sobre la tradición literaria catalana; interpretar y reformular textos diversos en francés; comprender textos escritos en lengua inglesa; demostrar que se han asimilado los principios metodológicos del proceso traductor.

Descripción de las actividades donde se manifiestan las competencias

Consiste en describir con precisión el tipo de actividad donde se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen realizándola. Por consiguiente, se deben explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, así como el nivel de profundidad o complejidad en que se tendrían que concretar.

Una vez esté definido qué competencias están implicadas en la actividad, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrán, se pueden concretar los **resultados de aprendizaje** que se esperan en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger para poder analizar el nivel de consecución de las competencias descritas.

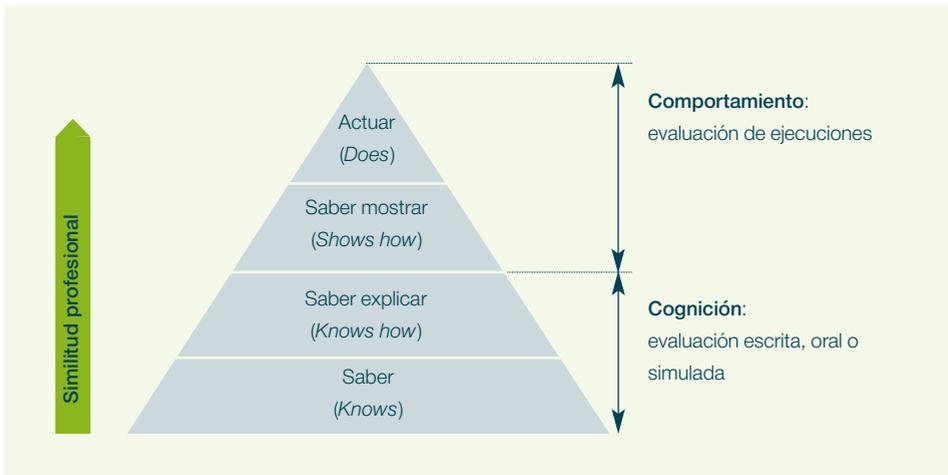
Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; no es necesaria una descripción tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

Elección de instrumentos para la evaluación

La determinación del tipo de instrumento que se necesita aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar.

Si bien, y tal y como hemos visto en la figura 1, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito, bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nos centramos en aquello que pretende el profesor o en aquello que tendrá que demostrar el estudiante. La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. De este modo, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar mediante actuaciones la adquisición de una competencia.

Figura 2. Pirámide de Miller



Fuente: Miller (1990).

La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas, que podríamos clasificar en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones:

- La **evaluación tradicional**: engloba lo que podríamos denominar las típicas «pruebas de papel y lápiz», en las que se pone más énfasis en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación tradicional hay pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).
- La **evaluación de ejecuciones** es, tal y como se verá, muy variada y permite abrazar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (así, por ejemplo, este tipo de pruebas evalúa si el estudiante sabe poner una inyección y no mide sus conocimientos a través de un examen médico) o de competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, etc.).

La figura 3 pretende ilustrar que las nuevas estrategias evaluadoras se añaden a las tradicionales; enriquecen las muestras de aprendizaje y favorecen este escenario donde se aprovechan las ventajas de una pluralidad de fuentes de evaluación:

Figura 3. Evaluación tradicional y evaluación de ejecuciones



Fuente: Prades (2005).

A continuación se presenta un cuadro en el que se recogen las principales pruebas evaluadoras presentes en el ámbito de la educación superior y se analiza el potencial con relación a la evaluación de competencias, como también consideraciones sobre la fiabilidad y la validez.⁵ El cuadro no pretende ofrecer una clasificación sistemática, sino que relaciona las pruebas con relación a su uso para los diferentes objetivos de evaluación.

⁵ Nota técnica: la **fiabilidad** se refiere a la exactitud de la medida, es decir, a la ausencia de errores en la medida. La fiabilidad hace referencia a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los propios individuos si fueran reexaminados con la misma prueba, diversas veces, o con pruebas con cuestiones equivalentes, o bien con condiciones de evaluación variables (Anastasi, 1976, citado en Miller, Imrie y Cox, 1998, p. 236). La **validez** hace referencia al grado en que la puntuación obtenida refleja aquello que se pretende medir. La validez de un método de evaluación depende del grado en que la prueba mide aquello que pretende medir. Ahora bien, para poder establecerla es necesario que se hayan definido claramente los objetivos que se quieren alcanzar, es necesario que permita una **evaluación criterial**.

| | Características | Útiles para medir | Fiabilidad y validez |
|------------------|---|---|---|
| Tests objetivos | <p>Son pruebas en las que se requiere seleccionar la respuesta correcta de un conjunto de respuestas posibles (ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc.). Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos. Una vez contruidos, son fáciles de aplicar y corregir, y permiten un retorno o <i>feedback</i> rápido al estudiante.</p> | <p>Objetivos como los de reconocer y discriminar información, aplicación de principios o reglas e interpretación de datos. Refuerzan más el pensamiento selectivo que los procesos mentales dirigidos a la construcción del conocimiento.</p> | <p>Fiabilidad: la puntuación de la prueba está menos alterada por factores ajenos al proceso de puntuación. Permiten aplicar un juicio valorativo con el mismo criterio a diferentes ejecuciones, mientras que en las subjetivas no se puede asegurar la igualdad del criterio. La calificación de <i>objetivos</i> hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento y la interpretación de los resultados, pero no indica que sean más objetivas con respecto al punto de vista de una mejor valoración del rendimiento de los estudiantes. Validez: permiten evaluar un amplio abanico de contenido, lo cual aumenta su validez. La validez se puede mejorar por medio del análisis del funcionamiento de los ítems.</p> |
| Preguntas breves | <p>Conjunto de preguntas abiertas en las que el alumnado elabora y estructura su respuesta con total libertad. Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la elicitación o elaboración de una respuesta. Según la amplitud de respuesta que se exige, se diferencia entre pruebas de ensayo amplio o desarrollo de temas, y pruebas de ensayo restringido o de respuesta breve. Es más rápido de construir que los tests objetivos y es más fácil y barato de administrar.</p> | <p>Pueden implicar tanto habilidades cognitivas de alto orden (transferencia e integración del aprendizaje) como la simple repetición de un contenido previamente memorizado. Tienen, sin embargo, potencial para mostrar el aprendizaje profundo, ya que se requiere la construcción de la respuesta. Son pertinentes para evaluar objetivos referidos a: evocación de la información, interpretación de la evidencia, construcción de un diseño, generación de hipótesis, exposición de la información para una decisión o explicitación de las fases de un proceso. Permiten valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimientos.</p> | <p>Sus propiedades psicométricas son cuestionables (dificultades en la fiabilidad interevaluadora, cubrimiento de dominios restringidos de conocimiento). Las pruebas de preguntas breves son más útiles para evaluar un repertorio adecuado de los contenidos del aprendizaje que las pruebas de ensayo amplio. Pueden desfavorecer a los estudiantes con menos habilidades de comunicación escrita.</p> |

| Características | Útiles para medir | Fiabilidad y validez |
|--|--|---|
| <p>Tradicionalmente implican uno o dos examinadores que hacen cuestiones a los estudiantes referentes a la comprensión y la habilidad de aplicar lo que han aprendido, pero también se incluyen debates, juegos de rol, etc.</p> | <p>Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas, unas habilidades que no se pueden evaluar de otra manera. La evaluación es, además, una oportunidad para poner en práctica la expresión oral y, por lo tanto, mejorar estas habilidades.</p> | <p>Son las pruebas más adecuadas (coherentes) para valorar la competencia de comunicación oral. Para garantizar su validez y fiabilidad, es imprescindible que el evaluador marque unos criterios claros y los comunique a los estudiantes. En cambio, hay que valorar si es conveniente utilizar estas pruebas cuando el objetivo es evaluar únicamente el conocimiento académico puntual. En este caso, ya que a menudo las preguntas requieren meramente el recuerdo de fragmentos de información y las pruebas orales desfavorecen a los estudiantes con miedo a hablar en público, pueden ser más convenientes y fiables los tests escritos objetivos.</p> <p>Resultan adecuadas para valorar la actuación ante simulaciones de la vida académica y profesional.</p> |

| | Características | Útiles para medir | Fiabilidad y validez |
|---|--|--|--|
| Examen o práctica de laboratorio con material de consulta (a libro abierto) | <p>Prueba individual de carácter aplicado en la que el estudiante tiene a su disposición el material de consulta que considere oportuno (libros, artículos, apuntes...) y acceso libre a <i>software</i> y a Internet.</p> | <p>Muestra el grado de dominio que tiene el estudiante de un aprendizaje determinado.</p> <p>Permite evaluar niveles de pensamiento más complejos que el simple recuerdo de la información.</p> <p>La posibilidad de copiar es irrelevante.</p> <p>El estudiante estudia centrándose en su capacidad para comprender hechos y relacionarlos, y en el desarrollo de las habilidades, y no en la retención de datos memorísticos.</p> <p>El estudiante muestra cuál es su dominio de las habilidades de análisis ante problemas no conocidos. Este tipo de prueba permite que el alumno tenga una idea bastante aproximada de cuál puede ser su actuación fuera del contexto académico.</p> <p>El aprendizaje continúa durante la evaluación.</p> <p>Durante la prueba, y también después, el estudiante acostumbra a comprender por sí mismo cuáles son las posibles deficiencias que presenta.</p> <p>Después de ser evaluado, el estudiante acostumbra a comprender con facilidad las explicaciones del profesor sobre cuáles son las posibles deficiencias que presenta.</p> | <p>La elaboración de preguntas no es sencilla.</p> <p>Como están poco acostumbrados a las pruebas «a libro abierto», los estudiantes pueden pensar que el hecho de disponer de material de consulta hace innecesaria la preparación.</p> <p>El estudiante puede descuidar los datos memorísticos hasta el punto de no esforzarse para recordar los datos imprescindibles para poder trabajar con rapidez y de una manera efectiva.</p> |
| Trabajo de investigación, informe, artículo, ensayo | <p>Es un trabajo pautado con el tutor y requiere la identificación de un problema (artístico, filosófico, histórico, lingüístico, literario, etc.), un análisis crítico de las fuentes examinadas, ya sean empíricas o teóricas, y una aportación a la disciplina.</p> | <p>Permite evaluar el grado de dominio de un tema en profundidad.</p> <p>Permite evaluar diferentes capacidades.</p> <p>Da libertad al estudiante para organizar y expresar sus ideas.</p> <p>Se puede hacer de manera individual o en grupo.</p> <p>Estimula el interés, la motivación y la creatividad.</p> | <p>La corrección requiere bastante tiempo.</p> <p>Se tienen que establecer unas pautas de corrección tan objetivas como sea posible.</p> |

| Características | Útiles para medir | Fiabilidad y validez |
|---|---|---|
| <p>Los dossiers de aprendizaje son una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos hechos por el estudiante donde se reflejan los esfuerzos, los progresos y aprendizajes en un área específica a lo largo de un periodo de tiempo.</p> <p>Los estudiantes juntan, presentan, explican y evalúan su aprendizaje en relación a los objetivos del curso y a sus propios objetivos o expectativas.</p> <p>En función de la libertad de que dispongan a la hora de prepararlo, el contenido puede variar bastante entre los estudiantes.</p> | <p>Es coherente con el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante.</p> <p>Es un balance del progreso y del desarrollo de los aprendizajes del estudiante.</p> <p>Promueve la evaluación formativa. El aprendizaje continúa durante la evaluación.</p> <p>Favorece el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y autoorientación o autorregulación.</p> <p>Promueve la autoconciencia y la responsabilidad sobre su aprendizaje.</p> <p>La posibilidad de copiar es irrelevante.</p> <p>El estudiante estudia centrándose en su capacidad para comprender hechos y relacionarlos, y en el desarrollo de las habilidades, y no en la retención de datos memorísticos.</p> <p>El estudiante tiene constantemente a su disposición la prueba que muestra su nivel de aprendizaje.</p> <p>Al ser un sistema de evaluación basado en la propia aportación, los estudiantes consideran que con el <i>dossier</i> de aprendizaje se refleja con más precisión lo que han aprendido que con otros sistemas.</p> <p>Ilustra tendencias longitudinales, subraya las fortalezas del aprendizaje e identifica las debilidades que se deberán mejorar.</p> <p>La revisión de los dossiers permite al docente la regulación del curso y aporta información sobre dificultades evitables en el futuro.</p> | <p>La validez de los dossiers en relación a la competencia de reflexión o metacognitiva es clara en esta situación, pero su fiabilidad para evaluaciones sumativas todavía se tiene que determinar.</p> <p>Desde el principio, desconcierta a los estudiantes que no están acostumbrados a esta forma activa de evaluación.</p> <p>Establecer indicadores objetivos de calidad fiables puede resultar complejo.</p> <p>La revisión de los dossiers pide tiempo y esfuerzo por parte del docente.</p> <p>Requiere dedicar tiempo presencial en el aula para tratar las dificultades de ámbito general.</p> |

| | Características | Útiles para medir | Fiabilidad y validez |
|------------------------|---|--|--|
| Trabajo en cooperación | Esta estrategia reparte la responsabilidad del aprendizaje en grupos. Se espera de los estudiantes que interactúen, compartan ideas y recursos, y que se fomente el aprendizaje entre colegas asumiendo mutua responsabilidad para la consecución del aprendizaje. Es especialmente útil cuando las fuentes o recursos de aprendizaje están disponibles y hay una gran cantidad de material que se debe asimilar. | Además de poner en práctica las habilidades interactivas (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo) incrementa la motivación, facilita el aprendizaje colaborativo y permite que el estudiante se enfrente a problemas mucho más complejos que los de resolución individual. También se pone en juego la gestión del tiempo, y se promueve el trabajo independiente a un nivel más profundo. Promueve la implicación, ya que acostumbran a simular actividades reales. | Los <i>vagos sociales</i> pueden imponer juicios equitativos sobre la puntuación, el hecho de que ideas erróneas que no son captadas y corregidas se dispersan entre miembros del grupo. Además, consume tiempo, y puede resultar difícil para el profesorado juzgar cuándo hace falta redirigir o rescatar los grupos de estudiantes a tiempo. Es un desafío evaluar los resultados del aprendizaje en grupo de manera que sea fair para los individuos, pero que reconozca las dinámicas y realidad particulares del aprendizaje en grupo. |

Una competencia se demuestra en la acción, por lo que a menudo las actividades que son de aprendizaje son también las actividades de evaluación. De este modo, no se puede evaluar el trabajo en equipo sin hacer trabajar en equipo, y, para hacer la evaluación de dicha manera de trabajar, hay que utilizar procedimientos o estrategias diferentes (un *dossier* de aprendizaje, un informe o producto del trabajo en equipo, evaluación de los compañeros, etc.). La autoevaluación es una de las otras competencias que sólo se puede llevar a cabo si se involucra a los estudiantes en actividades en las que se requiera este tipo de evaluación.

Los estándares de evaluación y la toma de decisiones

El paso siguiente consiste en establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto a los resultados alcanzados. Si aplicamos los criterios de evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no solo expresamos lo que se tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten establecer juicios con respecto al nivel de consecución del aprendizaje.

Si queremos mejorar de manera significativa la precisión de nuestros juicios valorativos y, por consiguiente, la consistencia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando las hacen diversos evaluadores), antes se deben aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, así como los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos.

Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de aquello que pretendemos. Y para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Finalmente, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación que hace referencia a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad. Este último análisis nos tiene que llevar a la toma de decisiones en lo que respecta a los estudiantes y al procedimiento de la certificación positiva o a poder expresar el conjunto de indicaciones que tienen que seguir estudiantes y profesores para recuperar las competencias no alcanzadas, con un material que nos permita diagnosticar con una gran exactitud dónde se sitúan las deficiencias para poder orientar adecuadamente la acción educativa.

1.5. CONSIDERACIONES FINALES

- Hablar de *competencias* permite un **acercamiento entre el mundo académico** –aquello que pretendemos hacer durante el proceso formativo– **y el mundo laboral** –aquello que los empresarios requieren de nuestros graduados.
- Trabajar con competencias, *definirlas, desarrollarlas, evaluarlas*, **permite ser más eficiente con el proceso formativo**, puesto que se asegura coherencia entre el resultado final del proceso formativo (el perfil de competencias del programa) y el trabajo individual de cada profesor (definición de contenidos, metodología, etc.).
- **Los procedimientos tradicionales de evaluación no satisfacen** los requisitos que exigen tanto la evaluación de *nuevos contenidos*, como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.
- **El planteamiento evaluador debe ser colectivo y compartido.** La facultad, el centro o la institución debe asegurarse de que los estudiantes sean evaluados en su competencia, tanto en un estadio final como de manera progresiva. De este modo, por ejemplo, es necesario asegurar que todos los estudiantes pasen por más de un examen oral que permita evaluar la competencia comunicativa (sea una presentación de un trabajo individual o de grupo o un examen oral, una ponencia, etc.), pero no hace falta que todos los profesores introduzcan esta modalidad de examen en sus asignaturas.
- En el marco universitario, la práctica de evaluación no puede continuar teniendo como referente la asignatura y el profesorado (considerado individualmente), sino que **se debe considerar el conjunto de asignaturas** y, por lo tanto, el equipo docente, tanto desde una perspectiva transversal (qué competencias se trabajan y evalúan durante el primer trimestre, por ejemplo) como longitudinal (de qué manera las diferentes asignaturas contribuyen en diferentes niveles al desarrollo de una competencia).
- No es necesario evaluar todas las competencias que se trabajen en el marco de una sola asignatura. **La evaluación de las competencias debe programarse** cuando ya haya bastante materia para permitir la evaluación. Hasta entonces, hay que evaluar los resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades) separadamente.

- **Las competencias se desarrollan progresivamente**; por lo tanto, se tienen que diseñar diferentes momentos, además del final, en que se constate la evolución en la adquisición de la competencia.
- La práctica de evaluación con respecto a su dimensión institucional necesita una gestión que tome en consideración los **diferentes niveles de responsabilidad** (toma de decisiones) que sostienen la organización universitaria.

1.6. DEFINICIONES DEL TÉRMINO *COMPETENCIAS*

«La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no se reduce a ellos.» (PERRENOUD, 1999)

«Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.» (LASNIER, 2000)

«Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor.» (SCHMELCKES, citada por BARRÓN 2000)

«La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.» (LE BOTERF, 2001)

«La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un prerrequisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se deben distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing* y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente.» (ROE, 2002)

«Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones generales y específicas que conforman los prerrequisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de manera tal que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos.» (ALLEN *et al.*, 2003)

En el proyecto Tuning (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) (2004), en su *Marco general para la integración europea*, define la competencia como «la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares».

ANECA (2004) define el término *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa».

«La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Conlleva dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: *saber (conocimientos)*, *saber hacer (habilidades)* y *ser (actitudes)*.» (RUÉ y MARTÍNEZ, 2005)

«La competencia es un saber hacer complejo resultado de la movilización, la integración y la adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones» (YÁÑIZ Y VILLARDÓN, 2006).

2. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE HUMANIDADES

Una tarea previa al diseño de actividades de aprendizaje y evaluación de competencias en cualquier ámbito es la de precisar qué competencias genéricas y específicas se trabajarán.

Así pues, en este capítulo se incluirá información sobre:

2.1. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

Se presenta la relación de *competencias genéricas o transversales* que pueden identificar el conjunto de titulaciones que integran el área de Humanidades y que se proponen en las actividades de aprendizaje presentadas:

- 2.1.1. Capacidad de razonamiento crítico [instrumental].⁶ Se trata de una competencia compleja en la que intervienen capacidades cognitivas y componentes de motivación y de actitud. Está muy relacionada con la siguiente, pero incide más en la capacidad de identificar y criticar adecuadamente, tanto los razonamientos débiles o defectuosos como los formalmente incorrectos, y también en la capacidad de formular razonadamente alternativas diferentes.
- 2.1.2. Capacidad de análisis y síntesis de la información [instrumental]. El análisis constituye el proceso mediante el cual es posible distinguir cuáles son los elementos fundamentales y cuáles los accesorios o circunstanciales, mientras que la síntesis consiste en el procedimiento inverso que permite la construcción de un nuevo elemento a partir de sus diferentes integrantes.
- 2.1.3. Capacidad de reflexión y de argumentación instrumental (capacidad de construir argumentos con rigor).
- 2.1.4. Capacidad de resolución de problemas [instrumental]. Es necesario saber detectar los elementos relevantes y encontrar los pasos que hay que seguir para poder solucionar el problema (tanto si hay un procedimiento específico en la disciplina como si simplemente se aplica el conocimiento y la capacidad lógica).

⁶ Seguimos la clasificación establecida en: VILLA, A.; POBLETE, M. (dirs.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

- 2.1.5. Capacidad de toma de decisiones [instrumental]. Se trata de la capacidad para hacer un juicio selectivo, para lo cual hay que tener criterio suficiente.
- 2.1.6. Capacidad de expresión oral [instrumental]. Es la capacidad de expresarse oralmente con corrección fonética, fluidez y claridad, de acuerdo con un guión preestablecido y utilizando la terminología específica de cada ámbito de estudio. Esta competencia también es considerada específica de todas las filologías.
- 2.1.7. Capacidad de expresión escrita [instrumental]. Es la capacidad de redactar textos adecuados al registro concreto, correctos gramatical y ortográficamente, utilizando la terminología específica de cada ámbito de estudio. Esta competencia también es considerada específica de todas las filologías.
- 2.1.8. Capacidad de organización y planificación del trabajo individual [instrumental]. Es la capacidad de gestionar eficientemente el tiempo disponible con una planificación realista.
- 2.1.9. Capacidad de dominio de la informática y capacidad de gestión de la información [instrumental]. Es la capacidad de uso de las principales aplicaciones informáticas: procesamiento de textos, hojas de cálculo, presentación de gráficas, bases de datos, etc.. Sin embargo, no es suficiente con poseer esta habilidad, ya que en la sociedad de la información se requiere, además, la capacidad de gestionar la información. Esta habilidad requiere, a su vez, saber buscar la información en diversas fuentes y, lo más importante, saber seleccionarla.
- 2.1.10. Capacidad de trabajo en equipo [interpersonal]. Es la habilidad para trabajar en un grupo y la capacidad de saber valorar en un proyecto común las aportaciones y los puntos de vista de los otros.
- 2.1.11. Compromiso ético [sistémica] (responsabilidad y confidencialidad).

2.2. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROPIAS DEL ÁREA DE HUMANIDADES

Se presenta la relación de competencias específicas propias del área de Humanidades que aparecen también en las actividades evaluativas sobre las que nuestro grupo ha trabajado:

- 2.2.1. Transcribir, anotar e interpretar un documento histórico original manuscrito [Historia].
- 2.2.2. Mostrar conciencia histórica [Historia / Historia del Arte].
- 2.2.3. Demostrar conocimiento de las metodologías científicas propias de la historia del arte [Historia del Arte].
- 2.2.4. Mostrar conciencia de la condición especulativa de la investigación historicoartística [Historia del Arte].
- 2.2.5. Demostrar conocimiento del vocabulario técnico artístico y habilidad en su uso [Historia del Arte].

- 2.2.6. Saber ver (capacidad de captar y entender la jerarquía y el juego de formas, colores, etc., que *singularizan* la obra o el estilo del artista y su tratamiento de un determinado tema o contenido) [Historia del Arte].
- 2.2.7. Saber ver (capacidad de concebir la obra de arte como un producto individual y a la vez colectivo, ligado a una tradición, un género artístico y una manera de proceder) [Historia del Arte].
- 2.2.8. Demostrar memoria visual (concretamente, la capacidad de recordar otras obras contemporáneas o similares a la analizada) [Historia del Arte].
- 2.2.9. Demostrar conocimiento de algunas técnicas y procedimientos artísticos [Historia del Arte].
- 2.2.10. Demostrar conocimiento de las principales corrientes teóricas de la historia del arte [Historia del Arte].
- 2.2.11. Demostrar conocimiento de la obra de unos o más artistas o escuelas artísticas [Historia del Arte].
- 2.2.12. Utilizar con rigor la terminología, el lenguaje y la metodología de trabajo propios de la filosofía [Filosofía].
- 2.2.13. Entender presentaciones y exposiciones filosóficas complejas [Filosofía].
- 2.2.14. Contextualizar textos filosóficos con relación al autor, la época y la tradición [Filosofía].
- 2.2.15. Identificar, examinar y formular problemas filosóficos con precisión [Filosofía].
- 2.2.16. Construir argumentos con rigor, así como identificar y defender argumentos correctos y distinguirlos de los incorrectos [Filosofía].
- 2.2.17. Desarrollar un pensamiento crítico e independiente a partir de los temas, los debates y los problemas que plantea la filosofía tanto históricamente como conceptualmente [Filosofía].
- 2.2.18. Generar propuestas innovadoras en la actividad profesional propia y en la investigación [Filosofía].
- 2.2.19. Transliterar, traducir y comprender un texto en sánscrito [Filología Clásica].
- 2.2.20. Analizar críticamente un texto clásico aplicando el método filológico [Filología Clásica].
- 2.2.21. Analizar y aplicar los conceptos gramaticales, fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de las lenguas clásicas [Filología Clásica].
- 2.2.22. Traducir e interpretar textos griegos y latinos [Filología Clásica].
- 2.2.23. Saber valorar la información específica sobre el mundo clásico y generar opiniones propias justificadas [Filología Clásica].
- 2.2.24. Comprender hechos de carácter literario aplicados a la civilización romana e identificarlos en la tradición posterior [Filología Clásica].

- 2.2.25. Utilizar adecuadamente los recursos formales y técnicos para el análisis acústico del habla [Filología Hispánica].
- 2.2.26. Seleccionar la información pertinente de las fuentes especializadas en fonética [Filología Hispánica].
- 2.2.27. Identificar de manera argumentada las características articulatorias y acústicas de los sonidos del español en casos prácticos [Filología Hispánica].
- 2.2.28. Analizar problemas sobre los aspectos fónicos de la lengua española con los instrumentos adecuados [Filología Hispánica].
- 2.2.29. Trabajar sobre problemas de fonética y fonología del español de manera cooperativa [Filología Hispánica].
- 2.2.30. Demostrar que se han adquirido los conocimientos teóricos básicos de la sintaxis del español [Filología Hispánica].
- 2.2.31. Analizar los principales fenómenos de variación histórica lingüística del español [Filología Hispánica].
- 2.2.32. Relacionar fenómenos lingüísticos diferentes [Filología Hispánica].
- 2.2.33. Distinguir fenómenos lingüísticos parecidos [Filología Hispánica].
- 2.2.34. Utilizar los diccionarios y aprovecharlos para la búsqueda de información sobre el léxico [Filología Hispánica].
- 2.2.35. Identificar los procedimientos de formación de palabras [Filología Hispánica].
- 2.2.36. Identificar las causas por las cuales se puede llegar a romper la unidad significativa de un texto [Filología Hispánica].
- 2.2.37. Evaluar cómo repercute la falta de coherencia en la comprensión de un texto [Filología Hispánica].
- 2.2.38. Ordenar la información de un texto de manera coherente después de haberlo reescrito [Filología Hispánica].
- 2.2.39. Analizar y comentar críticamente un texto literario [Filología Hispánica].
- 2.2.40. Analizar críticamente la literatura catalana en relación con las circunstancias históricas en las que se inscribe [Filología Catalana].
- 2.2.41. Valorar de manera argumentada y rigurosa las tendencias principales, las obras y autores más representativos de la literatura catalana de todos los tiempos [Filología Catalana].
- 2.2.42. Elaborar estudios de carácter histórico sobre la tradición literaria catalana y análisis interpretativos sobre las tendencias, los géneros y los autores de la literatura catalana [Filología Catalana].
- 2.2.43. Elaborar discursos para la difusión social de los textos literarios en ámbitos profesionales diversos [Filología Catalana].
- 2.2.44. Intervenir con bases sólidas en los debates literarios y culturales de la contemporaneidad [Filología Catalana].

- 2.2.45. Analizar y comentar críticamente un texto literario [Filología Catalana].
- 2.2.46. Leer y comprender textos periodísticos en francés [Filología Francesa].
- 2.2.47. Identificar los grandes acontecimientos de la historia de Francia [Filología Francesa].
- 2.2.48. Comprender un documento con referencias extralingüísticas en francés (como, por ejemplo, un artículo de prensa, un texto literario, etc.) [Filología Francesa].
- 2.2.49. Interpretar y reformular textos diversos en francés [Filología Francesa].
- 2.2.50. Redactar textos en francés, adecuados a un registro concreto, correctos ortográfica y gramaticalmente, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio [Filología Francesa].
- 2.2.51. Expresarse oralmente en francés, con corrección fonética, fluidez y claridad, mediante un discurso bien estructurado, adecuado al registro concreto, gramaticalmente correcto y utilizando la terminología específica de cada ámbito de estudio [Filología Francesa].
- 2.2.52. Leer y comprender textos de diversa índole en francés [Filología Francesa].
- 2.2.53. Reconstruir y organizar la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes sobre gramática inglesa descriptiva, y presentarlos de una manera coherente y resumida [Filología Inglesa].
- 2.2.54. Redactar textos en inglés, adecuados al registro concreto, correctos gramatical y ortográficamente, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio [Filología Inglesa].
- 2.2.55. Expresarse oralmente en inglés, mediante un discurso bien estructurado, adecuado al registro concreto, gramaticalmente correcto, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio, y con una pronunciación adecuada [Filología Inglesa].
- 2.2.56. Comprender textos escritos en lengua inglesa [Filología Inglesa].
- 2.2.57. Identificar las principales corrientes literarias de la literatura inglesa [Filología Inglesa].
- 2.2.58. Demostrar que se han asimilado los principios metodológicos del proceso traductor [Traducción].
- 2.2.59. Demostrar que se conocen los aspectos profesionales básicos de la traducción [Traducción].
- 2.2.60. Demostrar que se conocen las características del trabajo del traductor audiovisual (concretamente, del subtitulador) [Traducción].
- 2.2.61. Dominar los principios metodológicos del proceso traductor [Traducción].
- 2.2.62. Reconocer las etapas de elaboración de la traducción [Traducción].
- 2.2.63. Resolver problemas de traducción [Traducción].

2.3. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

Se presenta la tipología de actividades de aprendizaje y evaluación que representan, a nuestro entender, el conjunto de titulaciones que configuran lo que denominamos área de Humanidades:

- 2.3.1. Transcripción, anotación e interpretación de un documento histórico original manuscrito [Historia]
- 2.3.2. Reseña de una obra histórica [Historia]
- 2.3.3. Comentario de un texto histórico [Historia]
- 2.3.4. Debate-juicio sobre una cuestión polémica de la historia [Historia]
- 2.3.5. Prácticas externas en gestión cultural [Humanidades]
- 2.3.6. Introducción a la «iconología». Análisis iconológico comparado de dos imágenes [Arte]
- 2.3.7. Descripción de una estructura o composición arquitectónica [Arte]
- 2.3.8. Valores expresivos. Análisis del tratamiento formal y de los valores expresivos de una obra de arte [Arte]
- 2.3.9. Arte y realidad de una obra de arte [Arte]
- 2.3.10. Aprender utilizando el PowerPoint [Filosofía]
- 2.3.11. Programación de robots [Filosofía]
- 2.3.12. Análisis de textos filosóficos [Filosofía]
- 2.3.13. Redacción de un artículo filosófico [Filosofía]
- 2.3.14. Transliteración, traducción y comprensión gramatical de un texto escrito en sánscrito [Filología Clásica]
- 2.3.15. Análisis crítico de un texto clásico [Filología Clásica]
- 2.3.16. Análisis y traducción de un texto griego [Filología Clásica]
- 2.3.17. Traducción e interpretación de un texto latino [Filología Clásica]
- 2.3.18. Preguntas con respuesta múltiple aplicadas al conocimiento de la historia y a la civilización grecolatina [Filología Clásica / Humanidades]
- 2.3.19. Cinefórum. Comentario de una película inspirada en el mundo clásico [Filología Clásica / Humanidades]
- 2.3.20. Práctica de laboratorio individual con material de consulta (a libro abierto) [Filología Hispánica]
- 2.3.21. Trabajo en cooperación sobre un problema de fonética del español [Filología Hispánica]
- 2.3.22. El *dossier* o carpeta de aprendizaje [Filología Hispánica]

- 2.3.23. Prueba escrita de sintaxis del español [Filología Hispánica]
- 2.3.24. Evolución fónica y gráfica de palabras del latín clásico al español actual [Filología Hispánica]
- 2.3.25. Búsqueda y análisis de información sobre el léxico [Filología Hispánica]
- 2.3.26. Coherencia textual: el párrafo como unidad significativa [Filología Hispánica]
- 2.3.27. Comentario crítico de un texto [Filología Hispánica]
- 2.3.28. Comentario de un texto literario [Filología Hispánica]
- 2.3.29. Redacción de un artículo de crítica literaria [Filología Catalana / Humanidades]
- 2.3.30. Redacción de una crítica teatral [Filología Catalana]
- 2.3.31. Trabajo de investigación sobre la lengua catalana en la escuela durante el franquismo [Filología Catalana]
- 2.3.32. Presentación oral de noticias de prensa [Filología Francesa]
- 2.3.33. Preguntas de respuesta breve sobre historia y civilización francesas [Filología Francesa]
- 2.3.34. Resumen de un texto en francés [Filología Francesa]
- 2.3.35. Comprensión y expresión escrita en francés [Filología Francesa]
- 2.3.36. Trabajo escrito y presentación oral sobre un tema de gramática descriptiva del inglés [Filología Inglesa]
- 2.3.37. Test de autoevaluación sobre gramática inglesa descriptiva [Filología Inglesa]
- 2.3.38. Comparación de dos extractos de dos obras literarias inglesas [Filología Inglesa]
- 2.3.39. Prueba escrita de lengua y literatura inglesas [Filología Inglesa]
- 2.3.40. Adquisición de la competencia traductora [Traducción]
- 2.3.41. Problemas de traducción y vías de solución [Traducción]
- 2.3.42. La sincronización de los subtítulos [Traducción]

2.4. FICHAS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

Son las fichas de cada una de las actividades de aprendizaje y evaluación de las competencias del área de Humanidades.

Cada una de las fichas que se presentan en el capítulo 3 sigue una misma estructura:

1. Nombre de la actividad (comentario crítico de un texto, traducción de un texto, presentación oral de un tema, etc.). Sirve para identificar la actividad y su tipología.

2. Descripción breve de la actividad. Permite visualizar el desarrollo de la actividad de manera breve y sintética.
3. La actividad de aprendizaje tiene que permitir guiar el proceso de aprendizaje, tanto si es dirigido como si es presencial. En este sentido, la actividad deberá estar bien definida y los objetivos de aprendizaje tendrán que ser claros, unívocos y alcanzables. La función de estos objetivos es doble, ya que, por una parte, guían la conducta del docente y del estudiante y, por otra, pautan y facilitan el proceso de evaluación, pues hacen referencia directa a lo que el estudiante tiene que haber adquirido al finalizar la actividad mencionada.
4. Descripción de las competencias, que ayudan a desarrollar la actividad propuesta. Estas competencias son una pequeña parte de las competencias de los perfiles de las titulaciones que pertenecen al área de las Humanidades.
5. Objetivos formativos que se pretenden conseguir con la actividad: descripción de aquello que se quiere conseguir con la actividad en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden adquirir.
 - a. Cognitivos (saber): se relacionan específicamente con la adquisición y la asimilación de conocimientos teóricos concretos.
 - b. Instrumentales, operacionales o procedimentales (saber hacer): describen las destrezas o habilidades que se deben dominar en el uso de determinadas técnicas o procedimientos; estos objetivos describen cómo se necesitan aplicar los conocimientos para poder actuar ante una situación determinada.
 - c. Actitudinales o interpersonales (saber ser o estar): relacionados con actitudes y valores, vinculados a las tareas que cumple el alumno y a su disposición personal, académica y profesional.

Estos últimos objetivos también forman parte de aprendizajes anteriores y están necesariamente contextualizados en situaciones propias de la profesión (en nuestro ámbito, consideramos que se tendrán en cuenta y, por lo tanto, serán evaluados, fundamentalmente, en el trabajo final de grado y en las prácticas externas).

6. Resultados de aprendizaje expresados en términos de lo que debe ser capaz de hacer el estudiante al finalizar la actividad. Precisamente, los créditos europeos (ECTS) constituyen el elemento que permite cuantificar los resultados de aprendizaje del estudiante en forma de consecución de las competencias.
7. Descripción detallada de la actividad: a quién va dirigida la actividad, a qué nivel, qué contenidos se trabajan, cuáles son las fases y la organización, y si son necesarias, etc.
8. Instrumento de evaluación escogido para la actividad que debe permitir verificar el grado de consecución de los objetivos formativos comprobando los resultados de aprendizaje.
9. Criterios de evaluación. Elementos que deben facilitar la corrección de la actividad asignando un juicio de valor al resultado (de manera cuantitativa y cualitativa, con comentarios).

Tradicionalmente, la **evaluación** entendida como proceso sistemático de obtención de información objetiva y útil en la que basar un juicio de valor se ha centrado en la etapa final del aprendizaje. Sin embargo, si pretendemos una mejora en la adquisición de los aprendizajes se hace absolutamente imprescindible que el profesor, a lo largo del curso, proponga con una cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que se deben adquirir, respectivamente. De este modo, la **evaluación** se convierte en **continuada o progresiva** y el profesor puede hacer un seguimiento mayor y mejor del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Parece claro que el sistema de evaluación continuada presenta ventajas, tanto para el estudiante como para el profesor. En efecto, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continuada tienen más garantías de poder superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de manera gradual los contenidos más importantes de la materia y porque también han desarrollado gradualmente las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la manera de evaluar del profesor, saben qué es lo que valora más en las respuestas y cómo lo valora. En tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su ritmo de aprendizaje y es capaz de rectificar los errores cometidos; por lo tanto, puede **reorientar** su aprendizaje. Y, en último lugar, la evaluación continuada debe servir de preparación con vistas a la prueba final de evaluación, ya que, por coherencia, el sistema o la modalidad de evaluación debería tener la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso.

La evaluación, que debería integrar, en la medida de lo posible, los tres tipos de adquisiciones (conocimientos, habilidades y actitudes), tiene como objetivo valorar la calidad del aprendizaje conseguido por el estudiante. El proceso básico que debería seguir la evaluación es el siguiente:

1. Recogida de información.
2. Aplicación de criterios de calidad formulados con la mayor claridad posible.
3. Emisión de un juicio sobre la calidad del aprendizaje, expresado, si es posible, con comentarios sobre los aspectos en los que se necesita profundizar, a efectos de poder rectificar y mejorar en las pruebas siguientes de evaluación continuada.
4. Determinación, si se requiere, de una calificación numérica.

Para rentabilizar al máximo la tarea de corrección, es recomendable que el profesor elabore un documento esquemático con las respuestas o las soluciones, en el cual, inmediatamente después de haber redactado el enunciado de la actividad, exponga de manera clara y sintética los elementos fundamentales que el estudiante debería incluir o considerar al contestar la actividad. Esta tarea sirve para verificar que la actividad y, por lo tanto, su respuesta se ajustan y se relacionan con los objetivos de aprendizaje, y ayuda a hacer una estimación de la dificultad y el tiempo que el cumplimiento de la actividad comportará a los estudiantes.

Las actividades de evaluación propuestas deben ser coherentes con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y con la metodología que se haya seguido a lo largo del periodo docente (como decíamos, la combinación de clases magistrales, seminarios, resolución de problemas, ejercicios dirigidos, y el apoyo y la posibilidad de disponer de las tutorías, etc.). Pueden ser de tipología variada dependiendo del tipo de asignatura, de la titulación en la que se encuadren y, especialmente, de las competencias que se quieran desarrollar con dichas actividades. En el ámbito de Humanidades, las actividades evaluadoras se pueden concretar de múltiples maneras, si bien las más frecuentes son: las preguntas de desarrollo (preguntas de respuesta larga), las preguntas de respuesta breve, las preguntas objetivas o tipo test (de selección múltiple, de verdadero o falso con o sin justificación de la respuesta escogida), los comentarios de texto, los ensayos, las presentaciones orales y las diversas modalidades de trabajos escritos.

Los criterios de evaluación que aplicamos a cada actividad deberán redactarse con la mayor claridad posible. Las calificaciones que emitimos deben hacerse llegar al estudiante en un plazo breve de tiempo, con los comentarios o sugerencias de mejora que le permitan reorientar el proceso de su aprendizaje.

3. FICHAS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

3.1. TRANSCRIPCIÓN, ANOTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE UN DOCUMENTO HISTÓRICO ORIGINAL MANUSCRITO

AUTOR DE LA FICHA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓN: Historia

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Transcripción, anotación e interpretación de un documento histórico original manuscrito.

La actividad está orientada a estudiantes de tercero o cuarto curso y es una introducción a una de las tareas principales que desarrolla un historiador investigador.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Interpretar un documento histórico original manuscrito.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Lea textos manuscritos originales del pasado.
2. Aplique los criterios de transcripción actuales.
3. Introduzca las anotaciones necesarias para aclarar el contenido de los textos.
4. Defina y compare la tipología documental utilizada.
5. Contextualice el contenido del documento dentro de su marco histórico.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. 1.1. Identificar la caligrafía de la época.
- 1.2. Identificar las abreviaturas que puedan aparecer en el documento con la ayuda de listados genéricos de abreviaturas publicados.
- 1.3. Puntuar correctamente el texto.
- 1.4. Leer un texto manuscrito original del pasado de la misma época que el texto trabajado en esta actividad.
2. Aplicar las normativas modernas de transcripción de textos antiguos.
3. Utilizar los diccionarios etimológicos y de términos históricos.
4. Hacer uso de la bibliografía específica que describe esta fuente documental para encontrar elementos comparables.
5. Hacer uso de la bibliografía específica que analiza la utilidad de esta fuente documental para identificar aplicaciones comparables.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se entrega a los estudiantes una reproducción de un texto manuscrito, por ejemplo, un testamento del siglo XVIII. Se visualiza el documento para todo el grupo por medio de un ordenador y de un amplificador de la imagen. Se invita cada estudiante, de manera sucesiva, a leer dos o tres líneas del documento, y el profesor, a la vez que ayuda a los estudiantes en la lectura y comenta las particularidades de la escritura, realiza la transcripción en el ordenador y señala las palabras y los conceptos que merecen una aclaración en una nota a pie de página. Con este procedimiento se hace la transcripción y la anotación de una parte del documento. El resto del texto será transcrito y anotado por cada estudiante fuera del aula. También se pide un comentario de dos o tres páginas donde se interprete el contenido del texto y se analice la tipología documental.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

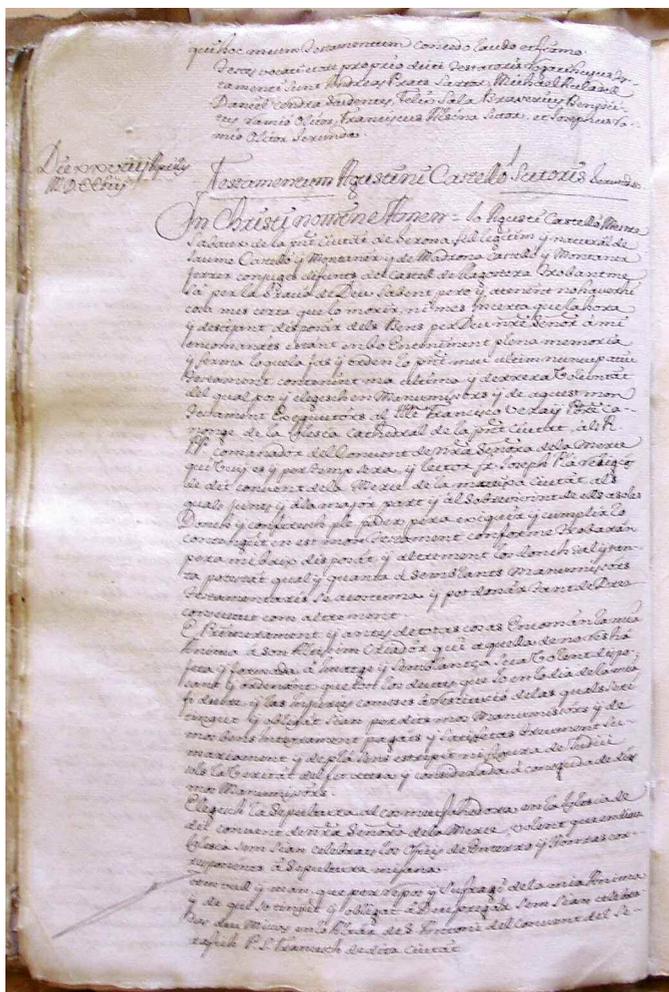
Se evalúa la transcripción y la anotación del texto y la interpretación del documento mediante un comentario de dos o tres páginas.

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|--|---|---|---|
| Transcripción del texto | El estudiante ha aplicado correctamente la normativa de transcripción, ha puntuado bien y ha desarrollado las abreviaturas exactas en el 90% o más del texto. | El estudiante ha aplicado correctamente la normativa de transcripción, ha puntuado bien y ha desarrollado las abreviaturas exactas en el 70-89% del texto. | El estudiante ha aplicado correctamente la normativa de transcripción, ha puntuado bien y ha desarrollado las abreviaturas exactas en el 50-69% del texto. | El estudiante ha aplicado correctamente la normativa de transcripción, ha puntuado bien y ha desarrollado las abreviaturas exactas en el 49% o menos del texto. |
| Anotación del texto | El estudiante ha anotado correctamente el 90% o más las palabras o conceptos merecedores de una nota a pie de página. | El estudiante ha anotado correctamente entre el 70 y el 89% de las palabras o conceptos merecedores de una nota a pie de página. | El estudiante ha anotado correctamente entre el 50 y el 69% de las palabras o conceptos merecedores de una nota a pie de página. | El estudiante ha anotado correctamente el 49% o menos las palabras o conceptos merecedores de una nota a pie de página. |
| Interpretación del texto (capacidad de análisis y de síntesis) | <p>CONTENIDO: el estudiante interpreta correctamente el contenido del texto y es capaz de extrapolarlo a una tipología documental. Hace uso de una variada bibliografía.</p> <p>PRESENTACIÓN: la estructura y la narración de su comentario es clara y exacta.</p> | <p>CONTENIDO: el estudiante interpreta bastante bien el contenido del texto, pero no establece ningún elemento relacional. Ha consultado una bibliografía limitada.</p> <p>PRESENTACIÓN: la estructura y la narración de su comentario son correctas.</p> | <p>CONTENIDO: el estudiante comete errores de interpretación del texto y no establece ningún elemento relacional. No ha consultado ningún estudio de apoyo.</p> <p>PRESENTACIÓN: su comentario presenta una estructura desordenada y un nivel narrativo básico.</p> | <p>CONTENIDO: el estudiante interpreta incorrectamente el texto y no establece ningún elemento relacional. No ha consultado ningún estudio de apoyo.</p> <p>PRESENTACIÓN: la estructura de su comentario es incoherente y su nivel narrativo es deficiente.</p> |

Ejemplo: testamento de Agustí Castelló, sastre de Girona (1753)

Archivo Histórico de Girona, fondo notarial, notaría de Girona nº. 5, libro 1079, año 1753, fs. 159 v-161.



TRANSCRIPCIÓN

Testamentum Agustini Castelló, sutoris gerunden[sis]

In Christi nomine. Amen. Jo, Agustí Castelló, mestre sabater de la p[re]sent ciutat de Gerona, fill legítim y natural de Jaume Castelló y Montaner y de Madrona Castelló y Montaner Ferrer, cònjug[ul]es difunts del Castell de Llagostera, trobant-me sà per la gràcia de Déu, sabent, però y atenent, no haver-hi cosa més certa que lo morir ni més incerta que la hora [de la

mort], y desitjant disposar dels bens per Déu n[ost]re Señor a mí encomanats, estant en bo enteniment y plena memòria y ferma **loquela**,⁷ fas y orden[o] lo p[rese]nt meu últim **muncupatiu testament**,⁸ contenint ma última y derrera voluntat, del qual pos[o] y elegesch en **manumissors**⁹ y de aquest mon testament exequutors al ill[ustr]e Francisco Veray, p[re]b[e]re canonge de la iglesia cathedral de la p[rese]nt ciutat; als r[everents] p[ares]<p>comanador del convent de n[ost]ra Señora de la Mercè, qui [a]vuy és y per temps serà y [al] lector fr[a] Joseph Pla, religiós de dit convent de la Mercè de la mateixa ciutat, als quals junts y a la major part y al sobrevivint de ells a soles, donch y conferesch ple poder per a exig<u>ir y cumplir lo convingut en est mon testament conforme trobaran per a mí baix diposat y altrement los donch tal y tanta potestat qual y quanta a semblants manumissors testamentaris se acostuma y pot donar tant de dret, **consuetut**¹⁰ com altrement.

E, primerament, y antes de totes cosas, encoman[o] la mia ànima a son Altíssim Criador, qui aquella de no res ha feta y formada a imatge y semblantça sua, volent, disposant y ordenant, que tots los deutes que jo en lo dia de la mia fi deuré y las injúries comeses a restitució de las quals seré tingut y obligat sian per dits mos manumissors y de mos bens íntegrament pagats y satisfetas breument, sumariament y de pla, sens estrèpit ni figura de judici, sols la veritat del fet, atesa y considerada a coneguda de dits mos manumissors.

Elegesch la sepultura al cos meu fahedora en la iglesia de dit convent de n[ost]ra Señora de la Mercé, volent que en dita iglesia sem sian celebrats los oficis de enterro y honrras corresponents a sepultura mitjana.

Item, vull y man[o] que per repós y sufragi de la mia ànima y de que jo tingut y obligat a Déu pregar sem sian celebradas deu missas en lo altar de S[ant] Antoni del convent del seràfich P[are] S[ant] Francesch de dita ciutat.

Item, vull y man[o] que en lo altar de la Gregoriana de la Seu sem sian ditas y celebradas deu missas.

Item, vull y man[o] que en lo altar de S[ant] Narcís de la iglesia de S[ant] Feliu sem sian celebradas deu missas.

Item, vull y man[o] que en lo altar y iglesia del convent de S[ant] Agustí de dita p[rese]nt ciutat de Gerona sem sian celebradas deu missas, totes compresas las sobreditas de caritat sis sous bar[celonesos] quiscuna.

⁷ Capacidad para hablar.

⁸ Testamento abierto que se realiza ante un notario público y en presencia de dos o tres testigos.

⁹ Marmessors: Albaceas; personas encargadas de cumplir con la voluntad de un testador.

¹⁰ Consuetud: costumbre.

Item, vull y man y es ma voluntad que a Margarida Buadella, nebodera mia, filla de Joan Buadella, tinga tot aquell dret y acció que a mi me competeix per la quantitat me estiga debent la casa de Amer Terradas de S[ant] Esteve de Güialbes y aquest dret li deixo y llego per a poder pretendrer demanar, rebre y cobrar dita quantitat qualsevol que sia, en fet y collocació de son matrimoni, la qual vull li sia entregada lo dia que contractarà aquell ab condició emperò que dita ma **nebodera** càsia decentment y de concentiment de dits mos manumissors y no altrement. Lo qual llegat en tal cas li fas a totas sas lliberas voluntats, sens vinclé algú. La qual quantitat si seguida ma fi y antes de casar dit ma nebodera fos cobrada, vull sia diposada en mans de dits mos manumissors a efecte de entregar-se com sobre tinch dit, y no antes ni en altre manera.

Item deix[o] y llego a dita Margarida Buadella, ma nebodera, una ca[i]xa a[m]b tres cala[i]xos usada.

Item deix[o] y llego a dita Margarida, nabodera mia, tot lo dret de **lluir y quitar** que a mi me competeix de la casa que jo habito prop<r>ia de la **causa pia** de Pou.

(...)

3.2. RESEÑA DE UNA OBRA HISTÓRICA

AUTOR DE LA FICHA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓN: Historia

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Reseña de una obra histórica de carácter monográfico.

La actividad está orientada a estudiantes de tercero o cuarto curso y es una introducción al desarrollo de la capacidad crítica y de las facultades de redacción literaria.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de análisis y de síntesis
2. Razonamiento crítico
3. Comunicación escrita

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Lea una monografía histórica.
2. Redacte una reseña.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. 1.1. Informarse del autor o autores del libro (su trayectoria científica o profesional) y valorarlos.
- 1.2. Informarse del contexto y la intencionalidad de la obra y valorarlos: fecha de publicación, lugar de edición, editorial, patrocinio, coyuntura política o historiográfica, finalidad polémica, etc.
- 1.3. Valorar las fuentes primarias y la bibliografía que utiliza la obra.
- 1.4. Hacer una lectura atenta y reflexiva, tomando notas.

2. 2.1. Elaborar una ficha bibliográfica de la obra siguiendo la normativa existente.
- 2.2. Introducir la biografía intelectual del autor o autores para valorar la importancia y la intencionalidad de la obra dentro de su trayectoria o dentro del desarrollo historiográfico del tema tratado.
- 2.3. Resumir el contenido de la obra.
- 2.4. Examinar críticamente el contenido de la obra: valoración de las fuentes utilizadas, los razonamientos, las argumentaciones, el grado de novedad de las aportaciones, las contradicciones o la complementariedad con relación a otros autores y la claridad expositiva.
- 2.5. Redactar los apartados de la reseña de una manera armónica, clara y utilizando la terminología apropiada.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Más allá de los manuales generales de historia, la utilización de monografías sirve para profundizar en un tema o un periodo histórico determinados. La elaboración de la reseña implica una lectura atenta del texto y una penetración en las circunstancias que discurren en torno a la obra y al autor. Esta actividad potencia la curiosidad intelectual, el espíritu crítico y la disciplina narrativa.

La reseña (el resultado de la lectura, la investigación y el esfuerzo narrativo) se tiene que extender en 3-5 páginas. El profesor tiene que hacer entrega de un guión del ejercicio, proponer modelos teóricos de como hacer una reseña y recomendar ejemplos prácticos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|--|---|---|---|
| Capacidad de análisis y de síntesis (lectura comprensiva del texto) | El estudiante categoriza la información correctamente. | El estudiante establece una jerarquía de los contenidos bastante buena, pero no acaba de interpretar correctamente ciertos aspectos. | El estudiante presenta bastantes dificultades en establecer una categorización de los contenidos. | El estudiante no categoriza la información. Presenta los elementos fundamentales y los anecdóticos en un mismo estadio de análisis. Manifiesta dificultades en la lectura comprensiva. |
| Razonamiento crítico | El estudiante plantea juicios justificados de la obra fruto de un trabajo de investigación, un análisis comparativo y una reflexión personal. | El estudiante plantea bastantes juicios justificados, aunque algunos sean cuestionables o incorrectos. | El estudiante propone pocos juicios justificados o simples opiniones no acreditadas. | El estudiante no emite ningún juicio (o ningún juicio justificado) de la obra. No ha hecho ninguna tarea de investigación, ni de comparación, ni de reflexión personal. |
| Comunicación escrita | El estudiante, que manifiesta un conocimiento de los estándares y las convenciones de las reseñas, elabora un texto bien estructurado, con frases correctamente construidas y una terminología pertinente. Su reseña resulta muy atractiva para un lector. | El estudiante elabora un texto estructurado, pero las aportaciones no están lo bastante bien ligadas. Se mezcla la terminología especializada con la corriente. Las frases son mecánicas y sin ritmo. | El estudiante produce un texto básico. El contenido se presenta desordenado y el nivel de corrección gramatical y léxica es elemental. Un lector encontraría obstáculos para comprender el texto. | El estudiante presenta un texto con muchas deficiencias ortográficas, gramaticales, sintácticas y de coherencia. Estos errores representan un grave inconveniente para captar el contenido del texto. |

3.3. COMENTARIO DE UN TEXTO HISTÓRICO

AUTOR DE LA FICHA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓN: Historia

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Comentario de un texto histórico.

La actividad está orientada a estudiantes de tercero o cuarto curso. Mediante el comentario de texto se profundiza en una parcela de la historia, aplicando un tipo de aprendizaje activo y participativo de los estudiantes.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de análisis y de síntesis
2. Razonamiento crítico
3. Comunicación escrita

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Comprenda el sentido histórico del texto.
2. Redacte un comentario de texto.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. 1.1. Hacer una lectura atenta y reflexiva del texto y, haciendo uso de diccionarios, enciclopedias y manuales, establecer el significado correcto de las palabras y conseguir una comprensión exacta de las ideas contenidas en el texto.
- 1.2. Determinar la naturaleza del texto.
- 1.3. Identificar el formato estilístico y los elementos narrativos que sirven para fundamentar la argumentación.
- 1.4. Informarse del autor o autores del texto y valorarlos.

- 1.5. Informarse del contexto y la intencionalidad del texto y valorarlos: fecha y lugar de creación, campo de divulgación, patrocinio, finalidad, etc. Es imprescindible recurrir a material bibliográfico específico.
2.
 - 2.1. Introducir la biografía intelectual del autor o autores para valorar la importancia y la intencionalidad del texto dentro de su trayectoria.
 - 2.2. Introducir un comentario sobre la naturaleza del texto.
 - 2.3. Resumir el contenido (ideas esenciales) del texto sin caer en la paráfrasis.
 - 2.4. Incluir una valoración global del texto: antecedentes, consecuencias, trascendencia histórica, comparación con textos similares en el tiempo y en el espacio, etc.
 - 2.5. Redactar los apartados del comentario de texto de una manera armónica y clara y utilizando la terminología apropiada.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Por medio del comentario de texto se profundiza en el conocimiento de un periodo histórico mediante un testigo directo y vivido. Esta actividad no se puede improvisar, sino que requiere una preparación y una investigación. El comentario de texto se tiene que poder condensar en una narración ordenada, clara y precisa de una extensión entre tres y cinco páginas. El profesor tiene que facilitar ejemplos de comentarios de texto a los estudiantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|---|--|---|--|
| Capacidad de análisis y de síntesis (lectura comprensiva del texto) | El estudiante categoriza la información correctamente. | El estudiante establece una jerarquía de los contenidos bastante buena, pero no acaba de interpretar correctamente ciertos aspectos. | El estudiante presenta bastantes dificultades en establecer una categorización de los contenidos. | El estudiante no categoriza la información. Presenta los elementos fundamentales y los anecdóticos en un mismo estadio de análisis. Manifiesta dificultades en la lectura comprensiva. |
| Razonamiento crítico | El estudiante plantea juicios justificados de la obra fruto de un trabajo de investigación, un análisis comparativo y una reflexión personal. | El estudiante plantea bastantes juicios justificados, aunque algunos sean cuestionables o incorrectos. | El estudiante propone pocos juicios justificados o simples opiniones no acreditadas. | El estudiante no emite ningún juicio (o ningún juicio justificado) del texto. No ha hecho ninguna tarea de investigación, ni de comparación, ni de reflexión personal. |
| Comunicación escrita | El estudiante, que manifiesta un conocimiento de los estándares y las convenciones de los comentarios de texto, elabora una narración bien estructurada, con frases correctamente construidas y una terminología pertinente. Su comentario de texto resulta muy atractivo para un lector. | El estudiante elabora un comentario estructurado, pero las aportaciones no están lo bastante bien ligadas. Se mezcla la terminología especializada con la corriente. Las frases son mecánicas y sin ritmo. | El estudiante produce un texto básico. El contenido se presenta desordenado y el nivel de corrección gramatical y léxica es elemental. Un lector encontraría inconvenientes para comprender el texto. | El estudiante presenta un texto con muchas deficiencias ortográficas, gramaticales, sintácticas y de coherencia. Estos errores representan un grave inconveniente para captar el contenido de su comentario. |

3.4. DEBATE JUICIO SOBRE UNA CUESTIÓN POLÉMICA DE LA HISTORIA

AUTOR DE LA FICHA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓN: Historia

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Debate juicio sobre una cuestión polémica.

