



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



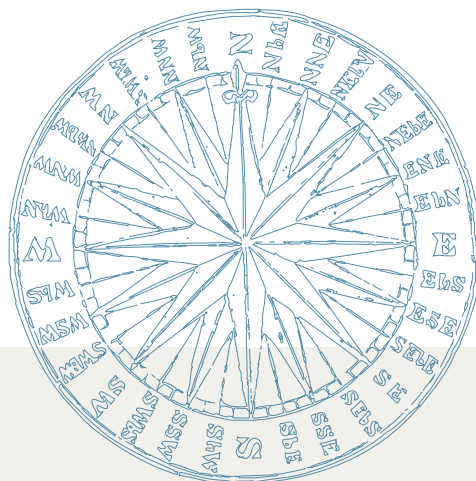
GUIA PER A L'AVUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA D'HUMANITATS



La qualitat, garantia de millora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA D'HUMANITATS

Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'humanitats

Bibliografia

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, 5a planta

08003 Barcelona

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

Assessorament: **Elena Cano García** (Facultat de Pedagogia, UB); **Cristina Laborda Molla** (Facultat de Ciències de l'Educació, UAB); **Màrius Martínez Muñoz** (Facultat de Ciències de l'Educació, UAB); **Manuel Poblete Ruiz** (Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de Deusto); **Concepción Yáñez Álvarez de Eulate** (Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Deusto).

Tècnica de suport: **Yolanda Toribio Romo** (UAB).

Coordinació de la col·lecció: **Sebastián Rodríguez Espinar** i **Anna Prades Nebot**

Producció editorial: **Àgata Segura Castellà**

Disseny i maquetació: **Josep Turon** i **Triola**

Primera edició: juny 2009

Dipòsit legal: B-9.127-2009

Es permet la reproducció total o parcial del document sempre que s'esmenti el títol de la publicació, el nom dels autors i l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya com a editora.

Disponible en versió electrònica:

<www.aqu.cat>

SUMARI

Presentació	5
Introducció	7
1. Competències: concepte, classificació i avaluació	11
1.1. Introducció	11
1.2. Aclarint conceptes	14
1.3. Possibles classificacions de les competències	16
1.4. Aprenentatge i avaluació	17
1.5. Consideracions finals	26
1.6. Definicions del terme <i>competències</i>	27
2. Aprenentatge i avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats	29
2.1. Les competències genèriques o transversals	29
2.2. Les competències específiques pròpies de l'àrea d'Humanitats	30
2.3. Tipologia d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació	34
2.4. Fitxes d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació	35
3. Fitxes d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació	39
3.1. Transcripció, anotació i interpretació d'un document històric original manuscrit	39
3.2. Ressenya d'una obra històrica	45
3.3. Comentari d'un text històric	48
3.4. Debat judici sobre una qüestió polèmica de la història	51
3.5. Pràctiques externes (gestió cultural)	55
3.6. Introducció a la «iconologia». Anàlisi iconològica comparada de dues imatges	58
3.7. Descripció arquitectònica	60
3.8. Valors expressius	62
3.9. Art i realitat	64
3.10. Aprenent tot ensenyant amb el PowerPoint	66
3.11. Programant robots!	70
3.12. Anàlisi de textos	74
3.13. Redactem un article	79
3.14. Transliteració, traducció i comprensió gramatical d'un text en sànscrit per a principiants	83
3.15. Anàlisi crítica d'un text clàssic	90

3.16.	Anàlisi i traducció d'un text grec	96
3.17.	Traducció d'un text llatí	103
3.18.	Preguntes amb resposta múltiple aplicades al coneixement de la història i la civilització romanes.	110
3.19.	Cinefòrum. visionament i comentari d'una pel·lícula inspirada en el món clàssic	115
3.20.	Pràctica de laboratori individual amb material de consulta (a llibre obert)	120
3.21.	Treball en cooperació sobre un problema de fonètica de l'espanyol.	126
3.22.	El dossier o carpeta d'aprenentatge.	133
3.23.	Prova escrita de sintaxi de l'espanyol.	156
3.24.	Evolució de paraules	164
3.25.	Cerca i anàlisi d'informació sobre el lèxic.	168
3.26.	Coherència textual: el paràgraf com a unitat significativa	171
3.27.	Comentari crític d'un text.	174
3.28.	Comentari literari d'un text	178
3.29.	Treball individual de redacció d'un article de crítica literària	185
3.30.	Redacció d'una crítica teatral d'un muntatge d'un text clàssic de la literatura dramàtica catalana	188
3.31.	Treball individual de recerca de la llengua catalana a l'escola durant el franquisme	191
3.32.	Revista de premsa	193
3.33.	Història i cultura de França	199
3.34.	Resum de text	206
3.35.	Comprensió i expressió escrita en francès.	211
3.36.	Treball escrit i presentació oral sobre un tema de gramàtica descriptiva de l'anglès	222
3.37.	Test d'autoavaluació sobre gramàtica anglesa descriptiva	229
3.38.	Comparació de dos extractes de dues obres literàries.	239
3.39.	Examen final de literatura anglesa del segle xx	246
3.40.	L'adquisició de la competència traductora	256
3.41.	Tipus de problemes de traducció i vies de solució	266
3.42.	La sincronització dels subtítols	274
	Consideracions finals	283
	Bibliografia.	285

PRESENTACIÓ

Des dels inicis del procés de convergència europea ha estat un objectiu d'AQU Catalunya posar a disposició de les universitats catalanes eines que ajudin a aquest procés, com ara el Pla pilot d'adaptació de les titulacions a l'Espai europeu d'educació superior (EEES), o el document *Eines per a l'adaptació de les titulacions a l'EEES*. En aquesta línia, l'any 2007 l'Agència va obrir una convocatòria per a la concessió d'ajuts per a l'elaboració de guies d'avaluació de competències en el marc dels processos d'acreditació de titulacions universitàries oficials a Catalunya (Resolució IUE/3013/2007, de 8 d'octubre).

Aquesta iniciativa se sustenta en una doble motivació. D'una banda, tots els títols adaptats a l'Espai europeu d'educació superior han de disposar d'un perfil de formació en competències, és a dir, han formulat què s'espera dels graduats en termes de competències específiques i transversals. De l'altra, els estàndards europeus d'assegurament de qualitat (ENQA, 2005) estableixen que els estudiants haurien d'estar clarament informats sobre els mètodes de valoració a què estaran subjectes, sobre què s'espera d'ells i sobre quins criteris s'aplicaran per valorar el seu rendiment. Tot plegat, fa que el repte que ara té el professorat de les nostres universitats consisteixi a trobar la manera com desenvolupar i com avaluar de forma coherent aquestes competències assumides al perfil de formació.

D'altra banda, en un context de major autonomia en el disseny dels títols, així com en els processos per desenvolupar-los, l'atenció a la rendició de comptes, tant en el nostre àmbit com a escala internacional, se centra en la certificació dels assoliments. Així, és d'esperar que els futurs processos d'acreditació estiguin cada cop més enfocats a verificar l'assoliment del perfil de formació, i l'avaluació dels aprenentatges és el moment en el qual es constata l'assoliment dels estudiants.

Aquestes guies han estat elaborades amb l'objectiu que el professorat disposi d'uns recursos de referències i d'exemplificacions que li permetin poder dissenyar, en coherència amb el perfil de formació d'una titulació i els objectius de les matèries, les estratègies d'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Així doncs:

- Hi ha propostes diferents segons els àmbits disciplinaris, partint de la hipòtesi que una guia general d'avaluació de competències no és tan útil com una guia elaborada des del propi camp disciplinari del professorat que l'ha d'aplicar.
- Les propostes han estat elaborades per professorat del nostre context universitari, per tant són guies «realistes», no adaptacions automàtiques de bones pràctiques de contextos universitaris distants al nostre.
- Les guies proporcionen un marc de referència de bones pràctiques que permeten triar i dissenyar proves avaluatives coherents amb els resultats d'aprenentatge pretesos, i una major transparència sobre els mètodes i criteris de valoració

Esperem que l'esforç que han realitzat els grups de professors i professores, als quals volem expressar el nostre agraïment, us resulti útil i profitós.

Les guies editades per AQU Catalunya són les següents:

- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats*, coordinada per Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*, coordinada per Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*, coordinada per Judit Fullana de la UdG;
- *Guia per a l'avaluació de competències en el treball de final de grau en l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques*, coordinada per Joan Mateo de la UB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de Mestre/a*, coordinada per Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*, coordinada per Enric Sebastiani de la URL;
- *Guia per a l'avaluació de la competència científica a Ciències, Matemàtiques i Tecnologia*, coordinada per Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències als laboratoris en l'àmbit de Ciències i Tecnologia*, coordinada per Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Medicina*, coordinada per Josep Carreras de la UB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura*, coordinada per Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guia per a l'avaluació de competències als treballs de final de grau i de màster a les Enginyeries*, coordinada per Elena Valderrama de la UAB.

Javier Bará Temes
Director d'AQU Catalunya

INTRODUCCIÓ

CONSIDERACIONS PRELIMINARS

Abans de desenvolupar el recorregut de treball de la GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA DE LES HUMANITATS i de definir els objectius que han guiat el procés, ens agradaria partir d'una consideració prèvia: no hem pretès fer una guia exhaustiva on quedin reflectides totes les competències que ha de treballar i assolir un estudiant de l'àmbit de les Humanitats, entre altres coses perquè no es pot considerar un únic estudiant d'Humanitats (exceptuant la titulació que duu aquest nom), sinó que cal tenir en compte tots els estudiants que pertanyen a l'anomenada branca de les Humanitats, que inclou titulacions força diferents entre si: filologies, històries, filosofia, traducció, interpretació. El que sí que oferim són diverses activitats d'aprenentatge que recullen les principals competències específiques de l'àrea de les Humanitats i que poden servir de referència a l'hora d'implantar el nou sistema d'avaluació per competències dins del marc del nou Espai europeu d'educació superior (EEES).

OBJECTIUS

Els objectius que ens vam fixar i que hem seguit són els següents:

1. Arribar a un consens entre la comunitat del professorat de l'àmbit de les Humanitats sobre la semàntica de certa terminologia que calia emprar en aquesta guia, d'acord també amb el capítol inicial que compartim amb tots els altres grups. Ens referim a conceptes com ara *competència*, *nivell de competència*, *objectius formatius o d'aprenentatge*, *activitat d'aprenentatge*, *resultats d'aprenentatge*, *instruments d'avaluació* i *escales de valoració de l'activitat avaluadora*, entre altres. És per aquest motiu que en el primer apartat de la nostra guia hem considerat d'interès oferir algunes definicions que poden ajudar a comprendre més bé els continguts que tractem i constituir un marc de referència. En especial, atès el canvi d'orientació que comporta aquest nou enfocament, calia establir una definició, tan acurada com fos possible, de la competència o les competències (amb explicitació del nivell en què es treballaria) que s'havien de considerar en cadascuna de les activitats d'aprenentatge ofertes des dels diferents àmbits de les Humanitats.
2. Elaborar fitxes per a la definició d'activitats d'aprenentatge, en les quals s'ha seguit l'estructura següent:
 - 2.1. En tots els casos s'ha descrit el context en què es duu a terme cada activitat, experimentada ja pel docent que la presenta, i els objectius que s'hi pretenen aconseguir.
 - 2.2. S'han redactat també les competències que es poden valorar per mitjà de cada activitat i els resultats d'aprenentatge que se n'esperen (coneixements —saber— i habilitats —saber fer—, i, en la mesura que ha estat possible, actituds, valors i

normes —saber ser i estar). El nivell en què es duu a terme l'activitat marca el nivell de complexitat o profunditat amb què serà tractada cada competència.

- 2.3. Per a cada activitat s'ha dissenyat un instrument d'avaluació que hauria de permetre recollir el màxim d'evidències possibles del procés d'aprenentatge de l'estudiant. L'instrument va acompanyat de la fixació d'uns estàndards d'avaluació que haurien de permetre efectuar judicis valoratius des de la màxima objectivitat possible.

Per a l'acompliment d'aquests objectius partíem de l'experiència del professorat que integrava l'equip de recerca, ja que tots ells havien estat i són encara professors d'una titulació experimental (la d'Humanitats) que va iniciar l'adaptació al nou sistema europeu de crèdits el curs 2004-2005 (en el marc dels ajuts que l'aleshores DURSI va atorgar a les universitats catalanes per poder posar en pràctica experiències d'adaptació dels plans d'estudis vigents al nou marc de l'EEES). Es tractava, a més, d'un equip que representava algunes de les principals titulacions de l'àrea de les Humanitats: Filologia Clàssica, Filologia Catalana, Filologia Hispànica, Filosofia, i Història i Art.

Hi vam incorporar també una professional de la pedagogia amb experiència dilatada en treball de competències i coordinadora de la titulació de Pedagogia, que també fou titulació pilot de la UAB.

Aquest equip ha tingut, a més, el suport puntual de professorat de tots els àmbits de les Humanitats, inclòs l'àmbit de la Traducció.¹

METODOLOGIA I FASES DE TREBALL

El treball de disseny d'activitats d'aprenentatge per il·lustrar una guia d'avaluació de competències en l'àmbit de les Humanitats el va desenvolupar una comissió de professorat de diferents titulacions d'aquest àmbit de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB, juntament amb acadèmics d'altres facultats (Traducció i Interpretació i Ciències de l'Educació). La comissió va treballar en diferents propostes mitjançant reunions periòdiques. El treball realitzat es pot estructurar en tres fases que a continuació es descriuen breument.

La primera fase fou la corresponent a la diagnosi de la situació actual, és a dir, es va procedir a fer un recull i una anàlisi posterior de competències vinculades a les titulacions relacionades amb l'àmbit de les Humanitats: Història, Història de l'Art, Filosofia, Filologia Clàssica, Filologia Hispànica, Filologia Catalana, Filologia Francesa, Filologia anglesa i Traducció. En aquesta primera fase es van fer lectures sobre bibliografia específica. Aquest procés va generar múltiples debats sobre la semàntica, no sempre clara o compartida, d'alguns conceptes sobre els quals calia treballar: competència, resultat d'aprenentatge,

¹ Volem agrair les aportacions fetes a aquest projecte per part dels professors següents: Agustí Alemany, Montserrat Amores, Daniel Casals, Hortènsia Curell, Francesc Foguet, Sandrine Fuentes, Àngel Gallego, Cecili Garriga, Olívia Gassol, Laura Gimeno, Marta Oller, Mariana Orozco, David Owen, Jordi Pàmias, Yolanda Rodríguez, Carlos Sánchez i Enric Sullà. També volem agrair la col·laboració de la nostra tècnica de suport a la recerca Yolanda Toribio.

objectiu, estàndard d'avaluació, rúbriques o escales de valoració, etc. Aquest fet va allargar molt més aquesta fase del que inicialment havíem previst.

Per dissenyar propostes d'avaluació de competències, calia disposar dels perfils de les titulacions que es poden agrupar com a Humanitats. Com que paral·lelament a l'elaboració d'aquesta guia s'estaven dissenyant els plans d'estudis a les diferents titulacions, vam contactar amb els diferents coordinadors de titulacions d'Humanitats de les universitats catalanes per comparar el treball que duïen a terme i disposar d'informació contrastada sobre els diferents perfils que s'anaven confegint. La resposta obtinguda va ser força desigual depenent de cada universitat.² A la UAB es va disposar d'informació corresponent a tots els àmbits d'estudi de l'àrea de les Humanitats.

La consulta esmentada més amunt va permetre que el grup pogués partir, per tant, de llistats exhaustius de competències corresponents a cada àmbit d'estudi. Aquests llistats, que obeïen als perfils de sortida de les diferents titulacions, havien estat discutits en comissions de plans d'estudi que havien considerat altres documents (ANECA, AQU Catalunya, Tuning, llibres blancs) i que, per tant, eren fruit del consens dels membres de cadascuna de les comissions. Paral·lelament a l'anàlisi de competències es va fer una anàlisi acurada de les millors activitats d'aprenentatge experimentades pels docents. Es tractava de veure si era possible connectar-hi les competències amb les quals s'estava treballant.

El resultat d'aquesta primera fase de treball es va concretar en diversos documents provisionals que presentaven propostes d'activitats d'avaluació integrades en diferents assignatures i àmbits de les Humanitats.

La segona fase es va destinar a la revisió dels documents inicials que es van sotmetre a la consideració de diferents experts (Dra. Cristina Laborda —membre de l'equip—, Dra. Neus Sanmartí —directora de l'ICE de la UAB—, Dr. Màrius Martínez —professor del Departament de Pedagogia Aplicada i degà de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB— i Dra. Elena Cano —professora del Departament de Didàctica i d'Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la UB).

Amb les esmenes incorporades, els documents van ser sotmesos a una segona revisió, que va permetre avançar més en el procés i concretar alguns aspectes dels textos elaborats. D'aquesta revisió en van tenir cura els professors Elena Cano (UB), Màrius Martínez (UAB) i Concepción Yáñez (Universitat de Deusto).

La tercera fase va consistir ja en la presentació pública del projecte en el marc d'una jornada organitzada el dia 3 de desembre a la Facultat de Lletres de la UAB, amb la participació de diferents convidats ponents —Elena Cano (UB), Maite Martínez (UAB), Màrius Martínez (UAB), Manuel Poblete (Universitat de Deusto) i Sebastián Rodríguez (AQU Catalunya)—, alguns dels quals també van participar en la taula rodona organitzada amb el títol «Cap a una nova cultura en l'avaluació de l'àrea de les Humanitats: l'avaluació per competències».

² Agraïm la col·laboració d'Antoni Defez, coordinador de la titulació de Filosofia de la Universitat de Girona, i de Jordi Malé, coordinador de la de Filologia Catalana i Comunicació de la Universitat de Lleida.

1. COMPETÈNCIES: CONCEPTE, CLASSIFICACIÓ I AVALUACIÓ

1.1. INTRODUCCIÓ

El procés de convergència a l'Espai europeu d'educació superior (EEES) comporta, entre altres temes, un canvi en la concepció pedagògica, en el sentit que es passa d'un model d'ensenyament-aprenentatge enfocat vers l'ensenyament a un model enfocat vers l'aprenentatge basat en el treball de l'estudiant i en l'establiment de les condicions idònies per tal que es puguin aconseguir i dominar amb èxit els objectius proposats. En el Comunicat de Berlín (2003), els ministres europeus encoratjaven tots els països europeus a descriure les qualificacions dels seus sistemes d'educació superior en termes de resultats d'aprenentatge, competències i perfil.

L'informe del projecte Tuning (2003) assenyala tres grans factors que expliquen l'interès de desenvolupar les competències en programes educatius:

- La necessitat de millorar l'*ocupabilitat* dels graduats en la nova societat del coneixement (ràpida obsolescència del coneixement, necessitat d'aprenentatge al llarg de la vida, etc.).
- La creació de l'Espai europeu d'educació superior: necessitat d'establir referents comuns per a les titulacions (descriptors de Dublín per a *bachelor* i màster), etc.
- Un nou paradigma educatiu: centrat en l'aprenentatge dels estudiants, i que fa més èmfasi en els resultats o objectius de l'ensenyament.

S'han fet servir nombrosos termes per descriure els resultats dels processos d'aprenentatge, com ara *habilitats*, *destreses*, *capacitats*, *competències*, etc., ja sigui com a sinònims o com a termes amb matisos diferents.

El nostre grup de treball ha pres com a definició consensuada de competències la «capacitat que integra tres dimensions: ser, saber fer i saber estar», tres dimensions o components que, per garantir l'èxit, s'han de mobilitzar i articular conjuntament en qualsevol execució acadèmica o professional (que, en el cas dels estudiants de les titulacions d'Humanitats, o en qualsevol altra carrera, es concreta en la resolució de problemes, casos, exercicis, simulacions o situacions professionals reals en el marc del pràcticum).

En aquest sistema d'avaluació per competències, els coneixements continuen essent fonamentals, però no suficients, ja que cal assegurar que se saben aplicar en un context professional i, a més, que en l'aplicació es posen en pràctica unes actituds determinades.

Poblete assenyala que «l'enfocament de les competències modifica els punts de vista convencionals sobre la manera d'aprendre i d'ensenyar, ja que l'aspecte central no és l'acumulació primària de coneixements, sinó el desenvolupament de les possibilitats que posseeix qualsevol individu mitjançant fórmules de saber i de saber fer contextualitzades».³

Entenem que l'enfocament de la docència universitària orientada a l'adquisició de competències té repercussions, bàsicament, en tres nivells:

1. En el disseny i el desenvolupament dels plans d'estudis dels nous títols (disseny curricular).
2. En el disseny i el desenvolupament d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, concretament en la selecció de les estratègies metodològiques, la proposta d'activitats i la selecció de recursos i mitjans.
3. En el disseny de l'avaluació.

És evident que l'enfocament de la guia que presentem permet considerar els punts 2 i 3, però no pas l'1, que haurà de ser abordat des de cada titulació.

La implantació del model basat en les competències fa variar la naturalesa, la quantitat i la qualitat de les sessions de formació a les aules. Les classes magistrals (enteses com a mecanisme de transmissió de coneixements essencialment unidireccional, del professor a l'estudiant), que han estat la tipologia dominant en l'àmbit de les Humanitats, es complementen i s'enriqueixen amb altres modalitats d'ensenyament i aprenentatge. Efectivament, les classes magistrals apareixen en el nou marc combinades amb altres metodologies docents més participatives i amb altres activitats, com ara les tutories, els seminaris i la realització de treballs de recerca. Això comporta un canvi substancial en el sistema d'aprenentatge, ja que l'estudiant s'haurà d'implicar activament en la comprensió i la construcció de nous esquemes de coneixement, tant a classe com en els altres espais i horaris destinats a la seva formació. També haurà d'estar en condicions per seguir una avaluació continuada, que permetrà un ajustament continu del seu propi procés. El nou marc ha de poder facilitar a l'estudiant els recursos necessaris i els materials didàctics que li permetin gestionar el procés d'aprenentatge autònom de manera planificada i eficaç. El docent o, millor encara, l'equip de docents d'una mateixa àrea de coneixement podran també fer ús dels nous recursos telemàtics (plataformes, *moodle*, *wikis*) que enriqueixen enormement la possibilitat de comunicació, interacció i accés a recursos de manera autònoma.

Els últims deu anys s'ha produït un conjunt molt important de canvis en la mateixa naturalesa de l'avaluació dels aprenentatges que està afectant el pensament actual pel que fa al binomi ensenyament-aprenentatge i el paper de l'avaluació. Tot seguit assenyalarem els canvis que considerem més importants.

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.

Canvis en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge: de l'èmfasi en l'ensenyament a l'aprenentatge

Atorgar més importància als processos d'aprenentatge que no pas als d'ensenyament significa que el centre de gravetat se situa en els *outputs* més que en els *inputs*. Es compleix amb això un dels principis bàsics del nou paradigma organitzatiu de l'educació, el de la primacia de les finalitats (Hutmacher, 1999), segons el qual l'acció s'orienta de manera prioritària a l'assoliment dels objectius establerts. La proposta curricular i l'activitat docent s'organitzen, s'estructuren i es caracteritzen al voltant i depenent d'aquest nou element.

Canvis en els continguts objecte d'avaluació

Possiblement, el canvi més profund s'ha produït amb relació a la naturalesa dels aprenentatges. La qualitat d'un aprenentatge ja no es basa exclusivament en el fet de conèixer més sobre un domini concret, sinó en la nostra capacitat de fer servir holísticament els nostres coneixements, habilitats i actituds per tal d'aplicar-los de manera activa i eficient a tasques específiques. Amb tot això ens referim al procés conegut com a desenvolupament competencial i el problema rau en l'enfocament dels processos d'avaluació sobre aquest nou tipus d'aprenentatge.

Canvis en la lògica de l'avaluació

Finalment, el tercer gran canvi fa referència a la nova lògica que orienta els processos avaluadors. L'avaluació educativa, històricament, s'havia centrat en el control dels resultats de l'aprenentatge. Posteriorment va desplaçar la seva preocupació als processos de petició de responsabilitats (*accountability*), la qual cosa significava implicar tota la comunitat educativa en la responsabilització de la consecució de la qualitat dels processos i els resultats educatius. És bàsicament en la darrera dècada quan es descobreix l'enorme potencial de l'avaluació com a eina per gestionar els mateixos aprenentatges i garantir-ne la qualitat. S'estableix definitivament la importància d'associar els processos avaluadors als de desenvolupament i potenciació de la nostra capacitat per aprendre.

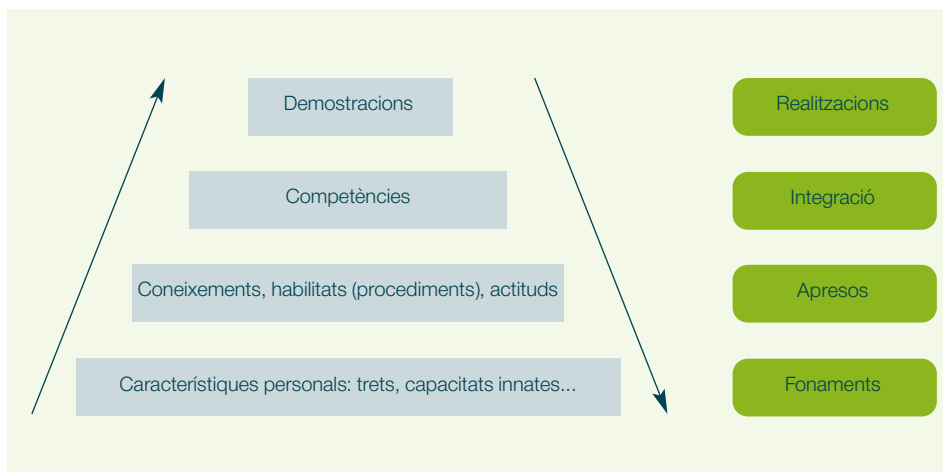
A més a més, cal assenyalar que l'avaluació de les competències assolides per l'estudiant no tan sols implica el punt de vista de l'avaluació dels resultats individuals de l'aprenentatge, sinó que també adopta el punt de vista institucional, és a dir, la qualitat d'una institució està associada al grau en què assoleix que els seus graduats siguin competents en allò descrit al perfil de formació.

1.2. ACLARINT CONCEPTES

Més amunt s'ha assenyalat que termes com ara *habilitats*, *coneixements*, *capacitats* i *competències* s'han fet servir sovint de manera intercanviable. La figura 1 mostra l'estructura jeràrquica d'aquests conceptes i permet establir-ne les diferències.⁴ D'aquesta manera:

- Els **trets** i les **característiques personals** són els fonaments de l'aprenentatge, la base innata des de la qual les experiències subsegüents es poden construir. Les diferències en trets i característiques ajuden a explicar per què les persones trien diferents experiències d'aprenentatge i adquireixen diferents nivells i tipologies de coneixements i habilitats.
- Els **coneixements**, les **habilitats** i les **actituds** es desenvolupen a partir de les experiències d'aprenentatge, que si es defineixen d'una manera àmplia inclouen tant l'escola com el treball, la família, la participació social, etc.
- Les **competències** són combinacions de coneixements, habilitats i actituds adquirides. Es desenvolupen a partir d'experiències d'aprenentatge integradores en les quals els coneixements i les habilitats interactuen per tal de donar una resposta eficient en la tasca que s'executa.
- Les **demostracions** comporten l'aplicació de les competències apreses en contextos específics.

Figura 1. Jerarquia de resultats d'aprenentatge



Font: NCES (2002).

⁴ Aquesta conceptualització procedeix del treball realitzat pel Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) i el seu Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinat per l'NCES (National Center for Education Statistics). Referència: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible a: <<http://inc.es.ed.gov/publicsearch/>> [Consulta: setembre de 2008]

Al final d'aquest capítol, hi hem recollit diferents definicions sobre el constructe de competències que s'han fet servir recurrentment i que són coherents amb el concepte assumit en aquest capítol.

Per tal com les competències són el resultat de combinar coneixements i habilitats, és evident que, en un procés formatiu complex com ara el de l'educació superior, de durades llargues, les competències no es desenvoluparan de manera més o menys completa fins als moments finals d'aquest procés. D'aquesta manera, pot ser útil diferenciar les competències d'altres conceptes vinculats al procés d'ensenyament i aprenentatge amb els quals conviuen, com ara els objectius o els resultats d'aprenentatge:

Objectius	<p>Són afirmacions relatives a la docència, redactades des del punt de vista d'allò que intentarà cobrir el professorat amb un bloc determinat d'aprenentatge (mòdul, matèria, assignatura, etc.). Estan escrits des del punt de vista del professor.</p> <p>Poden incloure coneixements i habilitats de manera aïllada.</p>
Resultats d'aprenentatge	<p>Són afirmacions sobre què s'espera que un estudiant pugui conèixer, comprendre i ser capaç de demostrar després d'haver completat un procés d'aprenentatge (mòdul, assignatura, matèria, curs, etc.). Se centren en el que l'estudiant ha assolit en comptes de quines són les intencions del professor. Se centren en allò que pot demostrar l'estudiant en finalitzar l'activitat d'aprenentatge.</p> <p>Poden incloure coneixements i habilitats aïlladament. De la mateixa manera que els objectius, es poden descriure en finalitzar qualsevol unitat (mòdul, assignatura, etc.).</p>
Competències	<p>Impliquen l'ús integrat de coneixements, habilitats i actituds en l'acció. Per la seva naturalesa, només es podran assolir en estadis finals del procés educatiu (pràcticum, treballs finals de carrera, etc.).</p>

A continuació s'ofereix un exemple de redacció de cadascun d'aquests nivells:

- **Objectiu d'aprenentatge:** que l'estudiant llegeixi textos manuscrits originals del passat.
- **Resultats d'aprenentatge:** l'estudiant sap identificar la cal·ligrafia de l'època i les abreviatures que apareixen en un document amb l'ajuda de llistats genèrics d'abreviatures publicats.
- **Competència associada:** interpretar un document històric original manuscrit.

Tal com s'observa en el requadre, els objectius d'aprenentatge i els resultats d'aprenentatge són dues cares d'una mateixa moneda, però mentre que els objectius no són observables, els resultats identifiquen accions de l'estudiant que permeten avaluar-los.

La redacció d'un resultat d'aprenentatge no difereix de la redacció de les competències. Ambdues redaccions requereixen l'ús d'un verb que identifica una acció que ha de desenvolupar i ser capaç de fer l'estudiant i, per tant, s'ha de poder visualitzar i avaluar.

Per tal com les competències es demostren en l'acció, el context on es manifesten és un element clau en la seva adequació. D'aquesta manera, competències en diferents contextos requereixen diferents combinacions de coneixements, habilitats i actituds.

En resum:

- La competència és la combinació d'habilitats, actituds i coneixements necessaris per desenvolupar una tasca de manera eficaç.
- Les competències es demostren en l'acció i, per tant, només són avaluable si hi ha activitats que impliquin que es duen a terme.
- Les competències són apreses i es desenvolupen a partir d'activitats que permeten integrar habilitats, actituds i coneixements apresos anteriorment, potser de manera separada.

1.3. POSSIBLES CLASSIFICACIONS DE LES COMPETÈNCIES

Qualsevol classificació que s'adopti deixarà fora algun aspecte, terminologia o punt de vista específic d'algun autor. A fi d'establir un referent, resultat de la transacció corresponent entre els autors de les diverses guies que es presenten, es proposa una classificació que intenta ser tan comprensiva com sigui possible.

Cada titulació desenvolupa competències; algunes són pròpies o específiques de la titulació corresponent, mentre que d'altres són transversals o compartides amb altres titulacions. Així doncs, podem diferenciar dos amplis grups de competències:

- **Competències específiques**, que són pròpies d'un àmbit o titulació i estan orientades a la consecució d'un perfil específic del graduat o graduada. Són properes a certs aspectes formatius, àrees de coneixement o agrupacions de matèries, i acostumen a tenir una projecció longitudinal en la titulació.
- **Competències genèriques (o transversals)**, que són comunes a la majoria de titulacions, encara que amb una incidència diferent i contextualitzades en cadascuna de les titulacions en qüestió. Per exemple, no es treballarà igual la comunicació d'un futur metge que la d'un periodista, un mestre, un químic, etc.

Dins d'aquest bloc trobem competències personals com ara la gestió del temps i la responsabilitat del mateix aprenentatge; competències interpersonals, com ara comunicar-se, treballar en equip, liderar o negociar; competències relacionades amb la gestió de la informació, els idiomes, la informàtica, etc. A vegades, aquestes últimes competències s'inclouen sota la denominació d'instrumentals.

Entre aquestes competències genèriques volem destacar les més relacionades amb el context acadèmic, que són les nuclears o més pròpies de l'educació superior: el pensament analític o crític, la resolució de problemes, la presa de decisions, la indagació, etc. A la universitat és on aquestes competències es desenvolupen al seu nivell més alt, si bé la disciplina marca la diferència: d'aquesta manera, el pensament analític per a un filòsof tindrà una concreció diferent que per a un farmacèutic o un matemàtic. Sens dubte, alguns àmbits de formació amb menys tradició professional podran emfatitzar el desenvolupament d'aquest tipus de competències.

1.4. APRENTATGE I AVALUACIÓ

L'aprenentatge basat en competències pretén assegurar que els estudiants adquireixen aquells coneixements, habilitats i actituds importants tant amb relació a allò que s'està estudiant com pel que fa a les transicions per a les quals es preparen (transició laboral, preparació per a màsters acadèmics, etc.). Emprar competències implica el desenvolupament de quatre components diferents però interactius:

- Descripció de la competència.
- Descripció de les activitats on es manifestarà la competència.
- Instruments o mitjans per avaluar la competència.
- Estàndards o criteris pels quals es jutja algú de ser competent.

Descripció de la competència

Definir les competències és important per tal de comunicar als estudiants què es pretén assolir amb el procés d'ensenyament-aprenentatge i en quina mesura les seves experiències d'aprenentatge i els seus esforços estan adreçats a aquest assoliment. D'altra banda, els ocupadors tindran un referent clar d'allò que els graduats saben i són capaços de fer.

En la descripció de la competència s'han d'assenyalar tant els continguts implicats com el nivell de complexitat del context on s'haurà d'aplicar la competència.

La formulació de la competència requereix els elements següents:

- Un **verb actiu, que identifiqui una acció que generi un resultat visualitzable**.

D'aquesta manera, cal evitar l'ús de verbs com ara *conèixer* o *comprendre* i utilitzar altres formes verbals com ara *descriure*, *identificar*, *reconèixer*, *classificar*, *comparar*, *avaluar* o *valorar*, *formular*, *argumentar*, *calcular*, *planificar*, *dissenyar*, etc.

- La **descripció de l'objecte de l'acció i el context en el qual s'aplica**. La competència ha de fer referència al camp disciplinari en el qual es fonamenta. Exemple: «Demostrar coneixement dels principals corrents teòrics de la història de l'art»; «Identificar problemes filosòfics amb precisió»; «Traduir i interpretar textos grecs i llatins»; «Analitzar els principals fenòmens de variació històrica lingüística de l'espanyol»; «Elaborar estudis de caràcter històric sobre la tradició literària catalana»; «Interpretar i reformular textos diversos en francès; Comprendre textos escrits en llengua anglesa»; «Demostrar que s'han assimilat els principis metodològics del procés traductor».

Descripció de les activitats on es manifesten les competències

Consisteix a descriure amb precisió el tipus d'activitat on es manifestarà la competència i els objectius que es persegueixen duent-la a terme. Consegüentment, s'han d'explicitar les competències associades a aquesta activitat, quins coneixements o habilitats porten implícits i en quins contextos s'aplicaran, com també el nivell de profunditat o complexitat en què s'haurien de concretar.

Un cop definides quines competències estan implicades en l'activitat, en quin nivell i context es treballaran i de quins mitjans es disposarà, es poden concretar els **resultats d'aprenentatge** esperats en cada activitat, és a dir, els seus resultats observables. D'aquesta manera serà possible establir quin tipus d'evidències es produeixen i com es poden recollir per tal d'analitzar el nivell d'assoliment de les competències descrites.

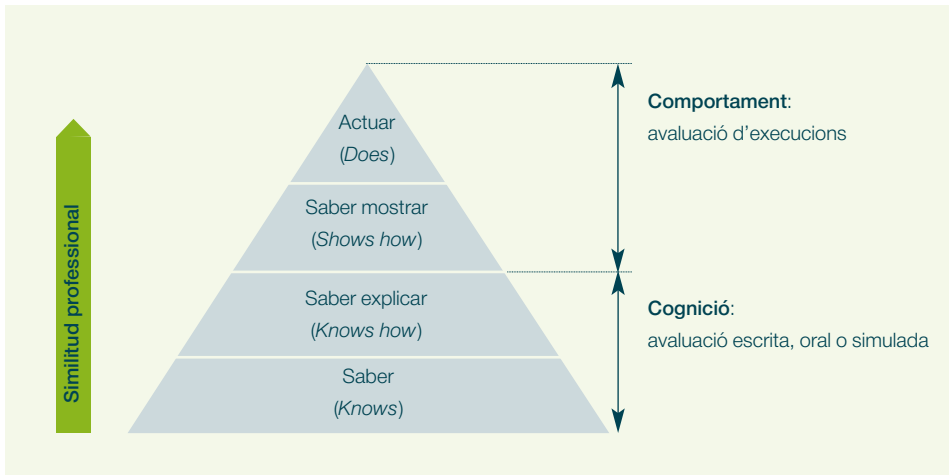
Aquest nivell de descripció és necessari en les activitats que són objecte d'avaluació; no cal fer-ho d'una manera tan detallada per a la resta d'activitats d'aprenentatge, on es poden introduir competències que no siguin objecte d'avaluació.

Tria d'instruments per a l'avaluació

La determinació del tipus d'instrument que cal aplicar per a la recollida d'evidències depèn fonamentalment de la naturalesa del resultat d'aprenentatge que s'ha de capturar.

Si bé, tal com hem vist a la figura 1, la competència només es pot avaluar en l'acció, per poder-la adquirir cal haver assolit prèviament una sèrie de coneixements, habilitats i actituds que haurem descrit bé d'acord amb els resultats d'aprenentatge o en termes d'objectius, segons que la nostra perspectiva sigui allò que pretén el professor o allò que haurà de demostrar l'estudiant. La piràmide de Miller (1990) pot ser una manera útil d'ajudar a triar estratègies d'avaluació coherents amb resultats d'aprenentatge descrits pel professor. D'aquesta manera, es pot avaluar només el fet de saber (per exemple, per mitjà d'una prova tipus test) o el fet de saber explicar, que ja requereix una gestió del coneixement adquirit, o bé es pot plantejar una simulació en la qual l'estudiant actuï en situacions controlades. Finalment, cal demostrar en actuacions l'adquisició d'una competència.

Figura 2. Piràmide de Miller



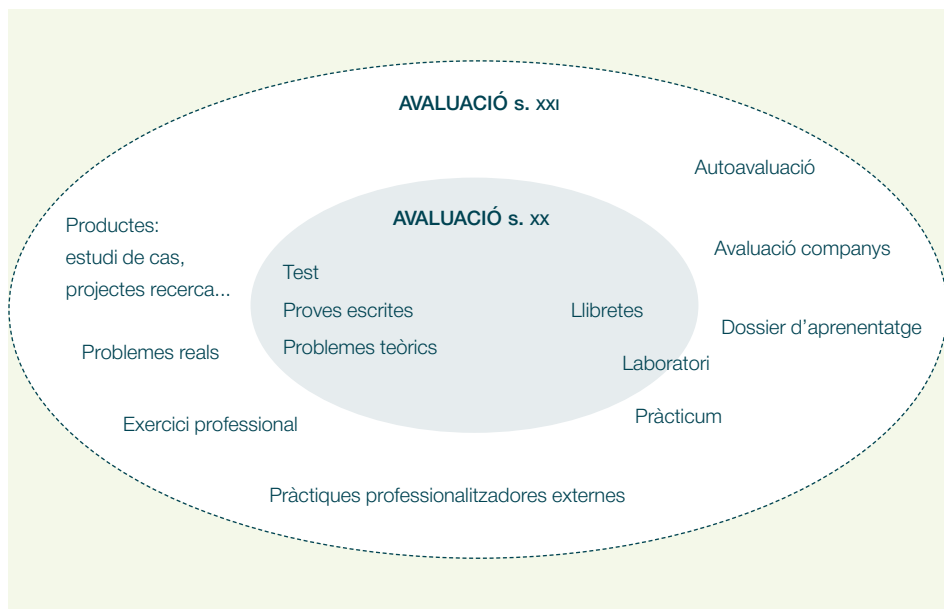
Font: Miller (1990).

La piràmide distingeix dos grans tipus de proves, que les podríem classificar en avaluació tradicional (o proves de paper i llapis) i avaluació d'execucions:

- L'**avaluació tradicional**: engloba allò que podríem anomenar les típiques «proves de paper i llapis», en què es fa més èmfasi en els objectius de coneixements i de saber. En l'avaluació tradicional, hi ha proves que emfatitzen habilitats de baix ordre (record, comprensió), mentre que n'hi ha unes altres que emfatitzen el pensament d'alt ordre (aplicació, síntesi, avaluació).
- L'**avaluació d'execucions** és, tal com es veurà, molt variada i permet abraçar un rang molt més ampli de competències, ja sigui d'habilitats disciplinàries (saber posar una injecció enfront de fer un examen mèdic), ja sigui de competències transversals (comunicació oral, pensament crític, etc.).

La figura 3 vol il·lustrar que les noves estratègies avaluadores s'afegeixen a les tradicionals, enriqueixen les mostres d'aprenentatge i afavoreixen aquest escenari on s'aprofiten els avantatges d'una pluralitat de fonts d'avaluació:

Figura 3. Avaluació tradicional i avaluació d'execucions



Font: Prades (2005).

A continuació, es presenta un quadre on es recullen les principals proves avaluadores presents en l'àmbit de l'educació superior i se n'analitza el potencial amb relació a l'avaluació de competències, com també consideracions sobre la fiabilitat i la validesa.⁵ El quadre no pretén oferir una classificació sistemàtica, sinó que relaciona les proves amb relació al seu ús per als diferents objectius d'avaluació.

⁵ Nota tècnica: la **fiabilitat** es refereix a l'exactitud de la mesura, és a dir, a l'absència d'errors en aquesta. La fiabilitat fa referència a la consistència de les puntuacions obtingudes pels mateixos individus si fossin reexaminats amb la mateixa prova diverses vegades o amb proves amb qüestions equivalents, o bé amb condicions d'avaluació variables (Anastasi, 1976, citat a Miller, Imrie i Cox, 1998, p. 236). La **validesa** fa referència al grau en què la puntuació obtinguda reflecteix allò que es pretén mesurar. La validesa d'un mètode d'avaluació depèn del grau en què la prova mesura allò que pretén mesurar. Ara bé, per poder-la establir, cal que s'hagin definit clarament els objectius que es volen assolir, cal que permeti una **avaluació criterial**.