Se organizan dos equipos de estudiantes. Cada parte se tiene que documentar para defender oralmente un punto de vista. De una manera pautada se hace una exposición ante el resto de los estudiantes, los cuales actúan como jurado popular.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de análisis y de síntesis
2. Razonamiento crítico
3. Comunicación oral

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Documente un punto de vista de una cuestión polémica.
2. Organice un discurso oral persuasivo.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. 1.1. Utilizar los instrumentos de recopilación de información.
- 1.2. Organizar la información histórica compleja de una manera coherente.
- 1.3. Examinar críticamente la relación entre los acontecimientos y los procesos actuales y del pasado.
- 1.4. Valorar y respetar el punto de vista contrario que defiende la otra parte.

2. 2.1. Preparar un discurso oral persuasivo.
- 2.2. Organizar los contenidos y la sustentación teórica de una manera comprensible y amena.
- 2.3. Replicar las afirmaciones realizadas por la parte contraria.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

El profesor organiza dos equipos de estudiantes. Cada equipo, que defiende una de las dos partes, puede estar formado por dos o tres estudiantes. A cada equipo, el profesor le proporciona una selección bibliográfica y diversos materiales. Una vez los estudiantes implicados han leído la bibliografía recomendada y los materiales y han buscado argumentos de los temas que tienen que tratar y que justifican el punto de vista que tienen que defender, cada grupo realiza una o dos tutorías con el profesor, las cuales tienen que servir para supervisar todo el proceso y puntualizar la puesta en escena.

El debate juicio se expone ante el resto de los compañeros de clase, los cuales actúan como jurado popular.

Los temas que se tienen que tratar (tres o cuatro) tienen que ser expuestos por cada parte durante un periodo de tiempo inferior a 5 minutos. Al mismo tiempo, cada tema tiene un turno de réplica de un minuto como máximo. Al final, cada parte expone, en un espacio de tiempo no superior a dos minutos, unas conclusiones (una recapitulación persuasiva) sin posibilidad de réplica.

Finalmente, cada miembro del jurado popular (el resto de los estudiantes de la clase) tiene que emitir un veredicto individual y justificar en seis o siete líneas su decisión.

El profesor, después de haber leído los veredictos y las justificaciones de los miembros del jurado popular, hace un resumen de los cargos y de los descargos en la sesión siguiente a la celebración del debate y, finalmente, emite el veredicto final.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|--|--|--|--|
| Capacidad de análisis y de síntesis (lectura comprensiva del texto) | El estudiante categoriza la información correctamente y ha buscado materiales muy acertados para justificar el punto de vista que defiende. | El estudiante establece una jerarquía de los contenidos bastante buena, pero no acaba de interpretar ciertos materiales correctamente o no los explota como haría falta. | El estudiante presenta bastantes dificultades por establecer una categorización de los contenidos. Algunos de estos contenidos no son interpretados correctamente o son despreciados. | El estudiante no categoriza la información. Presenta los elementos fundamentales y los anecdóticos en un mismo estadio de análisis. Manifiesta dificultades por analizar los contenidos. |
| Razonamiento crítico | El estudiante plantea juicios justificados fruto de un trabajo de investigación, un análisis comparativo y una reflexión personal. | El estudiante plantea bastantes juicios justificados, aunque algunos son cuestionables o fáciles de rebatir. | El estudiante propone pocos juicios justificados o simples opiniones no acreditadas. | El estudiante no emite ningún juicio (o ningún juicio justificado). No ha hecho ninguna tarea de investigación, ni de comparación, ni de reflexión personal. |
| Comunicación oral | El estudiante ha preparado en profundidad su discurso. Manifiesta un dominio de los temas propuestos y una buena capacidad para relacionarlos. Sus intervenciones mantienen la tensión entre el público y sus réplicas son brillantes. | El estudiante ha preparado su discurso. Domina los temas propuestos, pero no siempre los relaciona correctamente. Sus intervenciones son correctas, y sus réplicas, ajustadas. | El estudiante no ha preparado su discurso con cuidado. No ha conseguido dominar los temas propuestos y no relaciona los elementos. Sus intervenciones son elementales, y sus réplicas, desordenadas. | El estudiante presenta los temas de una manera muy resumida. Manifiesta un conocimiento muy superficial y no destaca los puntos más importantes ni llega a conclusiones. Su discurso es pobre, espontáneo, dubitativo, y sus réplicas, insustanciales. |

Ejemplo: los defensores de los indios americanos contra el presunto genocidio organizado de la conquista y la colonización española de América, la violación continuada de los derechos fundamentales de los indígenas, la desaparición de culturas autóctonas y el robo de riquezas en oro y plata.

Los temas que hay que tratar son los siguientes:

1. Cuestión jurídica: la legitimidad de la conquista, los *justos títulos*, la guerra justa y la incorporación de las Indias a la corona de Castilla
2. Cuestión demográfica, social y cultural: la despoblación y otras consecuencias para la población indígena (aculturación)
3. Cuestión propagandística: la leyenda negra. Europa acusa a España de genocidio en América. La manipulación europea de la conquista española

3.5. PRÁCTICAS EXTERNAS (GESTIÓN CULTURAL)

AUTOR DE LA FICHA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓN: Historia/Humanidades

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Prácticas externas (gestión cultural). Titulación de Humanidades.

El objetivo general es integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Trabajo en equipo
2. Capacidad de organización y de planificación
3. Capacidad de resolución de problemas
4. Compromiso ético

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Aplique en un marco real los contenidos teóricos y prácticos recibidos en las diferentes asignaturas.
2. Tome contacto con tareas concretas de la gestión cultural.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. 1.1. Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en una experiencia práctica concreta.
1.2. Aplicar los casos prácticos del aula a situaciones reales.

2. 2.1. Valorar el grado de eficiencia y competitividad de la institución y del grupo humano donde ha hecho las prácticas.
- 2.2. Integrarse y colaborar activamente en proyectos comunes con otras personas y áreas (trabajo en equipo).
- 2.3. Guardar el secreto y la confidencialidad sobre los temas que ha trabajado.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

1. Adscripción competitiva de la plaza.
2. Entrevista con el tutor de la institución o la empresa para establecer el horario y el plan de trabajo.
3. El tutor académico supervisa el plan de trabajo.
4. El estudiante inicia su periodo de prácticas (150 horas).
5. En la mitad de su periodo de prácticas se realiza una entrevista con el tutor académico para hacer un seguimiento del proceso.
6. Finalización del periodo de prácticas. Entrevista con el tutor académico para hacer un primer balance de la experiencia e individualizar los aprendizajes y las competencias alcanzadas.
7. El estudiante hace su memoria de prácticas.
8. El profesor revisa la memoria de prácticas y hace las puntualizaciones pertinentes.
9. El estudiante hace las correcciones oportunas y entrega la memoria definitiva.
10. El estudiante hace una exposición oral, de carácter informativo, sobre su estancia de prácticas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúa a partir de las evidencias siguientes:

1. El grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos en el momento de iniciar el periodo de prácticas: horarios, puntualidad, seguimiento de tareas encomendadas, etc.
2. El informe del tutor profesional
3. El informe del tutor académico: seguimiento de las tutorías establecidas
4. La memoria de las prácticas elaboradas por el estudiante
5. La exposición oral y pública de la experiencia durante el periodo de prácticas

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Bajo (APROBADO) |
|---|---|---|---|--|
| Trabajo en equipo | Hace las tareas asignadas en el tiempo pedido, participa de manera activa en los espacios de encuentro y tiene en consideración los puntos de vista de los otros. | Tiene dificultades por hacer las tareas asignadas en el tiempo establecido, participa en los espacios de encuentro pero es un poco escéptico con respecto a las opiniones de los otros. | Siempre le falta tiempo para hacer las tareas asignadas, participa con poco entusiasmo en los espacios de encuentro y no acaba de entender bien las opiniones de los otros. | Es displicente con las tareas asignadas, no participa ni aporta nada. |
| Capacidad de organización y de planificación | El estudiante, además de cumplir la tarea asignada, orienta y facilita la del resto de miembros del equipo. | La calidad de la tarea asignada al estudiante comporta una aportación significativa al equipo. | El estudiante finaliza en el plazo establecido los resultados correspondientes a la tarea asignada. | El estudiante no cumple las tareas asignadas, o lo hace de manera parcial. |
| Capacidad de resolución de problemas | El estudiante se anticipa, planifica y diseña de manera creativa respuestas y soluciones a situaciones complejas. Asume riesgos y pone en marcha actuaciones con independencia. Se mueve bien en situaciones complejas y busca soluciones globales. | El estudiante selecciona la información más importante del caso de manera sistemática y fluida. Es capaz de asumir riesgos y puede tomar decisiones en situaciones nuevas. Interviene en situaciones menos estructuradas. | El estudiante demuestra un dominio de los contenidos básicos, necesita orientación y supervisión, pero es capaz de afrontar situaciones sencillas y resolver problemas rutinarios ya estructurados. | El estudiante evidencia carencias en el dominio de los contenidos básicos. No tiene ninguna autonomía. |
| Compromiso ético | El estudiante es puntual, responsable y mantiene la confidencialidad necesaria sobre los temas que tiene encomendados. | El estudiante acostumbra a ser puntual y bastante responsable. Se le confían algunos temas que requieren discreción. | El estudiante no siempre es puntual y encara su trabajo de una manera laxa. No se le confía información sensible. | El estudiante es poco puntual y su actitud es pasiva. No se le confía información sensible. |

3.6. INTRODUCCIÓN A LA «ICONOLOGÍA».

ANÁLISIS ICONOLÓGICO DE DOS IMÁGENES

AUTOR DE LA FICHA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓN: Arte

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Análisis iconológico comparado de dos imágenes, una románica y otra gótica, de la Crucifixión.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de análisis y comparación
2. Conocimiento de las metodologías científicas propias de la historia del arte
3. Conciencia de la condición especulativa de la investigación historicoartística
4. Conciencia histórica

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Sepa identificar los elementos iconográficos (es decir, significativos, en sentido literal) de una obra de arte.
2. Sepa relacionarlos con otros hechos históricos, del tipo que sea (económico, social, religioso, etc.).
3. Conozca y comprenda el valor y la vigencia de Panofsky y su método iconográfico en la historia del arte.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante adquiere las capacidades siguientes:

Adquirir conciencia de la dimensión histórica de la obra de arte, entender su valor documental e iniciarse en el método iconográfico.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se trata de introducir al estudiante en lo que Erwin Panofsky denominó el significado «profundo» de la obra de arte y sus diferentes matices. El ejercicio, programado para el primer curso, se hace a partir de dos representaciones distintas de un mismo tema (sean o no de la misma época, estilo o autor). El estudiante tiene que detectar las diferencias que presentan a nivel «iconográfico» (no formal) y tiene que intentar razonarlas o explicarlas a nivel «iconológico». Con el fin de facilitarle el camino, el profesor le proporciona una información básica sobre las obras y el tema representado, todo por escrito, y le aconseja que proceda de la siguiente manera:

1. Primero tiene que enumerar el máximo número de diferencias iconográficas que detecte entre ambas representaciones (en nuestro ejemplo, Cristo vivo/muerto, vestido/desnudo, con 4/3 clavos, existencia o no de figuras complementarias, etc.).
2. En segundo lugar, tiene que explicar qué aspectos o significados de la Crucifixión se resaltan en cada una de las obras (es decir, tiene que intentar entender sus respectivas intenciones). Es importante que el estudiante tenga a mano un texto exegético del episodio evangélico donde se expongan las principales implicaciones doctrinales del episodio (triumfo divino sobre la muerte, sentido eucarístico del Sacrificio, sufrimiento del Hijo de Dios, la idea de compasión, etc.).
3. Finalmente, tiene que sugerir un principio histórico de fondo (una circunstancia, creencia, sistema social, código de valores, etc.) que pueda explicar a qué obedecen las diferencias observadas. También aquí se debe ayudar al estudiante ofreciéndole por escrito algunas pistas relativas al contexto (cronológico, artístico, social) de las dos obras analizadas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se valora el conocimiento que el estudiante tiene del método iconográfico de Panofsky, la capacidad de aplicarlo y la habilidad para relacionar las obras seleccionadas con su contexto histórico y con los textos y datos que se proporcionan al estudiante. Los tres niveles interpretativos a los cuales se ha hecho referencia en el apartado anterior pueden servir como escala de valoración.

| Crterios | Elementos que tendrían que aparecer | PESO |
|-------------------------------------|---|------|
| Nivel interpretativo 1 | Diferencias iconográficas relevantes | 30% |
| Nivel interpretativo 2 | Comprensión del tema representado Aspectos o significados del tema resaltados en cada una de las obras | 30% |
| Nivel interpretativo 3 | Razones históricas | 30% |
| Conocimiento del método de Panofsky | Terminología y ejemplos utilizados por Panofsky Referencias bibliográficas Contextualización del método | 10% |

3.7. DESCRIPCIÓN ARQUITECTÓNICA

AUTOR DE LA FICHA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓN: Arte

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Describir una estructura o composición arquitectónica (por ejemplo, el panteón de Roma o la fachada oriental del Partenón) y los diferentes elementos que la componen, utilizando las voces y la terminología técnicas adecuadas.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de análisis y percepción
2. Conciencia espacial
3. Conocimiento del vocabulario técnico y habilidad en su uso
4. Capacidad descriptiva
5. Capacidad de comunicación escrita, más allá del discurso académico

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad propuesta son los siguientes:

1. Que el estudiante aprenda a ver el edificio como una estructura ordenada y jerarquizada y a describirlo (explicarlo) como tal.
2. Sea capaz de leer o interpretar su proyección gráfica en un plano bidimensional.
3. Consulte los diccionarios técnicos que se utilizan en el campo de la arquitectura y empiece a entender cuáles son sus logros y limitaciones.
4. Utilice el vocabulario adecuado a cada estilo o tipología arquitectónica.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante adquiere las capacidades siguientes:

Dominar el vocabulario básico de la arquitectura y del dibujo arquitectónico y mirar (y no sólo ver) un edificio histórico y, por lo tanto, describirlo adecuadamente.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

El ejercicio, diseñado para un primer curso, se hará por escrito y se podrá realizar a partir de una fotografía del edificio o de su proyección gráfica, y tiene que hacerse utilizando los diccionarios y los vocabularios técnicos actualmente en uso (en la lengua que se decida utilizar). La descripción se organizará en dos partes. Primero, el estudiante analizará las líneas maestras de la estructura (si es tridimensional) o composición (bidimensional) del edificio, es decir, su «sintaxis», establecerá la jerarquía y coordinación de miembros y sus unidades arquitectónicas (por ejemplo, en el caso del Partenón, «el orden de la fachada es el dórico, con el fuste de la columna asentado directamente sobre el estilóbato, que es una especie de plinto continuo que constituye el plano superior de l'estereóbato...»). En segundo lugar, hará una descripción minuciosa (o una enumeración, si lo prefiere, pero con una mínima articulación gramatical) del «léxico» arquitectónico que conforma cada uno de esos miembros o unidades mayores, o como mínimo de los más importantes (por ejemplo, «en el friso alternan las metopas y los tríglifos —uno para cada columna y otro en el centro del intercolumnio...»).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Habrà dos niveles de evaluación. El primero valorará la consecución de las competencias específicas de la actividad, fundamentalmente dos: la comprensión de la estructura o composición del objeto analizado (40% de la puntuación) y el uso del vocabulario pertinente (40%). El segundo nivel de corrección (20% del ejercicio) valorará la corrección gramatical y la capacidad de expresión escrita en términos generales.

| Criterios | Elementos que tendrían que aparecer | PESO |
|--|--|------|
| 1. Comprensión de la estructura o composición del objeto analizado | Unidades arquitectónicas Miembros individuales | 40% |
| 2. Uso del vocabulario pertinente | Léxico técnico específico Léxico técnico genérico | 40% |
| 3. Corrección gramatical y capacidad de expresión escrita | Dominio básico del morfosintaxis Un cierto estilo | 20% |

3.8. VALORES EXPRESIVOS

AUTOR DE LA FICHA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓN: Arte

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Analizar el tratamiento formal de *El entierro del Conde Orgaz*, de El Greco y sus valores expresivos (los que remarcan o matizan el significado o la intención de la obra).

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Saber ver (en este caso, la capacidad de captar y entender la jerarquía y el juego de formas, colores, etc., que *singularizan* la obra o el estilo del artista y su tratamiento de determinado tema o contenido)
2. Percepción e intuición
3. Capacidad crítica
4. Capacidad de análisis y de síntesis
5. Capacidad argumentativa
6. Conocimiento de la obra de uno o más artistas o escuelas artísticas
7. Conocimiento de las principales corrientes teóricas de la historia del arte

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Sepa relacionar formas y contenidos.
2. Pueda identificar los valores expresivos de las formas artísticas.
3. Entrene o desarrolle la mirada crítica.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante adquiere las capacidades siguientes:

Entender la singularidad del lenguaje artístico, aquello que lo hace diferente de otras formas expresivas (como la música o la poesía) y que permite valorar la calidad estilística (y no sólo técnica) de una obra de arte.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Tal como escribió Erwin Panofsky, «en una obra de arte, la *forma* no puede separarse del contenido; la distribución del color y de la línea, de la luz y de la sombra, de los volúmenes y de los planos, por agradable que pueda ser como espectáculo visual, debe también entenderse como vehículo de un significado que trasciende lo meramente visual».

Con este ejercicio, pensado para un primer curso, nos proponemos introducir al estudiante en el nivel más simple de esta relación tan íntima entre forma y contenido, aquél en que la forma (sea el estilo particular de un artista o los rasgos formales de una obra en particular) es determinante en la transmisión del significado.

Es muy instructivo que el estudiante se ejercite mediante un análisis comparativo como el que se ha explicado en el ejercicio «Introducción a la iconología» o por medio de la observación de obras de épocas o autores con una fuerte singularidad estilística, como el Maestro de Cabestany, el gótico «cortesano», el tenebrismo caravagesco, El Greco, Picasso, etc.

Se trata de una actividad difícil, muy intuitiva, y por eso es bueno que se haga oralmente y por parejas, dialogadamente, de manera que los estudiantes progresen conjuntamente en el descubrimiento de los rasgos formales y valores expresivos de la pintura. El profesor tiene que intervenir puntualmente con el fin de ayudarlos y de orientar correctamente la actividad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúa: *a)* la capacidad de identificar el máximo número de rasgos expresivos en la obra analizada a partir de la exploración de la obra objeto de análisis y de los conocimientos que los estudiantes tengan de su estilo (40%); *b)* la capacidad de identificar y argumentar la relevancia de esos rasgos en el conjunto de la obra (30%), y *c)* la corrección lingüística y la capacidad expresiva de los propios estudiantes (30%).

3.9. ARTE Y REALIDAD

AUTOR DE LA FICHA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓN: Arte

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Imagen de los *kouroi* «Kleobis y Biton». Distinguir los rasgos que pertenecen a la naturaleza y los rasgos que forman parte del estilo o parámetros artísticos de época arcaica.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Saber ver (en particular, la capacidad de mirar la obra de arte como un producto individual y a la vez colectivo, ligado a una tradición, género artístico y manera de hacer)
2. Capacidad de observación (análisis y comparación)
3. Capacidad de abstracción
4. Intuición
5. Memoria visual (concretamente, la capacidad de recordar otras obras contemporáneas o similares a la analizada)
6. Conocimiento de algunas técnicas y procedimientos artísticos

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Sepa diferenciar el grado de proximidad o lejanía de la obra con respecto a la naturaleza.
2. Aprenda a identificar los clichés (tópicos artísticos o formas estereotipadas) propios de un estilo o género artístico.
3. Sepa identificar los patrones geométricos sobre los cuales se construye una obra de arte.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante adquiere las capacidades siguientes:

Conocer el *modus operandi* del artista y entender que la representación artística no es nunca una reproducción de la realidad, sino una recreación de dicha realidad basada en la tradición y las convenciones artísticas.

La consecución de los objetivos y las competencias correspondientes se verifica fundamentalmente en el número y la jerarquía de estereotipos identificados por el estudiante y en su capacidad de enmarcarlos en uno o más contextos artísticos (estilo, género, técnica, etc.).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Es un ejercicio especialmente interesante para aprender a mirar, desde el primer curso, con los ojos del artesano-artista y para entender que el arte es siempre una abstracción de la realidad, que incluso las épocas y los autores más «realistas» se ven obligados a sacrificar y también a traicionar la realidad en el momento de representarla en la obra de arte.

Se parte del ejemplo de los *kouroi* arcaicos por su valor ilustrativo: los ojos almendrados no son un signo racial de los griegos de época arcaica, sino una convención artística, de la misma manera que la famosa «sonrisa arcaica» no es la expresión de un sentimiento, sino el signo visible de un estado de beatitud inmaterial; en el tratamiento del cuerpo hay un principio de observación de la anatomía, pero está siempre supeditado a patrones geométricos y clichés artísticos; e *cosí vía*.

El ejercicio crece en dificultad e interés cuando se hace con obras de épocas o autores calificables de realistas o ilusionistas, desde Fidies y Leonardo hasta los naturalistas del siglo XIX o los hiperrealistas contemporáneos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se valora: a) el conocimiento de la obra y la tradición artística a la que pertenece (30%); b) la identificación de los principales elementos formales que han sido determinados por convenciones y clichés artísticos (50%), y c) la intuición del estudiante para descubrir otros menos evidentes o que no han sido analizados en clase (20%).

| Crterios | Elementos que tendrían que aparecer | PESO |
|--|---|------|
| a) El conocimiento de la obra y la tradición artística a que pertenece | Cronología Tipología artística Identificación de la obra | 30% |
| b) La identificación de los principales elementos formales que han sido determinados por convenciones y clichés artísticos | Rasgos «de época» Rasgos del estilo Rasgos de la praxis artística Rasgos del artista | 50% |
| c) La intuición del estudiante para descubrir otros menos evidentes o que no han sido analizados en clase | Rasgos «de época» Rasgos del estilo Rasgos de la praxis artística Rasgos del artista | 20% |

3.10. APRENDIENDO ENSEÑANDO CON EL POWERPOINT

AUTOR DE LA FICHA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓN: Filosofía

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Aprendiendo enseñando con el PowerPoint es una actividad que permite a todos los estudiantes de una clase trabajar en grupo reducido y bajo la tutorización del docente con el fin de confeccionar unos materiales docentes que sirvan para impartir una sesión teórica del programa.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas
2. Uso de recursos informáticos (creación y comunicación)
3. Trabajo en grupo
4. Uso de la terminología, el lenguaje y la metodología de trabajo filosófico
5. Trabajo con fuentes bibliográficas interespecíficas

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son:

1. Que el estudiante sea capaz de trabajar en grupo:
 - bajo la tutorización del profesor, y
 - de manera coordinada con otros grupos.
2. Que el grupo consiga confeccionar y presentar al resto de los compañeros un material docente que constituya una parte del temario. Por eso, ha de:
 - a) Ser capaz de desenvolverse de manera organizada y clara en los entornos físicos.
 - b) Ser capaz de controlar diversas herramientas de *software* tanto con respecto a la recopilación de información como a la comunicación de esta información.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

1. Adquieran la capacidad de trabajar coordinadamente en grupo. Eso es observable por parte del docente mediante la supervisión de los grupos y el contacto con los respectivos representantes. Vale a decir que los mismos representantes de los grupos son los que expresan su malestar cuando el trabajo no ha sido equitativamente realizado por la totalidad de sus miembros. El representante del grupo gestiona y evalúa al mismo tiempo el buen funcionamiento y el trabajo de sus integrantes.
2. Adquieran la capacidad de expresar el conocimiento interiorizado, por dos vías:
 - a) Confección de unos materiales hábiles que puedan ser considerados materiales docentes
 - b) Defensa oral del material confeccionado en una sesión
3. Demuestren la capacidad de utilizar sin problemas las herramientas electrónicas propias de la actividad: PowerPoint (confeccionando los materiales), correo electrónico (en su propia comunicación) y Campus Virtual (en la gestión final de los materiales docentes).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Esta actividad, que se lleva a cabo en la asignatura Historia del pensamiento filosófico y científico (segundo curso de la titulación de Humanidades), consiste en la realización colectiva de un PowerPoint (PPT) docente a partir de los esfuerzos conjuntos de los alumnos de la clase. A modo de inicio se muestran ejemplos de PPT procedentes de cursos anteriores, y el profesor analiza los aspectos de gestión social, formal y de diseño. Con posterioridad, el profesor propone para esta tarea uno de los puntos del temario oficial y confecciona grupos de cuatro personas, las cuales escogen por su cuenta (presencialmente o virtualmente; si es virtualmente, disponen de un espacio abierto de foro en el Campus Virtual) y de un representante del grupo para hacer de enlace con el profesor que tutoriza. El profesor asigna a cada grupo una parte específica del PPT y cada grupo lo tiene que realizar bajo la supervisión virtual del profesor dentro de los plazos establecidos, siempre mediante el contacto directo por correo electrónico entre el profesor y el representante de cada grupo. Cada grupo tiene un espacio propio de foro dentro del Campus Virtual para comunicarse. El profesor establece un calendario de trabajo.

Cada grupo tiene que poder realizar un resumen de entre siete y diez diapositivas PPT que contengan:

- a) Un resumen teórico de los contenidos, expresado en forma de esquemas conceptuales de manera libre.
- b) Un soporte visual (imágenes estáticas o dinámicas, gráficos, mapas, etc.) que permita entender más fácilmente los contenidos teóricos.

- c) Una recopilación bibliográfica (estilo APA, facilitado por el docente previamente en archivo de formato PDF) de los materiales utilizados (de una diapositiva), que sirva de referencia de la sección para el resto de compañeros.
- d) Los materiales del PPT tienen que ser correctos con respecto a su usabilidad. (<http://www.usability.gov/>) y tienen que mostrar una calidad similar a la que pueden haber observado en los anteriores PPT aportados por el profesor en sesiones previas (nunca es una actividad introductoria de la asignatura).

Cada grupo pasa electrónicamente al grupo siguiente sus materiales dentro de los plazos establecidos. Al final, la clase ha creado un PPT que se cuelga en el Campus Virtual como material docente para consultar.

Después de eso, durante una clase presencial se comentan los diversos aspectos teóricos y prácticos de la actividad (30 minutos).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los estudiantes son evaluados sobre 10 con la fórmula siguiente:

$$E_n = (TG \times 0,2) + (F \times 0,1) + (E \times 0,4) + (I \times 0,3)$$

E_n = evaluación

TG = trabajo en grupo

F= fuentes

E = uso de herramientas filosóficas (terminología, lenguaje, metodología)

I = recursos informáticos

Se valora por orden de importancia:

1. Uso de herramientas filosóficas: en la recopilación, el resumen y la exposición del material docente que se confeccione.

Se puntúa separadamente:

3 puntos: para identificar los elementos conceptuales clave del tema asignado.

5 puntos: para sintetizar de manera clara y comprensible los conceptos.

2 puntos: para transmitir a una audiencia no especializada y no conocedora de la materia los conceptos filosóficos implicados.

2. Recursos informáticos: la capacidad de trabajar con diversas herramientas informáticas (correo electrónico, Campus Virtual, PPT) para coordinarse.

0-3 puntos: utiliza correctamente el PowerPoint (remitimos al concepto de usabilidad que se ha expuesto más arriba. Hay que pasar ejemplos prácticos del tipo <http://jeroendemiranda.wordpress.com/2008/01/16/a-very-practical-guide-for-making-powerpoint-presentations/> a los alumnos).

4-7 puntos: utiliza correctamente el PowerPoint y el foro.

8-10 puntos: utiliza correctamente el PowerPoint y todas las herramientas pertinentes del Campus Virtual.

Cuando hablamos de *software*, saber implica llevar a cabo acciones correctas con estas herramientas. Si el alumno no sabe, no puede hacer nada coherente (o ni siquiera hacer).

3. Trabajo en grupo: aptitudes demostradas en el trabajo con otros compañeros.

La puntuación (sobre 10, antes de reducirla al suyo parcial) para la consecución de esta competencia es de:

Para el conocimiento de los estudiantes, se tienen que explicar en clase diversos ejemplos de PPT comunitarios realizados por diversos grupos de investigadores universitarios para exponerlos en congresos. De esta manera, los alumnos tienen constancia de las acciones realizadas por estos individuos a la hora de confeccionar un PPT.

0-2 puntos: un individuo no colabora con sus compañeros o lo hace de manera negligente. Los mismos compañeros informan de la situación; además, el profesor puede seguir el trabajo de los alumnos en el foro virtual específico.

3-7 puntos: el individuo trabaja con los compañeros aunque no manifiesta una actividad decisiva en la confección de los materiales.

8-10 puntos: el estudiante es capaz de trabajar eficientemente para el grupo de manera coordinada con el tutor y el resto de grupos. La eficiencia se mide por la capacidad demostrada del estudiante para resolver los problemas surgidos durante la gestión de la actividad.

4. Fuentes: capacidad de localizar las fuentes adecuadas para hacer la tarea.

0-3 puntos: uso únicamente de fuentes virtuales.

4-7 puntos: uso de fuentes virtuales y físicas (por preferencia: libros, artículos técnicos, artículos generales).

8-10 puntos: uso de fuentes virtuales y físicas, bien citadas (*APA guidelines*).

3.11. ¡PROGRAMANDO ROBOTS!

AUTOR DE LA FICHA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓN: Filosofía

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes programan de manera individual la actividad de dos robots LEGO MINDSTORM NXT, como método experimental para contrastar elementos teóricos filosóficos enseñados en las clases, especialmente aquéllos relativos a los procesos cognitivos.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas
2. Uso de recursos informáticos (programación, comunicación)
3. Integración del saber recibido en un contexto teórico propio

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son:

1. Que los estudiantes integren el conocimiento recibido en un proyecto real mediante el uso de robots programables.
2. Que los estudiantes utilicen correctamente el *software* con criterios de la lógica filosófica.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

1. Adquieran la capacidad de desarrollar en entornos físicos reales elementos teóricos propios del ámbito filosófico. La programación de robots MINDSTORM NXT permite contrastar experimentalmente tesis diversas relativas a la interacción entre objetos inteligentes (describiendo la inteligencia como la capacidad de responder coherentemente y positiva por el propio interés a los estímulos exteriores) y el mundo que los rodea. El proceso de síntesis de las ideas generales filosóficas, de manera que puedan ser ejecutadas en un entorno computacional-robótico, exige una capacidad de crítica que puede ser contrastada empíricamente. Las heurísticas primigenias de Newell y Simon son un ejemplo.

2. Adquieran la capacidad de reflexionar de manera autónoma sobre la cognición humana, por el hecho de poder trabajar con robots que disponen de sensores (presión, ultrasonidos, luz, sonido) y de un sistema lógico programable y reconfigurable. De esta manera, se pueden establecer paralelismos entre sensores-sentidos y procesador-cerebro, que crean un marco experimental en el cual el debate sobre las maneras de conocer el mundo esté mediatizado por una tecnología simple y fiable, como son los LEGO MINDSTORM NXT. Los estudiantes trabajan directamente con sistemas artificiales que emulan de manera controlada los principales conceptos relativos a la cognición.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

El funcionamiento de la actividad (puesta en práctica a la asignatura virtual intercampus *Pensamiento y computación*) es el siguiente: individualmente, los estudiantes aplican parte de los conocimientos de las sesiones teóricas (relativos a la cognición humana, con relación sobre todo a la generación de heurísticas prácticas) para plantear una hipótesis que pueda ser testada experimentalmente mediante el uso de dos unidades de robots LEGO MINDSTORM NXT (en configuración Tribot, a menos que el estudiante requiera otra configuración y pueda justificar esta demanda especial). Los estudiantes diseñan experimentos y programan en consecuencia los robots con el *software* que se les facilita (una versión recortada muy eficiente e intuitiva de LabVIEW). Estos dos robots están bajo el control del profesorado, el cual carga el programa de cada estudiante y registra los resultados en un vídeo (MPEG4) que se cuelga en Intercampus. Después se hace un debate virtual sobre los resultados obtenidos.

De manera esquemática, más detallada y secuencial:

1. El profesor muestra presencialmente los robots (para una referencia más general, podéis ir http://mindstorms.lego.com/eng/Stockholm_dest/Default.aspx), enseña el *software* de programación (haciendo una introducción práctica general) y hace una demostración de su funcionamiento (robots + programación conjunta). En este punto, cada estudiante recibe un CD con una copia del *software* que tiene que utilizar (LabVIEW para MINDSTORMS NXT).
2. Cada estudiante se plantea un problema relativo a la cognición que pueda ser testado experimentalmente con los robots. Lo articula y lo presenta al docente.
3. El docente evalúa la propuesta y da su visto bueno o, si pega, propone las modificaciones pertinentes.
4. El estudiante solicita un diseño extra de NXT (si ocurre, aunque no es recomendable diferir del uso del modelo básico Tribot) y empieza su programación de manera independiente (en las aulas de informática reservadas para el profesor para las sesiones de programación). El profesor asiste a los estudiantes en sus dudas.
5. Una vez finalizada la programación, el estudiante envía por correo electrónico su programa (de extensión .RBT y muy poco pesado).

6. En privado, el docente carga el programa de cada estudiante en los dos robots (vía USB) y les hace funcionar ejecutando la programación. El docente registra en un formato comprimido de vídeo (un MPEG4, máximo 2 minutos) y cuelga el vídeo en una carpeta especial de la asignatura dentro del Campus Virtual.
7. El estudiante consulta el vídeo y recibe los comentarios electrónicos del docente.
8. Profesor y estudiante evalúan conjuntamente los resultados y deciden volver al punto 2 o dar por finalizada la acción. Se pueden hacer tres intentos por persona.
9. Finalizados todos los proyectos, se hace una sesión conjunta virtual de debate con los estudiantes (vía herramienta de Foro del Campus Virtual) comentando colectivamente los resultados.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúan tres aspectos fundamentales:

- A. Planteamiento de una hipótesis teórica sobre la cognición (demostrando que ha adquirido de manera práctica la capacidad de desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas).
- B. Implantación programada de la hipótesis en un programa (con respecto a la competencia del uso de recursos informáticos, en este caso relativos a los robots y a la comunicación de la información generada).
- C. Funcionamiento adecuado del programa en los dos robots (hecho que nos muestra si el estudiante es capaz de integrar en la práctica el saber recibido en un contexto teórico propio).

La concreción en la nota relativa a cada uno de los puntos es:

- A. Hipótesis:
 - a. Excelente: ha entendido la teoría explicada y ha planteado una hipótesis de trabajo robusta y consistente.
 - b. Notable: ha entendido la teoría y ha planteado una hipótesis funcional pero alejada de los estándares del ámbito (hecho en el fondo no negativo, siempre que se acabe demostrando la viabilidad de la hipótesis no paradigmática).
 - c. Aprobado: entiende los materiales pero plantea una hipótesis inocentemente tautológica (y, por lo tanto, no significativa).
 - d. Suspenso: no entiende los materiales ni plantea una hipótesis correcta.

B. Programación:

- a. Excelente: desarrolla un programa que ejecuta plenamente con la hipótesis con el *software* del NXT (derivado del LabVIEW). Utilización mínima de 30 bloques de programación.
- b. Notable: desarrolla un programa que sólo realiza algunas de las ideas de la hipótesis. Uso mínimo de 20 bloques de programación.
- c. Aprobado: desarrolla un programa que sólo captura uno de los conceptos de la hipótesis. Bloques mínimos: 15.
- d. Suspenso: el programa no tiene nada a ver con la hipótesis.

C. Funcionamiento:

- a. Excelente: el programa funciona perfectamente de acuerdo con la hipótesis y permite volver a empezar un ciclo hipoteticocientífico.
- b. Notable: el programa funciona y confirma una parte de la hipótesis.
- c. Aprobado: el programa funciona pero no confirma la hipótesis.
- d. Suspenso: el programa no funciona.

La nota final (N) se calcula haciendo una media de las partes (a, B y C):

$$N = (A + B + C) / 3$$

Se trata más bien de una actividad de desarrollo de capacidades críticas y prácticas que se plantea el uso puntual de ciertas herramientas (robots, *software* específico). Por este motivo, la importancia de esta actividad radica más en la capacidad de crear un planteamiento crítico e innovador (por lo tanto, poco sometido a evaluación completa) que no en la necesidad de conseguir unos resultados específicos.

3.12. ANÁLISIS DE TEXTOS

AUTOR DE LA FICHA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓN: Filosofía

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Análisis individual de textos filosóficos. Esta actividad (primer ciclo de la titulación de Filosofía) consiste en el análisis de textos filosóficos, primero bajo la supervisión del docente y, después, de manera individual por parte del estudiante.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Entender presentaciones y exposiciones filosóficas complejas, al identificar al alumno, una vez finalizada la actividad de aprendizaje, correctamente los elementos formales que atribuyen un sentido determinado al texto y permiten su comprensión directa.
2. Contextualizar textos filosóficos con relación al autor, la época y la tradición.
3. Identificar, examinar y formular problemas filosóficos con precisión.

OBJETIVOS

1. Que el estudiante sea capaz de leer un texto filosófico todo entendiendo el contenido y relacionándolo con el contexto en el cual el texto se desarrolló.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

1. Adquieran la capacidad de leer con detalle un texto filosófico, explicitando por escrito los elementos constitutivos.
2. Argumenten críticamente por escrito sus interpretaciones del texto filosófico.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La manera de trabajar esta actividad consiste en:

1. Hacer seminarios de análisis de textos filosóficos dirigidos por el docente.

2. Realizar ejercicios posteriores a título particular de análisis de textos que son corregidos por el profesor y comentados en tutorías personalizadas en el despacho.

En referencia al punto número 1, una vez establecidos los criterios (fase de **análisis**, fase de **síntesis** y **conclusiones**), seguimos este orden de análisis del texto, que los docentes tienen que transmitir a los estudiantes:

Análisis

1. **Eje de producción** (factores extratextuales: autor, propósito, género, contexto sociocultural, datación, influencias recibidas y ejercidas, etc.). Este nivel pragmático nos lleva a entender cómo se condicionan el resto de aspectos del texto.
2. **Establecimiento de la organización del texto** (estructuras significativas: núcleos o partes). Si el texto es poético-lírico, hay que establecer también las estructuras rítmicas. Este nivel significativo o semántico de coherencia y cohesión nos ayuda a captar como el texto dice lo que dice.

Síntesis

3. **Formulación del tema**, de la idea central. Este punto —a menudo, dependiente de forma dialéctica del anterior— nos lleva a interpretar definitivamente qué dice el texto y a exponer, si ocurre, los fondos mentales (como el texto ha dicho lo que decimos que ha dicho).

Justificación

4. **Comentario, siguiendo las partes de la estructura**, desde el punto de vista fonético, morfosintático, lexicosemántico y retórico, con el fin de valorar las relaciones de coherencia y cohesión. Esta parte, la más importante, nos revela por qué el texto dice lo que dice de la manera que lo dice.

Conclusión

5. Balance de conjunto. Aportaciones significativas del autor.

Concebimos, pues, el análisis de un texto filosófico como una **descripción detallada** de las peculiaridades que ofrece en todos los niveles —**pragmático, textual y lingüístico**—, con el fin de llegar a justificar una interpretación. Esquemáticamente, y de acuerdo con lo que hemos ido diciendo hasta ahora, tenemos:

| Valoración | Objetivos | Aspectos | Estrategias |
|---------------------|--|--|--|
| Pragmáticos | Análisis de los factores extratextuales que condicionan el resto de aspectos y valoración del texto para adecuarlo a estos factores. | 1. Eje de producción | ¿Quién produce el texto y con qué propósito? ¿De qué tipo es? ¿A quién se dirige? ¿En qué contexto situacional se encuentran el emisor y el receptor? |
| Textuales | Estructurales | Análisis de la organización global del texto (con los correspondientes ritmos, si es lírico). Valoración de la estructuración. | 2. ¿Cómo dice el texto lo que dice? ¿Con qué partes se presenta el texto? ¿En qué orden? ¿Qué relaciones mantienen? ¿Respetan la convención del género? |
| | Semánticos | Análisis del contenido significativo. Formulación del tema y de los fondos mentales. | 3. ¿Qué dice el texto? ¿Cuál es el contenido global? ¿Qué subtemáticas llevan al tema central? |
| Lingüísticos | Análisis del uso que hace de la lengua. Valoración de la adecuación, la coherencia y la cohesión como justificación del contenido. | 4. ¿Por qué el texto dice lo que dice de la manera que lo dice? 5. Conclusión | ¿Qué rasgos fonéticos, morfosintácticos, léxicos y retóricos presenta? |

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se valora un aspecto fundamental: en primer lugar, la capacidad de trabajar de manera continuada y mejorada sobre el análisis de textos (con el 40% de la nota por ejercicios) y, en segundo lugar, la demostración final de las competencias alcanzadas por medio de un ejercicio controlado (con el 60% en la prueba final).

- Dos ejercicios de análisis de texto: realizados en casa por el estudiante y corregidos por el profesor y comentados en tutorías personalizadas en el despacho. Esta parte equivale al 40% de la nota sobre esta actividad.
- Una prueba escrita realizada en clase una vez realizados y analizados los ejercicios anteriores. Aporta el 60% restante de la nota.

En ambos tipos de casos (aunque en un caso se haga una actividad de revisión controlada y de formación, mientras que en el otro se evalúa la adquisición de competencias), se aplica el sistema evaluador siguiente:

- **Durante el curso, la evaluación se hace con letras**, que corresponden a un criterio *cualitativo* «amplio», especificado en el cuadro siguiente. Se da por supuesta la mínima corrección gramatical y ortográfica, elementos que predeterminan de manera básica la evaluación de los resultados: pensar bien implica expresarse bien.
- Las *equivalencias* básicas son: En = 9, B = 6, C = 4 y D = 1.
- Los signos + o - hacen subir o bajar un punto la equivalencia numérica.

Sin embargo, tenemos tres grandes niveles de evaluación para cada análisis de texto realizado (pragmático, textual y lingüístico), que hemos agrupado en dos secciones: evaluación lingüística (35% de la nota) y evaluación pragmaticotextual (65% de la nota). La nota final de cada uno de los comentarios consiste en una suma de ambas evaluaciones.

Evaluación lingüística

- A:** se corresponde perfectamente con la tarea solicitada. Utiliza un abanico amplio y variado de estructuras, vocabulario y conectores; sintaxis, morfología, ortografía y puntuación correctas, o casi. Es coherente, adecuado y perfectamente comprensible en una primera lectura de manera adecuada al contexto.
- B:** se corresponde con la tarea solicitada, pero presenta ciertos problemas de coherencia, de adecuación al registro y de organización. Hay que releer algún fragmento una segunda vez para entenderlo. Utiliza un abanico no muy amplio como estructuras, vocabulario y conectores, aunque es adecuado. Sintaxis, morfología, ortografía y puntuación bastante correctas, pero con algunos errores.
- C:** no se corresponde muy bien con la tarea pedida o con lo que se esperaba. Difícil de seguir; con bastantes problemas de coherencia, de adecuación al registro y de organización.

Repite las estructuras y utiliza un vocabulario pobre. No usa prácticamente conectores o los utiliza mal. Utilización no adecuada del léxico. Gran cantidad de errores de todo tipo (sintácticos, morfológicos, ortográficos y de puntuación).

- D:** no se corresponde de ninguna de las maneras con la tarea propuesta.

Evaluación pragmaticotextual

1. Se califica como **suspenso** (C o D) el *presunto* comentario que no presente una relación explícita con el texto propuesto. Eso se puede producir si:
 - a) Aporta ideas bibliográficas o filosóficas, incluso interesantes o innovadoras (la semántica general del texto), pero sin explicitar las relaciones con el contenido conceptual del texto, en una concreción clara que pueda ser contrastada con respecto al texto y la bibliografía relativa a este texto.
 - b) Desarrolla el tema sistemático que incluye la problemática del texto pero no lo relaciona de manera explícita.

- c) Se limita a hacer un resumen o paráfrasis.
2. Se **aprueba** (C+ o B) el comentario que relacione el tema con el texto explícitamente y no contenga errores en la exposición. El trabajo que se presente tiene que significar una *reflexión* sobre el fragmento propuesto y un mínimo de *comprensión* del contenido.
 3. Se califica con uno **notable** (B+ o A-) el comentario que, cumpliendo el punto anterior, aporte una clara percepción de la *tesis nuclear del texto* y *algunas de las secundarias*.
 4. El **excelente** (A, A+) se otorga al examen o texto que, además, aporte la relación de la *doctrina del texto* con otros aspectos doctrinales del autor, con otros autores, con otros periodos de la historia de la filosofía, con otras circunstancias del periodo, etc., o, incluso, que exprese el posicionamiento bien razonado del estudiante ante el texto, el tema conexo o el autor.

Factores complementarios a la pauta de calificación, que obligan a bajar o subir la calificación segundos si son *negativos* o *positivos*:

- a) **Negativos**: faltas de ortografía notables o reiteradas; faltas de sintaxis; ausencia de signos de puntuación o mayúsculas que afectan a la comprensión del escrito, uso de un argot soez o no adecuado (lenguaje SMS, abreviaciones típicas de apuntes, etc.) sistemático, etc.
- b) **Positivos**: precisión terminológica, unidad y coherencia lógica del trabajo, fluidez y elegancia literaria del escrito.

3.13. REDACTEMOS UN ARTÍCULO

AUTOR DE LA FICHA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓN: Filosofía

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad de grupo y al mismo tiempo individual, como la investigación científica, consiste en la redacción y la corrección de un artículo filosófico que podría ser publicado en una revista del área.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Desarrollar un pensamiento crítico e independiente a partir de los temas, los debates y los problemas que plantea la filosofía tanto históricamente como conceptualmente.
2. Generar propuestas innovadoras en la actividad profesional propia y en la investigación.
3. Comunicar por escrito y de manera rigurosa el pensamiento crítico adquirido.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son: conseguir que cada estudiante redacte un artículo académico que podría ser publicado en una revista de categoría C. Esto implica investigar, documentarse, redactar, aportar conocimiento (dentro de las posibilidades del estudiante y el nivel académico).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

1. Adquieran la capacidad de redactar unas tesis filosóficas con una vocación innovadora, argumentando críticamente sus opiniones en forma de un artículo científico de categoría B.
2. Alcancen la capacidad de evaluar críticamente el conocimiento filosófico, aplicando con eficiencia y precisión los procedimientos evaluadores oficiales del mundo académico (*peer review* o *revisión inter pares*). Esta habilidad se manifiesta durante el proceso evaluador sobre un texto real realizado por cada estudiante.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se explica a los estudiantes (primer ciclo de la titulación de Humanidades) en qué consiste redactar un artículo filosófico y los elementos formales necesarios. Se analizan diversos ejemplos satisfactorios y reales de esta actividad (preferentemente en catalán, para esta etapa inicial, que pueden ser extraídos de una revista del área publicada por el mismo departamento, como *Enrahonar*). Se estudian los elementos sociales y técnicos (revistas de prestigio o *adecuadas*, *guidelines*, *peer review* o control, etc.) propios de la investigación académica.

Por turnos, cada estudiante es al mismo tiempo el autor y el revisor de un artículo.

Cada estudiante entrega a otro estudiante asignado por el profesor su artículo, el cual lo evalúa siguiendo la plantilla de evaluación facilitada a clase.

Una vez revisado, el profesor revisa el artículo y la revisión y puntúa ambas actividades.

Una vez hecho eso personalmente, el profesor escoge un ejemplo (redacción y revisión) de cada nivel de nota y lo expone públicamente en clase para el debate comunitario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Mediante el control en la calidad del alumno como AUTOR en

1. Solidez de las ideas expresadas: 10%
 - a. Excelente: la argumentación de las tesis presentadas no presenta ninguna fisura conceptual, formal ni argumentativa (hecho que implica la corrección máxima).
 - b. Notable: las ideas son correctas pero no se consigue del todo la argumentación completa de estas ideas, por culpa de problemas formales o argumentativos no graves.
 - c. Aprobado: las ideas son correctas, pero su argumentación es débil.
 - d. Suspenso: ideas incorrectas o erróneamente justificadas a escala formal y argumentativa.
2. Innovación conceptual aportada: 10%
 - a. Excelente: el autor hace una aportación original a la temática.
 - b. Notable: el autor hace una aportación ingeniosa pero no original a la temática, muy bien articulada (se valora la independencia en llegar a estas tesis).
 - c. Aprobado: el autor hace una aportación ingeniosa pero no original a la temática, poco articulada (se valora la independencia al llegar a estas tesis).
 - d. Suspenso: carece de originalidad, por el hecho de limitarse a repetir de manera literal argumentos existentes previamente y fáciles de acceder y comprender.

3. Comunicación escrita: 60%
 - a. Excelente: la redacción es correcta en la forma (*guidelines*, estilo, argumentación).
 - b. Notable: la redacción muestra algunos errores menores en su forma.
 - c. Aprobado: la redacción muestra múltiples errores menores en la forma o no respeta las *guidelines*.
 - d. Suspenso: la redacción es incoherente o no correcta en la forma.
4. Coherencia final: 5%
 - a. Excelente: el autor efectúa unas conclusiones coherentes con el artículo.
 - b. Notable: el autor hace unas conclusiones no del todo coherentes con el artículo.
 - c. Aprobado: el autor realiza unas conclusiones poco coherentes.
 - d. Suspenso: el autor efectúa unas conclusiones incoherentes.
5. Viabilidad de la propuesta: 15%
 - a. Excelente: el artículo podría ser publicado sin cambios.
 - b. Notable: el artículo requeriría cambios menores.
 - c. Aprobado: el artículo requeriría cambios importantes.
 - d. Suspenso: el artículo es rechazado.

Mediante el control en la calidad del alumno como REVISOR en

1. Solidez del análisis de las ideas expresadas: 30%
 - a. Excelente: es capaz de argumentar de manera contundente sus tesis durante la revisión.
 - b. Notable: argumenta suficientemente, pero con puntos no resueltos, su visión del artículo.
 - c. Aprobado: argumenta correctamente las tesis de revisión, pero sin desarrollar correctamente el análisis de buena parte de los puntos débiles.
 - d. Suspenso: no argumenta correctamente las tesis de revisión.
2. Comunicación escrita: 20%
 - a. Excelente: se explica de manera correcta, precisa y ordenada.
 - b. Notable: se explica correctamente pero deja puntos abiertos a la duda.
 - c. Aprobado: se explica con una cierta coherencia pero no consigue transmitir de manera correcta las ideas.
 - d. Suspenso: no consigue comunicar las ideas.

3. Comprensión de los mecanismos de control de la calidad: 50%
- a. Excelente: entiende y aplica la totalidad de los elementos de revisión.
 - b. Notable: entiende y aplica buena parte de los elementos de revisión.
 - c. Aprobado: entiende y aplica algunos de los elementos de revisión.
 - d. Suspenso: no entiende ni aplica los elementos de revisión.

En la evaluación de los textos, los estudiantes revisores tienen que reflexionar, al mismo tiempo que redactan sus informes, y evaluar críticamente todos estos puntos, al mismo tiempo que redactan sus informes, de manera que todo el mundo trabaje los mismos elementos y porcentajes de evaluación.

La nota final (N) es la suma de todos los porcentajes agrupados en cada sección. De esta manera:

$$N = (\text{autor} + \text{revisor}) / 2$$

Esta nota es la efectuada por el profesor, aunque hay una segunda evaluación por parte del revisor asignado, que demuestra los posibles sesgos en la revisión (existentes, por otra parte, en el mundo real).

3.14. TRANSLITERACIÓN, TRADUCCIÓN Y COMPRENSIÓN GRAMATICAL DE UN TEXTO EN SÁNCRITO PARA PRINCIPIANTES

AUTOR DE LA FICHA: Agustí Alemany

TITULACIÓN: Filología Clásica / Estudios Clásicos

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Resumen del argumento del रामायण *Rāmāyaṇa*.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD (las cifras entre corchetes remiten a las preguntas)

1. [1^a] Transliteración de un texto en escritura *devanāgarī*, y [1^b] identificación de fenómenos de fonética sintáctica (*sandhi*) reflejados en la escritura.
2. [2-3] Traducción y comprensión de un texto sánscrito para principiantes (la evaluación de los conocimientos de morfología nominal se realiza a partir del grado de acierto en este ejercicio).
3. [4] Identificación y comentario de diversas formas verbales.

OBJETIVOS

1. Evaluar el aprovechamiento de un cuatrimestre de introducción a la lengua sánscrita.
2. Evaluar la capacidad del estudiante para enfrentarse con la lectura de un texto en sánscrito para principiantes en escritura original no visto previamente en clase y llegar a una comprensión correcta del contenido.
3. Proporcionar al profesor indicios del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante en aspectos diversos, como la competencia en la lectura del *devanāgarī*, la comprensión de los fenómenos de fonética sintáctica (imprescindible para identificar correctamente las desinencias nominales y verbales) y el análisis correcto de las formas verbales.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Leer y transliterar correctamente la escritura *devanāgarī*.
- Identificar correctamente las categorías morfológicas básicas del sánscrito.
- Poder leer un texto sánscrito de nivel básico no trabajado previamente en clase.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La asignatura Lingüística indoeuropea (anual) tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una introducción a dos lenguas indoeuropeas (una por cuatrimestre) diferentes del griego y del latín. Según los cursos, acostumbran a escogerse entre sánscrito, antiguo persa, hitita, gótico, antiguo eslavo, etc.

En este caso, la actividad propuesta es un ejemplo de examen para un cuatrimestre de introducción a la lengua sánscrita y consiste básicamente en la transliteración y la traducción de un pasaje en sánscrito, aunque también incluye algunas cuestiones adicionales sobre fonética, morfología y comprensión del texto. El texto en cuestión no ha sido visto en clase, pero durante el curso se han trabajado textos de características similares. Se trata de un texto escolar extraído de K. Srinivasachari, *Learn Sanskrit in 30 days* (Chennai, Tamil Nadu: Balaji Publications, 2003, p. 120-121). Con el fin de ajustar la dificultad a los contenidos trabajados en clase, hemos reproducido los fenómenos de *sandhi* (fonética sintáctica) y *scriptio continua*, que no estaban presentes en el texto original. Sin embargo, hemos dejado algunas secuencias anómalas de *anusvāra* final seguido de vocal inicial presentes en el original para hacer el texto más asequible.

Asimismo, el hecho de que durante el curso los estudiantes hayan utilizado diccionarios informáticos sánscrito-inglés *freeware* disponibles en Internet (los diccionarios publicados les resultan demasiado caros, sobre todo teniendo en cuenta que su contacto con esta lengua es esporádico y se reduce sólo a esta asignatura) obliga a incluir un vocabulario completo del texto, considerando además que el léxico no es objeto de examen, sino que la finalidad de esta introducción ha sido aproximar al estudiante a la estructura de la lengua (rudimentos de morfología nominal y verbal y de sintaxis) a fin de que pueda compararla con las del griego y el latín, que son su principal objeto de estudio.

Un aspecto aparte es la escritura: los estudiantes aprenden el funcionamiento del *devanāgarī* desde el principio de la asignatura, con el objetivo de familiarizarse con un sistema de escritura diferente de los más habituales y al mismo tiempo relativizar, de esta manera, la dificultad del alfabeto griego (a menudo el único que conocen fuera del latino) mediante el estudio de una escritura silábica sin ningún tipo de coincidencia formal con la nuestra. En cualquier caso, el conocimiento del *devanāgarī* no es gratuito, sino que forma parte de las herramientas básicas para una iniciación correcta al sánscrito; por este motivo recibe una atención destacada en el ejercicio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

(las cifras entre corchetes remiten a las preguntas)

Al evaluar esta actividad se tienen en cuenta los items siguientes:

- [1^a] La transliteración correcta del silabario *devanāgarī*, con una atención especial a las ligaduras (grupos de dos consonantes o más: p. ej., *ध्या* [घ+य], *स्रा* [स+र], *द्व* [द+व], *ङ्क* [ङ+क], etc.), sobre todo aquéllas formalmente diferentes de los signos individuales que las integran (*क्ष* [क+ष], *ज्ञ* [ज+ञ], etc.) [x 1]. Nuestra propuesta es asignar, por una parte [x 0,5] a la transliteración de los signos silábicos sencillos, restando [x 0,02] por cada error, y, de la otra [x 0,5] a la transliteración de las ligaduras (hay más de 40, pero sólo unas 25 diferentes), sumando [x 0,02] para cada una identificada correctamente, [x 0,04] por las del tipo *क्ष* *kṣa*, *ज्ञ* *jña*, etc.
- [1b] La resolución correcta de los fenómenos de *sandhi* (p. ej., *दशरथो दाशरथो* por *दशरथः दाशरथाह*) y *scriptio continua* (p. ej., *राजासीत्* *rājāsīt* por *rājā āsīt*) [x 1]. En el texto hay 21 fenómenos de *sandhi* (pero en realidad todos son repeticiones de sólo seis casos: -o por -*aḥ*, -ā por -*āḥ*, -*aṃ* por -*am*, -*ām* por -*ām*, -*ur* por -*uḥ* y -*uṃ* por -*um*) [x 0,1 para cada uno de ellos hasta x 0,5] y siete casos de *scriptio continua* [x 0,5 por cinco casos correctamente identificados].
- [2] La traducción correcta del texto al español [x 5]. Por una parte, puntuación general del nivel de acierto de la traducción [x 3,4], en concreto [x 0,2] para cada una de las diecisiete frases si es correcta o bien [x 0,1] si contiene errores leves; de otra [x 1,6] de bonificación para la traducción correcta de ocho estructuras (esto es, [x 0,2] para cada una de las ocho) con una cierta dificultad superior a la media: *नाम*¹⁰ *nāma* acusativo de relación; *तस्य तिस्रो भार्या आसन्*² *tasya tisro bhāryā āsan* genitivo posesivo; *तृतीयचतुर्थौ लक्ष्मणशत्रुघ्नौ*⁷ *tr̥tīyacaturthau lakṣmaṇa-śatrughnau* casos de compuestos copulativos (*dvandva*); *पितुराज्ञया*⁸ *piturājñayā* caso al mismo tiempo de *sandhi* y *scriptio continua*; traducción del grupo *कपिराजेन सुग्रीवेण हनुमता च*¹² *kapirājena sugrīveṇa hanumatā ca*; *उल्लङ्घय*¹³ *ullaṅghaya* absolutivo; *गत्वा*¹⁵ *gatvā* absolutivo; traducción del grupo *सर्वान्राक्षसान्नावणं च*¹⁵ *sarvān+rākṣasān+ rāvaṇaṃ ca*.
- [3] La comprensión del texto, reflejada en una cuestión puntual sobre su contenido (árbol genealógico del protagonista, es decir, el príncipe *Rāma*, a partir del texto de las líneas 1-7) [x 1].
- [4] La identificación y el análisis correctos de una serie de ocho formas verbales [x 2], cada una [x 0,25].

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (SOBRESALIENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|---|--|---|---|
| Lectura y transliteración de la escritura devanāgarī (x 2) | El estudiante es capaz de leer sin dificultad los signos y las ligaduras del <i>devanāgarī</i> (x 2 - x 1,8: transliteración correcta del texto propuesto). | El estudiante es capaz de leer con una cierta dificultad los signos y las ligaduras del <i>devanāgarī</i> (x 1,7 - x 1,4: algunos errores en ligaduras y signos vocálicos no iniciales). | El estudiante es capaz de leer con bastante dificultad los signos y las ligaduras del <i>devanāgarī</i> (x 1,3 - x 0,8: numerosos errores, incluso al transliterar signos sencillos). | El estudiante casi no es capaz de leer los signos y las ligaduras del <i>devanāgarī</i> (x 0,7 - x 0: errores estructurales graves, no ha entendido su funcionamiento). |
| Comprensión de un texto en sánscrito para principiantes (x 5) | El estudiante comprende sin problemas el contenido de un texto en sánscrito para principiantes (x 5 - x 4,6: traducción correcta del texto propuesto al español). | El estudiante comprende con ciertos problemas el contenido de un texto en sánscrito para principiantes (x 4,5 - x 3,6: comprensión general del texto con leves errores de traducción). | El estudiante comprende con muchos problemas el contenido de un texto en sánscrito para principiantes (x 3,5 - x 2,1: errores graves derivados de un análisis gramatical defectuoso). | El estudiante no comprende el contenido de un texto en sánscrito para principiantes (x 2 - x 0: traducción telegráfica y sin sentido, nivel de acierto limitado). |
| Identificación y análisis correctos de las diferentes formas nominales y verbales (x 2) | El estudiante identifica y analiza correctamente las formas nominales y verbales sánscritas (x 2 - x 1,8: formas nominales y verbales bien analizadas). | El estudiante identifica y analiza con algunos errores las formas nominales y verbales sánscritas (x 1,7 - x 1,4: algún error de análisis en formas verbales). | El estudiante identifica y analiza con muchos errores las formas nominales y verbales sánscritas (x 1,3 - x 0,8: bastantes errores al identificar formas nominales y verbales). | El estudiante no es capaz de identificar ni analizar correctamente las formas nominales y verbales sánscritas (x 0,7 - x 0: numerosos errores, confusión de categorías morfológicas). |

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

| | |
|---|--|
| <p>अयोध्यायां दशरथो नाम राजासीत् ॥ १ तस्य तिष्ठो भार्या आसन् ॥ २ ताः क्रमेण कौसल्या कैकेयी सुमित्रा च ॥ ३ एतासु भार्यासु चात्वारः कुमारा अजायन्त ॥ ४ तेषु प्रथमो रामः कौसल्यायाः पुत्रः ॥ ५ द्वितीयो भरतः कैकेय्याः पुत्रः ॥ ६ तृतीयचतुर्थौ लक्ष्मणशत्रुघ्नौ सुमित्रायाः पुत्रौ ॥ ७ रामः पितुराज्ञया वनं अगच्छत् ॥ ८ तेन सह लक्ष्मणः सीता च अगच्छताम् ॥ ९ रावणो नाम राक्षसो वने सीतां अहरत् ॥ १० सः तां लङ्कानगरे अस्थापयत् ॥ ११ रामः कपिराजेन सुग्रीवेण हनुमता च सख्यं अकरोत् ॥ १२ हनुमान्समुद्रमुल्लङ्घय लङ्कायां सीतां अपश्यत् ॥ १३ वानराः समुद्रे सेतुं अबध्नन् ॥ १४ रामः लङ्कां गत्वा सर्वात्राक्षसात्रावणं च जघान ॥ १५ ततः सः सीतया सह अयोध्यां प्राप ॥ १६ अयोध्यायां रामस्य पट्टाभिषेको ऽभूत् ॥ १७</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Translitera el texto y resuelve los casos de <i>sandhi</i> y <i>scriptio continua</i>. [x 2] 2. Traduce el texto. [x 5] 3. Reconstruye el árbol genealógico del personaje principal en las líneas १-७. [x 1] 4. Localiza y analiza en las líneas ८-१७ [x 2]: <ol style="list-style-type: none"> a) Tres imperfectos: uno en dual, uno causativo y uno de la 9ª clase verbal b) Un aoristo c) Dos perfectos d) Dos absolutivos |
|---|--|

अयोध्या n. pr. f. (ciudad de राम)

√अस् cl. 2 P. अस्ति «ser»

आज्ञा f. «orden»

उद् + √लङ् cl. 1 P. उल्लङ्घति «saltar por encima de» + Acus.

कपिराज m. «rey (राज) de los monos (कपि)»

कुमार m. «príncipe»

√कृ cl. 8 P. करोति «hacer»

कैकेयी n. pr. f. (esposa de दशरथ, madre de भरत)

कौसल्या n. pr. f. (esposa de दशरथ, madre de राम)

क्रमेण ind. (instr.) «por orden, gradualmente»

√गम् cl. 1 P. गच्छति «ir»

चतुर् mfn. «cuatro»; चतुर्थ mfn. «cuarto»

√जन् cl. 4 A. जायते «nacer»

ततस् ind. (abl.) «entonces»

त्रि mfn. «tres»; तृतीय mfn. «tercero»

दशरथ n. pr. m. (padre de राम)

द्वितीय mfn. «segundo»

नगर n. «ciudad»

नामन् n. «nombre»

पट्टाभिषेक m. «coronación»

√पश् def. P. पश्यति «ver» (pres. irreg. de √दृश्)

पितृ m. «padre»

पुत्र m. «hijo»

प्रथम mfn. «primero»

प्र + √अप् cl. 5 P. प्राप्नोति «llegar»

√वन्स् cl. 9 P. बध्नाति «atar, construir (un puente)»

भरत n. pr. m. (hijo de दशरथ i कैकेयी)

भार्या f. «esposa, consorte»

√भू cl. 1 P. भवति «ser, ocurrir, tener lugar»

राक्षस m. «demonio»

राजन् m. «rey»

राम n. pr. m. (hijo de दशरथ i कौसल्या, héroe del रामायण)

रामायण n. pr. n. (poema épico sobre las aventuras de राम)

रावण n. pr. m. (rey de los demonios de लङ्का y raptor de सीता)

लक्ष्मण n. pr. m. (hijo de दशरथ i सुमित्रा)

लङ्का n. pr. f. (nombre de una isla; लङ्कानगर «la ciudad de लङ्का»)

वन n. «bosque»

वानर m. «mono», lit. «animal del bosque (वन)»

सख्य n. «amistad»

समुद्र m. «océano»

सर्व mfn. «entero, todo»

सह postpos. «con» + Instr.

सीता n. pr. f. (esposa de राम)

सुग्रीव n. pr. m. (rey de los monos aliado de राम)

सुमित्रा n. pr. f. (esposa de दशरथ, madre de लक्ष्मण y शत्रुघ्न)

सेतु m. «puente»

√स्था cl. 1 P. तिष्ठति «estar»; caus. स्थापयति «instalar»

√हन् cl. 2 P. हन्ति «matar, destruir»

हनुमत् n. pr. m. (mono divino, jefe del ejército de राम)

√हृ cl. 1 P. हरति «llevarse, robar, raptar»

RESOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD EVALUADORA

I. Transliteración del texto [x 2]

(casos de *sandhi* resueltos en superíndice; casos de *scriptio continua* indicados con [+])

- [1] *ayodhyāyāṃ^(ā̃m) daśaratho^(-ah) nāma rājā+āsīt*
- [2] *tasya tisro^(ab) bhāryā^(ā̃b) āsan*
- [3] *tāḥ krameṇa kausālyā kaikeyī sumitrā ca*
- [4] *etāsu bhāryāsu cātvāraḥ kumārā^(ā̃b) ajāyanta*
- [5] *teṣu prathamō^(ab) rāmaḥ kausalyāyāḥ putraḥ*
- [6] *dvitīyo^(ab) bhārataḥ kaukeyyāḥ putraḥ*
- [7] *trtīyacaturthau lakṣmaṇasātrughnau sumitrāyāḥ putrau*
- [8] *rāmaḥ pitur^(b)+ājñāyā vanaṃ^(am) agacchat*
- [9] *tena saha lakṣmaṇaḥ sītā ca agacchatām*
- [10] *rāvaṇo^(ab) nāma rākṣaso^(ab) vane sītāṃ^(am) aharat*
- [11] *saḥ tāṃ^(ā̃m) laṅkānagare asthāpayat*
- [12] *rāmaḥ kapiṛājena sugrīveṇa hanumatā ca sakhyam+akarot*
- [13] *hanumān+samudram+ullaṅghaya laṅkāyāṃ^(am) sītāṃ^(am) apaśyat*
- [14] *vānarāḥ samudre setuṃ^(um) abadhnan*
- [15] *rāmaḥ laṅkāṃ^(ā̃m) gatvā sarvān+rākṣasān+rāvaṇaṃ^(am) ca jaghāna*
- [16] *tataḥ saḥ sītayā saha ayodhyāṃ^(ā̃m) prāpa*
- [17] *ayodhyāyāṃ^(ā̃m) rāmasya paṭṭābhiṣeko^(ab)[a] 'bhūt*

II. Traducción del texto [x 5]

[1] Había en Ayodhyā un rey llamado Daśaratha. [2] Este rey tenía tres esposas. [3] Ellas eran, por orden, Kausālyā, Kaikeyī y Sumitrā. [4] De estas esposas nacieron cuatro príncipes. [5] El primero de ellos, Rāma, hijo de Kausalyā. [6] El segundo, Bharata, hijo de Kaikeyī. [7] El tercero y el cuarto, Lakṣmaṇa y Śatrughna, hijos de Sumitrā. [8] Rāma, por orden de su padre, fue al bosque. [9] Con él fueron Lakṣmaṇa y Sītā. [10] Un demonio llamado Rāvaṇa raptó a Sītā en el bosque. [11] Y la instaló en la ciudad de Laṅkā. [12] Rāma hizo amistad con Sugrīva, rey de los monos, y con Hanumān. [13] Hanumān saltó por encima del océano y vio a Sītā en Laṅkā. [14] Los monos construyeron un puente en el océano. [15] Rāma fue a Laṅkā y mató a Rāvaṇa y a todos los demonios. [16] Entonces él llegó a Ayodhyā con Sītā. [17] En Ayodhyā tuvo lugar la coronación de Rāma.

III. Árbol genealógico del personaje principal (Rāma) [x 1]

| | | | | |
|-----------------------|---|--------------------------|---|--|
| दशरथ <i>Daśaratha</i> | + | कौसाल्या <i>Kausālyā</i> | = | राम <i>Rāma</i> + सीता <i>Sītā</i> |
| | + | कैकेयी <i>Kaikeyī</i> | = | भरत <i>Bharata</i> |
| | + | सुमित्रा <i>Sumitrā</i> | = | लक्ष्मणशत्रुघ्नौ <i>Lakṣmaṇa & Śatrughna</i> |

IV. Localiza y analiza [x 2]

a) Tres imperfectos:

- Uno en dual: [9] अगच्छताम् *agacchatām* = 3^a dual impf. √ *gam* «ir»
- Uno causativo: [11] अस्थापयत् *asthāpayat* = 3^a sing. impf. caus. √ *sthā* «estar»
- Uno de la 9^a clase verbal: [14] अबधन् *abadhnan* = 3^a sing. impf. √ *bandh* «atar»

b) Un aoristo: [17] अभूत् *'bhūt sandhi* por अभूत् *abhūt* = 3^a sing. aor. radical atemático √ *bhū* «ocurrir»

c) Dos perfectos:

- [15] जघान *jaghāna* = 3^a sing. perf. √ *han* «matar»
- [16] प्राप *prāpa* = 3^a sing. perf. *pra*+√*ap* «llegar»

d) Dos absolutivos:

- [13] उल्लङ्घय *ullaṅghaya* = absol. *ud*+√*laṅgh* «saltar por encima de» (verbo compuesto: sufijo -*ya*)
- [15] गत्वा *gatvā* = absol. √ *gam* «ir» (verbo simple: sufijo -*tvā*)

3.15. ANÁLISIS CRÍTICO DE UN TEXTO CLÁSICO

AUTOR DE LA FICHA: Jordi Pàmias

TITULACIÓN: Filología Clásica / Estudios Clásicos

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Se trata de un análisis crítico de un texto clásico y es una actividad dirigida a estudiantes que cursan un segundo ciclo de Estudios Clásicos, con conocimientos adelantados de latín y de griego.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Las competencias que hay que adquirir, en términos de resultados observables, son:

1. Analizar críticamente un texto aplicando el método filológico (A).
2. Presentar un análisis crítico del texto siguiendo los estándares de la lengua escrita (B).

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la actividad propuesta son que el estudiante:

1. Interprete correctamente a un aparato crítico de un texto, griego o latín, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.
2. Analice las variantes textuales que ofrece una tradición compleja determinada y explique su origen.
3. Proponga un *stemma codicum* a partir de las variantes textuales que refleja el aparato crítico (eso es, que trace una relación genealógica de los diferentes manuscritos que transmiten un texto determinado).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. Leer e interpretar un aparato crítico.
2. Presentar la edición crítica de un texto.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se presenta un fragmento de un texto clásico en dos ediciones críticas diferentes. Se lee en voz alta y se hace una traducción. A continuación, se plantean una serie de cuestiones articuladas en cuatro bloques: comprensión del aparato crítico, análisis de variantes textuales, análisis crítico de los errores textuales y trazado del *stemma*.

I. COMPRENSIÓN DEL APARATO CRÍTICO

- I.1. Cuestiones formuladas oralmente. Las preguntas se refieren a la interpretación de las abreviaturas y las convenciones gráficas propias de un aparato crítico. Las principales abreviaciones se tienen que conocer de memoria. Hay que retener aquéllas que representan una novedad.
- I.2. Comparación con las convenciones gráficas que utiliza el aparato crítico como la segunda edición.

II. ANÁLISIS DE LAS VARIANTES TEXTUALES

- II.1. Corrupciones textuales: se observa cuál es la variante textual que ha escogido cada uno de los editores de las dos ediciones críticas que se comparan. Se debate, si hay alguna diferencia, cuál de las dos es preferible, teniendo en cuenta los conocimientos histórico-literarios o el análisis del contexto.
- II.2. Análisis del error manuscrito. Se analizan una a una las variantes textuales que los editores han rechazado. Se discute la conveniencia de las variantes que han sido rechazadas.
- II.3. Explicación de las corrupciones textuales. No es suficiente que el análisis crítico concluya con el rechazo de las variantes (*eliminatio lectionum singularium*), sino que hay que explicar los motivos que han llevado a un copista a cometer un error.
- II.4. Deducciones sobre la historia del texto. A partir de los errores que han sido identificados, se debaten cuestiones relacionadas con la paleografía del texto. El análisis y la explicación de las corrupciones (véase el punto II.3) puede dar informaciones valiosas sobre la historia de la transmisión de un texto determinado.

III. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS ERRORES MANUSCRITOS

- III.1. Búsqueda de los errores conjuntivos. Se discute si los errores cometidos por dos copistas o más son lo bastante significativos, es decir, si son errores que no pueden haber sido cometidos independientemente.

En cada uno de los casos hay que arguir causas paleográficas, psicológicas o culturales.

III.2. Búsqueda de los errores separativos. Como en el caso del punto III.1, se discute el carácter significativo de los errores. Se debate si hay errores que pueden ser considerados separativos, lo cual justifica la independencia de un manuscrito respecto a otro u otros. Se insiste en la noción de que no se puede demostrar la dependencia directa de dos manuscritos, sino en la medida en que se demuestra que un manuscrito no puede haber sido el modelo de otro.

IV. TRAZADO DEL *STEMMA CODICUM*

A partir de las variantes textuales analizadas, y después de la identificación de un buen número de errores conjuntivos y separativos, se trazan relaciones genéticas entre manuscritos (*stemma codicum*). Se aplica un sistema fijo de reglas que se conoce como estemática maasiana (formulación esencial del método lachmanniano).

ACTIVIDAD EVALUADORA

Análisis crítico de un texto clásico. Es un tipo de actividad evaluadora fundamental en los estudios filológicos porque requiere un dominio a fondo de todas las disciplinas que conforman la Filología Clásica: conocimiento a fondo de las lenguas griega y latina, y de sus mecanismos morfosintácticos; familiaridad con la historia de los textos y con los contextos culturales y materiales de su transmisión; dominio de la técnica filológica aplicada a la crítica de textos y los conocimientos que lleva asociados; conocimiento de los contextos históricos, tradición literaria y base cultural que subyacen a las condiciones de producción de un texto determinado.

Para la corrección de una prueba de crítica de textos hay que partir siempre de unas pautas de análisis textual mínimamente exigibles.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La prueba consiste en hacer una serie de ejercicios (tres) aplicados a un fragmento de un texto clásico, editado críticamente. El texto escogido es un extracto del poemario del poeta latino Catulo (véase apéndice).

1. Evaluar las variantes textuales que aparecen en el aparato crítico del texto y ponderar el grado de pertinencia y de adecuación con respecto a la variante manuscrita que el editor del texto ha escogido.
2. Analizar, una por una, las variantes manuscritas y explicar, haciendo uso de los mecanismos histórico-culturales, paleográficos, materiales o psicológicos, las razones que han empujado a un copista a cometer un error, deliberado o no, en un momento determinado.
3. A partir de la identificación de los errores conjuntivos y separativos del fragmento estudiado, intentar trazar las relaciones genéticas que vinculan los manuscritos que nos han transmitido la obra en cuestión.

Desglose de los diez puntos:

1. Descripción detallada de los errores, identificación de la tipología del error (2 puntos).
2. Discusión de las posibles causas que han inducido al copista a error (2 puntos).
3. Estudio de las variantes que los editores han propuesto por conjetura (1 punto).
4. Evaluación de la variante que ha escogido el editor del texto (1 punto).
5. Análisis de la pertinencia y la relevancia de los errores en clave genética: identificación, eventualmente, de los errores manuscritos como a conjuntivos o separativos (2 puntos).
6. Reflexión y propuesta de un trazado de relaciones genéticas que vincule los manuscritos entre sí (eventualmente, dibujo de un *stemma codicum*; 2 puntos).

NIVELES DE CONSECUCCIÓN DE LA COMPETENCIA A

Interpretación del aparato crítico

Alto: el estudiante demuestra un buen dominio de las convenciones y las abreviaturas propias de un aparato crítico. Es capaz de interpretar todas y cada una de las abreviaturas del aparato crítico de los poemas 82-95 de Catulo.

Medio: el estudiante comete bastantes errores a la hora de desarrollar las abreviaturas y las convenciones del aparato crítico. Es incapaz de desarrollar abreviaturas como por ejemplo «*om.*» o bien «*]*» del aparato crítico de los poemas 82-95 de Catulo.

Bajo: el estudiante comete errores gravísimos a la hora de desarrollar las abreviaturas y las convenciones del aparato crítico. El estudiante no desarrolla las abreviaturas del aparato crítico de los poemas 82-95 de Catulo y confunde las conjeturas de los filólogos con las variantes textuales que se desprenden de los manuscritos.

Interpretación de los errores manuscritos

Alto: el estudiante ha hecho un análisis adecuado de los errores significativos (por ejemplo, el error de GR de los versos 2-4 en el poema 92) y de su etiología.

Medio: el estudiante ha cometido diversos errores en la identificación de la naturaleza y el significado de los errores y de las corrupciones textuales (por ejemplo, ha pasado por alto el error de GR de los versos 2-4 en el poema 92).

Bajo: el estudiante ha cometido errores graves en la identificación de la naturaleza y el significado de los errores y de las corrupciones textuales. No ha identificado la naturaleza separativa de errores como los que comete el manuscrito O en el poema 85.

Trazado del *stemma codicum*

Alto: el estudiante propone las principales relaciones genealógicas entre los manuscritos e incluso propone trazar un *stemma codicum* de los manuscritos principales de la tradición textual de Catulo (VOGR).

Medio: el estudiante intenta establecer deficitariamente conexiones entre manuscritos, lo cual implica un trazado erróneo del *stemma codicum* y no detecta, por ejemplo, que el manuscrito O pertenece a una familia diferente que los manuscritos GR.

Bajo: el estudiante propone unas relaciones genealógicas que no se adecuan en absoluto a las que vinculan los manuscritos entre sí.

NIVELES DE CONSECUCCIÓN DE LA COMPETENCIA B

Ortografía y puntuación

Alto: el estudiante no comete prácticamente ningún error de tipo ortográfico (aparte de algún error muy puntual).

Medio: el estudiante comete bastantes errores de tipo ortográfico (como errores de acentuación).

Bajo: el estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico (como errores de acentuación, confusión *b/v, j/g*).

Sintaxis

Alto: el estudiante no tiene ninguna dificultad en presentar el texto organizado en periodos complejos correctos.

Medio: el estudiante tiene bastantes dificultades en presentar el texto organizado en periodos complejos correctos. La composición sintáctica es sólo parcialmente correcta, pero se percibe que ello se ha logrado con dificultades.

Bajo: el estudiante tiene muchas dificultades en presentar un texto organizado en periodos complejos correctos. El resultado es un texto tan mal articulado que se hace difícil la comprensión de nociones complejas.

Léxico

Alto: el estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio.

Medio: el estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. El estudiante no hace un uso lo bastante preciso de términos como error conjuntivo o separativo.

Bajo: el estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. El estudiante hace un uso confuso de los términos técnicos habituales en la crítica textual (como error significativo o error conjuntivo o separativo, conjetura, *ope codicum*, *ope ingenii*, *lectio facillior*, etc.).

APÉNDICE. PRUEBA EVALUADORA

| | |
|--|--|
| <p>182 Catullus</p> <p>82</p> <p>Quinti, si tibi vis oculis debere Catullum aut aliud si quid carius est oculis, eripere ei noli, multo quod carius illi est oculis, seu quid carius est oculis.</p> <p>83</p> <p>Lesbia mi presente viro mala plurima dicit: haec illi fatuo maxima laetitia est. mule, nihil sentis? si nostri oblita taceret, sana esset; nunc quod gannit et obloquitur, non solum meminit, sed, quae multo acrior est res, irata est. hoc est, uritur et coquitur.</p> <p>84</p> <p>Chommoda dicebat, si quando commoda vellet dicere, et insidias Arrius hinsidias, et tum mirifice sperabat se esse locutum, cum quantum poterat dixerat hinsidias. credo, sic mater, sic liber avunculus eius, sic maternus avus dixerat atque avia. hoc misso in Syriam requierant omnibus aures: audibant eadem haec leniter et leviter, nec sibi postilla metuebant talia verba, cum subito affertur nuntius horribilis, Ionios fluctus, postquam illuc Arrius isset, iam non Ionios esse sed Hionios.</p> <p>82 2 aud O 83 2 lesica OG -tia R 3 mulle GR 4 sana O, sania GR, al. sana R¹ 5 sp O 6 hoc G, hec OR oritur O coquitur Lipsius: loquitur V 84 1 chommoda Pontanus: commoda V 2 arrius O, a'rius GR hinsidias Politianus (hinsidias serius insidias Calph.); insidias hec O, insidias he GR (he del. R²) 3, 4 post 10 V: haec reoccurit vel B. Guarnius vel Politianus 4 hinsidias Polit.: insidias V 5 libere semper Nisbet (fort. recte) etius q: etius est V 7 hoc e: hec O, hic GR, al. hec R¹ (G¹) Syriam Parth.: siria O, sy-GR 8 audibant q: audiebant V 10 nuncius OR, mincius G 11 illic O, corr. O¹ arrius Polit.: arcus O, artus GR esset G 12 esset O hionios B: ionios V</p> | <p>183 Catulli Liber</p> <p>85</p> <p>Odi et amo. quare id faciam, fortasse requiris. nescio, sed fieri sentio et excrucior.</p> <p>86</p> <p>Quintia formosa est multis. mihi candida, longa, recta est: haec ego sic singula confiteor, totum illud "formosa" nego: nam nulla venustas, nulla in tam magno est corpore mica salis. Lesbia formosa est, quae cum pulcherrima tota est, tum omnibus una omnis surripuit veneres.</p> <p>87</p> <p>Nulla potest mulier tantum se dicere amatam vere, quantum a me Lesbia amata meae est. nulla fides ullo fuit umquam in foedere tanta, quanta in amore tuo ex parte reperta mea est.</p> <p>88</p> <p>Quid facit is, Gelli, qui cum matre atque sorore prurit et abiectis pervigilat tunicis? quid facit is, patrum qui non sinit esse maritum? equid scis quantum suscipiat sceleris? suscipit, o Gelli, quantum non ultima Tethys nec genitor Nympharum abluat Oceanus: nam nihil est quicquam sceleris, quo prodeat ultra, non si demisso se ipse voret capite.</p> <p>86 4 Quintilianus, Institutio oratoria 6.3.18</p> <p>85 1 ama R, corr. R¹ nequiritis O 2 sed] si O 86 1 loga O 2 singula G, corr. G¹ 5 pulcherrima O, pulcherrima G, pulcherrima R, pulcherrima R² 6 omnes GR subripuit O 87 1 potest] pone G 2 es Scaliger: est V 3 nullo R, corr. R¹ umquam in Pall.: umquam (om. in) V tanta q: tanto V 4 quantum O 88 1 facis R, corr. R¹ furore R, corr. R¹ 2 prurit B: pruritit O, pruritit GR 3 facis O 4 equid 1473 et corr. Grat.¹ et quid V sis O tantum R, corr. R¹ 5 thetis V, corr. m</p> |
|--|--|

3.16. ANÁLISIS Y TRADUCCIÓN DE UN TEXTO GRIEGO

AUTOR DE LA FICHA: Marta Oller Guzmán

TITULACIÓN: Filología Clásica / Estudios Clásicos

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Se trata de una actividad evaluadora que consiste en analizar y traducir al catalán o español un texto griego de nivel medio.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Mediante esta actividad buscamos evaluar algunas de las competencias específicas de la titulación de Filología Clásica, en concreto las que hacen referencia a:

1. Traducir e interpretar textos griegos y latinos de dificultad media-alta aplicando el método filológico.
2. Analizar y aplicar los conceptos gramaticales, fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de las lenguas clásicas.

OBJETIVOS

Mediante esta actividad evaluadora buscamos que el estudiante:

1. Conozca un vocabulario mínimo y que asimile la morfología y la sintaxis básicas de la lengua griega clásica.
2. Aplique los conocimientos adquiridos a lo largo del curso en la traducción y el análisis morfosintáctico y léxico de un texto griego de nivel medio, no trabajado previamente en clase.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudiante alcanza las capacidades siguientes:

1. Identificar las dificultades con que se encuentra a la hora de interpretar y traducir un texto griego de nivel medio.
2. Mejorar su competencia en la traducción y el análisis crítico de las fuentes escritas griegas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad evaluadora que se propone [anexo 1] consiste en: 1) hacer la traducción al catalán o español de seis pasajes en griego ático procedentes de la obra *La apología de Sócrates*, de Platón, y 2) analizar morfosintácticamente algunas palabras o fragmentos señalados. De estos pasajes, cuatro ya han sido trabajados en clase previamente, de manera que los estudiantes tienen que hacer la traducción y, si es necesario, el análisis sin la ayuda del diccionario. Los otros dos, más extensos, son pasajes que no han sido vistos en clase y, por eso, los estudiantes pueden hacer uso del diccionario a la hora de analizarlos y traducirlos.

Para la puntuación de esta actividad otorgamos un máximo de cuatro puntos en la primera parte, la que nombramos «Texto visto», y un máximo de seis en la segunda, la de «Texto no visto». Con esta puntuación pretendemos, por una parte, evaluar el grado de aprovechamiento del trabajo hecho en las clases tanto con respecto al aprendizaje de un vocabulario mínimo como a la identificación de la morfología y la sintaxis básicas de la lengua griega clásica, y, por la otra, evaluar la capacidad del estudiante de enfrentarse a la traducción y el análisis de un texto no trabajado previamente con el profesor, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. Como entendemos que esta segunda parte exige una competencia mayor, le otorgamos un porcentaje más alto de la calificación final, normalmente el 60%.

La evaluación de una traducción siempre es difícil; por eso, nosotros somos partidarios de hacer un modelo de corrección y de puntuación que sirva de guía a la hora de corregir y facilite, en la medida de lo posible, la objetividad. Así pues, como se puede ver en el modelo propuesto [anexo 2], hacemos una traducción ideal y la puntuamos teniendo en cuenta los diferentes grados de dificultad de las estructuras y de las palabras que contiene el pasaje escogido. Consideramos muy importante que el corrector puntúe los aciertos parciales, ya que también son orientadores del nivel de conocimiento alcanzado por el estudiante. De esta manera, por ejemplo, se puede dar el caso de que un estudiante reconozca y traduzca perfectamente todos los participios, pero se equivoque reiteradamente en la identificación y la traducción de la construcción personal del infinitivo. Esta constatación da un punto de partida para continuar trabajando tanto al estudiante, que toma conciencia de lo que domina y de aquello en que «falla», como al profesor, que puede reorientar sus clases según las necesidades de los estudiantes o bien proporcionarles ejercicios o explicaciones complementarios que les faciliten la superación de las dificultades con que se encuentran a la hora de traducir e interpretar un texto griego.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A la hora de evaluar esta actividad se tienen en cuenta los ítems siguientes:

1. La traducción correcta de los pasajes seleccionados con adecuación de la lengua catalana o española al registro lingüístico original.
2. Los aciertos parciales en la traducción.
3. La coherencia global de la traducción.
4. La precisión y la compleción en el análisis morfosintáctico de aquellas palabras señaladas con negrita.

5. La identificación de aquellas estructuras sintácticas más frecuentes en textos griegos clásicos de dificultad media.
6. El dominio de un vocabulario mínimo (de unas 1.500 palabras) de uso habitual en textos griegos clásicos.

Niveles de consecución de las competencias (aplicable tanto en el texto visto como en el texto no visto)

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|--|---|--|--|
| Traducir e interpretar textos griegos de dificultad media-alta aplicando el método filológico | <p>El estudiante es capaz de traducir un texto griego de nivel medio adecuando correctamente aquellos giros propios de la lengua griega al registro del español que el texto original exija.</p> <p>Por ejemplo, una expresión coloquial del tipo βάλλ' εις κόρακας la traduce correctamente con un giro del tipo «¡vete a la porra!».</p> | <p>El estudiante es capaz de traducir un texto griego de nivel medio, pero no tiene recursos en español para traducir en el registro adecuado aquellos giros propios de la lengua griega.</p> <p>Por ejemplo, una expresión coloquial del tipo βάλλ' εις κόρακας la traduce literalmente «¡lánzate a los cuervos!».</p> | <p>El estudiante es capaz de traducir un texto griego de nivel medio, pero hace una traducción con muchos errores de interpretación y de adaptación a la lengua de recibimiento.</p> <p>Por ejemplo, una expresión coloquial del tipo βάλλ' εις κόρακας la traduce con errores «él se lanzó a los cuervos».</p> | <p>El estudiante no es capaz de traducir un texto griego de nivel medio de manera que sea comprensible en la lengua de recibimiento.</p> <p>Por ejemplo, una expresión coloquial del tipo βάλλ' εις κόρακας la traduce con lagunas «— a los cuervos».</p> |
| Analizar y aplicar los conceptos gramaticales, fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua griega | <p>El estudiante conoce todas las estructuras morfosintácticas y léxico básicos de la lengua griega y aplica sus conocimientos a la hora de traducir un texto nuevo.</p> <p>Por ejemplo, identifica la forma ἔλυσα como un verbo en 1^a pers. sing. del aor. ind. activo del verbo λύω y la traduce correctamente «yo desaté».</p> | <p>El estudiante es capaz de identificar buena parte de las estructuras morfosintácticas y léxico básicos de la lengua griega, pero le cuesta aplicar sus conocimientos a la hora de traducir un texto nuevo.</p> <p>Por ejemplo, identifica la forma ἔλυσα como un verbo en 1^a pers. sing. del aor. ind. activo del verbo λύω, pero la traduce incorrectamente «yo desataba».</p> | <p>El estudiante es capaz de identificar algunas estructuras morfosintácticas y conoce un mínimo del léxico básico de la lengua griega, pero se confunde a menudo a la hora de traducir.</p> <p>Por ejemplo, identifica la forma ἔλυσα como un verbo en aor. ind. activo del verbo λύω, pero se confunde de persona y no la traduce en el tiempo que corresponde: «él desata».</p> | <p>El estudiante es capaz de identificar muy pocas estructuras morfosintácticas y desconoce buena parte del léxico del texto griego, de manera que confunde categorías gramaticales, morfemas nominales y verbales, etc., y la traducción resultante no tiene nada a ver con el original.</p> <p>Por ejemplo, confunde la forma verbal ἔλυσα con un sustantivo femenino en nom. sing. y no sabe cómo traducirla.</p> |

ANEXO 1

Lengua y literatura griegas II
NOMBRE:

Martes, 17 de junio de 2008
UAB

1ª parte (texto visto, sin diccionario)

1. Traduce estos pasajes y analiza morfosintácticamente las palabras en negrita (x 4):

- 1.1. τοῦτο ὑμῶν δέομαι καὶ παρίεμαι· ἐὰν διὰ τῶν αὐτῶν λόγων ἀκοῦητέ μου **ἀπολογουμένου** δι' ὧνπερ εἴωθα λέγειν καὶ ἐν ἀγορᾷ ἐπὶ τῶν τραπεζῶν, ἵνα ὑμῶν πολλοὶ ἀκηκόασι, καὶ ἄλλοθι, μήτε θαυμάζειν μήτε θορυβεῖν τούτου ἕνεκα.
 - 1.2. (Χαιρεφῶν) καὶ δὴ ποτε καὶ εἰς Δελφοὺς ἐλθῶν ἐτόλμησε τοῦτο μαντεύσασθαι... ἦρτο γὰρ δὴ εἴ τις ἐμοῦ εἴη **σοφώτερος**. ἀνεῖλεν οὖν ἡ Πυθία μηδένα σοφώτερον εἶναι. καὶ τούτων πέρι ὁ ἀδελφὸς ὑμῖν αὐτοῦ οὕτωσι μαρτυρήσει, ἐπειδὴ ἐκεῖνος τετελεύτηκεν.
 - 1.3. ἔγνω οὖν αὖ καὶ περὶ τῶν ποιητῶν ἐν ὀλίγῳ τοῦτο, ὅτι οὐ σοφία ποιοῖεν ἃ ποιοῖεν, ἀλλὰ φύσει τινὲ καὶ ἐνθουσιάζοντες ὥσπερ οἱ θεομάντεις καὶ οἱ χρησμοφδοί· καὶ γὰρ οὔτοι λέγουσι μὲν πολλὰ καὶ καλὰ, **ἴσασι** δὲ οὐδὲν ὧν λέγουσι.
 - 1.4. Πρὸς δὲ τούτοις οἱ νέοι μοι ἐπακολουθοῦντες, οἷς μάλιστα σχολή ἐστιν, οἱ τῶν πλουσιωτάτων, αὐτόματοι, χαίρουσιν ἀκούοντες ἐξετάζομένων τῶν ἀνθρώπων, καὶ αὐτοὶ πολλάκις **ἐμὲ** μιμοῦνται, εἴτα ἐπιχειροῦσιν ἄλλους ἐξετάζειν.
-

2ª parte (texto no visto, con diccionario)

1. Traduce este pasaje (x 2) y analízalo morfosintácticamente (x 2):

Sócrates explica por qué no se ha dedicado nunca a la vida pública

ἴσως ἂν οὖν δόξειεν ἄτοπον εἶναι, ὅτι δὴ ἐγὼ ἰδίᾳ μὲν ταῦτα συμβουλεύω περιῶν καὶ πολυπραγμονῶ, δημοσίᾳ δὲ οὐ τολμῶ ἀναβαίνων εἰς τὸ πλῆθος τὸ ὑμέτερον συμβουλεύειν τῇ πόλει. τούτου δὲ αἰτίον ἐστὶν ὃ ὑμεῖς ἐμοῦ πολλάκις ἀκηκόατε πολλαχοῦ λέγοντος, ὅτι μοι θεῖόν τι καὶ δαιμόνιον γίγνεται, ὃ δὴ καὶ ἐν τῇ γραφῇ ἐπικωμωδῶν Μέλητος ἐγράψατο.

2. Traduce este pasaje (x 2):

Sócrates explica por qué hay gente que se complace en acompañarlo

ἀλλὰ διὰ τί δὴ ποτε μετ' ἐμοῦ χαίρουσι τινες πολὺν χρόνον διατριβόντες; ἀκηκόατε, ὧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, πᾶσαν ὑμῖν τὴν ἀλήθειαν ἐγὼ εἶπον· ὅτι ἀκούοντες χαίρουσιν ἔξεταζομένοις τοῖς οἰομένοις μὲν εἶναι σοφοῖς, οὔσι δ' οὐ. ἔστι γὰρ οὐκ ἀηδὲς.

ANEXO 2

Modelo de corrección: 1ª parte (texto visto, sin diccionario)

1.1. Os pido y os ruego esto [x 0,1]: (que), si oís que me defiendo con las mismas palabras [x 0,2] con las que yo solía hablar tanto en el ágora, entre los cambistas [x 0,1], donde muchos de vosotros me habéis escuchado [x 0,1], como en otros lugares [x 0,1], no os sorprendáis ni alborotéis por eso [x 0,2].

ἀπολογουμένου: genitivo singular masculino, participio de presente medio que hace función de predicativo del genitivo μου, complemento de régimen verbal del verbo ἀκούητε [x 0,2].

1.2. (Querefonte) en una ocasión, habiéndose dirigido a Delfos [x 0,1], osó preguntar al oráculo lo siguiente [x 0,1]: [...] en efecto, preguntó si alguien era más sabio que yo [x 0,2]. Ciertamente la Pitia respondió que nadie era más sabio [x 0,2]. Y sobre estos hechos su hermano, aquí presente, os dará testimonio [x 0,1], ya que ése está muerto [x 0,1].

σοφώτερος: nominativo singular masculino del adjetivo en grado comparativo de superioridad de σοφός, que hace función de atributo del verbo εἶη [x 0,2].

1.3. Pronto, pues, también con respecto a los poetas me di cuenta de esto [x 0,2]: que hacen lo que hacen no por sabiduría [x 0,2], sino por una cierta naturaleza y embargados por una inspiración divina como los adivinos y los profetas [x 0,2]. Ciertamente, éstos dicen muchas cosas bellas [x 0,1], pero no saben nada de lo que dicen [x 0,1].

Ἰσααν: 3ª persona del plural del pretérito perfecto activo con valor de presente del verbo οἶδα, que hace función de verbo principal de la oración [x 0,2].

1.4. Además de estas cosas, los jóvenes que disponen de más tiempo libre [x 0,2], los hijos de los hombres más ricos [x 0,1], siguiéndome por voluntad propia [x 0,1], se complacen escuchando los hombres que son interrogados [x 0,2] y ellos mismos a menudo me imitan [x 0,1] y entonces intentan interrogar a otros [x 0,1].

ἐμέ: pronombre personal de 1ª persona en acusativo singular, que hace función de complemento directo del verbo μιμοῦνται [x 0,2].

Modelo de corrección: 2ª parte (texto no visto, con diccionario)

2.1. Traducción: tal vez, puede parecer extraño [x 0,2] que yo, en privado, aconseje estas cosas [x 0,2] yendo de un lugar a otro y me ponga allí donde no me piden [x 0,2], mientras que, en público, no ose aconsejarlas a la ciudad [x 0,3], subiendo a la tribuna de vuestra asamblea [x 0,3]. La causa de eso es [x 0,1] aquello que vosotros me habéis oído decir muy a menudo en muchos lugares [x 0,2], que en mí hay algo divino y genial [x 0,2], cosa que también escribió Méleto en su acusación [x 0,2] haciendo burla [x 0,1].

+ Análisis morfológico [x 1]

+ Análisis sintáctico [x 1]

2.2. ¿Pero por qué, pues, algunos se divierten pasando mucho tiempo conmigo [x 0,6]? Ya lo habéis escuchado, atenienses [x 0,2], os he dicho toda la verdad [x 0,3]. Porque se divierten escuchando ser interrogados a los que creen ser sabios [x 0,6], pero no lo son [x 0,2]. Eso no es, en efecto, desagradable [x 0,1].

3.17. TRADUCCIÓN DE UN TEXTO LATINO

AUTOR DE LA FICHA: Gemma Puigvert

TITULACIÓN: Filología Clásica / Estudios Clásicos

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

La actividad está orientada a estudiantes que tienen que cursar asignaturas de traducción (el ejemplo propuesto puede ser válido para primero y segundo curso). Es la actividad más importante en la vida académica de un estudiante de Filología Clásica (tiene que considerar las tres modalidades de aprendizaje: trabajo autónomo —preparación de traducciones en casa—, trabajo tutelado —ejercicios en pequeños seminarios— y trabajo dirigido —docencia directa en el aula con el grupo entero).

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Las competencias que hay que adquirir, en términos de resultados observables, son:

1. Identificar las principales estructuras morfosintácticas y léxicas de la lengua latina en textos de dificultad media.
2. Interpretar textos latinos escritos en prosa y en verso, aplicando el método filológico.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son:

1. Que el estudiante sepa interpretar, de manera coherente, el contenido de un texto de dificultad media aplicando los conocimientos morfosintácticos y léxicos básicos de la lengua latina.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los estudiantes, al acabar la actividad, tienen las capacidades siguientes:

1. Identificar las estructuras sintácticas básicas de funcionamiento de la lengua latina.
2. Hacer traducciones de textos de una extensión y dificultad medias.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se presenta un texto original, se lee en voz alta y se hace primero una aproximación a la interpretación de acuerdo con diversos ejercicios estructurados en cuatro grandes bloques: comprensión del texto, morfología, sintaxis y semántica y léxico.

I. COMPRENSIÓN DEL TEXTO

- I.1. **Cuestiones audioorales.** ¿Las preguntas se refieren a la identidad de los protagonistas (*quis?*, *quem?*), a sus cualidades (*qualis?*, etc.), a la relación espacio-tiempo (*unde*, *ubi*, *qua*, *quo?*), a la causa (*cur?*), a la manera o al momento (*quomodo?*, *quando?*), a la acción (*quid?*), etc. Las formas introductorias de la pregunta se tienen que memorizar desde el primer día. La respuesta a estas preguntas se tiene que hacer en latín, en voz alta, y respondiendo a la totalidad de la frase a que hace referencia la pregunta y no únicamente a la palabra focalizada.
- I.2. **¿Certum an falsum?** También se tiene que resolver oralmente. Permite la observación del texto frente a los fragmentos aislados y eventualmente manipulados. El ejercicio juega con la oposición positivo/negativo y con las sustituciones de tipo paradigmático.

II. EJERCICIOS DE MORFOLOGÍA (MORFOSINTAXIS, MORFOSEMÁNTICA)

- II.1. **Deducciones.** Se hacen observar las variaciones de algunas palabras según los contextos, siempre por oposiciones. Un caso se opone a otro, un singular se opone a un plural, etc. La observación va seguida de ejercicios prácticos de tipo analógico. Siguiendo el mismo método, se introduce la observación de morfemas verbales: un tiempo se opone a otro, una persona a otra, una voz a otra, un número a otro, etc.
- II.2. **Aplicaciones.** Se proponen frases con espacios en blanco que deben ser rellenados mediante palabras de series adjuntas. De esta manera, se observa la relación entre caso y función y el uso de preposiciones.
- II.3. **Comparación de frases.** Se proponen frases similares con diferencias morfológicas en sus integrantes. Se trata de diferenciar el estilo de alguna de estas frases.
- II.4. **Sustituciones.** Se proponen textos de tema y estructura similar al de la lección en curso, donde el estudiante pueda ejercitar modificaciones según el modelo de los ejercicios hechos con anterioridad (por ejemplo, un verbo sustituye a otro y causa modificaciones en las palabras circundantes).

III. DESCRIPCIÓN SINTÁCTICO-SEMÁNTICA

No se trata de incidir excesivamente en el «análisis» tradicional —que no deja de hacerse—, sino de prestar atención a la repetición de estructuras variadas con número y clase diferente de componentes. Estos ejercicios se pueden enfocar por comparación de la interpretación o la traducción informal que produzcan. Las frases se presentan por

grupos valenciales: frases de una sola valencia, de dos, de tres, etc. La descripción de las frases permite ver también los elementos necesarios y los accesorios y la formación de la frase desde estos elementos necesarios —argumentos, valencias, actantes...— y accesorios —satélites, circundantes, adjuntos y disjuntos.

IV. EJERCICIOS DE LÉXICO

- IV.1. **Rellenar espacios en blanco.** En general, se trata de ofrecer al estudiante textos con lagunas voluntarias que se tienen que rellenar, ya sea a partir de la lectura de estos textos o de listas u opciones adjuntas.
- IV.2. **Formación** de palabras por composición o derivación e inducción de los significados de las nuevas palabras. A partir de un verbo, o nombre, del texto, se proponen a observación otros de formación común.
- IV.3. **Sinonimia y antonimia.** Se proponen parejas de las cuales se tiene que determinar la similitud o la oposición.
- IV.4. **Ecuaciones léxicas.** La correspondencia entre dos palabras, por oposición, semejanza o cualquier otro motivo, y la proposición de una tercera permite intuir una nueva palabra, entre las que el estudiante ha ido observando del texto del día o de los anteriores.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de una traducción siempre es difícil, motivo por el cual creemos fundamental partir de un modelo o pauta de corrección y de puntuación que sirva de guía a la hora de corregir y facilite, en la medida en que sea posible, la objetividad. Así pues, y tal como se puede ver en el modelo que se ha propuesto, se parte de una traducción ideal y se puntúa teniendo en cuenta los diferentes grados de dificultad de las estructuras que contiene el pasaje escogido.

Consideramos muy importante que el corrector puntúe los aciertos parciales, ya que también son orientadores del nivel de conocimiento alcanzado por el estudiante. De esta manera, por ejemplo, se puede dar el caso de que un estudiante reconozca con facilidad todas las construcciones de infinitivo pero cometa errores en la traducción. Esta constatación permite tomar conciencia de lo que domina y de aquello en que falla y es sumamente orientativa tanto para el estudiante como para el profesor.

A la hora de evaluar esta actividad se tienen en cuenta los ítems siguientes:

1. La traducción correcta del texto con adecuación de la lengua catalana al registro lingüístico original.
2. Los aciertos parciales en la traducción.
3. El análisis morfosintáctico correcto de los pasajes subrayados.

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

La prueba consiste en resolver diversos ejercicios a partir de la metodología seguida en las sesiones prácticas de la asignatura.

Con esta prueba pretendemos que el estudiante consolide, sobre todo, la oración de infinitivo con verbos activos de expresión oral y escrita (*prodidisse*).

Multe + prodiderunt + infinitivo.

También se pretende que reconozca y traduzca correctamente otras estructuras como las construcciones de participio, las oraciones relativas y las adverbiales consecutivas.

- 1. Presentación del texto.** Se pretende que el estudiante lea con cuidado el texto y responda a las cuestiones propuestas a partir del texto (la respuesta se tiene que dar en latín).

Habitavit primo in Subura modicis aedibus, post autem pontificatum maximum in Sacra uia domo publica.

Munditiarum lautitiarumque studiosissimum multi prodiderunt: uillam in Nimorensi a fundamentis incohatam magnoque sumptu absolutam, quia non tota ad animum ei responderat, totam diruisse, quamquam tenuem adhuc obaeratum; in expeditionibus tessellata et sectilia pauimenta circumtulisse; Britanniam petisse spe margaritarum, quarum amplitudinem conferentem interdum sua manu exegisse pondus; gemmas, toreumata, signa, tabulas operis antiqui semper animosissime comparasse; seruitia rectiora politioraque inmenso pretio, et cuius ipsum etiam puderet, sic ut rationibus uetaret inferri; conuiatum assidue per prouincias duobus tricliniis, uno quo sagati palliatue, altero quo togati cum illustrioribus prouinciarum discumberent.

Domesticam disciplinam in paruis ac maioribus rebus diligenter adeo seuerere rexit, ut pistorem alium quam sibi panem conuiuis subicientem compedibus uinxerit, libertum gratissimum ob adulteratam equitos Romani uxorem, quamuis nullo querente, capitali poena adfecerit (Suet. Caes. 46-48).

2. Cuestiones audioorales

1. ¿Quid multe prodiderunt?
2. ¿Cur Caesar uillam diruisse fertur?
3. ¿Quo usque seruorum pretil Caesarem pudebat?
4. ¿Quomodo in conuiuis prouincialibus triclinia adsignabantur?
5. ¿Cur Caesar pistorem compedibus uinxit?
6. ¿Quis Caesari questus este libertum ei gratissimum adulterauisse equitos Romani uxorem?

[Cada pregunta se evalúa sobre 1.]

3. Ejercicio de morfología

Se pretende que el estudiante una las frases siguientes al sintagma *multi prodiderunt*, cambiando la forma del verbo destacado en negrita por la forma de infinitivo correspondiente:

1. (**multi prodiderunt**) + Villam in Nemorensi a fundamentis inchoatam magnoque sumptu absolutam totam **diruerat**.
2. (**multi prodiderunt**) + In expeditionibus tessellata et sectilia pauimenta **circumtulera**t.
3. (**multi prodiderunt**) + Britanniam **petiuerat** spe margaritarum.
4. (**multi prodiderunt**) + Gemmas, toreumata, signa, tabulas operis antiqui semper animosissime **comparauerat**.
5. (**multi prodiderunt**) + Seruitia rectiora polittioraque immenso pretio **comparauerat**.
6. (**multi prodiderunt**) + **Conuiuatus erat** assidue per prouincias duobus tricliniis.

[Cada pregunta se evalúa sobre 1.]

4. Ejercicio semántico-sintáctico

Se trata de que el estudiante tache las construcciones con *ut* de las que se podría prescindir:

1. Pretii ipsum pudebat, **sic ut** rationibus uetaret inferri.
2. Caesar domesticam disciplinam in paruis rebus **adeo** seuere rexit **ut** pistorem alium quam sibi panem conuiuus subicientem compedibus uinxit.
3. Caesar circa corporis curam morosior erat **ut** diligenter tonderetur, **ut** quidam exprobauerunt.
4. Vnde emanauit Sullae dictum optimates admonentis **ut** male praecinctum puerum cauerent.

[Cada pregunta se evalúa sobre 1.]

5. Traducción del texto

[Pauta de corrección de la traducción, elaborada después de la confección de la prueba]

Al principio residía en el barrio de Subura en una casa modesta [x 0,25], sin embargo, desde que fue nombrado Pontífice Máximo, vivió en la Vía Sacra, en una residencia oficial [x 0,25].

Muchas fuentes nos han transmitido que era un gran aficionado a la elegancia y al lujo [x 0,75; + 0,25 si la descripción de la estructura de la oración de infinitivo es correcta]; que empezó a construirse de nuevo una casa de campo en la región del bosque de Aricia, en la cual hizo grandes gastos [x 1], sin embargo, como no se correspondía del todo con su idea [x 0,5], la hizo derrumbar toda [x 0,5], aunque entonces su economía era migrada y él estaba cargado de deudas [x 0,5]; **y que en sus campañas llevaba arriba y abajo pavimentos hechos de teselas y de mármol** [x 0,75; + 0,25 si se describe correctamente la oración de infinitivo que depende de la estructura principal: *multi prodiderunt*].

Dicen también que marchó contra Britania con la esperanza de encontrar perlas, cuyo peso calculaba a veces con la mano, comparando su tamaño [x 1]; que tenía la pasión de comprar gemas, piezas cinceladas, estatuas y pinturas antiguas [x 0,75]; que adquiriría esclavos

apuestos y refinados a un precio exorbitante, del cual se avergonzaba incluso él mismo [x 0,75], **de manera que prohibía que fuera consignado en sus cuentas** [x 0,5; + 0,25 si se ha reconocido la estructura de la oración adverbial consecutiva].

Se dice que cuando estaba en las provincias ofrecía continuamente banquetes en dos comedores [x 0,75], **uno para los militares y los griegos y otro para los romanos y para los notables de las provincias** [x 0,5; + 0,25: si se han identificado correctamente las dos estructuras relativas]. La disciplina doméstica la mantenía de manera tan estricta y tan severa, tanto en los asuntos triviales como en los importantes [x 0,25], **que una vez sujetó con grilletos un panadero que sirvió a los invitados un tipo de pan y a él otro** [x 0,75; descripción sintáctica de la construcción de participio: 0,25]; y, en otra ocasión, condenó a la pena capital a un liberto a quien tenía mucha estima, por haber cometido adulterio con la esposa de un caballero romano, **aunque nadie había expresado ninguna queja** [x 0,75; + 0,25 si se ha reconocido la construcción de participio]. [Total: 12 puntos.]

La puntuación final de la traducción es 15 (la diferencia de 3 puntos se marca por el correcto dominio del léxico –2 puntos– y por el grado de madurez alcanzado en el proceso de traducción –1 punto).

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|---|--|---|---|
| Errores de tipo léxico | El estudiante ha sido capaz de encontrar el léxico adecuado al texto propuesto. | El estudiante ha cometido algunos errores de tipo léxico, pero ha llegado a entender el significado global del texto. | El estudiante ha cometido bastantes errores léxicos, pero globalmente la traducción es aceptable. | El estudiante ha cometido muchos errores léxicos, lo cual hace que la traducción del texto no se entienda en absoluto. |
| Estilística (para trabajar a partir de segundo curso) | El estudiante se ha permitido ofrecer una versión literaria del texto, lo cual hace que su competencia en traducción sea muy buena. | El estudiante presenta una traducción correcta, pero con excesiva dependencia respecto a las estructuras morfosintácticas latinas. | El estudiante presenta una traducción inteligible, pero demasiado rígida, ya que depende en exceso de las estructuras morfosintácticas latinas. | El estudiante se ha mostrado incapaz de ofrecer una versión del texto, porque no ha sido capaz de entender las estructuras de funcionamiento de la lengua latina. |

6. Ejercicio de derivación

Se pretende que el estudiante averigüe qué palabra catalana/española han dado las palabras latinas y que formule la regla o reglas de derivación que se derivan:

Caluitiem
Potentiam
Vitium
Pontificatum
Vanitatem
Longitudo
Filiam
Consilium
Folia
Capillum
Sapere
Tabernam
Stábulum
Cómitem
Víridem
Amicum
Spicam
Focum
Óculum
Apículam
Perículum
Aurum
Thesaurum
Caerimoniam
Tragoediam
Noctem
Lectum
Lactucam

[Si las dos derivaciones y la regla correspondiente que se aplica son correctas, la respuesta para cada término propuesto vale 1. Si sólo una de las dos derivaciones es correcta, la valoración es de 0,5.]

A fin de que la evaluación sea lo más formativa posible, la prueba se corrige en clase y es el mismo estudiante el que hace la valoración a partir de los patrones de evaluación facilitados por el profesor.

La calificación final del ejercicio corresponderá al profesor.

3.18. PREGUNTAS CON RESPUESTA MÚLTIPLE APLICADAS AL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA Y LA CIVILIZACIÓN ROMANAS

AUTOR DE LA FICHA: Gemma Puigvert

TITULACIÓN: Filología Clásica / Estudios Clásicos / Humanidades

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

El profesor propone en la sesión de clase diversos ejercicios tipo test (contenidos en la página web siguiente: <http://claudia.uab.cat:81>), donde el estudiante no sólo tiene que marcar con un círculo la respuesta correcta, de las tres que se le ofrecen, sino que, además, tiene que aprender a razonar por qué la respuesta escogida es correcta y por qué no lo son las otras dos que ha descartado.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD (y que contribuyen a desarrollar el perfil profesional de un estudiante de Filología Clásica o de Humanidades)

1. Capacidad de análisis y de razonamiento crítico. Se trata de ser capaz de valorar la información específica sobre el mundo clásico y de generar opiniones propias justificadas.
2. Capacidad de expresión escrita. Se trata de ser capaz de redactar textos adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica de cada ámbito de estudio.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son:

1. Que el estudiante, a partir de lo que se ha expuesto en clase y de lo que ha complementado a partir de la bibliografía obligatoria explicitada en la guía docente, identifique la respuesta correcta sobre conceptos y hechos primordiales de la historia y la cultura latinas.
2. Que justifique, con argumentación extraída de las fuentes bibliográficas, por qué son correctas o incorrectas tanto la respuesta que ha dado por válida como las que ha descartado y que, además, lo haga siguiendo los estándares de la lengua escrita.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

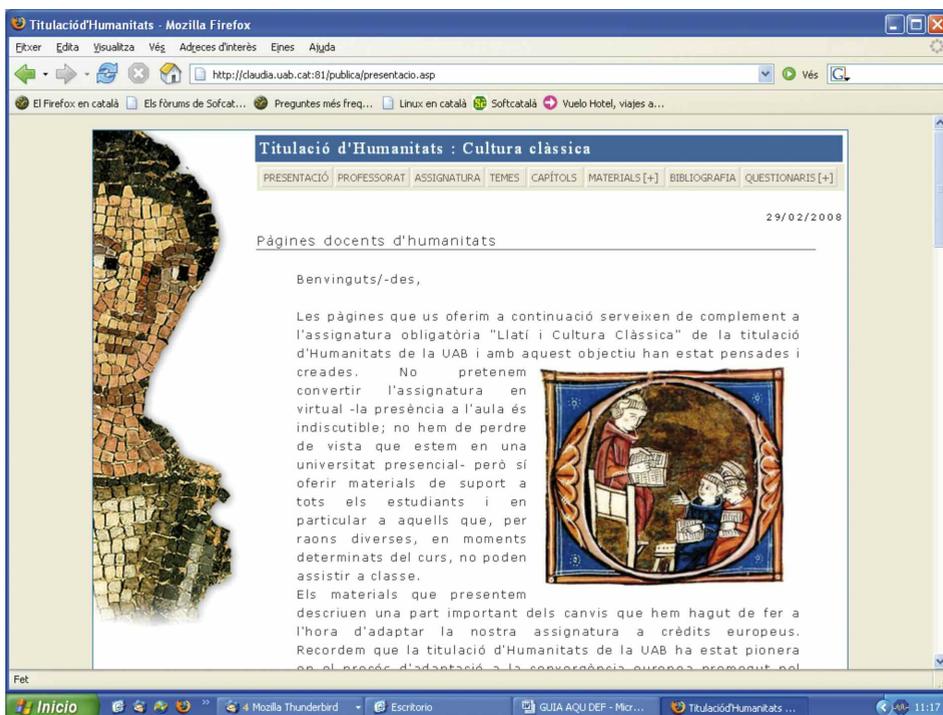
Se espera que los estudiantes, al acabar la actividad, tengan las capacidades siguientes:

1. Identificar hechos de carácter histórico, institucional, literario y cultural referidos a la civilización romana —y eventualmente griega.
2. Argumentar críticamente y con la máxima competencia lingüística sus opiniones.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad va dirigida a estudiantes que cursan asignaturas de Latín y Cultura Clásica. Se trata de asignaturas impartidas en los primeros años (o de Filología Clásica o de Humanidades).