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Tests objectius	<p>Són proves en les quals es requereix seleccionar la resposta correcta d'un conjunt de diverses possibilitats (ítems de cert/fals, ítems d'aparellament, d'elecció múltiple, etc.). Els ítems poden ser gràfics, textos, exemples o, fins i tot, casos.</p> <p>Un cop construïts, són fàcils d'aplicar i corregir, i permeten un retorn o una retroacció ràpida a l'estudiant.</p>	<p>Objectius com ara els de reconèixer i discriminar informació, aplicació de principis o regles i interpretació de dades.</p> <p>Reforcen més el pensament selectiu que no pas els processos mentals adreçats a construir el coneixement.</p>	<p>Fiabilitat: la puntuació de la prova està menys alterada per factors aliens al procés de puntuació.</p> <p>Permeten aplicar un judici valoratiu amb el mateix criteri a diferents execucions, mentre que, en les subjectives, no es pot assegurar la igualtat del criteri. La qualificació d'<i>objectius</i> fa referència a les condicions d'aplicació de la prova i al tractament i la interpretació dels resultats, però no indica que siguin més objectives pel que fa al punt de vista d'una valoració més bona del rendiment dels estudiants.</p> <p>Validesa: permeten avaluar un ampli ventall de continguts, la qual cosa n'augmenta la validesa. La validesa es pot millorar per mitjà de l'anàlisi del funcionament dels ítems.</p>
Preguntes curtes	<p>Conjunt de preguntes obertes on l'alumnat elabora i estructura la seva resposta amb tota llibertat.</p> <p>Els ítems poden ser gràfics, textos, exemples o, fins i tot, casos que requereixen l'elicitació o l'elaboració d'una resposta.</p> <p>Segons l'amplitud de resposta que s'exigeix, es diferencia entre proves d'assaig ampli, o desenvolupament de temes, i proves d'assaig restringit, o de resposta curta.</p> <p>És més ràpid de construir que els tests objectius i és més fàcil i barat d'administrar.</p>	<p>Poden implicar tant habilitats cognitives d'alt ordre (transferència i integració de l'aprenentatge), com la simple repetició d'un contingut prèviament memoritzat.</p> <p>Tenen, però, potencial per mostrar l'aprenentatge profund, ja que es requereix la construcció de la resposta.</p> <p>Són pertinents per avaluar objectius referits a evocació de la informació, interpretació de l'evidència, construcció d'un disseny, generació d'hipòtesis, exposició de la informació per a una decisió o explicitació de les fases d'un procés.</p> <p>Permeten valorar l'ús del vocabulari i el raonament conceptual propi d'una àrea de coneixements.</p>	<p>Les seves propietats psicomètriques són qüestionables (dificultats en la fiabilitat entre diversos avaluadors, cobriment de dominis restringits de coneixement).</p> <p>Les proves de preguntes curtes són més útils per avaluar un repertori adequat dels continguts de l'aprenentatge que les proves d'assaig ampli.</p> <p>Poden desafavorir els estudiants amb menys habilitats de comunicació escrita.</p>

Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
<p>Tradicionalment, impliquen un o dos examinadors que fan preguntes als estudiants referents a la comprensió i a l'habilitat d'aplicar el que han après, però també s'hi inclouen debats, jocs de rol, etc.</p>	<p>Permeten valorar la capacitat de comunicació i les habilitats interactives, unes habilitats que no es poden avaluar d'una altra manera. L'avaluació és, a més a més, una oportunitat per posar en pràctica l'expressió oral i, per tant, millorar aquestes habilitats.</p>	<p>Són les proves més adequades (coherents) per valorar la competència de comunicació oral. Per tal de garantir-ne la validesa i la fiabilitat, és imprescindible que l'avaluador marqui uns criteris clars i els comuniqui als estudiants. En canvi, cal valorar si és convenient utilitzar aquestes proves quan l'objectiu és avaluar únicament el coneixement acadèmic puntual. En aquest cas, com que sovint les preguntes requereixen merament el record de fragments d'informació i les proves orals desfavoreixen els estudiants amb por de parlar en públic, poden ser més convenients i fiables els tests escrits objectius. Resulten adequades per valorar l'actuació davant de simulacions de la vida acadèmica i professional.</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Examen o pràctica de laboratori amb material de consulta (a llibre obert)	<p>Prova individual de caràcter aplicat en la qual l'estudiant té a la seva disposició el material de consulta que consideri oportú dur (llibres, articles, apunts...) i accés lliure a programari i a Internet.</p>	<p>Mostra el grau de domini que té l'estudiant d'un aprenentatge determinat.</p> <p>Permet avaluar nivells de pensament més complexos que el simple record de la informació.</p> <p>La possibilitat de còpia és irrelevant.</p> <p>L'estudiant estudia centrant-se en la seva capacitat per comprendre fets i relacionar-los, i en el desenvolupament de les habilitats, més que no pas en la retenció de dades memorístiques.</p> <p>L'estudiant mostra quin és el seu domini de les habilitats d'anàlisi davant de problemes no coneguts. Això permet fer-se una idea força aproximada de quina pot ser la seva actuació fora del context acadèmic.</p> <p>L'aprenentatge continua durant l'avaluació.</p> <p>Durant la prova, i també després, l'estudiant acostuma a comprendre per si mateix quines són les possibles deficiències que presenta.</p> <p>Després de ser avaluat, l'estudiant acostuma a comprendre amb facilitat les explicacions del professor sobre quines són les possibles deficiències que presenta.</p>	<p>L'elaboració de preguntes no és senzilla.</p> <p>Com que estan poc acostumats a les proves «a llibre obert», els estudiants poden pensar que el fet de disposar de material de consulta fa innecessària la preparació.</p> <p>L'estudiant pot descuidar les dades memorístiques fins al punt de no esforçar-se per recordar les dades imprescindibles per poder treballar amb rapidesa i d'una manera efectiva.</p>
Treball de recerca, informe, article, assaig	<p>És un treball pautat amb el tutor que requereix la identificació d'un problema (artístic, filosòfic, històric, lingüístic, literari, etc.), una anàlisi crítica de les fonts examinades, ja siguin empíriques o teòriques, i una aportació a la disciplina.</p>	<p>Permet avaluar el grau de domini d'un tema en profunditat.</p> <p>Permet avaluar diferents capacitats.</p> <p>Dóna llibertat a l'estudiant per organitzar i expressar les seves idees.</p> <p>Es pot fer de manera individual o grupal.</p> <p>Estimula l'interès, la motivació i la creativitat.</p>	<p>La correcció requereix força temps.</p> <p>S'han d'establir unes pautes de correcció tan objectives com sigui possible.</p>

Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
<p>Els dossiers d'aprenentatge són una col·lecció selectiva, deliberada i validada dels treballs fets per l'estudiant en què es reflecteixen els esforços, els progressos i els aprenentatges en una àrea específica al llarg d'un període de temps.</p> <p>Els estudiants ajunten, presenten, expliquen i avaluen el seu aprenentatge amb relació als objectius del curs i als seus propis objectius o expectatives.</p> <p>En funció de la llibertat de què disposin a l'hora de preparar-lo, el contingut pot variar força d'un estudiant a l'altre.</p>	<p>És coherent amb l'enfocament de l'aprenentatge centrat en l'estudiant</p> <p>És un balanç del progrés i del desenvolupament dels aprenentatges de l'estudiant.</p> <p>Promou l'avaluació formativa.</p> <p>L'aprenentatge continua durant l'avaluació.</p> <p>Afavoreix el desenvolupament de competències d'independència o autonomia, reflexió i autoorientació o autoregulació.</p> <p>Promou l'autoconsciència i la responsabilitat sobre el propi aprenentatge.</p> <p>La possibilitat de còpia és irrelevant.</p> <p>L'estudiant estudia centrant-se en la seva capacitat per comprendre fets i relacionar-los, i en el desenvolupament de les habilitats, més que no pas en la retenció de dades memorístiques.</p> <p>L'estudiant té constantment a la seva disposició la prova que mostra el seu nivell d'aprenentatge.</p> <p>En ser un sistema d'avaluació basat en la pròpia aportació, els estudiants consideren que amb el dossier d'aprenentatge es reflecteix més acuradament el que han après que no amb altres sistemes.</p> <p>Il·lustra tendències longitudinals, subratlla les fortaleses de l'aprenentatge i identifica les debilitats a millorar.</p> <p>La revisió dels dossiers permet al docent la regulació del curs i aporta informació sobre dificultats evitables en el futur.</p>	<p>La validesa dels dossiers amb relació a la competència de reflexió o metacognitiva és clara en aquesta situació, però la seva fiabilitat per a avaluacions sumatives encara s'ha de determinar</p> <p>De bon principi, desconcerta els estudiants que no estan acostumats a aquesta forma activa d'avaluació.</p> <p>Establir indicadors objectius de qualitat fiables pot resultar complex.</p> <p>La revisió dels dossiers demana temps i l'esforç per part del docent.</p> <p>Requereix dedicar temps presencial a l'aula per tractar les dificultats d'àmbit general.</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Treball en cooperació	Aquesta estratègia reparteix la responsabilitat de l'aprenentatge en grups. S'espera dels estudiants que interactuin, comparteixin idees i recursos, i que fomentin l'aprenentatge entre col·legues assumint la mútua responsabilitat per l'assoliment de l'aprenentatge. És especialment útil quan les fonts o els recursos d'aprenentatge estan disponibles, i hi ha una gran quantitat de material a assimilar.	A més de posar en pràctica les habilitats interactives (comunicació, treball en equip, lideratge), incrementa la motivació, facilita l'aprenentatge col·laboratiu i permet que l'estudiant s'enfronti a problemes molt més complexos que els de resolució individual. També es posa en joc la gestió de temps i es promou el treball independent a un nivell més profund. Promou la implicació, ja que s'acostumen a simular activitats reals.	Els <i>ganduls socials</i> poden imposar judicis equitatius sobre la puntuació, el fet que idees errònies que no són còpsades i corregides es dispersen entre membres dels grup. A més a més, consumeix temps i pot resultar difícil per al professorat jutjar quan cal redirigir o rescatar els grups d'estudiants a temps. És un desafiament avaluar els resultats de l'aprenentatge en grup de manera que sigui just per als individus, però que reconegui les dinàmiques i les realitats particulars de l'aprenentatge en grup.

Una competència es demostra en l'acció, per la qual cosa sovint les mateixes activitats d'aprenentatge són les activitats d'avaluació. D'aquesta manera, no es pot avaluar el treball en equip sense fer treballar en equip, i, per fer-ne l'avaluació, cal utilitzar procediments o estratègies diferents (un dossier d'aprenentatge, un informe o producte del treball en equip, avaluació dels companys, etc.). L'autoavaluació és una de les altres competències que només es pot dur a terme si s'involucra els estudiants en activitats en les quals es requereixi.

Els estàndards d'avaluació i la presa de decisions

El pas següent consisteix a establir els criteris valoratius que ens permeten emetre els judicis de valor respecte dels resultats assolits. Si apliquem els criteris d'avaluació sobre els resultats d'aprenentatge, podem expressar aquests resultats en termes d'estàndards d'execució. Aquí no tan sols expressem el que ha de fer, sinó que també establím els nivells d'execució que permeten establir judicis pel que fa al nivell d'assoliment de l'aprenentatge.

Si volem millorar de manera significativa la precisió dels nostres judicis valoratius i, consegüentment, la consistència de les valoracions emeses pel que fa a una mateixa execució (especialment quan es fan per part de diversos avaluadors), abans cal aclarir els aspectes o les dimensions que es volen avaluar, com també els indicadors o les evidències que identifiquen els nivells de valoració que proposem.

Per aconseguir aquest aclariment és convenient utilitzar exemples d'allò que pretenem. I per al seu bon funcionament, haurien d'estar inserits en el marc d'un esquema general d'avaluació.

Finalment, s'ha de procedir a l'anàlisi de tota la informació d'avaluació pel que fa a cadascun dels resultats avaluadors en el nivell d'exigència esperat i determinar si s'han assolit totes i cadascuna de les competències que portava implícita la realització de l'activitat. Aquesta darrera anàlisi ens ha de portar a la presa de decisions pel que fa als estudiants i al procediment de la certificació positiva o a poder expressar el conjunt d'indicacions que han de seguir estudiants i professors a fi de recuperar les competències no assolides, amb un material que ens permeti diagnosticar amb una gran exactitud on se situen les deficiències per tal de poder orientar adequadament l'acció educativa.

1.5. CONSIDERACIONS FINALS

- Parlar de *competències* permet realitzar un **acostament entre el món acadèmic** —allò que pretenem fer durant el procés formatiu— i **el món laboral** —allò que els empresaris requereixen dels nostres graduats.
- Treballar amb competències, *definir-les, desenvolupar-les, avaluar-les*, **permet ser més eficient amb el procés formatiu**, per tal com s'assegura coherència entre el resultat final del procés formatiu (el perfil de competències del programa) i el treball individual de cada professor (definició de continguts, metodologia, etc.).
- **Els procediments tradicionals d'avaluació no satisfan** els requisits que exigeixen tant l'avaluació de *continguts nous* com la funció de l'estudiant en l'aprenentatge universitari.
- **El plantejament avaluador ha de ser col·lectiu i compartit.** La facultat, el centre o la institució s'ha d'assegurar que els estudiants siguin avaluats en la seva competència, tant en un estadi final com de manera progressiva. D'aquesta manera, per exemple, cal assegurar que tots els estudiants passin per més d'un examen oral que permeti avaluar la competència comunicativa (ja sigui una presentació d'un treball individual o de grup, ja sigui un examen oral, una ponència, etc.), però no cal que tots els professors introdueixin aquesta modalitat d'examinar en les seves assignatures.
- En el marc universitari, la pràctica d'avaluació no pot continuar tenint com a referent l'assignatura i el professorat (considerat individualment), sinó que **s'ha de considerar el conjunt d'assignatures** i, per tant, l'equip docent, tant des d'una perspectiva transversal (quines competències es treballen i s'avaluen durant el primer trimestre, per exemple), com longitudinal (de quina manera les distintes assignatures contribueixen a desenvolupar una competència a diferents nivells).
- No és necessari avaluar totes les competències que es treballin en el marc d'una sola assignatura. **L'avaluació de les competències s'ha de programar** quan ja hi hagi prou matèria per permetre fer-ne l'avaluació corresponent. Fins llavors, cal avaluar els resultats d'aprenentatge (coneixements i habilitats) separadament.
- **Les competències es desenvolupen progressivament;** per tant, s'han de dissenyar diferents moments, a més del final, en què es constati l'evolució en l'adquisició de la competència.

- La pràctica d'avaluació pel que fa a la seva dimensió institucional necessita una gestió que tingui en consideració els **diferents nivells de responsabilitat** (presa de decisions) que sostenen l'organització universitària.

1.6. DEFINICIONS DEL TERME *COMPETÈNCIES*

«La capacitat d'actuar de manera eficaç en un tipus definit de situació, una capacitat que se sustenta en coneixements, però no s'hi redueix.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber fer complex, resultat de la integració, la mobilització i l'adequació de capacitats (coneixements, actituds i habilitats) utilitzats eficaçment en situacions que tinguin un caràcter comú.» (Lasnier, 2000)

«Un complex que implica i comprèn, en cada cas, almenys quatre components: informació, coneixement (pel que fa a apropiació, processament i aplicació de la informació), habilitat i actitud o valor.» (Schmelckes, citada per Barrón 2000)

«La capacitat de mobilitzar i aplicar correctament en un entorn laboral determinats recursos propis (habilitats, coneixements i actituds) i recursos de l'entorn per produir un resultat definit.» (Le Boterf, 2001)

«La competència és l'habilitat apresada per dur a terme una tasca, un deure o un rol adequadament. Un alt nivell de competència és un prerrequisit de bona execució. Té dos elements distintius: està relacionada amb el treball específic en un context particular, i integra diferents tipus de coneixements, habilitats i actituds. Cal distingir les competències dels trets de personalitat, que són característiques més estables de l'individu. S'adquireixen mitjançant el *learning-by-doing* i, a diferència dels coneixements, les habilitats i les actituds, no es poden avaluar independentment.» (Roe, 2002)

«Les competències són els coneixements, les habilitats i les motivacions generals i específiques que conformen els prerrequisits per a l'acció eficaç en una gran varietat de contextos amb els quals s'enfronten els titulats superiors, formulades de tal manera que siguin equivalents pel que fa als significats en tots aquests contextos.» (Allen i altres, 2003)

En el projecte Tuning (2003), les competències representen una combinació dinàmica d'atributs, amb relació a coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats, que descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un programa pedagògic o el que els alumnes són capaços de demostrar al final d'un procés educatiu.

AQU Catalunya (2004), al *Marc general per a la integració europea*, defineix la competència com «la combinació de sabers tècnics, metodològics i participatius que s'actualitzen en una situació i en un moment particulars».

ANECA (2004) defineix el terme *competència* com «el conjunt de coneixements, habilitats i destreses relacionats amb el programa formatiu que capacita l'alumne per dur a terme les tasques professionals recollides en el perfil de graduat del programa».

«La competència és la capacitat de respondre amb èxit a les exigències personals i socials que ens planteja una activitat o una tasca qualsevol en el context de l'exercici professional. Comporta dimensions tant de tipus cognitiu, com no cognitiu. Una competència és una mena de coneixement complex que sempre s'exerceix en un context d'una manera eficient. Les tres grans dimensions que configuren una competència qualsevol són: *saber (coneixements)*, *saber fer (habilitats)* i *ser (actituds)*.» (Rué, 2005)

«La competència és un saber fer complex, resultat de la mobilització, la integració i l'adequació de coneixements, habilitats i actituds, utilitzats eficaçment en diferents situacions» (Yañiz i Villardón, 2006).

2. APRENENTATGE I AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA D'HUMANITATS

Una tasca prèvia al disseny d'activitats d'aprenentatge i avaluació de competències en qualsevol àmbit és la de precisar quines competències genèriques i específiques es treballaran.

Així doncs, en aquest capítol s'inclouran:

2.1. LES COMPETÈNCIES GENÈRIQUES O TRANSVERSALS

Es presenta la relació de *competències genèriques o transversals* que poden identificar el conjunt de titulacions que integren l'àrea d'Humanitats i que es proposen en les activitats d'aprenentatge presentades:

- 2.1.1. Capacitat de raonament crític [instrumental].⁶ Es tracta d'una competència complexa en la qual intervenen capacitats cognitives i components de motivació i d'actitud. Està molt relacionada amb la següent, però incideix més en la capacitat d'identificar i criticar adequadament tant els raonaments febles o defectuosos com els formalment incorrectes i en la capacitat també de formular raonadament alternatives diferents.
- 2.1.2. Capacitat d'anàlisi i síntesi de la informació [instrumental]. L'anàlisi constitueix el procés mitjançant el qual és possible destriar quins són els elements fonamentals i quins els accessoris o circumstancials, mentre que la síntesi consisteix en el procediment invers que permet la construcció d'un nou element a partir dels seus diferents integrants.
- 2.1.3. Capacitat de reflexió i d'argumentació [instrumental]. És la capacitat de construir arguments amb rigor.
- 2.1.4. Capacitat de resolució de problemes [instrumental]. Cal saber detectar els elements rellevants i trobar els passos que cal seguir per poder resoldre el problema (tant si hi ha un procediment específic en la disciplina com si simplement s'aplica el coneixement i la capacitat lògica).
- 2.1.5. Capacitat de presa de decisions [instrumental]. Es tracta de la capacitat de fer un judici selectiu, per a la qual cosa cal tenir criteri suficient.

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

- 2.1.6. Capacitat d'expressió oral [instrumental]. És la capacitat d'expressar-se oralment amb correcció fonètica, fluïdesa i claredat, d'acord amb un guió preestablert i emprant la terminologia específica de cada àmbit d'estudi. Aquesta competència també és considerada específica de totes les filologies.
- 2.1.7. Capacitat d'expressió escrita [instrumental]. És la capacitat de redactar textos adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de cada àmbit d'estudi. Aquesta competència també és considerada específica de totes les filologies.
- 2.1.8. Capacitat d'organització i planificació del treball individual [instrumental]. Es tracta de la capacitat de gestionar eficientment el temps disponible amb una planificació realista.
- 2.1.9. Capacitat de domini de la informàtica i capacitat de gestió de la informació [instrumental]. És la capacitat d'ús de les principals aplicacions informàtiques: processament de textos, fulls de càlcul, presentació de gràfiques, bases de dades, etc. Però no n'hi ha prou amb aquesta habilitat, ja que en la societat de la informació es requereix, a més, la capacitat de gestionar la informació. Aquesta habilitat requereix, alhora, saber cercar la informació en diverses fonts i, el que és més important, saber seleccionar-la.
- 2.1.10. Capacitat de treball en equip [interpersonal]. És l'habilitat per treballar en grup i la capacitat de saber valorar en un projecte comú les aportacions i els punts de vista dels altres.
- 2.1.11. Compromís ètic [sistèmica]. Responsabilitat i confidencialitat.

2.2. LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES PRÒPIES DE L'ÀREA D'HUMANITATS

És la relació de *competències específiques pròpies* de l'àrea d'Humanitats que apareixen també en les activitats avaluadores sobre les quals el nostre grup ha treballat:

- 2.2.1. Transcriure, anotar i interpretar un document històric original manuscrit [Història].
- 2.2.2. Mostrar consciència històrica [Història / Història de l'Art].
- 2.2.3. Demostrar coneixement de les metodologies científiques pròpies de la història de l'art [Història de l'Art].
- 2.2.4. Mostrar consciència de la condició especulativa de la recerca historicoartística [Història de l'Art].
- 2.2.5. Demostrar coneixement del vocabulari tècnic artístic i habilitat en el seu ús [Història de l'Art].
- 2.2.6. Saber veure (capacitat de captar i entendre la jerarquia i el joc de formes, colors, etc., que *singularitzen* l'obra o l'estil de l'artista i el seu tractament d'un determinat tema o contingut) [Història de l'Art].

- 2.2.7. Saber veure (capacitat de mirar l'obra d'art com un producte individual i a la vegada col·lectiu, lligat a una tradició, un gènere artístic i una manera de fer) [Història de l'Art].
- 2.2.8. Demostrar memòria visual (concretament, la capacitat de recordar altres obres contemporànies o similars a l'analitzada) [Història de l'Art].
- 2.2.9. Demostrar coneixement d'algunes tècniques i procediments artístics [Història de l'Art].
- 2.2.10. Demostrar coneixement dels principals corrents teòrics de la història de l'art [Història de l'Art].
- 2.2.11. Demostrar coneixement de l'obra d'un o més artistes o escoles artístiques [Història de l'Art].
- 2.2.12. Utilitzar amb rigor la terminologia, el llenguatge i la metodologia de treball propis de la filosofia [Filosofia].
- 2.2.13. Entendre presentacions i exposicions filosòfiques complexes [Filosofia].
- 2.2.14. Contextualitzar textos filosòfics amb relació a l'autor, l'època i la tradició [Filosofia].
- 2.2.15. Identificar, examinar i formular problemes filosòfics amb precisió [Filosofia].
- 2.2.16. Construir arguments amb rigor, com també identificar i defensar arguments correctes i distingir-los dels incorrectes [Filosofia].
- 2.2.17. Desenvolupar un pensament crític i independent a partir dels temes, els debats i els problemes que planteja la filosofia tant històricament com conceptualment [Filosofia].
- 2.2.18. Generar propostes innovadores en l'activitat professional pròpia i en la recerca [Filosofia].
- 2.2.19. Translitarar, traduir i comprendre un text en sànscrit [Filologia Clàssica].
- 2.2.20. Analitzar críticament un text clàssic aplicant el mètode filològic [Filologia Clàssica].
- 2.2.21. Analitzar i aplicar els conceptes gramaticals, fonètics, morfològics, sintàctics i semàntics de les llengües clàssiques [Filologia Clàssica].
- 2.2.22. Traduir i interpretar textos grecs i llatins [Filologia Clàssica].
- 2.2.23. Saber valorar la informació específica sobre el món clàssic i generar opinions pròpies justificades [Filologia Clàssica].
- 2.2.24. Comprendre fets de caràcter literari aplicats a la civilització romana i identificar-los en la tradició posterior [Filologia Clàssica].
- 2.2.25. Utilitzar adequadament els recursos formals i tècnics per a l'anàlisi acústica de la parla [Filologia Hispànica].
- 2.2.26. Seleccionar la informació pertinent de les fonts especialitzades en fonètica [Filologia Hispànica].

- 2.2.27. Identificar de manera argumentada les característiques articulatòries i acústiques dels sons de l'espanyol en casos pràctics [Filologia Hispànica].
- 2.2.28. Analitzar problemes sobre els aspectes fònics de la llengua espanyola amb els instruments adequats [Filologia Hispànica].
- 2.2.29. Treballar sobre problemes de fonètica i fonologia de l'espanyol de manera cooperativa [Filologia Hispànica].
- 2.2.30. Demostrar que s'han adquirit els coneixements teòrics bàsics de la sintaxi de l'espanyol [Filologia Hispànica].
- 2.2.31. Analitzar els principals fenòmens de variació històrica lingüística de l'espanyol [Filologia Hispànica].
- 2.2.32. Relacionar fenòmens lingüístics diferents [Filologia Hispànica].
- 2.2.33. Distingir fenòmens lingüístics semblants [Filologia Hispànica].
- 2.2.34. Utilitzar els diccionaris i aprofitar-los per a la recerca d'informació sobre el lèxic [Filologia Hispànica].
- 2.2.35. Identificar els procediments de formació de paraules [Filologia Hispànica].
- 2.2.36. Identificar les causes per les quals es pot arribar a trencar la unitat significativa d'un text [Filologia Hispànica].
- 2.2.37. Avaluar com repercuteix la falta de coherència en la comprensió d'un text [Filologia Hispànica].
- 2.2.38. Ordenar la informació d'un text de manera coherent després d'haver-lo reescrit [Filologia Hispànica].
- 2.2.39. Analitzar i comentar críticament un text literari [Filologia Hispànica].
- 2.2.40. Analitzar críticament la literatura catalana en relació amb les circumstàncies històriques en què s'inscriu [Filologia Catalana].
- 2.2.41. Valorar de manera argumentada i rigorosa les tendències principals, els autors i les obres més representatius de la literatura catalana de tots els temps [Filologia Catalana].
- 2.2.42. Elaborar estudis de caràcter històric sobre la tradició literària catalana i anàlisis interpretatives sobre les tendències, els gèneres i els autors de la literatura catalana [Filologia Catalana].
- 2.2.43. Elaborar discursos per a la difusió social dels textos literaris en àmbits professionals diversos [Filologia Catalana].
- 2.2.44. Intervenir amb bases sòlides en els debats literaris i culturals de la contemporaneïtat [Filologia Catalana].
- 2.2.45. Analitzar i comentar críticament un text literari [Filologia Catalana].
- 2.2.46. Llegir i comprendre textos periodístics en francès [Filologia Francesa].
- 2.2.47. Identificar els grans esdeveniments de la història de França [Filologia Francesa].

- 2.2.48. Comprendre un document amb referències extralingüístiques en francès (com pot ser un article de premsa, un text literari, etc.) [Filologia Francesa].
- 2.2.49. Interpretar i reformular textos diversos en francès [Filologia Francesa].
- 2.2.50. Redactar textos en francès, adequats a un registre concret, ortogràficament i gramaticalment correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi [Filologia Francesa].
- 2.2.51. Expressar-se oralment en francès, amb correcció fonètica, fluïdesa i claredat, mitjançant un discurs ben estructurat, adequat al registre concret, gramaticalment correcte i emprant la terminologia específica de cada àmbit d'estudi [Filologia Francesa].
- 2.2.52. Llegir i comprendre textos de diversa índole en francès [Filologia Francesa].
- 2.2.53. Reconstruir i organitzar la informació i els arguments procedents de diverses fonts sobre gramàtica anglesa descriptiva i presentar-los d'una manera coherent i resumida [Filologia Anglesa].
- 2.2.54. Redactar textos en anglès, adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi [Filologia Anglesa].
- 2.2.55. Expressar-se oralment en anglès, mitjançant un discurs ben estructurat, adequat al registre concret, gramaticalment correcte, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi, i amb una pronunciació adequada [Filologia Anglesa].
- 2.2.56. Comprendre textos escrits en llengua anglesa [Filologia Anglesa].
- 2.2.57. Identificar els principals corrents literaris de la literatura anglesa [Filologia Anglesa].
- 2.2.58. Demostrar que s'han assimilat els principis metodològics del procés traductor [Traducció].
- 2.2.59. Demostrar que es coneixen els aspectes professionals bàsics de la traducció [Traducció].
- 2.2.60. Demostrar que es coneixen les característiques del treball del traductor audiovisual (concretament, del subtitulador) [Traducció].
- 2.2.61. Dominar els principis metodològics del procés traductor [Traducció].
- 2.2.62. Reconèixer les etapes d'elaboració de la traducció [Traducció].
- 2.2.63. Resoldre problemes de traducció [Traducció].

2.3. TIPOLOGIA D'ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

Es presenta la tipologia d'activitats d'aprenentatge i avaluació que representen, al nostre entendre, el conjunt de titulacions que configuren el que anomenem àrea d'Humanitats:

- 2.3.1. Transcripció, anotació i interpretació d'un document històric original manuscrit [Història]
- 2.3.2. Ressenya d'una obra històrica [Història]
- 2.3.3. Comentari d'un text històric [Història]
- 2.3.4. Debat judici sobre una qüestió polèmica de la història [Història]
- 2.3.5. Pràctiques externes en gestió cultural [Humanitats]
- 2.3.6. Introducció a la «iconologia». Anàlisi iconològica comparada de dues imatges [Art]
- 2.3.7. Descripció d'una estructura o composició arquitectònica [Art]
- 2.3.8. Valors expressius. Anàlisi del tractament formal i dels valors expressius d'una obra d'art [Art]
- 2.3.9. Art i realitat d'una obra d'art [Art]
- 2.3.10. Aprenent tot ensenyant amb el PowerPoint [Filosofia]
- 2.3.11. Programació de robots [Filosofia]
- 2.3.12. Anàlisi de textos filosòfics [Filosofia]
- 2.3.13. Redacció d'un article filosòfic [Filosofia]
- 2.3.14. Transliteració, traducció i comprensió gramatical d'un text escrit en sànscrit [Filologia Clàssica]
- 2.3.15. Anàlisi crítica d'un text clàssic [Filologia Clàssica]
- 2.3.16. Anàlisi i traducció d'un text grec [Filologia Clàssica]
- 2.3.17. Traducció i interpretació d'un text llatí [Filologia Clàssica]
- 2.3.18. Preguntes amb resposta múltiple aplicades al coneixement de la història i la civilització grecollatines [Filologia Clàssica / Humanitats]
- 2.3.19. Cinefòrum. Comentari d'una pel·lícula inspirada en el món clàssic [Filologia Clàssica / Humanitats]
- 2.3.20. Pràctica de laboratori individual amb material de consulta (a llibre obert) [Filologia Hispànica]
- 2.3.21. Treball en cooperació sobre un problema de fonètica de l'espanyol [Filologia Hispànica]
- 2.3.22. El dossier o carpeta d'aprenentatge [Filologia Hispànica]

- 2.3.23. Prova escrita de sintaxi de l'espanyol [Filologia Hispànica]
- 2.3.24. Evolució fònica i gràfica de paraules del llatí clàssic a l'espanyol actual [Filologia Hispànica]
- 2.3.25. Cerca i anàlisi d'informació sobre el lèxic [Filologia Hispànica]
- 2.3.26. Coherència textual: el paràgraf com a unitat significativa [Filologia Hispànica]
- 2.3.27. Comentari crític d'un text [Filologia Hispànica]
- 2.3.28. Comentari d'un text literari [Filologia Hispànica]
- 2.3.29. Redacció d'un article de crítica literària [Filologia Catalana / Humanitats]
- 2.3.30. Redacció d'una crítica teatral [Filologia Catalana]
- 2.3.31. Treball de recerca de la llengua catalana a l'escola durant el franquisme [Filologia Catalana]
- 2.3.32. Presentació oral de notícies de premsa [Filologia Francesa]
- 2.3.33. Preguntes de resposta breu sobre història i civilització franceses [Filologia Francesa]
- 2.3.34. Resum d'un text en francès [Filologia Francesa]
- 2.3.35. Comprensió i expressió escrita en francès [Filologia Francesa]
- 2.3.36. Treball escrit i presentació oral sobre un tema de gramàtica descriptiva de l'anglès [Filologia Anglesa]
- 2.3.37. Test d'autoavaluació sobre gramàtica anglesa descriptiva [Filologia Anglesa]
- 2.3.38. Comparació de dos extractes de dues obres literàries angleses [Filologia Anglesa]
- 2.3.39. Prova escrita de llengua i literatura angleses [Filologia Anglesa]
- 2.3.40. Adquisició de la competència traductora [Traducció]
- 2.3.41. Problemes de traducció i vies de solució [Traducció]
- 2.3.42. La sincronització dels subtítols [Traducció]

2.4. FITXES D'ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

Són les fitxes de cadascuna de les activitats d'aprenentatge i avaluació de les competències de l'àrea d'Humanitats que es presenten al capítol 3.

Cadascuna de les fitxes segueix una mateixa estructura:

1. Nom de l'activitat (comentari crític d'un text, traducció d'un text, presentació oral d'un tema, etc.). Serveix per identificar l'activitat i la seva tipologia.
2. Descripció breu de l'activitat. Permet visualitzar el desenvolupament de l'activitat de manera breu i sintètica.

3. L'activitat d'aprenentatge ha de permetre guiar el procés d'aprenentatge, tant si és dirigit com si és presencial. En aquest sentit, ha d'estar ben definida i els objectius d'aprenentatge han de ser clars, unívocs i assolibles. La funció d'aquests objectius és doble, ja que, d'una banda, guien la conducta del docent i de l'estudiant i, de l'altra, pauten i faciliten el procés d'avaluació, atès que fan referència directa al que l'estudiant ha d'haver assolit en finalitzar l'activitat esmentada.
4. Descripció de les competències, que ajuden a desenvolupar l'activitat proposada. Aquestes competències són una petita part de les competències dels perfils de les titulacions de l'àrea d'Humanitats.
5. Objectius formatius que es pretenen aconseguir amb l'activitat: descripció d'allò que es vol aconseguir amb l'activitat en termes de coneixements, habilitats i actituds que es pretenen assolir.

Els objectius s'han de redactar en termes de resultats esperables i han de ser el màxim de realistes i avaluables. Els objectius poden ser, bàsicament, de tres tipus:

- a. Cognitius (saber): es relacionen específicament amb l'adquisició i l'assimilació de coneixements teòrics concrets.
- b. Instrumentals, operacionals o procedimentals (saber fer): descriuen les destreses o les habilitats que s'han de dominar en l'ús de determinades tècniques o procediments; aquests objectius impliquen com cal aplicar els coneixements per poder actuar davant d'una situació determinada.
- c. Actitudinals o interpersonals (saber ser o estar): lligats a actituds i valors, vinculats a les tasques que aconsegueix i a la seva disposició personal, acadèmica i professional.

Aquests darrers objectius són integradors d'aprenentatges anteriors i necessàriament contextualitzats en situacions pròpies de la professió (en el nostre àmbit, considerem que es tindran en compte i, per tant, seran avaluats, fonamentalment, en el treball final de grau i en les pràctiques externes).

6. Resultats d'aprenentatge expressats en termes de què ha de ser capaç l'estudiant en acabar l'activitat. Precisament, els crèdits europeus (ECTS) constitueixen l'element que permet quantificar els resultats d'aprenentatge de l'estudiant en forma de consecució de les competències.
7. Descripció acurada de l'activitat: a qui va adreçada l'activitat, a quin nivell, continguts que s'hi treballen, les fases i l'organització, si són necessàries, etc.
8. Instrument d'avaluació triat per a l'activitat que ha de permetre verificar el grau d'assoliment dels objectius formatius comprovant els resultats d'aprenentatge.
9. Criteris d'avaluació. Elements que han de permetre facilitar la correcció de l'activitat tot assignant un judici de valor al resultat (de manera quantitativa i qualitativa, amb comentaris).

Tradicionalment, l'**avaluació**, entesa com a procés sistemàtic d'obtenció d'informació objectiva i útil en què basar un judici de valor, s'ha centrat en l'etapa final de l'aprenentatge, però si pretenem una millora en l'adquisició dels aprenentatges es fa absolutament

imprescindible que el professor, al llarg del curs, proposi amb una certa periodicitat activitats, de caràcter avaluable, que facilitin l'assimilació i el desenvolupament progressius dels continguts de la matèria i de les competències que cal assolir, respectivament. D'aquesta manera, l'**avaluació** es converteix en **continuada o progressiva** i el professor pot fer un seguiment més gran i més bo del progrés en l'aprenentatge de l'estudiant, ja que l'avaluació permet una valoració integral al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

El sistema d'avaluació continuada presenta, sens dubte, avantatges tant per a l'estudiant com per al professor. En efecte, aquells estudiants que participen en l'avaluació continuada tenen més garanties de poder superar l'assignatura que la resta. En primer lloc, perquè han assimilat de manera gradual els continguts més importants de la matèria i perquè han desenvolupat també gradualment les competències de l'assignatura. En segon lloc, perquè coneixen la manera d'avaluar del professor, saben què és el que valora més el professor de les respostes i com ho valora. En tercer lloc, l'estudiant rep informació sobre el seu ritme d'aprenentatge i és capaç de rectificar els errors comesos; per tant, pot **reorientar** el seu aprenentatge. I, en darrer lloc, l'avaluació continuada ha de servir de preparació amb vista a la prova final d'avaluació, ja que, per coherència, el sistema o la modalitat d'avaluació hauria de tenir la mateixa estructura que les activitats proposades al llarg de tot el curs.

L'avaluació, que hauria d'integrar, en la mesura del possible, els tres tipus d'adquisicions (coneixements, habilitats i actituds), té com a objectiu valorar la qualitat de l'aprenentatge aconseguit per l'estudiant. El procés bàsic que hauria de seguir l'avaluació és el següent:

1. Recollida d'informació.
2. Aplicació de criteris de qualitat formulats amb la màxima claredat possible.
3. Emissió d'un judici sobre la qualitat de l'aprenentatge, expressat, si és possible, amb comentaris sobre els aspectes en què cal aprofundir, a l'efecte de poder rectificar i millorar en les proves següents d'avaluació continuada.
4. Determinació, si s'escau, d'una qualificació numèrica.

Per rendibilitzar al màxim la tasca de correcció, és recomanable que el professor elabori un document esquemàtic amb les respostes o les solucions, en el qual, immediatament després d'haver redactat l'enunciat de l'activitat, exposi de manera clara i sintètica els elements fonamentals que l'estudiant hauria d'incloure o considerar en contestar l'activitat. Aquesta tasca serveix per verificar que l'activitat i, per tant, la seva resposta s'ajusten i es relacionen amb els objectius d'aprenentatge i ajuda a fer una estimació de la dificultat i el temps que l'acompliment de l'activitat comportarà als estudiants.

Les activitats d'avaluació proposades han de ser coherents amb el procés d'ensenyament i d'aprenentatge i la metodologia que s'hagi seguit al llarg del període docent (com dèiem, la combinació de classes magistrals, seminaris, resolució de problemes, exercicis dirigits, i el suport i l'acompanyament de les tutories, etc.). Poden ser de tipologia variada depenent del tipus d'assignatura, de la titulació en què s'enquadri i, especialment, de les competències que es vulguin desenvolupar. En l'àrea d'Humanitats, les activitats avaluadores es poden

concretar de múltiples maneres, si bé les més freqüents són: les preguntes de desenvolupament (preguntes de resposta llarga), les preguntes de resposta breu, les preguntes objectives o tipus test (de selecció múltiple, de veritable o fals amb justificació de la resposta triada o sense), els comentaris de text, els assaigs, les presentacions orals i les diverses modalitats de treballs escrits.

Els criteris d'avaluació que apliquem a cada activitat han de ser redactats amb la màxima claredat possible. Les qualificacions que emetem s'han de fer arribar a l'estudiant en un termini breu de temps, amb els comentaris o suggeriments de millora que li permetin reorientar el procés del seu aprenentatge.

3. FITXES D'ACTIVITATS D'APRENENTATGE I D'AVALUACIÓ

3.1. TRANSCRIPCIÓ, ANOTACIÓ I INTERPRETACIÓ D'UN DOCUMENT HISTÒRIC ORIGINAL MANUSCRIT

AUTOR DE LA FITXA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓ: Història

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Transcripció, anotació i interpretació d'un document històric original manuscrit.

L'activitat està orientada a estudiants de tercer o quart curs i és una introducció a una de les tasques principals que fa un historiador investigador.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Interpretar un document històric original manuscrit.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Llegeixi textos manuscrits originals del passat.
2. Apliqui els criteris de transcripció actuals.
3. Introdueixi les anotacions necessàries per aclarir el contingut dels textos.
4. Defineixi i compari la tipologia documental emprada.
5. Contextualitzi el contingut del document dins del seu marc històric.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

1. 1.1. Identificar la cal·ligrafia de l'època.
 - 1.2. Identificar les abreviatures que puguin sortir al document amb l'ajuda de llistats genèrics d'abreviatures publicats.
 - 1.3. Puntuar correctament el text.
 - 1.4. Llegir un text manuscrit original del passat de la mateixa època que el text treballat en aquesta activitat.
2. Aplicar les normatives modernes de transcripció de textos antics.
3. Utilitzar els diccionaris etimològics i de termes històrics.
4. Fer ús de la bibliografia específica que descriu aquesta font documental per trobar elements comparables.
5. Fer ús de la bibliografia específica que analitza la utilitat d'aquesta font documental per identificar aplicacions comparables.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

S'entrega als estudiants una reproducció d'un text manuscrit, per exemple, un testament del segle XVIII. Es visualitza el document per a tot el grup per mitjà d'un ordinador i d'un canó amplificador de la imatge. Es convida cada estudiant, de manera successiva, a llegir dues o tres línies del document, i el professor, alhora que ajuda els estudiants en la lectura i comenta les particularitats de l'escriptura, realitza la transcripció a l'ordinador i assenyalava les paraules i els conceptes que mereixen un aclariment en una nota a peu de pàgina. Amb aquest procediment es fa la transcripció i l' anotació d'una part del document. La resta del text és transcrit i anotat per cada estudiant fora de l'aula. També es demana un comentari de dues o tres pàgines on s'interpreti el contingut del text i s'analitzi la tipologia documental.

CRITERIS D'AVUACIÓ

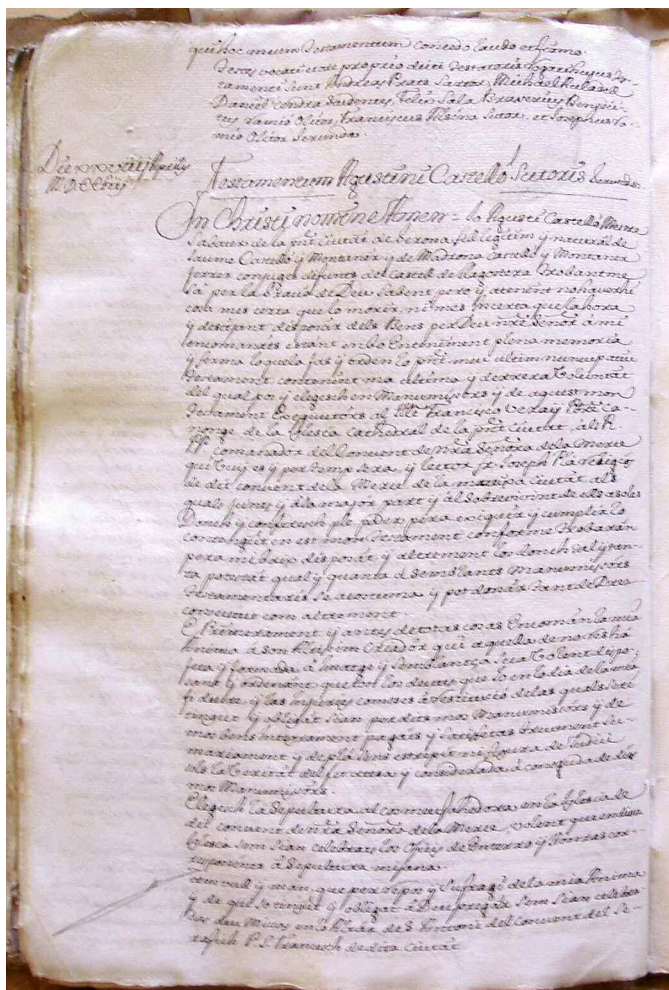
S'avalua la transcripció i l' anotació del text i la interpretació del document mitjançant un comentari de dues o tres pàgines.

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Transcripció del text	L'estudiant ha aplicat correctament la normativa de transcripció, ha puntuat bé i ha desenvolupat les abreviatures exactes en el 90% o més del text.	L'estudiant ha aplicat correctament la normativa de transcripció, ha puntuat bé i ha desenvolupat les abreviatures exactes en el 70-89% del text.	L'estudiant ha aplicat correctament la normativa de transcripció, ha puntuat bé i ha desenvolupat les abreviatures exactes en el 50-69% del text.	L'estudiant ha aplicat correctament la normativa de transcripció, ha puntuat bé i ha desenvolupat les abreviatures exactes en el 49% o menys del text.
Anotació del text	L'estudiant ha anotat correctament el 90% o més de les paraules o conceptes mereixedors d'una nota a peu de pàgina.	L'estudiant ha anotat correctament entre el 70 i el 89% de les paraules o conceptes mereixedors d'una nota a peu de pàgina.	L'estudiant ha anotat correctament entre el 50 i el 69% de les paraules o conceptes mereixedors d'una nota a peu de pàgina.	L'estudiant ha anotat correctament el 49% o menys de les paraules o conceptes mereixedors d'una nota a peu de pàgina.
Interpretació del text (capacitat d'anàlisi i de síntesi)	<p>CONTINGUT: l'estudiant interpreta correctament el contingut del text i és capaç d'extrapol·lar-lo a una tipologia documental. Fa ús d'una variada bibliografia.</p> <p>PRESENTACIÓ: l'estructura i la narració del seu comentari és clara i exacta.</p>	<p>CONTINGUT: l'estudiant interpreta força bé el contingut del text, però no estableix cap element relacional. Ha consultat una bibliografia limitada.</p> <p>PRESENTACIÓ: l'estructura i la narració del seu comentari són correctes.</p>	<p>CONTINGUT: l'estudiant comet errors d'interpretació del text i no estableix cap element relacional. No ha consultat cap estudi de suport.</p> <p>PRESENTACIÓ: el seu comentari presenta una estructura desordenada i un nivell narratiu bàsic.</p>	<p>CONTINGUT: l'estudiant interpreta incorrectament el text i no estableix cap element relacional. No ha consultat cap estudi de suport.</p> <p>PRESENTACIÓ: l'estructura del seu comentari és incoherent i el seu nivell narratiu és deficient.</p>

Exemple: testament d'Agustí Castelló, sastre de Girona (1753)

Arxiu Històric de Girona, fons notarial, notaria de Girona núm. 5, llibre 1079, any 1753, fs. 159v-161.



TRANSCRIPCIÓ

Testamentum Agustini Castelló, sutoris gerunden[sis]

In Christi nomine. Amen. Jo, Agustí Castelló, mestre sabater de la p[rese]nt 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 Exercici de la facultat per parlar.

⁸ Testament obert que es realitza davant d'un notari públic i en presència de dos o tres testimonis.

⁹ Marmessors: persones encarregades de cumplir la voluntat d'un testador.

¹⁰ Consuetud: costum.

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 totes 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. RESSENYA D'UNA OBRA HISTÒRICA

AUTOR DE LA FITXA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓ: Història

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Ressenya d'una obra històrica de caràcter monogràfic.