Es una actividad que se lleva a cabo al finalizar cada uno de los bloques temáticos que se pueden observar en: <http://claudia.uab.cat:81>.



Titulació d'Humanitats - Mozilla Firefox

http://claudia.uab.cat:81/publica/presentacio.asp

Titulació d'Humanitats : Cultura clàssica

PRESENTACIÓ PROFESSORAT ASSIGNATURA TEMES CAPÍTOLS MATERIALS [+]

BIBLIOGRAFIA QUESTIONARIS [+]

29/02/2008

Pàgines docents d'humanitats

Benvinguts/-des,

Les pàgines que us oferim a continuació serveixen de complement a l'assignatura obligatòria "Llatí i Cultura Clàssica" de la titulació d'Humanitats de la UAB i amb aquest objectiu han estat pensades i creades. No pretenem convertir l'assignatura en virtual -la presència a l'aula és indiscutible; no hem de perdre de vista que estem en una universitat presencial- però sí oferir materials de suport a tots els estudiants i en particular a aquells que, per raons diverses, en moments determinats del curs, no poden assistir a classe.

Els materials que presentem descriuen una part important dels canvis que hem hagut de fer a l'hora d'adaptar la nostra assignatura a crèdits europeus. Recordem que la titulació d'Humanitats de la UAB ha estat pionera en el procés d'adaptació a la supervençió europea, promouent el

Esta actividad permite que los estudiantes tomen conciencia del propio aprendizaje (saben, con la corrección posterior, qué tienen que mejorar para poder afrontar con garantías de éxito una prueba evaluadora donde hay una parte con cuestiones de ensayo y otra con preguntas de respuesta múltiple, parecidas a las que han respondido en clase).

1. La época en que los romanos sitúan la fundación de su ciudad:

- a. Tiene una base histórico-arqueológica que justifica los asentamientos humanos en aquel lugar.
- b. Es fruto de un cálculo aproximado basado en la perfección del número 7.
- c. Es absolutamente mítica, con una clara voluntad de los romanos de remontarse a la guerra de Troya.

El estudiante, en esta primera pregunta, tiene que proceder de la siguiente manera:

1. Tiene que marcar como correcta la opción A. Ha de argumentar que es correcta porque, efectivamente, los arqueólogos han encontrado restos que fechan de mediados de siglo VIII aC, que es el momento en el que la tradición fija la fecha legendaria de «fundación» de la ciudad.
2. Tiene que argumentar que la respuesta B no es correcta, ya que lo que es fruto de un cálculo aproximado basado en el número 7 es el período correspondiente a la Monarquía. El número 7 se impuso porque Fabio Píctor aseguró que el período real había durado 245 años, es decir, siete generaciones de 35 años ($35 \times 7 = 245$ años de monarquía; $753 - 245 = 508$).
3. Tiene que justificar que la respuesta C no es correcta porque el adverbio absolutamente invalida la totalidad de la respuesta (a partir de lo que se ha dicho en A).

2. Por *contaminatio* se entiende:

- a. El hecho de imitar una obra original griega que ya ha sido imitada por un autor anterior.
- b. El hecho de contaminar el argumento de una obra teatral griega con fragmentos que pertenecen a otro género literario.
- c. El hecho de introducir en una obra teatral latina algún fragmento de otra obra griega diferente de la que se imita.

El estudiante en esta pregunta puede tender a marcar como correcta la opción B porque ve el verbo *contaminar*. Pero ésta no es la respuesta correcta, dado que nunca se toman fragmentos de otro género literario.

La opción correcta es la C porque, efectivamente, la *contaminatio* es un procedimiento estilístico mediante el cual se fusionan dos obras griegas o más en una latina.

La opción A no es correcta porque lo que se está definiendo aquí es el concepto de *furtum* (plagio) y no de *contaminatio*.

3. ¿Con qué afirmación referida al teatro plautino estás de acuerdo?

- a. Uno de los personajes más definidos de sus obras es el *seruus* o esclavo que enreda la acción.
- b. Sus obras de madurez pierden el carácter musical que tienen las obras de juventud.
- c. Sus obras han recibido el calificativo de *motoriae*, por la viveza del lenguaje que usa.

Se espera que, en esta tercera respuesta, el estudiante proceda así:

El estudiante tiene que argumentar que la respuesta A es la correcta, porque el esclavo es la figura primordial en todas las obras de Plauto (tiene que aportar ejemplos a partir de las obras leídas que lo certifiquen).

Tiene que decir que la respuesta B no es correcta porque las obras de Plauto se caracterizan por una gran musicalidad, a diferencia de las de Terencio, donde la presencia musical es mucho más escasa.

La respuesta C tampoco es correcta porque, si bien las obras de Plauto reciben el calificativo de *motoriae*, no lo reciben en absoluto por lo que se argumenta en esta pregunta, sino por la rapidez con la que transcurre la acción.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Hay un primer nivel de corrección que consiste en valorar cada pregunta con 1 punto si el estudiante ha marcado con un círculo y ha argumentado por qué la respuesta escogida es correcta y por qué no lo son las que ha desestimado. La pregunta se valora con 0,5 puntos si el estudiante ha marcado y argumentado por qué la respuesta escogida es correcta, pero, en cambio, no ha sabido argumentar por qué no lo son las otras dos. Si no se ha marcado con un círculo ni argumentado la respuesta correcta ni tampoco se ha argumentado por qué no lo son las otras dos, la pregunta vale 0 puntos. En este primer nivel valoramos la capacidad de análisis crítico y argumentativo a partir de los contenidos teóricos explicados en clase y completados con la bibliografía correspondiente y, también, la capacidad de argumentación de las respuestas.

Un segundo nivel de corrección consiste en aplicar unas rúbricas que permitan valorar la competencia escrita del estudiante.

Nivel de consecución de la competencia 2. Capacidad de expresión escrita

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|-------------------|--|---|--|---|
| Ortografía | El estudiante apenas comete errores de tipo ortográfico. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar que los períodos escritos se entiendan. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. |
| Puntuación | La puntuación se ajusta totalmente a la normativa. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. | La puntuación es muy deficiente, hasta al punto de impedir la correcta comprensión de las ideas. |
| Sintaxis | El estudiante no tiene ninguna dificultad para presentar los argumentos organizados en períodos complejos correctos. | El estudiante tiene algunas dificultades para presentar los razonamientos organizados en períodos complejos correctos. Aun así, la presentación del texto final es aceptable. | El estudiante tiene bastantes dificultades para presentar los argumentos organizados en períodos complejos correctos. Muchas veces, la frase principal, interrumpida por una subordinada, ya no tiene continuidad después. | El estudiante tiene muchas dificultades para presentar un texto organizado en períodos complejos correctos. |
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio. | El estudiante tiene algunas dificultades con el uso del vocabulario específico de la materia. | El estudiante tiene bastantes dificultades con el uso del vocabulario específico de la materia. | El estudiante tiene muchas dificultades con el uso del vocabulario específico de la materia o no usa el vocabulario específico. |

3.19. CINE-FÓRUM. VISIONADO/PROYECCIÓN Y COMENTARIO DE UNA PELÍCULA INSPIRADA EN EL MUNDO CLÁSICO

AUTOR DE LA FICHA: Gemma Puigvert

TITULACIÓN: Filología Clásica / Estudios Clásicos / Humanidades

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Visionado/proyección de una película inspirada en el mundo clásico. Cine-fórum.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de análisis y de síntesis: capacidad de saber distinguir cuáles son los elementos fundamentales y cuáles son los accesorios o circunstanciales, de valorar la relevancia de estos elementos y de presentar sucintamente las opiniones que genera (A).
2. Capacidad de expresión escrita: capacidad de redactar textos adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica de cada ámbito de estudio (B).
3. Capacidad de trabajar en equipo: capacidad de saber trabajar en colaboración con otros (confiar) y ser capaz de asumir las responsabilidades que correspondan, teniendo siempre presente que el interés del equipo queda por delante de los intereses personales de los individuos que lo componen (C).

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Conozca y comprenda hechos de carácter literario referidos a la civilización romana y que los sepa identificar en la tradición posterior.
2. Organice el escrito de manera adecuada y eficaz y lingüísticamente correcta.
3. Valore en un proyecto común las aportaciones y los puntos de vista de los demás.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que, con esta actividad, los estudiantes alcancen las capacidades siguientes:

1. Identificar y valorar críticamente hechos de la tradición clásica en la tradición posterior (cine, literatura, artes plásticas, etc.) con la máxima competencia lingüística.
2. Aplicar las estrategias comunicativas y de comportamiento necesarias para trabajar en grupo.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes que tienen que cursar asignaturas de Literatura Latina o de Cultura Clásica (latina).

El profesor, en el momento de plantear esta actividad, tiene que haber explicado el tema de literatura relativo al teatro. Tiene que haber expuesto los antecedentes del teatro en Grecia, del teatro en Roma, de los espacios físicos, y haber hecho referencia especial a dos de los grandes autores de *fabulae palliatae* en Roma: Plauto (el arte de la risa) y Terencio (el arte de la sonrisa). Paralelamente, los estudiantes tienen que haber leído dos obras de Plauto, *La comedia del fantasma* y *El soldado fanfarrón*, y una obra de Terencio, *El eunuco*.

Con todos estos elementos pueden afrontar perfectamente con visión crítica la película de Richard Lester *Golfus de Roma* (1966).

Se trata de que vean la película (una sesión) y que en la sesión posterior trabajen en pequeños grupos para elaborar un comentario guiado sobre la película a partir de las dos cuestiones siguientes:

1. Identificación de los personajes principales y rol que tienen. Se trata de que identifiquen a los personajes fijos (*senex*, *adulescens*, *seruus*, *meretrix*, etc.) y que expliquen cuál es el rol que les corresponde.
2. Relación de la película con las obras de Plauto leídas. Se trata de que encuentren ciertos paralelismos con las obras leídas: por ejemplo, ciertos personajes (soldado fanfarrón — parásito, presentes también en *El soldado fanfarrón*, la figura del eunuco, etc.), ciertos argumentos (*La visión de un fantasma*), etc. En definitiva, que sean capaces de aplicar a la película los conocimientos adquiridos con anterioridad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación tiene dos fases:

- a) Hay una coevaluación. Los comentarios se intercambian y cada grupo hace una valoración de la aportación de otro grupo siguiendo unas escalas de valoración facilitadas por el profesor. Siempre tiene que haber un razonamiento crítico que acompañe a la calificación. Esta coevaluación pactada entre todos los miembros integrantes de grupo se entrega al profesor. Para evaluar las capacidades del trabajo en equipo, el profesor tiene que observar a los estudiantes con detenimiento mientras se realiza la actividad, teniendo delante la escala de observación.
- b) Está la evaluación hecha por el profesor utilizando las mismas escalas con las que haya trabajado el equipo.

Niveles de consecución de la competencia A. Capacidad de análisis y síntesis

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|---|--|--|--|
| Análisis crítico de los datos [por medio del visionado/proyección de la película] | El estudiante demuestra sobradamente que es capaz de identificar cada uno de los roles que hacen los personajes y que sabe establecer conexiones entre las diversas obras de teatro latinas leídas. | El estudiante identifica todos los roles, pero es capaz de establecer pocos paralelismos entre la película y las obras leídas. | El estudiante deja por identificar algunos roles y establece pocos paralelismos entre la película y la obra leída. | El estudiante es incapaz de identificar los roles de los personajes y de establecer conexiones con las obras leídas. |
| Síntesis de las argumentaciones | El estudiante tiene una excelente capacidad de síntesis de la información presentada. | El estudiante tiene una buena capacidad de síntesis de los argumentos presentados, pero aparece información superflua. | El estudiante da mucha información superflua, aunque los contenidos esenciales están presentes. | El estudiante da información no pertinente a lo que se pregunta. |

Niveles de consecución de la competencia B. Capacidad de expresión escrita

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|-------------------|--|---|--|--|
| Ortografía | El estudiante apenas comete errores de tipo ortográfico. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar que los períodos escritos se entiendan. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. |
| Puntuación | La puntuación se ajusta totalmente a la normativa. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. | La puntuación es muy deficiente, hasta al punto de impedir la comprensión correcta de las ideas. |
| Sintaxis | El estudiante no tiene ninguna dificultad para presentar los argumentos organizados en períodos complejos correctos. | El estudiante tiene algunas dificultades para presentar los razonamientos organizados en períodos complejos correctos. Aun así, la presentación del texto final es aceptable. | El estudiante tiene bastantes dificultades para presentar los argumentos organizados en períodos complejos correctos. Muchas veces, la frase principal, interrumpida por una subordinada, ya no tiene continuidad después. | El estudiante tiene muchas dificultades para presentar un texto organizado en períodos complejos correctos. |
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia o no usa el vocabulario específico. |

Niveles de consecución de la competencia C. Trabajo en equipo

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|---|--|--|---|
| Participa activamente en el grupo | Sus aportaciones son fundamentales para el proceso grupal y para la calidad del resultado. | En general se muestra activo y participativo. | Interviene poco, más bien a petición del resto. | Se ausenta con facilidad y su presencia es irrelevante. |
| Tiene en cuenta los puntos de vista de los demás | Integra las opiniones de los otros y mantiene un clima de colaboración y apoyo. | Fomenta el diálogo constructivo e inspira la participación de calidad del resto de miembros del grupo. | No escucha mucho. Sus intervenciones son, a menudo, redundantes y poco sugerentes. | No escucha las intervenciones de los compañeros y descalifica sistemáticamente. Pretende imponer sus puntos de vista. |
| Colabora activamente en la planificación de las tareas y en la valoración final del ejercicio | Distribuye las tareas con facilidad y orienta la puesta en común de opiniones previa al comentario razonado de la calificación del ejercicio. | Estimula la participación de todo el mundo y coordina sus aportaciones, pero no se muestra muy activo en la fase final de redacción. | Improvisa la participación e interviene poco en la fase final de valoración del ejercicio. | Deja hacer. Actúa como simple espectador. |

3.20. PRÁCTICA DE LABORATORIO INDIVIDUAL CON MATERIAL DE CONSULTA (A LIBRO ABIERTO)

AUTOR DE LA FICHA: Carme de-la-Mota Gorriz

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes hacen una práctica de laboratorio individual en la sala de ordenadores en la cual trabajan los sonidos del español. Tienen a su disposición material de consulta, acceso al *software* y a Internet.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Las competencias esenciales, en términos de resultados observables, son:

1. Utilizar adecuadamente los recursos formales y técnicos para el análisis acústico del habla. (A)
2. Seleccionar la información pertinente de las fuentes especializadas en fonética para hacer un estudio (manuales, revistas, fondos documentales, glosarios, bases de datos, Internet). (B)
3. Identificar de manera argumentada las características articulatorias y acústicas de los sonidos del español en casos prácticos. (C)

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son:

Objetivos de acuerdo con la competencia A:

1. Dominar las funciones básicas de un programa de análisis acústico del habla.
2. Aplicar las herramientas de análisis acústica en el estudio de casos particulares.

Objetivos de acuerdo con la competencia B:

1. Localizar y utilizar las fuentes de documentación sobre el estudio de los sonidos del español.
2. Evaluar, escoger y sintetizar con rapidez la información cualitativamente relevante y adecuada al problema tratado a partir de la ingente cantidad de información disponible.

Objetivos de acuerdo con la competencia C:

1. Argumentar la identificación de los sonidos del habla a partir de información articuladora y acústica.
2. Detectar los efectos de la coarticulación y de los procesos fonológicos en muestras de habla no analizadas previamente en el aula.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

1. Abran y guarden ficheros de sonido.
2. Analicen acústicamente oscilogramas y espectrogramas de secuencias de dificultad moderada.
3. Interpreten la información obtenida con el análisis de acuerdo con su conocimiento previo sobre los sonidos del habla.
4. Localicen información concreta en las fuentes de documentación sobre los sonidos del español.
5. Evalúen y seleccionen con rapidez la información bibliográfica que puede contribuir a solucionar un caso.
6. Sinteticen la información de manera que responda claramente y con pertinencia a las preguntas formuladas.
7. Identifiquen los sonidos del habla en una secuencia de dificultad moderada a partir de información articuladora y acústica.
8. Justifiquen la identificación de los sonidos del habla en una secuencia de dificultad moderada a partir de información articuladora y acústica.
9. Detecten las particularidades fonéticas de los sonidos que se deben a la coarticulación en una secuencia de dificultad moderada.
10. Detecten las particularidades fonéticas de los sonidos que se deben a procesos fonológicos en una secuencia de dificultad moderada.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Los estudiantes realizan prácticas de laboratorio individuales y colectivas durante todo el curso, con la tutoría del profesor. En el ejemplo aportado, se trabaja sobre las características de las vocales y de las consonantes.

La práctica de laboratorio evaluable que se presenta pertenece a un nivel básico de fonética y fonología y se realiza siguiendo este protocolo:

- La sesión presencial se desarrolla (como todas las otras del curso) en un aula de informática de la facultad.
- El tiempo es limitado.
- Los estudiantes no pueden hablar entre ellos ni abandonar la sala (excepto por causa justificada).
- Cada estudiante dispone de un ordenador con el que puede acceder a Internet, a las revistas digitalizadas de la Biblioteca, al material del Campus Virtual y a los documentos y programas del servidor.
- Los estudiantes pueden consultar sus apuntes y el material bibliográfico de que dispongan.
- Se distribuye una hoja de papel con las instrucciones de la práctica. Las respuestas se van anotando también en la hoja.
- Los estudiantes tienen que acceder al Campus Virtual, descargar a su ordenador los ficheros de voz proporcionados para la práctica y analizarlos. Eso implica que deben dominar las herramientas informáticas que tienen a su alcance y que utilizan durante todo el curso (descarga de ficheros, descompresión, acceso al programa de análisis, acceso a los ficheros de voz, análisis acústico de la señal). No obstante, la destreza informática no se evalúa.
- De todos los ficheros proporcionados, sólo uno cumple las condiciones fónicas necesarias para hacer el ejercicio; por lo tanto, antes de nada tienen que abrir los ficheros de voz con el programa de análisis y seleccionar un fichero adecuado. Se requiere que reconozcan aspectos muy básicos de la descripción de los sonidos.
- Para la práctica que se presenta como ejemplo, la secuencia puede ser: «Un quilo de caracoles de mar».
- Una vez seleccionado el fichero, se deben analizar acústicamente algunos sonidos según la pauta proporcionada y relacionar los datos obtenidos con las características articulatorias de estos sonidos según el contexto en el cual se encuentran, ya que puede haber actuado un proceso fonológico.
- Se pretende que las respuestas sean claras, pertinentes y sintéticas. Se espera que se refleje la información bibliográfica relevante y que esta información se ponga en relación con los resultados prácticos del análisis.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los estudiantes tienen que mostrar que pueden:

- Localizar con rapidez la información cualitativamente relevante y adecuada al problema entre la ingente cantidad de información disponible.
- Utilizar adecuadamente la bibliografía consultada y relacionarla con los problemas estudiados.

- Reconocer las características acústicas de los sonidos estudiados en muestras de voz que no han analizado nunca previamente.
- Poner en relación los conceptos tratados y otros casos previamente analizados con el nuevo problema.
- Poner en relación las características articulatorias y acústicas de los sonidos del español.
- Detectar los efectos de la coarticulación y de los procesos fonológicos en las muestras de habla.
- Elaborar explicaciones propias a partir de información bibliográfica.
- Dar explicaciones claras y pertinentes a las preguntas formuladas.

Niveles de consecución de la competencia A

Utilizar adecuadamente los recursos formales y técnicos para el análisis acústico del habla

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|--|---|--|---|
| Utilizar de manera efectiva las funciones básicas de un programa de análisis acústico | El estudiante siempre es capaz de utilizar las funciones básicas de un programa de análisis acústico de manera efectiva. | El estudiante a menudo es capaz de utilizar las funciones básicas de un programa de análisis acústico de manera efectiva. | El estudiante a veces es capaz de utilizar las funciones básicas de un programa de análisis acústico de manera efectiva. | El estudiante casi nunca es capaz de utilizar las funciones básicas de un programa de análisis acústico de manera efectiva. |
| Utilizar las funciones pertinentes del programa con el fin de realizar el análisis de una muestra con un objetivo concreto | El estudiante siempre es capaz de utilizar las funciones pertinentes del programa con el fin de hacer el análisis de una muestra con un objetivo concreto. | El estudiante a menudo es capaz de utilizar las funciones pertinentes del programa con el fin de hacer el análisis de una muestra con un objetivo concreto. | El estudiante a veces es capaz de utilizar las funciones pertinentes del programa con el fin de hacer el análisis de una muestra con un objetivo concreto. | El estudiante casi nunca es capaz de utilizar las funciones pertinentes del programa con el fin de hacer el análisis de una muestra con un objetivo concreto. |

Niveles de consecución de la competencia B

Seleccionar la información pertinente de las fuentes especializadas en fonética para hacer un estudio (manuales, revistas, fondos documentales, glosarios, bases de datos, Internet).

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|---|--|--|--|
| Localizar con rapidez la información de las fuentes especializadas en fonética | El estudiante siempre localiza con rapidez la información de las fuentes especializadas en fonética. | El estudiante a menudo localiza con rapidez la información de las fuentes especializadas en fonética. | El estudiante localiza con dificultades la información de las fuentes especializadas en fonética. | El estudiante casi nunca localiza la información de las fuentes especializadas en fonética. |
| Seleccionar la información cualitativamente relevante y adecuada al problema entre la ingente cantidad de información disponible | El estudiante siempre selecciona rápidamente la información pertinente para tratar la cuestión propuesta. | El estudiante a menudo selecciona rápidamente la información pertinente para tratar la cuestión propuesta. | El estudiante selecciona con dificultades la información pertinente para tratar la cuestión propuesta. | El estudiante casi nunca selecciona la información pertinente para tratar la cuestión propuesta. |

Niveles de consecución de la competencia C

Identificar argumentadamente las características articulatorias y acústicas de los sonidos del español en casos prácticos.

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|---|---|---|---|
| Identificar apropiadamente los sonidos del habla a partir del análisis de las características articulatorias y acústicas | El estudiante siempre identifica los sonidos del habla a partir del análisis de las características articulatorias y acústicas. | El estudiante a menudo identifica los sonidos del habla a partir del análisis de las características articulatorias y acústicas. Comete pocos errores. | El estudiante raramente identifica los sonidos del habla a partir del análisis de las características articulatorias y acústicas. Comete algunos errores. | El estudiante casi nunca identifica los sonidos del habla a partir del análisis de las características articulatorias y acústicas. Comete bastantes errores. |
| Justificar la identificación de los sonidos estudiados a partir de indicios articulatorios y acústicos | El estudiante siempre justifica de manera sólida la identificación de los sonidos estudiados a partir de indicios articulatorios y acústicos. | El estudiante a menudo justifica de manera sólida la identificación de los sonidos estudiados a partir de indicios articulatorios y acústicos. En algunos casos, las justificaciones son insuficientes. | El estudiante raramente justifica de manera sólida la identificación de los sonidos estudiados a partir de indicios articulatorios y acústicos. Las justificaciones resultan incompletas o contienen errores. | El estudiante casi nunca justifica de manera sólida la identificación de los sonidos estudiados a partir de indicios articulatorios y acústicos. No pone de manifiesto las relaciones entre articulatoria y acústica. |

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

Indicaciones sobre la actividad proporcionadas a los estudiantes de un curso introductorio sobre fonética y fonología del español:

- La prueba se realiza presencialmente en el aula de informática. Dispones de un ordenador con el que puedes acceder a Internet, al material del Campus Virtual y a los documentos y programas del servidor.
- Puedes consultar tus apuntes y el material bibliográfico de que dispongas.
- Accede al Campus Virtual de la asignatura. En la carpeta dedicada a la evaluación hay un conjunto de ficheros de voz.
- Para realizar la prueba deberás trabajar con uno solo de esos ficheros. Debes escoger un fichero que contenga tres y solo tres consonantes oclusivas.
- Analiza el fichero seleccionado con el programa Praat.
- Responde a las siguientes cuestiones:
 1. Busca las dos primeras vocales que se pronuncian y justifica acústicamente las diferencias articulatorias de abertura y posición de la lengua que existen entre ellas. (2 puntos)
 2. Busca la primera consonante sonora que se pronuncia, indica cuál es utilizando la terminología adecuada y determina su duración. (2 puntos)
 3. ¿Cuál es el punto de articulación de esta consonante? Justifícalo. (1 punto)
 4. Busca la última consonante sorda que se pronuncia, indica cuál es utilizando la terminología adecuada y determina su duración. (2 puntos)
 5. ¿Cuál es el modo de articulación de esta consonante? Justifícalo. (1 punto)
 6. Busca la última consonante vibrante que se pronuncia. ¿Qué tipo de vibrante es? Justifícalo. (2 puntos)
- Redacta respuestas claras, pertinentes y sintéticas. Aporta la información bibliográfica que juzgues relevante y relacionala con los resultados prácticos del análisis.

3.21. TRABAJO EN COOPERACIÓN SOBRE UN PROBLEMA DE FONÉTICA DEL ESPAÑOL

AUTOR DE LA FICHA: Carme de-la-Mota Gorriz

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes trabajan sobre un problema de fonética del español de manera cooperativa.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Las competencias esenciales, en términos de resultados observables, son:

1. Analizar problemas sobre los aspectos fónicos de la lengua española con los instrumentos adecuados. (A)
2. Trabajar sobre problemas de fonética y fonología del español de manera cooperativa y aprendiendo del trabajo de los otros. (B)

No obstante, se valora también el uso eficiente de la lengua oral y escrita: la capacidad para hacer presentaciones orales y escritas con dotes de exposición efectivas y adaptadas a la audiencia. Conviene, por lo tanto:

- Redactar textos adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.
- Expresarse oralmente mediante un discurso bien estructurado, adecuado al registro concreto, gramaticalmente correcto, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio, y con una pronunciación adecuada.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son:

1. Buscar, consultar y asimilar la información bibliográfica relacionada con la materia.
2. Analizar y poner en relación situaciones, datos o hechos no conectados de manera evidente.
3. Justificar adecuadamente con argumentos las afirmaciones realizadas.
4. Trabajar en grupo de manera cooperativa y aprendiendo del trabajo de los otros.

5. Presentar y defender un trabajo adecuado, en forma y en contenido, sobre un tema de la materia.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes demuestren que pueden acercarse a un tema o a un problema dentro del ámbito fonético y fonológico y tratarlo apropiadamente, utilizando las herramientas de análisis básicas, siguiendo los razonamientos argumentativos propios de la disciplina y trabajando de manera cooperativa.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Los estudiantes se agrupan en equipos de trabajo poco después de haber empezado el curso. Estos grupos realizan actividades prácticas en el aula de informática y se reúnen fuera del horario destinado a las sesiones presenciales con el fin de poner en común el trabajo relacionado con la asignatura y preparar actividades de curso que se comentan en el aula. Durante el curso van preparando un trabajo.

También a principios de curso se da a los estudiantes unas orientaciones generales sobre la elaboración del trabajo, sobre la metodología del trabajo cooperativo y sobre los criterios que se seguirán en la valoración. Se determinan las fechas de entrega. Cada grupo escoge un tema. Los temas, que se pueden tratar mediante la resolución de un problema o mediante la revisión bibliográfica, plantean cuestiones adecuadas a un primer nivel de fonética y fonología. Los estudiantes tienen a su disposición el material de las presentaciones realizadas en clase, señal de voz, referencias bibliográficas, los guiones de las prácticas y una web que contiene materiales de interés para el estudio de la prosodia.

A medida que los estudiantes avanzan en su trabajo van presentando borradores y dirigiéndose a la tutora. Finalmente hacen una exposición oral delante del grupo-clase. La puntuación del trabajo está fraccionada en tres entregas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación están a la disposición de los estudiantes desde antes de empezar a elaborar los trabajos. Son los siguientes:

1. Se considera imprescindible que el trabajo esté bien organizado y bien redactado. Tiene que haber un índice con las páginas a las que se hace referencia en cada capítulo, una introducción, unas conclusiones y una lista de referencias bibliográficas, que se tienen que presentar siguiendo una convención.
2. Los temas se deben abordar con profundidad y detalle. Se tiene que haber realizado una descripción clara y suficiente de los fenómenos estudiados. Eso incluye inexcusablemente explicaciones propias, contraste bibliográfico y gráficos. Hay que establecer una relación entre textos, tablas y figuras, de manera que el conjunto sea coherente.

3. Los gráficos aportados tienen que proceder de tres fuentes: a) material del curso; b) documentos de origen contrastable y reconocido (en formato electrónico o en papel), y c) señal analizada por los estudiantes. En todos los casos se tiene que indicar la procedencia.
4. La bibliografía consultada se tiene que citar convenientemente (según las orientaciones proporcionadas sobre los sistemas reconocidos).
5. En caso de trabajar sobre dos grupos de sonidos, además de describir cada grupo hay que contrastar las características globales de un grupo de sonidos con las del otro. Hay que evitar presentar los dos bloques de sonidos sin ponerlos en relación, como si se abordaran dos trabajos independientes.
6. En el supuesto de abordar la resolución de un problema propuesto, cualquier solución que se proponga se tiene que justificar.
7. Todas las aportaciones de cada miembro del equipo tienen que contribuir a la elaboración del trabajo como actividad conjunta. Hay que evitar unir fragmentos que carecen de relación entre sí o que son contradictorios y, por desdoblado, presentar trabajos mezclando formatos.
8. Todos los miembros del grupo tienen que poder explicar el contenido del trabajo y la metodología seguida. Se evalúa tanto el producto presentado como la intervención de cada uno de los miembros del grupo en la elaboración y la defensa del trabajo.

Niveles de consecución de la competencia A

Análisis de problemas sobre los aspectos fónicos de la lengua española con los instrumentos adecuados

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|--|---|---|--|
| Discriminar las cuestiones esenciales, los problemas subyacentes, de los aspectos secundarios | El estudiante discrimina la mayor parte de cuestiones esenciales del objeto de estudio. | El estudiante discrimina bastante las cuestiones esenciales del objeto de estudio. | El estudiante discrimina poco las cuestiones esenciales del objeto de estudio. | El estudiante es incapaz de discriminar las cuestiones esenciales del objeto de estudio. |
| Abordar los temas en profundidad, de manera metódica, con razonamientos y argumentos | El estudiante razona y argumenta de manera muy profunda y metódica sobre el tema de fonética o fonología abordado. | El estudiante razona y argumenta de manera bastante profunda y metódica sobre el tema de fonética o fonología abordado. | El estudiante razona y argumenta de manera poco profunda y metódica sobre el tema de fonética o fonología abordado. | El estudiante casi no razona ni argumenta sobre el tema de fonética o fonología abordado. |
| Recopilar ideas que permitan obtener conclusiones inteligentes y esenciales | El estudiante recopila muchas ideas que le permiten obtener conclusiones inteligentes y esenciales. | El estudiante recopila bastantes ideas que le permiten obtener conclusiones inteligentes y esenciales. | El estudiante recopila pocas ideas que le permiten obtener conclusiones inteligentes y esenciales. | El estudiante casi no recopila ideas que le permitan obtener conclusiones inteligentes y esenciales. |

Niveles de consecución de la competencia B

Capacidad de trabajar sobre problemas de fonética y fonología del español de manera cooperativa

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|--|---|---|--|
| Responsabilizarse de las tareas asumidas e integrarlas (en tiempo y forma) en el trabajo grupal | El estudiante integra siempre su tarea de manera efectiva, en tiempo y forma. | El estudiante integra a menudo su tarea de manera efectiva, en tiempo y forma. | El estudiante raramente integra su tarea de manera efectiva, en tiempo y forma. | El estudiante casi nunca integra su tarea de manera efectiva, en tiempo y forma. |
| Hacerse responsable de la metodología de trabajo seguida, los resultados obtenidos y las conclusiones en su conjunto (y no de manera fraccionada) | El estudiante siempre demuestra que conoce la metodología, los resultados y las conclusiones, y se hace responsable de ello. | El estudiante a menudo demuestra que conoce la metodología, los resultados y las conclusiones, y se hace responsable de ello. | El estudiante raramente demuestra que conoce la metodología, los resultados y las conclusiones, y no se hace responsable de ello. | El estudiante casi nunca demuestra que conoce la metodología, los resultados y las conclusiones, y no se hace responsable de ello. |

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

Indicaciones sobre la actividad proporcionadas a los estudiantes de un curso introductorio sobre fonética y fonología del español.

Trabajo en grupo: orientaciones

- **Tipo de prueba.** Se redactará un texto a partir de un trabajo realizado en grupo.
- **Tipo de trabajo.** Puede escogerse entre dos tipos de trabajos: la resolución de un problema o una revisión bibliográfica.
 - En el primer supuesto, se planteará el problema, se expondrá la solución propuesta y se justificará debidamente mediante el análisis bibliográfico y el aporte de casos.
 - En el segundo, la revisión deberá suponer la comprensión y el contraste entre las obras comentadas, de forma que se presente un panorama básico suficientemente amplio y actualizado.
- **Composición, funcionamiento y objetivos del grupo**
 - El trabajo se realizará en grupos de cuatro o cinco personas. Cada grupo se mantendrá estable en su composición, salvo causa justificada, desde el principio del curso hasta el final.
 - Cada grupo deberá fijar las tareas de cada miembro del equipo y marcarse una agenda de trabajo. Es recomendable, además, que exista un secretario que tome nota de los acuerdos y se convierta en portavoz del grupo.

- El grupo de trabajo realizará conjuntamente tanto las actividades prácticas que se propongan durante el curso como el trabajo final.
- **Contenido.** El trabajo consistirá en el estudio de un fenómeno fónico del español. No obstante, el enfoque de los trabajos de carácter bibliográfico podrá acordarse con la profesora. Puede, por ejemplo, relacionarse con cuestiones de adquisición de la lengua, de aprendizaje o de comparación entre lenguas. La relación de temas y problemas se especificará el día XXXX. Estos documentos quedarán a disposición de los estudiantes en el Campus Virtual de la asignatura.
- **Elección del tema.** El tema deberá acordarse con la tutora con suficiente antelación a la fecha de la primera entrega.
- **Bibliografía recomendada.** Una vez determinado el tema, la tutora proporcionará a cada grupo una lista de referencias bibliográficas que los estudiantes deberán seleccionar y complementar de acuerdo con su propio criterio.
- **Enlace web.** Los estudiantes que deseen abordar un tema de prosodia (entonación, acento, pausas, etc.) podrán consultar el sitio Prosodia, creado gracias a la ayuda 2005 MQD 00117 otorgada por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya, dentro de la convocatoria de ayudas para la financiación de proyectos destinados a la mejora de la calidad docente de las universidades catalanas. A continuación se presenta la página de inicio del sitio y la dirección:

Inicio Temas Descripción del sitio Guía Contacto Agradecimientos Buscar

castellano | català

PROSODIA

Materiales para el análisis lingüístico de la prosodia del habla

PROSODIA es un sitio teórico-práctico interactivo y multimedia en el que el interesado puede realizar un aprendizaje autónomo de la prosodia (con información, bibliografía, enlaces, documentos de imagen y sonido analizados y comentados, ejercicios y pruebas de autoevaluación). Las películas y los archivos de sonido pueden ser reproducidos y descargados por el usuario y pueden emplearse libremente, con fines no comerciales, siempre que se cite adecuadamente su origen.

| | |
|--|---|
|  <p>Un proyecto de Departament de Filologia Espanyola Titulació Humanitats Universitat Autònoma de Barcelona</p> | <p>Equipo Responsable: Carme de-la-Mota Edició del sitio web: Pere Rovira Edició de sonido: Montserrat Marquina</p> |
|  <p>Financiació Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) Generalitat de Catalunya Proyecto de Mejora de la Calidad Docente 2005 MQD 00117</p> | |

PROSODIA. Responsable: Carme de-la-Mota, Universitat Autònoma de Barcelona.
 Los materiales del sitio están sujetos a una licencia Creative Commons 2.0 España.

Dirección del sitio Prosodia [2008]: <http://hipatia.uab.cat/prosodia>

- **Tutorías.** Una vez acotado el campo que se desee estudiar, conviene realizar varias entrevistas para comentar la bibliografía seleccionada, el enfoque del trabajo y la estructura de la exposición. Las tutorías serán semivirtuales.
- **Puntuación y entregas.** Con el fin de planificar un trabajo progresivo y de ir realizando una tutoría continuada, el trabajo se presentará a evaluación y se comentará tres veces, cada una en una fase de elaboración distinta:
 - La primera entrega del trabajo, que se encontrará en su fase inicial, supondrá un 20% de la nota. Se entregará el plan de trabajo y un resumen de la bibliografía seleccionada. Fecha: XXXX.
 - La segunda versión, presentada por el grupo en una fase intermedia, se valorará con un 20%. Fecha: XXXX.
 - La versión definitiva, en su versión escrita, dará opción al 40% de la nota. Fecha: XXXX.

Para ser evaluado deberán haberse presentado las tres versiones del trabajo en las fechas previstas para ello y deberá realizarse una exposición oral del tema.

- **Exposición.** Los resultados del trabajo se expondrán al grupo hacia finales del curso. Esta prueba supondrá el 20% restante de la nota. La fecha se determinará más adelante.
- **Recomendaciones y criterios de evaluación.** Antes de dar el trabajo por finalizado, debe revisarse si se han tenido en cuenta los factores siguientes:
 1. Se considera imprescindible que el trabajo esté bien organizado y bien redactado. Debe haber un índice con las páginas a las que se remite en cada capítulo, una introducción, unas conclusiones y una lista de referencias bibliográficas, que se realizarán siguiendo una convención.
 2. Los temas se abordarán con profundidad y detalle. Debe haberse realizado una descripción clara y suficiente de los fenómenos estudiados. Esto incluye inexcusablemente explicaciones propias, contraste bibliográfico y gráficos. Debe establecerse una relación entre textos y figuras, de manera que el conjunto sea coherente.
 3. Los gráficos aportados procederán de tres fuentes: a) material del curso; b) documentos de origen contrastable y reconocido (en formato electrónico o en papel), y c) señal analizada por los estudiantes. En todos los casos deberá indicarse la procedencia.
 4. La bibliografía consultada deberá citarse convenientemente.
 5. En el caso de trabajar sobre dos grupos de sonidos, además de describir cada grupo se deberán contrastar las características globales de un grupo de sonidos con las del otro. Se evitará presentar los dos bloques de sonidos sin ponerlos en relación, como si se abordasen dos trabajos independientes.
 6. En el supuesto de abordar la resolución de un problema propuesto, deberá justificarse cualquier solución que se proponga.

7. Todas las aportaciones de cada miembro del equipo deben contribuir a la elaboración del trabajo como actividad conjunta. Hay que evitar unir fragmentos que carecen de relación entre ellos o que son contradictorios entre sí y, por supuesto, presentar trabajos mezclando formatos.
8. Todos los miembros del grupo deberán poder explicar el contenido del trabajo y la metodología seguida.

3.22. EL *DOSSIER* O CARPETA DE APRENDIZAJE

AUTOR DE LA FICHA: Carme de-la-Mota Gorriz

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes elaboran un *dossier* de aprendizaje (o carpeta) aplicado a una asignatura de introducción a la fonética y la fonología del español.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

El *dossier* de aprendizaje recoge la evolución del trabajo realizado a lo largo de todo un curso. Favorece un aprendizaje activo, progresivo, consciente y significativo, transferible en el futuro a situaciones nuevas. Permite recoger y analizar los aspectos del aprendizaje que se han potenciado mediante las actividades realizadas durante ese tiempo y, además, favorece el desarrollo de competencias que de otra manera difícilmente se fortalecerían, como la capacidad de organizar y regular constantemente el aprendizaje a partir de la detección de puntos fuertes y débiles y de la planificación consciente de estrategias de mejora. Asimismo, se trabajan competencias transversales como la capacidad de trabajar autónomamente de manera organizada y efectiva.

Las competencias esenciales (transversales y específicas) que se pueden desarrollar con la preparación de un *dossier* de aprendizaje en el ámbito de estudio de la fonética y la fonología del español son:

1. Organizar y regular constantemente el aprendizaje de la fonética y la fonología del español a partir de la reflexión y la cooperación (con la docente y los compañeros).
2. Seleccionar la información pertinente de las fuentes especializadas en fonética para hacer un estudio (manuales, revistas, fondos documentales, glosarios, bases de datos, Internet).
3. Utilizar adecuadamente los recursos formales y técnicos para el análisis acústico del habla.
4. Describir e identificar el sistema fonético y fonológico de la lengua española.
5. Sintetizar, relacionar y aplicar en la práctica los conocimientos teóricos básicos sobre fonética y fonología del español.
6. Identificar de manera argumentada las características articulatorias y acústicas de los sonidos y de la prosodia del español en casos prácticos.
7. Relacionar las características fonéticas de los sonidos del habla con los rasgos, las unidades, la estructura y los procesos fonológicos regulares de la lengua española.

8. Contrastar y justificar los modelos teóricos del análisis fonológico aplicando el ámbito de estudio a cuestiones básicas de la lengua española.
9. Trabajar sobre problemas de fonética y fonología del español de manera cooperativa y aprendiendo del trabajo de los otros.
10. Trabajar de manera autónoma, planificar y gestionar el tiempo y conseguir los objetivos previamente planificados.
11. Redactar textos adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.
12. Expresarse oralmente mediante un discurso bien estructurado, adecuado al registro concreto, gramaticalmente correcto, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio, y con una pronunciación adecuada.

Comparado con otras actividades, el número de competencias es alto, fundamentalmente porque el *dossier* recoge la experiencia de trabajar todos los contenidos tratados durante el curso y porque los estudiantes autoevalúan las habilidades que han ido desarrollando al hacer otras tareas.

Cabe decir que con la actividad algunas competencias se trabajan más a fondo que otras, y así se refleja también en la evaluación del *dossier*. Por ejemplo, la competencia en expresión escrita se evalúa, mientras que la competencia en expresión oral, por más que se potencia cada vez que se hacen presentaciones, discusiones y tutorías, no se evalúa. De manera parecida, la capacidad de trabajar autónomamente se desarrolla sobre todo con la elaboración del *dossier*, mucho más que la capacidad de trabajar de forma cooperativa. Durante la preparación del *dossier* el estudiante reflexiona sobre el proceso de aprendizaje ligado a la preparación de actividades realizadas en grupo, pero no trabaja con los compañeros, sino solo.

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la actividad que se propone son:

1. Buscar, consultar y asimilar la información proporcionada por las fuentes de documentación sobre el estudio de los sonidos del español.
2. Evaluar, escoger y sintetizar la información cualitativamente relevante y adecuada al problema tratado a partir de la ingente cantidad de información disponible.
3. Dominar las funciones básicas de un programa de análisis acústico del habla y aplicar estas herramientas al estudio de casos particulares.
4. Analizar y poner en relación situaciones, datos o hechos no conectados de manera evidente.
5. Describir la estructura fónica de la lengua española.
6. Justificar adecuadamente con argumentos (referencias, ejemplos, etc.) las afirmaciones realizadas.

7. Argumentar la identificación de los sonidos del habla a partir de información articulatoria y acústica.
8. Detectar los efectos de la coarticulación y de los procesos fonológicos en muestras de habla no analizados previamente en el aula.
9. Identificar y diferenciar a los modelos teóricos del análisis fonológico al tratar cuestiones básicas de la lengua española.
10. Completar la información proporcionada en el aula, demostrando motivación personal y curiosidad científica a la hora de analizar los aspectos fónicos más complejos o menos asimilados.
11. Relacionar la fonética y la fonología con otros aspectos de los estudios y de la vida.
12. Desarrollar la autonomía en el proceso de organización, estructuración y presentación del material evaluable.
13. Evaluar el propio proceso de aprendizaje con relación a los objetivos de la asignatura.
14. Trabajar, tanto en grupo como de manera autónoma, de acuerdo con unos objetivos, un calendario y un plan de ejecución.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes

1. Localicen información concreta sobre los sonidos del español en las fuentes de documentación electrónicas y en papel.
2. Evalúen, seleccionen y sintetizen la información bibliográfica que puede contribuir a comprender un problema de manera autónoma.
3. Utilicen los recursos formales y técnicos de que dispongan de manera adecuada.
4. Abran, guarden y graben ficheros de voz.
5. Analicen acústicamente e interpreten adecuadamente oscilogramas, espectrogramas, espectros y contornos melódicos en secuencias de dificultad moderada.
6. Identifiquen los sonidos del habla y detecten las particularidades fonéticas de los sonidos que se deben a la coarticulación o a procesos fonológicos en secuencias de dificultad moderada a partir de información articulatoria y acústica.
7. Reconozcan la estructura de las sílabas posibles del español y revisen las propuestas teóricas explicativas a partir de casos de dificultad moderada.
8. Describan fonética y fonológicamente los rasgos fundamentales de la prosodia del español (características del acento, patrones melódicos, uso y posición de las juntas, etc.).
9. Reconozcan y utilicen de manera adecuada la notación utilizada para transcribir fonéticamente los sonidos del habla en secuencias de dificultad moderada.
10. Relacionen la forma fonética con el funcionamiento del sistema fonológico del español.

11. Identifiquen formas teóricas diferentes de tratar los mismos problemas fónicos.
12. Sinteticen, relacionen y ordenen sus conocimientos sobre la fonética y la fonología del español de manera que les sean de utilidad ante situaciones y problemas nuevos.
13. Seleccionen el material evaluable de manera autónoma y representativa.
14. Presenten de manera clara y organizada los objetivos conseguidos con relación a los objetivos de aprendizaje.
15. Detecten y expongan por escrito las fortalezas, las debilidades y las acciones de mejora relativas a su proceso de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La preparación del *dossier* de aprendizaje individual se realiza durante todo el curso. En una asignatura semestral se prevé la evaluación individual de dos entregas. El estudiante recibe por escrito una lista de orientaciones con el objetivo de ayudarlo a reflexionar sobre el aprendizaje y de darle un retorno externo sobre la evaluación. La entrega final de la carpeta recoge la materia trabajada durante todo el curso y, por lo tanto, también la versión revisada de la primera entrega.

Al empezar el curso se explica en el aula en qué consiste un *dossier* de aprendizaje y qué objetivo didáctico tiene utilizarlo como forma de evaluación: es un instrumento de mejora que retroalimenta el proceso de aprendizaje. Se ponen a disposición de los estudiantes tanto fragmentos ejemplares de *dossiers*, que pueden orientarlos en la elaboración de su *dossier* (que pueden ser de la misma asignatura o de otros), como bibliografía relacionada con este sistema de evaluación.

El seguimiento de los *dossiers* se hace presencialmente y por contacto virtual, mediante tutorías electrónicas. Es recomendable también disponer de un espacio de comunicación virtual compartido (un foro) donde se puedan tratar conjuntamente las cuestiones generales que surjan.

El tutor asume el papel de guía facilitador del aprendizaje. Se dedican diversos ratos durante el curso a explicar lo que se espera que hagan los estudiantes, a compartir con el grupo-clase lo que ya tienen preparado, a comentar los problemas de interés general que se detectan en la primera entrega, a dar ejemplos variados de lo que pueden ser buenas prácticas y a atender dudas. Se trata de propiciar una reflexión conjunta que favorezca el aprendizaje activo.

Es indispensable hacer entender que la elaboración del *dossier* de aprendizaje requiere un trabajo constante en el aula y fuera del ella, y que se requiere un comentario reflexivo (no una valoración superficial), que va más allá del inventario de datos o de una recopilación ordenada de apuntes. Aunque hace falta un seguimiento diario o semanal del trabajo hecho para empezar a preparar el *dossier*, es conveniente distinguirlo de un diario de trabajo, ya que la presentación final requiere un ejercicio de madurez y de reorganización de la información.

Fundamentalmente, se requieren dos tareas:

1. La presentación ordenada, sintética y estructurada de los contenidos teóricos y prácticos del curso, con las ampliaciones bibliográficas sobre fonética y fonología del español y toda la documentación complementaria que el estudiante considere adecuadas.
2. La reflexión profunda sobre el propio aprendizaje, presentada secuencialmente y centrada en los objetivos de la materia, las competencias trabajadas, la metodología personal utilizada, las dificultades encontradas y la manera de superarlas, el tiempo dedicado al estudio y las posibles aplicaciones a otros ámbitos de la vida.

El estudiante disfruta de una considerable autonomía. Decide sobre la manera de abordar los contenidos y de plantear las reflexiones. En cuanto a la organización y la presentación del *dossier*, decide cuál es el método que le resulta más conveniente (un documento de texto o una presentación), los documentos que quiere incluir (textos, tablas, gráficos, sonidos, vídeos, etc.) y el formato (papel o formado electrónico). En un curso dedicado al sistema fónico del español, resulta de especial interés incorporar grabaciones y gráficos obtenidos preparando prácticas y trabajos.

En el caso aportado, la evaluación sólo la hace el docente, que revisa individualmente dos entregas durante el semestre, pero se puede adoptar un modelo evaluador que incluya también la evaluación por parte de los otros estudiantes (*inter pares*).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A continuación se detallan los criterios generales de evaluación con una propuesta del peso que tiene cada uno en la evaluación de la carpeta individual de aprendizaje:

| Crterios | Peso sobre el total (expresado en porcentajes) |
|---|--|
| La organización general. La especificación de objetivos y la presentación estructurada de los materiales de acuerdo con un enfoque personal y maduro. | 10% |
| La inclusión de gráficos explicativos, dibujos, fotografías, sonidos, etc. (procedentes de fuentes bibliográficas o de elaboración propia). | 10% |
| La explicación clara, equilibrada, profunda y apropiada de las materias de fonética y fonología tratadas, incluido el uso adecuado de las convenciones para transcripciones fonéticas y fonológicas. | 30% |
| La selección, la organización y la integración creativa y madura de la información incluida (más allá del diario de trabajo o la recolección de apuntes o de actividades del curso): material de seguimiento del curso, ampliaciones, elaboración de explicaciones propias a partir de información bibliográfica, prácticas y preparación de trabajos, reflexiones, autoevaluaciones. | 20% |

| Criterios | Peso sobre el total (expresado en porcentajes) |
|---|--|
| La autoevaluación y la reflexión profunda sobre el aprendizaje de aspectos concretos de la materia (competencias y contenidos) a partir de los condicionantes personales, incluida la reflexión sobre el tiempo invertido en el estudio con relación a los hitos conseguidos. | 20% |
| La presentación, la expresión lingüística, la adecuación formal y temática de las referencias bibliográficas y el formato final del <i>dossier</i> de aprendizaje. | 10% |

Cada carpeta se revisa individualmente y se puntúa dos veces durante el semestre.

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

Orientaciones sobre la actividad proporcionadas a los estudiantes de un curso introductorio sobre fonética y fonología del español.

En el Campus Virtual de la asignatura puede consultarse una descripción de este procedimiento de evaluación, bibliografía orientativa y la lista de criterios con los que se evaluará la actividad. Durante el semestre, la carpeta se somete a revisión y a evaluación dos veces. El estudiante recibe por escrito una serie de recomendaciones. Para la segunda entrega, que incluye la materia de todo el curso, se debe incorporar el tratamiento de los nuevos temas tratados y realizar una revisión de lo entregado a evaluación la primera vez. A modo de orientación, algunos de los comentarios escritos por la docente a los autores tras la revisión de las carpetas son:

1. Revisa el formato. Procura que ayude a comprender los contenidos.
2. Sería muy conveniente añadir gráficos explicativos, dibujos, fotografías, etc.
3. Al igual que sucede con los textos, debe consignarse el origen exacto de todos los gráficos.
4. Persigue el rigor y ten cuidado con la expresión. Por ejemplo, cuando afirmas: «Esta imagen la he sacado de una página web que explica este apartado y que está muy bien».
5. Podrías ir explicando con más detalle los gráficos que obtienes de los materiales del curso.
6. En lugar de «dibujo cogido de» podrías escribir «gráfico procedente de», por ejemplo.
7. Cuidado con los contenidos. Afirmas: «Las nasales son tres». Debes considerar la diferencia entre fonética y fonología y tratar la cuestión de los alófonos.
8. Podrías aportar información de obras diferentes que traten sobre un mismo tema y contrastarla.

9. Cuidado con la bibliografía que consultas. Ten en cuenta que la información especializada la encontrarás en artículos y obras especializadas y no en obras generalistas (ya sean en papel o en formato electrónico). Cerciérate de la fiabilidad de las fuentes.
10. La profundidad con que se tratan los temas es irregular. Conviene ampliar parte de los contenidos.
11. Utiliza la transcripción fonética. En el Campus Virtual tienes información sobre cómo instalar las fuentes en tu ordenador para utilizarlas con Word. Evita referirte a los sonidos utilizando letras para representarlos. Cuida también la transcripción fonológica.
12. ¿Consideras que la transcripción fonética forma parte de la fonología?
13. A veces te preguntas si en una determinada sesión has adquirido conocimientos. Puedes preguntarte también si has adquirido habilidades o destrezas.
14. Podrías centrarte en las competencias propias de la asignatura.
15. Podrías incluir más información sobre el tiempo dedicado a las actividades realizadas. La información sobre el tiempo dedicado a las actividades es muy valiosa.
16. Cuidado: la recopilación de los trabajos realizados no es el objetivo.
17. Las presentaciones realizadas con PowerPoint tienen una disposición de contenidos, letras y gráficos distinta a los textos de una página de Word.
18. La elaboración de la carpeta parece apresurada. Faltan contenidos y reflexiones.
19. Aunque todavía es mejorable, la carpeta está bien organizada y las cuestiones se explican de forma aceptable.
20. Para la próxima entrega, corrige en lo necesario esta parte y trata con detalle lo nuevo. No te olvides de contrastar bibliografía, de explicar todo lo que se ha trabajado, de añadir los ejercicios que vayas realizando y la información sobre el trabajo en grupo, y de realizar las reflexiones particulares y globales sobre el proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan algunas **muestras literales de fragmentos de carpetas de aprendizaje elaboradas por estudiantes de la misma asignatura** que pueden tomarse como referencia a la hora de plantearse la elaboración de la propia carpeta. Se preserva el anonimato de los autores y únicamente se ha enmendado algún problema de ortografía en los textos.

Puede prestarse atención a la estructura, al tipo de información aportada, a la forma de presentarla y al tipo de reflexiones que se realizan. No obstante, estos ejemplos (bastante distintos entre sí) no constituyen un modelo. Cada estudiante debe encontrar su propia forma de presentar los materiales a evaluación.

Se aportan treinta y dos ejemplos numerados de forma correlativa pero agrupados en función del asunto que ejemplifican. Los doce temas tratados son los siguientes:

- I. Estructura de la carpeta
- II. Reflexiones iniciales, actitudes y objetivos
- III. Reflexiones sobre metodología
- IV. Pruebas del aprendizaje de la materia
- V. Reflexiones sobre el aprendizaje
- VI. Desarrollo de habilidades para experimentar y para representar el conocimiento
- VII. Autorregulación del aprendizaje: contenidos y métodos
- VIII. Autoevaluación de contenidos
- IX. Autoevaluación: tiempo empleado
- X. Autoevaluación: competencias
- XI. Autoevaluación: aplicaciones futuras de lo aprendido
- XII. Autoevaluación: reflexiones finales sobre el propio aprendizaje

I. Estructura de la carpeta

■ Ejemplo 1

| ÍNDICE | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| PRESENTACIÓN PERSONAL..... | 3 |
| ¿POR QUÉ ESTA CARRERA?..... | 3 |
| ASIGNATURA FONÉTICA..... | 3 |
| ESTRUCTURA CARPETA DE APRENDIZAJE..... | 3 |
| TEMA 1 “ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS FÓNICAS DEL ESPAÑOL”..... | 4 |
| RESUMEN DE LAS CLASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS..... | 4 |
| VALORACIÓN PERSONAL..... | 5 |
| RESUMEN DE LAS LECTURAS Y LOS CUESTIONARIOS..... | 6 |
| VALORACIÓN PERSONAL..... | 6 |
| FICHA DE REFLEXIÓN, CRÍTICAS Y DIFICULTADES GENERALES..... | 7 |
| FICHA DE REFLEXIÓN..... | 7 |
| CRÍTICAS GENERALES..... | 8 |
| DIFICULTADES GENERALES..... | 8 |
| FICHA DE TIEMPO DE ESTUDIO..... | 9 |
| TEMA 2 “LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL”..... | 10 |
| RESUMEN DE LAS CLASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS..... | 10 |
| VALORACIÓN PERSONAL..... | 21 |
| FICHA DE REFLEXIÓN, CRÍTICAS Y DIFICULTADES GENERALES..... | 22 |
| FICHA DE REFLEXIÓN..... | 22 |
| CRÍTICAS GENERALES..... | 23 |
| DIFICULTADES ENCONTRADAS..... | 23 |
| FICHA DE TIEMPO DE ESTUDIO..... | 24 |
| TEMA 3 “LA CADENA HABLADA”..... | 25 |
| RESUMEN DE LAS CLASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS..... | 25 |
| VALORACIÓN PERSONAL..... | 34 |
| RESUMEN DE LAS LECTURAS..... | 35 |
| VALORACIÓN PERSONAL..... | 35 |
| FICHA DE REFLEXIÓN, CRÍTICAS Y DIFICULTADES GENERALES..... | 36 |
| FICHA DE REFLEXIÓN..... | 36 |
| CRÍTICAS GENERALES..... | 37 |
| DIFICULTADES ENCONTRADAS..... | 37 |
| FICHA DE TIEMPO DE ESTUDIO..... | 38 |
| CARPETA APRENDIZAJE..... | 39 |
| VALORACIÓN PERSONAL..... | 39 |
| FICHA DE REFLEXIÓN, CRÍTICAS Y DIFICULTADES GENERALES..... | 40 |
| FICHA DE REFLEXIÓN..... | 40 |
| CRÍTICAS GENERALES..... | 40 |
| DIFICULTADES ENCONTRADAS..... | 40 |
| FICHA DE TIEMPO DE ESTUDIO..... | 41 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 42 |

■ Ejemplo 2

Estructura de la carpeta

La profesora da libertad a los alumnos para elegir entre los diferentes tipos de programas en los que se puede realizar y presentar la carpeta y la estructuración de la misma. Por mi parte, decidí hacerla en Word y estructurarla por temas, subtemas y apartados teniendo en cuenta el orden de las clases pero uniendo todos los contenidos para que tenga coherencia. Por lo tanto, la estructura es lineal y se indica entre paréntesis qué clases se dedicaron a ese concepto, materia o tema.

II. Reflexiones iniciales, actitudes y objetivos

■ Ejemplo 3

Antes de empezar

1.1. Análisis de las causas del suspenso del año pasado

Tras un estrepitoso suspenso el año anterior a este en la asignatura de fonética, me dispongo a empezar de nuevo. Lo primero: vamos a analizar el porqué de mi fracaso en primer curso; conociendo los errores podremos combatirlos. Tras una sincera conversación conmigo misma sobre el tema, llego a la conclusión de que intervinieron varios factores:

- En mi primer semestre en la universidad todo era nuevo, y al principio los métodos de estudio en la facultad me confundieron un poco (tanta gente en el aula, sin «obligación» de asistir a clase o presentar deberes...). Podría decirse que me enamoré de la libertad de la universidad, en detrimento, por supuesto, de mis estudios.
- Falta de disciplina por mi parte: si no tenía la obligación de hacer algo, lo iba dejando hasta que fue demasiado tarde.
- En las clases, saturadas de gente, era complicado entender una materia que a mi juicio es complicada. Me perdí en cierto punto del temario (bastante al principio, todo hay que decirlo), de modo que en las clases que hubo después no entendía nada. Lo intenté por mi cuenta y casi fue peor [...].
- Por supuesto, por mucho que traté de estudiar y entender la asignatura para poder aprobar el examen, no fui capaz. De hecho, huí del aula de examen tras leerlo: no me presenté.

■ Ejemplo 4

PROBLEMAS Y OPINIONES

Al principio me asusté cuando vi en los PowerPoints que en la fonética articuladora se daban las partes del cuerpo, concretamente lo que es la boca, los pulmones... (todo lo necesario para producir un sonido). Me asusté porque a mí nunca me ha gustado nada parecido a la biología, y eso se parecía más a la biología que a lo que yo pensaba que me apuntaba. Pensé: «Si estoy en filología hispánica qué más me da a mí dónde esté el velo del paladar». Después vi que no era tan difícil, y me pareció incluso divertido e interesante; aquí he venido a aprender. Pero mi susto no acababa allí, sino que continuaba con las ondas de la fonética acústica y de nuevo con las partes del oído (biología otra vez) de la fonética perceptiva; lo único que había visto de ondas fue hace muchísimo tiempo en algún curso de tecnología [...]. Con la fonética perceptiva me encontré con lo mismo que con la fonética articuladora. De todos modos, decidí aprender olvidando todos los conocimientos incorrectos que podía tener, y así abrir mi mente completamente para centrarme de lleno en el estudio de la fonética.

■ Ejemplo 5

Dicho esto, mis objetivos académicos son:

- Obviamente, aprobar la asignatura, pero creo que sería doblemente recompensa si obtengo algo más, como por ejemplo otro campo de interés en el que poder disfrutar trabajando.
- Conseguir dominar el sistema empleado por la profesora (informático) para poder después aplicarlo en otras ocasiones.
- Aprender todo lo posible.

Y los personales son:

- Conseguir un buen ambiente de trabajo, que siempre ayuda y estimula para conseguir los objetivos anteriores.
- Poder aplicar los conocimientos a la realidad (o simplemente darme cuenta de cómo funciona y abandonar, aunque solo sea un poco, la ignorancia sobre este tema).

III. Reflexiones sobre metodología

■ Ejemplo 6

He tenido ciertos problemas a la hora de seleccionar la información. En primer lugar, por el hecho de que la mayoría de fuentes daban tanta información que me resultaba excesiva y, por tanto, tenía que recortar por doquier. Por otra parte, me he encontrado con que muchas de estas fuentes utilizaban un lenguaje bastante científico que no resultaba adecuado para este contexto (muchas palabras ni siquiera las conocía). A pesar de que he intentado recurrir a otras fuentes de mayor sencillez, estas eran, ahora, demasiado simplistas y muchas de ellas se limitaban a nombrar las partes del oído sin especificar cuál era exactamente su función. Al final, tras el contraste de informaciones, las he mezclado bastante y espero haber logrado el punto medio entre el exceso y la superficialidad.

■ Ejemplo 7

A modo de decálogo expondré mis procedimientos para realizar el trabajo:

- 1) Ordenar todos los apuntes.
- 2) Repasar los PowerPoints y sus temas.
- 3) Realizar un esquema de cómo será el trabajo.
- 4) Superar el miedo al «folio en blanco».
- 5) Empezar a redactar.
- 6) Ampliar conceptos.
- 7) Buscar los conceptos no entendidos.
- 8) Releer lo escrito.
- 9) Corregir las faltas de ortografía.
- 10) Trabajo terminado.

IV. Pruebas del aprendizaje de la materia

Los estudiantes pueden aportar ejemplos lingüísticos, dibujos, fotografías, sonidos comentados, gráficos con información acústica, enlaces, hipertextos, citas bibliográficas, etc.

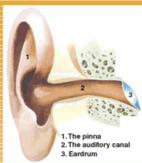
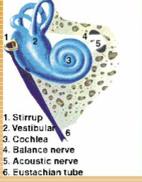
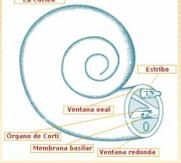
■ Ejemplo 8

(Fotografía realizada por los estudiantes con un móvil durante una clase práctica. Una parte de esta carpeta está dedicada a explicar el procedimiento seguido para elaborar una laringe de papel. Se incluye un reportaje gráfico de las fases seguidas para llevar a cabo la tarea.)



Vista lateral

■ Ejemplo 9

| OÍDO EXTERNO | OÍDO MEDIO | OÍDO INTERNO |
|--|---|--|
|  <ol style="list-style-type: none"> 1. The pinna 2. The auditory canal 3. Eardrum |  <ol style="list-style-type: none"> 1. Edge of eardrum 2. Hammer 3. Anvil 4. Stirrup 5. Eustachian tube |  <ol style="list-style-type: none"> 1. Stirrup 2. Vestibular 3. Cochlea 4. Balance nerve 5. Acoustic nerve 6. Eustachian tube |
| <p>http://spanish.hear-it.org/page.dsp?page=1043</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timpano: es una delgada membrana elástica (con una superficie de alrededor de 0,75 cm²) de forma cónica, que cierra el conducto auditivo externo. • Cadena de huesecillos | | |
|  <p>CADENA DE HUESECILLOS</p> <p>yunque estribo apófisis lenticular martillo</p> | |  <p>La Cóclea</p> <p>Estribo</p> <p>Ventana oval</p> <p>Organos de Corti</p> <p>Membrana basilar</p> <p>Ventana redonda</p> |
| <p>http://www.ataucaria2000.cl/lossentidos/oido3.jpg</p> | | <p>http://campus-llamaquique.uniovi.es/virtual/docencia/musica/auditivo/fimg/oido3.gif</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cóclea: La cóclea (también conocida como caracol) es una estructura en forma de tubo enrollado en espiral, situada en el oído interno. Analiza la onda y la descompone. | | |

66

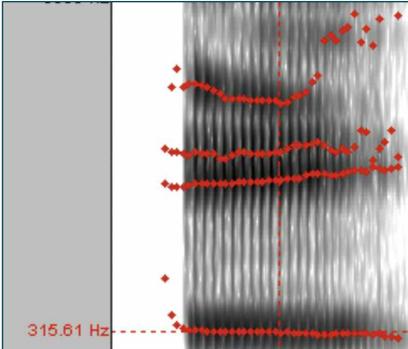
■ Ejemplo 10

La oscilación de una partícula de aire —que hemos visto antes— se denomina ciclo, el cual está compuesto por un aumento de presión (compresión) seguido de un descenso de presión (rarefacción). Así pues, un ciclo es, según A. Hidalgo y M. Quilis, «una vibración completa desde la cresta de la onda (máxima compresión) hasta el valle de la onda (máxima rarefacción)».

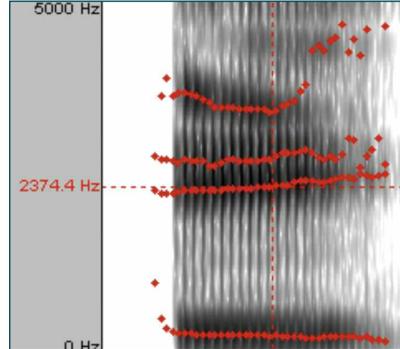
■ Ejemplo 11

(Gráficos aportados como ejemplo tras haber analizado señal con el programa Praat, utilizado habitualmente en clase)

[i]
1.º formante

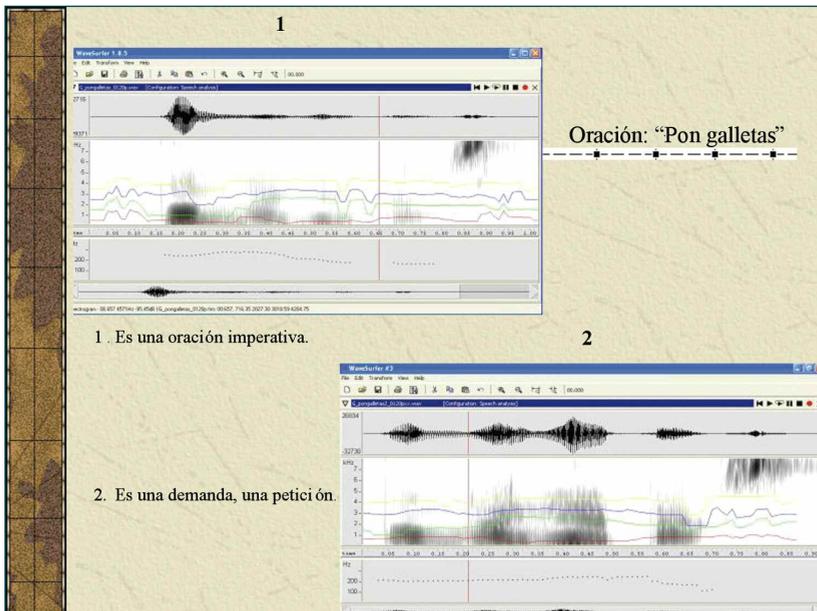


2.º formante



■ Ejemplo 12

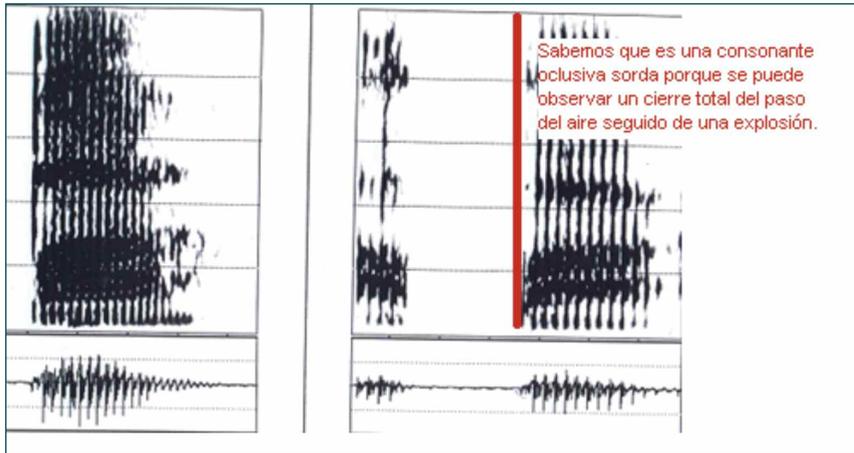
(Gráficos aportados como ejemplo tras haber analizado señal con el programa Praat, utilizado habitualmente en clase)



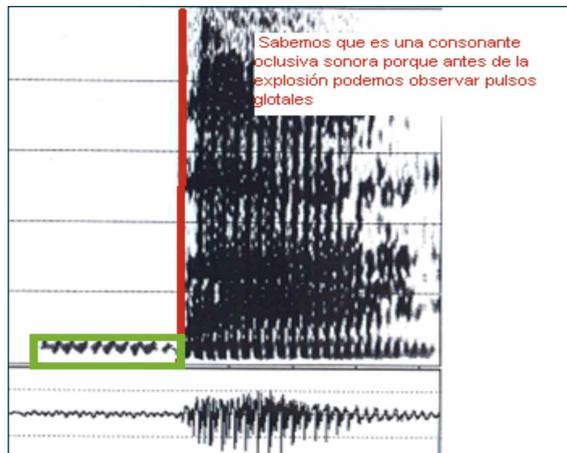
■ Ejemplo 13

Las *consonantes oclusivas* se articulan de modo que se cierra totalmente el paso del aire y, después, este sale rápidamente (explosión). Existen consonantes oclusivas sonoras (en las cuales hay un momento de sonido antes de soltar el aire y de que se produzca la explosión) y oclusivas sordas (que no muestran ningún sonido antes de la explosión). Teniendo en cuenta el punto de articulación, podemos afirmar que existen distintos tipos de oclusivas: bilabiales, dentales, velares...

Oclusiva bilabial sorda



Oclusiva dental sonora



V. Reflexiones sobre el aprendizaje

■ Ejemplo 14

Pero, como he dicho, no siempre me ha resultado tan fácil. La práctica en la que teníamos que realizar una carta de formantes me fue francamente mal, porque entonces había muchas cosas que no entendía. Además, nunca había utilizado papel logarítmico y eso dificultó mucho las cosas, porque, de pronto, los componentes del grupo nos encontramos ante aquella gráfica que ninguno conocíamos y no sabíamos cómo manejarlos. La dinámica del grupo fue buena, porque todos estábamos muy interesados en que saliera correctamente, si bien el resultado fue pésimo por el notable desconocimiento de parte de la materia entre los compañeros. Aun así, creo que, ahora mismo, podría hacerla sin ningún problema.

■ Ejemplo 15

Por otra parte, realicé en casa algunos ejercicios propuestos en clase para entender mejor algunas ideas. Por ejemplo, cortando un trozo de una bolsa de la compra y soplando cerca de los labios, pude observar que el plástico se movía con ondulaciones y que se producía un sonido. Este sonido es el resultado de la vibración del cuerpo —la bolsa— a causa de la presión de aire a la que lo he sometido. Este es un ejercicio que había hecho de niño con las bolsas de chucherías, para hacer la broma de que el sonido producido era en realidad otro. Evidentemente, nunca me había parado a pensar por qué se producía esto.

■ Ejemplo 16

Aunque en ocasiones me ha resultado costoso, creo saber trabajar con los conceptos, que los he interiorizado hasta tal punto que en muchas ocasiones me sorprende analizando la realización de un sonido concreto en una conversación ordinaria (sin ir más lejos, alguien hoy ha dicho «qué pasa» sin apenas pronunciar un sonido oclusivo sordo como la *p*, y me ha entrado la curiosidad de saber cómo se vería esa realización en un espectrograma de la asignatura de fonética).

VI. Desarrollo de habilidades para experimentar y para representar el conocimiento

■ Ejemplo 17

Especialmente importante a este respecto me han parecido las técnicas de análisis. En otros cursos de fonética he tenido acceso a conceptos como *formante*, *espectrograma* y demás [...]. Me ha parecido muy, muy interesante la elaboración de espectros y el comprender (¡por fin!) conceptos como *armónico*, *formante* o *espectrograma* de una forma tan práctica. Trabajar con los ordenadores y las herramientas de primera mano ha sido determinante en el estudio de estas cosas. Ahora me veo capaz de ver un espectrograma y [...] tal vez no sabría decir la palabra que tengo delante, pero al menos las vocales, las fricativas, las nasales, las aproximantes, las oclusivas, etc., podría distinguirlos.

También me ha parecido acertado el uso de Praat en clase. Es una herramienta muy potente y útil para el estudio de la cadena hablada, y el hecho de tener que usarla semanalmente me ha dado la excusa perfecta para investigar por mi cuenta y descubrir algunas cosas que no hemos estudiado en clase.

■ Ejemplo 18

Sin darme cuenta, también he aprendido a utilizar determinados programas, como el Praat o el Excel, para hacer gráficos y otro tipo de trabajos para fonética. También me ha servido para profundizar más en el uso del Word, pues muchas de las imágenes que he puesto en el *dossier* las he realizado a través de este programa.

VII. Autorregulación del aprendizaje: contenidos y métodos

■ Ejemplo 19

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)

Reflexión sobre el aprendizaje:

La realización de esta carpeta de aprendizaje me ha ayudado a entender gran parte del contenido trabajado, que, en el momento que se explicó en clase, no había terminado de comprender.

También me ha resultado muy útil para saber organizar los diferentes temas y cómo se relacionan entre ellos.

Aunque debo decir que, a día de hoy, no le he prestado el tiempo necesario a esta asignatura. Y esto es algo que he notado durante la realización de esta carpeta, pues no terminé de estar contenta con su resultado final.

Pero por otra parte me ha servido para darme cuenta de que, a pesar de no haber dedicado el tiempo necesario, aún estoy a tiempo de arreglarlo esforzándome en lo que queda hasta la siguiente entrega de la carpeta.

■ Ejemplo 20

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)

Durante los primeros días de clase me alegró saber que esta asignatura se basaba en el trabajo del día a día, pero a medida que pasaba el tiempo veía que el trabajo se me acumulaba y cada vez tenía más apuntes ante mis ojos que tendría que pasarlos a ordenador, más dudas y menos tiempo, y en parte me arrepentí de no haber empezado antes.

Así que finalmente decidí coger el ordenador, unos cuantos libros, y pasarme las horas que fuese necesario, para al menos no dejar todo el trabajo para el final, aunque por mucho que desees acabarlo una semana antes de lo previsto, siempre acabas encontrando más y más información, ves que las cosas se pueden mejorar, o que no has estructurado correctamente algunas partes.

A partir de ahora, espero poder dedicar tiempo a la asignatura con más tranquilidad, llegar a casa después de una clase y repasar lo que hayamos hecho ese día, buscar todo lo necesario para entender las explicaciones y tener menos reparo en preguntar en clase, cosa que a veces me angustia, ya que pienso que mis preguntas no tienen sentido, no tienen relación con el tema o no interesan.

Finalmente, decir que este trabajo me ha aportado más de lo que creía, pues ha sido el primero de los que hemos hecho para la universidad, y de este modo, podemos aprender la lección de nuestros errores o aciertos y mejorar en la siguiente entrega, pues muy posiblemente haya mucho en lo que rectificar.

■ Ejemplo 21

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)

Creo que este trabajo podría estar mejor, como todo, pero que será en la próxima entrega cuando lo pueda hacer mejor, conociendo los fallos, los grandes fallos de este. Pues dicen que de los errores se aprende.

Otra dificultad ha sido en la organización de la primera parte, no sabía cómo clasificar cada apartado, si por días, por temario, por semanas..., aunque finalmente los he clasificado por temas, y pese a que tenía algunos conceptos repetidos, de cuando hacíamos el repaso o recordatorio de clases anteriores, he podido estructurarlo.

Creo que un gran fallo es el hecho de no sintetizar la información, escribir demasiado y no especificar mejor los conceptos, ideas, emociones o percepciones, incluso en este apartado que ahora estoy realizando. Pues escribo y escribo, y no puedo parar. Y en consecuencia, tampoco sé cómo recortar la información aportada porque, a pesar de que al lector le pueda parecer innecesaria, necesito explicarme, ya que me da la sensación de que no me expreso correctamente, y que le doy demasiadas vueltas a cada asunto.

■ Ejemplo 22

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)

La organización del trabajo expuesto/escrito la he ido cambiando a medida que pasaba el tiempo, pues, si en un principio lo estaba organizando por días, luego vi que era mejor hacerlo por temas o apartados, y realmente, aunque es más complicado estructurarlo, una

vez terminado se entiende mucho mejor que si lo hubiese organizado por días. Cada cosa está en su sitio, más o menos, y no te pierdes. Y aunque para este primer dossier no me he dado cuenta de ello hasta tarde, en el siguiente espero estructurarlo y organizarlo bien desde un principio.

■ Ejemplo 23

Por otra parte, ahora que mi fuerza de voluntad empieza a despertar, me he propuesto llevar una dinámica semejante en otras asignaturas que sean tan densas como esta. Además, una se da cuenta de que cuando se implica en el desarrollo de la asignatura los conceptos se adquieren más fácilmente; por ejemplo, ir a buscar información a la biblioteca (esta asignatura me descubrió la impresionante biblioteca de Humanidades de la UAB) y el proceso de abstracción que eso conlleva hace que el alumno procese esa información sin tener que *empollar*.

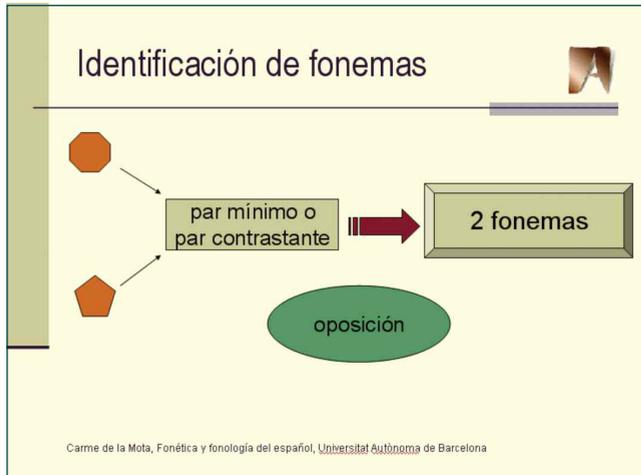
■ Ejemplo 24

Dificultades encontradas y soluciones posibles

Tuve al principio gran dificultad al leer bibliografía, pues la encontré complicada y no sabía discernir lo que era importante o necesario para el nivel del curso de lo que no. Al contener también el estudio de gráficos, al principio tuve que esforzarme para comprender algo tan nuevo para mí, pues nunca había hecho nada parecido. Además, nunca había confeccionado una carpeta de aprendizaje, y, como todo lo que nunca has hecho, cuesta encontrar la manera de hacerlo, hasta que pasa un tiempo y te adaptas poco a poco al tipo de trabajo.

Así que la solución más adecuada para mí ha sido fijarme en mis errores, consultarlos para poder corregirlos y dedicar mucho más tiempo al desarrollo del estudio.

VIII. Autoevaluación de contenidos



¿Qué nos indican el par mínimo y el par contrastante?

Nos indican OPOSICIÓN, DIFERENCIA, dos fonemas distintos, por lo tanto, dos palabras.

Oposición distintiva.

La oposición entre [b]ata ≠ [p]ata es DISTINTIVA. ¿Por qué? Porque nos permite distinguir entre dos significados diferentes.

Los hablantes de una lengua saben que la bilabial de <beso> y <nube> son una misma unidad (en fonología, que no en fonética) y también saben que la vibrante de <caro> y <carro> son dos unidades distintas (en fonética y también en fonología, ya que son dos palabras diferentes).

IX. Autoevaluación: el tiempo empleado

■ Ejemplo 26

(Elaboración de una ficha de estudio realizada a partir de orientaciones presentes en la bibliografía sobre evaluación del propio aprendizaje)

| Ficha de tiempo de estudio de la actividad | |
|--|--|
| 1. | Resolución de problemas: dos horas. |
| 2. | Tutoría con el profesor/a, individual, presencial o virtual (Campus Virtual u otras modalidades): quince minutos. |
| 3. | Tutoría con el profesor/a en grupo, presencial o virtual: quince minutos. |
| 4. | Trabajo de estudio autónomo, individual: tres horas. |
| 5. | Trabajo de estudio autónomo, en grupo: treinta minutos. |
| 6. | Búsqueda de materiales y documentación diversa, y realización de dosieres de trabajo preparatorios para el estudio: dos horas. |

Total horas: 8 horas

X. Autoevaluación: competencias

■ Ejemplo 27

(Evaluación de una actividad realizada a partir de orientaciones presentes en la bibliografía sobre evaluación del propio aprendizaje)

| Competencias desarrolladas con esta actividad | | | | |
|---|------|-------|------|------|
| A nivel académico | Alto | Medio | Bajo | Nulo |
| ■ Análisis | | X | | |
| ■ Síntesis | | X | | |
| ■ Abstracción | | X | | |
| ■ Deducciones lógicas | | X | | |
| ■ Interrelación de conceptos | X | | | |
| ■ Fuentes | X | | | |
| ■ Organización de la información | | X | | |
| ■ Jerarquización de la información | | X | | |
| ■ Juicio crítico y reflexivo | X | | | |
| ■ Argumentación | | | X | |
| ■ Expresión escrita | | | X | |
| ■ Ámbito de creatividad | | X | | |

XI. Autoevaluación: aplicaciones futuras de lo aprendido

■ Ejemplo 28

Creo que lo más importante, lo que más voy a aprovechar después de este curso, es el hecho no solo de estar aprendiendo cosas nuevas, sino también de aprender a aprender, de saber dónde buscar cuando necesito información, de almacenar datos que no son invariables, sino que se combinan para llegar a conclusiones a partir de una muestra. Hasta hoy, si me decían que el segmento [k] tenía el rasgo [+coronal], tenía que creérmelo, pero ahora puedo deducir por mi cuenta si esto es así o no, o plantear alternativas.

■ Ejemplo 29

Y aunque no sé si esto se considera proyecto, me ha dado ideas para hacer (ayudar a hacer) «cortometrajes caseros».

XII. Autoevaluación: reflexiones finales sobre el propio aprendizaje

■ Ejemplo 30

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)

Me resulta muy difícil ponerme una nota, evaluar mi trabajo o decir si merezco más o menos, pues cuando me juzgo intento ser realista, pero también suelo ver todos los fallos y ningún acierto. Intento ponerme en la piel de aquel que lo analizará y no sé cómo verá el trabajo, si demasiado empalagoso, demasiado pobre, etc., o si suficiente, aceptable, etc. Así que supongo que esto podría convertirse en un reto, aprender a autoevaluarme tal cual el trabajo ha sido realizado.

■ Ejemplo 31

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)

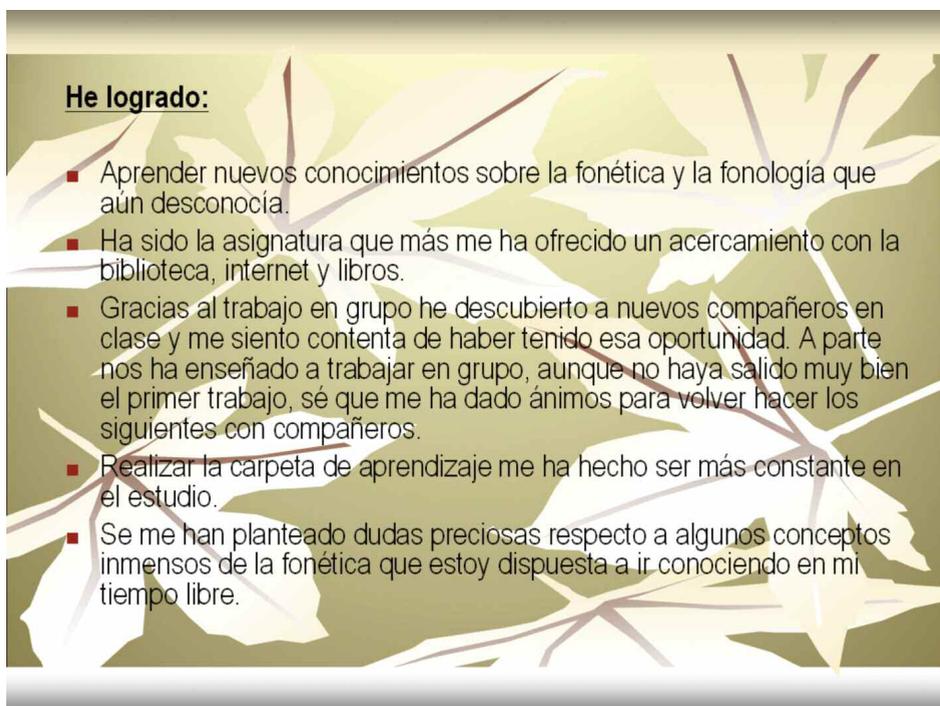
Lo que he conseguido:

- He aprendido conocimientos que no tenía. He profundizado en el estudio de las distintas ramas de la fonética y me he introducido en la fonología.
- Esta asignatura es la que me acercó por primera vez a la biblioteca de Letras de la UAB. Son tantas veces las que he recurrido a ella que llegaría a la estantería donde están las obras de esta materia con los ojos cerrados.
- Conozco casi todas las obras a las que se hace referencia en la bibliografía de fonética y fonología españolas.

- Aunque la única práctica en grupo que se ha realizado por ahora ha sido la carta de formantes de las vocales, considero que me esfuerzo a compartir las tareas con otros estudiantes.
- Conozco obras clave de la disciplina.
- Gracias al trabajo, sigo siendo constante en mi aprendizaje.
- Puesto que sí estudio fonética y fonología a fondo —y no solo transcripción y tipología de sonidos—, se me han planteado dudas, pero también estoy aprendiendo cosas interesantísimas.
- Encuentro utilidad en la materia, que creo de relevante importancia, tanto como pueden ser la sintaxis o la literatura de una lengua.

■ Ejemplo 32

(Procedente de la primera versión entregada de la carpeta)



He logrado:

- Aprender nuevos conocimientos sobre la fonética y la fonología que aún desconocía.
- Ha sido la asignatura que más me ha ofrecido un acercamiento con la biblioteca, internet y libros.
- Gracias al trabajo en grupo he descubierto a nuevos compañeros en clase y me siento contenta de haber tenido esa oportunidad. A parte nos ha enseñado a trabajar en grupo, aunque no haya salido muy bien el primer trabajo, sé que me ha dado ánimos para volver hacer los siguientes con compañeros.
- Realizar la carpeta de aprendizaje me ha hecho ser más constante en el estudio.
- Se me han planteado dudas preciosas respecto a algunos conceptos inmensos de la fonética que estoy dispuesta a ir conociendo en mi tiempo libre.

3.23. PRUEBA ESCRITA DE SINTAXIS DEL ESPAÑOL

AUTOR DE LA FICHA: Ángel J. Gallego

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Prueba escrita de sintaxis del español (véase el documento anexo).

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Adquirir los conocimientos teóricos básicos de la sintaxis del español, como, por ejemplo, la identificación de constituyentes sintácticos, la asimilación de nociones como *argumento*, *adjunto* y *predicado*, la identificación de estructuras/etiquetas básicas (por ejemplo, oración pasiva, verbo intransitivo, predicación secundaria, conjunción subordinante, etc.) o la distinción entre *función sintáctica* (sujeto, objeto directo, complemento circunstancial, etc.) y *papel temático* (agente, paciente, etc.).
2. Utilizar la competencia gramatical que, como hablantes, tienen los estudiantes. Este punto pretende desarrollar la capacidad de reflexión y argumentación del estudiante y su dominio de las diferentes pruebas formales relacionadas con la argumentación empírica (por ejemplo, utilización de pares mínimos para identificar fenómenos o propiedades lingüísticas básicas). En este sentido, también hay que valorar la capacidad de abstracción general, necesaria para establecer relaciones entre situaciones o datos aparentemente desconectados.
3. Redactar textos correctos de forma normativa, gramaticales, adecuados al registro relevante (utilizando la terminología específica) y coherentes (uso de conectores, distribución de párrafos, presentación ordenada de argumentos, etc.).

OBJETIVOS

Los objetivos de llevar a cabo actividades como ésta son que el estudiante:

1. Demuestre la asimilación de los contenidos de la asignatura: identificación de categorías gramaticales; análisis en constituyentes inmediatos; estudio de nociones semánticas básicas: predicados, argumentos, adjuntos y operadores; diferenciación entre papeles temáticos y funciones sintácticas.
2. Conozca las estrategias de análisis propias de una asignatura de sintaxis.
3. Sepa aplicar los conocimientos de las clases presenciales (teoría) a la hora de analizar los datos (práctica; véase el cuadro A).
4. Demuestre capacidad de reflexión y de análisis gramatical (véase el cuadro B).

5. Se exprese por escrito de manera coherente, relevante y ortográficamente correcta (véase el cuadro C).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Con el fin de demostrar que ha alcanzado los objetivos, el estudiante tiene que poder:

- Identificar conceptos específicos de la asignatura (por ejemplo, qué es un complemento agente, cuántos argumentos selecciona un verbo transitivo).
- Comprobar nuestras hipótesis de análisis utilizando diferentes pruebas formales (por ejemplo, concordancia sujeto-verbo, pronominalización, pasivización, formación de oraciones escindidas).
- Relacionar determinados fenómenos lingüísticos (pasivización, concordancia, cuantificación, etc.) con los contenidos teóricos de la asignatura. En el caso, por ejemplo, de la concordancia, el estudiante tiene que saber que se puede manifestar de maneras diferentes: entre verbo y sujeto (concordancia clásica, manifestada mediante morfemas flexivos afijados al verbo), pero también entre verbo y objeto directo (manifestada mediante clíticos / pronombres átonos).
- Establecer conexiones entre estructuras diferentes que manifiestan un mismo fenómeno (por ejemplo, pasivización y verbos inacusativos).
- Ofrecer ejemplos nuevos (no vistos en clase), pero relacionados con aquello que se esté estudiando; es decir, ser capaz de generalizar e improvisar datos.
- Presentar los argumentos de una manera clara.
- Ofrecer argumentos empíricos que den apoyo a un análisis teórico concreto.
- Escribir correctamente (utilizando el español normativo).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se trata de un examen de sintaxis de nivel universitario básico (primer ciclo) o preuniversitario (secundaria); en todo caso, el nivel de dificultad no presupone conocimientos que vayan más allá de la enseñanza de secundaria.

Antes de hacer el examen, el profesor tiene que haber explicado a clase los contenidos básicos relacionados con el morfosintaxis del español (principalmente: identificación de categorías gramaticales, análisis sintáctico en constituyentes, distinción entre funciones sintácticas y papeles temáticos).

El examen es individual y su duración no tendría que ser superior a las tres horas. El profesor entrega la prueba, explica las preguntas, aclara las posibles dudas y da tres horas como máximo para hacer el examen.

Los contenidos de la prueba son los siguientes:

1. Morfosintaxis: asignación de categorías gramaticales (diferenciar entre sustantivos, verbos, preposiciones, adjetivos, etc., mediante pruebas formales).
2. Estructura de frase: identificación de las dependencias estructurales que hay entre las piezas léxicas (palabras) y sus «expansiones» sintácticas (sintagmas).
3. Aspectos formales e interpretativos: diferenciación entre nociones básicas, como *argumento*, *predicado* (y *predicación*) y *adjunto* (o *complemento circunstancial*).

Los contenidos, preferentemente, deben adoptar el formato de ejercicios prácticos y preguntas breves.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los contenidos de cada ejercicio (y la manera de solucionarlos) son los siguientes:

El primer ejercicio contiene afirmaciones sobre diferentes aspectos de teoría sintáctica. El estudiante tiene que decir si las aseveraciones son ciertas o falsas, y justificar su respuesta con pruebas formales. La primera afirmación, por ejemplo, es falsa y el alumno puede justificarlo indicando que determinadas oraciones, como las pasivas, tienen sujetos no agentes: *El libro fue vendido* (pasiva perifrástica), *Los libros se vendieron* (pasiva refleja), etc.

El segundo ejercicio pretende descubrir si el estudiante puede identificar las categorías gramaticales (nombre, verbo, adjetivo, adverbio, etc.) de manera razonada. En el caso de alargado (ejemplo 2d), el estudiante tiene que decir que se trata de un adjetivo (no un participio), ya que admite, por ejemplo, gradación por parte de un adverbio antepuesto (*Un sobre muy alargado*), derivación típica de los adjetivos (*Un sobre alargadísimo*) o coordinación con otro adjetivo (*Un sobre alargado y azul*).

El tercer ejercicio tiene que ver con la noción de *constituyente sintáctico*. Se pide al estudiante que identifique las dependencias (es decir, relaciones) que hay entre las diferentes palabras de una frase u oración. Si nos centramos en el segundo par mínimo (*{Llené/Reparé} el tanque de agua*), el objetivo es darse cuenta de que el sintagma preposicional *de agua* se puede referir al sustantivo *tanque* o al verbo (posibilidad restringida al caso de *llenar*). El estudiante tiene que ofrecer pruebas formales que demuestren este doble análisis estructural.

El ejercicio cuarto es similar al tercero. Nuevamente, el estudiante tiene que demostrar que una representación como la que se ofrece no es adecuada porque no refleja la manera como se relacionan las diferentes palabras (los *constituyentes últimos*). Para demostrar eso, hay bastante con probar que *uno*, *público* y *minoritario* mantienen una relación formal que los separa del resto de elementos (es decir, que forman un constituyente sintáctico que los une y que los separa del resto de palabras); pruebas como la formación de estructuras agrietadas (*Un público minoritario es lo que la música clásica tiene*) o la concordancia (**Un público minoritaria*) son relevantes para demostrar que un público minoritario forma constituyente (un sintagma nominal). El mecanismo formal (estructura arbórea, bandejas,

comentario escrito, etc.) que se utilice para identificar estas unidades intermedias no es crucial, lo importante es que el estudiante pueda defender su existencia de manera empírica.

Finalmente, el ejercicio quinto está relacionado con la distinción entre las nociones *argumento* y *adjunto* (tradicionalmente, *complemento circunstancial*). El estudiante tiene que ver que un elemento que es formalmente y semánticamente idéntico (*en el garaje*, un sintagma preposicional con una interpretación locativa en ambos casos) puede tener funciones sintácticas diferentes: en el primer ejemplo, *en el garaje* es un complemento de régimen verbal (o régimen preposicional), ya que *guardar* (como *poner* o *colocar*) selecciona un argumento de tipo locativo (*Juan {guardó/puso/colocó} el libro en el armario*); en el segundo ejemplo, *en el garaje* es un complemento circunstancial de lugar, ya que el verbo *limpiar* no selecciona ningún argumento locativo. El análisis sintáctico puede tener diferentes formas (árbol, diagrama, comentario, etc.): lo importante es que refleje las diferencias que dimanan del uso de dos verbos con propiedades lexicosemánticas diferentes.

Niveles de consecución de la competencia A. Capacidad de relacionar contenidos teóricos con las preguntas

Nota bene: las rúbricas alto, medio, bajo e insuficiente se aplican a cada uno de los ejercicios de manera general

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|---|---|--|---|
| Identificación del dato/pregunta | El estudiante demuestra que es capaz de identificar el problema (los datos) y contextualizarlo teóricamente. La respuesta es concreta y utiliza los recursos argumentativos discutidos en clase. | El estudiante identifica el problema (sabe, por ejemplo, que se encuentra ante una construcción impersonal), pero no puede proporcionar una argumentación concreta respecto al caso, con más de un tipo de dato o prueba. | El estudiante, aunque no identifica completamente el problema, sabe situarlo dentro del temario del curso. La argumentación es muy limitada y suele incorporar comentarios no pertinentes. | El estudiante no identifica los datos ni sabe contextualizarlos de manera aproximada. No hay argumentación o, si la hay, es irrelevante. |
| Manifestación de los conocimientos | El estudiante está familiarizado con la terminología técnica de la asignatura (la puede utilizar con naturalidad, en el contexto adecuado) y la sabe asociar a las propiedades relevantes, de manera que la respuesta es adecuada, y la argumentación, consistente. | El estudiante está familiarizado con la terminología de la asignatura, pero manifiesta dudas. A pesar de eso, la descripción del fenómeno es correcta, y la argumentación, adecuada (sin embargo, posiblemente, menos precisa). | El estudiante no está familiarizado con la terminología y da información superflua para caracterizar el fenómeno. Normalmente, la argumentación es poco precisa. | El estudiante no está familiarizado con la terminología técnica ni sabe identificar el fenómeno/problema. La argumentación es inexistente o totalmente irrelevante. |

Niveles de consecución de la competencia B. Capacidad de reflexión lingüística

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| Capacidad argumentativa | El estudiante demuestra sobradamente que puede defender su respuesta/tesis con diferentes argumentos, conceptuales y empíricos (por ejemplo, pares mínimos, distribución de constituyentes, sustitución sintáctica, concordancia, posibilidades de modificación). Además, es capaz de establecer conexiones con fenómenos de dominios (disciplinas) diferentes con el fin de reforzar su respuesta. | El estudiante tiene una buena capacidad de argumentación y utiliza argumentos empíricos y conceptuales con relativa facilidad. Aun así, no da todos los argumentos que podría y la argumentación no refleja la totalidad de los conceptos explicados en clase. | El estudiante manifiesta problemas para defender sus respuestas con argumentos objetivos y utiliza un discurso poco preciso, con tendencia a los circunloquios y las referencias poco relevantes. | El estudiante es incapaz de defender ninguna de sus respuestas. La argumentación, si hay, es completamente irrelevante. |

Niveles de consecución de la competencia C. Capacidad de expresión escrita

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|---|--|--|---|
| Ortografía (acentuación y puntuación) | El estudiante casi no comete ningún error de tipo ortográfico: domina los diferentes signos de puntuación y las reglas ortográficas básicas. | El estudiante comete algunos errores ortográficos, sobre todo relacionados con la puntuación. En ningún caso los errores afectan a la comprensión del texto. | El estudiante comete bastantes errores ortográficos, tanto de acentuación como de puntuación. Por lo tanto, la interpretación del texto queda afectada. | El estudiante comete muchos errores ortográficos (de todo tipo). |
| Léxico | El estudiante utiliza un léxico culto y variado, con tecnicismos propios de la materia (por ejemplo, sujeto, constituyente, concordancia). | El estudiante utiliza un léxico general, con ciertas dificultades para utilizar términos específicos de la materia. | El estudiante tiene bastantes dificultades con el uso de un vocabulario específico de la materia. | El estudiante no utiliza léxico especializado, propio de la materia, y también manifiesta carencias más generales. |
| Estructuración del discurso | El estudiante organiza sus argumentos de una manera clara y precisa, tanto con respecto a los aspectos generales (organización del texto) como a los particulares (organización de los párrafos, oraciones, uso de conectores, etc.). | El estudiante organiza su discurso con un orden coherente, pero puede manifestar alguna dificultad en conectar los diferentes párrafos entre sí y dar la sensación de texto coherente. | El estudiante manifiesta bastantes dificultades al utilizar una sintaxis compleja (por ejemplo, oraciones subordinadas) y relacionar los diferentes párrafos entre sí. | El estudiante tiene muchas dificultades para articular un discurso. Los diferentes párrafos presentan una distribución desordenada e incoherente. |

ANEXO (prueba de sintaxis)

1. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y justifica en cada caso la respuesta en el espacio asignado: [2 puntos]

a) El sujeto realiza la acción del verbo.

b) Solo los verbos y los adjetivos pueden ser predicados.

c) Un verbo intransitivo no selecciona complemento directo.

d) Los demostrativos (*este, aquel*, etc.) son adjetivos, pues, al igual que estos, concuerdan con el nombre que acompañan.

2. Identifica la categoría gramatical de los elementos en cursiva. Justifica tu respuesta. [1 punto]

a) El paciente *inglés*.

b) Su continuo *beber* cerveza me preocupa.

c) Dejé el libro *encima* de la mesa.

d) Un sobre *alargado*.

3. Observa los siguientes pares mínimos y determina si los elementos en cursiva forman un único constituyente sintáctico: [2 puntos]

(1) a) César escogió *el traje sin chaleco*.

b) César escogió *el traje sin ganas*.

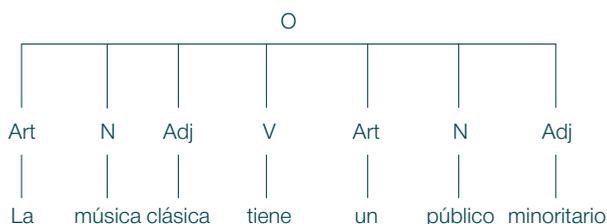
(2) a) Llené *el tanque de agua*.

b) Reparé *el tanque de agua*.

4. Lee con atención el siguiente texto, extraído de HERNANZ y BRUCART (1987: §1.4), y aporta argumentos empíricos que demuestren que el análisis que se ofrece debajo no es adecuado: [2 puntos]

La idea básica de la que parte la sintaxis es la de que las oraciones están dotadas de una **estructura** interna que se rige por principios de jerarquía y linealidad. Eso equivale a concebir la oración como el resultado de combinar en distintos niveles unidades sintácticas inferiores (los **constituyentes**). Si la oración fuera una mera yuxtaposición de palabras, el vínculo que mantendrían entre sí todas las unidades léxicas que la forman sería idéntico. En tal caso, el análisis podría representarse por medio de **diagramas arbóreos** como el siguiente:

(1) *Análisis de estructura lineal*



5. Analiza sintácticamente las oraciones que se ofrecen a continuación e indica las diferencias formales, sintácticas y semánticas que manifiesta el constituyente *en el garaje*: [3 puntos]

a) Juan guardó su coche *en el garaje*.

b) Juan limpió su coche *en el garaje*.

3.24. EVOLUCIÓN DE PALABRAS

AUTOR DE LA FICHA: Carlos Sánchez Lancis

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Evolución fónica y gráfica de cinco palabras del latín clásico al español actual.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Analizar los principales fenómenos de variación histórica lingüística del español.
2. Relacionar fenómenos lingüísticos diferentes.
3. Distinguir fenómenos lingüísticos parecidos.

OBJETIVOS

El objetivo didáctico que se quiere conseguir con la actividad que se propone es que el estudiante, a partir de lo que se ha expuesto en clase y de lo que ha complementado a partir de la bibliografía obligatoria indicada en la guía docente, tenga las capacidades siguientes:

1. Aplicar los conocimientos teóricos a la práctica en las evoluciones de palabras del latín al español actual.
2. Autoevaluar sus conocimientos.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes puedan:

1. Analizar cada palabra latina para indicar cómo evolucionan en cada época los diferentes elementos fónicos y gráficos que la componen.
2. Aplicar correctamente las diferentes reglas fonéticas evolutivas con el fin de llegar a la forma del español actual.
3. Englobar dentro de un mismo tipo de cambio diferentes evoluciones fónicas.
4. Diferenciar cambios fonéticos muy parecidos, a fin de que no se confundan en el resultado final.
5. Interpretar adecuadamente desde un punto de vista fonético las diferentes grafías que puede presentar una palabra a lo largo de su historia.

6. Ser conscientes del dominio de sus conocimientos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes que cursan la asignatura Diacronía del español o la parte histórica de Segunda lengua: Filología Hispánica. Se trata de asignaturas de primer ciclo de cualquier filología.

Esta actividad permite a los estudiantes tener una conciencia clara de sus conocimientos en una etapa final del aprendizaje de la asignatura. Además, tienen muy claro que este modelo de actividad constituye la parte práctica de una prueba evaluable que tendrán que hacer al final del curso.

La actividad se hace de manera individual. El profesor entrega a cada estudiante cinco palabras del latín clásico (sustantivos, adjetivos o verbos).

- En primer lugar, se pide que el estudiante haga la evolución de cada palabra del latín clásico al español actual y realice la transcripción fonética, según el alfabeto fonético internacional, de cada forma correspondiente a las diferentes etapas (latín clásico, latín vulgar, español medieval, del siglo XVI y del siglo XVII), siempre que sea posible. Además de reafirmar en términos generales el grado de dominio del alfabeto fonético utilizado, de esta manera se trabajan las diferentes reglas fonéticas evolutivas existentes a lo largo de la historia del latín y el español, las cuales tienen que tener en cuenta también un orden cronológico a la hora de aplicarse. Realmente, con este tipo de actividades salen todos los contenidos del curso, ya que se tiene que saber cómo ha evolucionado todo el vocalismo y todo el consonantismo del latín al pasar al español y en qué situación evolutiva se encontraba cada palabra en cada época. Por ejemplo, dadas las palabras siguientes del latín clásico:

1. **pŭlĕgĭum**
2. **factĭcium**
3. **taxōnem**
4. **vĕrmĭcŭlum**
5. **cĭcōnĭa**

El estudiante tendría que poder llegar al resultado siguiente:

- a) poleo
- b) hechizo
- c) tejón
- d) bermejo
- e) cigüeña

- En segundo lugar, es necesario que el estudiante haga la transcripción gráfica de la forma medieval de cada vocablo. A veces es posible que haya más de una forma. Entonces se pide que dé cuenta de todas las variantes. De esta manera se trabaja la evolución que presentan las grafías a lo largo de la historia de una lengua, en este caso el español, y su relación con el sistema fónico cambiante. Dadas las palabras anteriores, el resultado gráfico medieval sería el siguiente (se pueden ver diferentes soluciones gráficas para un mismo sonido y grafías que han cambiado de sonido a lo largo de su historia):
 - a) <poleo>
 - b) <fechizo>
 - c) <texon>
 - d) <(u/v)erme(j/i)o>
 - e) <ciguenna>

- En tercer lugar, y para acabar, el estudiante tiene que describir los cambios fonéticos más importantes que se han producido a lo largo de cada evolución, con una atención especial a la identificación de los tipos de yods y a la inflexión de vocales. De esta manera se trabaja tanto la identificación de secuencias de fonemas que acaban haciendo aparecer yods como los diferentes tipos de evoluciones fónicas originadas por un mismo yod. Dadas las palabras anteriores, *a* sería un caso de yod 3ª; *b* sería un caso de yod 4ª y yod 1ª (a veces puede aparecer más de una clase de yod en una misma palabra); *c* sería otro caso diferente de yod 4ª; *d* sería un caso de yod 2ª, y *e* sería un caso diferente de yod 2ª, y aquí no habría ningún caso de yod 1ª, aunque la evolución de un segmento fónico de esta palabra da el mismo resultado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Cada palabra parte con una puntuación de 1 punto sobre 1. El total de las cinco palabras hace una puntuación global de 5 sobre 5 (esta actividad representa media prueba evaluable de un total de 10 puntos). Entonces, por cada error se hace un descuento de la manera siguiente:

- Error o inexistencia de la identificación del tipo de yod: -0,25
- Cada error en la evolución fónica en una etapa determinada de la palabra: -0,1
- Forma gráfica medieval correcta: +0,1

La puntuación total de cada palabra nunca puede ser inferior a 0.

De esta manera, no es tan importante «acertar» la forma del español actual como identificar las diferentes reglas evolutivas que operan y su clasificación posterior. Así, un estudiante puede obtener un 0 con el «resultado» correcto y, en cambio, otro puede obtener un 1 con la forma española actual equivocada pero con la forma gráfica medieval correcta.

Niveles de consecución de las competencias trabajadas

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|--|---|--|---|
| Identificación de los tipos de cambios fonéticos más importantes | El estudiante identifica muchos (90-100%) tipos de los cambios fonéticos más importantes. | El estudiante identifica bastantes (66-89%) tipos de los cambios fonéticos más importantes. | El estudiante identifica suficientes (50-65%) tipos de los cambios fonéticos más importantes. | El estudiante identifica pocos (menos del 50%) tipos de los cambios fonéticos más importantes. |
| Situación de cada cambio en una etapa temporal determinada | El estudiante sitúa muchos (90-100%) cambios en cada etapa temporal determinada. | El estudiante sitúa bastantes (66-89%) cambios en cada etapa temporal determinada. | El estudiante sitúa suficientes (50-65%) cambios en cada etapa temporal determinada. | El estudiante sitúa pocos (menos del 50%) cambios en cada etapa temporal determinada. |
| Identificación de la forma española actual resultante | El estudiante identifica correctamente la forma española actual resultante. | El estudiante identifica con muy poca diferencia (un error) la forma española actual resultante. | El estudiante identifica con poca diferencia (dos errores) la forma española actual resultante. | El estudiante no identifica (tres errores o más) la forma española actual resultante. |
| Relación de diferentes grafías con un fonema concreto | El estudiante relaciona muchas (90-100%) grafías con un fonema concreto. | El estudiante relaciona bastantes (66-89%) grafías con un fonema concreto. | El estudiante relaciona suficientes (50-65%) grafías con un fonema concreto. | El estudiante relaciona pocas (menos del 50%) grafías con un fonema concreto. |

3.25. BÚSQUEDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN SOBRE EL LÉXICO

AUTOR DE LA FICHA: Cecili Garriga

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

El profesor propone una serie de diez palabras escogidas al azar, todas con la misma terminación, sobre las cuales los estudiantes tienen que hacer una pequeña investigación. Cada estudiante tiene una lista diferente, obtenida de la aplicación del diccionario inverso del DRAE electrónico. Es posible que algunas de estas palabras sean desconocidas para ellos. Reciben indicaciones para iniciar la actividad, basadas en la búsqueda en diccionarios o determinados manuales de morfología si tienen un sufijo identificado, y a partir de aquí tienen que ser tutorizados, ya que cada grupo de palabras puede requerir un trabajo diferente. El objetivo es fomentar la autonomía en el trabajo y que sean capaces de utilizar unas herramientas mínimas para la búsqueda de información sobre el léxico.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

- a) Capacidad de utilizar los diccionarios y aprovecharlos para la búsqueda de información sobre el léxico.
- b) Capacidad de identificar los procedimientos de formación de palabras.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son los siguientes:

- a) Que el estudiante, a partir de una lista de palabras, sea capaz de buscar información sobre el léxico del español, utilizando los recursos bibliográficos y electrónicos a su alcance.
- b) Que sea capaz de reconocer los procedimientos de formación de palabras del español y de analizar morfológicamente las palabras complejas.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

- Adquieran la capacidad de usar con un buen aprovechamiento los diccionarios tradicionales, los electrónicos y los corpus informatizados para la búsqueda de información sobre el léxico.
- Adquieran la capacidad de analizar la estructura morfológica de las palabras.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes que cursan el primer curso de Filología Hispánica, en la asignatura de Lengua española II (morfología).

Esta actividad permite que los estudiantes tomen conciencia de los mecanismos de formación de palabras que usa cualquier hablante y pasen al nivel de análisis de las estructuras de las palabras. Además, se consigue que usen críticamente los recursos lexicográficos y léxicos que tienen a su alcance, así como los diccionarios generales y especializados y los corpus electrónicos.

El trabajo se tutoriza, ya que los estudiantes, dependiendo del grupo de palabras que tengan que trabajar, se pueden encontrar con dificultades a la hora de decidir qué instrumentos tienen que consultar para la búsqueda de información.

Considera la lista siguiente de palabras, obtenida de la aplicación inversa de la versión electrónica del *Diccionario de la lengua española* (RAE 2001):

Ejemplo

| | | |
|----------|-------------|---------------|
| coja | equipolente | carencia |
| paticoja | insolente | apariencia |
| teticoja | malevolente | trasparencia |
| coscoja | benevolente | transparencia |
| paradoja | deo volente | aferencia |
| foja1 | suplente | eferencia |
| foja2 | mente | deferencia |
| goja | amente | referencia |
| angoja | bobamente | preferencia |
| congoja | acerbamente | diferencia |

(ejemplos de series)

Sigue las instrucciones siguientes:

1. Busca las palabras en los siguientes diccionarios de la lengua española, tomando como base el DRAE y teniendo en cuenta las diferencias que se encuentran:
 - COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 1980-1991.
 - GUTIÉRREZ, J. *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana, 1996.
 - MALDONADO, C. *Diccionario Clave de la lengua española*. Madrid: SM, 1996.
 - MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. 3a ed. Madrid: Gredos, 2006.
 - RAE. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2001.
 - SECO, M.; ANDRÉS, O.; RAMÓS, G. *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Aguilar, 1999.

2. Busca información sobre estas palabras en:
 - BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.
 - LANG, M. *Formación de palabras en español*. Madrid: Alianza, 1996.
3. Analiza morfológicamente las palabras.
4. Conclusión (ten en cuenta, por un lado, la utilidad de cada uno de los recursos utilizados y, por otro, lo que has aprendido).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación la lleva a cabo el profesor, utilizando la escala siguiente:

Niveles de consecución de las competencias

| Valoración | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|--|--|---|--|---|
| Utilizar adecuadamente los diccionarios generales de la lengua española | El estudiante utiliza adecuadamente los diccionarios y aprovecha muy bien la información que proporcionan. | El estudiante utiliza los diccionarios aprovechando bastante la información que proporcionan. | El estudiante utiliza los diccionarios aprovechando poco la información que proporcionan. | El estudiante desconoce qué uso se tiene que dar a un diccionario para aprovechar la información. |
| Obtener información sobre el léxico de la bibliografía específica recomendada | El estudiante utiliza la bibliografía recomendada la entiende y aprovecha la información adecuada para la actividad. | El estudiante utiliza la bibliografía recomendada, pero no la entiende lo suficiente y no identifica la información pertinente para la actividad. | El estudiante utiliza la bibliografía recomendada no la entiende. No sabe aprovecharla para la actividad propuesta. | El estudiante no utiliza adecuadamente la bibliografía y no la sabe aprovechar mínimamente. |
| Aprovechar los recursos electrónicos (bases de datos, corpus, etc.) para obtener información sobre el uso de las palabras | El estudiante domina los recursos electrónicos y es capaz de sacarles todo el provecho para el análisis sobre el uso del léxico. | El estudiante domina los recursos electrónicos y es capaz de sacarles bastante provecho para el análisis sobre el uso del léxico. | El estudiante no demuestra mucho dominio de los recursos electrónicos y no les saca provecho para el análisis sobre el uso del léxico mucho. | El estudiante no conoce el funcionamiento de los recursos electrónicos y no los sabe aprovechar. |
| Identificar los mecanismos de formación de palabras presentes en una serie dada | El estudiante reconoce la estructura de una palabra y es capaz de analizarla correctamente. | El estudiante reconoce la estructura de una palabra pero no hace un análisis correcto. | El estudiante tiene dificultades para reconocer la estructura de una palabra y no es capaz de analizarla correctamente. | El estudiante no es capaz de reconocer la estructura de una palabra compleja. |

3.26. COHERENCIA TEXTUAL: EL PÁRRAFO COMO UNIDAD SIGNIFICATIVA

AUTOR DE LA FICHA: Yolanda Rodríguez

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Valoración de la coherencia interna y externa de los párrafos que componen el texto de Juan Cueto titulado «Lugares hipermodernos».