L'activitat està orientada a estudiants de tercer o quart curs i és una introducció al desenvolupament de la capacitat crítica i de les facultats de redacció literària.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi
2. Raonament crític
3. Comunicació escrita

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Llegeixi una monografia històrica.
2. Redacti una ressenya.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

1. 1.1. Informar-se de l'autor o autors del llibre (la seva trajectòria científica o professional) i valorar-los.
- 1.2. Informar-se del context i la intencionalitat de l'obra i valorar-los: data de publicació, lloc d'edició, editorial, patrocini, conjuntura política o historiogràfica, finalitat polèmica, etc.
- 1.3. Valorar les fonts primàries i la bibliografia que fa servir l'obra.
- 1.4. Fer-ne una lectura atenta i reflexiva, prenent notes.

2. 2.1. Elaborar una fitxa bibliogràfica de l'obra seguint la normativa existent.
- 2.2. Introduir la biografia intel·lectual de l'autor o autors per valorar la importància i la intencionalitat de l'obra dins de la seva trajectòria o dins del desenvolupament historiogràfic del tema tractat.
- 2.3. Resumir el contingut de l'obra.
- 2.4. Examinar críticament el contingut de l'obra: valoració de les fonts emprades, els raonaments, les argumentacions, el grau de novetat de les aportacions, les contradiccions o la complementarietat amb relació a altres autors i la claredat expositiva.
- 2.5. Redactar els apartats de la ressenya d'una manera harmònica, clara i fent servir la terminologia apropiada.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Més enllà dels manuals generals d'història, la utilització de monografies serveix per aprofundir en un tema o un període històric determinats. L'elaboració de la ressenya implica una lectura acurada del text i una penetració en les circumstàncies que discorren al voltant de l'obra i l'autor. Aquesta activitat potencia la curiositat intel·lectual, l'esperit crític i la disciplina narrativa.

La ressenya (el resultat de la lectura, la recerca i l'esforç narratiu) s'ha d'estendre en 3-5 pàgines. El professor ha de fer entrega d'un guió de l'exercici, proposar models teòrics de com fer una ressenya i recomanar exemples pràctics.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Capacitat d'anàlisi i de síntesi (lectura comprensiva del text)	L'estudiant categoritza la informació correctament.	L'estudiant estableix una jerarquia dels continguts força bona, però no acaba d'interpretar correctament certs aspectes.	L'estudiant presenta força dificultats per establir una categorització dels continguts.	L'estudiant no categoritza la informació. Presenta els elements fonamentals i els anecdòtics en un mateix estadi d'anàlisi. Manifesta dificultats en la lectura comprensiva.
Raonament crític	L'estudiant planteja judicis justificats de l'obra fruit d'un treball de recerca, una anàlisi comparativa i una reflexió personal.	L'estudiant planteja bastants judicis justificats, tot i que alguns siguin qüestionables o incorrectes.	L'estudiant proposa pocs judicis justificats o simples opinions no acreditades.	L'estudiant no emet cap judici (o cap judici justificat) de l'obra. No ha fet cap tasca de recerca, ni de comparació, ni de reflexió personal.
Comunicació escrita	L'estudiant, que manifesta un coneixement dels estàndards i les convencions de les ressenyes, elabora un text ben estructurat, amb frases correctament construïdes i una terminologia pertinent. La seva ressenya resulta molt atractiva per a un lector.	L'estudiant elabora un text estructurat, però les aportacions no estan prou ben lligades. Es barreja la terminologia especialitzada amb la corrent. Les frases són mecàniques i sense ritme.	L'estudiant produeix un text bàsic. El contingut es presenta desordenat i el nivell de correcció gramatical i lèxica és elemental. Un lector trobaria obstacles per comprendre el text.	L'estudiant presenta un text amb moltes deficiències ortogràfiques, gramaticals, sintàctiques i de coherència. Aquestes errades representen un greu inconvenient per captar el contingut del text.

3.3. COMENTARI D'UN TEXT HISTÒRIC

AUTOR DE LA FITXA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓ: Història

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Comentari d'un text històric.

L'activitat està orientada a estudiants de tercer o quart curs. Mitjançant el comentari de text s'aprofundeix en una parcel·la de la història, aplicant un tipus d'aprenentatge actiu i participatiu dels estudiants.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi
2. Raonament crític
3. Comunicació escrita

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Comprengui el sentit històric del text.
2. Redacti un comentari de text.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

1. 1.1. Fer una lectura atenta i reflexiva del text i, fent ús de diccionaris, enciclopèdies i manuals, establir el significat correcte de les paraules i aconseguir una comprensió exacta de les idees contingudes en el text.
- 1.2. Determinar la naturalesa del text.
- 1.3. Identificar el format estilístic i els elements narratius que serveixen per basar l'argumentació.
- 1.4. Informar-se de l'autor o autors del text i valorar-los.

- 1.5. Informar-se del context i la intencionalitat del text i valorar-los: data i lloc de creació, camp de divulgació, patrocini, finalitat, etc. És imprescindible recórrer a material bibliogràfic específic.
2.
 - 2.1. Introduir la biografia intel·lectual de l'autor o autors per valorar la importància i la intencionalitat del text dins de la seva trajectòria.
 - 2.2. Introduir un comentari sobre la naturalesa del text.
 - 2.3. Resumir el contingut (idees essencials) del text sense caure en la paràfrasi.
 - 2.4. Incloure una valoració global del text: antecedents, conseqüències, transcendència històrica, comparació amb textos similars en el temps i en l'espai, etc.
 - 2.5. Redactar els apartats del comentari de text d'una manera harmònica i clara i fent servir la terminologia apropiada.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Per mitjà del comentari de text s'aprofundeix en el coneixement d'un període històric mitjançant un testimoni directe i viscut. Aquesta activitat no es pot improvisar, sinó que requereix una preparació i una recerca. El comentari de text s'ha de poder condensar en una narració ordenada, clara i precisa d'una extensió entre tres i cinc pàgines. El professor ha de facilitar exemples de comentaris de text als estudiants.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Capacitat d'anàlisi i de síntesi (lectura comprensiva del text)	L'estudiant categoritza la informació correctament.	L'estudiant estableix una jerarquia dels continguts força bona, però no acaba d'interpretar correctament certs aspectes.	L'estudiant presenta força dificultats per establir una categorització dels continguts.	L'estudiant no categoritza la informació. Presenta els elements fonamentals i els anecdòtics en un mateix estadi d'anàlisi. Manifesta dificultats en la lectura comprensiva.
Raonament crític	L'estudiant planteja judicis justificats de l'obra fruit d'un treball de recerca, una anàlisi comparativa i una reflexió personal.	L'estudiant planteja bastants judicis justificats, tot i que alguns siguin qüestionables o incorrectes.	L'estudiant proposa pocs judicis justificats o simples opinions no acreditades.	L'estudiant no emet cap judici (o cap judici justificat) del text. No ha fet cap tasca de recerca, ni de comparació, ni de reflexió personal.
Comunicació escrita	L'estudiant, que manifesta un coneixement dels estàndards i les convencions dels comentaris de text, elabora una narració ben estructurada, amb frases correctament construïdes i una terminologia pertinent. El seu comentari de text resulta molt atractiu per a un lector.	L'estudiant elabora un comentari estructurat, però les aportacions no estan prou ben lligades. Es barreja la terminologia especialitzada amb la corrent. Les frases són mecàniques i sense ritme.	L'estudiant produeix un text bàsic. El contingut es presenta desordenat i el nivell de correcció gramatical i lèxica és elemental. Un lector trobaria inconvenients per comprendre el text.	L'estudiant presenta un text amb moltes deficiències ortogràfiques, gramaticals, sintàctiques i de coherència. Aquestes errades representen un greu inconvenient per captar el contingut del seu comentari.

3.4. DEBAT JUDICI SOBRE UNA QÜESTIÓ POLÈMICA DE LA HISTÒRIA

AUTOR DE LA FITXA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓ: Història

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Debat judici sobre una qüestió polèmica.

S'organitzen dos equips d'estudiants. Cada part s'ha de documentar per defensar oralment un punt de vista. D'una manera pautada es fa una exposició davant la resta dels estudiants, els quals actuen com a jurat popular.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi
2. Raonament crític
3. Comunicació oral

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Documenti un punt de vista d'una qüestió polèmica.
2. Organitzi un discurs oral persuasiu.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

1. 1.1. Fer servir els instruments de recopilació d'informació.
- 1.2. Organitzar la informació històrica complexa d'una manera coherent.
- 1.3. Examinar críticament la relació entre els esdeveniments i els processos actuals i del passat.
- 1.4. Valorar i respectar el punt de vista contrari que defensa l'altra part.

2. 2.1. Preparar un discurs oral persuasiu.
- 2.2. Organitzar els continguts i la sustentació teòrica d'una manera comprensible i amena.
- 2.3. Replicar les afirmacions realitzades per la part contrària.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

El professor organitza dos equips d'estudiants. Cada equip, que defensa una de les dues parts, pot estar format per dos o tres estudiants. A cada equip, el professor li proporciona una selecció bibliogràfica i diversos materials. Una vegada els estudiants implicats han llegit la bibliografia recomanada i els materials i han cercat arguments dels temes que han de tractar i que justifiquen el punt de vista que han de defensar, cada grup realitza una o dues tutories amb el professor, les quals han de servir per supervisar tot el procés i puntualitzar la posada en escena.

El debat judici s'exposa davant la resta dels companys de classe, els quals actuen com a jurat popular.

Els temes que s'han de tractar (tres o quatre) han de ser exposats per cada part durant un període de temps inferior a 5 minuts. Alhora, cada tema té un torn de rèplica d'un minut com a màxim. Al final, cada part exposa, en un espai de temps no superior a dos minuts, unes conclusions (una recapitulació persuasiva) sense possibilitat de rèplica.

Finalment, cada membre del jurat popular (la resta dels estudiants de la classe) ha d'emetre un veredict individual i justificar en sis o set línies la seva decisió.

El professor, després d'haver llegit els veredictes i les justificacions dels membres del jurat popular, fa un resum dels càrrecs i dels descàrrecs en la sessió següent a la celebració del debat i, finalment, emet el veredict final.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Capacitat d'anàlisi i de síntesi (lectura comprensiva del text)	L'estudiant categoritza la informació correctament i ha cercat materials molt encertats per justificar el punt de vista que defensa.	L'estudiant estableix una jerarquia dels continguts força bona, però no acaba d'interpretar certs materials correctament o no els explota com caldria.	L'estudiant presenta força dificultats per establir una categorització dels continguts. Alguns d'aquests continguts no són interpretats correctament o són menystinguts.	L'estudiant no categoritza la informació. Presenta els elements fonamentals i els anecdòtics en un mateix estadi d'anàlisi. Manifesta dificultats per analitzar els continguts.
Raonament crític	L'estudiant planteja judicis justificats fruit d'un treball de recerca, una anàlisi comparativa i una reflexió personal.	L'estudiant planteja bastants judicis justificats, tot i que alguns són qüestionables o fàcils de rebatre.	L'estudiant proposa pocs judicis justificats o simples opinions no acreditades.	L'estudiant no emet cap judici (o cap judici justificat). No ha fet cap tasca de recerca, ni de comparació, ni de reflexió personal.
Comunicació oral	L'estudiant ha preparat en profunditat el seu discurs. Manifesta un domini dels temes proposats i una bona capacitat per relacionar-los. Les seves intervencions mantenen la tensió entre el públic i les seves rèpliques són brillants.	L'estudiant ha preparat el seu discurs. Domina els temes proposats, però no sempre els relaciona correctament. Les seves intervencions són correctes, i les seves rèpliques, ajustades.	L'estudiant no ha preparat el seu discurs amb cura. No ha aconseguit dominar els temes proposats i no relaciona els elements. Les seves intervencions són elementals, i les seves rèpliques, desordenades.	L'estudiant presenta els temes d'una manera molt resumida. Manifesta un coneixement molt superficial i no destaca els punts més importants ni arriba a conclusions. El seu discurs és pobre, espontani, dubitatiu, i les seves rèpliques, insubstancials.

Exemple: els defensors dels indis americans contra el presumpte genocidi organitzat de la conquesta i la colonització espanyola d'Amèrica, la violació continuada dels drets fonamentals dels indígenes, la desaparició de cultures autòctones i el robatori de riqueses en or i plata.

Els temes que cal tractar són els següents:

1. Qüestió jurídica: la legitimitat de la conquesta, els *justos títulos*, la guerra justa i la incorporació de les Índies a la corona de Castella
2. Qüestió demogràfica, social i cultural: la despoblació i altres conseqüències per a la població indígena (aculturació)
3. Qüestió propagandística: la llegenda negra. Europa acusa Espanya de genocidi a Amèrica. La manipulació europea de la conquesta espanyola

3.5. PRÀCTIQUES EXTERNES (GESTIÓ CULTURAL)

AUTOR DE LA FITXA: Javier Antón Pelayo

TITULACIÓ: Història/Humanitats

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Pràctiques externes (gestió cultural). Titulació d'Humanitats.

L'objectiu general és integrar l'estudiant en un context d'aprenentatge situat en camps reals relacionats amb la pràctica del professional.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Treball en equip
2. Capacitat d'organització i de planificació
3. Capacitat de resolució de problemes
4. Compromís ètic

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Apliqui en un marc real els continguts teòrics i pràctics rebuts en les diferents assignatures.
2. Prengui contacte amb tasques concretes de la gestió cultural.

RESULTATS D'APRENTATGE:

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

1. 1.1. Aplicar els coneixements teòrics adquirits a una experiència pràctica concreta.
1.2. Aplicar els casos pràctics de l'aula a situacions reals.

2. 2.1. Valorar el grau d'eficiència i competitivitat de la institució i del grup humà on ha fet les pràctiques.
- 2.2. Integrar-se i col·laborar activament en projectes comuns amb altres persones i àrees (treball en equip).
- 2.3. Guardar el secret i la confidencialitat sobre els temes que ha treballat.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

1. Adscripció competitiva de la plaça.
2. Entrevista amb el tutor de la institució o l'empresa per establir l'horari i el pla de treball.
3. El tutor acadèmic supervisa el pla de treball.
4. L'estudiant inicia el seu període de pràctiques (150 hores).
5. A la meitat del seu període de pràctiques es realitza una entrevista amb el tutor acadèmic per fer un seguiment del procés.
6. Finalització del període de pràctiques. Entrevista amb el tutor acadèmic per fer un primer balanç de l'experiència i individualitzar els aprenentatges i les competències assolides.
7. L'estudiant fa la seva memòria de pràctiques.
8. El professor revisa la memòria de pràctiques i fa les puntualitzacions pertinents.
9. L'estudiant fa les correccions oportunes i entrega la memòria definitiva.
10. L'estudiant fa una exposició oral, de caràcter informatiu, sobre la seva estada de pràctiques.

CRITERIS D'AVUACIÓ

S'avalua a partir de les evidències següents:

1. El grau d'acompliment dels compromisos adquirits en el moment d'iniciar el període de pràctiques: horaris, puntualitat, seguiment de tasques encomanades, etc.
2. L'informe del tutor professional
3. L'informe del tutor acadèmic: seguiment de les tutories establertes
4. La memòria del pràcticum elaborada per l'estudiant
5. L'exposició oral i pública de l'experiència durant el període de pràctiques

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Treball en equip	Fa les tasques assignades en el temps demanat, participa de manera activa en els espais de trobada i té en consideració els punts de vista dels altres.	Té dificultats per fer les tasques assignades en el temps establert, participa en els espais de trobada però és una mica escèptic respecte a les opinions dels altres.	Sempre li falta temps per fer les tasques assignades, participa amb no gaire entusiasme en els espais de trobada i no acaba d'entendre bé les opinions dels altres.	És displicent amb les tasques assignades, no participa ni aporta res.
Capacitat d'organització i de planificació	L'estudiant, a més d'acomplir la tasca assignada, orienta i facilita la de la resta de membres de l'equip.	La qualitat de la tasca assignada a l'estudiant comporta una aportació significativa a l'equip.	L'estudiant finalitza en el termini establert els resultats corresponents a la tasca assignada.	L'estudiant no compleix les tasques assignades, o ho fa de manera parcial.
Capacitat de resolució de problemes	L'estudiant s'anticipa, planifica i dissenya de manera creativa respostes i solucions a situacions complexes. Assumeix riscos i engega actuacions amb independència. Es mou bé en situacions complexes i cerca solucions globals.	L'estudiant selecciona la informació més important del cas de manera sistemàtica i fluïda. És capaç d'assumir riscos i pot prendre decisions en situacions noves. Intervé en situacions menys estructurades.	L'estudiant demostra un domini dels continguts bàsics, necessita orientació i supervisió, però és capaç d'afrontar situacions senzilles i resol problemes rutinaris ja estructurats.	L'estudiant evidencia mancances en el domini dels continguts bàsics. No té cap autonomia.
Compromís ètic	L'estudiant és puntual, responsable i manté la confidencialitat necessària sobre els temes que té encomanats.	L'estudiant acostuma a ser puntual i força responsable. Se li confien alguns temes que requereixen discreció.	L'estudiant no sempre és puntual i encara la seva feina d'una manera laxa. No se li confia informació sensible.	L'estudiant és poc puntual i la seva actitud és passiva. No se li confia informació sensible.

3.6. INTRODUCCIÓ A LA «ICONOLOGIA». ANÀLISI ICONOLÒGICA COMPARADA DE DUES IMATGES

AUTOR DE LA FITXA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓ: Art

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Anàlisi iconològica comparada de dues imatges, una de romànica i l'altra de gòtica, de la crucifixió.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat d'anàlisi i comparació
2. Coneixement de les metodologies científiques pròpies de la història de l'art
3. Consciència de la condició especulativa de la recerca historicoartística
4. Consciència històrica

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Sàpiga identificar els elements iconogràfics (és a dir, més significatius, en sentit literal) d'una obra d'art.
2. Sàpiga relacionar-los amb altres fets històrics, del tipus que sigui (econòmic, social, religiós, etc.).
3. Conegui i compregui el valor i la vigència de Panofsky i el seu mètode iconogràfic en la història de l'art.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

Prendre consciència de la dimensió històrica de l'obra d'art, de conèixer-ne el valor documental i d'iniciar-se en el mètode iconogràfic.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Es tracta d'introduir l'estudiant en el que Erwin Panofsky va anomenar el significat «profund» de l'obra d'art i els seus diferents matisos. L'exercici, programat a primer curs, es fa a partir de dues representacions diferents d'un mateix tema (siguin o no de la mateixa època, estil o autor). L'estudiant ha de detectar les diferències que presenten a nivell «iconogràfic» (no pas formal) i ha d'intentar raonar-les o explicar-les a nivell «iconològic». Per tal de facilitar-li el camí, el professor li proporciona una informació bàsica sobre les obres i el tema representat, tot per escrit, i li aconsella que procedeixi de la manera següent:

1. Primer ha d'enumerar el màxim nombre de diferències iconogràfiques que hi ha entre una representació i l'altra (en el nostre exemple, Crist viu/mort, vestit/despullat, amb 4/3 claus, existència o no de figures complementàries, etc.).
2. En segon lloc, ha d'explicar quins aspectes o significats de la crucifixió es ressalten en cadascuna de les obres (és a dir, ha d'intentar entendre les seves respectives intencions). L'estudiant cal que tingui a mà un text exegètic de l'episodi evangèlic on s'exposin les principals implicacions doctrinals d'aquest episodi (triomf diví sobre la mort, sentit eucarístic del sacrifici, sofriment del Fill de Déu, la idea de compassió, etc.).
3. Finalment, cal que suggereixi un principi històric de fons (una circumstància, creença, sistema social, codi de valors, etc.) que pugui explicar a què obeeixen les diferències observades. També aquí s'ha d'ajudar l'estudiant oferint-li per escrit algunes pistes relatives al context (cronològic, artístic, social) de les dues obres analitzades.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Es valora el coneixement que l'estudiant tingui del mètode iconogràfic de Panofsky, la capacitat d'aplicar-lo i l'habilitat per relacionar les obres seleccionades amb el seu context històric i amb els textos i les dades que es proporcionin a l'estudiant. Els tres nivells interpretatius als quals s'ha fet referència en l'apartat anterior poden servir com a escala de valoració.

Críteris	Elements que hi haurien d'aparèixer	PES
Nivell interpretatiu 1	Diferències iconogràfiques rellevants	30%
Nivell interpretatiu 2	Comprensió del tema representat Aspectes o significats del tema ressaltats en cadascuna de les obres	30%
Nivell interpretatiu 3	Raons històriques	30%
Coneixement del mètode de Panofsky	Terminologia i exemples emprats per Panofsky Referències bibliogràfiques Contextualització del mètode	10%

3.7. DESCRIPCIÓ ARQUITECTÒNICA

AUTOR DE LA FITXA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓ: Art

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Descriure una estructura o composició arquitectònica (per exemple, el panteó de Roma o la façana oriental del Partenó) i els diferents elements que la componen, utilitzant les veus i la terminologia tècniques adequades.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat d'anàlisi i percepció
2. Consciència espacial
3. Coneixement del vocabulari tècnic i habilitat en el seu ús
4. Capacitat descriptiva
5. Capacitat de comunicació escrita, més enllà del discurs acadèmic

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Aprengui a veure l'edifici com una estructura ordenada i jerarquitzada i a descriure'l (explicar-lo) com a tal.
2. Sigui capaç de llegir o interpretar la seva projecció gràfica en un pla bidimensional.
3. Consulti els diccionaris tècnics que es fan servir en el camp de l'arquitectura i comenci a entendre quines són les seves vàlues i limitacions.
4. Utilitzi el vocabulari adequat a cada estil o tipologia arquitectònica.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

Dominar el vocabulari bàsic de l'arquitectura i del dibuix arquitectònic i de mirar (i no tan sols veure) un edifici històric i, per tant, de descriure'l adequadament.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'exercici, dissenyat per a un primer curs, es fa per escrit i es pot realitzar a partir d'una fotografia de l'edifici o de la seva projecció gràfica, i s'ha de fer utilitzant els diccionaris i els vocabularis tècnics actualment en ús (en la llengua que es decideixi utilitzar). La descripció s'ha d'organitzar en dues parts. Primer, l'estudiant ha d'analitzar les línies mestres de l'estructura (si és tridimensional) o la composició (bidimensional) de l'edifici, és a dir, la seva «sintaxi», i establir-ne la jerarquia i la coordinació dels membres i les unitats arquitectòniques (per exemple, en el cas del Partenó, «l'ordre de la façana és el dòric, amb el fust de la columna assegut directament sobre l'estilòbat, que és una espècie de plint continu que constitueix el pla superior de l'estereòbat...»). En segon lloc, cal que faci una descripció minuciosa (o una enumeració, si es vol, però amb una mínima articulació gramatical) del «lèxic» arquitectònic que conforma cadascun d'aquests membres o unitats majors, o com a mínim dels més importants (per exemple, «en el fris alternen les mètopes i els tríglifs —un per a cada columna i un altre en el centre de l'intercolumni...»).

CRITERIS D'AVUACIÓ

Hi ha dos nivells d'avaluació. El primer valora l'assoliment de les competències específiques de l'activitat, fonamentalment dues: la comprensió de l'estructura o composició de l'objecte analitzat (40% de la puntuació) i l'ús del vocabulari pertinent (40%). El segon nivell de correcció (20% de l'exercici) valora la correcció gramatical i la capacitat d'expressió escrita en termes generals.

Críteris	Elements que hi haurien d'aparèixer	PES
1. Comprensió de l'estructura o composició de l'objecte analitzat	Unitats arquitectòniques Membres individuals	40%
2. Ús del vocabulari pertinent	Lèxic tècnic específic Lèxic tècnic genèric	40%
3. Correcció gramatical i capacitat d'expressió escrita	Domini bàsic de la morfosintaxi Un cert estil	20%

3.8. VALORS EXPRESSIUS

AUTOR DE LA FITXA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓ: Art

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Analitzar el tractament formal de l'*Enterrament del Comte Orgaz*, d'El Greco i els seus valors expressius (els que remarquen o matisen el significat o la intenció de l'obra).

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Saber veure (en aquest cas, la capacitat de captar i entendre la jerarquia i el joc de formes, colors, etc., que *singularitzen* l'obra o l'estil de l'artista i el seu tractament de determinat tema o contingut)
2. Percepció i intuïció
3. Capacitat crítica
4. Capacitat d'anàlisi i de síntesi
5. Capacitat argumentativa
6. Coneixement de l'obra d'un o més artistes o escoles artístiques
7. Coneixement dels principals corrents teòrics de la història de l'art

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Sàpiga relacionar formes i continguts.
2. Pugui identificar els valors expressius de les formes artístiques.
3. Entreni o desenvolupi la mirada crítica.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

Entendre la singularitat del llenguatge artístic, allò que el fa diferent d'altres formes expressives (com ara la música o la poesia) i que permet valorar la qualitat estilística (i no tan sols tècnica) d'una obra d'art.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Tal com va escriure Erwin Panofsky, «en una obra d'art, la *forma* no es pot separar del contingut; la distribució del color i de la línia, de la llum i de l'ombra, dels volums i dels plans, per agradable que pugui ser com a espectacle visual, també s'ha d'entendre com a vehicle d'un significat que transcendeixi allò merament visual».

Amb aquest exercici, pensat per a un primer curs, ens proposem introduir l'estudiant en el nivell més simple d'aquesta relació tan íntima entre forma i contingut, aquell en què la forma (sigui l'estil particular d'un artista o els trets formals d'una obra en particular) és determinant en la transmissió del significat.

És molt instructiu que l'estudiant s'exerciti mitjançant una anàlisi comparativa com la que s'ha explicat en l'exercici «Introducció a la iconologia» o per mitjà de l'observació d'obres d'èpoques o d'autors amb una forta singularitat estilística, com ara el Mestre de Cabestany, el gòtic «cortesà», el tenebrisme caravaggesc, El Greco, Picasso, etc.

Es tracta d'una activitat difícil, molt intuïtiva, i per això és bo que es faci oralment i per parelles, dialogadament, de manera que els estudiants progressin conjuntament en la descoberta dels trets formals i els valors expressius de la pintura. El professor ha d'intervenir puntualment per tal d'ajudar-los i orientar correctament l'activitat.

CRITERIS D'AVUACIÓ

S'avalua: a) la capacitat d'identificar el màxim nombre de trets expressius en l'obra analitzada a partir de l'exploració de l'obra objecte d'anàlisi i dels coneixements que els estudiants tinguin del seu estil (40%); b) la capacitat d'identificar i argumentar la rellevància d'aquests trets en el conjunt de l'obra (30%), i c) la correcció lingüística i la capacitat expressiva dels mateixos estudiants (30%).

3.9. ART I REALITAT

AUTOR DE LA FITXA: Daniel Rico Camps

TITULACIÓ: Art

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Imatge dels *kouroi* «Kleobis i Biton». Distingir els trets que pertanyen a la natura i els trets que formen part de l'estil o paràmetres artístics d'època arcaica.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Saber veure (en particular, la capacitat de mirar l'obra d'art com un producte individual i a la vegada col·lectiu, lligat a una tradició, un gènere artístic i una manera de fer)
2. Capacitat d'observació (anàlisi i comparació)
3. Capacitat d'abstracció
4. Intuïció
5. Memòria visual (concretament, la capacitat de recordar altres obres contemporànies o similars a l'analitzada)
6. Coneixement d'algunes tècniques i procediments artístics

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Sàpiga diferenciar el grau de proximitat o llunyania de l'obra respecte a la natura.
2. Aprengui a identificar els clixés (tòpics artístics o formes estereotipades) propis d'un estil o gènere artístic.
3. Sàpiga identificar els patrons geomètrics sobre els quals es construeix una obra d'art.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

Conèixer el *modus operandi* de l'artista i entendre que la representació artística no és mai una reproducció de la realitat, sinó una recreació d'aquesta realitat basada en la tradició i les convencions artístiques.

L'assoliment dels objectius i les competències corresponents es verifica fonamentalment en el nombre i la jerarquia d'estereotips identificats per l'estudiant i en la seva capacitat d'emmarcar-los en un context artístic o més (estil, gènere, tècnica, etc.).

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

És un exercici especialment interessant per aprendre a mirar, ja des d'un primer curs, amb els ulls de l'artesà-artista i per entendre que l'art és sempre una abstracció de la realitat, que fins i tot les èpoques i els autors més «realistes» es veuen obligats a sacrificar i també a traïr la realitat en el moment de «re-presentar-la» en l'obra d'art.

Es parteix de l'exemple dels *kouroi* arcaics pel seu valor il·lustratiu: els ulls ametllats no són un signe racial dels grecs d'època arcaica, sinó una convenció artística, de la mateixa manera que el famós «somriure arcaic» no és l'expressió d'un sentiment, sinó el signe visible d'un estat de beatitud immaterial; en el tractament del cos hi ha un principi d'observació de l'anatomia, però està sempre supeditat a patrons geomètrics i clixés artístics; *e così via*.

L'exercici creix en dificultat i interès quan es fa amb obres d'èpoques o autors qualificables de realistes o il·lusionistes, des de Fídies i Leonardo fins als naturalistes del segle XIX o els hiperrealistes contemporanis.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Es valora: a) el coneixement de l'obra i la tradició artística a què pertany (30%); b) la identificació dels principals elements formals que han estat determinats per convencions i clixés artístics (50%), i c) la intuïció de l'estudiant per descobrir-ne altres de menys evidents o que no han estat analitzats a classe (20%).

Crteris	Elements que hi haurien d'aparèixer	PES
a) El coneixement de l'obra i la tradició artística a què pertany	Cronologia Tipologia artística Identificació de l'obra	30%
b) La identificació dels principals elements formals que han estat determinats per convencions i clixés artístics	Trets «d'època» Trets d'estil Trets de la praxi artística Trets de l'artista	50%
c) La intuïció de l'estudiant per descobrir-ne altres de menys evidents o que no han estat analitzats a classe	Trets «d'època» Trets d'estil Trets de la praxi artística Trets de l'artista	20%

3.10. APRENENT TOT ENSENYANT AMB EL POWERPOINT

AUTOR DE LA FITXA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓ: Filosofia

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Aprenent tot ensenyant amb el PowerPoint és una activitat que permet a tots els estudiants d'una classe treballar en grup reduït i sota la tutorització del docent per tal de confeccionar uns materials docents que serveixin per impartir una sessió teòrica del programa.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge autònomes
2. Ús de recursos informàtics (creació i comunicació)
3. Treball en grup
4. Ús de la terminologia, el llenguatge i la metodologia de treball filosòfic
5. Treball amb fonts bibliogràfiques interespecífiques

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

1. Que l'estudiant sigui capaç de treballar en grup:
 - sota la tutorització del professor, i
 - de manera coordinada amb altres grups.
2. Que el grup aconsegueixi confeccionar i presentar bimodalment a la resta dels companys un material docent que constitueixi una part del temari. Per això, ha de:
 - a) Ser capaç de desenvolupar-se de manera organitzada i clara en els entorns físics.
 - b) Ser capaç de controlar diverses eines de programari tant pel que fa a la recopilació d'informació com a la comunicació d'aquesta informació.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Adquireixin la capacitat de treballar coordinadament en grup. Això és observable per part del docent en supervisar cadascun dels grups i tenir contactes amb els respectius representants. Val a dir que els mateixos representants dels grups són els que expressen el seu malestar quan la feina no ha estat equitativament realitzada per la totalitat dels seus membres. El representant del grup gestiona i avalua alhora el bon funcionament i el treball dels seus integrants.
2. Adquireixin la capacitat d'expressar el coneixement adquirit, per dues vies:
 - a) Confecció d'uns materials hàbils per ser considerats materials docents
 - b) Defensa oral del material confeccionat en una sessió
3. Mostrin la capacitat d'emprar sense problemes les eines electròniques pròpies de l'activitat: PowerPoint (confeccionant els materials), correu electrònic (en la seva pròpia comunicació) i Campus Virtual (en la gestió final dels materials docents).

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Aquesta activitat, que es duu a terme a l'assignatura Història del pensament filosòfic i científic (segon curs de la titulació d'Humanitats), consisteix en la realització col·lectiva d'un PowerPoint (PPT) docent a partir dels esforços conjunts dels alumnes de la classe. A tall d'inici es mostren exemples de PPT procedents de cursos anteriors, i el professor analitza els aspectes de gestió social, formal i de disseny. Amb posterioritat, el professor proposa per a aquesta tasca un dels punts del temari oficial i confecciona grups de quatre persones, les quals trien pel seu compte (presencialment o virtualment; si és virtualment, disposen d'un espai obert de fòrum al Campus Virtual) un representant del grup per fer d'enllaç amb el professor que tutoritza. El professor assigna a cada grup una part específica del PPT i cada grup l'ha de realitzar sota la supervisió virtual del professor dins dels terminis establerts, sempre mitjançant el contacte directe per correu electrònic entre el professor i el representant de cada grup. Cada grup té un espai propi de fòrum dins del Campus Virtual per comunicar-se. El professor estableix un calendari de treball.

Cada grup ha de poder realitzar un resum d'entre set i deu diapositives PPT que continguin:

- a) Un resum teòric dels continguts, expressat en forma d'esquemes conceptuals de manera lliure.
- b) Un suport visual (imatges estàtiques o dinàmiques, gràfics, mapes, etc.) que permeti entendre més fàcilment els continguts teòrics.
- c) Un recull bibliogràfic (estil APA, facilitat pel docent prèviament en arxiu de format PDF) dels materials emprats (d'una diapositiva), que serveixi de referència de la secció per a la resta de companys.

d) Els materials del PPT han de ser correctes pel que fa a la seva usabilitat. (<http://www.usability.gov/>) i han de mostrar una qualitat similar a la que poden haver observat en els anteriors PPT aportats pel professor en sessions anteriors (mai no és una activitat introductòria a l'assignatura).

Cada grup passa electrònicament al grup següent els seus materials dins dels terminis establerts. Al final, la classe ha creat un PPT que és penjat al Campus Virtual com a material docent per consultar.

Després d'això, durant una classe presencial es comenten els diversos aspectes teòrics i pràctics de l'activitat (30 minuts).

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Els estudiants són avaluats sobre 10 amb la fórmula següent:

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

A = avaluació

TG = treball en grup

F= fonts

E = ús d'eines filosòfiques (terminologia, llenguatge, metodologia)

I = recursos informàtics

Es valora per ordre d'importància:

1. Ús d'eines filosòfiques: en la recopilació, el resum i l'exposició del material docent que es confeccioni.

Es puntua separatament:

3 punts: per identificar els elements conceptuals clau del tema assignat.

5 punts: per sintetitzar de manera clara i comprensible els conceptes.

2 punts: per transmetre a una audiència no especialitzada i llegia en la matèria els conceptes filosòfics implicats.

2. Recursos informàtics: la capacitat de treballar amb diverses eines informàtiques (correu electrònic, Campus Virtual, PPT) per coordinar-se.

0-3 punts: utilitza correctament el PowerPoint (remetem al concepte d'usabilitat que s'ha exposat més amunt. Cal passar exemples pràctics del tipus <http://jeroendemiranda.wordpress.com/2008/01/16/a-very-practical-guide-for-making-powerpoint-presentations/> als alumnes).

4-7 punts: utilitza correctament el PowerPoint i el fòrum.

8-10 punts: utilitza correctament el PowerPoint i totes les eines pertinents del Campus Virtual.

Quan parlem de programari, saber implica fer accions correctes amb aquestes eines. Si l'alumne no en sap, no pot fer res coherent (o ni tan sols fer).

3. Treball en grup: aptituds demostrades en el treball amb altres companys.

La puntuació (sobre 10, abans de reduir-la al seu parcial) per a l'assoliment d'aquesta competència és de:

Per al coneixement dels estudiants, s'han d'explicar a classe diversos exemples de PPT comunitaris realitzats per diversos grups d'investigadors universitaris per exposar-los en congressos. D'aquesta manera, els alumnes tenen constància de les accions realitzades per aquests individus a l'hora de confeccionar un PPT.

0-2 punts: un individu no col·labora amb els seus companys o ho fa de manera negligent. Els mateixos companys informen de la situació; a més, el professor pot seguir el treball dels alumnes en el fòrum virtual específic.

3-7 punts: l'individu treballa amb els companys tot i que no manifesta una activitat decisiva en la confecció dels materials.

8-10 punts: l'estudiant és capaç de treballar eficientment per al grup de manera coordinada amb el tutor i la resta de grups. L'eficiència es mesura per la capacitat demostrada de l'estudiant per resoldre els problemes sorgits durant la gestió de l'activitat.

4. Fonts: capacitat de localitzar les fonts adients per fer la tasca.

0-3 punts: ús únicament de fonts virtuals.

4-7 punts: ús de fonts virtuals i físiques (per preferència: llibres, articles tècnics, articles generals).

8-10 punts: ús de fonts virtuals i físiques, ben citades (*APA guidelines*).

3.11. PROGRAMANT ROBOTS!

AUTOR DE LA FITXA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓ: Filosofia

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants programen de manera individual l'activitat de dos robots LEGO MINDSTORM NXT, com a mètode experimental per contrastar elements teòrics filosòfics ensenyats a les classes, especialment aquells relatius als processos cognitius.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge autònomes
2. Ús de recursos informàtics (programació, comunicació)
3. Integració del saber rebut en un context teòric propi

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

1. Que els estudiants integrin el coneixement rebut en un projecte real mitjançant l'ús de robots programables.
2. Que els estudiants utilitzin correctament programari amb criteris de la lògica filosòfica.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Adquireixin la capacitat de desenvolupar en entorns físics reals elements teòrics propis de l'àmbit filosòfic. La programació de robots MINDSTORM NXT permet contrastar experimentalment tesis diverses relatives a la interacció entre objectes intel·ligents (descriuint la intel·ligència com la capacitat de respondre coherentment i positiva pel propi interès als estímuls exteriors) i el món que els envolta. El procés de síntesi de les idees generals filosòfiques, de manera que puguin ser executades en un entorn computacional-robòtic, exigeix una capacitat de crítica que pot ser contrastada empíricament. Les heurístiques primigènies de Newell i Simon en són un exemple.
2. Adquireixin la capacitat de reflexionar de manera autònoma sobre la cognició humana, pel fet de poder treballar amb robots que disposen de sensors (pressió, ultrasons, llum,

so) i d'un sistema lògic programable i reconfigurable. D'aquesta manera, es poden establir paral·lelismes entre sensors-sentits i processador-cervell, que creen un marc experimental en el qual el debat sobre les maneres de conèixer el món estigui mediatitzat per una tecnologia simple i fiable, com són els LEGO MINDSTORM NXT. Els estudiants treballen directament amb sistemes artificials que emulen de manera controlada els principals conceptes relatius a la cognició.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

El funcionament de l'activitat (posada en pràctica a l'assignatura virtual intercampus *Pensament i computació*) és el següent: individualment, els estudiants apliquen part dels coneixements de les sessions teòriques (relatius a la cognició humana, amb relació sobretot a la generació d'heurístiques pràctiques) per plantejar una hipòtesi que pugui ser testada experimentalment mitjançant l'ús de dues unitats de robots LEGO MINDSTORM NXT (en configuració Tribot, llevat que l'estudiant requereixi una altra configuració i pugui justificar aquesta demanda especial). Els estudiants dissenyen experiments i programen en conseqüència els robots amb el programari que se'ls facilita (una versió retallada molt eficient i intuïtiva de LabVIEW). Aquests dos robots estan sota el control del professorat, el qual carrega el programa de cada estudiant i enregistra els resultats en un vídeo (MPEG4) que es penja a Intercampus. Després es fa un debat virtual sobre els resultats obtinguts.

De manera esquemàtica, més detallada i seqüencial:

1. El professor mostra presencialment els robots (per a una referència més general, podeu anar a http://mindstorms.lego.com/eng/Stockholm_dest/Default.aspx), ensenya el programari de programació (fent-ne una introducció pràctica general) i fa una demostració del seu funcionament (robots + programació conjunta). En aquest punt, cada estudiant rep un CD amb una còpia del programari que ha d'emprar (LabVIEW per a MINDSTORMS NXT).
2. Cada estudiant es planteja un problema relatiu a la cognició que pugui ser testat experimentalment amb els robots. L'articula i el presenta al docent.
3. El docent avalua la proposta i dóna el seu vistiplau o, si escau, proposa les modificacions pertinents.
4. L'estudiant sol·licita un disseny extra de NXT (si s'escau, tot i que no és recomanable diferir de l'ús del model bàsic Tribot) i comença la seva programació de manera independent (a les aules d'informàtica reservades pel professor per a les sessions de programació). El professor assisteix els estudiants en els seus dubtes.
5. Un cop finalitzada la programació, l'estudiant envia per correu electrònic el seu programa (d'extensió .RBT i molt poc pesant).
6. En privat, el docent carrega el programa de cada estudiant en els dos robots (via USB) i els fa funcionar executant la programació. El docent enregistra en un format comprimit de vídeo (un MPEG4, màxim 2 minuts) i penja el vídeo en una carpeta especial de l'assignatura dins del Campus Virtual.

7. L'estudiant consulta el vídeo i rep els comentaris electrònics del docent.
8. Professor i estudiant avaluen conjuntament els resultats i decideixen tornar al punt 2 o donar per finalitzada l'acció. Es poden fer tres intents per persona.
9. Finalitzats tots els projectes, es fa una sessió conjunta virtual de debat amb els estudiants (via eina de Fòrum del Campus Virtual) comentant col·lectivament els resultats.

CRITERIS D'AVUACIÓ

S'avaluen tres aspectes fonamentals:

- A. Plantejament d'una hipòtesi teòrica sobre la cognició (demostrant que ha adquirit de manera pràctica la capacitat de desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge autònomes).
- B. Implantació programada de la hipòtesi en un programa (pel que fa a la competència de l'ús de recursos informàtics, en aquest cas relatius als robots i a la comunicació de la informació generada).
- C. Funcionament adient del programa en els dos robots (fet que ens mostra si l'estudiant és capaç d'integrar a la pràctica el saber rebut en un context teòric propi).

La concreció en la nota relativa a cadascun dels punts és:

- A. Hipòtesi:
 - a. Excel·lent: ha entès la teoria explicada i ha plantejat una hipòtesi de treball robusta i consistent.
 - b. Notable: ha entès la teoria i ha plantejat una hipòtesi funcional però allunyada dels estàndards de l'àmbit (fet en el fons no negatiu, sempre que s'acabi demostrant la viabilitat de la hipòtesi no paradigmàtica).
 - c. Aprovat: entén els materials però planteja una hipòtesi innocentment tautològica (i, per tant, no significativa).
 - d. Suspens: no entén els materials ni planteja una hipòtesi correcta.
- B. Programació:
 - a. Excel·lent: desenvolupa un programa que executa plenament amb la hipòtesi amb el programari del NXT (derivat del LabVIEW). Utilització mínima de 30 blocs de programació.
 - b. Notable: desenvolupa un programa que només realitza algunes de les idees de la hipòtesi. Ús mínim de 20 blocs de programació.
 - c. Aprovat: desenvolupa un programa que només captura un dels conceptes de la hipòtesi. Blocs mínims: 15.

d. Suspens: el programa no té res a veure amb la hipòtesi.

C. Funcionament:

- a.* Excellent: el programa funciona perfectament d'acord amb la hipòtesi i permet tornar a començar un cicle hipoteticocientífic.
- b.* Notable: el programa funciona i confirma una part de la hipòtesi.
- c.* Aprovat: el programa funciona però no confirma la hipòtesi.
- d.* Suspens: el programa no funciona.

La nota final (N) es calcula fent una mitjana de les parts (A, B i C):

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

Es tracta més aviat d'una activitat de desenvolupament de capacitats crítiques i pràctiques que es planteja l'ús puntual de certes eines (robots, programari específic). Per aquest motiu, la importància d'aquesta activitat rau més en la capacitat de crear un plantejament crític i innovador (per tant, poc sotmès a avaluació completa) que no pas en la necessitat d'aconseguir uns resultats específics.

3.12. ANÀLISI DE TEXTOS

AUTOR DE LA FITXA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓ: Filosofia

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Anàlisi individual de textos filosòfics. Aquesta activitat (primer cicle de la titulació de Filosofia) consisteix en l'anàlisi de textos filosòfics, primer sota la supervisió del docent i, després, de manera individual per part de l'estudiant.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Entendre presentacions i exposicions filosòfiques complexes, en identificar l'alumne, un cop finalitzada l'activitat d'aprenentatge, correctament els elements formals que atribueixen un sentit determinat al text i permeten la seva comprensió directa.
2. Contextualitzar textos filosòfics amb relació a l'autor, l'època i la tradició.
3. Identificar, examinar i formular problemes filosòfics amb precisió.

OBJECTIUS

1. Que l'estudiant sigui capaç de llegir un text filosòfic tot entenent-ne el contingut i relacionant-lo amb el context en el qual el text es va desenvolupar.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Adquireixin la capacitat de llegir amb detall un text filosòfic, tot explicitant-ne per escrit els elements constitutius.
2. Argumentin críticament per escrit les seves interpretacions del text filosòfic.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

La manera de treballar aquesta activitat consisteix a:

1. Fer seminaris d'anàlisi de textos filosòfics dirigits pel docent.

2. Realitzar exercicis posteriors a títol personal d'anàlisi de textos que són corregits pel professor i comentats en tutories personalitzades al despatx.