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

a) Capacidad de organizar la información de un texto de manera coherente.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son los siguientes:

1. Que los estudiantes, a partir del análisis del texto propuesto, sean capaces de identificar cuáles son las causas por las cuales se puede llegar a romper la unidad significativa de un texto.
2. Que los estudiantes, a partir del análisis del texto propuesto, sean capaces de evaluar como repercute la falta de coherencia en la comprensión de un texto.
3. Que los estudiantes, a partir de la reescritura del texto propuesto, sean capaces de ordenar la información de un texto de manera coherente.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes:

1. Conozcan qué errores hay que evitar a la hora de estructurar la información de un texto.
2. Redacten textos coherentes.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad, orientada a los alumnos de primero que cursan la asignatura *Prácticas de lengua oral y escrita española*, se tiene que hacer una vez acabada la explicación por parte del profesor del bloque temático correspondiente a la estructura del texto. Es una actividad pensada para que el alumno la lleve a cabo individualmente según el esquema de trabajo siguiente:

- a) Hay que leer atentamente el texto de Juan Cueto titulado «Lugares hipermodernos».
- b) Una vez leído el texto, se tiene que explicitar el esquema del contenido que subyace en el texto de Juan Cueto.
- c) Sobre la base del esquema anterior, es necesario detectar los errores de coherencia interna y externa que presentan los párrafos que integran el texto de Juan Cueto.
- d) Después de analizar los errores de coherencia que presenta el texto de Juan Cueto, se tiene que proponer un esquema de ideas alternativo que resuelva los errores detectados.
- e) Para acabar, hay que reescribir el texto de acuerdo con la estructuración de la información propuesta por el estudiante en el punto *d*.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El profesor hace la evaluación de la práctica según los criterios siguientes:

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de organizar un texto de una manera coherente

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|---|--|--|---|
| Elaboración del esquema de contenido | El estudiante, en su esquema de contenido, refleja de manera clara la estructuración jerárquica de las ideas y la relación lógica entre sí. | El estudiante, en su esquema de contenido, refleja de manera clara la estructuración jerárquica de las ideas, pero no la relación lógica entre sí. | El estudiante, en su esquema de contenido, no especifica las subideas que contribuyen a desarrollar las ideas fundamentales de los diferentes párrafos. Tampoco evidencia la relación lógica entre sí. | El estudiante no elabora un esquema de contenido, sino tan sólo una lista de ideas desconectadas. |
| Valoración de la coherencia interna | Es estudiante detecta todos los errores de coherencia interna que hay en el texto. | El estudiante detecta la mitad de los errores de coherencia interna que hay al texto. | El estudiante detecta el 25% de los errores de coherencia interna que hay al texto. | El estudiante detecta menos del 25% de los errores de coherencia interna que hay al texto. |
| Valoración de la coherencia externa | El estudiante detecta todos los errores de coherencia externa que hay en el texto. | El estudiante detecta la mitad de los errores de coherencia externa que hay al texto. | El estudiante detecta el 25% de los errores de coherencia externa que hay al texto. | El estudiante detecta menos del 25% de los errores de coherencia externa que hay al texto. |
| Redacción de un texto coherente | El estudiante reescribe el texto de Juan Cueto y lo dota con coherencia. | El estudiante reescribe el texto de Juan Cueto y mejora notablemente la coherencia. | El estudiante reescribe el texto de Juan Cueto y mejora ligeramente la coherencia. | El estudiante reescribe el texto de Juan Cueto sin conseguir mejorar la coherencia. |

3.27. COMENTARIO CRÍTICO DE UN TEXTO

AUTOR DE LA FICHA: Montserrat Amores

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Comentario crítico de un texto.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Analizar un texto crítico del siglo XIX teniendo en cuenta los conocimientos específicos de uno o más periodos de la historia de la literatura española (en este caso, de la primera mitad del siglo XIX), con una atención especial a la evolución de los géneros (en este caso, la novela), y en relación con su contexto histórico e ideológico.
2. Razonar críticamente y poner en práctica los procedimientos argumentativos, teniendo en cuenta los conocimientos específicos de un periodo o más de la historia de la literatura española (en este caso, de la primera mitad del siglo XIX), con una atención especial a la evolución de los géneros (en este caso, la novela), y en relación con su contexto histórico e ideológico.
3. Redactar textos gramatical y ortográficamente correctos utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Reconozca e identifique los diferentes géneros narrativos que se desarrollan durante la primera mitad del siglo XIX, e identifique y sitúe en su contexto a los autores europeos que aparecen en el texto.
2. Describa de una manera razonada y utilizando la terminología adecuada las principales características de los géneros narrativos de la primera mitad del siglo XIX.
3. Conozca la polémica sobre la peligrosidad de la novela durante el siglo XIX.
4. Determine el posicionamiento ideológico del autor y justifique la resolución con argumentaciones.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. El estudiante sabe cuáles son los principales géneros narrativos que se desarrollan en la primera mitad del siglo XIX en España.
2. El estudiante conoce la evolución de los géneros narrativos españoles durante la primera mitad del siglo XIX, como también los principales narradores europeos desde el final del siglo XVIII hasta el principio del siglo XIX.
3. El estudiante identifica los principales escritores europeos y reconoce alguna de las características de su obra.
4. El estudiante es capaz de demostrar, a partir de la argumentación crítica, los diferentes posicionamientos ideológicos de la época respecto del género que se estudia.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se trata de una prueba de evaluación de los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura Narrativa española del siglo XIX. El estudiante hace la actividad de manera individual, después de haber tratado el tema en clase y de haber recibido orientación bibliográfica en el aula. La actividad se puede encontrar en el Campus Virtual de la asignatura, donde se facilitan las directrices siguientes:

El comentario de texto debe contener:

- Introducción sobre el texto.
- Breve resumen del texto.
- Asunto del que trata y posicionamiento del autor.
- Relación del texto con otros textos leídos o comentados en clase.
- Breve conclusión.
- Bibliografía utilizada.

En esta actividad el estudiante trabaja:

1. La investigación bibliográfica y la habilidad para organizar la información obtenida de la bibliografía y de las clases, y lo aplica a un texto.
2. La capacidad de discriminar la información principal de la secundaria.
3. La capacidad de aplicar sus conocimientos específicos sobre el género y el contexto literario a un texto.
4. Su desarrollo crítico.

TEXTO:

Efectivamente, en la novela de costumbres, más todavía que en la histórica, ofrécese al ingenio el estado social entero con sus infinitos accidentes, con caracteres de inagotable variedad y con aplicaciones de utilísima enseñanza, si el error o un fin perverso no le conduce a degradar la inteligencia que le dio el cielo [...] No disimularé, aunque con pena, que algunos novelistas de esta última centuria, abusando de las envidiables prendas de su fantasía, ora por corrupción del alma, ora por el deseo de hallar más fácil acceso en la muchedumbre, enseñan una moral tanto más peligrosa, cuanto que la ostentan, dorada con apariencia de indudables virtudes; otros, de conocida perversión social, calumnian la santidad de la fe cristiana [...]

Por fortuna, otros nunca mancillaron su fama tiñendo la pluma en el veneno de la inmoralidad. Richardson, aunque a veces demasiado lento en la acción, pintanos en seres verdaderamente celestiales una virtud purísima y la ejemplar resignación del infortunio; Goldsmith, sus retratos morales; la casta musa de Saint Pierre, la ternura apasionada de un amor inocente; madame de Stäel, las ardientes y poéticas concepciones de Corina; Chateaubriand, la pureza y augusta majestad del cristianismo [...] ¿Quién no ve en nuestro célebre compatriota Fernán Caballero ese pincel tan feliz para los rasgos bellos del cuerpo, como para los divinos del alma, en cuyos cuadros retrata con viva y candorosa naturalidad nuestros usos y costumbres y aun los de las clases humildes [...]?

José Fernández-Espino, «Discurso leído ante la Real Academia
Sevillana de Buenas Letras...»,
Revista de Ciencias, Literatura y Artes, IV (1857)

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

Como se trata de un ejercicio para estudiantes de segundo ciclo, se da más importancia al desarrollo de la primera competencia que al de la segunda, que se supone que ya han alcanzado en el primer ciclo y que, en este caso, simplemente mejora.

Niveles de consecución de las competencias 1 y 2

En esta competencia, el estudiante puede obtener un máximo de 7 puntos sobre 10.

1. El estudiante distingue claramente entre la novela histórica y la novela de costumbres y sabe que la crítica literaria del momento daba apoyo a este último género. (1 punto)
2. El estudiante sabe que en el momento en que se publicó este texto el concepto de novela de costumbres abrazaba tanto la novela escrita por autores de ideología conservadora como aquélla que se escribía desde el liberalismo progresista. (1 punto)
3. El estudiante identifica claramente que el autor del texto se refiere en concreto a la novela de folletín cuando escribe:

«[...] que algunos novelistas de esta última centuria, abusando de las envidiables prendas de su fantasía, ora por corrupción del alma, ora por el deseo de hallar más fácil acceso en la muchedumbre, enseñan una moral tanto más peligrosa, cuanto que la ostentan, dorada con apariencia de indudables virtudes; otros, de conocida perversión social, calumnian la santidad de la fe cristiana [...]». (1 punto)

4. El estudiante facilita datos sobre las características de la novela de folletín y menciona, como mínimo, W. Ayguals de Izco y su principal novela. Se puntúa con 0,5 puntos más si, además, comenta brevemente el origen del género y los autores franceses principales. (1 punto)
5. El estudiante ofrece información, aunque mínima, de los autores mencionados en el segundo párrafo y los sitúa cronológicamente. (1 punto)
6. El estudiante identifica a los autores franceses con el pre-romanticismo y el romanticismo conservador. Tiene que ver que el autor del texto selecciona autores «no peligrosos» pensando en el contenido moral de sus novelas. (0,5 puntos)
7. El estudiante aprecia claramente que Fernández-Espino relaciona a estos autores moralmente aceptables con la escritora Fernán Caballero. (0,5 puntos)
8. El estudiante identifica a la autora que escribe con este seudónimo y ofrece una valoración sobre su producción novelística. (0,5 puntos)
9. El estudiante se da cuenta de que en el momento en que se publicó este texto Balzac había publicado sus novelas y que *Madame Bovary* estaba en la calle; en consecuencia, aprecia claramente que Fernández-Espino ofrece al lector una historia falsificada de la novela pensando sólo en la ideología conservadora. (0,5 puntos)

Niveles de consecución de la competencia 2

En esta competencia, el estudiante puede obtener un máximo de 3 puntos sobre 10.

Ortografía y puntuación:

- El estudiante apenas comete ningún error de tipo ortográfico (aprobado).
- El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico (suspenseo).

La prueba está suspendida, aunque el nivel de consecución de la competencia 1 esté aprobado.

Sintaxis y léxico:

- El estudiante no tiene ninguna dificultad por presentar los argumentos organizados en periodos complejos correctos y hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio. (3 puntos)
- El estudiante tiene algunas dificultades para presentar los razonamientos organizados en periodos complejos correctos, aunque el texto final es aceptable y el estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. (2 puntos)
- El estudiante tiene bastantes dificultades para presentar los razonamientos organizados en periodos complejos correctos y tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. (1 punto)
- El estudiante tiene muchas dificultades para presentar un texto organizado en periodos complejos correctos y no hace uso del vocabulario específico de la materia. (0 puntos)

3.28. COMENTARIO LITERARIO DE UN TEXTO

AUTOR DE LA FICHA: Montserrat Amores

TITULACIÓN: Filología Hispánica

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Comentario literario de un texto.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Capacidad de comprensión y de expresión escrita.
2. Capacidad de análisis, de razonamiento crítico y de puesta en práctica de los procedimientos argumentativos, teniendo en cuenta los conocimientos específicos de un período o más de la historia de la literatura española (en este caso, de la literatura del siglo XVIII), con una atención especial en la evolución de los géneros (en este caso, el ensayo), y en relación con su contexto histórico e ideológico.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Discrimine la información principal y la secundaria, e identifique con claridad el tema principal.
2. Identifique el género que utiliza el autor para defender sus argumentos y señale ejemplos de otros textos.
3. Exponga los conocimientos adquiridos sobre la problemática de la sociedad española en el siglo XVIII, concretamente sobre el papel de la nobleza, y lo justifique con argumentaciones obtenidas del texto en cuestión o de otros textos leídos en clase.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. El estudiante conoce el contexto sociohistórico de España en el siglo XVIII y su problemática social.
2. El estudiante identifica el género en que se adscribe el texto y su desarrollo a lo largo del siglo XVIII.
3. El estudiante es capaz de identificar algunas figuras retóricas.
4. El estudiante es capaz de organizar la información obtenida de las clases y la bibliografía, y elaborar un discurso coherente, razonado y reflexivo.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Se trata de una prueba de evaluación de los estudiantes del primer curso de la carrera, en concreto de la asignatura Literatura española contemporánea. El estudiante hace la actividad de manera individual después de haber tratado el tema en clase, haber indicado específicamente la bibliografía que tiene que leer y haber comentado oralmente las directrices siguientes:

El comentario de texto debe contener:

- Breve noticia sobre la revista en que se publica y sus características.
- Breve resumen del texto.
- Delimitación de las ideas principales y secundarias del texto.
- Género en el que se inscribe.
- Posicionamiento del autor.
- Relación del texto con otros textos leídos en clase o que se encuentren en el libro de *Materiales auxiliares* del curso.
- Breve conclusión.
- Bibliografía utilizada.

En esta actividad el estudiante trabaja:

1. La comprensión del texto.
2. La capacidad de discriminar la información principal de la secundaria.
3. La investigación bibliográfica y la habilidad para organizar la información obtenida de la bibliografía y de las clases, y lo aplica a un texto.
4. La capacidad de aplicar sus conocimientos específicos sobre la problemática social del siglo XVIII español al texto leído.
5. La capacidad para relacionar el texto con otros leídos en clase.

MODELO DE ACTIVIDAD EVALUADORA

Como se trata de un ejercicio para estudiantes de primero y también del primer ejercicio que hacen en el curso, se da más importancia a la consecución de la primera competencia que a la de la segunda.

Niveles de consecución de la competencia 1

En esta competencia el estudiante puede sacar un máximo de 6 puntos sobre 10.

Comprensión:

- El estudiante es capaz de discriminar la información principal de la secundaria y de identificar el tema principal del texto. (2 puntos)
- El estudiante no es capaz de discriminar la información principal de la secundaria y de identificar el tema principal del texto. (0 puntos)

Ortografía:

- El estudiante apenas comete ningún error de tipo ortográfico. (1 punto)
- El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico pero no lo bastante graves como para dificultar que los periodos escritos se entiendan. (0,75 puntos)
- El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. (0,5 puntos)
- El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. (0 puntos)

Puntuación:

- La puntuación es correctísima. (1 punto)
- Faltan algunos signos de puntuación pero la comprensión del texto no queda comprometida. (0,75 puntos)
- La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. (0,5 puntos)
- La puntuación es muy deficiente. (0 puntos)

Sintaxis:

- El estudiante no tiene ninguna dificultad para presentar los argumentos organizados en periodos complejos correctos. (1 punto)
- El estudiante tiene algunas dificultades para presentar los razonamientos organizados en periodos complejos correctos. Aun así, la presentación del texto final es aceptable. (0,75 puntos)
- El estudiante tiene bastantes dificultades para presentar los argumentos organizados en periodos complejos correctos. Muchas veces, la frase principal, interrumpida por una subordinada, ya no tiene continuidad después. (0,5 puntos)
- El estudiante tiene muchas dificultades para presentar un texto organizado en periodos complejos correctos. (0 puntos)

Léxico:

- El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio. (1 punto)
- El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. (0,75 puntos)
- El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. (0,5 puntos)
- El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia. (0 puntos)

Niveles de consecución de la competencia 2

En esta competencia el estudiante puede sacar un máximo de 4 puntos sobre 10.

- El estudiante señala claramente el uso por parte del autor del texto del género de los viajes e, incluso, de la utopía para exponer sus ideas. (1 punto)
- El estudiante es capaz de argumentar con claridad y aplicar al texto los conocimientos adquiridos sobre la problemática de la nobleza como clase social dominante en el siglo XVIII. (1 punto)
- El estudiante señala algunas figuras retóricas utilizadas en el texto. (1 punto)
- El estudiante relaciona el contenido del texto con otros textos leídos y comentados en clase, especialmente alguna de las *Cartas marruecas* de Cadalso. (1 punto)

APÉNDICE

TEXTO:

Discurso LXI

...A terra terra remota mea.
(Ovid. I. Trist. Eleg. I. vers. ult.)

Tierras muy apartadas de mi tierra.

Entre los manuscritos que participé al Público en el año de ochenta y uno haber adquirido de un Librero de esta Corte, hay uno muy particular. Es una descripción moral y política de las tierras australes incógnitas, a las cuales el Autor dice haber sido arrojado por una borrasca. La simplicidad con que está escrita, inclina al que la lee a tenerla por una relación verdadera. Pero el no haberse divulgado la noticia de un descubrimiento tan importante induce una vehemente sospecha de que no sea sino una ficción. Por otra parte si es verdadera, el Autor debía ignorar la Astronomía, o ser muy poco amante de la Geografía, pues se olvidó de decirnos la longitud y latitud de los países que describe. Sea de esto lo que fuere, y dejando a algún crítico laborioso el cuidado de examinar el crédito que se merece este viajero; de varias Naciones que dice haber reconocido durante su larga mansión en aquella parte del Globo, la de que nos da una descripción más circunstanciada es la que él llama de los *Ayparchontes*. Es según la pintura que de ella hace sumamente culta; y forma una Monarquía en el fondo bastantemente parecida a la nuestra. Copiaré aquí un pasaje de esta descripción que acaso no será indigno de la atención de mis Lectores.

«Todos los habitantes de aquel vasto imperio están, dice mi Autor, comprendidos en tres clases: o son nobles, o plebeyos, o infames. Infame ninguno lo es sino por hecho propio. De manera que no son comprendidos en esta clase sino aquéllos que han sido declarados reos de algún grave delito. No se admite entre ellos ninguna profesión ni oficio que no sea necesario o útil a la sociedad. Y si de los que lo son hay alguno infame, como es el de ejecutor de los últimos suplicios, éste recae siempre en delinquentes a quienes se propone como el único medio de evitar el castigo a que les condenan las leyes. Pero su vileza en ningún modo pasa a sus hijos. Dicen que ningún hombre tiene derecho de castigar a uno por los delitos de otro, y no hay forma de persuadirlos a que no sea una muy grande injusticia el presumir ruin a un hombre, cualquiera que haya sido su educación, en tanto no acredite su ruindad con sus obras. No solamente no pasa a los hijos la infamia, pero ni aun es totalmente indeleble en los que incurrieron en ella, pues pueden éstos rescatar la pérdida de la honra por medio de acciones generosas en servicio de la patria, acompañadas de una vida arreglada por un espacio de tiempo determinado. Hay un cuerpo de tropas en que pueden alistarse, y que es siempre empleado en las ocasiones más peligrosas. Y es tal el ardor que inspira a los que le componen el deseo de salir del abatimiento en que se hallan, que no se lee en los anales de aquel Imperio acción gloriosa ni batalla señalada en que no hayan tenido la principal parte.

Los Artesanos, Labradores, Comerciantes, sus hijos, y descendientes forman por lo común la segunda clase que es la de los Plebeyos. Digo *por lo común*, porque estas profesiones no son incompatibles con la nobleza, a lo menos en algunos de los grados de que hablaré muy luego. A la Plebe están abiertas las puertas de las más altas dignidades, y no han menester más los de esta clase que hacerse dignos de ellas para conseguirlas. Ninguna preferencia conceden sobre ellos las leyes a los Nobles cuanto a este efecto. Los empleos, me decía sobre esto mi amigo *Zebnitz*, y las dignidades no deben darse al mérito presunto, sino al acreditado. Y hallándose éste en igual estado en un Noble y un Plebeyo, no debe ser preferido aquél sino éste que por necesidad tuvo menos facilidad y mayores estorbos, que vencer para adquirirlo.

Pero lo más particular de aquella Monarquía es su legislación en punto de nobleza. Divídese ésta en seis clases, la primera más alta que la segunda, ésta más realzada que la tercera, y así de las demás. A estas clases corresponden otras tantas en que están repartidos con la misma graduación todos los empleos honoríficos del estado, así de las armas, como de las letras. Estos empleos son como las puertas de la nobleza. El que llega a una de las primeras dignidades consigue con ella la nobleza de primera clase; pero no deja a sus hijos sino la de la segunda, la de la tercera sus nietos, etc. El que tiene un empleo de segunda clase adquiere por consiguiente la segunda clase de la nobleza; deja la de la tercera a sus hijos, etc. De manera que sus cuartos nietos vienen a nacer Plebeyos, a no ser que alguno de sus ascendientes intermedios obtenga alguna dignidad de clase superior a la nobleza que le compete por su nacimiento. Pues en tal caso conseguirá él la que corresponda a aquella dignidad, dejando a sus hijos la inmediatamente menor, etc. Las hijas heredan del mismo modo que los hijos la nobleza de sus padres, pero no la gozan sino mientras se conservan en el celibato. Casándose pasan al estado de sus maridos según el cual se rige el de todos sus descendientes. Finalmente nada se comunica a los trasversales de la nobleza adquirida; la cual se extingue con el que la obtuvo muriendo su descendencia. Pero es menester advertir, que ni aun a ésta pasa, sino después del examen que se hace de la conducta de todo el que muere en alguna dignidad, y en el supuesto de que se haya declarado arreglada por decreto del Príncipe con acuerdo de su Consejo.

No son sin embargo tan necesarios los empleos, que sin ellos no se hagan nobles algunos Plebeyos, y que algunos Nobles no se eleven a un más alto grado de nobleza. Sucede esto en fuerza de un privilegio del Príncipe que suele conceder por algún servicio señalado, y es juzgado digno de esta recompensa por el Consejo Externo de la Nación. Estas diferentes clases se distinguen entre sí y de la Plebe por los diferentes títulos de honor que las competen, por el más o menos fácil acceso cerca del

Príncipe, por exención de mayor o menor parte de los impuestos y servicios públicos, por el derecho de ser admitidos en ciertas casas de educación en que ésta es más o menos amplia, y se hallan maestros más o menos acreditados; y en otras prerrogativas semejantes. La que pasa entre ellos por la más considerable de todas es la de poder gravar con restituciones a sus herederos. No es esto permitido a los Plebeyos, ni a los Nobles de quinta y sexta clase. Y aun en los Nobles de las clases superiores es sumamente limitada esta facultad. Generalmente no pueden imponer estos gravámenes mas allá de los grados a que alcanza la Nobleza que dejan a sus descendientes. De manera que todo queda libre en el último Noble de la familia. Además las vinculaciones que resultan de estas restituciones se van disminuyendo de grado en grado, porque cada sucesor puede disponer libremente de una cierta cuota de los bienes que le han sido restituidos.

Un sistema tan extraño no podía menos de causarme mucha admiración. Pero mucho más se admiraba *Zebblitz* cuando yo le refería nuestras ideas sobre la nobleza. Era cosa que no podía comprender la razón porque ésta ha de subir de punto a proporción que se aparta de su origen. ¿Qué?, me decía él, ¿un descendiente de un Ministro, o de un General de Ejército que dejó de existir doscientos años hace, y de cuyos progenitores ningún otro en todo este intervalo hizo en bien de la patria cosa que le distinguiese del común, se tendrá y será tenido en más que otro, que de un estado humilde se haya elevado por su mérito a los mismos empleos? ¿Le echará en cara la baja de su extracción, y creará deshonorarse con la mano de una hija suya, sólo porque él cuenta dos siglos de nobleza, y aquélla es nieta de un artesano? ¿Pues el padre de esta nieta de un artesano no es puntualmente lo mismo que fue el que ennobleció su casa, y a quien debe toda la nobleza de que goza? ¿No es por consiguiente preferirse a éste, preferirse a aquél? ¿Y no es éste el mayor absurdo que puede imaginarse? Es sin duda muy justo y muy puesto en razón, continuaba, que las acciones generosas de un ciudadano en utilidad del Estado sean recompensadas en sus hijos y descendientes. Puede esto ser un gran aliciente para que otros los imiten. Y además el bien que de un gran servicio hecho a la República resulta, no suele limitarse a los que viven al tiempo en que se hace, sino que refluye por lo común a sus sucesores. No es pues justo que aquéllos solos paguen toda la recompensa que les es debida, y es muy razonable que contribuyan a ella sus descendientes por medio de algunas preferencias y distinciones que otorguen a los del bienhechor. Pero no es menos evidente que la porción del beneficio que a éstos toca, es tanto menor cuanto más se alejan de los que la han recibido los primeros, y que por tanto deben contribuir menos que ellos a su retribución. Por otra parte todo hombre se ama más a sí mismo que a sus hijos, a éstos más que a sus nietos, y en una palabra más a sus descendientes más próximos, que a los más remotos. ¿Cómo ha de amar en tanto grado como a un hijo que tiene entre sus brazos, a un ser que todavía no sabe si existirá? La razón pues y la justicia, concluía, quieren que el bienhechor al contrario de lo que sucede entre vosotros goce mayor parte de la recompensa que sus venideros, y de éstos mayor los más próximos que los más apartados.

En vano procuraba yo hacerle presente que los Nobles, no sólo como descendientes de algún bienhechor del Público son acreedores a los respetos y prerrogativas que entre nosotros se les tributan, sino también por la presunción que a su favor milita de que imitarán sus virtudes, y serán más capaces que los Plebeyos de hacer grandes servicios al Estado. Eso es, me replicaba él, dar más a la presunción que a la certeza: ¿pero en qué se funda esa presunción? ¿Por ventura el Héroe que da principio a la nobleza de una casa transfiere a sus sucesores alguna cualidad física e inherente a su sangre, que los haga más virtuosos y más propios para las grandes cosas? Cuando así fuera, ya que no fuese en disminución esa cualidad, no iría ciertamente en aumento a cada generación como hacéis ir la nobleza. Dirasme acaso que unos hombres acostumbrados a la estimación pública, y llenos de conveniencias es natural den a sus hijos mejor educación. Y de verdad no negaré yo que la honra y riquezas de un padre le deben ser unos muy fuertes estímulos para que eduque bien a sus hijos. Las riquezas no sólo son estímulos, sino también medios para esto del todo necesarios. Por otra parte un hombre rico está en estado de hacer servicios al Público que no pueden esperarse del que se ve precisado a ocuparse

únicamente de su sustento. Todo esto es cierto; pero se entiende siempre que esta buena educación y estos servicios sean, como lo son entre nosotros, precisos para conservar la misma honra y riquezas que los proporcionan. En donde sucede lo contrario: en donde las leyes dejan sin sanción la obligación que a ningún Ciudadano pueden dispensar de contribuir al bien de la Sociedad, tanto más cuanto más percibe de ella: en donde en fin la ociosidad y haraganería no disminuye la nobleza ni los haberes, éstos bien lejos de ser ni estímulos ni medios, no son sino unos estorbos poderosísimos, así para una buena educación de parte de los padres, como para las acciones generosas de los hijos. ¿Querrá afanarse, y tomar sobre sí los cuidados que aquélla exige, un padre que sabe que los suyos, cualquiera que sea su conducta, y por más que sean un peso inútil de la sociedad, gozarán y dejarán a sus descendientes la misma hacienda y la misma o aún mayor nobleza que la que él disfruta? ¿El hombre de más probidad no se contentará con apartar su hijo de la embriaguez, de la estafa, de la incontinencia y de otros vicios igualmente groseros? Y puesto que alguno se halle tan poseído del amor patriótico, que no perdona medio ni fatiga para hacer capaz el suyo de ser útil al Público, ¿no será ésta por lo común una aptitud que no llegue a reducirse a acto? Contento el hijo más bien educado con los honores y riquezas que posee, ¿pensará en otra cosa cuando se vea libre, que en disfrutarlas con la mayor comodidad posible? ¡Es bueno, me imagino, continuaba él, que le oigo decir, es bueno por cierto, que porque un ascendiente mío se haya desvelado en beneficio del Público, se ha de pretender que yo, y todos los que de él venimos, hagamos otro tanto, y le sacrifiquemos todo el reposo de nuestra vida! ¿No era preciso para esto que fuésemos, o locos, o más héroes que él? Sin duda; pues él tenía en los honores y riquezas a que aspiraba un incentivo que nos falta a nosotros, pues que ya las poseemos. Los Plebeyos que carecen de todo esto, y que actualmente se hallan en el estado mismo que aquél que nos ha ennoblecido, éstos son los que deben afanarse. De nosotros, es demencia querer pensemos, sino en disfrutar con la mayor comodidad posible los frutos del trabajo de nuestros progenitores. Yo no sé lo que pasa entre vosotros, pero muy necio debo de ser, si no sucede así como lo digo.

Es verdad, le respondía yo, que así se verifica por la mayor parte, y que los más de nuestros Nobles parten toda su vida, como hacía un Europeo bastante célebre llamado *la Fontaine*, la mitad en dormir bien, y la otra en no hacer nada. Mas no por eso dejan de ser muy útiles a la sociedad. La perpetuidad en la nobleza es una cosa, en el sentir de nuestros Políticos, tan esencial en una Monarquía, que yo no sé cómo sin ella subsiste la vuestra. La nobleza es una cadena que une la Plebe con el Soberano, y al mismo tiempo que es el más firme apoyo del trono, es una barrera la más fuerte contra el despotismo. Si las leyes, reponía a esto *Zebnitz...*»

Concluiré en otro discurso este pasaje que es demasíadamente largo para que le dé todo de una vez.

3.29. TRABAJO INDIVIDUAL DE REDACCIÓN DE UN ARTÍCULO DE CRÍTICA LITERARIA

AUTOR DE LA FICHA: Olívia Gassol i Bellet

TITULACIÓN: Filología Catalana / Humanidades

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Redacción de un artículo de crítica literaria de final de curso entorno a *Lo somni*, de Bernat Metge.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Las competencias que el alumno tiene que adquirir y desarrollar son:

- a) Analizar críticamente la literatura catalana con relación a las circunstancias históricas en las que se inscribe.
- b) Comunicar de manera oral y escrita, con corrección, precisión, claridad y razonadamente, los conocimientos adquiridos.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se quieren alcanzar con esta actividad son que el alumno:

1. Potencie la capacidad de lectura y de análisis crítico de textos literarios catalanes con relación a su contexto histórico y cultural.
2. Aprenda a elaborar estudios de carácter histórico sobre la tradición literaria catalana y análisis interpretativos sobre las tendencias, los géneros y los autores de la literatura catalana.
3. Aprenda a buscar, seleccionar y gestionar información de manera autónoma, tanto en fuentes estructuradas (bases de datos, bibliografías, revistas especializadas) como en información distribuida en la red.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al final de la actividad, se espera que los estudiantes:

1. Hayan entendido y analizado de manera crítica los textos obligatorios.
2. Conozcan las características básicas del humanismo italiano, de la literatura cancelleresca catalana y de la obra de Bernat Metge.

3. Hagan un trabajo (oral y escrito) en el que relacionen todos los conocimientos adquiridos sobre la recepción del humanismo en Catalunya y sobre la figura de Bernat Metge, desde una perspectiva crítica con respecto a los estudios historiográficos que previamente han leído y han analizado en clase.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Los estudiantes de la asignatura de Literatura catalana tienen que redactar un artículo de crítica literaria entorno a un tema que ha generado controversia entre los estudiosos de la literatura del periodo del Renacimiento: si Bernat Metge, y muy especialmente su obra más celebrada, *Lo somni*, es humanista. A lo largo de las cinco sesiones previas a la actividad, el profesor tiene que haber explicado el fenómeno del Humanismo en la Italia de los siglos XIV y XV; la situación y las características de la cultura en Catalunya, especialmente entorno a la Cancillería Real, y las bases de funcionamiento de la producción artística de Bernat Metge.

Esta actividad comprende las tareas siguientes:

1. Lectura, por parte del alumno, de diversos textos, entre los cuales, además de la obra objeto de estudio, se encuentran las dos vertientes opuestas de la crítica.

[Lecturas obligatorias:]

- a) METGE, B. *Lo somni*. En *Obra completa*. Barcelona: Selecta, 1983, p. 151-251.
- b) Bernat Metge. A: RIQUER, M.; COMAS, A.; MOLAS, A. *Història de la literatura catalana*. Barcelona: Ariel.
- c) CINGOLANI, E. *El somni d'una cultura*. Barcelona: Quaderns Crema, 2002.

[Lecturas complementarias:]

- d) BADIA, L. *Siats de natura d'anguila en quan farets: la literatura segons Bernat Metge*. A: *De Bernat Metge a Roís de Corella*. Barcelona: Quaderns Crema, 1988, p. 59-119.
 - e) RICO, F. *El sueño del humanismo*. Barcelona: Alianza, 1997.
2. Búsqueda de información complementaria para la preparación del artículo en catálogos, webs o bases de datos de literatura catalana como por ejemplo <http://www.traces.uab.es/tracesbd/como>.
 3. Sesión de debate entre los estudiantes, guiada por el profesor. Antes de redactar el artículo, y después de las sesiones teóricas y de la lectura personal de los textos, se hace una sesión de debate en clase, donde se identifican las diversas corrientes críticas y su validez, de acuerdo con la información general sobre los diversos aspectos culturales y literarios descritos antes.
 4. Redacción individual de un artículo de crítica literaria que resuelva la pregunta: «Bernat Metge, un autor humanista?». El texto tiene que tener entre 6.000 y 8.000 caracteres. El profesor ya tiene que haber explicado al principio de curso en qué consiste un artículo de crítica literaria, que el alumno tiene que haber ido ensayando a lo largo del curso en forma de prácticas breves sobre otros puntos del temario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad tiene que tener en cuenta que el estudiante haya alcanzado un nivel mínimo de conocimiento y, a su vez, haya hecho todas las actividades: es decir, las lecturas obligatorias, la exposición y el trabajo. Según eso, hay que tener en cuenta cuatro puntos básicos a la hora de puntuar:

1. Que el alumno haya leído los textos obligatorios, desde una perspectiva crítica, es decir, sabiendo distinguir cuál de los estudios historiográficos hace un retrato más exacto y completo de la recepción del humanismo en Catalunya. La puntuación se otorga según la madurez crítica del estudiante y dependiendo de si demuestra que ha entendido los textos. (2,5 puntos)
2. Que el alumno busque la información bibliográfica complementaria para llenar las lagunas informativas que puedan ir apareciendo a lo largo del estudio, como también para avalar el propio discurso crítico. (2 puntos)
3. Que el alumno sea capaz, en la sesión de debate, de expresar sus opiniones de una manera razonada y tenga capacidad de rebatir o complementar las del resto de compañeros de clase. (2 puntos)
4. Que el alumno redacte y presente correctamente por escrito un artículo de crítica literaria que contenga los requisitos básicos exigidos, tanto desde el punto de vista de la adecuación (registro académico; tipología textual: artículo de ensayo literario), como de la corrección (ortográfica y sintáctica), o de los contenidos. Para alcanzar con excelencia este cuarto apartado, hay que valorar que el alumno haya entendido y haya identificado las diversas posiciones que la crítica contemporánea ha adoptado delante de la figura de Bernat Metge; que identifique las causas que han motivado las diversas interpretaciones de un mismo fenómeno literario, y que sea capaz de justificar cuál de las dos es más solvente vista la información que hoy tenemos tanto de la obra de Bernat Metge como del humanismo italiano y de la recepción de este fenómeno cultural en la Catalunya de los siglos XIV y XV. (3,5 puntos)

3.30. REDACCIÓN DE UNA CRÍTICA TEATRAL DE UN MONTAJE DE UN TEXTO CLÁSICO DE LA LITERATURA DRAMÁTICA CATALANA

AUTOR DE LA FICHA: Francesc Foguet

TITULACIÓN: Filología Catalana

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Valorar de manera argumentada y rigurosa las tendencias principales, los autores y las obras más representativas de la literatura catalana de todos los tiempos.
2. Elaborar estudios de carácter histórico sobre la tradición literaria catalana y análisis interpretativos sobre las tendencias, los géneros y los autores de la literatura catalana.
3. Elaborar discursos para la difusión social de los textos literarios en ámbitos profesionales diversos.
4. Intervenir con bases sólidas en los debates literarios y culturales de la contemporaneidad.
5. Interpretar textos literarios de manera fundamentada y crítica.
6. Expresarse por escrito u oralmente con rigor y adecuación.
7. Trabajar de manera autónoma o en equipo responsablemente.
8. Hacer trabajos escritos o presentaciones orales adaptadas al registro adecuado.

De estas competencias, algunas de las cuales afectan al conjunto de la materia (1 y 2) y otros son de carácter transversal (6, 7 y 8), trabajaremos de manera más específica las incluidas en los puntos 3, 4 y 5.

OBJETIVOS

La actividad tiene como objetivos fundamentales que el estudiante sepa valorar de manera adecuada un texto de literatura dramática y una representación teatral, por una parte, y que pueda escribir una crítica de manera argumentada y rigurosa de un espectáculo basado en una obra clásica, por la otra.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al acabar la actividad, el estudiante tiene que tener las capacidades siguientes:

1. Diferenciar la especificidad de la literatura dramática respecto de la representación teatral, con relación sobre todo a un montaje de un texto clásico.
2. Analizar adecuadamente una pieza teatral y un espectáculo.
3. Redactar una crítica de teatro por escrito.
4. Disponer de argumentos sólidos para participar en un debate sobre un montaje escénico (especialmente de una obra de la tradición dramática).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Los estudiantes tienen que redactar una crítica teatral de un montaje de un texto clásico de la literatura dramática que se estrene en el Teatre Nacional de Catalunya durante la temporada. Esta actividad se incluye en la asignatura de Literatura dramática catalana y presupone que el estudiante ya ha redactado algunas reseñas de textos teatrales y dispone de un cierto dominio conceptual.

Esta actividad comprende las tareas siguientes:

1. Selección del espectáculo del que se hará la crítica y sobre el que se va a buscar documentación (dosier de prensa e información previa al estreno).
2. Lectura y análisis del texto clásico.
3. Búsqueda y lectura de la bibliografía sobre el texto, y también de la recepción crítica que ha tenido el montaje (las críticas publicadas pueden servir de modelo para el punto 6).
4. Asistencia a la función y al coloquio posterior con el equipo artístico.
5. Debate entre los estudiantes sobre el montaje. Diferencias entre el texto original (literatura dramática) y la lectura que ha hecho el director (representación). Resultado de la propuesta escénica.
6. Redacción de una crítica teatral (de unos 2.100 caracteres) argumentada del espectáculo que se dirija a un lector o lectora de un periódico de difusión general.
7. Lectura en grupo y puesta en común de las críticas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad, de acuerdo con las tareas indicadas, tiene que tener en cuenta que el estudiante:

1. Busca adecuadamente la documentación necesaria (contrastada y solvente) tanto en los medios de prensa actuales como en la bibliografía sobre la obra estudiada.
2. Distingue de la lectura del texto aquellos aspectos más destacables con respecto a la representación (espacio, tiempo, ritmo, etc.).
3. Deduce la diferencia entre el texto clásico (literatura dramática) y el montaje que hace el director (espectáculo).
4. Analiza el texto y el espectáculo con la aplicación pertinente de los conceptos dramáticos y escénicos.
5. Saca las conclusiones necesarias para tener un criterio personal sobre el espectáculo.
6. Redacta y presenta correctamente y adecuada por escrito la crítica teatral.
7. Dispone de argumentos para debatir en grupo las valoraciones personales.

Los criterios de evaluación parten del hecho de que el estudiante ya domina los puntos 1 (búsqueda de documentación) y 2 (uso conceptual), de manera que sólo hay que aplicarlos a la actividad propuesta.

Con relación a las competencias que hemos destacado (elaborar un discurso, intervenir en el debate, interpretar textos, expresarse por escrito y oralmente), se enfatizan los aspectos siguientes: diferenciación en la práctica entre literatura dramática y representación (3), análisis del texto y del espectáculo (4), redacción de una crítica (5-6) y disposición de argumentos para el debate (7).

3.31. TRABAJO INDIVIDUAL DE INVESTIGACIÓN DE LA LENGUA CATALANA EN LA ESCUELA DURANTE EL FRANQUISMO

AUTOR DE LA FICHA: Daniel Casals Martorell

TITULACIÓN: Filología Catalana

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Trabajo de investigación sobre el grado de represión de la lengua catalana en el ámbito de la escolarización durante el primer franquismo (1939-1945).

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Valorar la problemática y las condiciones del uso de la lengua catalana durante la historia.
2. Comunicar de manera oral y escrita, con corrección, precisión y claridad, los conocimientos adquiridos.
3. Buscar, seleccionar y gestionar información de manera autónoma, tanto en fuentes estructuradas (bases de datos, bibliografías, revistas especializadas) como en información distribuida a la red.
4. Analizar y sintetizar información.
5. Potenciar la capacidad de lectura, interpretación y análisis crítico.
6. Utilizar la información de acuerdo con la ética científica.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Conozca, por medio de un testigo, la represión sobre la lengua y la cultura catalanas por parte del régimen franquista.
2. Analice, contextualice y clasifique los datos históricos obtenidos en la investigación.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los estudiantes tienen que poder:

1. Comprender y analizar los datos proporcionados por una persona que estuvo escolarizada durante el franquismo y que vio en ese ámbito cuál era la represión del régimen sobre la lengua y la cultura catalanas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Los estudiantes tienen que llevar a cabo individualmente una investigación sobre una experiencia de escolarización durante los primeros años de franquismo en Catalunya: concretamente desde 1939 hasta 1945. Esta actividad de investigación se hace a partir del testimonio de una persona que cumpla estas características. El objetivo de la actividad es ver el grado de represión sobre la lengua catalana que impuso el régimen franquista en el ámbito de la escolarización.

Esta actividad comprende estas tareas:

1. Selección de la persona que cumpla los requisitos fijados.
2. Elaboración de una ficha de datos básicos del encuestado.
3. Elaboración de un cuestionario con la finalidad de conocer los datos del periodo de escolarización del encuestado con relación a la represión de la lengua catalana en la escuela.
4. Realización de una entrevista y grabación de las respuestas en soporte digital.
5. Transcripción de las respuestas.
6. Lectura de una selección bibliográfica referida a la represión franquista en el ámbito de la escolarización.
7. Análisis y clasificación del contenido de las respuestas.
8. Redacción de un texto de 10.000 caracteres que exponga los datos obtenidos, los analice con una selección bibliográfica pertinente y saque unas conclusiones.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad hace falta que tenga en cuenta que el estudiante:

1. Formula adecuadamente las preguntas pertinentes para obtener datos del encuestado.
2. Distingue de los episodios narrados por el encuestado los datos relevantes.
3. Analiza los datos procedentes del vaciado de la entrevista.
4. Relaciona los datos procedentes de los artículos y los libros recomendados con los obtenidos en la entrevista.
5. Saca las conclusiones que se derivan de los datos obtenidos.
6. Redacta y presenta correctamente por escrito el trabajo de investigación.

3.32. REVISTA DE PRENSA

AUTOR DE LA FICHA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓN: Estudios Franceses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Dos estudiantes presentan oralmente a sus compañeros seis noticias que han leído en un diario o en una revista en francés.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Leer y comprender textos periodísticos en francés.
2. Expresarse oralmente en francés, con corrección fonética, fluidez y claridad, mediante un discurso bien estructurado, adecuado al registro concreto, gramaticalmente correcto y utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Lea, analice e interprete noticias de un diario o revista en francés (por ejemplo, *Le Monde*, *Libération*, *Le Figaro*, *Le Monde Diplomatique*, *Le Nouvel Observateur*, *L'Express*, *Marianne*, etc.), y las comente con sus compañeros.
2. Sintetice y reproduzca el contenido de una noticia leída en algún diario o revista en francés.
3. Conozca la actualidad francesa o francófona.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes sepan:

1. Reconstruir y organizar correctamente la información procedente de diversas fuentes en lengua francesa.
2. Escoger de manera pertinente los temas tratados.
3. Presentar la información recopilada de una manera coherente y sintética.

4. Explicar las noticias escogidas de manera que los compañeros las entiendan y ser capaz de responder correctamente a sus preguntas.
5. Adaptarse a la situación de comunicación y al auditorio.
6. Expresarse oralmente de manera fluida, y con una pronunciación correcta.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes de segundo curso de Estudios Franceses. Uno de los objetivos de este curso es que el estudiante sea capaz de producir textos orales de diversos ámbitos y con finalidades comunicativas específicas. Con esta actividad se pretende que el estudiante transmita a sus compañeros, en un francés correcto y con sus propias palabras, una información que haya leído y preparado antes por su cuenta.

Las consignas que se dan a los ponentes son las siguientes:

Las noticias que presenten los ponentes tienen que tratar obligatoriamente de los ámbitos que se detallan a continuación:

- Política nacional o internacional
- Economía
- Sociedad
- Cultura
- Deportes
- Noticia insólita o curiosa
 - Hay una fase de negociación en la cual los estudiantes se reparten estos temas.
 - Los temas seleccionados tienen que estar relacionados con Francia o con un país francófono.
 - Las fuentes escogidas tienen que ser revistas o diarios franceses o francófonos, en formato digital o en papel.
 - Las noticias escogidas se tienen que referir a la actualidad de la semana previa a la exposición.
 - Los ponentes tienen que hacer una síntesis de las noticias escogidas y presentarla oralmente a sus compañeros, sin leer.
 - El día de la exposición, los ponentes pueden aportar un esquema o unos apuntes, pero en ningún caso pueden haber redactado previamente la exposición.
 - Los ponentes tienen que escribir en la pizarra aquellas palabras o expresiones que dificulten la comprensión de las noticias, y las tienen que acompañar de una traducción al español o al catalán.

- Los ponentes tienen que señalar las fuentes consultadas y justificar la elección de las mismas.
- Al finalizar la exposición, y a partir de alguna de las noticias destacadas, los ponentes tienen que someter un tema de debate al grupo.
- Los ponentes tienen que ser capaces de responder a las preguntas que les hagan sus compañeros sobre las noticias al final de la exposición.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúan aspectos diversos:

1. La expresión oral (corrección gramatical, fluidez, pronunciación, etc.).
2. La presentación de la información (capacidad de síntesis, claridad, elección de la noticia, etc.).

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad para comunicarse correctamente y con fluidez en francés

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|--------------------------------|---|--|--|--|---------------|
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto sea comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 1,5 |
| Marcadores del discurso | El estudiante hace un uso muy correcto y variado de los marcadores del discurso (estructuradores de la información, conectores lógicos, etc.). | El estudiante utiliza marcadores del discurso pero no siempre de una manera acertada. | El estudiante utiliza los marcadores del discurso más habituales y de manera ocasional. | El estudiante no utiliza ningún marcador del discurso. Las oraciones se siguen sin ningún tipo de conexión entre sí. | 1 |
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a los temas escogidos. Explica muy claramente las palabras o expresiones desconocidas a sus compañeros. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de los temas escogidos. Le cuesta explicar las palabras o expresiones desconocidas a sus compañeros, aunque las haya entendido bien. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de los temas escogidos. Le cuesta mucho explicar las palabras o expresiones desconocidas a sus compañeros. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de los temas escogidos. No ha buscado el significado de las palabras o expresiones desconocidas y, por lo tanto, no es capaz de explicárselas a sus compañeros. | 1,5 |
| Pronunciación | La pronunciación es muy correcta, y el habla es muy fluida. | El estudiante comete algunos errores de pronunciación, pero no bastante graves como para dificultar la comprensión de lo que dice. El habla es bastante fluida. | El estudiante comete bastantes errores de pronunciación, de manera que la comprensión queda a veces afectada. Habla poco fluida. | El estudiante comete muchos errores de pronunciación, de manera que a menudo es imposible entenderle. Habla nada fluida. | 1,5 |
| TOTAL | | | | | 5,5 |

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de búsqueda, tratamiento, síntesis y difusión de la información

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|-----------------------------------|---|---|---|--|---------------|
| Búsqueda de información | La información sobre los temas escogidos es muy acertada y completa. Ha destacado datos pertinentes y actualizados procedentes de fuentes fiables y diversas. | La información sobre los temas escogidos es bastante acertada y completa. | La información sobre los temas escogidos es acertada pero a menudo incompleta. | La información sobre los temas escogidos es poco acertada y muy incompleta. El estudiante ha hecho una síntesis muy confusa y muy poco acertada de las noticias. | 1 |
| Síntesis de la información | El estudiante ha hecho una síntesis muy clara de las noticias. Ha sabido extraer la parte esencial de la información. | El estudiante ha hecho una síntesis bastante clara de las noticias, pero a veces la información es demasiado detallada o demasiado sucinta. | El estudiante ha hecho una síntesis poco clara de las noticias. La información recogida es demasiado detallada o demasiado sucinta. | El estudiante ha hecho una síntesis muy confusa y muy poco acertada de las noticias. | 1 |
| Difusión de la información | El estudiante ha expuesto las noticias de manera sintética y clara, siguiendo un orden discursivo y expositivo ordenado y lógico. Además, ha utilizado medios diversos (imagen, fuentes escritas, presentación audiovisual) como apoyo al discurso expositivo y ha distribuido el tiempo de acuerdo con los aspectos escogidos. | El estudiante ha hecho una presentación bastante coherente y organizada de las noticias. | El estudiante ha hecho una presentación poco coherente y poco organizada de las noticias. | El estudiante ha hecho una presentación muy desorganizada de las noticias y era difícil seguir el curso de la exposición oral. | 1 |
| TOTAL | | | | | 3 |

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de adaptación a la situación de comunicación

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|-------------------|--|---|--|--|---------------|
| | El estudiante ha tenido muy en cuenta a su auditorio. Ha estimulado la participación del grupo y ha dado respuestas pertinentes a las preguntas de sus compañeros. | El estudiante ha tenido bastante en cuenta su auditorio. Podría haber interactuado más con sus compañeros, aunque ha sabido dar respuestas pertinentes a sus preguntas. | El estudiante ha tenido poco en cuenta su auditorio. No ha habido mucha interacción con el grupo y, si le han hecho preguntas, le ha costado dar respuestas pertinentes. | El estudiante no ha tenido nada en cuenta su auditorio. No ha habido ninguna interacción con el grupo. | 1,5 |
| TOTAL | | | | | 1,5 |
| NOTA FINAL | 9-10 | 8,9-7,1 | 7-5 | < 5 | 10 |

3.33. HISTORIA Y CULTURA DE FRANCIA

AUTOR DE LA FICHA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓN: Estudios Franceses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes tienen que hacer un examen con preguntas de respuesta breve que permite verificar los conocimientos adquiridos a lo largo de un semestre sobre los aspectos más relevantes de la historia y la cultura francesas.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Identificar los grandes acontecimientos de la historia de Francia.
2. Comprender un documento con referencias extralingüísticas en francés (como puede ser un artículo de prensa, un texto literario, etc.).

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Sea capaz de leer cualquier documento con referencias extralingüísticas en francés.
2. Conozca los hechos y los conceptos más relevantes de la vida política, artística y socioeconómica de Francia.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes sepan:

1. Ubicar y explicar conceptos y acontecimientos de la historia de Francia.
2. Identificar y definir las referencias extralingüísticas contenidas en un texto en francés.
3. Comparar hechos específicos de la historia y la cultura de Francia con la realidad de su país de origen.
4. Identificar, analizar e interpretar correctamente las referencias extralingüísticas contenidas en un texto dado en francés.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes de tercer curso de Estudios Franceses y tiene como finalidad que el estudiante adquiera conocimientos sobre la historia y la cultura francesas y sea capaz de interpretar las referencias extralingüísticas incluidas en cualquier documento en francés. El profesor ha creado un texto en el cual ha introducido los contenidos extralingüísticos que se han trabajado durante el semestre. El estudiante los tiene que explicar contestando una serie de preguntas sobre el texto.

TEXTO

« Comme chaque matin, Monsieur Guidon accompagne au collège sa fille Lucie, âgée de 13 ans. Sa deuxième fille, Audrey, prend le bus scolaire qui la conduit jusqu'au lycée, situé à une dizaine de kilomètres du domicile familial. Elle travaille beaucoup car elle sait qu'à la fin de l'année elle devra passer son Bac. De plus, elle a besoin d'un excellent dossier si elle veut être admise dans une CPGE. Audrey est une jeune femme très ambitieuse car elle vise ni plus ni moins une place à HEC afin de devenir plus tard un important PDG.

Leur grand frère Paul a quitté depuis longtemps les bancs de l'école pour entrer dans la vie active. Il est très content de sa situation professionnelle puisqu'il travaille depuis cinq ans comme conseiller à l'ANPE. Le seul inconvénient de cette profession, selon lui, c'est d'être confronté tous les jours à la détresse de ces pauvres gens qui le supplient de trouver une solution à leurs problèmes. Malheureusement la seule chose qu'il peut faire, bien souvent, c'est leur verser les indemnités des ASSÉDIC - qui représentent un certain pourcentage du SMIC - ou encore les aider à remplir le dossier qui leur permettra peut-être de toucher le RMI.

Paul adore son travail mais ce qu'il aime, par-dessus que tout, c'est passer ses week-ends et son mercredi après-midi en compagnie de Christine, sa compagne, et de Nicolas, leur fils de 11 mois. C'est la RTT qui lui a permis de bénéficier de cette demi-journée de congé et il en est très satisfait. Depuis qu'elle a eu le bébé, Christine, qui est secrétaire médicale, ne travaille plus qu'à mi-temps. Ainsi, elle a le temps de s'occuper de son fils mais aussi de mettre en ordre le petit F2 qu'ils ont acheté il y a environ 1 an dans un HLM de la banlieue parisienne.

Monsieur Guidon, à la retraite depuis 1 an et huit mois, peut donc être fier de sa petite famille. Il sont d'ailleurs très unis et se retrouvent le dimanche pour un repas familial au cours duquel les thèmes de conversation sont variés. Dimanche dernier, Audrey a évoqué les problèmes de son amie Nadia, dont les parents sont marocains. Bien que les parents de celle-ci soient naturalisés français et qu'elle-même soit née en France, elle est souvent confrontée à tout type de discrimination. Elle ne comprend pas pourquoi, par exemple, les autochtones se sont fortement opposés à la construction d'une mosquée dans son quartier ou pourquoi on ne la laisse pas porter le foulard au lycée.

Il y a 15 jours, au cours de l'un de ces repas de famille, Paul a surpris tout le monde en annonçant qu'il avait l'intention de se pacser avec Christine. Monsieur Guidon, qui est très catholique, a tout d'abord été un peu choqué par cette initiative mais, avec le temps, il finira par l'accepter. Il sait qu'après tout, chacun est libre de diriger sa vie comme il l'entend.

Mais le sujet préféré des Guidon est sans aucun doute celui du cinéma mais aussi de la télévision et de la chanson. Là encore, les opinions divergent car les filles aiment regarder les films du samedi soir sur TF1 ou les galas au cours desquels elles peuvent admirer leurs vedettes préférées. Les garçons, quant à eux, préfèrent les matchs de football. La solution ? Ils ont acheté deux postes de télévision ! »

Fuente: creación propia

CUESTIONARIO

1. Dites quel est le cursus scolaire suivi par les deux filles de M. Guidon jusqu'à maintenant. (2 puntos)
2. Expliquez les sigles « CPGE » et « HEC ». (1 punto)
3. Qu'est-ce qu'un « PDG »? (0,5 puntos)
4. Dans quel organisme travaille Paul? Qui sont les personnes qu'il doit conseiller? (1 punto)
5. Que signifient les sigles : « ASSEDIC », « SMIC » et « RMI »? (1,5 puntos)
6. Qu'est-ce que la RTT? De qui provient l'initiative? Quand et pour quelles raisons a-t-elle été mise en place? En quoi la RTT a-t-elle modifié le mode de vie des travailleurs français? (2,5 puntos)
7. De quand datent les premiers congés payés? Quelle était leur durée? Qui les a instaurés? (1,5 puntos)
8. Quelle est la situation professionnelle de Christine? (0,5 puntos)
9. Qu'est-ce qu'un « F2 » et un « HLM »? (1 punto)
10. Quel est l'âge légal auquel les travailleurs français peuvent prendre leur retraite? (1 punto)
11. Citez au moins trois modalités d'acquisition de la nationalité française? (1,5 puntos)
12. Pourquoi empêche-t-on Nadia de porter le foulard islamique au lycée? (1,5 puntos)
13. Qu'est-ce que le PACS? (en quoi cela consiste? quand est-il entré en vigueur? dans quel but? qui est concerné?) (1,5 puntos)
14. Donnez le nom d'une chaîne de télévision publique généraliste ou privée. Décrivez de manière succincte son programme. (0,5 puntos)
15. Donnez le nom d'un réalisateur ou d'un chanteur français ou francophone. Expliquez en quoi cet artiste a joué un rôle important dans l'histoire du cinéma et de la chanson française. (0,5 puntos)
16. Dites en quoi ce cours a-t-il modifié ou conforté la vision que vous aviez de la France, des Français et de la communauté francophone. (2 puntos)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Dites quel est le cursus scolaire suivi par les deux filles de M. Guidon jusqu'à maintenant. (2 puntos)

Julie a fréquenté l'école primaire jusqu'à l'âge de 12 ans, depuis la maternelle jusqu'au CM2 (0,5 puntos). Elle se trouve maintenant dans le secondaire, probablement en classe de cinquième vu son âge (0,5 puntos).

Sa sœur a suivi le même cursus mais, plus âgée, elle fréquente actuellement le lycée (0,5 puntos). Elle se trouve en classe de Terminale puisqu'elle doit passer le bac (baccalauréat) à la fin de l'année (0,5 puntos).

2. Expliquez les sigles « CPGE » et « HEC ». (1 punto)

Audrey prétend s'inscrire dans une « Classe Préparatoire aux Grandes Écoles » (0,5 puntos) pour ensuite pouvoir accéder à une « Grande École », plus concrètement celle des « Hautes Études Commerciales » (0,5 puntos).

3. Qu'est-ce qu'un « PDG »? (0,5 puntos)

PDG : « Président Directeur Général » (0,25 puntos). Il assume les fonctions de direction d'une entreprise (0,25 puntos).

4. Dans quel organisme travaille Paul? Qui sont les personnes qu'il doit conseiller? (1 punto)

Il travaille dans une Agence Nationale pour l'Emploi (0,25 puntos). Il s'agit d'un organisme public (0,25 puntos) chargé de conseiller les personnes à la recherche d'un emploi (les chômeurs) (0,25 puntos) et notamment de mettre à leur disposition toute une gamme de services pour favoriser le retour à l'emploi (0,25 puntos).

5. Que signifient les sigles : « ASSEDIC », « SMIC » et « RMI »? (1,5 puntos)

ASSEDIC : *Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce* (0,25 puntos) Il s'agit de l'organisme qui procède à l'inscription des demandeurs d'emploi et qui verse chaque mois les allocations chômage dès lors que le demandeur d'emploi remplit les conditions d'ouverture de droits (0,25 puntos).

SMIC : *Salaire minimum interprofessionnel de croissance* (0,25 puntos). Il s'agit de la rémunération légale minimum que doit recevoir tout travailleur âgé de plus de 18 ans. Il varie en fonction du coût de la vie et de l'augmentation des salaires et il est fixé chaque année par Décret (0,25 puntos).

RMI : *Revenu Minimum d'Insertion* (0,25 puntos). Il s'agit d'une prestation en espèces destinée aux personnes âgées d'au moins 25 ans ou à celles qui ont la charge d'un ou de plusieurs enfants et dont le revenu est inférieur à un certain plafond déterminé par voie réglementaire (0,25 puntos).

6. Qu'est-ce que la RTT? De qui provient l'initiative? Quand et pour quelles raisons a-t-elle été mise en place? En quoi la RTT a-t-elle modifié le mode de vie des travailleurs français? (2,5 puntos)

RTT : *réduction du temps de travail* (0,5 puntos). La réforme des 35 heures est une mesure mise en place par Martine Aubry sous le gouvernement Jospin à partir de l'année 2000, par deux lois votées en 1998 et 2000 (0,5 puntos). Cette réforme fixe la durée légale du temps de travail à temps plein à 35 heures par semaine, au lieu de 39 heures précédemment (0,5 puntos).

Cette initiative visait à réduire la durée hebdomadaire de travail avec l'idée que cela permettrait de créer des emplois et de relancer l'économie en France, pour lutter contre le chômage par le partage du travail (0,5 puntos)

Sur le plan individuel, la mesure apporte plus de temps libre aux travailleurs, ce qui est susceptible d'améliorer leur vie familiale, associative... Elle est donc susceptible également d'améliorer les conditions de vie, de santé de l'employé, mais aussi les conditions de vie de sa famille (0,5 puntos)

7. De quand datent les premiers congés payés? Quelle était leur durée? Qui les a instaurés? (1,5 puntos)

Les premiers congés datent de 1936 (0,5 puntos). Leur durée était de 2 semaines (0,5 puntos) et ils ont été instaurés par Léon Blum (durant le Front Populaire) (0,5 puntos).

8. Quelle est la situation professionnelle de Christine? (0,5 puntos)

Christine est secrétaire médicale mais elle travaille à temps partiel, c'est-à-dire la moitié du temps de travail normal.

9. Qu'est-ce qu'un « F2 » et un « HLM »? (1 punto)

F2 est un logement (appartement) qui est constitué de deux pièces principales (0,25 puntos). C'est le numéro à droite du F (fonction) qui détermine le nombre de pièces. Celui-ci est toujours hors cuisine, salle de bains et WC (0,25 puntos)

HLM : « habitation à loyer modéré » (0,25 puntos). Il s'agit d'un logement social financé par l'État et destiné aux personnes ayant des revenus modestes (0,25 puntos).

10. Quel est l'âge légal auquel les travailleurs français peuvent prendre leur retraite? (1 punto)

L'âge légal de la retraite est fixé à 60 ans (0,5 puntos). Néanmoins, selon les régimes, tout le monde n'est pas logé à la même enseigne. Dans les régimes spéciaux de retraite, l'âge peut être avancé à 55 ou même 50 ans. Pour les professions libérales, au contraire, il est de 65 ans (0,5 puntos).

11. Citez au moins trois modalités d'acquisition de la nationalité française? (1,5 puntos)

Par mariage : après 1 an de mariage et de vie commune (0,5 puntos).

Par naissance : les enfants nés en France de parents étrangers qui résident en France et justifient avoir résidé en France pendant une période discontinue ou continue d'au moins 5 ans depuis l'âge de 11 ans. Ils acquièrent la nationalité française à leur majorité (0,5 puntos).

Par naturalisation : être âgé au minimum de 18 ans ; résider en France depuis plus de 5 ans ; être de bonnes vie et mœurs et ne pas avoir été condamné à certaines peines ; justifier de son assimilation à la communauté française, en particulier par une connaissance suffisante de la langue française (0,5 puntos).

12. Pourquoi empêche-t-on Nadia de porter le foulard islamique au lycée? (1,5 puntos)

Application **du principe de laïcité** : toute ostentation de signe religieux dans un établissement scolaire public est interdite (0,5 puntos).

1881-1882 : **Lois Ferry** « École publique gratuite, laïque et obligatoire » (0,5 puntos).

Par la suite, la laïcité de l'enseignement sera approfondie (1886 : laïcisation des personnels de l'enseignement) et élargie (laïcisation de l'enseignement secondaire). La laïcisation de l'enseignement annonce la **séparation des Églises et de l'État** en 1905 (0,5 puntos).

13. Qu'est-ce que le PACS? (en quoi cela consiste? quand est-il entré en vigueur? dans quel but? qui est concerné?) (1,5 puntos)

PACS : *Pacte Civil de Solidarité* (0,25 puntos).

Mis en place en 1999 (13 octobre) (0,25 puntos).

Il est destiné à deux personnes majeures, quel que soit leur sexe, qui souhaitent organiser leur vie commune (0,5 puntos).

Il permet aux partenaires un certain nombre de droits en matière d'impôt, de donations, de succession, de sécurité sociale, de location. Ils bénéficient des mêmes dispositions que les conjoints et concubins pour l'application des prestations familiales soumises à condition de ressources, de l'allocation logement social, du RMI et du complément d'allocation aux adultes handicapés. Ce pacte était à l'origine destiné à améliorer les conditions de vie commune des homosexuels (0,5 puntos).

14. Donnez le nom d'une chaîne de télévision publique généraliste ou privée. Décrire de manière succincte son programme. (0,5 puntos)

Nombre de la cadena de televisión (0,25 puntos), definición del programa (0,25 puntos).

- 15. Donnez le nom d'un réalisateur ou d'un chanteur français ou francophone. Expliquez en quoi cet artiste a joué un rôle important dans l'histoire du cinéma ou de la chanson française. (0,5 puntos)**

Nombre del director de cine / cantante (0,25 puntos), justificación (0,25 puntos).

- 16. Dites en quoi ce cours a-t-il modifié ou conforté la vision que vous aviez de la France, des Français et de la communauté francophone. (2 puntos)**

Hace falta que la respuesta se base en ejemplos concretos (0,5 puntos) sobre contenidos trabajados durante el semestre (0,5 puntos) y que sea argumentada (0,5 puntos). La corrección lingüística de la respuesta también se tiene que evaluar (0,5 puntos).

CALIFICACIÓN FINAL

- Resultado final inferior a 10/20: SUSPENSO
- Resultado final incluido entre 10/20 y 14/20: APROBADO
- Resultado final incluido entre 14,25/20 y 16/20: NOTABLE
- Resultado final incluido entre 16,25/20 y 20/20: EXCELENTE (MH)

3.34. RESUMEN DE TEXTO

AUTOR DE LA FICHA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓN: Estudios Franceses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

El estudiante tiene que resumir el contenido de un texto en francés, siguiendo el razonamiento del autor y sin aportar ningún comentario personal.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Interpretar y reformular textos de diversa índole en francés.
2. Redactar textos en francés, adecuados a un registro concreto, ortográficamente y gramaticalmente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Escriba un texto bien organizado que resuma adecuadamente el contenido del texto leído.
2. Haga un uso adecuado de la lengua francesa con finalidades académicas.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes sepan:

1. Identificar los puntos más relevantes del texto, y resumirlos.
2. Elaborar un esquema del texto.
3. Escribir con corrección ortográfica.
4. Producir textos con frases complejas y bien construidas, con un uso correcto de los conectores lógicos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes de cuarto curso de Estudios Franceses y tiene como objetivo principal conseguir que el estudiante se exprese por escrito en un lenguaje estructurado y apropiado. En el caso concreto del resumen de texto, durante el curso el profesor tiene que transmitir al estudiante las herramientas y las técnicas necesarias. También tiene que hacer en clase una serie de ejercicios adaptados a las diferentes etapas del resumen de texto y dejar progresivamente más autonomía al estudiante a la hora de producir su resumen de texto.

Primera fase

El estudiante tiene que hacer una lectura activa del texto durante la cual:

1. Tiene que subrayar las palabras clave.
2. Tiene que encuadrar los conectores lógicos.
3. Tiene que poner los ejemplos entre paréntesis.
4. Tiene que formular brevemente al margen la idea esencial de cada párrafo.

Segunda fase

El estudiante tiene que hacer una lectura analítica del texto. Debe buscar las relaciones que vinculan cada párrafo entre sí y a partir de allí elaborar un esquema del texto.

Tercera fase

El estudiante tiene que redactar un resumen del texto de 140 palabras (+/- 10%).

TEXTO

"Les vedettes de la chanson"

Quelle est la fonction sociale des vedettes de la chanson ? Ce qui est sûr, c'est qu'elles éveillent, tout comme celles du sport, un intérêt qui dépasse largement le domaine de leur compétence et de leur talent. On ne s'intéresse pas seulement à elles en tant qu'elles interprètent avec plus ou moins de talent les airs à la mode, mais aussi on veut les voir, les toucher, les imiter ; on admire tout ce qu'elles font, et c'est leur personnalité tout entière qui leur confère ce rang. Toutefois, les sociologues ont noté que le "voyeurisme", dans cette adulation, est moins manifeste chez les vrais adolescents que chez les adultes touchés par la grâce de l'idolâtrie. Les journaux qui s'adressent de préférence à ces derniers insistent davantage sur les aventures amoureuses des chanteurs, pour en tirer au besoin des détails érotiques, voire pornographiques.

Les magazines de jeunes, qui connaissent bien leur clientèle, présentent plutôt ces héros comme des personnages généreux, ils en font des chevaliers. C'est ce qu'a, par exemple, montré le Révérend Père Cloître dans une étude consacrée à Johnny Hallyday, et c'est ce que confirment des enquêtes faites auprès des jeunes gens et des jeunes filles d'âge scolaire. Cette catégorie d'admirateurs porte à ses

chanteurs préférés une vénération naïve et voit en eux des personnages doués de toutes les perfections.

Il y a un style de vie qui est lié la chanson moderne et qui vise particulièrement au dévouement, ou bien à la perte de conscience. En soi, cette tendance n'est pas nécessairement blâmable; elle peut correspondre à un besoin biologique particulièrement intense chez les jeunes. Mais l'état qu'elle provoque favorise évidemment les entraînements incontrôlés, et surtout donne une prise plus facile à ceux qui, dans la coulisse, tirent les ficelles.(. . .)

On discute aussi pour savoir si les chanteurs sont vraiment encore, comme on dit généralement, des idoles ou bien plutôt des "modèles". Sans doute les nuances sont-elles difficiles à établir entre ces deux termes et se trouvent-elles représentées dans divers secteurs du public. Principalement, l'idole est un modèle de réussite foudroyante. Brusquement transplanté de l'usine, de l'atelier, du magasin ou de l'école dans la vie fastueuse, le chanteur-vedette côtoie les autres grands de ce monde. Fêté, adulé, escorté de ses "fans" qui se prosternent devant lui et feraient toutes les bassesses pour un sourire de lui ou un autographe, il peut être méprisant, désinvolte, hautain, bon enfant, condescendant, violent ou aimable : tout sera porté à son crédit, car il incarne tous les espoirs de ses humbles sujets. Il est la preuve vivante que la jeunesse peut, sans attendre et sans travailler, tout obtenir d'un coup. Il est vrai, sans doute, que son existence comporte des contraintes, des fatigues, qu'elle reste une lutte. On ne veut pas les savoir. Ainsi, toute la société, même celle des adultes, des donneurs de conseils, est dominée, domestiquée par ces astres, ces étoiles filantes qui, probablement, disparaîtront du firmament avec ou sans la fortune amassée. Il aura suffi qu'ils triomphent un moment pour que soient ouvertes à tous la possibilité théorique de sortir de la médiocrité ou bien simplement l'illusion de s'échapper à soi-même en s'identifiant à un autre.

Jean Cazeneuve, *La Société de l'ubiquité*, Éd. Denoel

Fuente : COTENTIN-REY, G. *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*. París: CLE International, 1995.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Hay que evaluar aspectos diversos:

1. La expresión escrita (corrección gramatical, sintaxis, ortografía, uso de los conectores lógicos, etc.). (4 puntos)
2. La capacidad de reformular un texto (discriminación de la información, capacidad de síntesis, fidelidad con el texto original, etc.). (6 puntos)

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad para producir un texto escrito en francés con corrección lingüística

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|---------------------------|---|---|--|--|---------------|
| Ortografía | El estudiante comete muy pocos errores de tipo ortográfico o los que comete no son importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar la comprensión del texto. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 0,5 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. | La puntuación es muy deficiente. | 0,5 |
| Sintaxis | El estudiante se expresa muy correctamente, con frases complejas muy bien construidas. | El estudiante se expresa correctamente, con frases complejas con sólo algunos errores de tipo sintáctico. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples pero correctos, con algunos errores sintácticos. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples, y comete muchos errores, lo cual hace que el texto no se entienda. | 1 |
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 1 |
| Conectores lógicos | El estudiante hace un uso muy correcto y variado de los conectores lógicos. | El estudiante utiliza conectores lógicos, pero no siempre de manera acertada, y con poca variedad. | El estudiante utiliza los conectores lógicos más habituales (poca variedad) y a menudo de manera incorrecta. | El estudiante no utiliza ningún conector lógico. Las frases se encadenan sin ningún tipo de relación entre sí. | 1 |
| TOTAL | | | | | 4 |

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad para comprender, analizar, sintetizar y reformular un texto en francés

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|---|--|--|--|---|---------------|
| Capacidad para discriminar la información | El estudiante discrimina buena parte de la información pertinente / no pertinente del texto. | El estudiante discrimina bastante bien la información pertinente / no pertinente del texto, aunque puede aparecer información superflua. | El estudiante discrimina los contenidos esenciales pero aparece mucha información superflua. | El estudiante es incapaz de discriminar la información pertinente / no pertinente del texto. | 1,5 |
| Capacidad para reformular el pensamiento del autor | El estudiante reformula con mucha fidelidad y con sus propias palabras el pensamiento del autor. No aporta ningún comentario personal al texto original. | El estudiante reformula con bastante fidelidad el pensamiento del autor, a pesar de que pueda haber algún malentendido y que a veces le cueste hacerlo con sus propias palabras. | El estudiante reformula el pensamiento del autor con dificultades y se puede detectar algún contrasentido. Le cuesta mucho alejarse del texto original. | El estudiante se aleja mucho del pensamiento del autor, aporta comentarios personales al texto original o comete contrasentidos graves. No es capaz de reformular con sus propias palabras el contenido del texto original. | 1,5 |
| Capacidad para sintetizar el contenido del texto | El estudiante sintetiza muy correctamente la información pertinente del texto. | El estudiante sintetiza buena parte de la información pertinente del texto, aunque se pueden detectar algunos olvidos o algunas imprecisiones. | El estudiante tiene dificultades para sintetizar la información pertinente en el texto. Estas dificultades se traducen generalmente en un resumen demasiado corto o demasiado largo. | El estudiante copia el texto original, sin aportar apenas ningún tipo de modificación. | 1,5 |
| Capacidad para reproducir la estructura lógica del texto | El estudiante reproduce muy correctamente la estructura lógica del texto. | El estudiante reproduce de una forma correcta la estructura lógica del texto. | El estudiante modifica la estructura lógica del texto. | El estudiante no respeta el orden lógico del texto original. | 1,5 |
| TOTAL | | | | | 6 |
| NOTA FINAL | 9-10 | 8,9-7,1 | 7-5 | < 5 | 10 |

3.35. COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA EN FRANCÉS

AUTOR DE LA FICHA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓN: Estudios Franceses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Actividad de comprensión y expresión escrita en torno al tema del alojamiento.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Leer y comprender textos de diversa índole en francés.
2. Redactar textos en francés, adecuados a un registro concreto, ortográficamente y gramaticalmente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen en esta actividad son que el estudiante:

1. Lea, analice e interprete un texto sobre un tema de actualidad.
2. Escriba un texto en francés con corrección lingüística sobre un tema de actualidad.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes sepan:

1. Sacar y explicar la información pertinente de un texto de actualidad.
2. Definir palabras o expresiones específicas de un ámbito concreto.
3. Utilizar argumentos pertinentes para justificar su opinión personal e ilustrarlos mediante ejemplos concretos.
4. Dar su opinión personal sobre un tema de actualidad, de manera argumentada y con ejemplos concretos.
5. Escribir un texto siguiendo un modelo dado.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a estudiantes de primer curso de Estudios Franceses. La primera parte de la actividad consiste en una prueba de comprensión escrita. El estudiante tiene que leer un texto y responder a las preguntas correspondientes. La segunda parte de la actividad es una prueba de expresión escrita. Primero, se pide al estudiante que dé su opinión personal sobre el tema tratado (el profesor tiene que haber trabajado en clase la expresión de la hipótesis), y, segundo, que redacte un pequeño texto siguiendo el modelo del documento trabajado.

TEXTO

RUBRIQUE : CONSEILS

Étudiants en Europe. Bons plans pour se loger

Les étudiants français sont de plus en plus nombreux à partir dans les universités du monde entier, profitant des nombreux accords d'échanges internationaux mis en place. Avant de partir loin du cocon familial, il est utile de se renseigner sur les conditions d'hébergement du pays d'accueil...

BERLIN

Il faut se renseigner le plus tôt possible auprès du bureau des étudiants étrangers de l'université ou « Akademisches Auslandsamt » afin d'obtenir une chambre sur le campus. Les étudiants sont en effet très demandeurs de ces chambres aux tarifs attractifs (entre 125 et 300 EUR par mois) situées au centre du campus.

S'étendant sur 800 km² Berlin est la ville dont la densité de population est la plus faible d'Allemagne. Elle compte 3,5 millions d'habitants pour 1,8 million de logements, la plupart en location. Vous n'aurez donc aucun mal à trouver une location à un prix intéressant : les loyers sont deux fois moins chers qu'à Paris. Les étudiants au budget serré orienteront leurs recherches d'appartement à l'est de Berlin, ceux qui recherchent un quartier résidentiel agréable et animé à Charlottenburg, les plus branchés à Prenzlauer Berg où il faut compter environ 250 EUR par mois pour un studio de 25 m². Vous pouvez aussi vous adresser aux « Mitwohnzentral » qui proposent des locations à durée déterminée. Vérifiez que le loyer indiqué est charges comprises ou « warm ». La caution correspond à 2 voire 3 loyers.

Enfin, comme un grand nombre d'étudiants allemands, vous pouvez vivre en colocation ou « Wohngemeinschaft ». Pour environ 250 EUR par mois, vous serez logé dans un appartement confortable.

MILAN

Les prix des chambres universitaires sont très intéressants (environ 200 EUR par mois). Malheureusement, il y a peu de chambres universitaires à Milan. Dans la capitale de la mode et de la finance italienne, les loyers sont prohibitifs : un studio se négocie autour de 600 EUR par mois. Les agences immobilières ou « agenzia immobiliare » sont nombreuses. Leur commission varie entre 10 et 20% du loyer annuel. Il faut prévoir une caution de trois mois de loyer. Le paiement anticipé des trois premiers mois de loyer est souvent réclamé. Le paiement du loyer s'effectue par trimestre. Les journaux et les annonces affichées dans les universités constituent également un bon outil de recherche.

Attention, les surfaces des appartements annoncées comprennent les murs - qui peuvent être épais -, les balcons et parfois des parties communes. Vous trouverez de nombreuses annonces de locations et colocations sur les sites www.secondmano.it, www.attico.it, et www.piuca.se ainsi que dans le journal Porta Portese. La colocation ou « co-inquilini » est une formule avantageuse. Pour environ 300 EUR par mois, il est possible de partager un appartement équipé dans le centre ville.

STOCKHOLM

Stockholm est une ville très dynamique, que ce soit sur le plan économique ou culturel. Les Suédois vous y accueilleront très chaleureusement et vous feront oublier l'hiver particulièrement dur de leur pays. Avant de partir, il faut savoir que le coût de la vie est un peu supérieur à celui de la France. Les universités suédoises hébergent la plupart de leurs étudiants sur leur campus, y compris les étudiants étrangers. Le bureau international aide généralement les étudiants étrangers à trouver une chambre sur le campus. Lorsque ce n'est pas le cas ou qu'il n'y a plus de chambres disponibles, vous pouvez vous adresser directement à l'organisme qui gère la majorité des résidences universitaires de Stockholm : le Stiftelsen Stockholms Studentbostäder (SSSB) vous proposera un large choix de chambres et d'appartements. Il possède aussi un site internet très fourni : www.sssb.se.

Le loyer d'une chambre sur un campus suédois oscille entre 2500 et 3000 SEK (couronnes suédoises) ou 280 et 300 EUR charges comprises. Ne soyez pas surpris lorsque vous emménagez ou quittez la chambre : l'intégralité du loyer mensuel peut être réclamée quand vous n'occupez pas la chambre un mois entier. Les chambres disposent généralement d'une salle de bains, de toilettes et d'une connexion internet individuelles. En revanche, il faut le plus souvent partager une grande cuisine avec les occupants des chambres voisines.

La colocation est moins développée qu'à New York ou à Londres. Vous pouvez néanmoins consulter les annonces de colocations sur le site se.easyroommate.com.

À Stockholm, une chambre dans un appartement en colocation revient en moyenne à 300 EUR par mois. Enfin, le loyer mensuel d'un studio négocié avec une agence ou un particulier est légèrement plus élevé que celui pratiqué dans les résidences étudiantes. En attendant de trouver un logement sur place, il est possible de résider dans l'une des cinq auberges de jeunesse, ou « vandrarhén » de Stockholm pour environ 20 EUR par jour.

Frédéric BONNET, *L'Adresse*

Fuente: Parizet, M.L., Grandet, É., Corsain, M. (2008) *Activités pour le cadre commun. Niveau B1*. CLE International. Paris.

QUESTIONS DE COMPRÉHENSION (/10 points)

- I. Lisez le titre, le chapeau du document ainsi que le nom de la rubrique sous laquelle il apparaît dans le magazine *L'Adresse*.
 - A. À qui s'adresse le texte (0,5 point) ?
 - B. Quel type d'informations le texte fournit-il au lecteur (0,5 point) ?

II. Lisez le texte et complétez le tableau ci-dessous. Attention, il n'est peut-être pas possible de remplir toutes les cases (3 points).

| | BERLIN | MILAN | STOCKHOLM |
|---|--------|-------|-----------|
| Prix d'une chambre sur le campus | | | |
| Prix d'un studio en ville | | | |
| Prix d'un appartement en colocation | | | |
| Montant de la caution pour une location | | | |
| Commission de l'agence immobilière | | | |

III. Retrouvez dans quelle ville (2,5 points):

- les étudiants étrangers sont très bien accueillis :
- les loyers coûtent 50% moins cher qu'à Paris :
- il faut généralement payer son loyer tous les trois mois :
- les chambres universitaires ne sont pas équipées d'un coin cuisine :
- on peut loger dans une auberge de jeunesse :

Attention : vous devez citer la phrase du texte qui justifie votre réponse.

IV. Quelle est la ville européenne qui semble la moins intéressante sur le plan financier ? Justifiez votre réponse (0,5 point).

V. Le texte avertit les étudiants de certaines pratiques de façon à leur éviter toute mauvaise surprise dans le pays d'accueil. Retrouvez à quoi doit s'attendre ou doit particulièrement faire attention une étudiante qui souhaiterait se loger à (1,5 points):

- Berlin :
- Milan :
- Stockholm :

VI. Définissez les mots ou expressions suivantes (1 point) :

- caution :
- les plus branchés :
- colocation :
- les étudiants au budget serré :

VII. Relevez deux mots ou expressions utilisées dans le texte pour attirer l'attention du lecteur (0,5 point).

EXPRESSION ÉCRITE (/10 points)

- A. Aimerez-vous étudier dans un pays étranger pendant un an ? Pourquoi ? Si vous deviez le faire, dans quelle ville d'Europe iriez-vous ? Pour quelles raisons ? (environ 30 lignes) (5 points).
- B. En suivant le modèle proposé dans cet article, donnez quelques conseils à un étudiant qui voudrait s'installer pendant un an à Barcelone. (environ 30 lignes) (5 points)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

QUESTIONS DE COMPRÉHENSION (/10 points)

I. Lisez le titre, le chapeau du document ainsi que le nom de la rubrique sous laquelle il apparaît dans le magazine *L'Adresse*.

A. À qui s'adresse le texte (0,5 point) ?

Le texte s'adresse aux étudiants français qui souhaitent faire des études à l'étranger et en particulier en Europe.

B. Quel type d'informations le texte fournit-il au lecteur (0,5 point) ?

Il s'agit de conseils pratiques axés principalement sur le thème du logement.

II. Lisez le texte et complétez le tableau ci-dessous. Attention, il n'est peut-être pas possible de remplir toutes les cases (3 points).

| | BERLIN | MILAN | STOCKHOLM |
|---|--|--|---|
| Prix d'une chambre sur le campus | entre 125 et 300 EUR par mois (0, 25 point) | environ 200 EUR par mois (0, 25 point) | entre 280 et 330 EUR par mois (0, 25 point) |
| Prix d'un studio en ville | 250 EUR par mois (quartier branché) (0, 25 point) | 600 EUR par mois (0, 25 point) | un peu plus élevé qu'un loyer en résidence universitaire (0, 25 point) |
| Prix d'un appartement en colocation | 250 EUR par mois (0, 25 point) | 300 EUR par mois (0, 25 point) | 300 EUR par mois (0, 25 point) |
| Montant de la caution pour une location | 2 ou 3 mois de loyer (0, 25 point) | 3 mois de loyer (0, 25 point) | |
| Commission de l'agence immobilière | | entre 10 et 20% du loyer annuel (0, 25 point) | |

III. Retrouvez dans quelle ville (2,5 points):

- les étudiants étrangers sont très bien accueillis : *Stockholm* (0, 25 point) « Les Suédois vous y accueilleront très chaleureusement » (0, 25 point).
- les loyers coûtent 50% moins cher qu'à Paris : Berlin (0, 25 point) « les loyers sont deux fois moins chers qu'à Paris » (0, 25 point).
- il faut généralement payer son loyer tous les trois mois : Milan (0, 25 point) « Le paiement du loyer s'effectue par trimestre » (0, 25 point).
- les chambres universitaires ne sont pas équipées d'un coin cuisine : Stockholm (0, 25 point) « il faut le plus souvent partager une grande cuisine avec les occupants des chambres voisines » (0, 25 point).
- on peut loger dans une auberge de jeunesse : Stockholm (0, 25 point) « il est possible de résider dans l'une des cinq auberges de jeunesse, ou *vandrarhen* de Stockholm » (0, 25 point).

IV. Quelle est la ville européenne qui semble la moins intéressante sur le plan financier ? Justifiez votre réponse (0,5 point).

La ville européenne qui semble la moins intéressante sur le plan financier est Milan (0, 25 point). Les loyers y sont prohibitifs : un studio coûte deux fois plus cher qu'à Berlin ou Stockholm et les agences immobilières prennent une commission de 10 à 20% du loyer annuel (0, 25 point).

V. Le texte avertit les étudiants de certaines pratiques de façon à leur éviter toute mauvaise surprise dans le pays d'accueil. Retrouvez à quoi doit s'attendre ou doit particulièrement faire attention une étudiante qui souhaiterait se loger à (1,5 points):

- *Berlin : Il faut vérifier que le loyer comprenne les charges (0,5 point).*
- *Milan : Il faut se faire préciser la surface réelle des appartements (0,5 point).*
- *Stockholm : Tout mois commencé doit être payé dans sa totalité (0,5 point).*

VI. Définissez les mots ou expressions suivantes (1 point) :

- *caution : somme d'argent versée par le locataire au propriétaire comme garantie. Cette somme lui est reversée à son départ si aucun dégât n'est constaté (0,5 point).*
- *les plus branchés : les plus « à la mode » (0,5 point).*
- *colocation : location partagée avec quelqu'un d'autre (0,5 point).*
- *les étudiants au budget serré : les étudiants qui ont peu de moyens financiers (0,5 point).*

VII. Relevez deux mots ou expressions utilisées dans le texte pour attirer l'attention du lecteur (0,5 point).

attention... (0, 25 point) / Vérifiez que... (0, 25 point) (ne soyez pas surpris si...)

EXPRESIÓN ESCRITA (/10 points)

A. Aimerez-vous étudier dans un pays étranger pendant un an ? Pourquoi ? Si vous deviez le faire, dans quelle ville d'Europe iriez-vous ? Pour quelles raisons ? (30 lignes) (5 points).

En este ejercicio, se valora particularmente que el estudiante pueda expresar una hipótesis en francés (uso correcto del condicional, concordancia de los tiempos «si + imparfait + conditionnel présent», etc.). También se tiene en cuenta que el estudiante pueda expresar su opinión personal de una manera ordenada y coherente y con ejemplos pertinentes.

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad para producir un texto escrito en francés con corrección lingüística

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|---------------------------|---|--|--|--|---------------|
| Ortografía | El estudiante comete muy pocos erros de tipo ortográfico o los que comete no son importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastantes graves como para dificultar la comprensión del texto. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 0,5 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. | La puntuación es muy deficiente. | 0,5 |
| Sintaxis | El estudiante se expresa muy correctamente, con frases complejas muy bien construidas. | El estudiante se expresa correctamente, con frases complejas con sólo algunos errores de tipo sintáctico. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples pero correctos, con algunos errores sintácticos. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples, y comete muchos errores, lo cual hace que el texto no se entienda. | 1 |
| Gramática | El estudiante comete mucho pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 1 |
| Conectores lógicos | El estudiante hace un uso muy correcto y variado de los conectores lógicos. | El estudiante utiliza conectores lógicos, pero no siempre de manera acertada, y con poca variedad. | El estudiante utiliza los conectores lógicos más habituales (poca variedad) y a menudo de manera incorrecta. | El estudiante no utiliza ningún conector lógico. Las frases se encadenan sin ningún tipo de relación entre sí. | 1 |
| TOTAL | | | | | 4 |

Niveles de consecución de las competencias

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|---|--|---|--|--|---------------|
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 1,5 |
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio, es decir, utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: no siempre utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: a menudo no utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: casi nunca utiliza los términos adecuados. | 1 |
| Ortografía | El estudiante a duras penas comete ningún error de tipo ortográfico, y los que comete son poco importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar que el texto se entienda. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 0,5 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. | La puntuación es muy deficiente. | 0,5 |
| Expresión de la opinión personal | El estudiante expresa su opinión personal de una manera ordenada y coherente y con ejemplos pertinentes. | El estudiante responde a todas las preguntas, pero su argumentación es poco sólida. | El estudiante responde más o menos a todas las preguntas, pero le cuesta mucho argumentar. | El estudiante no responde a las preguntas y no argumenta ninguna de sus respuestas. | 1,5 |
| TOTAL | | | | | 5 |

B. En suivant le modèle proposé dans cet article, donnez quelques conseils à un étudiant qui voudrait s'installer pendant un an à Barcelone. (30 lignes) (5 points)

En este ejercicio se valora particularmente que aparezcan las informaciones siguientes:

1. Algunos datos generales sobre el alojamiento en Barcelona
2. Tipo de alquileres y alojamientos, precios aproximados
3. Organismos susceptibles de ayudar al estudiante en temas de alojamiento
4. Consejo práctico y advertencia

Niveles de consecución de las competencias

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | Puntos |
|--|--|---|--|--|---------------|
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 2 |
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio, es decir, utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: no siempre utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: a menudo no utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: casi nunca utiliza los términos adecuados. | 2 |
| Ortografía | El estudiante comete muy pocos errores de tipo ortográfico o los que comete no son importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar la comprensión del texto. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 0,5 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación dada. | La puntuación es muy deficiente. | 0,5 |
| TOTAL | 9-10 | 8,9-7,1 | 7-5 | <5 | 5 |
| TOTAL EXPRESIÓN ESCRITA (las dos redacciones) | | | | | 10 |

3.36. TRABAJO ESCRITO Y PRESENTACIÓN ORAL SOBRE UN TEMA DE GRAMÁTICA DESCRIPTIVA DEL INGLÉS

AUTOR DE LA FICHA: Hortènsia Curell

TITULACIÓN: Estudios Ingleses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes tienen que escribir un trabajo sobre un tema de gramática descriptiva del inglés, en grupo, y después hacer una presentación oral en clase.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Reestructurar y organizar la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes sobre gramática inglesa descriptiva, y presentarlos de una manera coherente y resumida.
2. Redactar textos en inglés, adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.
3. Expresarse oralmente en inglés, mediante un discurso bien estructurado, adecuado al registro concreto, gramaticalmente correcto, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio, y con una pronunciación adecuada.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Escriba un texto bien organizado y con ejemplos ilustrativos sobre el tema concreto de gramática inglesa descriptiva objeto de estudio.
2. Haga un uso adecuado de la lengua inglesa con finalidades académicas, en el ámbito concreto de la gramática descriptiva.
3. Presente la información de manera clara y bien organizada, con una pronunciación comprensible.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Resumir y reestructurar la información de los textos.
2. Identificar los puntos pertinentes en la descripción de la unidad, de la construcción o del fenómeno de la lengua inglesa objeto de su trabajo.
3. Elaborar un guión con la información recogida para la presentación oral.
4. Describir la unidad, construcción o fenómeno de la lengua inglesa objeto de su trabajo, de manera coherente y bien organizada.
5. Producir ejemplos propios para ilustrar las explicaciones proporcionadas.
6. Escribir con corrección ortográfica.
7. Producir textos con frases complejas y bien construidas, con un uso correcto de los conectores lógicos.
8. Utilizar de manera pertinente la terminología sobre gramática inglesa descriptiva.
9. Producir discursos orales con frases bien construidas y utilizando correctamente la terminología correspondiente a la gramática inglesa descriptiva.
10. Expresarse oralmente de manera fluida y con una pronunciación correcta.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a los estudiantes de Estudios Ingleses de tercero y cuarto curso.

El profesor pide a los estudiantes que, en grupos de tres, escriban un trabajo de 5-7 páginas sobre un tema de gramática descriptiva del inglés (que tienen que escoger entre una lista propuesta por el profesor). Deben utilizar como mínimo tres fuentes diferentes de información, sólo una de las cuales puede ser de Internet. El profesor tutoriza la elaboración del trabajo de manera individual con cada grupo.

Después, tienen que hacer una presentación oral a clase del trabajo, utilizando el programa PowerPoint (u otro similar), de una duración aproximada de 20 min.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúan aspectos diversos:

1. El contenido de la descripción gramatical: 60%.
2. La expresión escrita: 20%.
3. La expresión oral, de manera individual: 20%.

Niveles de consecución de las competencias. Contenido de la descripción gramatical

| Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) |
|---|---|--|--|
| El estudiante incluye todos los puntos pertinentes en la descripción del fenómeno gramatical, de manera bien organizada y coherente, y con ejemplos adecuados y de producción propia. | El estudiante incluye los puntos principales de la descripción del fenómeno gramatical o la organización no es óptima. Ejemplos adecuados y de producción propia. | El estudiante deja de incluir algunos puntos de la descripción del fenómeno gramatical, sin coherencia en la organización, y con ejemplos insuficientes o poco adecuados | El estudiante deja de incluir muchos puntos de la descripción del fenómeno gramatical; la organización es incoherente; los ejemplos son insuficientes o poco adecuados |

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de expresión escrita

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|---------------------------|---|---|--|--|----------|
| Ortografía | El estudiante casi no comete ningún error de tipo ortográfico, y los que comete son poco importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar que el texto se entienda. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 10 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación. | La puntuación es muy deficiente. | 10 |
| Sintaxis | El estudiante se expresa muy correctamente, con frases complejas muy bien construidas. | El estudiante se expresa correctamente, con frases complejas y sólo algunos errores de tipo sintáctico. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples pero correctos, con algunos errores. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples, y comete muchos errores, lo cual hace que el texto no se entienda. | 25 |
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 25 |
| Conectores lógicos | El estudiante hace un uso muy correcto y variado de los conectores lógicos. | El estudiante utiliza conectores lógicos, pero no siempre de manera acertada, y con poca variedad. | El estudiante utiliza los conectores lógicos más habituales (poca variedad) y a menudo de manera incorrecta. | El estudiante no utiliza ningún conector lógico. Las frases se encadenan sin ningún tipo de relación entre sí. | 10 |

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|---------------|--|---|--|--|----------|
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio, es decir, utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: no siempre utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: a menudo no utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: casi nunca utiliza los términos adecuados. | 20 |

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de expresión oral

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|----------------------|--|--|--|---|----------|
| Pronunciación | La pronunciación es correctísima, y el habla es muy fluida. | El estudiante comete algunos errores de pronunciación, pero no lo bastante graves como para dificultar la comprensión de lo que dice. El habla es bastante fluida. | El estudiante comete bastantes errores de pronunciación, de manera que la comprensión queda a veces afectada. Habla poco fluida. | El estudiante comete muchos errores de pronunciación, de manera que a menudo es imposible entenderlo. Habla nada fluida. | 25 |
| Sintaxis | El estudiante se expresa muy correctamente, con frases bien construidas. | El estudiante se expresa correctamente, con sólo algunos errores de tipo sintáctico. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples pero correctos, con algunos errores sintácticos. | El estudiante tiene un control limitado de las estructuras sintácticas y comete muchos errores, lo cual hace que el discurso no se entienda. | 25 |
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo los corrige él mismo. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el discurso oral es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del discurso. | 25 |
| Léxico | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio, es decir, utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: no siempre utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: a menudo no utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: casi nunca utiliza los términos adecuados. | 20 |

ANEXO

Información proporcionada a los alumnos para la elaboración del trabajo.

DESCRIPTIVE PAPER AND ORAL PRESENTATION

Topics

1. Tag questions
2. The structure of the NP
3. The definite article
4. Relative clauses and/or relative pronouns
5. Adverbs
6. Subordinate clauses
7. Conditionals
8. Punctuation
9. The present participle
10. Reported speech
11. Prepositions

Guidelines

1. Descriptive paper
2. At least 3 different sources (only one of which can be Internet-based)
3. Illustrate profusely with examples, different from the one in the sources.
4. Length: around 7 pages (references excluded)

Oral presentation in class

1. PowerPoint
2. Around 20 minutes

3.37. TEST DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE GRAMÁTICA INGLESA DESCRIPTIVA

AUTOR DE LA FICHA: Hortènsia Curell

TITULACIÓN: Estudios Ingleses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes tienen que autoevaluar sus conocimientos sobre morfología y sintaxis inglesas mediante una página web interactiva: <http://antalya.uab.es/english-descriptive-grammar/>.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Trabajar de manera autónoma y responsable para conseguir los objetivos planificados previamente.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Comprenda la realidad sincrónica de la lengua inglesa.
2. Entienda explicaciones sobre morfología y sintaxis inglesas, especialmente cuando se ha escogido una respuesta errónea.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Recordar las explicaciones sobre morfología y sintaxis presentadas en la página web.
2. Consolidar los conocimientos sobre morfología y sintaxis inglesas de nivel inicial.
3. Trabajar autónomamente en la solución de cuestiones sencillas sobre morfología y sintaxis inglesas.
4. Reconocer el estado de su conocimiento sobre morfología y sintaxis inglesas, es decir, las áreas concretas del temario trabajado en que aparecen dificultades.
5. Resolver las dificultades detectadas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

La actividad está orientada a los estudiantes de los primeros cursos de Estudios Ingleses. Es un refuerzo a las explicaciones proporcionadas en clase por el profesor y a los ejercicios discutidos en el aula. Se tratan aspectos de morfología y sintaxis inglesas. El estudiante tiene que contestar una serie de preguntas de elección múltiple. Tanto si la respuesta es correcta como si es incorrecta, se le da una explicación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Las diez primeras preguntas son sobre la introducción a la materia. Si el estudiante tiene más de cuatro respuestas incorrectas, necesita repasar esta parte.

Las preguntas 11 a la 17 son sobre morfología. Si el estudiante tiene más de tres respuestas incorrectas, necesita repasar esta parte.

Las preguntas 18 a la 25 son sobre morfología. Si el estudiante tiene más de tres respuestas incorrectas, necesita repasar esta parte.

ANEXO

1. Which of the following statements is NOT a fallacy concerning the notion of 'grammar'?

1. Some people know the grammar of their language very well whereas some other people make more mistakes and, therefore, do not know the grammar of their language very well.
2. The grammar of any natural language is a set of rules which generate an infinite set of sentences.
3. The grammar of English is simpler than the grammar of German.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

2. You're right!

3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: Any unimpaired speaker of a language knows the grammar of his or her own language. When we talk about "knowing the grammar of a language" we do not talk about whether we can write properly or not, etc. We talk about knowing the set of rules by means of which we generate, understand and identify an infinite set of sentences. There are no simpler, more primitive or easier grammars than others.

2. How many interrelated components of language there exist?

1. 5 components.
2. 6 components.
3. 7 components.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: The components of language are 6: the lexicon, phonetics, morphology, syntax, semantics and pragmatics.

3. The grammar of a language describes the principles or rules governing the form and meaning of...

1. Words, phrases, clauses and sentences.
2. Phrases, clauses and sentences.
3. Clauses and sentences.

1. You're right!
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: The grammar describes the rules concerning the form and the meaning of words (e.g. *hat*), phrases (e.g. *red hat*), clauses (e.g. *When he was running; Peter left*) and sentences (e.g. *He was running away with his red hat when Peter left*).

4. Which is the component of grammar which deals with the vocabulary or words in our mental dictionary?

1. Semantics.
2. Lexicon.
3. Morphology.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: Morphology studies the STRUCTURE of words, and semantics studies the MEANING of words and sentences.

5. What is the basic unit of analysis in SYNTAX?

1. The phrase.
2. The sentence.
3. The clause.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: Syntax is the study of the order and arrangement of words into larger units. Speakers know how to combine WORDS to create PHRASES, how to combine PHRASES to create CLAUSES, and how to combine CLAUSES to create SENTENCES. The basic unit of analysis is the SENTENCE.

6. Is the following sentence grammatical or ungrammatical? If ungrammatical, indicate exactly what rule it violates: *Yesterday came John.*

1. Grammatical.
2. Ungrammatical: It requires a subject, *Yesterday there came John.*
3. Ungrammatical: It requires another word order, *John came yesterday.*

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: This sentence is ungrammatical, because the verb appears before the subject.

7. Is the following sentence grammatical or ungrammatical? If ungrammatical, indicate exactly what rule it violates: *My sister, she loves chocolate.*

1. Grammatical.
2. Ungrammatical: It requires another word order.
3. Ungrammatical: Subject repetition.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: The subject *my sister* is repeated, *she*. The grammatical sentence is *My sister loves chocolate*.

8. Is the following sentence grammatical or ungrammatical? If ungrammatical, indicate exactly what rule it violates: *I'm payed good money in that company*.

1. Grammatical.
2. Ungrammatical: It requires another word order.
3. Ungrammatical: The main verb is irregular.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: This sentence contains an irregular verb, *pay*, which in the past and the participle form is *paid*. It is a sentence with the correct word order in the passive form.

9. Is the following sentence grammatical or ungrammatical? If ungrammatical, indicate exactly what rule it violates: *He married with his aerobics teacher*.

1. Grammatical.
2. Ungrammatical: The verb does not require a preposition.
3. Ungrammatical: It requires the genitive Saxon *aerobics' teacher*.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: The verb *marry* does not require any preposition; it is transitive: *marry + someone*. The sentence does not require the Saxon genitive because *aerobics* is simply a noun modifying the head noun *teacher*.

10. Is the following sentence grammatical or ungrammatical? If ungrammatical, indicate exactly what rule it violates: *She is good at grammar, but her writting is not so good*.

1. Grammatical
2. Ungrammatical: prepositions.
3. Ungrammatical: spelling.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: The sentence contains a spelling mistake: *writing*.

11. Determine which plural allomorph would be adequate for the noun ASH

1. /S/
2. /Z/
3. /IZ/

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: The {pl} –plural– form of *ash* is *ashes*. Because of the phonological constraints the last sound of the noun is the sibilant /ʃ/, and, therefore, the allomorph for the plural is /IZ/. Remember that this happens with nouns whose last sound is a sibilant.

12. Determine which past allomorph would be adequate for the verb DECIDE

1. /Id/
2. /d/
3. /t/

1. You're right!
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: *Decide* is a regular verb the past of which is *decided*. The last sound of the verb is /d/, and therefore, the allomorph for the past is /Id/, as happens with the verbs whose last sound is /d/ or /t/, as in *start – started /Id/*.

13. Analyse the word UNFORTUNATELY into morphs.

1. UN (prefix) + FORTUNE (root) + ATELY (suffix)
2. UN (prefix) + FORTUNE (root) + ATE (suffix) + LY (suffix)
3. UN (prefix) + FORTUNATE (root) + LY (prefix)

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: *Unfortunately* contains the prefix *un-*, the root *fortune* and the two suffixes *-ate* and *-ly*.

14. Which of the following italicised morphs is free?

1. *Perceive*
2. *Submit*
3. *Overwrite*

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: *-ceive* and *-mit* are bound roots which must always be attached to another morph (*per-* and *sub-*). *Write* is free because it can stand alone as a word.

15. Which of the following words does NOT contain an inflectional affix?

1. John's
2. Childhood
3. Coldest

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: Inflectional affixes indicate grammatical meaning. In this case, in *John's* the *-s* indicates possessive case, and in *coldest* the *-est* indicates superlative degree. In *childhood*, *-hood* is a derivational affix, which creates a new word.

16. Examine the final -ER in the word COLDER:

1. It is an inflectional suffix.
2. It is not a morpheme.
3. It is a derivational suffix.

1. You're right!
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: It is an inflectional suffix. From the adjective *cold*, we inflect *colder*. We do not create a new word with a new meaning.

17. Examine the final –ER in the word RIDER:

1. It is an inflectional suffix.
 2. It is not a morpheme.
 3. It is a derivational suffix.
-
1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
 2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
 3. You're right!

Explanation: It is a derivational suffix because from the verb *ride* we create a new word with a new meaning (the person who rides a horse).

18. Is the underlined string of words a constituent of this sentence? *I know he loves drinking coffee with some close friends.*

1. Yes.
 2. No.
 3. It is ambiguous.
-
1. You're right!
 2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
 3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: It is a constituent because it can be replaced by *it* by means of a constituency test called SUBSTITUTION: *He loves drinking coffee with some close friends* = *He loves it*.

19. Is the underlined string of words a constituent of this sentence? *Mary visited the girl in a long dress.*

1. Yes.
2. No.
3. It is ambiguous.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: It is ambiguous. It can be a constituent: *Mary visited her = the girl in a long dress* (SUBSTITUTION) or not, if it is understood as *Mary visited the girl and Mary was wearing a long dress when she visited the girl*.

20. Find the full noun phrase whose head is underlined in the following sentence:
Everybody will think of a conclusion for the final paper.

1. Conclusion.
2. A conclusion.
3. A conclusion for the final paper.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: *A conclusion for the final paper* is the full noun phrase. The head of this noun phrase is *conclusion*. The full noun phrase can be substituted by *it* (SUBSTITUTION).

21. Find the full noun phrase whose head is underlined in the following sentence:
These three biscuits on the table are for the children.

1. These three biscuits.
2. These biscuits.
3. These three biscuits on the table.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: *These three biscuits on the table* is the full noun phrase. The head of this noun phrase is *biscuits*. The full noun phrase can be replaced by *they* (SUBSTITUTION).

22. Which is the correct order of the following adjectives? Socks: *old-fashioned; sleeping; red*.

1. Red sleeping old-fashioned socks.
2. Sleeping red old-fashioned socks.
3. Old-fashioned red sleeping socks.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: opinion (*old-fashioned*) + colour (*red*) + purpose (*sleeping*) socks.

23. What type of lexical verb is there in the following sentence? *The salt was put on the shelf*.

1. Monotransitive.
2. Transitive with adverbial complement.
3. Ditransitive.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. You're right!
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: Put is a transitive verb (*put the salt*) which requires an adverbial complement (*on the shelf*) = *put something/somebody somewhere*. It occurs here in a passive sentence.

24. What type of lexical verb is there in the following sentence? *He arrived at the airport at five*.

1. Ditransitive.
2. Monotransitive.
3. Intransitive.

1. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. You're right!

Explanation: The verb *arrive* is intransitive because it does not require any complement.

25. What type of lexical verb is there in the following sentence? “Do you trust him?”

1. Monotransitive.
2. Ditransitive.
3. Intransitive.

1. You're right!
2. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.
3. Sorry! Your response is incorrect. Please try again.

Explanation: The verb *trust* is mono-transitive because it requires only a complement (a direct object).

3.38. COMPARACIÓN DE DOS EXTRACTOS DE DOS OBRAS LITERARIAS

AUTOR DE LA FICHA: Hortènsia Curell y Laura Gimeno

TITULACIÓN: Estudios Ingleses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes tienen que escribir un pequeño trabajo comparando dos extractos de dos obras literarias estudiadas previamente en clase.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Comprender textos escritos en lengua inglesa.
2. Identificar las principales corrientes literarias de la literatura inglesa.
3. Redactar textos en inglés, adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Interprete textos literarios en lengua inglesa de los siglos XIX y XX, y ubique las características de las corrientes literarias de la literatura inglesa de los siglos XIX y XX al que pertenecen.
2. Escriba un texto bien organizado sobre el tema concreto de literatura inglesa de los siglos XIX y XX objeto de estudio.
3. Haga un uso adecuado de la lengua inglesa con finalidades académicas, en el ámbito concreto de la literatura en lengua inglesa.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Analizar textos literarios en lengua inglesa de los siglos XIX y XX.
2. Identificar los rasgos distintivos de textos literarios en lengua inglesa de los siglos XIX y XX.
3. Explicar las características de las corrientes literarias ubicadas en los textos.

4. Relacionar los textos concretos objeto de estudio con las tendencias generales de la literatura en lengua inglesa de los siglos XIX y XX.
5. Escribir con corrección ortográfica.
6. Producir textos con frases complejas y bien construidas, con un uso correcto de los conectores lógicos.
7. Utilizar de manera pertinente la terminología sobre literatura en lengua inglesa de los siglos XIX y XX.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Esta actividad va dirigida a alumnos de primer curso de Estudios Ingleses. El estudiante tiene que escribir un pequeño trabajo de 500 palabras comparando dos extractos de dos obras literarias discutidas previamente en clase. Es una actividad que el estudiante debe hacer individualmente en casa y que el profesor corregirá posteriormente.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúan aspectos diversos:

1. El contenido del comentario de texto: 70%
2. La expresión escrita: 30%

Contenido

Ejercicio de comentario de dos extractos de dos narraciones cortas trabajadas en clase. Se trata de comparar cómo los dos narradores (separados por un siglo de diferencia) tratan las diferencias sociales en sus textos. Las dos narraciones son: *The Son's Veto* (1891), de Thomas Hardy, y *To Room Nineteen* (1963), de Doris Lessing.

Los parámetros de corrección utilizados según las notas son los siguientes:

SUSPENSO:

1. El estudiante no ha entendido el texto y su análisis es completamente erróneo (p. ej.: valora los dos textos como si correspondieran al mismo periodo).
2. El estudiante no sabe relacionar o comparar los textos entre sí.
3. El estudiante no sabe situar el texto en su contexto histórico ni cultural (época victoriana ante la literatura contemporánea).
4. El estudiante sólo parafrasea la trama argumental y no contribuye con ningún análisis real del texto.

APROBADO:

1. El estudiante presenta una comprensión del texto limitada, pero, aun así, bastante trabajada.
2. El estudiante puede ver alguna diferencia entre los dos textos (estilística, en el tratamiento del tema).
3. A menudo el estudiante sólo parafrasea la trama argumental y no analiza las ideas que los autores proponen.
4. El estudiante no utiliza ningún tipo de referencia bibliográfica.

NOTABLE:

1. El estudiante entiende el texto y eso le permite llegar a ciertas conclusiones sobre los recursos estilísticos o los temas tratados en el relato.
2. El estudiante tiene cierta capacidad para ver diferencias y similitudes entre los textos.
3. El estudiante entiende el contexto histórico dentro del cual se enmarca el texto (época victoriana ante época contemporánea).
4. Las referencias bibliográficas son escasas.

EXCELENTE:

1. El estudiante es capaz de analizar críticamente el texto e ir «más allá» de la mera trama argumental, destacando temas, simbolismos y otros recursos estilísticos y de contenido.
2. El estudiante puede comparar los dos textos y destacar similitudes y diferencias, como también los matices más sutiles.
3. El estudiante es capaz de relacionar los relatos en su contexto histórico y artístico concreto.
4. El estudiante utiliza referencias bibliográficas externas u otras fuentes para complementar su análisis.

ASPECTOS DE CONTENIDO DE LOS DOS TEXTOS PARA TENER EN CUENTA Y QUE SE VALORAN MUY POSITIVAMENTE SI SE MENCIONAN

a) HARDY:

1. Presenta a una mujer completamente atada por las convenciones sociales.
2. Denuncia la falta de libertad de la mujer y el hecho de que las decisiones están en manos del género masculino.
3. Habla de la importancia de las clases sociales (p. ej.: el hijo se avergüenza de la madre porque no sabe hablar adecuadamente y tampoco permite que su madre se case por segunda vez con un hombre que pertenece a un status social inferior).

b) LESSING:

1. Presenta a una mujer que, a pesar de las teóricas libertades conseguidas en el terreno de la igualdad, no deja de estar ligada a la imagen de madre y esposa.
2. Expone la dificultad que viven las mujeres para realizarse como individuos y las renunciaciones que eso implica (en este caso, la mujer renuncia a su carrera profesional cuando se convierte en madre).
3. Describe como la falta de libertad de la mujer la lleva a situaciones extremas como la depresión e, incluso (en el caso de esta narración), el suicidio.

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de expresión escrita

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|--------------------------------------|---|---|--|--|----------|
| Ortografía | El estudiante casi no comete ningún error de tipo ortográfico, y los que comete son poco importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar que el texto se entienda. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 10 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación. | La puntuación es muy deficiente. | 10 |
| Sintaxis | El estudiante se expresa muy correctamente, con frases complejas muy bien construidas. | El estudiante se expresa correctamente, con frases complejas y sólo algunos errores de tipo sintáctico. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples pero correctos, con algunos errores. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples, y comete muchos errores, lo cual hace que el texto no se entienda nada. | 25 |
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 25 |
| Conectores lógicos Léxico | El estudiante hace un uso muy correcto y variado de los conectores lógicos. | El estudiante utiliza conectores lógicos, pero no siempre de manera acertada, y con poca variedad. | El estudiante utiliza los conectores lógicos más habituales (poca variedad) y a menudo de manera incorrecta. | El estudiante no utiliza ningún conector lógico. Las frases se encadenan sin ningún tipo de relación entre sí. | 10 |

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|--|--|---|--|--|----|
| | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio, es decir, utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: no siempre utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: a menudo no utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: casi nunca utiliza los términos adecuados. | 20 |

ANEXO

FIRST ASSIGNMENT: SHORT STORY

Discuss/compare Thomas Hardy's and Doris Lessing's description of social pressures/conventions in the following two passages. How are their approaches similar/different? Length: 500 words.

"Because I'm not sure if—you'd join me. I know you wouldn't—couldn't! Such a lady as ye've been so long, you couldn't be a wife to a man like me."

"I hardly suppose I could!" she assented, also frightened at the idea.

"If you could," he said eagerly, "you'd on'y have to sit in the back parlour and look through the glass partition when I was away sometimes—just to keep an eye on things. The lameness wouldn't hinder that . . . I'd keep you as genteel as ever I could, dear Sophy—if I might think of it!" he pleaded.

"Sam, I'll be frank," she said, putting her hand on his. "If it were only myself I would do it, and gladly, though everything I possess would be lost to me by marrying again."

"I don't mind that! It's more independent."

"That's good of you, dear, dear Sam. But there's something else. I have a son . . . I almost fancy when I am miserable sometimes that he is not really mine, but one I hold in trust for my late husband. He seems to belong so little to me personally, so entirely to his dead father. He is so much educated and I so little that I do not feel dignified enough to be his mother . . . Well, he would have to be told."

"Yes. Unquestionably." Sam saw her thought and her fear. "Still, you can do as you like, Sophy—Mrs. Twycott," he added. "It is not you who are the child, but he."

"Ah, you don't know! Sam, if I could, I would marry you, some day. But you must wait a while, and let me think."

From: Hardy, T., *The Son's Veto* (1891)

The school holidays came round, and this time they were for nearly two months, and she behaved with a conscious controlled decency that nearly drove her crazy. She would lock herself in the bathroom, and sit on the edge of the bath, breathing deep, trying to let go into some kind of calm. Or she went up into the spare room, usually empty, where no one would expect her to be. She heard the children calling, "Mother, Mother", and keep silent, feeling guilty. Or she went to the very end of the garden, by herself, and looked at the slow-moving brown river; she looked at the river and closed her eyes and breathed slow and deep, taking it into her being, into her veins.

Then she returned to her family, wife and mother, smiling and responsible, feeling as if the pressure of these people—four lively children and her husband—were a painful pressure on the surface of her skin, a hand pressing on her brain. She did not at once break down into irritation during these holidays, but it was like living out a prison sentence, and when the children went back to school, she sat on a white stone near the flowing river, and she thought: It is not even a year since the twins went to school, since they were off my hands (What on earth did I think I meant when I used that stupid phrase?), and yet I'm a different person. I'm simply not myself. I don't understand it.

From: Lessing, D., *To Room Nineteen* (1963)

3.39. EXAMEN FINAL DE LITERATURA INGLESA DEL SIGLO XX

AUTOR DE LA FICHA: Hortènsia Curell i David Owen

TITULACIÓN: Estudios Ingleses

DESCRIPCIÓN BREVE DE LA ACTIVIDAD

Se trata de un examen escrito, hecho al final del curso.

COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

1. Comprender textos escritos en lengua inglesa.
2. Identificar las principales corrientes literarias de la literatura inglesa.
3. Redactar textos en inglés, adecuados al registro concreto, gramaticalmente y ortográficamente correctos, utilizando la terminología específica del ámbito de estudio.

OBJETIVOS

Los objetivos didácticos que se persiguen con la actividad que se propone son que el estudiante:

1. Interprete textos literarios en lengua inglesa del siglo XX, y ubique las características de las corrientes literarias de la literatura inglesa del siglo XX al que pertenecen.
2. Escriba un texto bien organizado sobre el tema concreto de literatura inglesa del siglo XX objeto de estudio.
3. Haga un uso adecuado de la lengua inglesa con finalidades académicas, en el ámbito concreto de la literatura en lengua inglesa.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Analizar textos literarios en la lengua inglesa del siglo XX.
2. Identificar los rasgos distintivos de textos literarios en lengua inglesa del siglo XX.
3. Explicar las características de las corrientes literarias ubicadas en los textos.
4. Relacionar los textos concretos objeto de estudio con las tendencias generales de la literatura en lengua inglesa del siglo XX.

5. Escribir con corrección ortográfica.
6. Producir textos con frases complejas y bien construidas, con un uso correcto de los conectores lógicos.
7. Utilizar de manera pertinente la terminología sobre literatura en lengua inglesa del siglo XX.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Es una actividad dirigida a estudiantes de cuarto curso de Estudios Ingleses. El estudiante tiene que responder a las preguntas del examen, que evalúa los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas durante el curso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúan aspectos diversos:

1. El contenido del comentario de texto: 70%
2. La expresión escrita: 30%

Contenido

Complementary observations:

This text-based examination consists of two main questions, each divided into parts (a) and (b), in both cases.

The following key refers exclusively to content and indicates, as a positive expression, that which is considered essential to the three pass grades and, as a negative expression, that which would be missing from the fail grade.

Nevertheless, the examination in its entirety also takes into account the academic-pragmatic skills of relevance, coherence and the ability to maintain, sustain and develop written argumentation in accordance with the conventional academic models that students will have accessed through their reading of literary criticism. Whilst the latter is an essential component to the evaluation of any literature examination, this particular key does not take such issues directly into account.

KEY:

Question 1/1(a)

Excelente:

Precise identification of the fragment within the overall narrative of the novel, locating episodes immediately prior and subsequent and embedding these within the global narrative scheme. Succinct, relevant indication of **most** of the following thematic concerns:

- the intimate degree of comprehension between the two protagonists
- their apparent resignation to the unwished-for destinies
- their mutual need in freeing themselves from this
- their unsuitability to their physical and emotional surroundings
- the broader social and political implications of this, inasmuch as their characters have a symbolic socio-political significance within the historical context of the late 1950s in the UK

Ample, relevant quotation in support of opinion.