Pel que fa al punt número 1, un cop establerts els criteris (fase d'**anàlisi**, fase de **síntesi** i **conclusions**), seguim aquest ordre d'anàlisi del text, que els docents han de transmetre als estudiants:

Anàlisi

1. **Eix de producció** (factors extratextuals: autor, propòsit, gènere, context sociocultural, datació, influències rebudes i exercides, etc.). Aquest nivell pragmàtic ens porta a entendre com es condicionen la resta d'aspectes del text.
2. **Establiment de l'organització del text** (estructures significatives: nuclis o parts). Si el text és poeticolíric, cal establir també les estructures rítmiques. Aquest nivell significatiu o semàntic de coherència i cohesió ens ajuda a captar com el text diu el que diu.

Síntesi

3. **Formulació del tema**, de la idea central. Aquest punt —sovint, dialècticament dependent de l'anterior— ens porta a interpretar definitivament què diu el text i a exposar-ne, si s'escau, els fons mentals (com el text ha dit el que diem que ha dit).

Justificació

4. **Comentari, seguint les parts de l'estructura**, des del punt de vista fonètic, morfosintàctic, lexicosemàntic i retòric, a fi de valorar-ne les relacions de coherència i cohesió. Aquesta part, la més important, ens revela per què el text diu el que diu de la manera que ho diu.

Conclusió

5. Balanç de conjunt. Aportacions significatives de l'autor.

Concebem, doncs, l'anàlisi d'un text filosòfic com una **descripció detallada** de les peculiaritats que ofereix en tots els nivells —**pragmàtic, textual i lingüístic**—, a fi d'arribar a justificar-ne una interpretació. Esquemàticament, i d'acord amb el que hem anat dient fins ara, tenim:

Valoració	Objectius	Aspectes	Estratègies
Pragmàtics	Anàlisi dels factors extratextuals que condicionen la resta d'aspectes i valoració del text per adequar-lo a aquests factors.	1. Eix de producció	Qui produeix el text i amb quin propòsit? De quin tipus és? A qui s'adreça? En quin context situacional es troben l'emissor i el receptor?
Textuals	Estructurals Anàlisi de l'organització global del text (amb els corresponents ritmes, si és líric). Valoració de l'estructuració.	2. Com diu el text el que diu?	Amb quines parts es presenta el text? En quin ordre? Quines relacions mantenen? Respecta la convenció del gènere?
	Semàntics Anàlisi del contingut significatiu. Formulació del tema i dels fons mentals.	3. Què diu el text?	Quin és el contingut global? Quines subtemàtiques porten al tema central?
Lingüístics	Anàlisi de l'ús que fa de la llengua. Valoració de l'adequació, la coherència i la cohesió com a justificació del contingut.	4. Per què el text diu el que diu de la manera que ho diu? 5. Conclusió	Quins trets fonètics, morfosintàctics, lèxics i retòrics presenta?

CRITERIS D'AVUACIÓ

Es valora un aspecte fonamental: en primer lloc, la capacitat de treballar de manera continuada i millorada sobre l'anàlisi de textos (amb el 40% de la nota per exercicis) i, en segon lloc, la demostració final de les competències assolides per mitjà d'un exercici controlat (amb el 60% en la prova final).

- Dos exercicis d'anàlisi de text: realitzats a casa per l'estudiant i corregits pel professor i comentats en tutories personalitzades al despatx. Aquesta part equival al 40% de la nota sobre aquesta activitat.
- Una prova escrita realitzada a classe un cop realitzats i analitzats els exercicis anteriors. Aporta el 60% restant de la nota.

En ambdós tipus de casos (malgrat que en un cas es faci una activitat de revisió controlada i de formació, mentre que en l'altre s'avaluï l'adquisició de competències), s'aplica el sistema avaluador següent:

- **Durant el curs, l'avaluació es fa amb lletres**, que corresponen a un criteri *qualitatiu* «ampli», especificat en el quadre següent. Es dona per suposada la mínima correcció

gramatical i ortogràfica, elements que predeterminen de manera bàsica l'avaluació dels resultats: pensar bé implica expressar-se bé.

- Les *equivalències* bàsiques són: A = 9, B = 6, C = 4 i D = 1.
- Els signes + o - fan pujar o abaixar un punt l'equivalència numèrica.

Tanmateix, tenim tres grans nivells d'avaluació per a cada anàlisi de text realitzat (pragmàtic, textual i lingüístic), que hem agrupat en dues seccions: avaluació lingüística (35% de la nota) i avaluació pragmaticotextual (65% de la nota). La nota final de cadascun dels comentaris consisteix en una suma d'ambdues avaluacions.

Avaluació lingüística

A: es correspon perfectament amb la tasca sol·licitada. Empra un ventall ampli i variat d'estructures, vocabulari i connectors; sintaxi, morfologia, ortografia i puntuació correctes, o gairebé. És coherent, adequat i perfectament comprensible en una primera lectura de manera adequada al context.

B: es correspon amb la tasca sol·licitada, però presenta certs problemes de coherència, d'adequació al registre i d'organització. Cal rellegir algun fragment una segona vegada perquè resulti entenedor. Fa servir un ventall no gaire ampli d'estructures, vocabulari i connectors, tot i que és adequat. Sintaxi, morfologia, ortografia i puntuació bastant correctes, però amb alguns errors.

C: no es correspon gaire bé amb la tasca demanada o amb el que s'esperava. Difícil de seguir; amb força problemes de coherència, d'adequació al registre i d'organització.

Repeteix estructura i fa palesa una pobresa de vocabulari. No fa servir pràcticament connectors o els empra malament. Utilització no adequada del lèxic. Gran quantitat d'errors de tota mena (sintàctics, morfològics, ortogràfics i de puntuació).

D: no es correspon de cap de les maneres amb la tasca proposada.

Avaluació pragmaticotextual

1. Es qualifica com a **suspens** (C o D) el *presumpte* comentari que no presenti una relació explícita amb el text proposat. Això es pot produir si:

- a) Aporta idees bibliogràfiques o filosòfiques, àdhuc interessants o innovadores (la semàntica general del text), però sense explicitar-ne les relacions amb el contingut conceptual del text, en una concreció clara que pugui ser contrastada respecte al text i la bibliografia relativa a aquest text.
- b) Desenvolupa el tema sistemàtic que inclou la problemàtica del text però *no el relaciona* de manera explícita.
- c) Es limita a fer-ne un resum o paràfrasi.

2. S'**aprova** (C+ o B) el comentari que relacioni el tema amb el text explícitament i no contingui errors en l'exposició. El treball que es presenti ha de significar una *reflexió* sobre el fragment proposat i un mínim de *comprensió* del contingut.
3. Es qualifica amb un **notable** (B+ o A-) el comentari que, complint el punt anterior, aporti una clara percepció de la *tesi nuclear del text i algunes de les secundàries*.
4. L'**excel·lent** (A, A+) s'atorga a l'examen o text que, a més, *aporti la relació de la doctrina del text amb altres aspectes doctrinals* de l'autor, amb altres autors, amb altres períodes de la història de la filosofia, amb altres circumstàncies del període, etc., o, fins i tot, que expressi el posicionament ben raonat de l'estudiant davant del text, el tema connex o l'autor.

Factors complementaris a la pauta de qualificació, que obliguen a *abaixar* o *apujar* la qualificació segons si són *negatius* o *positius*:

- a) **Negatius**: faltes d'ortografia notables o reiterades; faltes de sintaxi; absència de signes de puntuació o majúscules que afecten la comprensió de l'escrit, ús d'un argot *groller* o no adient (llenguatge SMS, abreviacions típiques d'apunts, etc.) sistemàtic, etc.
- b) **Positius**: precisió terminològica, unitat i coherència lògica del treball, fluïdesa i elegància literària de l'escrit.

3.13. REDACTEM UN ARTICLE

AUTOR DE LA FITXA: Jordi Vallverdú

TITULACIÓ: Filosofia

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Aquesta activitat de grup i alhora individual, com la recerca científica, consisteix en la redacció i la correcció d'un article filosòfic que podria ser publicat en una revista de l'àrea.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Desenvolupar un pensament crític i independent a partir dels temes, els debats i els problemes que planteja la filosofia tant històricament com conceptualment.
2. Generar propostes innovadores en l'activitat professional pròpia i en la recerca.
3. Comunicar per escrit i de manera rigorosa el pensament crític adquirit.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són: aconseguir que cada estudiant redacti un article acadèmic que podria ser publicat en una revista de categoria C. Això implica fer recerca, documentar-se, redactar, aportar coneixement (dins de les possibilitats de l'estudiant i el nivell acadèmic).

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Adquireixin la capacitat de redactar unes tesis filosòfiques amb una vocació innovadora, tot argumentant críticament les seves opinions en forma d'un article científic de categoria B.
2. Assoleixin la capacitat d'avaluar críticament el coneixement filosòfic, tot aplicant amb eficiència i precisió els procediments avaluadors oficials del món acadèmic (*peer review* o revisió *inter pares*). Aquesta habilitat es manifesta durant el procés avaluador sobre un text real realitzat per cada estudiant.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

S'explica als estudiants (primer cicle de la titulació d'Humanitats) en què consisteix redactar un article filosòfic i els elements formals necessaris. S'analitzen diversos exemples satisfactoris i reals d'aquesta activitat (preferentment en català, per a aquesta etapa inicial, que poden ser extrets d'una revista de l'àrea publicada pel mateix departament, com ara *Enrahonar*). S'estudien els elements socials i tècnics (revistes de prestigi o adients, *guidelines*, *peer review* o control, etc.) propis de la recerca acadèmica.

Per torns, cada estudiant és alhora l'autor i el revisor d'un article.

Cada estudiant entrega a un altre estudiant assignat pel professor el seu article, el qual l'avalua seguint la plantilla d'avaluació facilitada a classe.

Un cop revisat, el professor revisa l'article i la revisió i puntua ambdues activitats.

Un cop fet això personalment, el professor tria un exemple (redacció i revisió) de cada nivell de nota i l'exposa públicament a classe per al debat comunitari.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Mitjançant el control en la qualitat de l'alumne com a AUTOR en

1. Solidesa de les idees expressades: 10%
 - a. Excel·lent: l'argumentació de les tesis presentades no presenta cap fissura conceptual, formal ni argumentativa (fet que implica la correcció màxima).
 - b. Notable: les idees són correctes però no s'aconsegueix del tot l'argumentació completa d'aquestes idees, per problemes formals o argumentatius no greus.
 - c. Aprovat: les idees són correctes, però la seva argumentació és feble.
 - d. Suspens: idees incorrectes o erròniament justificades a escala formal i argumentativa.
2. Innovació conceptual aportada: 10%
 - a. Excel·lent: l'autor fa una aportació original a la temàtica.
 - b. Notable: l'autor fa una aportació enginyosa però no original a la temàtica, molt ben articulada (es valora la independència en arribar a aquestes tesis).
 - c. Aprovat: l'autor fa una aportació enginyosa però no original a la temàtica, poc articulada (es valora la independència en arribar a aquestes tesis).
 - d. Suspens: manca d'originalitat, pel fet de limitar-se a repetir de manera literal arguments existents prèviament i fàcils d'accedir-hi i comprendre.

3. Comunicació escrita: 60%
 - a. Excel·lent: la redacció és correcta en la forma (*guidelines*, estil, argumentació).
 - b. Notable: la redacció mostra algunes errades menors en la seva forma.
 - c. Aprovat: la redacció mostra múltiples errors menors en la forma o no respecta les *guidelines*.
 - d. Suspens: la redacció és incoherent o no correcta en la forma.
4. Coherència final: 5%
 - a. Excel·lent: l'autor efectua unes conclusions coherents amb l'article.
 - b. Notable: l'autor fa unes conclusions no del tot coherents amb l'article.
 - c. Aprovat: l'autor realitza unes conclusions poc coherents.
 - d. Suspens: l'autor efectua unes conclusions incoherents.
5. Viabilitat de la proposta: 15%
 - a. Excel·lent: l'article podria ser publicat sense canvis.
 - b. Notable: l'article requeriria canvis menors.
 - c. Aprovat: l'article requeriria canvis importants.
 - d. Suspens: l'article és rebutjat.

Mitjançant el control en la qualitat de l'alumne com a REVISOR en

1. Solidesa de l'anàlisi de les idees expressades: 30%
 - a. Excel·lent: és capaç d'argumentar de manera contundent les seves tesis durant la revisió.
 - b. Notable: argumenta suficientment, però amb punts no resolts, la seva visió de l'article.
 - c. Aprovat: argumenta correctament les tesis de revisió, però sense desenvolupar correctament l'anàlisi de bona part dels punts febles.
 - d. Suspens: no argumenta correctament les tesis de revisió.
2. Comunicació escrita: 20%
 - a. Excel·lent: s'explica de manera correcta, precisa i ordenada.
 - b. Notable: s'explica correctament però deixa punts oberts al dubte.
 - c. Aprovat: s'explica amb una certa coherència però no aconsegueix transmetre de manera correcta les idees.
 - d. Suspens: no aconsegueix comunicar les idees.

3. Comprensió dels mecanismes de control de la qualitat: 50%
 - a. Excel·lent: entén i aplica la totalitat dels elements de revisió.
 - b. Notable: entén i aplica bona part dels elements de revisió.
 - c. Aprovat: entén i aplica alguns dels elements de revisió.
 - d. Suspens: no entén ni aplica els elements de revisió.

En l'avaluació dels textos, els estudiants revisors han de reflexionar i avaluar críticament tots aquests punts, al mateix temps que redacten els seus informes, de manera que tothom treballi els mateixos elements i percentatges d'avaluació.

La nota final (N) és la suma de tots els percentatges agrupats en cada secció. D'aquesta manera:

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

Aquesta nota és l'efectuada pel professor, tot i que hi ha una segona avaluació per part del revisor assignat, que demostra els possibles biaixos en la revisió (existents, d'altra banda, en el món real).

3.14. TRANSLITERACIÓ, TRADUCCIÓ I COMPRENSIÓ GRAMATICAL D'UN TEXT EN SÀNSCRIT PER A PRINCIPIANTS

AUTOR DE LA FITXA: Agustí Alemany

TITULACIÓ: Filologia Clàssica / Estudis Clàssics

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Resum de l'argument del रामायण *Rāmāyaṇa*.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT (les xifres entre claudàtors remetent a les preguntes)

1. [1a] Transliteració d'un text en escriptura *devanāgarī*, i [1b] identificació de fenòmens de fonètica sintàctica (*sandhi*) reflectits en l'escriptura.
2. [2-3] Traducció i comprensió d'un text sànscrit per a principiants (l'avaluació dels coneixements de morfologia nominal es realitza a partir del grau d'encert en aquest exercici).
3. [4] Identificació i comentari de diverses formes verbals.

OBJECTIUS

1. Avaluar l'aprofitament d'un quadrimestre d'introducció a la llengua sànscrita.
2. Avaluar la capacitat de l'estudiant per enfrontar-se amb la lectura d'un text en sànscrit per a principiants en escriptura original no vist prèviament a classe i arribar a una comprensió correcta del contingut.
3. Proporcionar al professor indicis del nivell d'aprenentatge assolit per l'estudiant en aspectes diversos, com ara la competència en la lectura del *devanāgarī*, la comprensió dels fenòmens de fonètica sintàctica (imprescindible per identificar correctament les desinències nominals i verbals) i l'anàlisi correcta de les formes verbals.

RESULTATS D'APRENTATGE

- Llegir i transliterar correctament l'escriptura *devanāgarī*.
- Identificar correctament les categories morfològiques bàsiques del sànscrit.
- Poder llegir un text sànscrit de nivell bàsic no treballat prèviament a classe.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'assignatura Lingüística indoeuropea (anual) té com a objectiu proporcionar als estudiants una introducció a dues llengües indoeuropees (una per quadrimestre) diferents del grec i del llatí. Segons els cursos, acostumen a triar-se entre sànscrit, antic persa, hittita, gòtic, antic eslau, etc.

En aquest cas, l'activitat proposada és un exemple d'examen per a un quadrimestre d'introducció a la llengua sànscrita i consisteix bàsicament en la transliteració i la traducció d'un passatge en sànscrit, tot i que també inclou algunes qüestions addicionals sobre fonètica, morfologia i comprensió del text. El text en qüestió no ha estat vist a classe, però durant el curs s'han treballat textos de característiques similars. Es tracta d'un text escolar extret de K. Srinivasachari, *Learn Sanskrit in 30 days* (Chennai, Tamil Nadu: Balaji Publications, 2003, p. 120-121). Per tal d'ajustar-ne la dificultat als continguts treballats a classe, hem reproduït els fenòmens de sandhi (fonètica sintàctica) i *scriptio continua*, que no estaven presents en el text original. Tanmateix, hem deixat algunes seqüències anòmales d'*anusvāra* final seguit de vocal inicial presents a l'original per tal de fer el text més assequible.

Així mateix, el fet que durant el curs els estudiants hagin utilitzat diccionaris informàtics sànscrit-anglès *freeware* disponibles a Internet (els diccionaris publicats els resulten massa cars, sobretot tenint en compte que el seu contacte amb aquesta llengua és esporàdic i es redueix només a aquesta assignatura) obliga a incloure un vocabulari complet del text, considerant a més que el lèxic no és objecte d'examen, sinó que la finalitat d'aquesta introducció ha estat aproximar l'estudiant a l'estructura de la llengua (rudiments de morfologia nominal i verbal i de sintaxi) per tal que pugui comparar-la amb les del grec i el llatí, que són el seu principal objecte d'estudi.

Un aspecte a part és l'escriptura: els estudiants aprenen el funcionament del *devanāgarī* des del principi de l'assignatura, amb l'objectiu de familiaritzar-se amb un sistema d'escriptura diferent dels més habituals i alhora relativitzar, d'aquesta manera, la dificultat de l'alfabet grec (sovint l'únic que coneixen fora del llatí) mitjançant l'estudi d'una escriptura sil·làbica sense cap mena de coincidència formal amb la nostra. En qualsevol cas, el coneixement del *devanāgarī* no és gratuït, sinó que forma part de les eines bàsiques per a una iniciació correcta al sànscrit; per aquest motiu rep una atenció destacada a l'exercici.

CRITERIS D'AVUACIÓ (les xifres entre claudàtors remetent a les preguntes)

A l'hora d'avaluar aquesta activitat es tenen en compte els ítems següents:

- [1a] La transliteració correcta del sil·labari *devanāgarī*, amb una atenció especial a les lligadures (grups de dues consonants o més: p. ex., *अध्या* [ध+य], *स्रा* [स+र], *द्व* [द+व], *निका* [ड+क], etc.), sobretot aquelles formalment diferents dels signes individuals que les integren (*क्ष* *kṣa* [क+ष], *ज्ञ* *jña* [ज+ञ], etc.) [x 1]. La nostra proposta és assignar, d'una banda, [x 0,5] a la transliteració dels signes sil·làbics senzills, restant [x 0,02] per cada error, i, de l'altra, [x 0,5] a la transliteració de les lligadures (n'hi ha més de 40, però només unes 25 de diferents), sumant [x 0,02] per cadascuna identificada correctament, [x 0,04] per les del tipus *क्ष* *kṣa*, *ज्ञ* *jña*, etc.

- [1b] La resolució correcta dels fenòmens de *sandhi* (p. ex., दशरथो *daśaratho* per दशरथः *daśarathaḥ*) i *scriptio continua* (p. ex., राजसीत् *rājāsīt* per *rājā āsīt*) [x 1]. Al text hi ha 21 fenòmens de *sandhi* (però en realitat tots són repeticions de només sis casos: -o per -aḥ, -ā per -āḥ, -am per -am, -ām per -ām, -ur per -uḥ i -um per -um) [x 0,1 per cadascun d'ells fins a x 0,5] i set casos de *scriptio continua* [x 0,5 per cinc casos correctament identificats].
- [2] La traducció correcta del text al català o a l'espanyol [x 5]. D'una banda, puntuació general del nivell d'encert de la traducció [x 3,4], en concret [x 0,2] per cadascuna de les disset frases si és correcta o bé [x 0,1] si conté errors lleus; d'una altra, [x 1,6] de bonificació per la traducció correcta de vuit estructures (això és, [x 0,2] per cadascuna de les vuit) amb una certa dificultat superior a la mitjana: नाम *nāma* acusatiu de relació; तस्य तिस्रो भार्या आसन् *tasya tisro bhāryā āsan* genitiu possessiu; तृतीयचतुर्थी लक्ष्मणशत्रुघ्नौ *tr̥tīyacaturthau lakṣmaṇa-śatrughnau* casos de compostos copulatius (*dvandva*); पितुराज्ञया *piturājñayā* cas alhora de *sandhi* i *scriptio continua*; traducció del grup कपिराजेन सुग्रीवेण हनुमता च *kapirājena sugrīveṇa hanumatā ca*; उल्लङ्घय *ullaṅghaya* absolutiu; गत्वा *gatvā* absolutiu; traducció del grup सर्वात्राक्षसान्नावणं च *sarvān+rākṣasān+ rāvaṇam ca*.
- [3] La comprensió del text, reflectida en una qüestió puntual sobre el seu contingut (arbre genealògic del protagonista, és a dir, el príncep *Rāma*, a partir del text de les línies 1-7) [x 1].
- [4] La identificació i l'anàlisi correctes d'una sèrie de vuit formes verbals [x 2], cadascuna [x 0,25].

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Lectura i transliteració de l'escriptura devanāgarī (x 2)	L'estudiant és <i>capaç de llegir sense dificultat</i> els signes i les lligadures del <i>devanāgarī</i> (x 2 - x 1,8: transliteració correcta del text proposat).	L'estudiant és <i>capaç de llegir amb una certa dificultat</i> els signes i les lligadures del <i>devanāgarī</i> (x 1,7 - x 1,4: alguns errors en lligadures i signes vocàlics no inicials).	L'estudiant és <i>capaç de llegir amb bastant dificultat</i> els signes i les lligadures del <i>devanāgarī</i> (x 1,3 - x 0,8: nombrosos errors, fins i tot en transliterar signes senzills).	L'estudiant <i>gairebé no és capaç de llegir</i> els signes i les lligadures del <i>devanāgarī</i> (x 0,7 - x 0: errors estructurals greus, no n'ha entès el funcionament).
Comprensió d'un text en sànscrit per a principiants (x 5)	L'estudiant <i>comprèn sense problemes</i> el contingut d'un text en sànscrit per a principiants (x 5 - x 4,6: traducció correcta del text proposat al català/espanyol).	L'estudiant <i>comprèn amb certs problemes</i> el contingut d'un text en sànscrit per a principiants (x 4,5 - x 3,6: comprensió general del text amb lleus errors de traducció).	L'estudiant <i>comprèn amb molts problemes</i> el contingut d'un text en sànscrit per a principiants (x 3,5 - x 2,1: errors greus derivats d'una anàlisi gramatical defectuosa).	L'estudiant <i>no comprèn</i> el contingut d'un text en sànscrit per a principiants (x 2 - x 0: traducció telegràfica i sense sentit, nivell d'encert limitat).
Identificació i anàlisi correctes de les diferents formes nominals i verbals (x 2)	L'estudiant <i>identifica i analitza correctament</i> les formes nominals i verbals sànscrites (x 2 - x 1,8: formes nominals i verbals ben analitzades).	L'estudiant <i>identifica i analitza amb alguns errors</i> les formes nominals i verbals sànscrites (x 1,7 - x 1,4: algun error d'anàlisi en formes verbals).	L'estudiant <i>identifica i analitza amb molts errors</i> les formes nominals i verbals sànscrites (x 1,3 - x 0,8: bastants errors en identificar formes nominals i verbals).	L'estudiant <i>no és capaç d'identificar ni analitzar correctament</i> les formes nominals i verbals sànscrites (x 0,7 - x 0 nombrosos errors, confusió de categories morfològiques).

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

<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 कौकेय्याः 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 text i resol-ne els casos de <i>sandhi</i> i <i>scriptio continua</i>. [x 2] 2. Tradueix el text. [x 5] 3. Reconstrueix l'arbre genealògic del personatge principal a les línies १-७. [x 1] 4. Localitza i analitza a les línies ८-१७ [x 2]: <ol style="list-style-type: none"> a) Tres imperfets: un en dual, un de causatiu i un de la 9a classe verbal b) Un aorist c) Dos perfets d) Dos absolutius
---	---

अयोध्या n. pr. f. (ciutat de राम)
√अस् cl. 2 P. अस्ति «ser»
आज्ञा f. «ordre, comandament»
उद् + √लङ् cl. 1 P. उल्लङ्घति «saltar per sobre de» + Acus.
कपिराज m. «rei (राज) dels micos (कपि)»
कुमार m. «príncep»
√कृ cl. 8 P. करोति «fer»
कैकेयी n. pr. f. (esposa de दशरथ, mare de भरत)
कौसल्या n. pr. f. (esposa de दशरथ, mare de राम)
क्रमेण ind. (instr.) «per ordre, gradualment»
√गम् cl. 1 P. गच्छति «anar»
चतुर् mfn. «quatre»; चतुर्थ mfn. «quart»
√जन् cl. 4 A. जायते «néixer»
ततस् ind. (abl.) «aleshores»
त्रि mfn. «tres»; तृतीय mfn. «tercer»
दशरथ n. pr. m. (pare de राम)
द्वितीय mfn. «segon»
नगर n. «ciutat»
नामन् n. «nom»
पट्टाभिषेक m. «coronació»
√पश् def. P. पश्यति «veure» (pres. irreg. de √दृश्)
पितृ m. «pare»
पुत्र m. «fill»
प्रथम mfn. «primer»
प्र + √अप् cl. 5 P. प्राप्नोति «arribar»
√वन्स् cl. 9 P. बध्नाति «lligar, construir (un pont)»

भरत n. pr. m. (fill de दशरथ i कैकेयी)
भार्या f. «esposa, consort»
√भू cl. 1 P. भवति «ser, esdevenir-se, tenir lloc»
राक्षस m. «dimoni»
राजन् m. «rei»
राम n. pr. m. (fill de दशरथ i कौसल्या, heroi del रामायण)
रामायण n. pr. n. (poema èpic sobre les aventures de राम)
रावण n. pr. m. (rei dels dimonis de लङ्का i raptor de सीता)
लक्ष्मण n. pr. m. (fill de दशरथ i सुमित्रा)
लङ्का n. pr. f. (nom d'una illa; लङ्कानगर «la ciutat de लङ्का»)
वन n. «bosc»
वानर m. «mico», lit. «animal del bosc (वन)»
सख्य n. «amistat»
समुद्र m. «oceà»
सर्व mfn. «sencer, tot»
सह postpos. «amb» + Instr.
सीता n. pr. f. (esposa de राम)
सुग्रीव n. pr. m. (rei dels micos aliat de राम)
सुमित्रा n. pr. f. (esposa de दशरथ, mare de लक्ष्मण i शत्रुघ्न)
सेतु m. «pont»
√स्था cl. 1 P. तिष्ठति «estar»; caus. स्थापयति «instal·lar»
√हन् cl. 2 P. हन्ति «matar, destruir»
हनुमत् n. pr. m. (mico diví, cap de l'exèrcit de राम)
√हृ cl. 1 P. हरति «emportar-se, robar, raptar»

RESOLUCIÓ DE L'ACTIVITAT AVALUADORA

I. Transliteració del text [x 2]

(casos de *sandhi* resoltos en superíndex; casos de *scriptio continua* indicats amb [+])

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

II. Traducció del text [x 5]

[1] Hi havia a Ayodhyā un rei anomenat Daśaratha. [2] Aquest rei tenia tres esposes. [3] Elles eren, per ordre, Kausālyā, Kaikeyī i Sumitrā. [4] D'aquestes esposes en van néixer quatre prínceps. [5] El primer d'ells, Rāma, fill de Kausalyā. [6] El segon, Bharata, fill de Kaikeyī. [7] El tercer i el quart, Lakṣmaṇa i Śatrughna, fills de Sumitrā. [8] Rāma, per ordre del seu pare, va anar al bosc. [9] Amb ell hi van anar Lakṣmaṇa i Sītā. [10] Un dimoni anomenat Rāvaṇa va raptar Sītā al bosc. [11] I va instal·lar-la a la ciutat de Laṅkā. [12] Rāma va fer amistat amb Sugrīva, rei dels micos, i amb Hanumān. [13] Hanumān va saltar per sobre de l'oceà i va veure Sītā a Laṅkā. [14] Els micos van construir un pont a l'oceà. [15] Rāma va anar a Laṅkā i va matar Rāvaṇa i tots els dimonis. [16] Aleshores ell va arribar a Ayodhyā amb Sītā. [17] A Ayodhyā va tenir lloc la coronació de Rāma.

III. Arbre genealògic del personatge 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. Localitza i analitza [x 2]

a) Tres imperfets:

- Un en dual: [9] अगच्छताम *agacchatām* = 3a dual impf. $\sqrt{\text{gam}}$ «anar»

- Un de causatiu: [11] अस्थापयत् *asthāpayat* = 3a sing. impf. caus. $\sqrt{\text{sthā}}$ «estar»

- Un de la 9a classe verbal: [14] अबधन् *abadhnan* = 3a sing. impf. $\sqrt{\text{bandh}}$ «llogar»

b) Un aorist: [17] अभूत् *'bhūt sandhi* per अभूत् *abhūt* = 3a sing. aor. radical atemàtic $\sqrt{\text{bhū}}$ «esdevenir-se»

c) Dos perfets:

- [15] जघान *jaghāna* = 3a sing. perf. $\sqrt{\text{han}}$ «matar»

- [16] प्राप *prāpa* = 3a sing. perf. *pra*+ $\sqrt{\text{ap}}$ «arribar»

d) Dos absolutius:

- [13] उल्लङ्घय *ullaṅghaya* = absol. *ud*+ $\sqrt{\text{laṅgh}}$ «saltar per sobre de» (verb compost: sufix -ya)

- [15] गत्वा *gatvā* = absol. $\sqrt{\text{gam}}$ «anar» (verb simple: sufix -tvā)

3.15. ANÀLISI CRÍTICA D'UN TEXT CLÀSSIC

AUTOR DE LA FITXA: Jordi Pàmias

TITULACIÓ: Filologia Clàssica / Estudis Clàssics

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Es tracta d'una anàlisi crítica d'un text clàssic i és una activitat adreçada a estudiants que cursen un segon cicle d'Estudis Clàssics, amb coneixements avançats de llatí i de grec.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Les competències que cal adquirir, en termes de resultats observables, són:

1. Analitzar críticament un text aplicant el mètode filològic (A).
2. Presentar una anàlisi crítica del text seguint els estàndards de la llengua escrita (B).

OBJECTIUS

Els objectius que es persegueixen amb l'activitat proposada són que l'estudiant:

1. Interpreti correctament un aparat crític d'un text, grec o llatí, aplicant els coneixements adquirits al llarg del curs.
2. Analitzi les variants textuais que ofereix una tradició complexa determinada i n'expliqui l'origen.
3. Proposi un *stemma codicum* a partir de les variants textuais que reflecteix l'aparat crític (això és, que traci una relació genealògica dels diferents manuscrits que transmeten un text determinat).

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

- Llegir i interpretar un aparat crític.
- Presentar l'edició crítica d'un text.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Es presenta un fragment d'un text clàssic en dues edicions crítiques diferents. Es llegeix en veu alta i se'n fa una traducció. Tot seguit, es plantegen una sèrie de qüestions articulades en quatre blocs: comprensió de l'aparat crític, anàlisi de variants textuals, anàlisi crítica dels errors textuals i traçat de l'*stemma*.

I. COMPREENSIÓ DE L'APARAT CRÍTIC

- I.1. Qüestions formulades oralment. Les preguntes es refereixen a la interpretació de les abreviatures i les convencions gràfiques pròpies d'un aparat crític. Les principals abreviacions s'han de conèixer de memòria. Cal retenir aquelles que representen una novetat.
- I.2. Comparació amb les convencions gràfiques que fa servir l'aparat crític de la segona edició.

II. ANÀLISI DE LES VARIANTS TEXTUALS

- II.1. Corrupcions textuals: s'observa quina és la variant textual que ha triat cada un dels editors de les dues edicions crítiques que es comparen. Es debat, si hi ha cap diferència, quina de les dues és preferible, tenint en compte els coneixements historioliteraris o l'anàlisi del context.
- II.2. Anàlisi de l'error manuscrit. S'analitzen una per una les variants textuals que els editors han rebutjat. Es discuteix la conveniència de bandejar les variants que han estat rebutjades.
- II.3. Explicació de les corrupcions textuals. No és suficient que l'anàlisi crítica conclogui amb el rebuig de les variants (*eliminatio lectionum singularium*), sinó que cal explicar els motius que han dut un copista a cometre un error.
- II.4. Deduccions sobre la història del text. A partir dels errors que han estat identificats, es debaten qüestions relacionades amb la paleografia del text. L'anàlisi i l'explicació de les corrupcions (vegeu el punt II.3) pot donar informacions valuoses sobre la història de la transmissió d'un text determinat.

III. ANÀLISI CRÍTICA DELS ERRORS MANUSCRITS

- III.1. Cerca dels errors conjuntius. Es discuteix si els errors comesos per dos copistes o més són prou significatius, és a dir, si són errors que no poden haver estat comesos independentment.

En cada un dels casos cal argüir causes paleogràfiques, psicològiques o culturals.

- III.2. Cerca dels errors separatius. Com en el cas del punt III.1, es discuteix el caràcter significatiu dels errors. Es debat si hi ha errors que poden ser considerats separatius, cosa que justifica la independència d'un manuscrit respecte d'un altre o d'uns altres. S'insisteix en la noció que hom no pot demostrar la dependència

directa de dos manuscrits, sinó en la mesura que es demostra que un manuscrit no pot haver estat el model d'un altre.

IV. TRAÇAT DE L'*STEMMA CODICUM*

A partir de les variants textuais analitzades, i després de la identificació d'un bon nombre d'errors conjuntius i separatius, es tracen relacions genètiques entre manuscrits (*stemma codicum*). S'aplica un sistema fix de regles que es coneix com a estemmàtica maasiana (formulació essencial del mètode lachmannià).

ACTIVITAT AVALUADORA

Anàlisi crítica d'un text clàssic. És un tipus d'activitat avaluadora fonamental en els estudis filològics perquè requereix un domini a fons de totes les disciplines que conformen la Filologia Clàssica: coneixement a fons de les llengües grega i llatina, i dels seus mecanismes morfosintàctics; familiaritat amb la història dels textos i amb els contextos culturals i materials de la seva transmissió; domini de la tècnica filològica aplicada a la crítica de textos i els coneixements que duu associats; coneixement dels contextos històrics, tradició literària i base cultural que subjauen a les condicions de producció d'un text determinat.

Per a la correcció d'una prova de crítica de textos cal partir sempre d'unes pautes d'anàlisi textual mínimament exigibles.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

La prova consisteix a fer una sèrie d'exercicis (tres) aplicats a un fragment d'un text clàssic, editat críticament. El text triat és un extracte del poemari del poeta llatí Catul (vegeu apèndix).

1. Avaluar les variants textuais que apareixen en l'aparat crític del text i ponderar-ne el grau de pertinència i d'adequació respecte a la variant manuscrita que l'editor del text ha escollit.
2. Analitzar, una per una, les variants manuscrites i explicar, fent ús dels mecanismes historicoculturals, paleogràfics, materials o psicològics, les raons que han empès un copista a cometre un error, deliberat o no, en un moment determinat.
3. A partir de la identificació dels errors conjuntius i separatius del fragment estudiat, provar de traçar les relacions genètiques que vinculen els manuscrits que ens han transmès l'obra en qüestió.

Desglossament dels deu punts:

1. Descripció detallada dels errors, identificació de la tipologia de l'error (2 punts).
2. Discussió de les possibles causes que han induït el copista a error (2 punts).
3. Estudi de les variants que els editors han proposat per conjectura (1 punt).

4. Avaluació de la variant que ha escollit l'editor del text (1 punt).
5. Anàlisi de la pertinència i la rellevància dels errors en clau genètica: identificació, eventualment, dels errors manuscrits com a conjunctius o separatius (2 punts).
6. Reflexió i proposta d'un traçat de relacions genètiques que vinculi els manuscrits entre si (eventualment, dibuix d'un *stemma codicum*; 2 punts).

NIVELLS D'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA A

Interpretació de l'aparat crític

Alt: l'estudiant demostra un bon domini de les convencions i les abreviatures pròpies d'un aparat crític. És capaç d'interpretar totes i cada una de les abreviatures de l'aparat crític dels poemes 82-95 de Catul.

Mitjà: l'estudiant comet força errors a l'hora de desenvolupar les abreviatures i les convencions de l'aparat crític. És incapaç de desenvolupar abreviatures com per exemple «om.» o bé «]» de l'aparat crític dels poemes 82-95 de Catul.

Baix: l'estudiant comet errors gravíssims a l'hora de desenvolupar les abreviatures i les convencions de l'aparat crític. L'estudiant no desenvolupa les abreviatures de l'aparat crític dels poemes 82-95 de Catul i confon les conjectures dels filòlegs amb les variants textuales que es desprenen dels manuscrits.

Interpretació dels errors manuscrits

Alt: l'estudiant ha fet una anàlisi adequada dels errors significatius (per exemple, l'error de GR dels versos 2-4 en el poema 92) i de la seva etiologia.

Mitjà : l'estudiant ha comès diversos errors en la identificació de la naturalesa i el significat dels errors i de les corrupcions textuales (per exemple, ha passat per alt l'error de GR dels versos 2-4 en el poema 92).

Baix: l'estudiant ha comès errors greus en la identificació de la naturalesa i el significat dels errors i de les corrupcions textuales. No ha identificat la naturalesa separativa d'errors com ara els que comet el manuscrit O en el poema 85.

Traçat de l'*stemma codicum*

Alt: l'estudiant proposa les principals relacions genealògiques entre els manuscrits i fins i tot proposa traçar un *stemma codicum* dels manuscrits principals de la tradició textual de Catul (VOGR).

Mitjà: l'estudiant assaja deficitàriament d'establir connexions entre manuscrits, cosa que implica un traçat erroni de l'*stemma codicum* i no detecta, per exemple, que el manuscrit O pertany a una família diferent que els manuscrits GR.

Baix: l'estudiant proposa unes relacions genealògiques que no s'adeqüen gens a les que vinculen els manuscrits entre si.

NIVELLS D'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA B

Ortografia i puntuació

Alt: l'estudiant no comet pràcticament cap error de tipus ortogràfic (a banda d'alguns errors molt puntuals).

Mitjà: l'estudiant comet força errors de tipus ortogràfic (com ara errors d'accentuació).

Baix: l'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic (com ara errors d'accentuació, confusió *b/v*, *j/g*, confusió *a/e* en posició àtona).

Sintaxi

Alt: l'estudiant no té cap dificultat per presentar el text organitzat en períodes complexos correctes sense dificultat.

Mitjà: l'estudiant té força dificultats per presentar el text organitzat en períodes complexos correctes. La composició sintàctica és només parcialment correcta, però es percep que això s'ha atès amb dificultats.

Baix: l'estudiant té moltes dificultats per presentar un text organitzat en períodes complexos correctes. El resultat és un text tan mal articulat que es fa difícil la comprensió de nocions complexes.

Lèxic

Alt: l'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi.

Mitjà: l'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. L'estudiant no fa un ús prou precís de termes com ara error conjuntiu o separatiu.

Baix: l'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. L'estudiant fa un ús confús dels termes tècnics habituals en la crítica textual (com ara error significatiu o error conjuntiu o separatiu, conjectura, *ope codicum*, *ope ingenii*, *lectio facillior*, etc.).

APÈNDIX. PROVA AVALUADORA

<p>182 Catullus</p> <p>82</p> <p>Quinti, si tibi vis oculos 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 praesente 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 a aud O 83 2 leticia CG, -tia R 3 mulle GR 4 sana O, samia GR, al. sana R¹ 5 qd O 6 hoc G, haec OR 7 uritur O coquitur Lipsius loquitur V 84 1 chommoda Fontanus: commoda V 2 arrius O, a'rius GR hinsidias Politianus (hinsidias artus insidias Calph.); insidias haec O, insidias he GR (he del. R¹) 3, 4 post 10 V: huc renovavit vel B. Guarinus vel Politianus 4 hinsidias Politi: insidias V 5 libet semper Nisbet (forti recte) eius q; eius est V 7 hoc e; hoc O, hic GR, al. haec R¹ (G²) Syriam Parth.: siriā O, sy- GR 8 audibant q; audiebant V 10 nunctus OR, mincius G 11 illic O, corr. O¹ arrius Politi.: arcus O, artius GR 12 esset O 13 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>Quinta 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 mea es. nulla fides ullo fuit unquam in fodere 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? aequid 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 85 1 ama R, corr. R¹ nequiris 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 unquam in Pall.: unquam (om. in) V tanta q; tanto V 4 quantum O 88 1 facis R, corr. R¹ furore R, corr. R¹ 2 prurit B: prorurit O, proruit GR 3 facis O 4 equid 1473 et corr. Grat.: et quid V sia O tantum R, corr. R¹ 5 thetis V, corr. m</p>
--	--

3.16. ANÀLISI I TRADUCCIÓ D'UN TEXT GREC

AUTOR DE LA FITXA: Marta Oller Guzmán

TITULACIÓ: Filologia Clàssica / Estudis Clàssics

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Es tracta d'una activitat avaluadora que consisteix a analitzar i traduir al català o espanyol un text grec de nivell mitjà.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Mitjançant aquesta activitat cerquem avaluar algunes de les competències específiques de la titulació de Filologia Clàssica, en concret les que fan referència a:

1. Traduir i interpretar textos grecs i llatins de dificultat mitjana-superior aplicant el mètode filològic.
2. Analitzar i aplicar els conceptes gramaticals, fonètics, morfològics, sintàctics i semàntics de les llengües clàssiques.

OBJECTIUS

Mitjançant aquesta activitat avaluadora cerquem que l'estudiant:

1. Conegui un vocabulari mínim i que assimili la morfologia i la sintaxi bàsiques de la llengua grega clàssica.
2. Apliqui els coneixements adquirits al llarg del curs en la traducció i l'anàlisi morfosintàctica i lèxica d'un text grec de nivell mitjà, no treballat prèviament a classe.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'estudiant assoleix les capacitats següents:

1. Identificar les dificultats amb què es troba a l'hora d'interpretar i traduir un text grec de nivell mitjà.
2. Millorar la seva competència en la traducció i l'anàlisi crítica de les fonts escrites gregues.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat avaluadora que es proposa [annex 1] consisteix a: 1) fer la traducció al català de sis passatges en grec àtic procedents de l'obra *L'apologia de Sòcrates*, de Plató, i 2) analitzar-ne morfosintàcticament algunes paraules o fragments assenyalats. D'aquests passatges, quatre ja han estat treballats a classe prèviament, de manera que els estudiants han de fer-ne la traducció i, si s'escau, l'anàlisi sense l'ajuda del diccionari. Els altres dos, més extensos, són passatges que no han estat vistos a classe i, per això, els estudiants poden fer ús del diccionari a l'hora d'analitzar-los i traduir-los.

Per a la puntuació d'aquesta activitat atorguem un màxim de quatre punts a la primera part, la que anomenem «Text vist», i un màxim de sis a la segona, la de «Text no vist». Amb aquesta puntuació pretenem, d'una banda, avaluar el grau d'aprofitament del treball fet a les classes tant pel que fa a l'aprenentatge d'un vocabulari mínim com a la identificació de la morfologia i la sintaxi bàsiques de la llengua grega clàssica, i, de l'altra, avaluar la capacitat de l'estudiant d'enfrontar-se amb la traducció i l'anàlisi d'un text no treballat prèviament amb el professor, aplicant els coneixements adquirits al llarg del curs. Com que entenem que aquesta segona part exigeix una competència més gran, li atorguem un percentatge més alt de la qualificació final, normalment el 60%.

L'avaluació d'una traducció sempre és difícil; per això, nosaltres som partidaris de fer un model de correcció i de puntuació que serveixi de guia a l'hora de corregir i facilitar, en la mesura que sigui possible, l'objectivitat. Així doncs, com es pot veure en el model proposat [annex 2], fem una traducció ideal i la puntuem tenint en compte els diferents graus de dificultat de les estructures i dels mots que conté el passatge triat. Considerem molt important que el corrector puntuï els encerts parcials, ja que també són orientadors del nivell de coneixement assolit per l'estudiant. D'aquesta manera, per exemple, es pot donar el cas que un estudiant reconegui i tradueixi perfectament tots els participis, però s'equivoqui reiteradament en la identificació i la traducció de la construcció personal de l'infinitiu. Aquesta constatació dóna un punt de partida per continuar treballant tant a l'estudiant, que pren consciència del que domina i d'allò en què «falla», com al professor, que pot reorientar les seves classes segons les necessitats dels estudiants o bé proporcionar-los exercicis o explicacions complementaris que els facilitin la superació de les dificultats amb què es troben a l'hora de traduir i interpretar un text grec.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

A l'hora d'avaluar aquesta activitat es tenen en compte els ítems següents:

1. La traducció correcta dels passatges seleccionats amb adequació de la llengua catalana o espanyola al registre lingüístic original.
2. Els encerts parcials en la traducció.
3. La coherència global de la traducció.
4. La precisió i la compleció en l'anàlisi morfosintàctica d'aquelles paraules assenyalades amb negreta.

5. La identificació d'aquelles estructures sintàctiques més freqüents en textos grecs clàssics de dificultat mitjana.
6. El domini d'un vocabulari mínim (d'unes 1.500 paraules) d'ús habitual en textos grecs clàssics.

Nivells d'assoliment de les competències (aplicable tant en el text vist com en el text no vist)

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Traduir i interpretar textos grecs de dificultat mitjana-superior aplicant el mètode filològic	L'estudiant és capaç de traduir un text grec de nivell mitjà adequant correctament aquells girs propis de la llengua grega al registre del català o de l'espanyol que el text original exigeixi. Per exemple, una expressió col·loquial del tipus βάλλ' εις κόρακας la tradueix correctament amb un gir del tipus «vés a pastar!».	L'estudiant és capaç de traduir un text grec de nivell mitjà, però no té recursos en català o espanyol per traduir en el registre adequat aquells girs propis de la llengua grega. Per exemple, una expressió col·loquial del tipus βάλλ' εις κόρακας la tradueix literalment «llença't als corbs!».	L'estudiant és capaç de traduir un text grec de nivell mitjà, però en fa una traducció amb molts errors d'interpretació i d'adaptació a la llengua de rebuda, català o espanyol. Per exemple, una expressió col·loquial del tipus βάλλ' εις κόρακας la tradueix amb errors «ell es llença als corbs».	L'estudiant no és capaç de traduir un text grec de nivell mitjà de manera que sigui comprensible en la llengua de rebuda, català o espanyol. Per exemple, una expressió col·loquial del tipus βάλλ' εις κόρακας la tradueix amb llacunes «— als corbs».
Analitzar i aplicar els conceptes gramaticals, fonètics, morfològics, sintàctics i semàntics de la llengua grega	L'estudiant coneix totes les estructures morfosintàctiques i lèxic bàsics de la llengua grega i aplica els seus coneixements a l'hora de traduir un text nou. Per exemple, identifica la forma ἔλυσσά com un verb en 1a pers. sing. de l'aor. ind. actiu del verb λύω i la tradueix correctament «jo vaig deslligar».	L'estudiant és capaç d'identificar bona part de les estructures morfosintàctiques i lèxic bàsics de la llengua grega, però li costa aplicar els seus coneixements a l'hora de traduir un text nou. Per exemple, identifica la forma ἔλυσσά com un verb en 1a pers. sing. de l'aor. ind. actiu del verb λύω, però la tradueix incorrectament «jo deslligava».	L'estudiant és capaç d'identificar algunes estructures morfosintàctiques i coneix un mínim del lèxic bàsic de la llengua grega, però es confon sovint a l'hora de traduir. Per exemple, identifica la forma ἔλυσσά com un verb en aor. ind. actiu del verb λύω, però es confon de persona i no la tradueix en el temps que correspon: «ell deslliga».	L'estudiant és capaç d'identificar molt poques estructures morfosintàctiques i desconeix bona part del lèxic del text grec, de manera que confon categories gramaticals, morfemes nominals i verbals, etc., i la traducció resultant no té res a veure amb l'original. Per exemple, confon la forma verbal ἔλυσσά amb un substantiu femení en nom. sing. i no sap com traduir-la.

ANNEX 1

Llengua i literatura gregues II
NOM:

Dimarts, 17 de juny de 2008
UAB

1a part (text vist, sense diccionari)

1. Tradueix aquests passatges i analitza morfosintàcticament les paraules en negreta (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 ἐλθὼν 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 ἂ ποιοῖεν, ἀλλὰ φύσει τινὲ καὶ ἐνθουσιάζοντες ὥσπερ οἱ θεομάντεις καὶ οἱ χρησμοδοί· 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 ἐξεταζομένων τῶν ἀνθρώπων, καὶ αὐτοὶ πολλάκις **ἐμὲ** μιμοῦνται, εἴτα ἐπιχειροῦσιν ἄλλους ἐξετάζειν.

2a part (text no vist, amb diccionari)

1. Tradueix aquest passatge (x 2) i analitza'l morfosintàcticament (x 2):

Sòcrates explica per què no s'ha dedicat mai 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. Tradueix aquest passatge (x 2):

Sòcrates explica per què hi ha gent a qui agrada acompanyar-lo

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.

ANNEX 2

Model de correcció: 1a part (text vist, sense diccionari)

1.1. Us demano i us suplico això [x 0,1]: (que), si em sentiu defensar-me amb les mateixes paraules [x 0,2] amb què jo solia parlar no solament a l'àgora, entre els canviadors [x 0,1], on molts de vosaltres m'heu escoltat [x 0,1], sinó també en altres llocs [x 0,1], no us sorprengueu ni feu cridòria per això [x 0,2].

ἀπολογουμένου: genitiu singular masculí, participi de present mitjà que fa funció de predicatiu del genitiu μοῦ, complement de règim verbal del verb ἀκούητε [x 0,2].

1.2. (Querefont) en una ocasió, havent-se adreçat a Delfos [x 0,1], va gosar preguntar a l'oracle el següent [x 0,1]: [...] en efecte, va preguntar si algú era més savi que jo [x 0,2]. Certament la Pítia va respondre que ningú no era més savi [x 0,2]. I sobre aquests fets el seu germà, aquí present, us en donarà testimoni [x 0,1], ja que aquell és mort [x 0,1].

σοφότερος: nominatiu singular masculí de l'adjectiu en grau comparatiu de superioritat de σοφός, que fa funció d'atribut del verb εἶη [x 0,2].

1.3. Aviat, doncs, també pel que fa als poetes em vaig adonar d'això [x 0,2]: que fan el que fan no pas per saviesa [x 0,2], sinó per una certa naturalesa i presos per una inspiració divina com els endevins i els profetes [x 0,2]. Certament, aquests diuen moltes coses belles [x 0,1], però no saben res del que diuen [x 0,1].

ἴσασι: 3a persona del plural del pretèrit perfet actiu amb valor de present del verb οἶδα, que fa funció de verb principal de l'oració [x 0,2].

1.4. A més d'aquestes coses, els joves que disposen de més temps lliure [x 0,2], els fills dels homes més rics [x 0,1], tot seguint-me per voluntat pròpia [x 0,1], es complauen escoltant els homes que són interrogats [x 0,2] i ells mateixos sovint m'imiten [x 0,1] i aleshores intenten interrogar-ne d'altres [x 0,1].

ἐμέ: pronom personal de 1a persona en acusatiu singular, que fa funció de complement directe del verb μιμοῦνται [x 0,2].

Model de correcció: 2a part (text no vist, amb diccionari)

2.1. Traducció: tal vegada, pot semblar que és estrany [x 0,2] que jo, en privat, aconselli aquestes coses [x 0,2] tot anant d'un lloc a un altre i em posi allà on no em demanen [x 0,2], mentre que, en públic, no gosi aconsellar-les a la ciutat [x 0,3], tot pujant a la tribuna de la vostra assemblea [x 0,3]. La causa d'això és [x 0,1] allò que vosaltres m'heu sentit a dir molt sovint a molts llocs [x 0,2], que en mi s'esdevé quelcom de diví i de genial [x 0,2], cosa que també va escriure Meletos en la seva acusació [x 0,2] fent-ne mofa [x 0,1].

+ Anàlisi morfològica [x 1]

+ Anàlisi sintàctica [x 1]

2.2. Però per què, doncs, alguns es diverteixen passant molt de temps amb mi [x 0,6]? Ja ho heu sentit, atenesos [x 0,2], us he dit tota la veritat [x 0,3]. Perquè es diverteixen escoltant ser interrogats els que creuen ser savis [x 0,6], però no ho són [x 0,2]. Això no és, en efecte, desagradable [x 0,1].

3.17. TRADUCCIÓ D'UN TEXT LLATÍ

AUTOR DE LA FITXA: Gemma Puigvert

TITULACIÓ: Filologia Clàssica / Estudis Clàssics

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

L'activitat està orientada a estudiants que han de cursar assignatures de traducció (l'exemple proposat pot ser vàlid per a primer i segon curs). És l'activitat més important en la vida acadèmica d'un estudiant de Filologia Clàssica (ha de considerar les tres modalitats d'aprenentatge: treball autònom —preparació de traduccions a casa—, treball tutelat —exercicis en petits seminaris— i treball dirigit —docència directa a l'aula amb el grup sencer).

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Les competències que cal adquirir, en termes de resultats observables, són:

1. Identificar les principals estructures morfosintàctiques i lèxiques de la llengua llatina en textos de dificultat mitjana.
2. Interpretar textos llatins escrits en prosa i en vers, aplicant el mètode filològic.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

1. Que l'estudiant sàpiga interpretar, de manera coherent, el contingut d'un text de dificultat mitjana aplicant els coneixements morfosintàctics i lèxics bàsics de la llengua llatina.

RESULTATS D'APRENTATGE

Els estudiants, en acabar l'activitat, tenen les capacitats següents:

1. Identificar les estructures sintàctiques bàsiques de funcionament de la llengua llatina.
2. Fer traduccions de textos d'una extensió i dificultat mitjanes.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Es presenta un text original, es llegeix en veu alta i es fa primer una aproximació a la interpretació d'acord amb diversos exercicis estructurats en quatre grans blocs: comprensió del text, morfologia, sintaxi i semàntica i lèxic.

I. COMPREENSIÓ DEL TEXT

- I.1. **Qüestions audioorals.** Les preguntes es refereixen a la identitat dels protagonistes (*quis?*, *quem?*), a les seves qualitats (*qualis?*, etc.), a la relació espai-temps (*unde*, *ubi*, *qua*, *quo?*), a la causa (*cur?*), a la manera o al moment (*quomodo?*, *quando?*), a l'acció (*quid?*), etc. Les formes introductòries de la pregunta s'han de memoritzar des del primer dia. La resposta a aquestes preguntes s'ha de fer en llatí, en veu alta, i responent la totalitat de la frase a què fa referència la pregunta i no tan sols la paraula focalitzada.
- I.2. ***Certum an falsum?*** També s'ha de resoldre oralment. Permet l'observació del text enfront dels fragments aïllats i eventualment manipulats. L'exercici juga amb l'oposició positiu/negatiu i amb les substitucions de tipus paradigmàtic.

II. EXERCICIS DE MORFOLOGIA (MORFOSINTAXI, MORFOSEMÀNTICA)

- II.1. **Deduccions.** Es fan observar les variacions d'algunes paraules segons els contextos, sempre per oposicions. Un cas s'oposa a un altre, un singular s'oposa a un plural, etc. L'observació va seguida d'exercicis pràctics de tipus analògic. Seguint el mateix mètode, s'introdueix l'observació de morfemes verbals: un temps s'oposa a un altre, una persona a una altra, una veu a una altra, un nombre a un altre, etc.
- II.2. **Aplicacions.** Es proposen frases amb buits que han de ser omplerts mitjançant paraules de sèries adjuntes. D'aquesta manera, s'observa la relació entre cas i funció i l'ús de preposicions.
- II.3. **Comparació de frases.** Es proposen frases similars amb diferències morfològiques en els seus integrants. Es tracta de diferenciar l'estil d'alguna d'aquestes frases.
- II.4. **Substitucions.** Es proposen textos de tema i estructura similar al de la lliçó en curs, on l'estudiant pugui exercitar modificacions segons el model dels exercicis fets amb anterioritat (per exemple, un verb en substitueix un altre i causa modificacions en els mots circumdants).

III. DESCRIPCIÓ SINTACTICOSEMÀNTICA

No es tracta d'incidir excessivament en l'«anàlisi» tradicional —que no es deixa de fer—, sinó de parar esment en la repetició d'estructures variades amb nombre i classe diferent de components. Aquests exercicis es poden enfocar per comparació de la interpretació o la traducció informal que produeixin. Les frases es presenten per grups valencials:

frases d'una sola valència, de dues, de tres, etc. La descripció de les frases permet veure també els elements necessaris i els accessoris i la formació de la frase des d'aquests elements necessaris —arguments, valències, actants...— i accessoris —satèl·lits, circumdants, adjunts i disjunts.

IV. EXERCICIS DE LÈXIC

IV.1. **Completar buits.** En general, es tracta d'oferir a l'estudiant textos amb llacunes voluntàries que s'han d'omplir, sia a partir de la lectura d'aquests textos o de llistes o opcions adjuntes.

IV.2. **Formació** de paraules per composició o derivació i inducció dels significats de les noves paraules. A partir d'un verb, o nom, del text, se'n proposen a observació altres de formació comuna.

IV.3. **Sinonímia i antonímia.** Es proposen parelles de les quals s'ha de determinar la semblança o l'oposició.

IV.4. **Equacions lèxiques.** La correspondència entre dues paraules, per oposició, semblança o qualsevol altre motiu, i la proposició d'una tercera permet intuir una nova paraula, entre les que l'estudiant ha anat observant del text del dia o dels anteriors.

CRITERIS D'AVUACIÓ

L'avaluació d'una traducció sempre és difícil, motiu pel qual creiem fonamental partir d'un model o pauta de correcció i de puntuació que serveixi de guia a l'hora de corregir i facilitar, en la mesura que sigui possible, l'objectivitat. Així doncs, i tal com es pot veure en el model que s'ha proposat, es parteix d'una traducció ideal i es puntua tenint en compte els diferents graus de dificultat de les estructures que conté el passatge triat.

Considerem molt important que el corrector puntuï els encerts parcials, ja que també són orientadors del nivell de coneixement assolit per l'estudiant. D'aquesta manera, per exemple, es pot donar el cas que un estudiant reconegui amb facilitat totes les construccions d'infinitiu però cometi errors en la traducció. Aquesta constatació permet prendre consciència del que domina i d'allò en què falla i és summament orientativa tant per a l'estudiant com per al professor.

A l'hora d'avaluar aquesta activitat es tenen en compte els ítems següents:

1. La traducció correcta del text amb adequació de la llengua catalana al registre lingüístic original.
2. Els encerts parcials en la traducció.
3. L'anàlisi morfosintàctica correcta dels passatges subratllats.

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

La prova consisteix a resoldre diversos exercicis a partir de la metodologia seguida en les sessions pràctiques de l'assignatura.

Amb aquesta prova pretenem que l'estudiant consolidi, sobretot, l'oració d'infinitiu amb verbs actius d'expressió oral i escrita (*prodidisse*).

Multi + prodiderunt + infinitiu.

També es pretén que reconegui i tradueixi correctament altres estructures com ara les construccions de participi, les oracions relatives i les adverbials consecutives.

- 1. Presentació del text.** Es pretén que l'estudiant llegeixi amb cura el text i respongui a les qüestions proposades a partir del text (la resposta s'ha de donar en llatí).

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

Munditiarum lautitiarumque studiosissimum multi prodiderunt: uillam in Nemorensi 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 seuerereq; 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. Qüestions audioorals

1. Quid multi 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 est libertum ei gratissimum adulterauisse equitos Romani uxorem?

[Cada pregunta s'avalua sobre 1.]

3. Exercici de morfologia

Es pretén que l'estudiant uneixi les frases següents al sintagma *multi prodiderunt*, canviant la forma del verb destacat en negreta per la forma d'infinitiu corresponent:

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

[Cada pregunta s'avalua sobre 1.]

4. Exercici semanticosintàctic

Es tracta que l'estudiant barri les construccions amb *ut* de què hom podria 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 uinxerit.
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 s'avalua sobre 1.]

5. Traducció del text

[Pauta de correcció de la traducció, elaborada després de la confecció de la prova]

Al principi residia al barri de Subura en una casa modesta [x 0,25], però, des que fou nomenat Pontífex Màxim, va viure a la Via Sacra, en una residència oficial [x 0,25].

Moltes fonts ens han transmès que era molt afeccionat a l'elegància i al luxe [x 0,75; + 0,25 si la descripció de l'estructura de l'oració d'infinitiu és correcta]: que va començar a construir-se de bell nou una casa de camp en la contrada del bosc d'Arícia, en la qual va fer grans despeses [x 1], però, com que no s'adeia del tot amb la seva idea [x 0,5], la va fer ensorrar tota [x 0,5], malgrat que aleshores la seva economia era migrada i ell estava carregat de deutes [x 0,5]; **i que a les seves campanyes portava amunt i avall paviments fets de tesselles i de marbres** [x 0,75; + 0,25 si es descriu correctament l'oració d'infinitiu que depèn de l'estructura principal: *multi prodiderunt*].

Diuen també que va marxar contra Britània amb l'esperança de trobar-hi perles, el pes de les quals calculava de vegades amb la mà, tot comparant-ne la grandària [x 1]; que tenia la passió de comprar gemmes, peces cisellades, estàtues i pintures antigues [x 0,75]; que adquiria esclaus ben plantats i refinats a un preu exorbitant, del qual s'avergonyia fins i tot ell

mateix [x 0,75], **de manera que prohibia que fos consignat en els seus comptes** [x 0,5; + 0,25 si s'ha reconegut l'estructura de l'oració adverbial consecutiva].

Es diu que quan era a les províncies oferia contínuament banquetes en dos menjadors [x 0,75], **un per als militars i els grecs i un altre per als romans i per als notables de les províncies** [x 0,5; + 0,25: si s'han identificat correctament les dues estructures relatives]. La disciplina domèstica la mantenia de manera tan estricta i tan severa, tant en els afers trivials com en els importants [x 0,25], **que una vegada va fermar amb grillons un forner que va servir als convidats un tipus de pa i a ell un altre** [x 0,75; descripció sintàctica de la construcció de participi: 0,25]; i, en una altra ocasió, va condemnar a la pena capital un llibert que tenia en molta estima, per haver comès adulteri amb l'esposa d'un cavaller romà, **tot i que ningú no n'havia expressat cap queixa** [x 0,75; + 0,25 si s'ha reconegut la construcció de participi]. [Total: 12 punts.]

La puntuació final de la traducció és de 15 (la diferència de 3 punts es marca pel correcte domini del lèxic –2 punts— i pel grau de maduresa assolit en el procés de traducció –1 punt).

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Error de tipus lèxic	L'estudiant ha estat capaç de trobar el lèxic adequat al text proposat.	L'estudiant ha comès alguns errors de tipus lèxic, però ha arribat a entendre el significat global del text.	L'estudiant ha comès força errors lèxics, però globalment la traducció és acceptable.	L'estudiant ha comès molts errors lèxics, la qual cosa fa que la traducció del text no s'entengui gens.
Estilística (per treballar a partir de segon curs)	L'estudiant s'ha permès oferir una versió literària del text, la qual cosa fa que la seva competència en traducció sigui molt bona.	L'estudiant presenta una traducció acurada, però amb massa dependència encara de les estructures morfosintàctiques llatines.	L'estudiant presenta una traducció intel·ligible, però massa rígida, ja que depèn en excés de les estructures morfosintàctiques llatines.	L'estudiant s'ha mostrat incapaç d'oferir una versió del text, perquè no ha estat capaç d'entendre les estructures de funcionament de la llengua llatina.

6. Exercici de derivació

Es pretén que l'estudiant esbrini quin mot català/espanyol han donat les paraules llatines i que formuli la regla o regles de derivació que se'n deriven:

Caluitem
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 les dues derivacions i la regla corresponent que s'hi aplica són correctes, la resposta per a cada terme proposat val un 1. Si només una de les dues derivacions és correcta, la valoració és de 0,5.]

Per tal que l'avaluació sigui el màxim de formativa possible, la prova es corregeix a classe i és el mateix estudiant qui en fa la valoració a partir dels patrons d'avaluació facilitats pel professor.

La qualificació final de l'exercici correspondrà al professor.

3.18. PREGUNTES AMB RESPOSTA MÚLTIPLE APLICADES AL CONEIXEMENT DE LA HISTÒRIA I LA CIVILITZACIÓ ROMANES

AUTOR DE LA FITXA: Gemma Puigvert

TITULACIÓ: Filologia Clàssica / Estudis Clàssics / Humanitats

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

El professor proposa a la sessió classe diversos exercicis tipus test (continguts en la pàgina web següent: <http://claudia.uab.cat:81>), on l'estudiant no tan sols ha d'encerclar la resposta correcta, de les tres que se li ofereixen, sinó que, a més, ha d'aprendre a raonar per què la resposta triada és correcta i per què no ho són les altres dues que ha descartat.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT (i que contribueixen a desenvolupar el perfil professional d'un estudiant de Filologia Clàssica)

1. Capacitat d'anàlisi i de raonament crític. Es tracta de ser capaç de valorar la informació específica sobre el món clàssic i de generar opinions pròpies justificades.
2. Capacitat d'expressió escrita. Es tracta de ser capaç de redactar textos adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de cada àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

1. Que l'estudiant, a partir del que s'ha exposat a classe i del que ha complementat a partir de la bibliografia obligatòria explicitada a la guia docent, identifiqui la resposta correcta sobre conceptes i fets cabdals de la història i la cultura llatines.
2. Que justifiqui, amb argumentació extreta de les fonts bibliogràfiques, per què són correctes o incorrectes tant la resposta que ha donat per vàlida com les que ha descartat i que, a més, ho faci seguint els estàndards de la llengua escrita.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants, en acabar l'activitat, tinguin les capacitats següents:

1. Identificar fets de caràcter històric, institucional, literari i cultural referits a la civilització romana —i eventualment grega.
2. Argumentar críticament i amb la màxima competència lingüística les seves opinions.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants que cursen assignatures de Llatí i Cultura Clàssica. Es tracta d'assignatures ubicades als primers cursos (o de Filologia Clàssica o d'Humanitats).

És una activitat que es duu a terme en finalitzar cadascun dels blocs temàtics que es poden observar a: <http://claudia.uab.cat:81>.

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 convergència europea, promouent el

Aquesta activitat permet que els estudiants prenguin consciència del propi aprenentatge (saben, amb la correcció posterior, què han de millorar per poder afrontar amb garanties d'èxit una prova avaluadora on hi ha una part de qüestions d'assaig i una altra amb preguntes de resposta múltiple, semblants a les que han respost a classe).

1. L'època en què els romans situen la fundació de la seva ciutat:

- a. Té una base historicoarqueològica que dóna testimoni d'assentaments humans en aquell indret.
- b. És fruit d'un càlcul aproximat basat en la perfecció del nombre 7.
- c. És absolutament mítica, amb una clara voluntat dels romans de remuntar-se a la guerra de Troia.

L'estudiant, en aquesta primera pregunta, ha de procedir de la manera següent:

1. Ha de marcar com a correcta l'opció A. Ha d'argumentar que és correcta perquè, efectivament, els arqueòlegs han trobat restes que daten de mitjan segle VIII aC, que és el moment en què la tradició fixa la data llegendària de «fundació» de la ciutat.
2. Ha d'argumentar que la resposta B no és correcta, ja que el que és fruit d'un càlcul aproximat basat en el nombre 7 és el període corresponent a la Monarquia. El nombre 7 es va imposar perquè Fabi Píctor va assegurar que el període reial havia durat 245 anys, és a dir, set generacions de 35 anys ($35 \times 7 = 245$ anys de monarquia; $753 - 245 = 508$).
3. Ha de justificar que la resposta C no és correcta perquè l'adverbi *absolutament* invalida tota la resposta (a partir del que s'ha dit a A).

2. Per *contaminatio* s'entén:

- a. El fet d'imitar una obra original grega que ja ha estat imitada per un autor anterior.
- b. El fet de contaminar l'argument d'una obra teatral grega amb fragments que pertanyen a un altre gènere literari.
- c. El fet d'introduir en una obra teatral llatina algun fragment d'una altra obra grega diferent de la que s'imita.

L'estudiant, en aquesta pregunta, està temptat de marcar com a correcta l'opció B perquè hi veu el verb *contaminar*. Però aquesta no és la resposta correcta, atès que mai no es prenen fragments d'un altre gènere literari.

L'opció correcta és la C perquè, efectivament, la *contaminatio* és un procediment estilístic mitjançant el qual es fusionen dues obres gregues o més en una de llatina.

L'opció A no és correcta perquè el que s'està definint aquí és el concepte de *furtum* (plagi) i no pas de *contaminatio*.

3. Amb quina afirmació referida al teatre plautí estàs d'acord?

- a. Un dels personatges més definits de les seves obres és el *seruus* o esclau que embolica l'acció.
- b. Les seves obres de maduresa perden el caràcter musical que tenen les obres de joventut.
- c. Les seves obres han rebut el qualificatiu de *motoriae*, per la vivesa del llenguatge que usa.

S'espera que, amb aquesta tercera resposta, l'estudiant procedeixi així:

L'estudiant ha d'argumentar que la resposta *A* és la correcta, perquè l'esclau és la figura cabdal en totes les obres de Plaute (ha d'aportar exemples a partir de les obres llegides que ho certifiquin).

Ha de dir que la resposta *B* no és correcta perquè les obres de Plaute es caracteritzen per una gran musicalitat, a diferència de les de Terenci, on la presència musical és molt més escassa.

La resposta *C* tampoc no és correcta perquè, si bé les obres de Plaute reben el qualificatiu de *motoriae*, no el reben pas pel que s'argumenta en aquesta pregunta, sinó per la rapidesa amb què transcorre l'acció.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Hi ha un primer nivell de correcció que consisteix a valorar cada pregunta amb 1 punt si l'estudiant ha encerclat i argumentat per què la resposta triada és correcta i per què no ho són les que ha descartat. La pregunta es valora amb 0,5 punts si l'estudiant ha encerclat i argumentat per què la resposta triada és correcta, però, en canvi, no ha sabut argumentar per què no ho són les altres dues. Si no s'ha encerclat ni argumentat la resposta correcta ni tampoc no s'ha argumentat per què no ho són les altres dues, la pregunta val 0 punts. En aquest primer nivell valorem la capacitat d'anàlisi crítica i argumentativa a partir dels continguts teòrics explicats a classe i completats amb la bibliografia corresponent i, també, la capacitat d'argumentació de les respostes.

Un segon nivell de correcció consisteix a aplicar unes rúbriques que permetin valorar la competència escrita de l'estudiant.

Nivells d'assoliment de la competència 2. Capacitat d'expressió escrita

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Ortografia	L'estudiant a penes comet cap error de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que els períodes escrits s'entenguin.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.
Puntuació	La puntuació s'ajusta totalment a la normativa.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient, fins al punt d'impedir la correcta comprensió de les idees.
Sintaxi	L'estudiant no té cap dificultat per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes.	L'estudiant té algunes dificultats per presentar els raonaments organitzats en períodes complexos correctes. Tot i així, la presentació del text final és acceptable.	L'estudiant té força dificultats per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes. Moltes vegades, la frase principal, interrompuda per una subordinada, ja no té continuïtat després.	L'estudiant té moltes dificultats per presentar un text organitzat en períodes complexos correctes.
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria o no usa el vocabulari específic.

3.19. CINEFÒRUM. VISIONAMENT I COMENTARI D'UNA PEL·LÍCULA INSPIRADA EN EL MÓN CLÀSSIC

AUTOR DE LA FITXA: Gemma Puigvert

TITULACIÓ: Filologia Clàssica / Estudis Clàssics / Humanitats

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Visionament d'una pel·lícula inspirada en el món clàssic. Cinefòrum.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi: capacitat de saber destriar quins són els elements fonamentals i quins en són els accessoris o circumstancials, de valorar la rellevància d'aquests elements i de presentar succintament les opinions que genera (A).
2. Capacitat d'expressió escrita: capacitat de redactar textos adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de cada àmbit d'estudi (B).
3. Capacitat de treballar en equip: capacitat de saber treballar en col·laboració amb altres (confiar-hi) i ser capaç d'assumir les responsabilitats que pertoquin, tenint sempre present que l'interès de l'equip queda per davant dels interessos personals dels individus que el componen (C).

OBJECTIUS

Els objectius que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Conegui i compregui fets de caràcter literari referits a la civilització romana i que els sàpiga identificar en la tradició posterior.
2. Organitzi l'escrit de manera adequada i eficaç i lingüísticament correcta.
3. Valori en un projecte comú les aportacions i els punts de vista dels altres.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que, amb aquesta activitat, els estudiants assoleixin les capacitats següents:

1. Identificar i valorar críticament fets de la tradició clàssica en la tradició posterior (cinema, literatura, arts plàstiques, etc.) amb la màxima competència lingüística.
2. Aplicar les estratègies comunicatives i de comportament necessàries per treballar en grup.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants que han de cursar assignatures de Literatura Llatina o de Cultura Clàssica (llatina).

El professor, en el moment de plantejar aquesta activitat, ha d'haver acabat d'explicar el tema de literatura relatiu al teatre. Ha d'haver parlat dels antecedents del teatre a Grècia, del teatre a Roma, dels espais físics, i haver fet referència especial a dos dels grans autors de *fabulae palliatae* a Roma: Plaute (l'art de fer riure) i Terenci (l'art de fer somriure). Paral·lelament, els estudiants han d'haver llegit dues obres de Plaute, *La comèdia del fantasma* i *El soldat fanfarró*, i una obra de Terenci, *L'eunuc*.

Amb tots aquests elements poden afrontar perfectament amb visió crítica la pel·lícula de Richard Lester *Golfus de Roma* (1966).

Es tracta que vegin la pel·lícula (una sessió) i que en la sessió posterior treballin en petits grups per elaborar un comentari guiat sobre la pel·lícula a partir de les dues qüestions següents:

1. Identificació dels personatges principals i rol que hi tenen. Es tracta que hi identifiquin els personatges fixos (*senex*, *adulescens*, *seruus*, *meretrix*, etc.) i que expliquin quin és el rol que els pertoca.
2. Relació de la pel·lícula amb les obres de Plaute llegides. Es tracta que trobin certs paral·lelismes amb les obres llegides: per exemple, certs personatges (soldat fanfarró – paràsit, presents també a *El soldat fanfarró*, la figura de l'eunuc, etc.), certs arguments (*La visió d'un fantasma*), etc. En definitiva, que siguin capaços d'aplicar a la pel·lícula els coneixements adquirits amb anterioritat.

CRITERIS D'AVUACIÓ

L'avaluació té dues fases:

- a) Hi ha una coavaluació. Els comentaris s'intercanvien i cada grup fa una valoració de l'aportació d'un altre grup seguint unes escales de valoració facilitades pel professor.

Sempre hi ha d'haver un raonament crític acompanyant la qualificació. Aquesta coavaluació pactada entre tots els membres integrants de grup es lliura al professor. Per avaluar les capacitats del treball en equip, el professor ha d'observar els estudiants amb deteniment mentre es fa l'activitat i tenint al davant l'escala d'observació.

- b) Hi ha l'avaluació feta pel professor utilitzant les mateixes escales amb què hagi treballat l'equip.

Nivells d'assoliment de la competència A. Capacitat d'anàlisi i síntesi

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Anàlisi crítica de les dades [per mitjà del visionament de la pel·lícula]	L'estudiant demostra a bastament que és capaç d'identificar cadascun dels rols que fan els personatges i que sap establir connexions entre les diverses obres de teatre llatines llegides.	L'estudiant identifica tots els rols, però és capaç d'establir pocs paral·lismes entre la pel·lícula i les obres llegides.	L'estudiant deixa per identificar alguns rols i estableix pocs paral·lismes entre la pel·lícula i l'obra llegida.	L'estudiant és incapaç d'identificar els rols dels personatges i d'establir-hi connexions amb les obres llegides.
Síntesi de les argumentacions	L'estudiant té una excel·lent capacitat de síntesi de la informació presentada.	L'estudiant té una bona capacitat de síntesi dels arguments presentats, però hi apareix informació supèrflua.	L'estudiant dona molta informació supèrflua, per bé que els continguts essencials hi són presents.	L'estudiant dona informació no pertinent al que es pregunta.

Nivells d'assoliment de la competència B. Capacitat d'expressió escrita

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Ortografia	L'estudiant a penes comet cap error de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que els períodes escrits s'entenguin.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.
Puntuació	La puntuació s'ajusta totalment a la normativa.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient, fins al punt d'impedir la comprensió correcta de les idees.
Sintaxi	L'estudiant no té cap dificultat per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes.	L'estudiant té algunes dificultats per presentar els raonaments organitzats en períodes complexos correctes. Tot i així, la presentació del text final és acceptable.	L'estudiant té força dificultats per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes. Moltes vegades, la frase principal, interrompuda per una subordinada, ja no té continuïtat després.	L'estudiant té moltes dificultats per presentar un text organitzat en períodes complexos correctes.
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria o no usa el vocabulari específic.

Nivells d'assoliment de la competència C. Treball en equip

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Participa activament en el grup	Les seves aportacions són fonamentals per al procés grupal i per a la qualitat del resultat.	En general es mostra actiu i participatiu.	Intervé poc, més aviat a requeriment de la resta.	S'absenta amb facilitat i la seva presència és irrelevant.
Té en compte els punts de vista dels altres	Integra les opinions dels altres i manté un clima de col·laboració i suport.	Fomenta el diàleg constructiu i inspira la participació de qualitat de la resta de membres del grup.	No escolta gaire. Les seves intervencions són, sovint, redundants i poc suggeridores.	No escolta les intervencions dels companys i desqualifica sistemàticament. Pretén imposar els seus punts de vista.
CoHabora activament en la planificació de les tasques i en la valoració final de l'exercici	Distribueix les tasques amb facilitat i orienta la posada en comú d'opinions prèvia al comentari raonat de la qualificació de l'exercici.	Estimula la participació de tothom i coordina les seves aportacions, però no es mostra gaire actiu en la fase final de redacció.	Improvisa la participació i intervé poc en la fase final de valoració de l'exercici.	Deixa fer. Actua com a simple espectador.

3.20. PRÀCTICA DE LABORATORI INDIVIDUAL AMB MATERIAL DE CONSULTA (A LLIBRE OBERT)

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

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants fan una pràctica de laboratori individual a la sala d'ordinadors en la qual treballen els sons de l'espanyol. Tenen a la seva disposició material de consulta, accés al programari i a Internet.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Les competències essencials, en termes de resultats observables, són:

1. Utilitzar adequadament els recursos formals i tècnics per a l'anàlisi acústica de la parla. (A)
2. Seleccionar la informació pertinent de les fonts especialitzades en fonètica per fer un estudi (manuals, revistes, fons documentals, glossaris, bases de dades, Internet). (B)
3. Identificar de manera argumentada les característiques articulatòries i acústiques dels sons de l'espanyol en casos pràctics. (C)

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

Objectius d'acord amb la competència A:

1. Dominar les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica de la parla.
2. Aplicar les eines d'anàlisi acústica a l'estudi de casos particulars.

Objectius d'acord amb la competència B:

1. Localitzar i fer servir les fonts de documentació sobre l'estudi dels sons de l'espanyol.
2. Avaluat, escollir i sintetitzar amb rapidesa la informació qualitativament rellevant i adequada al problema tractat a partir de la ingent quantitat d'informació disponible.

Objectius d'acord amb la competència C:

1. Argumentar la identificació dels sons de la parla a partir d'informació articulatòria i acústica.
2. Detectar els efectes de la coarticulació i dels processos fonològics en mostres de parla no analitzades prèviament a l'aula.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Obriu i desin fitxers de so.
2. Analitzin acústicament oscillogrames i espectrograms de seqüències de dificultat moderada.
3. Interpretin la informació obtinguda amb l'anàlisi d'acord amb el seu coneixement previ sobre els sons de la parla.
4. Localitzin informació concreta en les fonts de documentació sobre els sons de l'espanyol.
5. Avaluin i seleccionin amb rapidesa la informació bibliogràfica que pot contribuir a solucionar un cas.
6. Sintetitzin la informació de manera que respongui clarament i amb pertinència a les preguntes formulades.
7. Identifiquin els sons de la parla en una seqüència de dificultat moderada a partir d'informació articulatòria i acústica.
8. Justifiquin la identificació dels sons de la parla en una seqüència de dificultat moderada a partir d'informació articulatòria i acústica.
9. Detectin les particularitats fonètiques dels sons que es deuen a la coarticulació en una seqüència de dificultat moderada.
10. Detectin les particularitats fonètiques dels sons que es deuen a processos fonològics en una seqüència de dificultat moderada.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Els estudiants realitzen pràctiques de laboratori individuals i col·lectives durant tot el curs, amb la tutoria de la professora. En l'exemple aportat, es treballa sobre les característiques de les vocals i de les consonants.

La pràctica de laboratori avaluable que es presenta pertany a un nivell bàsic de fonètica i fonologia i es realitza seguint aquest protocol:

- La sessió presencial es desenvolupa (com totes les altres del curs) en una aula d'informàtica de la facultat.
- El temps és limitat.
- Els estudiants no poden parlar entre ells ni abandonar la sala (excepte per causa justificada).
- Cada estudiant disposa d'un ordinador, amb el qual pot accedir a Internet, a les revistes digitalitzades de la Biblioteca, al material del Campus Virtual i als documents i els programes del servidor.
- Els estudiants poden consultar els seus apunts i el material bibliogràfic de què disposin.
- Es distribueix un full de paper amb les instruccions de la pràctica. Les respostes es van anotant també al full.
- Els estudiants han d'accedir al Campus Virtual, baixar al seu ordinador els fitxers de veu proporcionats per a la pràctica i analitzar-los. Això implica que han de dominar les eines informàtiques que tenen al seu abast i que utilitzen durant tot el curs (baixada de fitxers, descompressió, accés al programa d'anàlisi, accés als fitxers de veu, anàlisi acústica del senyal). No obstant això, la destresa informàtica no s'avalua.
- De tots els fitxers proporcionats, només un compleix les condicions fòniques necessàries per fer l'exercici; per tant, abans de res han d'obrir els fitxers de veu amb el programa d'anàlisi i seleccionar un fitxer adequat. Es demana que hi reconeguin aspectes molt bàsics de la descripció dels sons.
- Per a la pràctica que es presenta com a exemple, la seqüència pot ser: «Un quilo de caracoles de mar».
- Un cop seleccionat el fitxer, cal analitzar acústicament alguns sons segons la pauta proporcionada i relacionar les dades obtingudes amb les característiques articulatòries d'aquests sons segons el context en el qual es troben, ja que hi pot haver actuat un procés fonològic.
- Es pretén que les respostes siguin clares, pertinents i sintètiques. S'espera que s'hi reflecteixi la informació bibliogràfica rellevant i que aquesta informació es posi en relació amb els resultats pràctics de l'anàlisi.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Els estudiants han de mostrar que poden:

- Localitzar amb rapidesa la informació qualitativament rellevant i adequada al problema entre la ingent quantitat d'informació disponible.
- Emprar adequadament la bibliografia consultada i relacionar-la amb els problemes estudiats.
- Reconèixer les característiques acústiques dels sons estudiats en mostres de veu que no han analitzat mai prèviament.

- Posar en relació els conceptes tractats i altres casos prèviament analitzats amb el nou problema.
- Posar en relació les característiques articulatòries i acústiques dels sons de l'espanyol.
- Detectar els efectes de la coarticulació i dels processos fonològics en les mostres de parla.
- Elaborar explicacions pròpies a partir d'informació bibliogràfica.
- Donar explicacions clares i pertinents a les preguntes formulades.

Nivells d'assoliment de la competència A

Utilitzar adequadament els recursos formals i tècnics per a l'anàlisi acústica de la parla

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Utilitzar de manera efectiva les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica	L'estudiant sempre és capaç d'utilitzar les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica de manera efectiva.	L'estudiant sovint és capaç d'utilitzar les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica de manera efectiva.	L'estudiant de vegades és capaç d'utilitzar les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica de manera efectiva.	L'estudiant gairebé mai no és capaç d'utilitzar les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica de manera efectiva.
Emprar les funcions pertinents del programa per tal de realitzar l'anàlisi d'una mostra amb un objectiu concret	L'estudiant sempre és capaç d'emprar les funcions pertinents del programa per tal de fer l'anàlisi d'una mostra amb un objectiu concret.	L'estudiant sovint és capaç d'emprar les funcions pertinents del programa per tal de fer l'anàlisi d'una mostra amb un objectiu concret.	L'estudiant de vegades és capaç d'emprar les funcions pertinents del programa per tal de fer l'anàlisi d'una mostra amb un objectiu concret.	L'estudiant gairebé mai no és capaç d'emprar les funcions pertinents del programa per tal de fer l'anàlisi d'una mostra amb un objectiu concret.

Nivells d'assoliment de la competència B

Seleccionar la informació pertinent de les fonts especialitzades en fonètica per fer un estudi (manuals, revistes, fons documentals, glossaris, bases de dades, Internet)

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Localitzar amb rapidesa la informació de les fonts especialitzades en fonètica	L'estudiant sempre localitza amb rapidesa la informació de les fonts especialitzades en fonètica.	L'estudiant sovint localitza amb rapidesa la informació de les fonts especialitzades en fonètica.	L'estudiant localitza amb dificultats la informació de les fonts especialitzades en fonètica.	L'estudiant gairebé mai no localitza la informació de les fonts especialitzades en fonètica.
Seleccionar la informació qualitativament rellevant i adequada al problema entre la ingent quantitat d'informació disponible	L'estudiant sempre selecciona ràpidament la informació pertinent per tractar la qüestió proposada.	L'estudiant sovint selecciona ràpidament la informació pertinent per tractar la qüestió proposada.	L'estudiant selecciona amb dificultats la informació pertinent per tractar la qüestió proposada.	L'estudiant gairebé mai no selecciona la informació pertinent per tractar la qüestió proposada.

Nivells d'assoliment de la competència C

Identificar argumentadament les característiques articulatòries i acústiques dels sons de l'espanyol en casos pràctics

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Identificar apropiadament els sons de la parla a partir de l'anàlisi de les característiques articulatòries i acústiques	L'estudiant sempre identifica els sons de la parla a partir de l'anàlisi de les característiques articulatòries i acústiques.	L'estudiant sovint identifica els sons de la parla a partir de l'anàlisi de les característiques articulatòries i acústiques. Comet poques errades.	L'estudiant rarament identifica els sons de la parla a partir de l'anàlisi de les característiques articulatòries i acústiques. Comet algunes errades.	L'estudiant gairebé mai no identifica els sons de la parla a partir de l'anàlisi de les característiques articulatòries i acústiques. Comet força errades.
Justificar la identificació dels sons estudiats a partir d'indícis articularis i acústics	L'estudiant sempre justifica de manera sòlida la identificació dels sons estudiats a partir d'indícis articularis i acústics.	L'estudiant sovint justifica de manera sòlida la identificació dels sons estudiats a partir d'indícis articularis i acústics. En alguns casos, les justificacions són insuficients.	L'estudiant rarament justifica de manera sòlida la identificació dels sons estudiats a partir d'indícis articularis i acústics. Les justificacions resulten incompletes o contenen errades.	L'estudiant gairebé mai no justifica de manera sòlida la identificació dels sons estudiats a partir d'indícis articularis i acústics. No posa de manifest les relacions entre articularis i acústics.

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

Indicacions sobre l'activitat proporcionades als estudiants d'un curs introductor sobre fonètica i fonologia de l'espanyol:

- 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. TREBALL EN COOPERACIÓ SOBRE UN PROBLEMA DE FONÈTICA DE L'ESPANYOL

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

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants treballen sobre un problema de fonètica de l'espanyol de manera cooperativa.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Les competències essencials, en termes de resultats observables, són:

1. Analitzar problemes sobre els aspectes fònics de la llengua espanyola amb els instruments adequats. (A)
2. Treballar sobre problemes de fonètica i fonologia de l'espanyol de manera cooperativa i aprenent de la feina dels altres. (B)

No obstant això, es valora també l'ús eficient de la llengua oral i escrita: la capacitat per fer presentacions orals i escrites amb dots d'exposició efectius i adaptats a l'audiència. Convé, per tant:

- Redactar textos adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.
- Expressar-se oralment mitjançant un discurs ben estructurat, adequat al registre concret, gramaticalment correcte, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi, i amb una pronunciació adequada.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

1. Cercar, consultar i assimilar la informació bibliogràfica relacionada amb la matèria.
2. Analitzar i posar en relació situacions, dades o fets no connectats de manera evident.
3. Justificar adequadament amb arguments les afirmacions realitzades.
4. Treballar en grup de manera cooperativa i aprenent de la feina dels altres.

5. Presentar i defensar un treball adequat, en forma i en contingut, sobre un tema de la matèria.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants demostrin que poden apropar-se a un tema o a un problema dins de l'àmbit fonètic i fonològic i tractar-lo apropiadament, fent servir les eines d'anàlisi bàsiques, seguint els raonaments argumentatius propis de la disciplina i treballant de manera cooperativa.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Els estudiants s'agrupen en equips de treball poc després d'haver començat el curs. Aquests grups realitzen activitats pràctiques a l'aula d'informàtica i es reuneixen fora de l'horari destinat a les sessions presencials per tal de posar en comú la feina relacionada amb l'assignatura i preparar activitats de curs que es comenten a l'aula. Durant el curs van preparant un treball.

També cap a principis de curs es donen als estudiants unes orientacions generals sobre l'elaboració del treball, sobre la metodologia del treball cooperatiu i sobre els criteris que se seguiran en la valoració. Es determinen les dates de lliurament. Cada grup escull un tema. Els temes, que es poden tractar mitjançant la resolució d'un problema o mitjançant la revisió bibliogràfica, plantegen qüestions adequades a un primer nivell de fonètica i fonologia. Els estudiants tenen a la seva disposició el material de les presentacions realitzades a classe, senyal de veu, referències bibliogràfiques, els guions de les pràctiques i un web que conté materials d'interès per a l'estudi de la prosòdia.