Notable:

Identification of the fragment within the overall narrative of the novel, locating episodes immediately prior and subsequent. Succinct, relevant indication of **at least three** of the following thematic concerns:

- the intimate degree of comprehension between the two protagonists
- their apparent resignation to the unwished-for destinies
- their mutual need in freeing themselves from this
- their unsuitability to their physical and emotional surroundings
- the broader social and political implications of this, inasmuch as their characters have a symbolic socio-political significance within the historical context of the late 1950s in the UK

Significant relevant quotation.

Aprobado:

Identification of the fragment within the overall narrative of the novel. Indication of **at least one** of the following thematic concerns:

- the protagonists' mutual need in freeing themselves from their present circumstances
- the broader social and political implications of this, inasmuch as their characters have a symbolic socio-political significance within the historical context of the late 1950s in the UK

Little or no quotation; quotation offered in place of explanation.

Suspense:

Inability to identify the fragment, or confusion as to the location of the fragment within the novel's narrative sequences. Inability to identify any thematic concern, or identification of concerns irrelevant to this fragment or simply incorrect.

No quotation, or quotation offered in place of explanation.

Question 1/1(b)**Excelente:**

Indication of the way in which, at this critical juncture in the novel, Jim's apparent and real confusion is actually swiftly developing towards a realisation of his ability to overcome his current emotional and professional difficulties. Indication that his articulation of these very difficulties paradoxically begins to trace a path for Jim away from his troubles. Indication that his reflections on his current partner reveal, simultaneously, his essential decency but also his moral cowardice. Indication that this combination (decency/cowardice) has basically caused his immobility, but that this will soon be overturned to Jim's advantage through his personal realisation of how to take control of his life. This realisation, in effect, will allow him to escape his current circumstances and establish for him the life that he really wants, thus finally becoming in a non-ironic sense, Lucky Jim.

Ample, relevant quotation in support of opinion.

Notable:

Indication of the fact that Jim's current confusion, whilst real and painful to him, is nevertheless, and paradoxically, the start of his personal escape route—an epiphany of sorts—to a better life through recognising his current obstacles and limitations and through therefore resolving to separate himself from these. Indication that, in this way, he finally becomes in a non-ironic sense, Lucky Jim.

Significant relevant quotation.

Aprobado:

Sufficiently recognisable awareness of the fact that Jim is actually progressing steadily towards a better life, in spite of his current confusion and despite the moral and circumstantial *mêlée* that he finds himself involved in. A tendency to describe narrative sequence rather than to discuss its consequences.

Little or no quotation; quotation offered in place of explanation.

Suspense:

Inability to recognise the very particular paradox of the moment at which Jim finds himself. Inability to see how, in spite of his problems, his future is now much clearer. Expression of other irrelevant or incorrect assessments of Jim's character unrelated to this fragment.

Failure to account for the significance of these events to Jim's character. Excessive insistence on describing narrative sequence rather than discussing its consequences.

No quotation, or quotation offered in place of explanation.

Question 2/2(a)

Excelente :

Clear understanding of the ironic content of the poem: full indication that the student has perceived and comprehended that the poet aims both to ridicule and to shock the "comfortable" public that, in almost entire measure, he seeks to criticise. Understanding of the fact that the poem opposes the hypocrisy of those that encourage their fathers/husbands/lovers/sons/brothers into what is wrongly perceived by the women (from the poem's perspective) as a chivalrous and noble conflict, whilst the lot of these encouragers is to sit comfortably at home in stark (and intentional) contrast with their men, who die in hideous and barbaric circumstances. Understanding of the fact that the women ironically "glorified" in the poem are from both sides of the conflict, thus raising the spectre that the "real" antagonists are not the official enemy but actually the combatants' (female) relatives, who support and encourage such inhumanity. Indication that this latter notion is a significant leitmotif in WW1 poetry.

Ample, relevant quotation in support of opinion.

Notable:

Good understanding of the ironic content of the poem: adequate indication that the student has perceived and comprehended that the poet aims both to ridicule and to shock the "comfortable" public that he seeks to criticise. Understanding of the fact that the women ironically "glorified" in the poem are from both sides of the conflict, thus raising the spectre that the "real" antagonists are not the official enemy but actually the combatants' (female) relatives, who support and encourage such inhumanity.

Significant relevant quotation

Aprobado:

Some understanding of the ironic content of the poem: indication that the student has comprehended that the poet aims to ridicule the "comfortable" public that he seeks to criticise. Understanding of the fact that the women ironically "glorified" in the poem are from both sides of the conflict. Some insistence on narrative explanation to the detriment of poetic interpretation.

Little or no quotation; quotation offered in place of explanation.

Suspenseo:

No indication of the irony inherent in the poem. Insufficient or null indication of the bipartisan character of the women at home. Excessive insistence on narrative explanation to the detriment of poetic interpretation.

No quotation, or quotation offered in place of explanation.

Question 2/2(b)**Excelente:**

Broadly, most of the following points:

- careful construction through rhetorical repetition of Romantic, chivalric notion of war as perceived by the women at home
- recognition of this chivalric ideal conforming to safe, sanitised and acceptable criteria for discussion (“mentionable place”)
- women’s active role in men’s destruction (“You make us shells”)
- radical juxtaposition (and the poetic effects of this) by which the reality of WW1 conflict is brought to the fore
- inadequacy of women’s notion of ‘honour’ in the face of the infernal conflict that men endure in the trenches
- rapid pictorial/imagistic succession of horrors that the combatants face
- universality of the useless and indeed dangerous domesticity of women to their combatant men (“German mother”)
- symbolic significance of her son’s un-chivalric death as an image for (i) the futility and inhumanity of war and (ii) the utter ignorance of the ‘home front’ as to its stark and mortal realities

Ample, relevant quotation in support of opinion.

Notable:

Broadly, the following points:

- careful construction through rhetorical repetition of Romantic, chivalric notion of war as perceived by the women at home
- recognition of this chivalric ideal conforming to safe, sanitised and acceptable criteria for discussion (“mentionable place”)
- rapid pictorial/imagistic succession of horrors that the combatants face
- universality of the useless and indeed dangerous domesticity of women to their combatant men (“German mother”)

Significant relevant quotation.

Aprobado:

Recognition and appreciation of at least the following points:

- careful construction through rhetorical repetition of Romantic, chivalric notion of war as perceived by the women at home
- universality of the useless and indeed dangerous domesticity of women to their combatant men ("German mother")

Some insistence on narrative explanation to the detriment of poetic interpretation. Little or no quotation; quotation offered in place of explanation.

Suspenso:

Failure to articulate more than one of the above points and/or any interpretation of a radically inadequate or erroneous nature.

Excessive insistence on narrative explanation to the detriment of poetic interpretation.

No quotation, or quotation offered in place of explanation.

Niveles de consecución de las competencias. Capacidad de expresión escrita

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|--------------------------------------|---|---|--|--|----------|
| Ortografía | El estudiante casi no comete ningún error de tipo ortográfico, y los que comete son poco importantes. | El estudiante comete algunos errores de tipo ortográfico, pero no lo bastante graves como para dificultar que el texto se entienda. | El estudiante comete bastantes errores graves de tipo ortográfico. | El estudiante comete muchísimos errores de tipo ortográfico. | 10 |
| Puntuación | La puntuación es correctísima. | Faltan algunos signos de puntuación, pero la comprensión del texto no queda comprometida. | La mala puntuación dificulta, en algunos casos, entender bien la argumentación. | La puntuación es muy deficiente. | 10 |
| Sintaxis | El estudiante se expresa muy correctamente, con frases complejas muy bien construidas. | El estudiante se expresa correctamente, con frases complejas y sólo algunos errores de tipo sintáctico. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples pero correctos, con algunos errores. | El estudiante utiliza giros sintácticos muy simples, y comete muchos errores, lo cual hace que el texto no se entienda. | 25 |
| Gramática | El estudiante comete muy pocos errores de tipo gramatical. | El estudiante comete algunos errores de tipo gramatical, pero no son sistemáticos y a menudo se pueden corregir retrospectivamente. | El estudiante comete bastantes errores gramaticales, aunque el texto es comprensible. | El estudiante comete errores gramaticales elementales (relativos, por ejemplo, al uso de los tiempos o a la concordancia) que dificultan mucho la comprensión del texto. | 25 |
| Conectores lógicos Léxico | El estudiante hace un uso muy correcto y variado de los conectores lógicos. | El estudiante utiliza conectores lógicos, pero no siempre de manera acertada, y con poca variedad. | El estudiante utiliza los conectores lógicos más habituales (poca variedad) y a menudo de manera incorrecta. | El estudiante no utiliza ningún conector lógico. Las frases se encadenan sin ningún tipo de relación entre sí. | 10 |

| | Alto (EXCELENTE - MH) | Medio (NOTABLE) | Bajo (APROBADO) | Insuficiente (SUSPENSO) | % |
|--|--|---|--|--|----|
| | El estudiante hace uso del vocabulario pertinente a la materia de estudio, es decir, utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene algunas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: no siempre utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene bastantes dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: a menudo no utiliza los términos adecuados. | El estudiante tiene muchas dificultades en el uso del vocabulario específico de la materia: casi nunca utiliza los términos adecuados. | 20 |

ANEXO

UAB. Facultat de Filosofia y Letras. Filología Inglesa

English Literature of the 20th Century

Examination

June Session, 2005-2006 Course. June 21 2006, 08.30-11.30

Answer Questions 1 and 2:

In your answers, try to support your comments by quotation from the texts.

Question One: The novel

1. (a) Identify the following extract from Kingsley Amis's *Lucky Jim*, **briefly** situating it within the overall narrative and – referring only to the selected fragment – outline some of the novel's thematic concerns that the excerpt reflects.

(b) What does this fragment tell us about the character of Jim Dixon, and how does this affect his life?

"You sound pretty miserable about the whole business."

"Do I? It hasn't been easy, certainly."

"No, and it's not going to get any easier, is it?" When Dixon, irritated by this question, said nothing, she went on, tapping ash into a saucer: "I don't suppose you want me to say this, but you must realize it yourself, I should think. I don't see how either of you can be very happy with the other one."

Dixon tried to suppress his irritation. "No, I don't suppose we can, but there's nothing to be done about it. It's just that we can't split up, that's all."

"Well, what are you going to do, then? Are you going to get engaged to her or anything?"

It was the same curiosity as she'd shown some weeks ago about his drinking habits. "I don't know," he said coldly, trying not to think about getting engaged to Margaret. "I suppose it's possible, if things carry on as they are for a time."

She didn't seem to notice his unfriendly tone. Shifting in her seat, she clanked round the room, then said didactically: "Well, it looks as if we're both taken care of, doesn't it? It's just as well."

The authoritative rapidity of this reacted with Dixon's general feeling of peevish regret and made him begin to talk fast. "Yes, there's not really much to choose between us when you look into it. You're keeping up your little affair with Bertrand because you think that on the whole it's safer to do that, in spite of the risks attached to that kind of thing, than to chance your arm with me. You know the snags about him, but you don't know what snags there might be about me. And I'm sticking to Margaret because I haven't got the guts to turn her loose and let her look after herself, so I do that instead of doing what I want to do, because I'm afraid to. It's just a sort of stodgy, stingy caution that's the matter with us; you can't even call it looking after number one." He looked at her with faint contempt, and was hurt to see the same feeling in the way she looked at him. "That's all there is to it; and the worst of it is I shall go on doing exactly what I was going to do in the first place. It just shows how little it helps you to know where you stand." For some reason, this last remark brought into his mind the thought that a few words from him could dispose of Christine's attachment to Bertrand; he'd only to tell her what Carol had told him. But she probably knew, perhaps she was so devoted to Bertrand that she wouldn't break with him even over a thing like that, would rather have half of him than nothing at all.

Question Two: Poetry

Read the following poem and answer these questions:

- a. In your opinion, what is Sassoon's intention in this poem?
- b. What poetic ways does Sassoon use in order to clearly reveal what he thinks?

Support your answer with **quotation from the poem**.

Glory of Women

*You love us when we're heroes, home on leave,
Or wounded in a mentionable place.
You worship decorations; you believe
That chivalry redeems the war's disgrace.
You make us shells. You listen with delight,
By tales of dirt and danger fondly thrilled.
You crown our distant ardours while we fight,
And mourn our laurelled memories when we're killed.
You can't believe that British troops 'retire'
When hell's last horror breaks them, and they run,
Trampling the terrible corpses - blind with blood.
O German mother dreaming by the fire,
While you are knitting socks to send your son
His face is trodden deeper in the mud.*

(Siegfried Sassoon)

3.40. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

AUTOR DE LA FICHA: Mariana Orozco Jutorán

TITULACIÓN: Grado en Traducción e Interpretación

COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad pretende desarrollar las competencias siguientes:

- Asimilar los principios metodológicos del proceso traductor (observar el tipo de ideas y prejuicios que tienen los estudiantes sobre la traducción, la competencia traductora, los elementos que intervienen en la traducción, el proceso que se sigue, las herramientas de ayuda para el traductor, el panorama laboral, etc.).
- Desarrollar el espíritu crítico y la autoevaluación (observar cómo percibe el trabajo realizado cada estudiante, dónde se sitúan las principales dificultades a la hora de traducir, cómo reaccionan ante las observaciones de los otros, cómo argumentan sobre sus puntos de vista en el debate).

Las dos competencias se trabajan a un nivel de principiante, ya que es una actividad pensada para hacer al inicio del primer curso del Grado.

OBJETIVOS

Permitir tanto al profesor como al estudiante hacer un seguimiento (mediante datos empíricos) del proceso de adquisición de la competencia traductora de cada alumno, de manera individualizada, y despertar la capacidad de autoobservación del proceso de aprendizaje del estudiante.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El primer cuestionario, una vez corregido en clase, permite a los alumnos tener una idea clara de los conocimientos y las habilidades siguientes:

Conocimientos:

- Qué es la traducción (definición, elementos que intervienen).
- Qué características tiene un buen traductor.
- De qué recursos dispone el traductor para traducir.
- Qué variedades de traducción profesional existen.
- Cuál es la unidad de traducción.
- La importancia del encargo de traducción.

Habilidades:

- Seguir el proceso adecuado cuando no entienden un elemento del texto original (TO).
- Seguir el proceso adecuado cuando no saben cómo reexpresar en la lengua meta (LM) un elemento del TO que sí entienden.
- Seguir el proceso adecuado para leer, comprender y analizar el TO.
- Cómo hacer frente a los problemas de traducción cuando surjan.

Respecto al texto traducido, la ejecución y la corrección posterior de la traducción permite al alumno empezar a desarrollar la habilidad de recorrer de manera adecuada el proceso de traducción, así como la habilidad de observarse a sí mismo al traducir.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Rellenar un cuaderno de pruebas que contiene preguntas sobre la traducción y un texto en inglés que se tiene que traducir al español.

Materiales: véase el anexo 1.

ELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La corrección de los cuestionarios (que se lleva a cabo en forma de debate, en clase) que constan en los cuadernos de pruebas es la evaluación de la primera parte de esta actividad. La corrección del texto traducido, comentando en clase las diferentes opciones escogidas por los estudiantes y los principales tipos de errores cometidos y la manera de solucionarlos constituye la evaluación de la segunda parte de la actividad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Comentario del cuestionario inicial sobre traducción

1. ¿Qué es para ti la traducción? Defínela en una frase.

En las definiciones, que evidentemente pueden ser muy variadas, sería conveniente tener en cuenta cinco aspectos o elementos que intervienen en la traducción: traducir es trabajar con dos lenguas (concretamente, comprender la lengua extranjera y reexpresar en la lengua materna); con un texto; con varios parámetros extralingüísticos (culturales, enciclopédicos, temáticos, etc.); es realizar un acto de comunicación (lo cual implica tener en cuenta que hay un cliente, una finalidad, un lector final, etc.), y, por último, la traducción es un proceso mental (es complejo, intervienen factores que hacen que un ordenador no sea capaz de realizarlo de manera adecuada en la mayor parte de los casos, hay que utilizar el razonamiento, la creatividad, el espíritu crítico, etc.).

2. ¿Qué conocimientos debe poseer un buen traductor? Enumera los que consideres más importantes.

Se podrían articular las capacidades o competencias del traductor eficiente hablando de cinco «subcompetencias»: a) lingüística (comprensión en lengua extranjera y reexpresión en lengua materna); b) extralingüística (conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos); c) de transferencia (ser capaz de pasar de una lengua a la otra sin interferencias, calcos, etc., es decir, utilizando los mecanismos de cohesión, propios de la lengua de llegada...); d) profesional o instrumental (saberse documentar, encontrar y utilizar fuentes de consulta para todo aquello que no se conoce o de lo que no se está seguro, conocer el medio laboral, ser capaz de hacer una autocrítica, etc.), y e) habilidades o destrezas mentales concretas (capacidad de análisis, de síntesis, de razonamiento lógico, creatividad, espíritu crítico, etc.).

3. ¿De qué recursos puede ayudarse el traductor a la hora de traducir? Indica todos los que conozcas.

Se considera pertinente: a) obras lexicográficas (enciclopedias, diccionarios de todo tipo, libros de estilo, gramáticas, etc.); b) especialistas a quien se puede consultar en caso de duda (personas expertas en el campo temático de que trata el texto); c) textos paralelos (poder contrastar equivalencias, el entorno de un término, colocaciones, etc.).

4. Indica todas las variedades de traducción que puede desempeñar un traductor profesional.

Esta pregunta busca respuestas de dos clases: tipos (científica, jurídica, técnica, económica, publicitaria, etc., es decir, áreas de especialidad en las que se inscriben los textos) y modalidades (traducción escrita, interpretación simultánea/consecutiva/de enlace, traducción audiovisual, subtitulación, doblaje, etc.).

5. Si te encuentras con una expresión en inglés de la que desconoces el significado, ¿qué haces primero? Ordena las opciones siguientes poniendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso:

....**3**...Consultar el diccionario bilingüe.

....**1**...Intentar encontrar el sentido de la palabra por el contexto.

....**2**...Consultar el diccionario monolingüe inglés.

Primero hay que intentar deducir el significado del término por el contexto (porque el contexto nunca engaña; a veces, por pura lógica, «acertamos» el significado, aunque siempre es aconsejable consultar después un diccionario para asegurarse de que estamos en lo cierto). El paso siguiente, si el contexto solo no funciona, es buscarlo en un diccionario monolingüe inglés para entender de verdad el significado del término y escoger libremente la acepción más adecuada al contexto concreto, porque si consultamos directamente un diccionario bilingüe, que no es nunca tan extenso como el monolingüe, ya obviamos algunas acepciones y, además, corremos el peligro de que nuestra cabeza se empeñe en «incrustar» un término concreto simplemente porque aparece en el diccionario bilingüe (digo *incrustar* porque a veces, cuando veo un error repetido en las traducciones de diversos alumnos, voy al diccionario bilingüe más habitual y encuentro la razón: el bilingüe lo dice y eso «va a misa», aunque el sentido común y el contexto digan lo contrario, y entonces imagino a los

estudiantes «incrustando», con martillo y cincel, la palabra de marras en un texto en el que la palabra no cabe).

Una vez consultado el monolingüe, cuando ya entendemos la palabra, el bilingüe puede ayudarnos a buscar la equivalencia más adecuada, pero consideramos que no ayuda en la fase de comprensión.

6. Si al traducir encuentras una unidad que comprendes en inglés pero tu traducción no lo expresa con suficiente claridad o exactitud, ¿qué haces primero para encontrar la equivalencia correcta? Ordena las opciones siguientes poniendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso:

...3...Consultar el diccionario bilingüe.

...1/2...Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español.

...1/2...Consultar el diccionario monolingüe español.

Tanto la segunda como la tercera opción funcionan bien para encontrar una expresión adecuada, ya que los monolingües en español (sean de uso, de sinónimos, etc.) siempre tienen más riqueza de vocabulario que los bilingües, y, por otra parte, nosotros mismos conocemos una gran cantidad de vocabulario y expresiones que habitualmente no utilizamos: si nos esforzamos por «activarlos» será más fácil encontrar soluciones por nosotros mismos sin tener que consultar tantas obras.

7. Cuando se traduce un texto, se considera como unidad de partida:

a. La palabra

b. La frase

c. Otra:

La respuesta correcta es «Otra: el texto», porque si no se tienen en cuenta todos el parámetros de textualidad (macroestructura, coherencia, cohesión, etc.) el resultado nunca es bueno, puesto que está fragmentado. Evidentemente, eso no quiere decir que al traducir nos concentremos constantemente en todo el texto, ya que para ir reexpresando vamos manteniendo en nuestra memoria a corto plazo fragmentos más pequeños de texto, pero estos fragmentos varían según el caso.

8. Subraya los elementos que crees que intervienen en una traducción:

| | | |
|----------------------------|-----------------|--------------------------------|
| cliente | autor original | medio sociocultural de partida |
| época del texto original | | medio sociocultural de llegada |
| época de la traducción | lector original | lector final |
| función del texto original | | función de la traducción |

Habría que subrayar todos los elementos, porque intervienen o pueden intervenir (según la situación de producción del TO y la finalidad del TM, tal como hemos visto en los diferentes ejemplos) en una traducción.

9. Los principales problemas que nos encontramos a la hora de traducir son de vocabulario.

F

La afirmación es falsa, porque los problemas de vocabulario se resuelven con consultas a diccionarios, fuentes digitales, textos paralelos o especialistas. En cambio, hay problemas mucho más graves que exigen tomar decisiones difíciles (cuándo se tiene que aplicar la creatividad, por ejemplo).

10. Tu traducción de un contrato de compraventa de la empresa británica WHL Inc. sería diferente para un bufete de abogados que quiere presentarlo como prueba en un juicio que para una empresa española, filial de WHL Inc., que lo necesita para firmar acuerdos con otras empresas españolas.

V

Es verdadero, porque si el TM va a servir como prueba en un juicio, se trata de hacer una traducción «informativa», donde simplemente se explique lo que dice el original para que lo entiendan en español (el método de traducción podría ser el literal, haciendo referencia continuamente al original, porque probablemente lo leerán junto con el TO); en cambio, si la finalidad es utilizar el contrato en España, el TM tiene que cumplir con la legislación vigente en este país y hay que adaptar diversos puntos del texto (por ejemplo, en el TO seguro que no consta el DNI o NIF de las partes firmantes, porque en el Reino Unido y en los Estados Unidos la mayoría de personas no tienen, pero en un contrato español es imprescindible que las partes firmantes se identifiquen con su documento de identidad) con lo cual el método escogido será el interpretativo-comunicativo o, incluso, el libre, según las características concretas del contrato.

11. Todo traductor debe ser capaz de traducir con la misma eficiencia hacia su lengua materna y hacia la primera lengua extranjera.

F

Hemos visto que el traductor tiene muchas más posibilidades de hacer una buena traducción hacia su lengua materna, porque domina mucho mejor la destreza de expresión escrita, con todo lo que eso conlleva.

12. Un buen traductor debe ser capaz de traducir con la misma eficiencia todo tipo de texto.

F

El traductor tiene que intentar especializarse en uno o varios campos pero no en muchos, porque de lo contrario nunca va a ser rentable traducir (si quiere producir buenas traducciones, claro), dado que pasa un cierto tiempo hasta que uno se familiariza con un ámbito temático, en especial si es complejo (como el caso de la traducción científica, jurídica, etc.), y con los recursos o sistemas de documentación más útiles para ese campo.

13. Cuando un traductor lee el texto que va a traducir, lo hace igual que lo haría cualquier lector.

F

Como hemos visto, el traductor debe realizar un buen análisis textual, detectar problemas de traducción y reflexionar sobre la situación concreta que se le presenta en cada caso, de manera que no puede leer el texto «alegremente» como lo haría si fuera simplemente un lector más.

14. El diccionario bilingüe es la principal herramienta para encontrar la equivalencia adecuada en la lengua de llegada.

F

Esta respuesta no merece demasiado comentario; ya se han mostrado otras opciones más útiles para comenzar que no pasan por el bilingüe.

ANEXO 1:

CUESTIONARIO SOBRE TRADUCCIÓN

Nombre y apellidos:.....

A continuación te proponemos una serie de ejercicios que debes realizar en el orden en que los encontrarás. Dispones de dos horas para completar los dos ejercicios. Tus respuestas no serán tenidas en cuenta para ninguna nota del curso. Por lo tanto, te pedimos que contestes a todas las preguntas de forma sincera y espontánea.

Es importante que contestes las preguntas y realices los ejercicios en el orden establecido y no vuelvas hacia atrás una vez ya hayas contestado una pregunta.

1. CUESTIONARIO SOBRE CONCEPTOS GENERALES DE TRADUCCIÓN

En este cuestionario encontrarás preguntas de varios tipos. Aquí tienes ejemplos de los tres tipos de preguntas más comunes:

A. Preguntas de elección múltiple. Contéstalas rodeando la respuesta que consideres más acertada, tal como muestra el siguiente ejemplo en el que a) es la respuesta correcta:

a)

b)

c)

B. Preguntas de verdadero (V) / falso (F). Contéstalas rodeando «V» (verdadero), si crees que la afirmación es cierta, o «F» (falso), si crees que no es cierta, tal como muestra el siguiente ejemplo en el que la afirmación es verdadera:

Ⓟ

F

C. Preguntas abiertas. Contéstalas escribiendo tu respuesta en las líneas de puntos que hay debajo.

Cuando quieras, puedes empezar.

1. ¿Qué es para ti la traducción? Defínela en una frase.

2. ¿Qué conocimientos debe poseer un buen traductor? Enumera los que consideres más importantes.

3. ¿De qué recursos puede ayudarse el traductor a la hora de traducir? Indica todos los que conozcas.

4. Indica todas las variedades de traducción que puede desempeñar un traductor profesional.

5. Si te encuentras con una expresión en inglés cuyo significado desconoces, ¿qué haces primero? Ordena las siguientes opciones escribiendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso.

.....Consultar el diccionario bilingüe.

.....Intentar sacar el sentido de la palabra por el contexto.

.....Consultar el diccionario monolingüe inglés.

6. Si al traducir encuentras una unidad que comprendes en inglés pero tu traducción no la expresa con suficiente claridad o exactitud, ¿qué haces primero para encontrar la equivalencia correcta? Ordena las siguientes opciones escribiendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso.

.....Consultar el diccionario bilingüe.

.....Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español.

.....Consultar el diccionario monolingüe español.

7. Cuando se traduce un texto se considera como unidad de partida:

a) La palabra.

b) La frase.

c) Otra:

8. Subraya los elementos que crees que intervienen en una traducción.

cliente

autor original

lector final

época del texto original

medio sociocultural de llegada

época de la traducción

lector original

función del texto original

función de la traducción

medio sociocultural de partida

9. Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir son de vocabulario.

V

F

10. Tu traducción de un contrato de compraventa de la empresa británica WHL Inc. sería diferente para un bufete de abogados que quiere presentarlo como prueba en un juicio que para una empresa española, filial de WHL Inc., que lo necesita para firmar acuerdos con otras empresas españolas.

V

F

11. Todo traductor debe ser capaz de traducir con la misma eficiencia hacia su lengua materna y hacia su primera lengua extranjera.

V

F

12. Un buen traductor debe ser capaz de traducir con la misma eficiencia todo tipo de textos.

V

F

13. Cuando un traductor lee el texto que va a traducir, lo hace igual que lo haría cualquier lector.

V

F

14. El diccionario bilingüe es la principal herramienta para encontrar la equivalencia adecuada en la lengua de llegada.

V

F

Autoras cuestionario: Amparo Hurtado Albir y Mariana Orozco.

2. TRADUCCIÓN DE UN TEXTO DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

A continuación debes traducir el siguiente texto de acuerdo con el encargo de traducción.

Encargo de traducción: una compañía española ha decidido abrir una empresa similar a The Writers Bureau, con sede en Madrid, para enseñar a escribir en español y te pide que traduzcas el siguiente anuncio, extraído de la primera página de *The Guardian*, para publicarlo en el periódico *El País*. Tu texto será publicado tal como lo entregues en este periódico español.

TEXTO ORIGINAL:

Advertisement

Would you like to be a writer?
by NICK DAWS

Freelance writing can be creative, fulfilling and a lot of fun, with excellent money to be made as well. What's more, anyone can become a writer. No special qualifications or experience are required.

The market for writers is huge. In Britain alone there are around 1,000 daily, Sunday and weekly papers, and more than 8,000 magazines.

The Writers Bureau runs a comprehensive correspondence course covering every aspect of fiction and non-fiction writing.

The 140,000 word course is written by professional writers and has been acclaimed by experts

Why not be a writer?

First-class home study course gets you a flying start. Earn while you learn. Expert tutors, personal guidance, help to sell your writing, and much more! It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.

Name

Address

Telephone Postcode

3.41. TIPOS DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN Y VÍAS DE SOLUCIÓN

AUTOR DE LA FICHA: Mariana Orozco Jutorán

TITULACIÓN: Grado en Traducción e Interpretación

COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad pretende desarrollar las competencias siguientes:

1. Asimilar los principios metodológicos del proceso traductor.
2. Conocer y saber recorrer las etapas de elaboración de la traducción (concretamente, captar la importancia de la fase de comprensión).
3. Aprender a hacer un buen análisis textual (ideas principales y secundarias que expresa el texto, estructura interna, mecanismos de coherencia y cohesión, intención del autor, género y tipo textual, identificación de la situación comunicativa en que se produce el texto, expectativas de los lectores originales, etc.).
4. Aprender a detectar y resolver problemas de traducción (darse cuenta de qué problemas plantea el texto, clasificarlos y buscar vías de solución por medio de recursos concretos de manera sistemática para ahorrar tiempo de documentación).

Estas competencias se trabajan a un nivel medio, dado que sientan las bases de la detección y la resolución de problemas para el resto del primer ciclo (hasta llegar a la traducción especializada).

OBJETIVOS

Analizar un texto en inglés, detectar los problemas de traducción que presenta, clasificarlos y proponer vías de solución.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El análisis de un texto original y la detección de problemas y sus vías de solución pretenden que el alumno sistematice un método de trabajo a la hora de enfrentarse con una traducción.

Concretamente, se espera que los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades que se señalan a continuación.

Conocimientos:

1. Qué tipo de problemas existen y cómo se clasifican.
2. Qué recursos son los más adecuados para resolver cada tipo de problema.

Habilidades:

1. Seguir el proceso adecuado para analizar un texto original (TO) concretamente el punto referido a detectar los problemas de traducción que plantea.
2. Seguir el proceso adecuado para resolver problemas de traducción, según de qué tipo sean.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El profesor explica el contenido de los cuadros «Problemas de traducción, clasificados según la etapa de elaboración de la traducción» y «Estrategias para solucionar los problemas de traducción». Después, los alumnos tienen que analizar el texto «*An unacceptable weapon*» y marcar, con colores diferentes para cada tipo de problema (se agrupan según cuál sea la fuente de consulta que ayude a resolverlo), los problemas que según su opinión presenta el texto para traducir. Acto seguido se aplican las vías de solución acordadas (en la biblioteca de Humanidades, en el «rincón del traductor» pueden encontrar todo tipo de recursos lexicográficos) y se corrige en clase.

Materiales: véase el anexo 2.

ELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es formativa y se hace en clase, comentando entre todos qué problemas han encontrado en el texto propuesto y de qué tipo son (con los comentarios y las correcciones pertinentes) y qué vías de solución han encontrado y si resultan útiles o no. Se comentan también soluciones concretas a los problemas planteados por los alumnos, que varían según el grupo concreto.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A continuación marcamos en el texto ejemplos de problemas, clasificados, que tendrían que encontrar en el texto los alumnos.

Problemas de traducción (clasificados según la etapa de elaboración de la traducción)

De comprensión

- Lingüístico (términos, expresiones, estructuras sintácticas, mecanismos de cohesión, etc.)
- Extralingüístico: elementos culturales, enciclopédicos o temáticos

De transferencia

- Lingüístico
- Extralingüístico

De reexpresión

- Lingüístico
- Extralingüístico

AN UNACCEPTABLE WEAPON

If the United States were to decide that landmines, like biological and chemical weapons, are beyond the pale¹, the world would listen

The particular horror of anti-personnel landmines² is that their power to kill and maim survives the fighting. More than 100m³ mines lie undetected in more than 60 countries, tearing the limbs off perhaps 20,400 passers-by each year. New mines are laid faster than old ones can be cleared³. Next month in Geneva⁴ governments will be trying, once again, to rewrite the United Nations⁵ feeble 16-year-old rules on these pernicious weapons. They will once again find it difficult. An earlier meeting ended in stalemate with some wanting the weapon to be banned, others keen to leave matters as they are for a generation or two, many pursuing a range of compromises. This time, however, if America⁶ were to weigh in⁷ renouncing the use of mines and supporting the two dozen countries that urge a ban, the result might be different.

¹ Problema de comprensión, lingüístico.

² Problema de comprensión, extralingüístico, temático.

³ Problema de reexpresión, extralingüístico.

⁴ Problema de transferencia, extralingüístico.

⁵ Problema de comprensión, lingüístico.

⁶ Problema de comprensión, extralingüístico, enciclopédico.

⁷ Problema de comprensión, extralingüístico, enciclopédico.

⁸ Problema de comprensión, extralingüístico, cultural.

⁹ Problema de comprensión, lingüístico.

It could happen. The wounding of three American¹⁰ servicemen¹¹ in Bosnia may have helped to concentrate American minds. But the unease goes well beyond this. There is, in America¹² and elsewhere, a move towards more sophisticated, less indiscriminate weapons.

Yet¹³ anti-personnel landmines are still being used, in vast numbers. China, for instance, not only has them planted¹⁴ the length of its borders but sells them to an eager market in the developing world. Nothing will bring this trade to an abrupt stop. Hence¹⁵ the argument¹⁶ for compromise, to phase in¹⁷ changes that may be acceptable to everyone on the long route to the “eventual¹⁸” ban that many countries accept. It is proposed that a metal tag¹⁹ should be attached to plastic mines²⁰ to make them detectable, and that mines outside delineated fields²¹ should be manufactured to self-destruct within a limited time, say²², 30 days.

A ban would be best

These proposals, which will be pushed²³ at Geneva next month, would make the mines less vile:²⁴ some restrictions are better than none. But when would the upgrading²⁵ take place and how could it be policed²⁶? The proposers²⁷ suggest five years. China responds that it would take it 20 years to adapt its vast stockpile²⁸ of landmines to the new standards²⁹. In the meantime, and no doubt thereafter too, poor countries and rebel groups will continue to buy the cheap³⁰, unsmart³¹ version that will take their toll³² for years to come.

¹⁰ Problema de transferencia, extralingüístico.

¹¹ Problema de transferencia, lingüístico.

¹² Problema de transferencia, extralingüístico.

¹³ Problema de comprensión, lingüístico.

¹⁴ Problema de transferencia, lingüístico.

¹⁵ Problema de comprensión, lingüístico.

¹⁶ Problema de transferencia, lingüístico.

¹⁷ Problema de reexpresión, lingüístico.

¹⁸ Problema de transferencia, lingüístico.

¹⁹ Problema de comprensión (y/o reexpresión), extralingüístico, temático.

²⁰ Problema de comprensión (y/o reexpresión), extralingüístico, temático.

²¹ Problema de comprensión (y/o reexpresión), extralingüístico, temático.

²² Problema de transferencia, lingüístico.

²³ Problema de reexpresión, lingüístico.

²⁴ Problema de transferencia, lingüístico.

²⁵ Problema de comprensión, extralingüístico, temático.

²⁶ Problema de transferencia, lingüístico.

²⁷ Problema de reexpresión, lingüístico.

²⁸ Problema de comprensión, extralingüístico, temático.

²⁹ Problema de transferencia, lingüístico.

³⁰ Problema de reexpresión, lingüístico.

³¹ Problema de reexpresión, lingüístico.

³² Problema de comprensión, lingüístico.

Behind the current negotiation, the momentum³³ for an outright ban is growing.³⁴ Could such a ban be monitored?³⁵ No.³⁶ Moreover, many would reject it.³⁷ But this would not make it useless.³⁸ Until recently, no policemen have been tramping round³⁹ enforcing⁴⁰ the ban on other death-dealing instruments⁴¹ that the world considers intolerable. Yet the use of chemical and biological weapons has been blessedly rare. If landmines could be similarly stigmatised,⁴² their users punished or shamed⁴³ into outcasts⁴⁴, old battlefields might become farms again and legless children a rarity.

Fuente: The Economist.

³³ Problema de reexpresión, lingüístico.

³⁴ Problema de transferencia, lingüístico.

³⁵ Problema de transferencia, lingüístico.

³⁶ Problema de transferencia, lingüístico.

³⁷ Problema de transferencia, lingüístico.

³⁸ Problema de transferencia, lingüístico.

³⁹ Problema de comprensión, lingüístico.

⁴⁰ Problema de comprensión, extralingüístico, temático.

⁴¹ Problema de transferencia, lingüístico.

⁴² Problema de reexpresión, lingüístico.

⁴³ Problema de reexpresión, lingüístico.

⁴⁴ Problema de reexpresión, lingüístico.

ANEXO 2

Problemas de traducción (clasificados según la etapa de elaboración de la traducción)

1. De **comprensión**. Problema que aparece cuando no se comprende un elemento:
 - Lingüístico: términos, expresiones, estructuras sintácticas, mecanismos de cohesión, etc.
 - Extralingüístico: elementos culturales (es decir, que son diferentes en las dos culturas involucradas en la traducción), enciclopédicos (es decir, de conocimiento del mundo; por ejemplo, saber que *Geneva* es Ginebra y no Génova) o temáticos (es decir, problema causado por la no comprensión de un concepto debido a la complejidad del ámbito temático: derecho, economía, ciencia, etc.).
2. De **transferencia**. Problema que aparece cuando no se identifica un elemento que puede dar lugar a calcos o interferencias en la lengua o cultura meta. Son problemas que se derivan de las discrepancias entre dos lenguas en los planos léxico, morfosintáctico, estilístico y textual.
 - Lingüístico: términos, expresiones o estructuras sintácticas que causen interferencias o suelen ser objeto de calco.
 - Extralingüístico: elementos culturales que pueden resultar extraños en la cultura de llegada. Por ejemplo, costumbres inexistentes.

3. De **reexpresión**. Problema que aparece cuando no se sabe cómo reexpresar en la lengua meta un elemento que se comprende:
 - Lingüístico: problemas de redacción, de naturalidad, de recursos léxicos o sintácticos, de adecuación al tono, el modo, el campo, el dialecto, etc.
 - Extralingüístico: problemas para encontrar la técnica adecuada para explicar, adaptar, sustituir, etc., elementos culturales, enciclopédicos o temáticos.
4. **Pragmático**. Problema que aparece cuando no se tiene en cuenta el encargo de traducción y, por ende, al lector final de la traducción. Estos problemas están relacionados con la intención, las presuposiciones y los elementos implícitos presentes en el texto original, y con las características del destinatario y del contexto en que se realiza la traducción.

Estrategias para solucionar los problemas de traducción

1. Problemas de **comprensión**
 - Lingüístico. Búsqueda del elemento en obras lexicográficas monolingües en inglés; consulta a nativos del idioma original; textos paralelos en el idioma original. Identificar la estructura del texto, preguntarse por la progresión y el encadenamiento de la información, diferenciar ideas principales e ideas secundarias, aplicar el razonamiento lógico, fijarse más en las ideas que en la forma, visualizar los hechos que expone el texto.
 - Extralingüístico. Búsqueda del elemento en monografías, enciclopedias, bases de datos, Internet; consulta a nativos o expertos en el tema que trata el texto o en el idioma original; textos paralelos en la lengua original.
2. Problemas de **transferencia**
 - Lingüístico. Búsqueda en diccionarios de dudas y dificultades; obras monográficas que traten el calco entre el inglés y el español; diccionarios normativos en español, diccionarios de dudas o dificultades, etc. Reformular en voz alta, imaginar que se explica a alguien, etc., para asegurarse de que se detecta el problema (el peligro es que las interferencias pasen desapercibidas).
 - Extralingüístico. Consulta a nativos españoles; adquisición de conocimientos enciclopédicos y culturales; textos paralelos en español.
3. Problemas de **reexpresión**
 - Lingüístico. Búsqueda en obras lexicográficas en español (diccionarios normativos, de uso, de sinónimos, de ideas afines, de redacción y estilo, ideológicos), en guías de estilo, gramáticas y textos paralelos; es importante proceder por analogía. Para mejorar la reexpresión es importante leer de manera consciente textos reconocidos por su calidad lingüística en la lengua de llegada. Preguntarse qué se dice en esa situación comunicativa, «meterse en la piel» del autor del original, pensar en el destinatario, reformular en voz alta, repetir varias veces la misma unidad de diferentes maneras, buscar espontaneidad, desconfiar ante las palabras y las estructuras de dudosa naturalidad en la lengua de llegada, evitar palabras cercanas al original, evitar el mismo orden de palabras que el original, etc.

- Extralingüístico. Reflexión sobre el criterio más adecuado teniendo en cuenta la función del texto meta y las expectativas del lector final, consulta de una lista de técnicas de traducción (ver bibliografía recomendada).

4. Problemas **pragmáticos**

Consultar al cliente, ponerse en el lugar del lector final, dar a leer el TM a un lector final potencial, reflexionar sobre el encargo de traducción, la función del TM y las expectativas del lector final.

Texto para analizar:

AN UNACCEPTABLE WEAPON

If the United States were to decide that landmines, like biological and chemical weapons, are beyond the pale, the world would listen

The particular horror of anti-personnel landmines is that their power to kill and maim survives the fighting. More than 100m mines lie undetected in more than 60 countries, tearing the limbs off perhaps 20,000 passers-by each year. New mines are laid faster than old ones can be cleared. Next month in Geneva governments will be trying, once again, to rewrite the United Nations' feeble 16-year-old rules on these pernicious weapons. They will once again find it difficult. An earlier meeting ended in stalemate with some wanting the weapon to be banned, others keen to leave matters as they are for a generation or two, many pursuing a range of compromises. This time, however, if America were to weigh in, renouncing the use of mines and supporting the two dozen countries that urge a ban, the result might be different.

It could happen. The wounding of three American servicemen in Bosnia may have helped to concentrate American minds. But the unease goes well beyond this. There is, in America and elsewhere, a move towards more sophisticated, less indiscriminate weapons.

Yet anti-personnel landmines are still being used, in vast numbers. China, for instance, not only has them planted the length of its borders but sells them to an eager market in the developing world. Nothing will bring this trade to an abrupt stop. Hence the argument for compromise, to phase in changes that may be acceptable to everyone on the long route to the "eventual" ban that many countries accept. It is proposed that a metal tag should be attached to plastic mines to make them detectable, and that mines outside delineated fields should be manufactured to self-destruct within a limited time, say, 30 days.

A ban would be best

These proposals, which will be pushed at Geneva next month, would make the mines less vile: some restrictions are better than none. But when would the upgrading take place and how could it be policed? The proposers suggest five years. China responds that it would take it 20 years to adapt its vast stockpile of landmines to the new standards. In the meantime, and no doubt thereafter too, poor countries and rebel groups will continue to buy the cheap, unsmart version that will take their toll for years to come.

Behind the current negotiation, the momentum for an outright ban is growing. Could such a ban be monitored? No. Moreover, many would reject it. But this would not make it useless. Until recently, no

policemen have been tramping round enforcing the ban on other death-dealing instruments that the world considers intolerable. Yet the use of chemical and biological weapons has been blessedly rare. If landmines could be similarly stigmatised, their users punished or shamed into outcasts, old battlefields might become farms again and legless children a rarity.

Fuente: *The Economist*.

3.42. LA SINCRONIZACIÓN DE LOS SUBTÍTULOS

AUTOR DE LA FICHA: Mariana Orozco Jutorán

TITULACIÓN: Grado en Traducción e Interpretación

COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR A PARTIR DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad pretende desarrollar las competencias siguientes:

1. Asimilar los principios metodológicos del proceso traductor.
2. Aprender a resolver problemas derivados del modo traductor.
3. Desarrollar la creatividad.
4. Desarrollar la capacidad de síntesis.
5. Conocer los aspectos profesionales básicos de la traducción inglés-español.
6. Conocer las características del trabajo del traductor audiovisual (concretamente, las del subtitulador).

Estas competencias se trabajan a un nivel medio-alto, en el marco de la formación en la modalidad de traducción audiovisual.

OBJETIVOS

Traducir un guión para la pantalla en la modalidad de subtitulación; aprender a trabajar con las restricciones de los subtítulos; aplicar la capacidad de síntesis y la creatividad a una tarea que constituye una salida profesional real de los titulados.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los estudiantes aprenden a resolver los problemas que conllevan las restricciones de la subtitulación generando estrategias que les serán útiles también en otras situaciones problemáticas del proceso traductor.

Concretamente, se espera que los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades que se señalan a continuación.

Conocimientos:

1. La complejidad del modo traductor (dimensiones contextuales: pragmática, semiótica y, en especial, comunicativa).
2. La importancia del dominio de su lengua materna para poder resolver problemas derivados del modo textual.

3. Qué recursos son más adecuados para resolver cada tipo de problema.

Habilidades:

1. Cómo se desarrolla y se practica la creatividad.
2. Cómo se desarrolla y se practica la capacidad de síntesis.
3. Cómo se desarrolla y se practica el razonamiento lógico (para decidir qué parte del mensaje es más importante en este contexto y cuál es la función prioritaria de este mensaje para el espectador).
4. Cómo se sigue el proceso adecuado para resolver los problemas derivados del modo traductor (concretamente, las restricciones de la subtitulación).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar, se reparten el guión original todavía sin pautar (texto 1) y el guión ya pautado (texto 2) a los estudiantes. Se les pregunta cuál creen que es el guión pautado y por qué incluye el TC (Time Code). A continuación se discute por qué es necesario que un guión esté pautado antes de empezar a traducirlo para subtitarlo.

Con la ayuda de la ficha 1, el profesor explica el proceso de subtitulación y las principales etapas de que consta. Se explica a la clase que aprenderán a sincronizar subtítulos, es decir, que a partir del guión pautado tan solo llevarán a cabo los pasos 4 y 5 del proceso, es decir, la traducción y la sincronización. Con la ayuda de la ficha 2, se explican las características que deben tener los subtítulos (restricciones de isocronía y sincronía cinésica; restricción de espacio y tiempo).

Después se muestra en vídeo el fragmento de la serie en clase y se les pide que para la sesión siguiente traigan la traducción del guión pautado, teniendo en cuenta las características y las restricciones de la subtitulación.

Durante la sesión siguiente se presenta a los estudiantes el programa de simulación de subtitulación Subtitul@m, y se les pide que lean las instrucciones.

Se les pide que empiecen a introducir los subtítulos tal como los habían preparado en su traducción. Se insiste en que tienen que hacer un ejercicio de síntesis.

Se van resolviendo, de manera individual, todas las dudas y los problemas que van surgiendo. El profesor va señalando, en los casos en lo que considera necesario, cuál es la función prioritaria de este subtítulo concreto (hacer reír al espectador, informarlo, etc.).

Cuando han acabado, se les pide que cambien de ordenador con el compañero de al lado y hagan un visionado completo del fragmento que ha traducido y subtulado el compañero en cuestión para que vean el efecto poniéndose en la piel del espectador.

Materiales: véase el anexo 3.

ELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es formativa y se hace en clase, dado que el profesor va preguntando qué problemas han surgido en cada etapa y se proponen soluciones concretas enfatizando especialmente el proceso que se sigue para encontrar dichas soluciones, ya que se trata de sistematizar el proceso mencionado comentando entre todos qué problemas han encontrado.

Un segundo instrumento de evaluación consiste en pedir que los alumnos redacten un «diario de traducción», en el cual explican qué problemas han tenido y qué soluciones han encontrado, para ayudarlos a sistematizar el proceso.

Alternativamente, también se puede pedir a los alumnos que entreguen los subtítulos creados para que el docente los corrija de manera individual poniendo nota, lo que ofrece un elemento de evaluación sumativa. Sin embargo, en esta actividad a menudo se utiliza la evaluación formativa, porque desde el punto de vista pedagógico no es tan importante el producto resultante (los subtítulos en sí) como la sistematización del proceso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Hay muchas posibilidades correctas de subtítulos concretos para el texto propuesto, es decir que no se impone una solución concreta a los alumnos.

Podríamos ofrecer ejemplos concretos de subtítulos correctos, pero no tiene sentido, dado que se trata de ir viéndolos junto con las imágenes que los acompañan.

ANEXO 3

Texto 1 Extract from *Mad About You*

Paul //What is that?

Jamie It's from Chapin, Baxter, Chapin and Chapin. God, I can't believe those guys rejected me.

Paul What, are you lookin' for another job already?

Jamie No.

Paul //So why would they reject you? What, just in case you were wondering?

Jamie //They don't even know how to write a decent rejection letter. It's like when you break up with someone. You don't tell him the truth// (05.11.24) You don't say you're not good in bed. You say I need some time and I'm not sure, and I need to think about it, and then you let it fizzle out like an Alka Seltzer.

Paul I understand. Meanwhile, you promised me that you were gonna take some time off first.

Jamie Eventually I have to go back to work.

Paul Eventu... Yeah, but you know... Also, you don't have to do something that you hate.

Jamie Yes I do. I'm a suit. A corporate Sally.

Paul You're a corporate Sally. So, you know what? Don't be.

Jamie Easy for you to say.

Paul What? All right, come here. Say we had a million dollars and you didn't have to worry about food or rent or anything.

Jamie //We don't have a million dollars.

Paul //I made that part up. All right. But the rest is all true. So say you could do anything you want.

Jamie What do you mean?

Paul What... You know, wildest dreams.

Jamie //Join the circus?

Paul You wanna join the circus?

Jamie No...

Paul //So then why are you botherin' me?

Jamie //You're bothering me. What am I supposed to do? I'm thirty years old. There are certain doors that are closed.

Paul //They're... They're not closed. Listen, if you wanna stop yourself, that's fine. But I'm saying, you should do whatever you wanna do.

Jamie Really?

Paul Yeah. But check with me first, but otherwise, yeah.

Jamie I don't even know what I'd do. I mean, I'm not gonna swim in the Olympics. I'm never gonna dance with Baryshnikov.

Paul //I forgot to tell you. He called today.

Jamie //This is not funny. You have something you love to do. I don't

Paul //Well, so find something. We'll find something you love and then whatever you wanna try, just try it.

Jamie //You know what? You're bothering me.

Paul How am I bothering you?

Jamie Because you're pressuring me.

Paul //I'm not pressuring you. I'm say... I'm offering you the luxury. I'm saying... Just pick whatever it is that you... That would just tickle you little heart.

Jamie //I don't have anything that tickles my little heart.
 Paul All right... Can I ask you one more question?
 Jamie What?
 Paul Is this still good?

Texto 2 Extract from *Mad About You*

Guión pautado

| TC | Personaje | Texto |
|----------|-----------|--|
| 01.50.06 | Paul | //What is that? |
| 01.51.18 | Jamie | It's from Chapin, Baxter, Chapin and Chapin. God, I can't believe those guys rejected me. |
| 01.57.06 | Paul | What, are you lookin' for another job already? |
| 01.59.14 | Jamie | No. |
| 02.00.06 | Paul | //So why would they reject you? What, just in case you were wondering? |
| 02.02.16 | Jamie | //They don't even know how to write a decent rejection letter. It's like when you break up with someone. You don't tell him the truth// (02.08.30) You don't say you're not good in bed. You say I need some time and I'm not sure, and I need to think about it, and then you let it fizzle out like an Alka Seltzer. |
| 02.15.07 | Paul | I understand. Meanwhile, you promised me that you were gonna take some time off first. |
| 02.19.07 | Jamie | Eventually I have to go back to work. |
| 02.21.16 | Paul | Eventu... Yeah, but you know... Also, you don't have to do something that you hate. |
| 02.24.19 | Jamie | Yes I do. I'm a suit. A corporate Sally. |
| 02.27.21 | Paul | You're a corporate Sally. So, you know what? Don't be. |
| 02.30.18 | Jamie | Easy for you to say. |
| 02.31.26 | Paul | What? All right, come here. Say we had a million dollars and you didn't have to worry about food or rent or anything. |
| 02.38.14 | Jamie | //We don't have a million dollars. |
| 02.40.08 | Paul | //I made that part up. All right. But the rest is all true. So say you could do anything you want. |
| 02.44.16 | Jamie | What do you mean? |

02.44.23 Paul What... You know, wildest dreams.

02.46.14 Jamie //Join the circus?

02.48.08 Paul You wanna join the circus?

02.49.14 Jamie No...

02.49.24 Paul //So then why are you botherin' me?

02.51.07 Jamie //You're bothering me. What am I supposed to do? I'm thirty years old. There are certain doors that are closed.

02.56.23 Paul //They're... They're not closed. Listen, if you wanna stop yourself, that's fine. But I'm saying, you should do whatever you wanna do.

03.02.26 Jamie Really?

03.07.06 Paul Yeah. But check with me first, but otherwise, yeah.

03.08.07 Jamie I don't even know what I'd do. I mean, I'm not gonna swim in the Olympics. I'm never gonna dance with Baryshnikov.

03.12.26 Paul //I forgot to tell you. He called today.

03.15.07 Jamie //This is not funny. You have something you love to do. I don't

03.19.22 Paul //Well, so find something. We'll find something you love and then whatever you wanna try, just try it.

03.22.10 Jamie //You know what? You're bothering me.

03.23.26 Paul How am I bothering you?

03.24.06 Jamie Because you're pressuring me.

03.24.12 Paul //I'm not pressuring you. I'm say... I'm offering you the luxury. I'm saying... Just pick whatever it is that you... That would just tickle you little heart.

03.30.26 Jamie //I don't have anything that tickles my little heart.

03.32.22 Paul All right... Can I ask you one more question?

03.38.07 Jamie What?

03.38.20 Paul Is this still good?

03.40.18

Ficha 1

Etapas del proceso de subtitulación

- Visionado de la cinta
- Lectura y toma de notas sobre el guión original
- Segmentación del original o pautado

(División del guión original en unidades que darán lugar a los subtítulos, teniendo en cuenta: grupos fónicos completos, estructuras sintácticas consolidadas, unidades de sentido, cambios de plano, etc.)

- Traducción
- Sincronización

(Insertado de los subtítulos en las imágenes correspondientes, teniendo en cuenta: el inicio y el final de las intervenciones de los personajes, los gestos o movimientos de los actores en pantalla.)

- Edición de subtítulos

Ficha 2

Características y restricciones de las unidades de subtitulación

Aunque pueden cambiar según el medio (cine/televisión) y la finalidad (traducción intralingüística o interlingüística, audiodescripción, etc.) un ejemplo de parámetros sería el siguiente:

- Extensión:
 - Cada subtítulo tiene entre una y dos líneas.
 - Cada línea tiene entre 28 y 40 caracteres, incluyendo espacios.

- Duración:
 - Cada segundo consta de 25 *frames*.
 - El tiempo necesario entre subtítulos es de al menos seis *frames*.
 - La permanencia mínima de un subtítulo en pantalla es de:
 - 1 segundo (si el texto consiste en un máximo de dos caracteres).
 - 2 segundos (si el texto consiste en un máximo de quince caracteres).
 - 4 segundos (si el texto consiste en un máximo de treinta caracteres).
 - 6 segundos (si el texto consiste en un máximo de sesenta caracteres).
 - La permanencia máxima de un subtítulo en pantalla es de 6 segundos.

- Isocronía:
 - El inicio y el final del subtítulo deben coincidir, en la medida de lo posible, con la intervención del personaje al que corresponden.
 - Se debe evitar que el cambio de subtítulo coincida con un cambio de plano (para no perder la atención del espectador).

CONSIDERACIONES FINALES

El resultado ha sido desigual con respecto a número de actividades presentadas en los diferentes ámbitos. A pesar de eso, las hemos querido incluir todas porque, a nuestro entender, se pueden considerar ejemplos de buenas prácticas. El principio que ha guiado desde el inicio a esta guía ha sido el de aprovechar al máximo las experiencias docentes y conectar las principales competencias específicas y transversales del área de Humanidades. Nunca nos hemos planteado proceder a la inversa.

La voluntad es que el lector potencial de estas páginas encuentre, a pesar de los posibles desaciertos y errores, ideas que le sirvan para mejorar su docencia.

El nuevo EEES nos brinda una oportunidad excelente de reflexión sobre la tarea docente que convendría no desperdiciar.

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, D. (ed.). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós, 2000.

ANECA. *Marco general para la integración europea. El crédito europeo*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ANTIBI, A. *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El Rompecabezas, 2005.

AQU Catalunya. *Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de planes de estudio y programas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2002.

AQU Catalunya. *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003.

ARISTIMUÑO, A. *Las competencias en la educación superior: demonio u oportunidad?* Ponencia presentada en el III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación», Girona, 2004. Disponible en: <<http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>>.

BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicacions Universitat de València, 2006.

BAJO, M. T., et al. *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo>.

BARBERÀ, E. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé, 1999.

BENITO, A.; CRUZ, A. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2000.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea, 2003.

BROWN, S.; GLASNER, A. (ed.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003.

CARRERAS, J.; PERRENOUD, P. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE de la UB, 2006.

DE MIGUEL, M. (dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC – Universidad de Oviedo, (2005). Disponible en: <http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_comp etencias_mario_miguel2_documento.pdf>.

DELGADO, A. M. (coord.). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio superior*. Madrid: Dirección General de Universidades, 2005. Disponible en: <<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>>.

Documento sobre «¿Cómo imaginamos la evaluación en la formación por competencias del EEES?». Equipo de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES-UAB), 2003.

Document marc del MEC sobre «La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior». Febrero de 2003.

DOMÈNECH, F. *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1999.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal – Universidad Internacional de Andalucía, 2002.

GONZÁLEZ FERRERAS, J.; WAGENAAR, R. Tuning Educational Structures in Europe. Una respuesta de las universidades al reto del proceso de Bolonia. *La integración de las universidades al Espacio Europeo*, Universitat de Girona, 10-11 de enero de 2002. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003.

KUSHNER, S. *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata – Fundación Paideia, 2002.

LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión, 2003.

MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Hòrsori, 2000.

MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UB, 2005, p. 23-47. Disponible en: <<http://www.ub.edu/ice/univesitat/index.htm>>.

MAYOR RUIZ, C. (ed.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro – EUB, 2003.

PADILLA, M. T. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS, 2002.

PEDRÓ, F. (coord.). *Manual d'introducció a la docència*. Horitzó Bolonya. Barcelona: UPF, 2005.

PRIETO, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro – ICE de la UB.

ROSSELL, M. *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona: Claret, 1996.

SALINAS, D. *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó, 2002.

SANT MARTÍ, N. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.

- SANS, A. *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. Barcelona: ICE de la UB, 2004. Disponible en: <<http://www.ub.edu/ice>>
- SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Quebec: Ed. Du Renouveau Pédagogique, 2004.
- STAKE, R. E. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, 2006.
- VILLA, A.; POBLETE, M. (dirs.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero – ICE Universidad de Deusto, 2007.
- YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.
- ZABALZA, M. A. *Evaluación de actitudes y valores*. A: MEDINA, A. (ed.). *Evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, 1998, p. 271-300.

Via Laietana 28, 5^a planta | 08003 Barcelona | Tel.: +34 **93 268 89 50** | Fax: +34 93 268 89 51



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**

WWW.AQU.CAT