A mesura que els estudiants avancen en el seu treball van presentant esborranys i adreçant-se a la tutora. Finalment fan una exposició oral davant del grup-classe. La puntuació del treball està fraccionada en tres lliuraments.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Els criteris d'avaluació estan a la disposició dels estudiants des d'abans de començar a elaborar els treballs. Són els següents:

1. Es considera imprescindible que el treball estigui ben organitzat i ben redactat. Hi ha d'haver un índex amb les pàgines a les quals es remet en cada capítol, una introducció, unes conclusions i una llista de referències bibliogràfiques, que s'han de fer seguint una convenció.
2. Els temes s'han d'abordar amb profunditat i detall. S'ha d'haver realitzat una descripció clara i suficient dels fenòmens estudiats. Això inclou inexcusablement explicacions pròpies, contrast bibliogràfic i gràfics. S'ha d'establir una relació entre textos, taules i figures, de manera que el conjunt sigui coherent.

3. Els gràfics aportats han de procedir de tres fonts: a) material del curs; b) documents d'origen contrastable i reconegut (en format electrònic o en paper), i c) senyal analitzat pels estudiants. En tots els casos se n'ha d'indicar la procedència.
4. La bibliografia consultada s'ha de citar convenientment (segons les orientacions proporcionades sobre els sistemes reconeguts).
5. En cas de treballar sobre dos grups de sons, a més de descriure cada grup cal contrastar les característiques globals d'un grup de sons amb les de l'altre. Cal evitar presentar els dos blocs de sons sense posar-los en relació, com si s'abordessin dos treballs independents.
6. En el supòsit d'abordar la resolució d'un problema proposat, qualsevol solució que es proposi s'ha de justificar.
7. Totes les aportacions de cada membre de l'equip han de contribuir a l'elaboració del treball com a activitat conjunta. Cal evitar unir fragments que manquen de relació entre si o que són contradictoris i, per descomptat, presentar treballs barrejant formats.
8. Tots els membres del grup han de poder explicar el contingut del treball i la metodologia seguida. S'avalua tant el producte presentat com la intervenció de cadascun dels membres del grup en l'elaboració i la defensa del treball.

Nivells d'assoliment de la competència A

Anàlisi de problemes sobre els aspectes fònics de la llengua espanyola amb els instruments adequats

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Discriminar les qüestions essencials, els problemes subjacents, dels aspectes secundaris	L'estudiant discrimina la major part de qüestions essencials de l'objecte d'estudi.	L'estudiant discrimina força les qüestions essencials de l'objecte d'estudi.	L'estudiant discrimina poc les qüestions essencials de l'objecte d'estudi.	L'estudiant és incapaç de discriminar les qüestions essencials de l'objecte d'estudi.
Abordar els temes en profunditat, de manera metòdica, amb raonaments i arguments	L'estudiant raona i argumenta de manera molt profunda i metòdica sobre el tema de fonètica o fonologia abordat.	L'estudiant raona i argumenta de manera força profunda i metòdica sobre el tema de fonètica o fonologia abordat.	L'estudiant raona i argumenta de manera poc profunda i metòdica sobre el tema de fonètica o fonologia abordat.	L'estudiant gairebé no raona ni argumenta sobre el tema de fonètica o fonologia abordat.
Recopilar idees que permetin obtenir conclusions intel·ligents i essencials	L'estudiant recopila moltes idees que li permeten obtenir conclusions intel·ligents i essencials.	L'estudiant recopila força idees que li permeten obtenir conclusions intel·ligents i essencials.	L'estudiant recopila poques idees que li permeten obtenir conclusions intel·ligents i essencials.	L'estudiant gairebé no recopila idees que li permetin obtenir conclusions intel·ligents i essencials.

Nivells d'assoliment de la competència B

Capacitat de treballar sobre problemes de fonètica i fonologia de l'espanyol de manera cooperativa

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Responsabilitzar-se de les tasques assumides i integrar-les (en temps i forma) al treball grupal	L'estudiant integra sempre la seva tasca de manera efectiva, en temps i forma.	L'estudiant integra sovint la seva tasca de manera efectiva, en temps i forma.	L'estudiant rarament integra la seva tasca de manera efectiva, en temps i forma.	L'estudiant gairebé mai no integra la seva tasca de manera efectiva, en temps i forma.
Fer-se responsable de la metodologia de treball seguida, els resultats obtinguts i les conclusions en el seu conjunt (i no de manera fraccionada)	L'estudiant sempre demostra que coneix la metodologia, els resultats i les conclusions, i se'n fa responsable.	L'estudiant sovint demostra que coneix la metodologia, els resultats i les conclusions, i se'n fa responsable.	L'estudiant rarament demostra que coneix la metodologia, els resultats i les conclusions, i se'n fa responsable.	L'estudiant gairebé mai no demostra que coneix la metodologia, els resultats i les conclusions, i no se'n fa responsable.

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

Indicacions sobre l'activitat proporcionades als estudiants d'un curs introductor sobre fonètica i fonologia de l'espanyol.

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:



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 D'APRENTATGE

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

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants elaboren un dossier d'aprenentatge (o carpeta) aplicat a una assignatura d'introducció a la fonètica i la fonologia de l'espanyol.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

El dossier d'aprenentatge recull l'evolució de la feina realitzada al llarg de tot un curs. Afavoreix un aprenentatge actiu, progressiu, conscient i significatiu, transferible en el futur a situacions noves. Permet recollir i analitzar els aspectes de l'aprenentatge que s'han potenciat mitjançant les activitats realitzades durant aquest temps i, a més, afavoreix el desenvolupament de competències que d'una altra manera difícilment s'enfortirien, com ara la capacitat d'organitzar i regular constantment l'aprenentatge a partir de la detecció de punts forts i febles i de la planificació conscient d'estratègies de millora. Tanmateix, es treballen competències transversals com ara la capacitat de treballar autònomament de manera organitzada i efectiva.

Les competències essencials (transversals i específiques) que es poden desenvolupar amb la preparació d'un dossier d'aprenentatge en l'àmbit d'estudi de la fonètica i la fonologia de l'espanyol són:

1. Organitzar i regular constantment l'aprenentatge de la fonètica i la fonologia de l'espanyol a partir de la reflexió i la cooperació (amb la docent i els companys).
2. Seleccionar la informació pertinent de les fonts especialitzades en fonètica per fer un estudi (manuals, revistes, fons documentals, glossaris, bases de dades, Internet).
3. Utilitzar adequadament els recursos formals i tècnics per a l'anàlisi acústica de la parla.
4. Descriure i identificar el sistema fonètic i fonològic de la llengua espanyola.
5. Sintetitzar, relacionar i aplicar a la pràctica els coneixements teòrics bàsics sobre fonètica i fonologia de l'espanyol.
6. Identificar de manera argumentada les característiques articulatòries i acústiques dels sons i de la prosòdia de l'espanyol en casos pràctics.
7. Relacionar les característiques fonètiques dels sons de la parla amb els trets, les unitats, l'estructura i els processos fonològics regulars de la llengua espanyola.

8. Contrastar i justificar els models teòrics de l'anàlisi fonològica aplicant l'àmbit d'estudi a qüestions bàsiques de la llengua espanyola.
9. Treballar sobre problemes de fonètica i fonologia de l'espanyol de manera cooperativa i aprenent de la feina dels altres.
10. Treballar de manera autònoma, planificar i gestionar el temps i aconseguir els objectius prèviament planificats.
11. Redactar textos adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.
12. Expressar-se oralment mitjançant un discurs ben estructurat, adequat al registre concret, gramaticalment correcte, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi, i amb una pronunciació adequada.

Comparant amb altres activitats, el nombre de competències és alt, fonamentalment perquè el dossier recull l'experiència de treballar tots els continguts tractats durant el curs i perquè els estudiants autoavaluen les habilitats que han anat desenvolupant en fer altres tasques.

Val a dir que amb l'activitat algunes competències es treballen més a fons que altres, i així es reflecteix també en l'avaluació del dossier. Per exemple, la competència en expressió escrita s'avalua, mentre que la competència en expressió oral, per més que es potencia cada cop que es fan presentacions, discussions i tutories, no s'avalua. De manera semblant, la capacitat de treballar autònomament es desenvolupa sobretot amb l'elaboració del dossier, molt més que la capacitat de treballar cooperativament. Durant la preparació del dossier l'estudiant reflexiona sobre el procés d'aprenentatge lligat a la preparació d'activitats realitzades en grup, però no treballa amb els companys, sinó sol.

OBJECTIUS

Els objectius que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són:

1. Cercar, consultar i assimilar la informació proporcionada per les fonts de documentació sobre l'estudi dels sons de l'espanyol.
2. Avaluat, escollir i sintetitzar la informació qualitativament rellevant i adequada al problema tractat a partir de la ingent quantitat d'informació disponible.
3. Dominar les funcions bàsiques d'un programa d'anàlisi acústica de la parla i aplicar aquestes eines a l'estudi de casos particulars.
4. Analitzar i posar en relació situacions, dades o fets no connectats de manera evident.
5. Descriure l'estructura fònica de la llengua espanyola.
6. Justificar adequadament amb arguments (referències, exemples, etc.) les afirmacions realitzades.
7. Argumentar la identificació dels sons de la parla a partir d'informació articulatòria i acústica.

8. Detectar els efectes de la coarticulació i dels processos fonològics en mostres de parla no analitzades prèviament a l'aula.
9. Identificar i diferenciar els models teòrics de l'anàlisi fonològica en tractar qüestions bàsiques de la llengua espanyola.
10. Completar la informació proporcionada a l'aula, demostrant motivació personal i curiositat científica a l'hora d'analitzar els aspectes fònics més complexos o menys assimilats.
11. Relacionar la fonètica i la fonologia amb altres aspectes dels estudis i de la vida.
12. Desenvolupar l'autonomia en el procés d'organització, estructuració i presentació del material avaluable.
13. Avaluar el propi procés d'aprenentatge amb relació als objectius de l'assignatura.
14. Treballar, tant en grup com de manera autònoma, d'acord amb uns objectius, un calendari i un pla d'execució.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Localitzin informació concreta sobre els sons de l'espanyol en les fonts de documentació electròniques i en paper.
2. Avaluin, seleccionin i sintetitzin la informació bibliogràfica que pot contribuir a comprendre un problema de manera autònoma.
3. Facin servir els recursos formals i tècnics de què disposin de manera adequada.
4. Obriu, desin i gravin fitxers de veu.
5. Analitzin acústicament i interpretin adequadament oscillogrames, espectrograms, espectres i contorns melòdics en seqüències de dificultat moderada.
6. Identifiquin els sons de la parla i detectin les particularitats fonètiques dels sons que es deuen a la coarticulació o a processos fonològics en seqüències de dificultat moderada a partir d'informació articulatòria i acústica.
7. Reconequin l'estructura de les síl·labes possibles de l'espanyol i revisin les propostes teòriques explicatives a partir de casos de dificultat moderada.
8. Descriguin fonèticament i fonològicament els trets fonamentals de la prosòdia de l'espanyol (característiques de l'accent, patrons melòdics, ús i posició de les junctures, etc.).
9. Reconequin i utilitzin de manera adequada la notació emprada per transcriure fonèticament els sons de la parla en seqüències de dificultat moderada.
10. Relacionin la forma fonètica amb el funcionament del sistema fonològic de l'espanyol.
11. Identifiquin formes teòriques diferents de tractar els mateixos problemes fònics.

12. Sintetitzin, relacionin i ordenin els seus coneixements sobre la fonètica i la fonologia de l'espanyol de manera que els siguin d'utilitat davant de situacions i problemes nous.
13. Seleccionin el material avaluable de manera autònoma i representativa.
14. Presentin de manera clara i organitzada els objectius aconseguits amb relació als objectius d'aprenentatge.
15. Detectin i exposin per escrit les forteses, les febleses i les accions de millora relatives al seu procés d'aprenentatge.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

La preparació del dossier d'aprenentatge individual es realitza durant tot el curs. En una assignatura semestral es preveu l'avaluació individual de dos lliuraments. L'estudiant rep per escrit una llista d'orientacions amb l'objectiu d'ajudar-lo a reflexionar sobre l'aprenentatge i de donar-li un retorn extern sobre l'avaluació. El lliurament final de la carpeta recull la matèria treballada durant tot el curs i, per tant, també la versió revisada del primer lliurament.

En començar el curs s'explica a l'aula en què consisteix un dossier d'aprenentatge i quin objectiu didàctic té emprar-lo com a forma d'avaluació: és un instrument de millora que retroalimenta el procés d'aprenentatge. Es posen a la disposició dels estudiants tant fragments exemplars de dossiers, que poden orientar-los en l'elaboració del seu dossier (que poden ser de la mateixa assignatura o d'altres), com bibliografia relacionada amb aquest sistema d'avaluació.

El seguiment dels dossiers es fa presencialment i per contacte virtual, mitjançant tutories electròniques. És recomanable també disposar d'un espai de comunicació virtual compartit (un fòrum) on es puguin tractar conjuntament les qüestions generals que sorgeixin.

El tutor assumeix el paper de guia facilitador de l'aprenentatge. Es dediquen diverses estones durant el curs a explicar el que s'espera que facin els estudiants, a compartir amb el grup-classe el que ja tenen preparat, a comentar els problemes d'interès general que es detecten en el primer lliurament, a donar exemples variats del que poden ser bones pràctiques i a atendre dubtes. Es tracta de propiciar una reflexió conjunta que afavoreixi l'aprenentatge actiu.

És clau fer entendre que l'elaboració del dossier d'aprenentatge requereix una feina constant a l'aula i fora de l'aula, i que es demana un comentari reflexiu (no una valoració superficial), que va més enllà de l'inventari de dades o d'una recopilació ordenada d'apunts. Tot i que cal un seguiment diari o setmanal de la feina feta per començar a preparar el dossier, és convenient distingir-lo d'un diari de treball, ja que la presentació final requereix un exercici de maduresa i de reorganització de la informació.

Fonamentalment, es demanen dues tasques:

1. La presentació ordenada, sintètica i estructurada dels continguts teòrics i pràctics del curs, amb les ampliacions bibliogràfiques sobre fonètica i fonologia de l'espanyol i tota la documentació complementària que l'estudiant consideri adients.
2. La reflexió profunda sobre el propi aprenentatge, presentada seqüencialment i centrada en els objectius de la matèria, les competències treballades, la metodologia personal emprada, les dificultats trobades i la manera de superar-les, el temps dedicat a l'estudi i les possibles aplicacions a altres àmbits de la vida.

L'estudiant gaudeix d'una considerable autonomia. Decideix sobre la manera d'abordar els continguts i de plantejar les reflexions. Quant a l'organització i la presentació del dossier, decideix quin és el mètode que li resulta més convenient (un document de text o una presentació), els documents que vol incloure (textos, taules, gràfics, sons, vídeos, etc.) i el format (paper o format electrònic). En un curs dedicat al sistema fònic de l'espanyol, resulta d'especial interès incorporar gravacions i gràfics obtinguts preparant pràctiques i treballs.

En el cas aportat, l'avaluació només la fa el docent, que revisa individualment dos lliuraments durant el semestre, però es pot adoptar un model avaluador que inclogui també l'avaluació per part dels altres estudiants (*inter pares*).

CRITERIS D'AVALUACIÓ

A continuació es detallen els criteris generals d'avaluació amb una proposta del pes que té cadascun en l'avaluació de la carpeta individual d'aprenentatge:

Criteris	Pes sobre el total (expressat en percentatges)
L'organització general. L'especificació d'objectius i la presentació estructurada dels materials d'acord amb un enfocament personal i madur.	10%
La inclusió de gràfics explicatius, dibuixos, fotografies, sons, etc. (procedents de fonts bibliogràfiques o d'elaboració pròpia).	10%
L'explicació clara, equilibrada, profunda i apropiada de les matèries de fonètica i fonologia tractades, inclòs l'ús adequat de les convencions per a transcripcions fonètiques i fonològiques.	30%
La selecció, l'organització i la integració creativa i madura de la informació inclosa (més enllà del diari de treball o la recollecció d'apunts o d'activitats del curs): material de seguiment del curs, ampliacions, elaboració d'explicacions pròpies a partir d'informació bibliogràfica, pràctiques i preparació de treballs, reflexions, autoavaluacions.	20%

Criteris	Pes sobre el total (expressat en percentatges)
L'autoavaluació i la reflexió profunda sobre l'aprenentatge d'aspectes concrets de la matèria (competències i continguts) a partir dels condicionants personals, inclosa la reflexió sobre el temps invertit en l'estudi amb relació a les fites aconseguides.	20%
La presentació, l'expressió lingüística, l'adequació formal i temàtica de les referències bibliogràfiques i el format final del dossier d'aprenentatge.	10%

Cada carpeta es revisa individualment i es puntua dos cops durant el semestre.

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

Orientacions sobre l'activitat proporcionades als estudiants d'un curs introductor sobre fonètica i fonologia de l'espanyol.

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). Cerciórate 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.

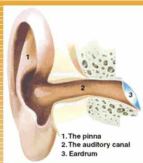
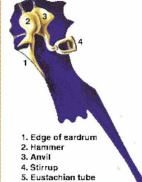
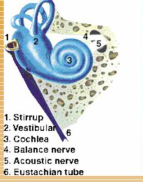
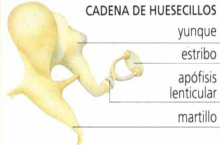
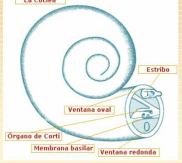
■ Ejemplo 8

(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

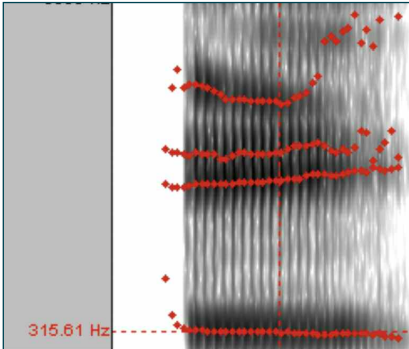
■ Ejemplo 10

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)».

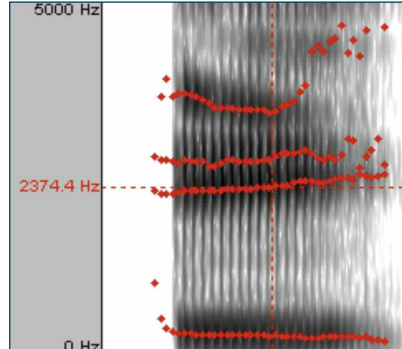
■ Ejemplo 11

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

[i] 1.º formante

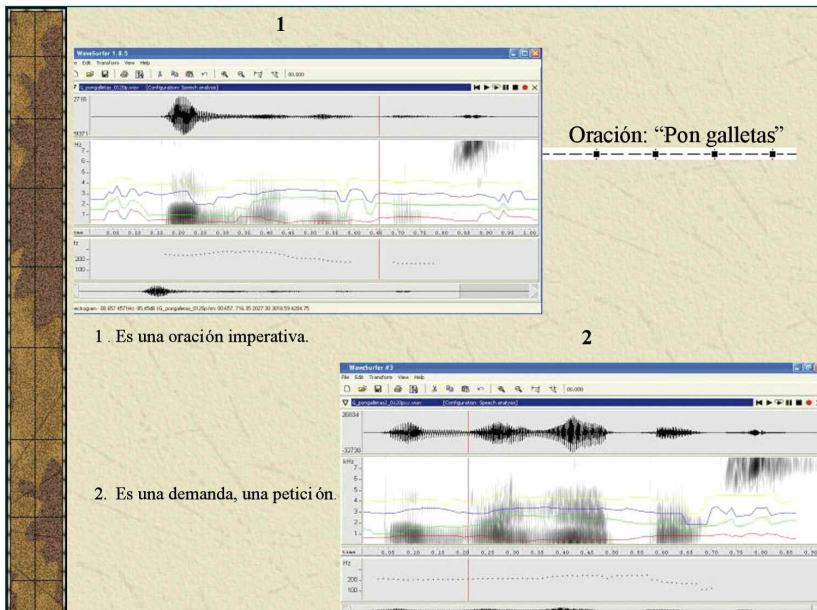


2.º formante



■ Ejemplo 12

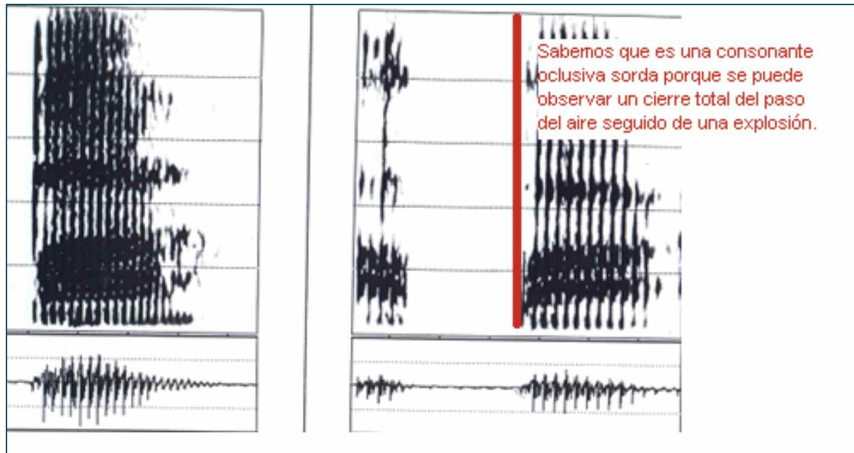
(Gráficos aportados como ejemplo tras haber analizado señal con el programa Praat, utilizado habitualmente en clase)



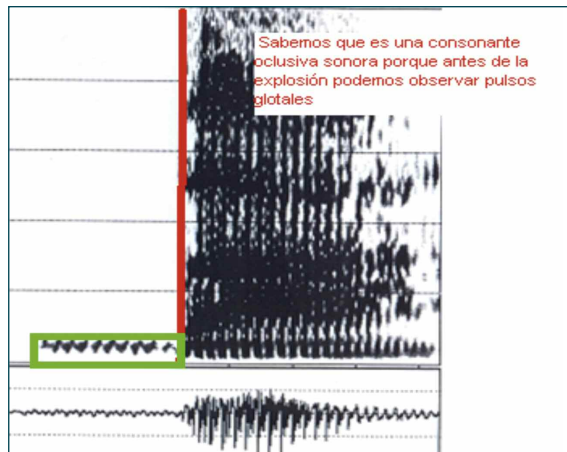
■ Ejemplo 13

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 distinguirlas.

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

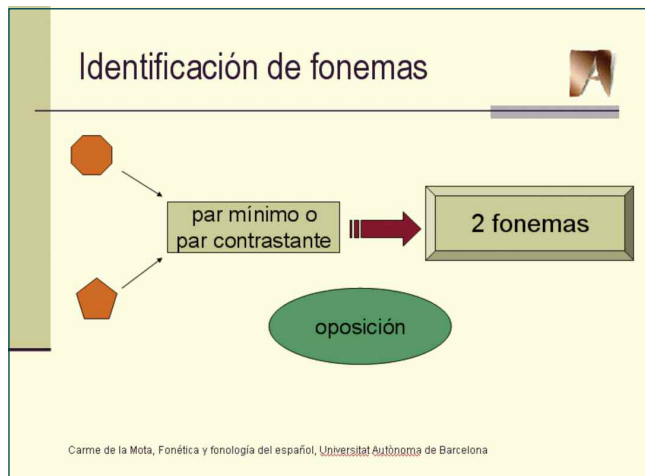
Dificultades encontradas y soluciones posibles

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

■ Ejemplo 25



¿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)

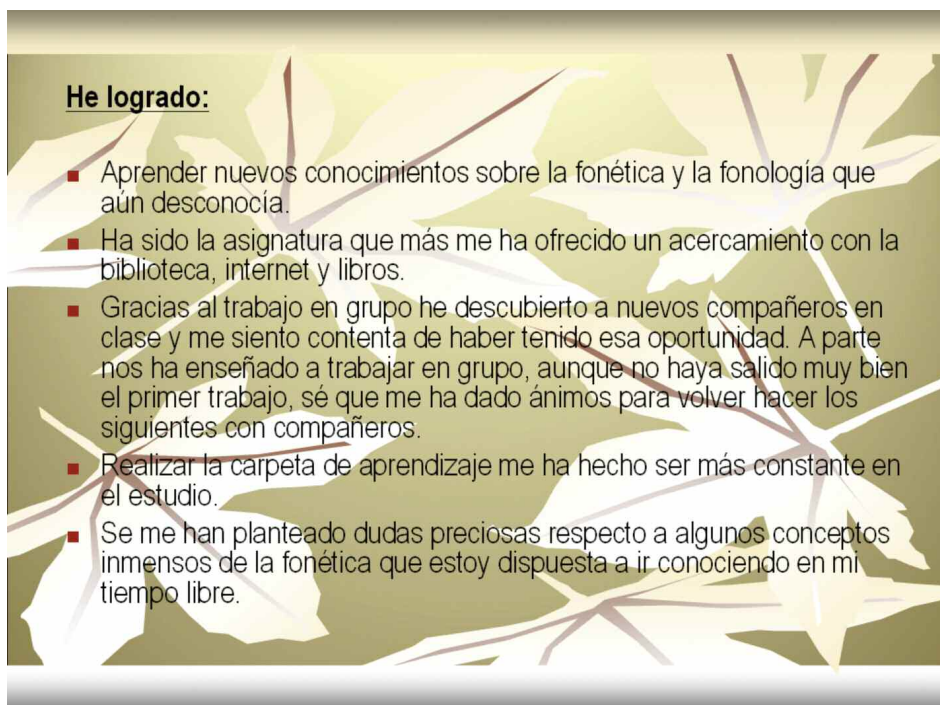
Lo que he conseguido:

- 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. PROVA ESCRITA DE SINTAXI DE L'ESPANYOL

AUTOR DE LA FITXA: Ángel J. Gallego

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Prova escrita de sintaxi de l'espanyol (vegeu el document annex).

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Adquirir els coneixements teòrics bàsics de la sintaxi de l'espanyol, com, per exemple, la identificació de constituents sintàctics, l'assimilació de nocions com ara *argument*, *adjunt* i *predicat*, la identificació d'estructures/etiquetes bàsiques (per exemple, oració passiva, verb intransitiu, predicació secundària, conjunció subordinant, etc.) o la distinció entre *funció sintàctica* (subjecte, objecte directe, complement circumstancial, etc.) i *paper temàtic* (agent, pacient, etc.).
2. Utilitzar la competència gramatical que, com a parlants, tenen els estudiants. Aquest punt pretén desenvolupar la capacitat de reflexió i argumentació de l'estudiant i el seu domini de les diferents proves formals relacionades amb l'argumentació empírica (per exemple, utilització de parells mínims per identificar fenòmens o propietats lingüístiques bàsiques). En aquest sentit, també cal valorar la capacitat d'abstracció general, necessària per establir relacions entre situacions o dades aparentment desconnectades.
3. Redactar textos normativament correctes, gramaticals, adequats al registre rellevant (emprant la terminologia específica) i coherents (ús de connectors, distribució de paràgrafs, presentació ordenada d'arguments, etc.).

OBJECTIUS

Els objectius de dur a terme activitats com aquesta són que l'estudiant:

1. Demostri l'assimilació dels continguts de l'assignatura: identificació de categories gramaticals; anàlisi en constituents immediats; estudi de nocions semàntiques bàsiques: predicats, arguments, adjunts i operadors; diferenciació entre papers temàtics i funcions sintàctiques.
2. Conegui les estratègies d'anàlisi pròpies d'una assignatura de sintaxi.
3. Sàpiga aplicar els coneixements de les classes presencials (teoria) a l'hora d'analitzar les dades (pràctica; vegeu el quadre A).
4. Demostri capacitat de reflexió i d'anàlisi gramatical (vegeu el quadre B).

5. S'expressi per escrit de manera coherent, rellevant i ortogràficament correcta (vegeu el quadre C).

RESULTATS D'APRENTATGE

Per tal de demostrar que ha assolit els objectius, l'estudiant ha de poder:

- Identificar conceptes específics de l'assignatura (per exemple, què és un complement agent, quants arguments selecciona un verb transitiu, què és un substantiu esdevenimental).
- Comprovar les nostres hipòtesis d'anàlisi utilitzant diferents proves formals (per exemple, concordança subjecte-verb, pronominalització, passivització, formació d'oracions clivellades).
- Relacionar determinats fenòmens lingüístics (passivització, concordança, quantificació, etc.) amb els continguts teòrics de l'assignatura. En el cas, per exemple, de la concordança, l'estudiant ha de saber que es pot manifestar de maneres diferents: entre verb i subjecte (concordança clàssica, manifestada mitjançant morfemes flexius afixats al verb), però també entre verb i objecte directe (manifestada mitjançant clítics / pronoms febles).
- Establir connexions entre estructures diferents que manifesten un mateix fenomen (per exemple, passivització i verbs inacusatius).
- Oferir exemples nous (no vistos a classe), però relacionats amb allò que s'estigui estudiant; és a dir, ser capaç de generalitzar i improvisar dades.
- Presentar els arguments d'una manera clara.
- Oferir arguments empírics que donin suport a una anàlisi teòrica concreta.
- Escriure correctament (fent servir l'espanyol normatiu).

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Es tracta d'un examen de sintaxi de nivell universitari bàsic (primer cicle) o preuniversitari (secundària); en tot cas, el nivell de dificultat no pressuposa coneixements que vagin més enllà de l'ensenyament de secundària.

Abans de fer l'examen, el professor ha d'haver explicat a classe els continguts bàsics relacionats amb la morfosintaxi de l'espanyol (principalment: identificació de categories gramaticals, anàlisi sintàctica en constituents, distinció entre funcions sintàctiques i papers temàtics).

L'examen és individual i la seva durada no hauria de ser superior a les tres hores. El professor lliura la prova, n'explica les preguntes, aclareix els possibles dubtes i dóna tres hores com a màxim per fer l'examen.

Els continguts de la prova són els següents:

1. Morfosintaxi: assignació de categories gramaticals (diferenciar entre substantius, verbs, preposicions, adjectius, etc., mitjançant proves formals).
2. Estructura de frase: identificació de les dependències estructurals que hi ha entre les peces lèxiques (paraules) i les seves «expansions» sintàctiques (sintagmes).
3. Aspectes formals i interpretatius: diferenciació entre nocions bàsiques, com ara *argument*, *predicat* (i *predicació*) i *adjunt* (o *complement circumstancial*).

Els continguts, preferentment, han d'adoptar el format d'exercicis pràctics i preguntes breus.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Els continguts de cada exercici (i la manera de solucionar-los) són els següents:

El primer exercici conté afirmacions sobre diferents aspectes de teoria sintàctica. L'estudiant ha de dir si les asseveracions són certes o falses, i justificar la seva resposta amb proves formals. La primera afirmació, per exemple, és falsa i l'alumne pot justificar-ho indicant que determinades oracions, com ara les passives, tenen subjectes no agentius: *El llibre va ser venut* (passiva perifràstica), *Els llibres es van vendre* (passiva reflexa), etc.

El segon exercici pretén descobrir si l'estudiant pot identificar les categories gramaticals (nom, verb, adjectiu, adverbi, etc.) de manera enraonada. En el cas d'*alargado* (exemple 2d), l'estudiant ha de dir que es tracta d'un adjectiu (no un participi), ja que admet, per exemple, gradació per part d'un adverbi anteposat (*Un sobre muy alargado*), derivació típica dels adjectius (*Un sobre alargadísimo*) o coordinació amb un altre adjectiu (*Un sobre alargado y azul*).

El tercer exercici té a veure amb la noció de *constituent sintàctic*. Es demana a l'estudiant que identifiqui les dependències (és a dir, relacions) que hi ha entre les diferents paraules d'una frase o oració. Si ens centrem en el segon parell mínim (*{Lené/Reparé} el tanque de agua*), l'objectiu és adonar-se que el sintagma preposicional de *agua* es pot referir al substantiu *tanque* o al verb (possibilitat restringida al cas de *llenar*). L'estudiant ha d'oferir proves formals que demostrin aquesta doble anàlisi estructural.

L'exercici quart és similar al tercer. Novament, l'estudiant ha de demostrar que una representació com la que s'oferix no és adequada perquè no reflecteix la manera com es relacionen les diferents paraules (els *constituents últims*). Per demostrar això, n'hi ha prou amb provar que un, *público* i *minoritario* mantenen una relació formal que els separa de la resta d'elements (és a dir, que formen un constituent sintàctic que els uneix i que els separa de la resta de paraules); proves com ara la formació d'estructures clivellades (*Un público minoritario es lo que la música clásica tiene*) o la concordança (**Un público minoritaria*) són rellevants per demostrar que *un público minoritario* forma constituent (un sintagma nominal). El mecanisme formal (estructura arbòria, safates, comentari escrit, etc.) que es faci servir per identificar aquestes unitats intermèdies no és crucial, l'important és que l'estudiant pugui defensar-ne l'existència de manera empírica.

Finalment, l'exercici cinquè està relacionat amb la distinció entre les nocions *argument* i *adjunt* (tradicionalment, *complement circumstancial*). L'estudiant ha de veure que un element que és formalment i semànticament idèntic (*en el garaje*, un sintagma preposicional amb una interpretació locativa en ambdós casos) pot tenir funcions sintàctiques diferents: en el primer exemple, *en el garaje* és un complement de règim verbal (o règim preposicional), ja que *guardar* (com *poner* o *colocar*) selecciona un argument de tipus locatiu (*Juan {guardó/puso/colocó} el libro en el armario*); en el segon exemple, *en el garaje* és un complement circumstancial de lloc, ja que el verb *limpiar* no selecciona cap argument locatiu. L'anàlisi sintàctica pot tenir diferents formes (arbre, diagrama, comentari, etc.): l'important és que reflecteixi les diferències que dimanen de l'ús de dos verbs amb propietats lexicosemàntiques diferents.

Nivells d'assoliment de la competència A. Capacitat de relacionar continguts teòrics amb les preguntes

(Nota bene: les rúbriques *alt*, *mitjà*, *baix* i *insuficient* s'apliquen a cadascun dels exercicis de manera general)

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Identificació de la dada/pregunta	L'estudiant demostra que és capaç d'identificar el problema (les dades) i contextualitzar-lo teòricament. La resposta és concreta i fa servir els recursos argumentatius discutits a classe.	L'estudiant identifica el problema (sap, per exemple, que es troba davant d'una construcció impersonal), però no pot proporcionar una argumentació robusta pel que fa al cas, amb més d'un tipus de dada o prova.	L'estudiant, tot i que no identifica completament el problema, sap situar-lo dins el temari del curs. L'argumentació és molt limitada i acostuma a incorporar comentaris no pertinents.	L'estudiant no identifica les dades ni sap contextualitzar-les de manera aproximada. No hi ha argumentació o, si n'hi ha, és irrellevant.
Manifestació dels coneixements	L'estudiant està familiaritzat amb la terminologia tècnica de l'assignatura (la pot fer servir amb naturalitat, en el context adequat) i la sap associar a les propietats rellevants, de manera que la resposta és adequada, i l'argumentació, consistent.	L'estudiant està familiaritzat amb la terminologia de l'assignatura, però manifesta dubtes. Malgrat això, la descripció del fenomen és correcta, i l'argumentació, adequada (però, possiblement, menys precisa).	L'estudiant no està familiaritzat amb la terminologia i dóna informació supèrflua per caracteritzar el fenomen. Normalment, l'argumentació és poc precisa.	L'estudiant no està familiaritzat amb la terminologia tècnica ni sap identificar el fenomen/problema. L'argumentació és inexistent o totalment irrellevant.

Nivells d'assoliment de la competència B. Capacitat de reflexió lingüística

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Capacitat argumentativa	L'estudiant demostra a bastament que pot defensar la seva resposta/tesi amb diferents arguments, conceptuals i empírics (per exemple, parells mínims, distribució de constituents, substitució sintàctica, concordança, possibilitats de modificació). A més a més, és capaç d'establir connexions amb fenòmens de dominis (disciplines) diferents per tal de reforçar la seva resposta.	L'estudiant té una bona capacitat d'argumentació i fa servir arguments empírics i conceptuals amb relativa facilitat. Tot i així, no dóna tots els arguments que podria i l'argumentació no reflecteix la totalitat dels conceptes explicats a classe.	L'estudiant manifesta problemes per defensar les seves respostes amb arguments objectius i fa servir un discurs poc precís, amb tendència als circumloquis i les referències poc rellevants.	L'estudiant és incapaç de defensar cap de les seves respostes. L'argumentació, si n'hi ha, és completament irrellevant.

Nivells d'assoliment de la competència C. Capacitat d'expressió escrita

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Ortografia (accentuació i puntuació)	L'estudiant gairebé no comet cap error de tipus ortogràfic: domina els diferents signes de puntuació i les regles ortogràfiques bàsiques.	L'estudiant comet alguns errors ortogràfics, sobretot relacionats amb la puntuació. En cap cas els errors no afecten la comprensió del text.	L'estudiant comet bastants errors ortogràfics, tant d'accentuació com de puntuació. Per tant, la interpretació del text queda afectada.	L'estudiant comet molts errors ortogràfics (de tot tipus).
Lèxic	L'estudiant fa servir un lèxic culte i variat, amb tecnicismes propis de la matèria (per exemple, subjecte, constituent, concordança).	L'estudiant fa servir un lèxic general, amb certes dificultats per utilitzar termes específics de la matèria.	L'estudiant té bastants dificultats en l'ús d'un vocabulari específic de la matèria.	L'estudiant no fa servir lèxic especialitzat, propi de la matèria, i també manifesta mancances més generals.
Estructuració del discurs	L'estudiant organitza els seus arguments d'una manera clara i precisa, tant pel que fa als aspectes generals (organització del text) com als particulars (organització dels paràgrafs, oracions, ús de connectors, etc.).	L'estudiant organitza el seu discurs amb un ordre coherent, però pot manifestar alguna dificultat per connectar els diferents paràgrafs entre si i donar la sensació de text coherent.	L'estudiant manifesta força dificultats per fer servir una sintaxi complexa (per exemple, oracions subordinades) i relacionar els diferents paràgrafs entre si.	L'estudiant té moltes dificultats per articular un discurs. Els diferents paràgrafs presenten una distribució hiàtica i incoherent.

ANNEX (prova de sintaxi)

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*.

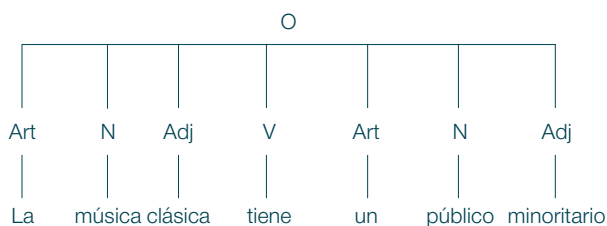
(2) a) Llené *el tanque de agua*.

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. EVOLUCIÓ DE PARAULES

AUTOR DE LA FITXA: Carlos Sánchez Lancis

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Evolució fònica i gràfica de cinc paraules del llatí clàssic a l'espanyol actual.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Analitzar els principals fenòmens de variació històrica lingüística de l'espanyol.
2. Relacionar fenòmens lingüístics diferents.
3. Distingir fenòmens lingüístics semblants.

OBJECTIUS

L'objectiu didàctic que es vol aconseguir amb l'activitat que es proposa és que l'estudiant, a partir del que s'ha exposat a classe i del que ha complementat a partir de la bibliografia obligatòria indicada a la guia docent, tingui les capacitats següents:

1. Aplicar els coneixements teòrics a la pràctica en les evolucions de paraules del llatí a l'espanyol actual.
2. Autoavaluar els seus coneixements.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants puguin:

1. Analitzar cada paraula llatina per indicar com evolucionen en cada època els diferents elements fònics i gràfics que la componen.
2. Aplicar correctament les diferents regles fonètiques evolutives per tal d'arribar a la forma de l'espanyol actual.
3. Englobar dins d'un mateix tipus de canvi diferents evolucions fonètiques.
4. Diferenciar canvis fonètics molt semblants, per tal que no es confonguin en el resultat final.
5. Interpretar adequadament des d'un punt de vista fonètic les diferents grafies que pot presentar una paraula al llarg de la seva història.

6. Ser conscients del domini dels seus coneixements.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants que cursen l'assignatura Diacronia de l'espanyol o la part històrica de Segona llengua: Filologia Hispànica. Es tracta d'assignatures de primer cicle de qualsevol filologia.

Aquesta activitat permet als estudiants tenir una consciència clara dels seus coneixements en una etapa final de l'aprenentatge de l'assignatura. A més a més, tenen molt clar que aquest model d'activitat constitueix la part pràctica d'una prova avaluable que hauran de fer al final del curs.

L'activitat es fa de manera individual. El professor lliura a cada estudiant cinc paraules del llatí clàssic (substantius, adjectius o verbs).

- En primer lloc, es demana que l'estudiant faci l'evolució de cada paraula del llatí clàssic a l'espanyol actual i realitzi la transcripció fonètica, segons l'alfabet fonètic internacional, de cada forma corresponent a les diferents etapes (llatí clàssic, llatí vulgar, espanyol medieval, del segle XVI i del segle XVII), sempre que sigui possible. A més de reafirmar en termes generals el grau de domini de l'alfabet fonètic utilitzat, d'aquesta manera es treballen les diferents regles fonètiques evolutives existents al llarg de la història del llatí i l'espanyol, les quals han de tenir en compte també un ordre cronològic a l'hora d'aplicar-se. Realment, amb aquest tipus d'activitats surten tots els continguts del curs, ja que s'ha de saber com ha evolucionat tot el vocalisme i tot el consonantisme del llatí en passar a l'espanyol i en quina situació evolutiva es trobava cada paraula en cada època. Per exemple, donades les paraules següents del llatí clàssic:

1. pŭlĕgĭum
2. factĭcĭum
3. taxōnem
4. vĕrmĭcŭlum
5. cĭcōnĭa

L'estudiant hauria de poder arribar al resultat següent:

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

- Segon, és necessari que l'estudiant faci la transcripció gràfica de la forma medieval de cada vocable. A vegades és possible que hi hagi més d'una forma. Llavors es demana que doni compte de totes les variants. D'aquesta manera es treballa l'evolució que presenten les grafies al llarg de la història d'una llengua, en aquest cas l'espanyol, i la seva relació amb el sistema fònic canviant. Donades les paraules anteriors, el resultat gràfic medieval seria el següent (s'hi poden veure diferents solucions gràfiques per a un mateix so i grafies que han canviat de so al llarg de la seva història):

- a) <poleo>
- b) <fechizo>
- c) <texon>
- d) <(u/v)erme(j/i)o>
- e) <ciguenna>

- En tercer lloc, i per acabar, l'estudiant ha de descriure els canvis fonètics més importants que s'han produït al llarg de cada evolució, amb una atenció especial a la identificació dels tipus de iods i a la inflexió de vocals. D'aquesta manera es treballa tant la identificació de seqüències de fonemes que acaben fent aparèixer iods com els diferents tipus d'evolucions fòniques originades per una mateixa iod. Donades les paraules anteriors, *a* seria un cas de iod 3a; *b* seria un cas de iod 4a i iod 1a (a vegades pot aparèixer més d'una classe de iod en una mateixa paraula); *c* seria un altre cas diferent de iod 4a; *d* seria un cas de iod 2a, i *e* seria un cas diferent de iod 2a, i aquí no hi hauria cap cas de iod 1a, malgrat que l'evolució d'un segment fònic d'aquesta paraula dóna el mateix resultat.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Cada paraula parteix amb una puntuació d'1 punt sobre 1. El total de les cinc paraules fa una puntuació global de 5 sobre 5 (aquesta activitat representa mitja prova avaluable d'un total de 10 punts). Aleshores, per cada error es fa un descompte de la manera següent:

- Error o inexistència de la identificació del tipus de iod: -0,25
- Cada error en l'evolució fònica en una etapa determinada de la paraula: -0,1
- Forma gràfica medieval correcta: +0,1

La puntuació total de cada paraula mai no pot ser inferior a 0.

D'aquesta manera, no és tan important «encertar» la forma de l'espanyol actual com identificar les diferents regles evolutives que hi operen i la seva classificació posterior. Així, un estudiant pot obtenir un 0 amb el «resultat» correcte i, en canvi, un altre pot obtenir un 1 amb la forma espanyola actual equivocada però amb la forma gràfica medieval correcta.

Nivells d'assoliment de les competències treballades

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Identificació dels tipus de canvis fonètics més importants	L'estudiant identifica molts (90-100%) tipus dels canvis fonètics més importants.	L'estudiant identifica bastants (66-89%) tipus dels canvis fonètics més importants.	L'estudiant identifica suficients (50-65%) tipus dels canvis fonètics més importants.	L'estudiant identifica pocs (menys del 50%) tipus dels canvis fonètics més importants.
Situació de cada canvi en una etapa temporal determinada	L'estudiant situa molts (90-100%) canvis en cada etapa temporal determinada.	L'estudiant situa bastants (66-89%) canvis en cada etapa temporal determinada.	L'estudiant situa suficients (50-65%) canvis en cada etapa temporal determinada.	L'estudiant situa pocs (menys del 50%) canvis en cada etapa temporal determinada.
Identificació de la forma espanyola actual resultant	L'estudiant identifica correctament la forma espanyola actual resultant.	L'estudiant identifica amb molt poca diferència (una errada) la forma espanyola actual resultant.	L'estudiant identifica amb poca diferència (dues errades) la forma espanyola actual resultant.	L'estudiant no identifica (tres errades o més) la forma espanyola actual resultant.
Relació de diferents grafies amb un fonema concret	L'estudiant relaciona moltes (90-100%) grafies amb un fonema concret.	L'estudiant relaciona bastants (66-89%) grafies amb un fonema concret.	L'estudiant relaciona suficients (50-65%) grafies amb un fonema concret.	L'estudiant relaciona poques (menys del 50%) grafies amb un fonema concret.

3.25. CERCA I ANÀLISI D'INFORMACIÓ SOBRE EL LÈXIC

AUTOR DE LA FITXA: Cecili Garriga

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

El professor proposa una sèrie de deu paraules triades a l'atzar, totes acabades igual, de la qual els estudiants han de fer una petita recerca. Cada estudiant té una llista diferent, obtinguda de l'aplicació del diccionari invers del DRAE electrònic. És possible que algunes d'aquestes paraules siguin desconegudes per a ells. Reben indicacions per a uns primers passos, basats en la cerca en diccionaris o determinats manuals de morfologia si tenen un sufix identificat, i a partir d'aquí han de ser tutoritzats, ja que cada grup de paraules pot requerir un treball diferent. L'objectiu és fomentar l'autonomia en el treball i que siguin capaços d'utilitzar unes eines mínimes per a cerca d'informació sobre el lèxic.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

- a) Capacitat d'utilitzar els diccionaris i aprofitar-los per a la cerca d'informació sobre el lèxic.
- b) Capacitat d'identificar els procediments de formació de paraules.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són els següents:

- a) Que l'estudiant, a partir d'una llista de paraules, sigui capaç de cercar informació sobre el lèxic de l'espanyol, utilitzant els recursos bibliogràfics i electrònics al seu abast.
- b) Que sigui capaç de reconèixer els procediments de formació de paraules de l'espanyol i d'analitzar morfològicament les paraules complexes.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

Adquireixin la capacitat d'usar amb un bon rendiment els diccionaris tradicionals, els electrònics i els corpus informatitzats per a la cerca d'informació sobre el lèxic.
Adquireixin la capacitat d'analitzar l'estructura morfològica de les paraules.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants que cursen el primer curs de Filologia Hispànica, en l'assignatura de Llengua espanyola II (morfologia).

Aquesta activitat permet que els estudiants prenguin consciència dels mecanismes de formació de paraules que usa qualsevol parlant i passin al nivell d'anàlisi de les estructures de les paraules. A més a més, s'aconsegueix que usin críticament els recursos lexicogràfics i lèxics que tenen a l'abast, com ara els diccionaris generals i especialitzats i els corpus electrònics.

El treball és tutoritzat, ja que els estudiants, depenent del grup de paraules que hagin de treballar, es poden trobar amb dificultats a l'hora de decidir quins instruments han de consultar per a la cerca d'informació.

Exemple:

Considera la llista següent de paraules, obtinguda de l'aplicació inversa de la versió electrònica del *Diccionario de la lengua española* (RAE 2001):

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

(exemples de sèries)

Segueix les instruccions següents:

1. Busca les paraules en els següents diccionaris de la llengua espanyola, prenent com a base el DRAE i tenint en compte les diferències que s'hi troben:
 - 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 informació sobre aquestes paraules a:
 - BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.
 - LANG, M. *Formación de palabras en español*. Madrid: Alianza, 1996.
3. Analitza morfològicament les paraules.
4. Conclusió (tingues en compte, d'una banda, la utilitat de cada un dels recursos utilitzats i, de l'altra, el que has après).

CRITERIS D'AVUACIÓ

L'avaluació la duu a terme el professor, utilitzant l'escala següent:

Nivells d'assoliment de les competències

Valoració	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Utilitzar adequadament els diccionaris generals de la llengua espanyola	L'estudiant utilitza adequadament els diccionaris i aprofita molt bé la informació que proporcionen.	L'estudiant utilitza els diccionaris aprofitant força la informació que proporcionen.	L'estudiant utilitza els diccionaris aprofitant poc la informació que proporcionen.	L'estudiant desconeix quin ús s'ha de donar a un diccionari per aprofitar-ne la informació.
Obtenir informació sobre el lèxic de la bibliografia específica recomanada	L'estudiant empra la bibliografia recomanada i l'entén, i aprofita la informació adequada per a l'activitat.	L'estudiant empra la bibliografia recomanada i no l'entén suficientment, i no identifica la informació pertinent per a l'activitat.	L'estudiant empra la bibliografia recomanada i no l'entén, i no sap aprofitar-la per a l'activitat proposada.	L'estudiant no empra adequadament la bibliografia i no la sap aprofitar mínimament.
Aprofitar els recursos electrònics (bases de dades, corpus, etc.) per obtenir informació sobre l'ús de les paraules	L'estudiant domina els recursos electrònics i és capaç de treure'n molt profit per a l'anàlisi sobre l'ús del lèxic.	L'estudiant domina els recursos electrònics i és capaç de treure'n força profit per a l'anàlisi sobre l'ús del lèxic.	L'estudiant no demostra gaire domini dels recursos electrònics i no en treu gaire profit per a l'anàlisi sobre l'ús del lèxic.	L'estudiant no coneix el funcionament dels recursos electrònics i no els sap aprofitar.
Identificar els mecanismes de formació de paraules presents en una sèrie donada	L'estudiant reconeix l'estructura d'una paraula i és capaç d'analitzar-la correctament.	L'estudiant reconeix l'estructura d'una paraula però no en fa una anàlisi correcta.	L'estudiant té dificultats per reconèixer l'estructura d'una paraula i no és capaç d'analitzar-la correctament.	L'estudiant no és capaç de reconèixer l'estructura d'una paraula complexa.

3.26. COHERÈNCIA TEXTUAL: EL PARÀGRAF COM A UNITAT SIGNIFICATIVA

AUTOR DE LA FITXA: Yolanda Rodríguez

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Valoració de la coherència interna i externa dels paràgrafs que componen el text de Juan Cueto titulat «Lugares hipermodernos».

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

a) Capacitat d'organitzar la informació d'un text de manera coherent.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són els següents:

1. Que els estudiants, a partir de l'anàlisi del text proposat, siguin capaços d'identificar quines són les causes per les quals es pot arribar a trencar la unitat significativa d'un text.
2. Que els estudiants, a partir de l'anàlisi del text proposat, siguin capaços d'avaluar com repercuteix la falta de coherència en la comprensió d'un text.
3. Que els estudiants, a partir de la reescriptura del text proposat, siguin capaços d'ordenar la informació d'un text de manera coherent.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants:

1. Coneguin quins errors cal evitar a l'hora d'estructurar la informació d'un text.
2. Redactin textos coherents.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat, orientada als alumnes de primer que cursen l'assignatura Pràctiques de llengua oral i escrita espanyola, s'ha de fer un cop acabada l'explicació per part del professor del bloc temàtic corresponent a l'estructura del text. És una activitat pensada perquè l'alumne la dugui a terme individualment segons l'esquema de treball següent:

- a) Cal llegir atentament el text de Juan Cueto titulat «Lugares hipermodernos».
- b) Un cop llegit el text, s'ha d'explicitar l'esquema del contingut que subjau al text de Juan Cueto.
- c) Sobre la base de l'esquema anterior, és necessari detectar els errors de coherència interna i externa que presenten els paràgrafs que integren el text de Juan Cueto.
- d) Després d'analitzar els errors de coherència que presenta el text de Juan Cueto, s'ha de proposar un esquema d'idees alternatiu que resolgui els errors detectats.
- e) Per acabar, cal reescriure el text d'acord amb l'estructuració de la informació proposada per l'estudiant al punt *d*.

CRITERIS D'AVUACIÓ

El professor fa l'avaluació de la pràctica segons els criteris següents:

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat d'organitzar un text d'una manera coherent

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
Elaboració de l'esquema de contingut	L'estudiant, en el seu esquema de contingut, reflecteix de manera clara l'estructuració jeràrquica de les idees i la relació lògica entre si.	L'estudiant, en el seu esquema de contingut, reflecteix de manera clara l'estructuració jeràrquica de les idees, però no la relació lògica entre si.	L'estudiant, en el seu esquema de contingut, no especifica les subidees que contribueixen a desenvolupar les idees fonamentals dels diferents paràgrafs. Tampoc no evidencia la relació lògica entre si.	L'estudiant no elabora un esquema de contingut, sinó tan sols una llista d'idees desconnectades.
Valoració de la coherència interna	L'estudiant detecta tots els errors de coherència interna que hi ha al text.	L'estudiant detecta la meitat dels errors de coherència interna que hi ha al text.	L'estudiant detecta el 25% dels errors de coherència interna que hi ha al text.	L'estudiant detecta menys del 25% dels errors de coherència interna que hi ha al text.
Valoració de la coherència externa	L'estudiant detecta tots els errors de coherència externa que hi ha al text.	L'estudiant detecta la meitat dels errors de coherència externa que hi ha al text.	L'estudiant detecta el 25% dels errors de coherència externa que hi ha al text.	L'estudiant detecta menys del 25% dels errors de coherència externa que hi ha al text.
Redacció d'un text coherent	L'estudiant reescriu el text de Juan Cueto i el dota amb coherència.	L'estudiant reescriu el text de Juan Cueto i en millora notablement la coherència.	L'estudiant reescriu el text de Juan Cueto i en millora lleugerament la coherència.	L'estudiant reescriu el text de Juan Cueto sense aconseguir millorar-ne la coherència.

3.27. COMENTARI CRÍTIC D'UN TEXT

AUTOR DE LA FITXA: Montserrat Amores

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Comentari crític d'un text.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Analitzar un text crític del segle XIX tenint en compte els coneixements específics d'un o més períodes de la història de la literatura espanyola (en aquest cas, de la primera meitat del segle XIX), amb una atenció especial a l'evolució dels gèneres (en aquest cas, la novel·la), com també relacionar-los amb el seu context històric i ideològic.
2. Raonar críticament i posar en pràctica els procediments argumentatius, tenint en compte els coneixements específics d'un període o més de la història de la literatura espanyola (en aquest cas, de la primera meitat del segle XIX), amb una atenció especial a l'evolució dels gèneres (en aquest cas, la novel·la), com també relacionar-los amb el seu context històric i ideològic.
3. Redactar textos gramaticalment i ortogràficament correctes emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius que es pretenen aconseguir amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Reconeixi i identifiqui els diferents gèneres narratius que es desenvolupen durant la primera meitat del segle XIX, i identifiqui i situï en el seu context els autors europeus que apareixen en el text.
2. Descrigui d'una manera raonada i emprant la terminologia adequada les principals característiques dels gèneres narratius de la primera meitat del segle XIX.
3. Conegui la polèmica sobre la perillositat de la novel·la durant el segle XIX.
4. Determini el posicionament ideològic de l'autor i en justifiqui la resolució amb argumentacions.

RESULTATS D'APRENTATGE

1. L'estudiant sap quins són els principals gèneres narratius que es desenvolupen a la primera meitat del segle XIX a Espanya.
2. L'estudiant coneix l'evolució dels gèneres narratius espanyols durant la primera meitat del segle XIX, com també els principals narradors europeus des del final del segle XVIII fins al començament del segle XIX.
3. L'estudiant identifica els principals escriptors europeus i reconeix alguna de les característiques de la seva obra.
4. L'estudiant és capaç de demostrar, a partir de l'argumentació crítica, els diferents posicionaments ideològics de l'època, respecte del gènere que s'estudia.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Es tracta d'una prova d'avaluació dels estudiants de segon cicle de l'assignatura Narrativa espanyola del segle XIX. L'estudiant fa l'activitat de manera individual, després d'haver tractat el tema a classe i d'haver-lo orientat a la bibliografia. L'activitat es pot trobar al Campus Virtual de l'assignatura, on es faciliten les directrius següents:

El comentario del 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 aquesta activitat l'estudiant treballa:

1. La recerca bibliogràfica i l'habilitat per organitzar la informació obtinguda de la bibliografia i de les classes, i l'aplica a un text.
2. La capacitat de discriminar la informació principal de la secundària.
3. La capacitat d'aplicar els seus coneixements específics sobre el gènere i el context literari a un text.
4. El seu desenvolupament crític.

TEXT:

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, pinta 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)

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

Com que es tracta d'un exercici per a estudiants de segon cicle, es dóna més importància al desenvolupament de la primera competència que no pas al de la segona, que se suposa que ja han assolit al primer cicle i que, en aquest cas, simplement millora.

Nivells d'assoliment de les competències 1 i 2

En aquesta competència, l'estudiant pot obtenir un màxim de 7 punts sobre 10.

1. L'estudiant distingeix clarament entre la novel·la històrica i la *novela de costumbres* i sap que la crítica literària del moment donava suport a aquest darrer gènere. (1 punt)
2. L'estudiant sap que en el moment en què es va publicar aquest text el concepte de *novela de costumbres* abraçava tant la novel·la escrita per autors d'ideologia conservadora com aquella que s'escrivia des del liberalisme progressista. (1 punt)
3. L'estudiant identifica clarament que l'autor del text es refereix en concret a la novel·la de fullotó quan escriu:

«[...] 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 punt)

4. L'estudiant facilita dades sobre les característiques de la novel·la de fulletó i esmenta, com a mínim, W. Ayguals de Izco i la seva principal novel·la. Es puntua amb 0,5 punts més si, a més, comenta breument l'origen del gènere i els autors francesos principals. (1 punt)
5. L'estudiant ofereix informació, encara que mínima, dels autors esmentats al segon paràgraf i els situa cronològicament. (1 punt)
6. L'estudiant identifica els autors francesos amb el preromanticisme i el romanticisme conservador. Ha de veure que l'autor del text selecciona autors «no perillosos» pensant en el contingut moral de les seves novel·les. (0,5 punts)
7. L'estudiant aprecia clarament que Fernández-Espino relaciona aquests autors moralment acceptables amb l'escriptora Fernán Caballero. (0,5 punts)
8. L'estudiant identifica l'autora que escriu amb aquest pseudònim i ofereix una valoració sobre la seva producció novel·lística. (0,5 punts)
9. L'estudiant s'adona que en el moment en què es va publicar aquest text Balzac havia publicat les seves novel·les i que *Madame Bovary* era al carrer; en conseqüència, aprecia clarament que Fernández-Espino ofereix al lector una història falsificada de la novel·la pensant només en la ideologia conservadora. (0,5 punts)

Nivells d'assoliment de la competència 2

En aquesta competència, l'estudiant pot obtenir un màxim de 3 punts sobre 10.

Ortografia i puntuació:

- L'estudiant a penes comet cap error de tipus ortogràfic (aprovat).
- L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic (suspens).

La prova està suspesa, encara que el nivell d'assoliment de la competència 1 estigui aprovat.

Sintaxi i lèxic:

- L'estudiant no té cap dificultat per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes i fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi. (3 punts)
- L'estudiant té algunes dificultats per presentar els raonaments organitzats en períodes complexos correctes, encara que el text final és acceptable i l'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. (2 punts)
- L'estudiant té força dificultats per presentar els raonaments organitzats en períodes complexos correctes i té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. (1 punt)
- L'estudiant té moltes dificultats per presentar un text organitzat en períodes complexos correctes i no fa ús del vocabulari específic de la matèria. (0 punts)

3.28. COMENTARI LITERARI D'UN TEXT

AUTOR DE LA FITXA: Montserrat Amores

TITULACIÓ: Filologia Hispànica

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Comentari literari d'un text.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Capacitat de comprensió i d'expressió escrita.
2. Capacitat d'anàlisi, de raonament crític i de posar en pràctica els procediments argumentatius, tenint en compte els coneixements específics d'un període o més de la història de la literatura espanyola (en aquest cas, de la literatura del segle XVIII), amb una atenció especial a l'evolució dels gèneres (en aquest cas, l'assaig), com també relacionar-los amb el seu context històric i ideològic.

OBJECTIUS

Els objectius que es pretenen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Discrimini la informació principal i la secundària i identifiqui amb claredat el tema principal.
2. Identifiqui el gènere que fa servir l'autor per defensar els seus arguments i assenyali exemples d'altres textos.
3. Exposi els coneixements adquirits sobre la problemàtica de la societat espanyola al segle XVIII, concretament sobre el paper de la noblesa, i ho justifiqui amb argumentacions obtingudes del text en qüestió o d'altres textos llegits a classe.

RESULTATS D'APRENTATGE

1. L'estudiant coneix el context sociohistòric d'Espanya al segle XVIII i la seva problemàtica social.
2. L'estudiant identifica el gènere en què s'adscriu el text i el seu desenvolupament al llarg del segle XVIII.
3. L'estudiant és capaç d'identificar algunes figures retòriques.
4. L'estudiant és capaç d'organitzar la informació obtinguda de les classes i la bibliografia i elaborar un discurs coherent, raonat i reflexiu.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Es tracta d'una prova d'avaluació dels estudiants del primer curs de la carrera, en concret de l'assignatura Literatura espanyola contemporània. L'estudiant fa l'activitat de manera individual després d'haver tractat el tema a classe, d'haver indicat específicament la bibliografia que ha de llegir i d'haver comentat oralment les directrius següents:

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 aquesta activitat l'estudiant treballa:

1. La comprensió del text.
2. La capacitat de discriminar la informació principal de la secundària.
3. La recerca bibliogràfica i l'habilitat per organitzar la informació obtinguda de la bibliografia i de les classes, i l'aplica a un text.
4. La capacitat d'aplicar els seus coneixements específics sobre la problemàtica social del segle XVIII espanyol al text llegit.
5. La capacitat per relacionar el text amb d'altres llegits a classe.

MODEL D'ACTIVITAT AVALUADORA

Com que es tracta d'un exercici per a estudiants de primer i també del primer exercici que fan en el curs, es dóna més importància a l'assoliment de la primera competència que no pas al de la segona.

Nivells d'assoliment de la competència 1

En aquesta competència l'estudiant pot treure un màxim de 6 punts sobre 10.

Comprensió:

- L'estudiant és capaç de discriminar la informació principal de la secundària i d'identificar el tema principal del text. (2 punts)
- L'estudiant no és capaç de discriminar la informació principal de la secundària i d'identificar el tema principal del text. (0 punts)

Ortografia:

- L'estudiant a penes comet cap error de tipus ortogràfic. (1 punt)
- L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic però no prou greus per dificultar que els períodes escrits s'entenguin. (0,75 punts)
- L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic. (0,5 punts)
- L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic. (0 punts)

Puntuació:

- La puntuació és correctíssima. (1 punt)
- Hi manquen alguns signes de puntuació però la comprensió del text no en queda compromesa. (0,75 punts)
- La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada. (0,5 punts)
- La puntuació és molt deficient. (0 punts)

Sintaxi:

- L'estudiant no té cap dificultat per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes. (1 punt)
- L'estudiant té algunes dificultats per presentar els raonaments organitzats en períodes complexos correctes. Tot i així, la presentació del text final és acceptable. (0,75 punts)
- L'estudiant té força dificultats per presentar els arguments organitzats en períodes complexos correctes. Moltes vegades, la frase principal, interrompuda per una subordinada, ja no té continuïtat després. (0,5 punts)
- L'estudiant té moltes dificultats per presentar un text organitzat en períodes complexos correctes. (0 punts)

Lèxic:

- L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi. (1 punt)
- L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. (0,75 punts)
- L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. (0,5 punts)
- L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria. (0 punts)

Nivells d'assoliment de la competència 2

En aquesta competència l'estudiant pot treure un màxim de 4 punts sobre 10.

- L'estudiant assenyala clarament l'ús per part de l'autor del text del gènere dels viatges i, fins i tot, de la utopia per exposar les seves idees. (1 punt)
- L'estudiant és capaç d'argumentar amb claredat i aplicar al text els coneixements adquirits sobre la problemàtica de la noblesa com a classe social dominant al segle XVIII. (1 punt)
- L'estudiant assenyala algunes figures retòriques emprades al text. (1 punt)
- L'estudiant relaciona el contingut del text amb altres textos llegits i comentats a classe, especialment alguna de les *Cartas marruecas de Cadalso*. (1 punt)

APÈNDIX

TEXT:

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 decimos 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. TREBALL INDIVIDUAL DE REDACCIÓ D'UN ARTICLE DE CRÍTICA LITERÀRIA

AUTOR DE LA FITXA: Olívia Gassol i Bellet

TITULACIÓ: Filologia Catalana / Humanitats

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Redacció d'un article de crítica literària de final de curs entorn de *Lo somni*, de Bernat Metge.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Les competències que l'alumne ha d'adquirir i desenvolupar són:

- a) Analitzar críticament la literatura catalana amb relació a les circumstàncies històriques en què s'inscriu.
- b) Comunicar de manera oral i escrita, amb correcció, precisió, claredat i raonadament, els coneixements adquirits.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es volen assolir amb aquesta activitat són que l'alumne:

1. Potencii la capacitat de lectura i d'anàlisi crítica de textos literaris catalans amb relació al seu context històric i cultural.
2. Aprengui a elaborar estudis de caràcter històric sobre la tradició literària catalana i anàlisis interpretatives sobre les tendències, els gèneres i els autors de la literatura catalana.
3. Aprengui a buscar, seleccionar i gestionar informació de manera autònoma, tant en fonts estructurades (bases de dades, bibliografies, revistes especialitzades) com en informació distribuïda a la xarxa.

RESULTATS D'APRENTATGE

Al final de l'activitat, hom espera que els estudiants:

1. Hagin entès i analitzat de manera crítica els textos obligatoris.
2. Coneguin les característiques bàsiques de l'humanisme italià, de la literatura cancelleresca catalana i de l'obra de Bernat Metge.

3. Facin un treball (oral i escrit) on posin en dansa tots els coneixements adquirits sobre la recepció de l'humanisme a Catalunya i sobre la figura de Bernat Metge, des d'una perspectiva crítica respecte dels estudis historiogràfics que prèviament han llegit i han analitzat a classe.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Els estudiants de l'assignatura de Literatura catalana han de redactar un article de crítica literària entorn d'un tema que ha generat controvèrsia entre els estudiosos de la literatura del període del Renaixement: si Bernat Metge, i molt especialment la seva obra més celebrada, *Lo somni*, és humanista. Al llarg de les cinc sessions prèvies a l'activitat, el professor ha d'haver explicat el fenomen de l'Humanisme a la Itàlia dels segles XIV i XV; la situació i les característiques de la cultura a Catalunya, especialment entorn de la Cancelleria Reial, i les bases de funcionament de la producció artística de Bernat Metge.

Aquesta activitat comprèn les tasques següents:

1. Lectura, per part de l'alumne, de diversos textos, entre els quals, a més de l'obra objecte d'estudi, hi ha representats els dos vessants oposats de la crítica.

[Lectures obligatòries:]

- 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.

[Lectures complementàries:]

- 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. Cerca d'informació complementària per a la preparació de l'article a catàlegs, webs o bases de dades de literatura catalana com ara <http://www.traces.uab.es/tracesbd/>.
 3. Sessió de debat entre els estudiants, conduïda pel professor. Abans de redactar l'article, i després de les sessions teòriques i de la lectura personal dels textos, es fa una sessió de debat a classe, on s'identifiquen els diversos corrents crítics i la seva validesa, d'acord amb la informació general sobre els diversos aspectes culturals i literaris descrits abans.
 4. Redacció individual d'un article de crítica literària que resolgui la pregunta: «Bernat Metge, un autor humanista?». El text ha de tenir entre 6.000 i 8.000 caràcters. El professor ja ha d'haver explicat al principi de curs en què consisteix un article de crítica literària, que l'alumne ha d'haver anat assajant al llarg del curs en forma de pràctiques breus sobre altres punts del temari.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

L'avaluació d'aquesta activitat ha de tenir en compte que l'estudiant hagi assolit un nivell mínim de coneixement i, al seu torn, hagi fet totes les activitats: és a dir, les lectures obligatòries, l'exposició i el treball. Segons això, cal tenir en compte quatre punts bàsics a l'hora de puntuar:

1. Que l'alumne hagi llegit els textos obligatoris, des d'una perspectiva crítica, és a dir, sabent destriar quin dels estudis historiogràfics fa un retrat més exacte i complet de la recepció de l'humanisme a Catalunya. La puntuació s'atorga segons la maduresa crítica de l'estudiant i depenent de si demostra que ha entès els textos. (2,5 punts)
2. Que l'alumne cerqui la informació bibliogràfica complementària per omplir les llacunes informatives que puguin anar apareixent al llarg de l'estudi, com també per avalar el propi discurs crític. (2 punts)
3. Que l'alumne sigui capaç, en la sessió de debat, d'expressar les seves opinions d'una manera raonada i tingui capacitat de rebatre o complementar les de la resta de companys de classe. (2 punts)
4. Que l'alumne redacti i presenti correctament per escrit un article de crítica literària que contingui els requisits bàsics exigits, tant des del punt de vista de l'adequació (registre acadèmic; tipologia textual: article d'assaig literari), com de la correcció (ortogràfica i sintàctica), o dels continguts. Per assolir amb excel·lència aquest quart apartat, cal valorar que l'alumne hagi entès i hagi identificat les diverses posicions que la crítica contemporània ha adoptat davant la figura de Bernat Metge; que identifiqui les causes que han motivat les diverses interpretacions d'un mateix fenomen literari, i que sigui capaç de justificar quina de les dues és més solvent atesa la informació que avui tenim tant de l'obra de Bernat Metge com de l'humanisme italià i de la recepció d'aquest fenomen cultural a la Catalunya dels segles XIV i XV. (3,5 punts)

3.30. REDACCIÓ D'UNA CRÍTICA TEATRAL D'UN MUNTATGE D'UN TEXT CLÀSSIC DE LA LITERATURA DRAMÀTICA CATALANA

AUTOR DE LA FITXA: Francesc Foguet

TITULACIÓ: Filologia Catalana

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Valorar de manera argumentada i rigorosa les tendències principals, els autors i les obres més representatives de la literatura catalana de tots els temps.
2. Elaborar estudis de caràcter històric sobre la tradició literària catalana i anàlisis interpretatives sobre les tendències, els gèneres i els autors de la literatura catalana.
3. Elaborar discursos per a la difusió social dels textos literaris en àmbits professionals diversos.
4. Intervenir amb bases sòlides en els debats literaris i culturals de la contemporaneïtat.
5. Interpretar textos literaris de manera fonamentada i crítica.
6. Expressar-se per escrit o oralment amb rigor i adequació.
7. Treballar de manera autònoma o en equip responsablement.
8. Fer treballs escrits o presentacions orals adaptades al registre adequat.

D'aquestes competències, algunes de les quals afecten el conjunt de la matèria (1 i 2) i d'altres són de caràcter transversal (6, 7 i 8), treballarem de manera més específica les incloses en els punts 3, 4 i 5.

OBJECTIUS

L'activitat té com a objectius fonamentals que l'estudiant sàpiga valorar de manera adequada un text de literatura dramàtica i una representació teatral, d'una banda, i que pugui escriure una crítica de manera argumentada i rigorosa d'un espectacle basat en una obra clàssica, de l'altra.

RESULTATS D'APRENTATGE

En acabar l'activitat, l'estudiant ha de tenir les capacitats següents:

1. Diferenciar l'especificitat de la literatura dramàtica respecte de la representació teatral, amb relació sobretot a un muntatge d'un text clàssic.

2. Analitzar adequadament una peça teatral i un espectacle.
3. Redactar una crítica de teatre per escrit.
4. Disposar d'arguments sòlids per participar en un debat sobre un muntatge escènic (especialment d'una obra de la tradició dramàtica).

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Els estudiants han de redactar una crítica teatral d'un muntatge d'un text clàssic de la literatura dramàtica que s'estreni al Teatre Nacional de Catalunya durant la temporada. Aquesta activitat s'inclou en l'assignatura de Literatura dramàtica catalana i pressuposa que l'estudiant ja ha redactat algunes ressenyes de textos teatrals i disposa d'un cert utilitatge conceptual.

Aquesta activitat comprèn les tasques següents:

1. Selecció de l'espectacle del qual es farà la crítica i cerca de documentació (dossier de premsa i informació prèvia a l'estrena).
2. Lectura i anàlisi del text clàssic.
3. Cerca i lectura de la bibliografia sobre el text, i també de la recepció crítica que ha tingut el muntatge (les crítiques publicades poden servir de model per al punt 6).
4. Assistència a la funció i al col·loqui posterior amb l'equip artístic.
5. Debat entre els estudiants sobre el muntatge. Diferències entre el text original (literatura dramàtica) i la lectura que n'ha fet el director (representació). Resultat de la proposta escènica.
6. Redacció d'una crítica teatral (d'uns 2.100 caràcters) argumentada de l'espectacle pensada per a un diari de difusió general.
7. Lectura en grup i posada en comú de les crítiques.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

L'avaluació d'aquesta activitat, d'acord amb les tasques indicades, ha de tenir en compte que l'estudiant:

1. Cerca adequadament la documentació necessària (contrastada i solvent) tant en els mitjans de premsa actuals com en la bibliografia sobre l'obra estudiada.
2. Destria de la lectura del text aquells aspectes més destacables pel que fa a la representació (espai, temps, ritme, etc.).
3. Dedueix la diferència entre el text clàssic (literatura dramàtica) i el muntatge que en fa el director (espectacle).

4. Analitza el text i l'espectacle amb l'aplicació pertinent dels conceptes dramàtics i escènics.
5. Treu les conclusions necessàries per tenir un criteri personal sobre l'espectacle.
6. Redacta i presenta correctament i adequada per escrit la crítica teatral.
7. Disposa d'arguments per debatre en grup les valoracions personals.

Els criteris d'avaluació parteixen del fet que l'estudiant ja domina els punts 1 (cerca de documentació) i 2 (utiltatge conceptual), de manera que només cal aplicar-los a l'activitat proposada.

Amb relació a les competències que hem destacat (elaborar un discurs, intervenir en el debat, interpretar textos, expressar-se per escrit i oralment), es fa èmfasi en els aspectes següents: diferenciació en la pràctica entre literatura dramàtica i representació (3), anàlisi del text i de l'espectacle (4), redacció d'una crítica (5-6) i disposició d'arguments per al debat (7).

3.31. TREBALL INDIVIDUAL DE RECERCA DE LA LLENGUA CATALANA A L'ESCOLA DURANT EL FRANQUISME

AUTOR DE LA FITXA: Daniel Casals Martorell

TITULACIÓ: Filologia Catalana

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Treball de recerca sobre el grau de repressió de la llengua catalana en l'àmbit de l'escolarització durant el primer franquisme (1939-1945).

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Valorar la problemàtica i les condicions de l'ús de la llengua catalana durant la història.
2. Comunicar de manera oral i escrita, amb correcció, precisió i claredat, els coneixements adquirits.
3. Buscar, seleccionar i gestionar informació de manera autònoma, tant en fonts estructurades (bases de dades, bibliografies, revistes especialitzades) com en informació distribuïda a la xarxa.
4. Analitzar i sintetitzar informació.
5. Potenciar la capacitat de lectura, interpretació i anàlisi crítica.
6. Utilitzar la informació d'acord amb l'ètica científica.

OBJECTIUS

Els objectius que es pretenen aconseguir amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Conegui, per mitjà d'un testimoni, la repressió sobre la llengua i la cultura catalanes per part del règim franquista.
2. Analitzi, contextualitzi i classifiqui les dades històriques obtingudes en la recerca.

RESULTATS D'APRENTATGE

Els estudiants han de poder:

1. Comprendre i analitzar les dades proporcionades per una persona que va estar escolaritzada durant el franquisme i que va veure en aquest àmbit quina era la repressió del règim sobre la llengua i la cultura catalanes.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Els estudiants han de dur a terme individualment una recerca sobre una experiència d'escolarització durant els primers anys de franquisme a Catalunya: concretament des del 1939 fins al 1945. Aquesta activitat de recerca es fa a partir del testimoni d'una persona que compleixi aquestes característiques. L'objectiu de l'activitat és veure el grau de repressió sobre la llengua catalana que va imposar el règim franquista en l'àmbit de l'escolarització.

Aquesta activitat comprèn aquestes tasques:

1. Selecció de la persona que compleixi els requisits fixats.
2. Elaboració d'una fitxa de dades bàsiques de l'enquestat.
3. Elaboració d'un qüestionari amb la finalitat de conèixer les dades del període d'escolarització de l'enquestat amb relació a la repressió de la llengua catalana a l'escola.
4. Realització d'una entrevista i enregistrament de les respostes en suport digital.
5. Transcripció de les respostes.
6. Lectura d'una selecció bibliogràfica referida a la repressió franquista en l'àmbit de l'escolarització.
7. Anàlisi i classificació del contingut de les respostes.
8. Redacció d'un text de 10.000 caràcters que exposi les dades obtingudes, les analitzi amb una selecció bibliogràfica pertinent i en tregui unes conclusions.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

L'avaluació d'aquesta activitat cal que tingui en compte que l'estudiant:

1. Formula adequadament les preguntes pertinents per obtenir dades de l'enquestat.
2. Destria dels episodis narrats per l'enquestat les dades rellevants.
3. Analitza les dades procedents del buidatge de l'entrevista.
4. Relaciona les dades procedents dels articles i els llibres recomanats amb les obtingudes en l'entrevista.
5. Treu les conclusions que es deriven de les dades obtingudes.
6. Redacta i presenta correctament per escrit el treball de recerca.

3.32. REVISTA DE PREMSA

AUTOR DE LA FITXA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓ: Estudis Francesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Dos estudiants presenten oralment als seus companys sis notícies que han llegit en un diari o en una revista en francès.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Llegir i comprendre textos periodístics en francès.
2. Expressar-se oralment en francès, amb correcció fonètica, fluïdesa i claredat, mitjançant un discurs ben estructurat, adequat al registre concret, gramaticalment correcte i emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Llegeixi, analitzi i interpreti notícies d'un diari o revista en francès (per exemple, *Le Monde*, *Libération*, *Le Figaro*, *Le Monde Diplomatique*, *Le Nouvel Observateur*, *L'Express*, *Marianne*, etc.), i en parli amb els seus companys.
2. Sintetitz i reproduïxi el contingut d'una notícia llegida en algun diari o revista en francès.
3. Conegui l'actualitat francesa o francòfona.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants sàpiguen:

1. Reconstruir i organitzar correctament la informació procedent de diverses fonts en llengua francesa.
2. Triar de manera pertinent els temes tractats.
3. Presentar la informació recopilada d'una manera coherent i sintètica.
4. Explicar les notícies escollides de manera que els companys les entenguin i respondre correctament a les seves preguntes.

5. Adaptar-se a la situació de comunicació i a l'auditori.
6. Expressar-se oralment de manera fluïda, i amb una pronunciació correcta.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants de segon curs d'Estudis Francesos. Un dels objectius d'aquest curs és que l'estudiant sigui capaç de produir textos orals de diversos àmbits i amb finalitats comunicatives específiques. Amb aquesta activitat es pretén que l'estudiant transmeti als seus companys, en un francès correcte i amb les seves pròpies paraules, una informació que hagi llegit i preparat abans pel seu compte.

Les consignes que es donen als ponents són les següents:

Les notícies que presentin els ponents han de tractar obligatòriament dels àmbits que es detallen a continuació:

- Política nacional o internacional
 - Economia
 - Societat
 - Cultura
 - Esports
 - Notícia insòlita o curiosa
- Hi ha una fase de negociació en la qual els estudiants es reparteixen aquests temes.
 - Els temes seleccionats han d'estar relacionats amb França o amb un país francòfon.
 - Les fonts escollides han de ser revistes o diaris francesos o francòfons, en format digital o en paper.
 - Les notícies triades s'han de referir a l'actualitat de la setmana prèvia a l'exposició.
 - Els ponents han de fer una síntesi de les notícies triades i l'han de presentar oralment als seus companys, sense llegir.
 - El dia de l'exposició, els ponents poden aportar un esquema o uns apunts, però en cap cas no poden haver redactat prèviament l'exposició.
 - Els ponents han d'escriure a la pissarra aquelles paraules o expressions que dificultin la comprensió de les notícies, i les han d'acompanyar d'una traducció a l'espanyol o al català.
 - Els ponents han d'assenyalar les fonts consultades i n'han de justificar l'elecció.
 - En finalitzar l'exposició, i a partir d'alguna de les notícies destacades, els ponents han de sotmetre un tema de debat al grup.

- Els ponents han de ser capaços de respondre a les preguntes que els facin els seus companys sobre les notícies al final de l'exposició.

CRITERIS D'AVUACIÓ

S'avaluen aspectes diversos:

1. L'expressió oral (correcció gramatical, fluïdesa, pronunciació, etc.).
2. La presentació de la informació (capacitat de síntesi, claredat, elecció de la notícia, etc.).

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat per comunicar-se correctament i amb fluïdesa en francès

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet força errors gramaticals, tot i que el text sigui comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	1,5
Marcadors del discurs	L'estudiant fa un ús molt correcte i variat dels marcadors del discurs (estructuradors de la informació, connectors lògics, etc.).	L'estudiant utilitza marcadors del discurs però no sempre d'una manera encertada.	L'estudiant utilitza els marcadors del discurs més habituals i de manera ocasional.	L'estudiant no utilitza cap marcador del discurs. Les oracions se segueixen sense cap tipus de connexió entre si.	1
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent als temes escollits. Explica molt clarament les paraules o expressions desconegudes als seus companys.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic dels temes escollits. Li costa explicar les paraules o expressions desconegudes als seus companys, tot i que les ha entès bé.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic dels temes escollits. Li costa molt explicar les paraules o expressions desconegudes als seus companys.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic dels temes escollits. No ha buscat el significat de les paraules o expressions desconegudes i, per tant, no és capaç d'explicar-les als seus companys.	1,5
Pronunciació	La pronunciació és molt correcta, i la parla és molt fluïda.	L'estudiant comet alguns errors de pronunciació, però no prou greus per dificultar la comprensió del que diu. La parla és força fluïda	L'estudiant comet força errors de pronunciació, de manera que la comprensió en queda de vegades afectada. Parla poc fluïda.	L'estudiant comet molts errors de pronunciació, de manera que sovint és impossible d'entendre'l. Parla gens fluïda.	1,5
TOTAL					5,5

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat de cerca, tractament, síntesi i difusió de la informació

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Cerca d'informació	La informació sobre els temes triats és molt encertada i completa. Ha destacat dades pertinents i actualitzades procedents de fonts fiables i diverses.	La informació sobre els temes triats és força encertada i completa.	La informació sobre els temes triats és encertada però sovint incompleta.	La informació sobre els temes triats és poc encertada i molt incompleta.	1
Síntesi de la informació	L'estudiant ha fet una síntesi molt clara de les notícies. Ha sabut extreure la part essencial de la informació.	L'estudiant ha fet una síntesi força clara de les notícies, però a vegades la informació és massa detallada o massa succinta.	L'estudiant ha fet una síntesi poc clara de les notícies. La informació recollida és massa detallada o massa succinta.	L'estudiant ha fet una síntesi molt confusa i molt poc encertada de les notícies.	1
Difusió de la informació	L'estudiant ha exposat les notícies de manera sintètica i clara, tot seguint un ordre discursiu i expositiu ordenat i lògic. A més a més, ha fet servir mitjans diversos (imatge, fonts escrites, presentació audiovisual) com a suport al discurs expositiu i ha distribuït el temps d'acord amb els aspectes escollits.	L'estudiant ha fet una presentació força coherent i organitzada de les notícies.	L'estudiant ha fet una presentació poc coherent i poc organitzada de les notícies.	L'estudiant ha fet una presentació molt desorganitzada de les notícies i era difícil seguir el curs de l'exposició oral.	1
TOTAL					3

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat d'adaptació a la situació de comunicació

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
	L'estudiant ha tingut molt en compte el seu auditori. Ha estimulat la participació del grup i ha donat respostes pertinents a les preguntes dels seus companys.	L'estudiant ha tingut força en compte el seu auditori. Podria haver interactuat més amb els seus companys, tot i que ha sabut donar respostes pertinents a les seves preguntes.	L'estudiant ha tingut poc en compte el seu auditori. No hi ha hagut gaire interacció amb el grup i, si li han fet preguntes, li ha costat donar respostes pertinents.	L'estudiant no ha tingut gens en compte el seu auditori. No hi ha hagut cap interacció amb el grup.	1,5
TOTAL					1,5
NOTA FINAL	9-10	8,9-7,1	7-5	< 5	10

3.33. HISTÒRIA I CULTURA DE FRANÇA

AUTOR DE LA FITXA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓ: Estudis Francesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants han de fer un examen amb preguntes de resposta breu que permet verificar els coneixements adquirits al llarg d'un semestre sobre els aspectes més rellevants de la història i la cultura franceses.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Identificar els grans esdeveniments de la història de França.
2. Comprendre un document amb referències extralingüístiques en francès (com pot ser un article de premsa, un text literari, etc.).

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Sigui capaç de llegir qualsevol document amb referències extralingüístiques en francès.
2. Conegui els fets i els conceptes més rellevants de la vida política, artística i socioeconòmica de França.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants sàpiguen:

1. Ubicar i explicar conceptes i esdeveniments de la història de França.
2. Identificar i definir les referències extralingüístiques contingudes en un text en francès.
3. Comparar fets específics de la història i la cultura de França amb la realitat del seu país d'origen.
4. Identificar, analitzar i interpretar correctament les referències extralingüístiques contingudes en un text donat en francès.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants de tercer curs d'Estudis Francesos i té com a finalitat que l'estudiant adquireixi coneixements sobre la història i la cultura franceses i sigui capaç d'interpretar les referències extralingüístiques incloses en qualsevol document en francès. El professor ha creat un text en el qual ha introduït els continguts extralingüístics que s'han treballat durant el semestre. L'estudiant els ha d'explicar contestant una sèrie de preguntes sobre el text.

TEXT

« 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 ! »

Font: creació pròpia.

QÜESTIONARI

1. Dites quel est le cursus scolaire suivi par les deux filles de M. Guidon jusqu'à maintenant. (2 punts)
2. Expliquez les sigles « CPGE » et « HEC ». (1 punt)
3. Qu'est-ce qu'un « PDG » ? (0,5 punts)
4. Dans quel organisme travaille Paul ? Qui sont les personnes qu'il doit conseiller ? (1 punt)
5. Que signifient les sigles : « ASSEDIC », « SMIC » et « RMI » ? (1,5 punts)
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 punts)
7. De quand datent les premiers congés payés ? Quelle était leur durée ? Qui les a instaurés ? (1,5 punts)
8. Quelle est la situation professionnelle de Christine ? (0,5 punts)
9. Qu'est-ce qu'un « F2 » et un « HLM » ? (1 punt)
10. Quel est l'âge légal auquel les travailleurs français peuvent prendre leur retraite ? (1 punt)
11. Citez au moins trois modalités d'acquisition de la nationalité française ? (1,5 punts)
12. Pourquoi empêche-t-on Nadia de porter le foulard islamique au lycée ? (1,5 punts)
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 punts)
14. Donnez le nom d'une chaîne de télévision publique généraliste ou privée. Décrivez de manière succincte son programme. (0,5 punts)
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 punts)
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 punts)

CRITERIS D'AVUACIÓ

1. Dites quel est le cursus scolaire suivi par les deux filles de M. Guidon jusqu'à maintenant. (2 punts)

Julie a fréquenté l'école primaire jusqu'à l'âge de 12 ans, depuis la maternelle jusqu'au CM2 (0,5 punts). Elle se trouve maintenant dans le secondaire, probablement en classe de cinquième vu son âge (0,5 punts).

Sa sœur a suivi le même cursus mais, plus âgée, elle fréquente actuellement le lycée (0,5 punts). Elle se trouve en classe de Terminale puisqu'elle doit passer le bac (baccalauréat) à la fin de l'année (0,5 punts).

2. Expliquez les sigles « CPGE » et « HEC ». (1 punt)

Audrey prétend s'inscrire dans une « Classe Préparatoire aux Grandes Écoles » (0,5 punts) pour ensuite pouvoir accéder à une « Grande École », plus concrètement celle des « Hautes Études Commerciales » (0,5 punts).

3. Qu'est-ce qu'un « PDG » ? (0,5 punts)

PDG : « Président Directeur Général » (0,25 punts). Il assume les fonctions de direction d'une entreprise (0,25 punts).

4. Dans quel organisme travaille Paul ? Qui sont les personnes qu'il doit conseiller ? (1 punt)

Il travaille dans une Agence Nationale pour l'Emploi (0,25 punts). Il s'agit d'un organisme public (0,25 punts) chargé de conseiller les personnes à la recherche d'un emploi (les chômeurs) (0,25 punts) et notamment de mettre à leur disposition toute une gamme de services pour favoriser le retour à l'emploi (0,25 punts).

5. Que signifient les sigles : « ASSEDIC », « SMIC » et « RMI » ? (1,5 punts)

ASSEDIC : *Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce* (0,25 punts) 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 punts).

SMIC : *salair minimum interprofessionnel de croissance* (0,25 punts). 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 punts).

RMI : *Revenu Minimum d'Insertion* (0,25 punts). 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 punts).

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 punts)

RTT : *réduction du temps de travail* (0,5 punts). 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 punts). 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 punts).

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 punts)

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 punts)

7. De quand datent les premiers congés payés ? Quelle était leur durée ? Qui les a instaurés ? (1,5 punts)

Les premiers congés datent de 1936 (0,5 punts). Leur durée était de 2 semaines (0,5 punts) et ils ont été instaurés par Léon Blum (durant le Front Populaire) (0,5 punts).

8. Quelle est la situation professionnelle de Christine ? (0,5 punts)

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 punt)

F2 est un logement (appartement) qui est constitué de deux pièces principales (0,25 punts). 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 punts)

HLM : « habitation à loyer modéré » (0,25 punts). Il s'agit d'un logement social financé par l'État et destiné aux personnes ayant des revenus modestes (0,25 punts).

10. Quel est l'âge légal auquel les travailleurs français peuvent prendre leur retraite ? (1 punt)

L'âge légal de la retraite est fixé à 60 ans (0,5 punts). 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 punts).

11. Citez au moins trois modalités d'acquisition de la nationalité française ? (1,5 punts)

Par mariage : après 1 an de mariage et de vie commune (0,5 punts).

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 punts).

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 punts).

12. Pourquoi empêche-t-on Nadia de porter le foulard islamique au lycée ? (1,5 punt)

Application **du principe de laïcité** : toute ostentation de signe religieux dans un établissement scolaire public est interdite (0,5 punts).

1881-1882 : **Lois Ferry** « École publique gratuite, laïque et obligatoire » (0,5 punts).

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 punts).

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 punts)

PACS : *Pacte Civil de Solidarité* (0,25 punts).

Mis en place en 1999 (13 octobre) (0,25 punts).

Il est destiné à deux personnes majeures, quel que soit leur sexe, qui souhaitent organiser leur vie commune (0,5 punts).

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 punts).

14. Donnez le nom d'une chaîne de télévision publique généraliste ou privée. Décrire de manière succincte son programme. (0,5 punts)

Nom de la cadena de televisió (0,25 punts), definició del programa (0,25 punts).

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 punts)

Nom del director de cine / cantant (0,25 punts), justificació (0,25 punts).

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 punts)

Cal que la resposta es basi en exemples concrets (0,5 punts) sobre continguts treballats durant el semestre (0,5 punts) i que sigui argumentada (0,5 punts). La correcció lingüística de la resposta també s'ha d'avaluar (0,5 punts).

QUALIFICACIÓ FINAL

- Resultat final inferior a 10/20: SUSPENS
- Resultat final inclòs entre 10/20 i 14/20: APROVAT
- Resultat final inclòs entre 14,25/20 i 16/20: NOTABLE
- Resultat final inclòs entre 16,25/20 i 20/20: EXCEL·LENT (MH)

3.34. RESUM DE TEXT

AUTOR DE LA FITXA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓ: Estudis Francesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

L'estudiant ha de resumir el contingut d'un text en francès, seguint el raonament de l'autor i sense aportar cap comentari personal.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Interpretar i reformular textos de diversa índole en francès.
2. Redactar textos en francès, adequats a un registre concret, ortogràficament i gramaticalment correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Escrigui un text ben organitzat que resumeixi adequadament el contingut del text llegit.
2. Faci un ús adequat de la llengua francesa amb finalitats acadèmiques.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants sàpiguen:

1. Identificar els punts més rellevants del text, i resumir-los.
2. Elaborar un esquema del text.
3. Escriure amb correcció ortogràfica.
4. Produir textos amb frases complexes i ben construïdes, amb un ús correcte dels connectors lògics.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants de quart curs d'Estudis Francesos i té com a objectiu principal aconseguir que l'estudiant s'expressi per escrit en un llenguatge estructurat i apropiat. En el cas concret del resum de text, durant el curs el professor ha de transmetre a l'estudiant les eines i les tècniques necessàries. També ha de fer a classe una sèrie d'exercicis adaptats a les diferents etapes del resum de text i deixar progressivament més autonomia a l'estudiant a l'hora de produir el seu resum de text.

Primera fase

L'estudiant ha de fer una lectura activa del text durant la qual:

1. Ha de subratllar les paraules clau.
2. Ha d'enquadrar els connectors lògics.
3. Ha de posar els exemples entre parèntesis.
4. Ha de formular breument al marge la idea essencial de cada paràgraf.

Segona fase

L'estudiant ha de fer una lectura analítica del text. Cal que busqui les relacions lògiques que vinculen cada paràgraf entre si i que elabori un esquema del text.

Tercera fase

L'estudiant ha de redactar un resum del text de 140 mots (+/- 10%).

TEXT

"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 défoulement, 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

Font : COTENTIN-REY, G. *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*. Paris: CLE International, 1995.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Cal avaluar aspectes diversos:

1. L'expressió escrita (correcció gramatical, sintaxi, ortografia, ús dels connectors lògics, etc.). (4 punts)
2. La capacitat de reformular un text (discriminació de la informació, capacitat de síntesi, fidelitat amb el text original, etc.). (6 punts)

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat per produir un text escrit en francès amb correcció lingüística

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	0,5
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	0,5
Sintaxi	L'estudiant s'expressa molt correctament, amb frases complexes molt ben construïdes.	L'estudiant s'expressa correctament, amb frases complexes amb només alguns errors de tipus sintàctic.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples però correctes, amb alguns errors sintàctics.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples, i comet molts errors, la qual cosa fa que el text no s'entengui gens.	1
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	1
Connectors lògics	L'estudiant fa un ús molt correcte i variat dels connectors lògics.	L'estudiant utilitza connectors lògics, però no sempre de manera encertada, i amb poca varietat.	L'estudiant utilitza els connectors lògics més habituals (poca varietat) i sovint de manera incorrecta.	L'estudiant no utilitza cap connector lògic. Les frases s'encadenen sense cap tipus de relació entre si.	1
TOTAL					4

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat per comprendre, analitzar, sintetitzar i reformular un text en francès

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Capacitat per discriminar la informació	L'estudiant discrimina bona part de la informació pertinent / no pertinent del text.	L'estudiant discrimina força bé la informació pertinent / no pertinent del text, tot i que hi pot aparèixer informació supèrflua.	L'estudiant discrimina els continguts essencials però hi apareix molta informació supèrflua.	L'estudiant és incapaç de discriminar la informació pertinent / no pertinent del text.	1,5
Capacitat per reformular el pensament de l'autor	L'estudiant reformula amb molta fidelitat i amb les seves pròpies paraules el pensament de l'autor. No aporta cap comentari personal al text original.	L'estudiant reformula amb força fidelitat el pensament de l'autor, tot i que pugui haver-hi algun malentès i que a vegades li costi fer-ho amb les seves pròpies paraules.	L'estudiant reformula el pensament de l'autor amb dificultats i es pot detectar algun contrasentit. Li costa molt allunyar-se del text original.	L'estudiant s'allunya molt del pensament de l'autor, aporta comentaris personals al text original o comet contrasentits greus. No és capaç de reformular amb les seves pròpies paraules el contingut del text original.	1,5
Capacitat per sintetitzar el contingut del text	L'estudiant sintetitza molt correctament la informació pertinent del text.	L'estudiant sintetitza bona part de la informació pertinent del text, tot i que es poden detectar alguns oblots o algunes imprecisions.	L'estudiant té dificultats per sintetitzar la informació pertinent del text. Aquestes dificultats es tradueixen generalment en un resum massa curt o massa llarg.	L'estudiant copia el text original, sense aportar a penes cap tipus de modificació.	1,5
Capacitat per reproduir l'estructura lògica del text	L'estudiant reproduïx molt correctament l'estructura lògica del text.	L'estudiant reproduïx força correctament l'estructura lògica del text.	L'estudiant modifica l'estructura lògica del text.	L'estudiant no respecta l'ordre lògic del text original.	1,5
TOTAL					6
NOTA FINAL	9-10	8,9-7,1	7-5	<5	10

3.35. COMPRENSIÓ I EXPRESSIÓ ESCRITA EN FRANCÈS

AUTOR DE LA FITXA: Sandrine Fuentes

TITULACIÓ: Estudis Francesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Activitat de comprensió i expressió escrita al voltant del tema de l'allotjament.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Llegir i comprendre textos de diversa índole en francès.
2. Redactar textos en francès, adequats a un registre concret, ortogràficament i gramaticalment correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen en aquesta activitat són que l'estudiant:

1. Llegeixi, analitzi i interpreti un text sobre un tema d'actualitat.
2. Escrigui un text en francès amb correcció lingüística sobre un tema d'actualitat.

RESULTATS D'APRENTATGE

S'espera que els estudiants sàpiguen:

1. Treure i explicar la informació pertinent d'un text d'actualitat.
2. Definir paraules o expressions específiques d'un àmbit concret.
3. Utilitzar arguments pertinents per justificar la seva opinió personal i il·lustrar-los mitjançant exemples concrets.
4. Donar l'opinió personal sobre un tema d'actualitat, de manera argumentada i amb exemples concrets.
5. Escriure un text seguint un model donat.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada a estudiants de primer curs d'Estudis Francesos. La primera part de l'activitat consisteix en una prova de comprensió escrita. L'estudiant ha de llegir un text i respondre a les preguntes corresponents. La segona part de l'activitat és una prova d'expressió escrita. Primer, es demana a l'estudiant que doni la seva opinió personal sobre el tema tractat (el professor ha d'haver treballat a classe l'expressió de la hipòtesi), i, segon, que redacti un petit text seguint el model del document treballat.

TEXT

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*

Font: 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. Aimeriez-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)

CRITERIS D'AVUACIÓ

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...)

EXPRESSIÓ ESCRITA (/10 points)

A. Aimeriez-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 aquest exercici, es valora particularment que l'estudiant pugui expressar una hipòtesi en francès (ús correcte del condicional, concordança dels temps «si + imparfait + conditionnel présent», etc.). També es té en compte que l'estudiant pugui expressar la seva opinió personal d'una manera ordenada i coherent i amb exemples pertinents.

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat per produir un text escrit en francès amb correcció lingüística

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	0,5
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	0,5
Sintaxi	L'estudiant s'expressa molt correctament, amb frases complexes molt ben construïdes.	L'estudiant s'expressa correctament, amb frases complexes amb només alguns errors de tipus sintàctic.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples però correctes, amb alguns errors sintàctics.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples, i comet molts errors, la qual cosa fa que el text no s'entengui gens.	1
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	1
Connectors lògics	L'estudiant fa un ús molt correcte i variat dels connectors lògics.	L'estudiant utilitza connectors lògics, però no sempre de manera encertada, i amb poca varietat.	L'estudiant utilitza els connectors lògics més habituals (poca varietat) i sovint de manera incorrecta.	L'estudiant no utilitza cap connector lògic. Les frases s'encadenen sense cap tipus de relació entre si.	1
TOTAL					4

Nivells d'assoliment de les competències

	Alt (EXCELENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	1,5
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi, és a dir, utilitza els termes adequats.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: no sempre utilitza els termes adequats.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: sovint no utilitza els termes adequats.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: gairebé mai no utilitza els termes adequats.	1
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic, i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	0,5
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	0,5
Expressió de l'opinió personal	L'estudiant expressa la seva opinió personal d'una manera ordenada i coherent i amb exemples pertinents.	L'estudiant respon a totes les preguntes, però la seva argumentació és poc sòlida.	L'estudiant respon més o menys a totes les preguntes, però li costa molt argumentar.	L'estudiant no respon gens a les preguntes i no argumenta cap de les seves respostes.	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 aquest exercici es valora particularment que apareguin les informacions següents:

1. Algunes dades generals sobre l'allotjament a Barcelona
2. Tipus de lloguers i allotjaments, preus aproximats
3. Organismes susceptibles d'ajudar l'estudiant en temes d'allotjament
4. Consell pràctic i advertiment

Nivells d'assoliment de les competències

	Alt (EXCELENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	Punts
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	2
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi, és a dir, utilitza els termes adequats.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: no sempre utilitza els termes adequats.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: sovint no utilitza els termes adequats.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: gairebé mai no utilitza els termes adequats.	2
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic, i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	0,5
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	0,5
TOTAL					5
TOTAL EXPRESSIÓ ESCRITA (les dues redaccions)	9-10	8,9-7,1	7-5	<5	10

3.36. TREBALL ESCRIT I PRESENTACIÓ ORAL SOBRE UN TEMA DE GRAMÀTICA DESCRIPTIVA DE L'ANGLÈS

AUTOR DE LA FITXA: Hortènsia Curell

TITULACIÓ: Estudis Anglesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants han d'escriure un treball sobre un tema de gramàtica descriptiva de l'anglès, en grup, i després fer-ne una presentació oral a classe.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Reconstruir i organitzar la informació i els arguments procedents de diverses fonts sobre gramàtica anglesa descriptiva, i presentar-los d'una manera coherent i resumida.
2. Redactar textos en anglès, adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.
3. Expressar-se oralment en anglès, mitjançant un discurs ben estructurat, adequat al registre concret, gramaticalment correcte, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi, i amb una pronunciació adequada.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Escrigui un text ben organitzat i amb exemples il·lustratius sobre el tema concret de gramàtica anglesa descriptiva objecte d'estudi.
2. Faci un ús adequat de la llengua anglesa amb finalitats acadèmiques, en l'àmbit concret de la gramàtica descriptiva.
3. Presenti la informació de manera clara i ben organitzada, amb una pronunciació entenedora.

RESULTATS D'APRENTATGE

1. Resumir i reestructurar la informació dels textos.
2. Identificar els punts pertinents en la descripció de la unitat, la construcció o el fenomen de la llengua anglesa objecte del seu treball.

3. Elaborar un guió amb la informació recollida per a la presentació oral.
4. Descriure la unitat, la construcció o el fenomen de la llengua anglesa objecte del seu treball, de manera coherent i ben organitzada.
5. Produir exemples propis per il·lustrar les explicacions proporcionades.
6. Escriure amb correcció ortogràfica.
7. Produir textos amb frases complexes i ben construïdes, amb un ús correcte dels connectors lògics.
8. Utilitzar de manera pertinent la terminologia sobre gramàtica anglesa descriptiva.
9. Produir discursos orals amb frases ben construïdes i utilitzant correctament la terminologia corresponent a la gramàtica anglesa descriptiva.
10. Expressar-se oralment de manera fluida i amb una pronunciació correcta.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada als estudiants d'Estudis Anglesos de tercer i quart curs.

El professor demana als estudiants que, en grups de tres, escriguin un treball de 5-7 pàgines sobre un tema de gramàtica descriptiva de l'anglès (que han de triar entre una llista proposada pel professor). Cal que utilitzin com a mínim tres fonts diferents d'informació, només una de les quals pot ser d'Internet. El professor tutoritza l'elaboració del treball de manera individual amb cada grup.

D'aquest treball, després, n'han de fer una presentació oral a classe, utilitzant el suport del programa PowerPoint (o un altre de similar), d'una durada aproximada de 20 min.

CRITERIS D'AVUACIÓ

S'avaluen aspectes diversos:

1. El contingut de la descripció gramatical: 60%.
2. L'expressió escrita: 20%.
3. L'expressió oral, de manera individual: 20%.

Nivells d'assoliment de les competències. Contingut de la descripció gramatical

Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)
L'estudiant inclou tots els punts pertinents en la descripció del fenomen gramatical, de manera ben organitzada i coherent, i amb exemples adients i de producció pròpia.	L'estudiant inclou els punts principals de la descripció del fenomen gramatical o l'organització no és òptima. Exemples adients i de producció pròpia.	L'estudiant deixa d'incloure alguns punts de la descripció del fenomen gramatical, sense coherència en l'organització, i amb exemples insuficients o poc adients.	L'estudiant deixa d'incloure molts punts de la descripció del fenomen gramatical; l'organització és incoherent; els exemples són insuficients o poc adients.

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat d'expressió escrita

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic, i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	10
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	10
Sintaxi	L'estudiant s'expressa molt correctament, amb frases complexes molt ben construïdes.	L'estudiant s'expressa correctament, amb frases complexes i només alguns errors de tipus sintàctic.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples però correctes, amb alguns errors sintàctics.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples, i comet molts errors, la qual cosa fa que el text no s'entengui gens.	25
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	25
Connectors lògics	L'estudiant fa un ús molt correcte i variat dels connectors lògics.	L'estudiant utilitza connectors lògics, però no sempre de manera encertada, i amb poca varietat.	L'estudiant utilitza els connectors lògics més habituals (poca varietat) i sovint de manera incorrecta.	L'estudiant no utilitza cap connector lògic. Les frases s'encadenen sense cap tipus de relació entre si.	10

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi, és a dir, utilitza els termes adequats.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: no sempre utilitza els termes adequats.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: sovint no utilitza els termes adequats.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: gairebé mai no utilitza els termes adequats.	20

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat d'expressió oral

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Pronunciació	La pronunciació és correctíssima, i la parla és molt fluida.	L'estudiant comet alguns errors de pronunciació, però no prou greus per dificultar la comprensió del que diu. La parla és força fluida.	L'estudiant comet força errors de pronunciació, de manera que la comprensió en queda de vegades afectada. Parla poc fluida.	L'estudiant comet molts errors de pronunciació, de manera que sovint és impossible d'entendre'l. Parla gens fluida.	25
Sintaxi	L'estudiant s'expressa molt correctament, amb frases ben construïdes.	L'estudiant s'expressa correctament, amb només alguns errors de tipus sintàctic.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples però correctes, amb alguns errors sintàctics.	L'estudiant té un control limitat de les estructures sintàctiques i comet molts errors, la qual cosa fa que el discurs no s'entengui gens.	25
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint els corregeix ell mateix.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el discurs oral és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del discurs.	25
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi, és a dir, utilitza els termes adequats.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: no sempre utilitza els termes adequats.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: sovint no utilitza els termes adequats.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: gairebé mai no utilitza els termes adequats.	20

ANNEX

Informació proporcionada als alumnes per a l'elaboració del treball.

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 D'AUTOAVALUACIÓ SOBRE GRAMÀTICA ANGLESA DESCRIPTIVA

AUTOR DE LA FITXA: Hortència Curell

TITULACIÓ: Estudis Anglesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants han d'autoavaluar els seus coneixements sobre morfologia i sintaxi angleses mitjançant una pàgina web interactiva: <http://antalya.uab.es/english-descriptive-grammar/>.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Treballar de manera autònoma i responsable per aconseguir els objectius planificats prèviament.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Compregui la realitat sincrònica de la llengua anglesa.
2. Entengui explicacions sobre morfologia i sintaxi angleses, especialment quan s'ha triat una resposta errònia.

RESULTATS D'APRENTATGE

1. Recordar les explicacions sobre morfologia i sintaxi presentades a la pàgina web.
2. Consolidar els coneixements sobre morfologia i sintaxi angleses de nivell inicial.
3. Treballar autònomament en la solució de qüestions senzilles sobre morfologia i sintaxi angleses.
4. Reconèixer l'estat del seu coneixement sobre morfologia i sintaxi angleses, és a dir, de les àrees concretes del temari treballat en què apareixen dificultats.
5. Resoldre les dificultats detectades.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

L'activitat està orientada als estudiants dels primers cursos d'Estudis Anglesos. És un reforç a les explicacions fetes a classe pel professor i als exercicis discutits a l'aula. Es cobreixen aspectes de morfologia i de sintaxi angleses. L'estudiant ha de contestar una sèrie de preguntes d'elecció múltiple. Tant si la resposta és correcta com si és incorrecta, se li dóna una explicació.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Les deu primeres preguntes són sobre la introducció a la matèria. Si l'estudiant té més de quatre respostes incorrectes, necessita repassar aquesta part.

Les preguntes de l'11 a la 17 són sobre morfologia. Si l'estudiant té més de tres respostes incorrectes, necessita repassar aquesta part.

Les preguntes de la 18 a la 25 són sobre morfologia. Si l'estudiant té més de tres respostes incorrectes, necessita repassar aquesta part.

ANNEX

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: *writting*.

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. /ld/
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 /ld/, as happens with the verbs whose last sound is /d/ or /t/, as in *start – started /ld/*.

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. COMPARACIÓ DE DOS EXTRACTES DE DUES OBRES LITERÀRIES

AUTOR DE LA FITXA: Hortència Curell i Laura Gimeno

TITULACIÓ: Estudis Anglesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Els estudiants han d'escriure un petit treball comparant dos extractes de dues obres literàries estudiades prèviament a classe.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Comprendre textos escrits en llengua anglesa.
2. Identificar els principals corrents literaris de la literatura anglesa.
3. Redactar textos en anglès, adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Interpreti textos literaris en llengua anglesa dels segles XIX i XX, i hi ubiqui les característiques dels corrents literaris de la literatura anglesa dels segles XIX i XX a què pertanyen.
2. Escrigui un text ben organitzat sobre el tema concret de literatura anglesa dels segles XIX i XX objecte d'estudi.
3. Faci un ús adequat de la llengua anglesa amb finalitats acadèmiques, en l'àmbit concret de la literatura en llengua anglesa.

RESULTATS D'APRENTATGE

1. Analitzar textos literaris en llengua anglesa dels segles XIX i XX.
2. Identificar els trets distintius de textos literaris en llengua anglesa dels segles XIX i XX.
3. Explicar les característiques dels corrents literaris ubicades en els textos.
4. Relacionar els textos concrets objecte d'estudi amb les tendències generals de la literatura en llengua anglesa dels segles XIX i XX.

5. Escriure amb correcció ortogràfica.
6. Produir textos amb frases complexes i ben construïdes, amb un ús correcte dels connectors lògics.
7. Utilitzar de manera pertinent la terminologia sobre literatura en llengua anglesa dels segles XIX i XX.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

Aquesta activitat va adreçada a alumnes de primer curs d'Estudis Anglesos. L'estudiant ha d'escriure un petit treball de 500 paraules comparant dos extractes de dues obres literàries discutides prèviament a classe. És una activitat que l'estudiant ha de fer individualment a casa i que el professor ha de corregir posteriorment.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

S'avaluen aspectes diversos:

1. El contingut del comentari de text: 70%
2. L'expressió escrita: 30%

Contingut

Exercici de comentari de dos extractes de dues narracions curtes treballades a classe. Es tracta de comparar com els dos narradors (separats per un segle de diferència) tracten les diferències socials en els seus textos. Les dues narracions són: *The Son's Veto* (1891), de Thomas Hardy, i *To Room Nineteen* (1963), de Doris Lessing.

Els paràmetres de correcció utilitzats segons les notes són els següents:

SUSPENS:

1. L'estudiant no ha entès el text i la seva anàlisi és completament errònia (p. ex.: valora els dos textos com si corresponguessin al mateix període).
2. L'estudiant no sap relacionar o comparar els textos entre si.
3. L'estudiant no sap situar el text en el seu context històric ni cultural (època victoriana davant de literatura contemporània).
4. L'estudiant només parafraseja la trama argumental i no contribueix amb cap anàlisi real del text.

APROVAT:

1. L'estudiant presenta una comprensió del text limitada, però, tot i així, bastant acurada.
2. L'estudiant pot veure alguna diferència entre els dos textos (estilística, en el tractament del tema).
3. Sovint l'estudiant només parafraseja la trama argumental i no analitza les idees que els autors proposen.
4. L'estudiant no utilitza cap mena de referència bibliogràfica.

NOTABLE:

1. L'estudiant entén el text i això li permet arribar a certes conclusions sobre els recursos estilístics o els temes tractats en el relat.
2. L'estudiant té certa capacitat per veure diferències i semblances entre els textos.
3. L'estudiant entén el context històric dins del qual s'emmarca el text (època victoriana davant època contemporània).
4. Les referències bibliogràfiques són escasses.

EXCEL·LENT:

1. L'estudiant és capaç d'analitzar críticament el text i anar «més enllà» de la mera trama argumental, tot destacant temes, simbolismes i altres recursos estilístics i de contingut.
2. L'estudiant pot comparar els dos textos i destacar-ne semblances i diferències, com també els matisos més subtils.
3. L'estudiant és capaç de relacionar els relats en el seu context històric i artístic concret.
4. L'estudiant fa servir referències bibliogràfiques externes o altres fonts per complementar la seva anàlisi.

ASPECTES DE CONTINGUT DELS DOS TEXTOS PER TENIR EN COMPTE I QUE ES VALOREN MOLT POSITIVAMENT SI S'ESMENTEN

a) HARDY:

1. Presenta una dona completament lligada per les convencions socials.
2. Denuncia la manca de llibertat de la dona i que les decisions estan a les mans del gènere masculí.
3. Parla de la importància de les classes socials (p. ex.: el fill s'avergonyeix de la mare perquè no sap parlar adequadament i tampoc no permet que la seva mare es casi per segona vegada amb un home que pertany a un estatus social inferior).

b) LESSING:

1. Presenta una dona que, malgrat les teòriques llibertats aconseguides en el terreny de la igualtat, no deixa d'estar lligada a la imatge de mare i esposa.
2. Exposa la dificultat que viuen les dones per realitzar-se com a individus i les renúncies que això implica (en aquest cas, la dona renuncia a la seva carrera professional quan esdevé mare).
3. Descriu com la manca de llibertat de la dona la porta a situacions extremes com ara la depressió i, fins i tot (en el cas d'aquesta narració), el suïcidi.

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat d'expressió escrita

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic, i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	10
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	10
Sintaxi	L'estudiant s'expressa molt correctament, amb frases complexes molt ben construïdes.	L'estudiant s'expressa correctament, amb frases complexes i només alguns errors de tipus sintàctic.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples però correctes, amb alguns errors sintàctics.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples, i comet molts errors, la qual cosa fa que el text no s'entengui gens.	25
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	25
Connectors lògics	L'estudiant fa un ús molt correcte i variat dels connectors lògics.	L'estudiant utilitza connectors lògics, però no sempre de manera encertada, i amb poca varietat.	L'estudiant utilitza els connectors lògics més habituals (poca varietat) i sovint de manera incorrecta.	L'estudiant no utilitza cap connector lògic. Les frases s'encadenen sense cap tipus de relació entre si.	10

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi, és a dir, utilitza els termes adequats.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: no sempre utilitza els termes adequats.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: sovint no utilitza els termes adequats.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: gairebé mai no utilitza els termes adequats.	20

ANNEX

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 kept 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 ANGLESA DEL SEGLE XX

AUTOR DE LA FITXA: Hortènsia Curell i David Owen

TITULACIÓ: Estudis Anglesos

DESCRIPCIÓ BREU DE L'ACTIVITAT

Es tracta d'un examen escrit, fet al final del curs.

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

1. Comprendre textos escrits en llengua anglesa.
2. Identificar els principals corrents literaris de la literatura anglesa.
3. Redactar textos en anglès, adequats al registre concret, gramaticalment i ortogràficament correctes, emprant la terminologia específica de l'àmbit d'estudi.

OBJECTIUS

Els objectius didàctics que es persegueixen amb l'activitat que es proposa són que l'estudiant:

1. Interpreti textos literaris en llengua anglesa del segle XX, i hi ubiqui les característiques dels corrents literaris de la literatura anglesa del segle XX a què pertanyen.
2. Escrigui un text ben organitzat sobre el tema concret de literatura anglesa del segle XX objecte d'estudi.
3. Faci un ús adequat de la llengua anglesa amb finalitats acadèmiques, en l'àmbit concret de la literatura en llengua anglesa.

RESULTATS D'APRENTATGE

1. Analitzar textos literaris en llengua anglesa del segle XX.
2. Identificar els trets distintius de textos literaris en llengua anglesa del segle XX.
3. Explicar les característiques dels corrents literaris ubicades en els textos.
4. Relacionar els textos concrets objecte d'estudi amb les tendències generals de la literatura en llengua anglesa del segle XX.

5. Escriure amb correcció ortogràfica.
6. Produir textos amb frases complexes i ben construïdes, amb un ús correcte dels connectors lògics.
7. Utilitzar de manera pertinent la terminologia sobre literatura en llengua anglesa del segle XX.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT. CONTINGUTS QUE S'HI TREBALLEN

És una activitat adreçada a estudiants de quart curs d'Estudis Anglesos. L'estudiant ha de respondre a les preguntes de l'examen, que avalua els coneixements adquirits i les habilitats desenvolupades durant el curs.

CRITERIS D'AVUACIÓ

S'avaluen aspectes diversos:

1. El contingut del comentari de text: 70%
2. L'expressió escrita: 30%

Contingut

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)

Excellent:

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.

Aprovat:

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.

Suspens:

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)**Excel·lent:**

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.

Aprovat:

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.

Suspens:

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)

Excellent:

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

Aprobat:

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.

Suspens:

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)

Excellent:

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.

Approved:

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.

Suspens:

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.

Nivells d'assoliment de les competències. Capacitat d'expressió escrita

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Ortografia	L'estudiant amb prou feines comet cap error de tipus ortogràfic, i els que comet són poc importants.	L'estudiant comet alguns errors de tipus ortogràfic, però no prou greus per dificultar que el text s'entengui.	L'estudiant comet força errors greus de tipus ortogràfic.	L'estudiant comet moltíssims errors de tipus ortogràfic.	10
Puntuació	La puntuació és correctíssima.	Hi manquen alguns signes de puntuació, però la comprensió del text no en queda compromesa.	La mala puntuació dificulta, en alguns casos, entendre bé l'argumentació donada.	La puntuació és molt deficient.	10
Sintaxi	L'estudiant s'expressa molt correctament, amb frases complexes molt ben construïdes.	L'estudiant s'expressa correctament, amb frases complexes i només alguns errors de tipus sintàctic.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples però correctes, amb alguns errors sintàctics.	L'estudiant utilitza girs sintàctics molt simples, i comet molts errors, la qual cosa fa que el text no s'entengui gens.	25
Gramàtica	L'estudiant comet molt pocs errors de tipus gramatical.	L'estudiant comet alguns errors de tipus gramatical, però no són sistemàtics i sovint es poden corregir retrospectivament.	L'estudiant comet bastants errors gramaticals, tot i que el text és comprensible.	L'estudiant comet errors gramaticals elementals (relatius, per exemple, a l'ús dels temps o a la concordança) que dificulten molt la comprensió del text.	25
Connectors lògics	L'estudiant fa un ús molt correcte i variat dels connectors lògics.	L'estudiant utilitza connectors lògics, però no sempre de manera encertada, i amb poca varietat.	L'estudiant utilitza els connectors lògics més habituals (poca varietat) i sovint de manera incorrecta.	L'estudiant no utilitza cap connector lògic. Les frases s'encadenen sense cap tipus de relació entre si.	10

	Alt (EXCEL·LENT - MH)	Mitjà (NOTABLE)	Baix (APROVAT)	Insuficient (SUSPENS)	%
Lèxic	L'estudiant fa ús del vocabulari pertinent a la matèria d'estudi, és a dir, utilitza els termes adequats.	L'estudiant té algunes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: no sempre utilitza els termes adequats.	L'estudiant té força dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: sovint no utilitza els termes adequats.	L'estudiant té moltes dificultats en l'ús del vocabulari específic de la matèria: gairebé mai no utilitza els termes adequats.	20

ANNEX

UAB. Facultat de Filosofia i Lletres. Filologia Anglesa

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 vapidness 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. L'ADQUISICIÓ DE LA COMPETÈNCIA TRADUCTORA

AUTOR DE LA FITXA: Mariana Orozco Jutorán

TITULACIÓ: Grau en Traducció i Interpretació

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Aquesta activitat pretén desenvolupar les competències següents:

- Assimilar els principis metodològics del procés traductor (observar el tipus d'idees i prejudicis que tenen els estudiants sobre la traducció, la competència traductora, els elements que intervenen en la traducció, el procés que se segueix, les eines d'ajuda al traductor, el panorama laboral, etc.).
- Desenvolupar l'esperit crític i l'autoavaluació (observar com percep el treball realitzat cada estudiant, on se situen les principals dificultats a l'hora de traduir, com reaccionen davant les observacions dels altres, com argumenten sobre els seus punts de vista en el debat).

Les dues competències es treballen en el nivell baix, ja que és una activitat pensada per fer a l'inici del primer curs del grau.

OBJECTIUS

Permetre tant al professor com a l'estudiant fer un seguiment (mitjançant dades empíriques) del procés d'adquisició de la competència traductora de cada alumne, de manera individualitzada, i despertar la capacitat d'autoobservació del procés d'aprenentatge de l'estudiant.

RESULTATS D'APRENTATGE

El primer qüestionari, un cop corregit a classe, permet als alumnes tenir una idea clara dels coneixements i les habilitats següents.

Coneixements:

- Què és la traducció (definició, elements que hi intervenen).
- Quines característiques té un bon traductor.
- De quins recursos disposa el traductor per traduir.
- Quines varietats de traducció professional existeixen.
- Quina és la unitat de traducció.

- La importància de l'encàrrec de traducció.

Habilitats:

- Seguir el procés adequat quan no entenen un element del text original (TO).
- Seguir el procés adequat quan no saben com reexpressar en la llengua meta (LM) un element del TO que sí entenen.
- Seguir el procés adequat per llegir, comprendre i analitzar el TO.
- Com fer front als problemes de traducció quan sorgeixin.

Respecte del text traduït, l'execució i la correcció posterior de la traducció permet a l'alumne començar a desenvolupar l'habilitat de recórrer de manera adequada el procés de traducció, com també l'habilitat d'autoobservar-se en traduir.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT

Emplenar un quadern de proves amb preguntes sobre la traducció i amb text en anglès que s'ha de traduir a l'espanyol.

Materials: vegeu l'annex 1.

TRIA D'INSTRUMENTS AVALUADORS

La correcció dels qüestionaris (que es duu a terme en forma de debat, a classe) que consten en els quaderns de proves és l'avaluació de la primera part d'aquesta activitat. De la mateixa manera, la correcció del text traduït, comentant a classe les diferents opcions escollides pels estudiants, com també els principals tipus d'errors comesos i la manera d'esmenar-los, constitueix l'avaluació de la segona part de l'activitat.

CRITERIS D'AVUACIÓ

Comentari del qüestionari inicial sobre traducció

1. Què és per a tu la traducció? Defineix-la en una frase.

En les definicions, que evidentment poden ser molt variades, seria convenient tenir en compte cinc aspectes o elements que intervenen en la traducció: traduir és treballar amb dues llengües (concretament, comprendre la llengua estrangera i reexpressar en la llengua materna); és fer-ho amb un text; és treballar amb diversos paràmetres extralingüístics (culturals, enciclopèdics, temàtics, etc.); és fer un acte de comunicació (la qual cosa implica tenir en compte que hi ha un client, una finalitat, un lector final, etc.), i, per acabar, la traducció és un procés mental (és complex, hi intervenen factors que fan que un ordinador no sigui capaç de realitzar-lo de manera adequada en bona part dels casos, s'ha d'utilitzar el raonament, la creativitat, l'esperit crític, etc.).

2. Quins coneixements ha de tenir un bon traductor? Enumera els que consideris més importants.

Es podrien articular les capacitats o competències del traductor eficient parlant de cinc «subcompetències»: a) lingüística (comprensió en llengua estrangera i reexpressió en llengua materna); b) extralingüística (coneixements culturals, enciclopèdics i temàtics); c) de transferència (ser capaç de passar d'una llengua a l'altra sense interferències, calcs, etc., és a dir, utilitzant els mecanismes de cohesió propis de la llengua d'arribada...); d) professional o instrumental (saber-se documentar, trobar i utilitzar fonts de consulta per a tot allò que es desconeix o de què no s'està segur, conèixer el medi laboral, ser capaç de fer una autocrítica, etc.), i e) habilitats o destreses mentals concretes (capacitat d'anàlisi, de síntesi, de raonament lògic, creativitat, esperit crític, etc.).

3. Quines eines pot fer servir el traductor a l'hora de traduir? Indica totes les que coneguis.

Es considera pertinent: a) obres lexicogràfiques (enciclopèdies, diccionaris de tot tipus, llibres d'estil, gramàtiques, etc.); b) especialistes a qui es pot consultar en cas de dubte (persones expertes en el camp temàtic de què tracta el text); c) textos paral·lels (poder contrastar equivalències, l'entorn d'un terme, col·locacions, etc.).

4. Indica totes les varietats de traducció a què es pot dedicar un traductor professional.

Aquesta pregunta busca respostes de dues classes: tipus (científica, jurídica, tècnica, econòmica, publicitària, etc., és a dir, àrees d'especialitat en les quals s'inscriuen els textos) i modalitats (traducció escrita, interpretació simultània/consecutiva/d'enllaç, traducció audiovisual, subtitulació, doblatge, etc.).

5. Si et trobes amb una expressió en anglès de la qual desconeixes el significat, què fas primer? Ordena les opcions següents posant un 1 al costat del que faries primer i un 3 al costat del que faries com a últim recurs:

....3...Consultar el diccionari bilingüe.

....1...Intentar treure el sentit de la paraula pel context.

....2...Consultar el diccionari monolingüe anglès.

Primer s'ha d'intentar deduir el significat del terme pel context (perquè el context mai no enganya; a vegades, per pura lògica, «encertem» el significat, per bé que sempre és aconsellable consultar després un diccionari per assegurar-nos que hem encertat). El pas següent, si el context no funciona, és cercar-lo en un diccionari monolingüe anglès per entendre de veritat el significat del terme i triar lliurement l'accepció més adequada al context concret; en canvi, si mirem directament un diccionari bilingüe, que no és mai tan extens com el monolingüe, ja obviem algunes accepcions i, a més a més, correm el perill que el nostre cap s'entesti a «incrustar» un terme concret perquè apareix al diccionari bilingüe (dic *incrustar* perquè de vegades, quan veig un error repetit en les traduccions de diversos alumnes, vaig al diccionari bilingüe més habitual i en trobo la raó: el bilingüe ho diu i això «va a missa», encara que el sentit comú i el context diguin el contrari, i llavors imagino els estudiants «incrustant», amb martell i cisell, la parauleta de torn en un text en el qual la paraula no hi cap).

Un cop consultat el monolingüe, quan ja entenem la paraula, el bilingüe pot ajudar a buscar l'equivalència més adequada, però considerem que no ajuda en la fase de comprensió.

6. Si en traduir trobes una unitat que comprens en anglès però la teva traducció no l'expressa amb suficient claredat o exactitud, què fas primer per trobar l'equivalència correcta? Ordena les opcions següents posant un 1 al costat del que faries primer i un 3 al costat del que faries com a últim recurs:

...3...Consultar el diccionari bilingüe.

...1/2...Intentar expressar la mateixa idea de diverses maneres en espanyol.

...1/2...Consultar el diccionari monolingüe espanyol.

Tant la segona com la tercera opció funcionen bé per trobar una expressió adequada, perquè els monolingües en espanyol (siguin d'ús, de sinònims, etc.) sempre tenen més riquesa de vocabulari que no pas els bilingües, i, d'altra banda, nosaltres mateixos coneixem una gran quantitat de vocabulari i expressions que habitualment no utilitzem: si ens esforcem per «activar-lo» serà més fàcil trobar solucions per nosaltres mateixos sense haver de consultar tantes obres.

7. Quan es tradueix un text es considera com a unitat de partida:

a. La paraula

b. La frase

c. Altres:

La resposta correcta és «Altres: el text», perquè, si no es tenen en compte tots el paràmetres de textualitat (macroestructura, coherència, cohesió, etc.), el resultat mai no és bo, atès que és fragmentat. Evidentment, això no vol dir que en traduir ens concentrem constantment en tot el text, ja que per anar reexpressant anem mantenint a la nostra memòria a curt termini fragments més petits de text, però aquests fragments varien segons el cas.

8. Subratlla els elements que creus que intervenen en una traducció:

client	autor original	medi sociocultural de partida
època del text original		medi sociocultural d'arribada
època de la traducció	lector original	lector final
funció del text original		funció de la traducció

S'haurien de subratllar tots els elements, perquè intervenen o poden intervenir (segons la situació de producció del TO i la finalitat del TM, tal com hem vist en els diferents exemples) en una traducció.

9. Els principals problemes que ens trobem a l'hora de traduir són de vocabulari.

F

L'afirmació és falsa, perquè els problemes de vocabulari es resolten amb consultes a diccionaris, fonts digitals, textos paral·lels o especialistes. En canvi, hi ha problemes molt més greus que exigeixen prendre decisions difícils (quan s'ha d'aplicar creativitat, per exemple).

10. La teva traducció d'un contracte de compravenda de l'empresa britànica WHL Inc. seria diferent per a un bufet d'advocats que vol presentar-lo com a prova en un judici que per a una empresa espanyola, filial de WHL Inc., que el necessita per signar acords amb altres empreses espanyoles.

C

És cert, perquè si el TM ha de servir com a prova en un judici, es tracta de fer una traducció «informativa», on simplement s'expliqui el que diu l'original perquè ho entenguin en espanyol (el mètode de traducció podria ser el literal i es faria referència en tot moment a l'original, perquè probablement el llegiran juntament amb el TO); en canvi, si la finalitat és utilitzar el contracte a Espanya, el TM ha d'acomplir amb la normativa vigent en aquest país i cal adaptar diversos punts del text (per exemple, en el TO segur que no consta el DNI o NIF de les parts signants, perquè al Regne Unit i als Estats Units la majoria de persones no en tenen, però en un contracte espanyol és imprescindible que les parts signants s'identifiquin amb el seu document d'identitat), amb la qual cosa el mètode escollit ha de ser l'interpretatiu-comunicatiu o, fins i tot, el lliure, segons les característiques concretes del contracte.

11. Tot traductor ha de ser capaç de traduir amb la mateixa eficiència cap a la seva llengua materna i cap a la primera llengua estrangera.

F

Hem vist que el traductor té moltes més possibilitats de fer una bona traducció cap a la seva llengua materna, perquè domina molt la destresa d'expressió escrita, amb tot el que això comporta.

12. Un bon traductor ha de ser capaç de traduir amb la mateixa eficiència tot tipus de text.

F

El traductor ha d'intentar especialitzar-se en un camp o diversos, però no en gaires, perquè, altrament, mai no serà rendible traduir (si vol produir bones traduccions, queda clar), atès que passa un cert temps fins que hom no es familiaritza amb un àmbit temàtic, en especial si és complex (com és el cas de la traducció científica, jurídica, etc.), i amb les eines o sistemes de documentació més útils per a aquest camp.

13. Quan un traductor llegeix el text que ha de traduir, ho fa igual que ho faria qualsevol lector.

F

Tal com hem vist, el traductor ha de fer una bona anàlisi textual, detectar problemes de traducció i reflexionar sobre la situació concreta que se li presenta en cada cas, de manera que no pugui llegir el text «alegremment» com ho faria si fos simplement un lector més.

14. El diccionari bilingüe és la principal eina per trobar l'equivalència adequada en la llengua d'arribada.

F

Aquesta resposta no mereix gaires comentaris més; ja s'han mostrat diverses opcions més útils per començar que no passen pel bilingüe.

ANNEX 1:

CUESTIONARIO SOBRE TRADUCCIÓN

Nombre y apellidos:.....

A continuación te proponemos una serie de ejercicios que debes realizar en el orden en que los encuentres. 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 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. Si tienes cualquier duda, levanta la mano y te ayudaremos.

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 marcando con un círculo 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 marcando con un círculo «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 herramientas puede ayudarse el traductor a la hora de traducir? Indica todas las 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) Otros:

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.

TEXT 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. TIPUS DE PROBLEMES DE TRADUCCIÓ I VIES DE SOLUCIÓ

AUTOR DE LA FITXA: Mariana Orozco Jutorán

TITULACIÓ: Grau en Traducció i Interpretació

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Aquesta activitat pretén desenvolupar les competències següents:

1. Assimilar els principis metodològics del procés traductor.
2. Conèixer i saber recórrer les etapes d'elaboració de la traducció (concretament, captar la importància de la fase de comprensió).
3. Aprendre a fer una bona anàlisi textual (idees principals i secundàries que expressa el text, estructura interna, mecanismes de coherència i cohesió, intenció de l'autor, gènere i tipus textual, identificació de la situació comunicativa en què es produeix el text, expectatives dels lectors originals, etc.).
4. Aprendre a detectar i resoldre problemes de traducció (adonar-se de quins problemes planteja el text, classificar-los i buscar vies de solució per mitjà de recursos concrets de manera sistemàtica per estalviar temps de documentació).

Aquestes competències es treballen en el nivell mitjà, atès que posen les bases de la detecció i la resolució de problemes per a la resta del primer cicle (fins a arribar a la traducció especialitzada).

OBJECTIUS

Analitzar un text en anglès i detectar els problemes de traducció que presenta, classificar-los i proposar vies de solució.

RESULTATS D'APRENTATGE

L'anàlisi d'un text original i la detecció de problemes i les seves vies de solució pretenen que l'alumne sistematitzi un mètode de treball a l'hora d'enfrontar-se amb una traducció.

Concretament, s'espera que els alumnes adquireixin els coneixements i les habilitats que s'assenyalen tot seguit.

Coneixements:

1. Quin tipus de problemes existeixen i com es classifiquen.
2. Quins recursos són els més adequats per resoldre cada tipus de problemes.

Habilitats:

1. Seguir el procés adequat per analitzar un text original (TO), concretament, en el punt referit a detectar els problemes de traducció que planteja.
2. Seguir el procés adequat per resoldre problemes de traducció, segons el tipus que siguin.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT

El professor explica el contingut dels quadres «Problemes de traducció, classificats segons l'etapa d'elaboració de la traducció» i «Estratègies per solucionar els problemes de traducció». Després, els alumnes han d'analitzar el text «An unacceptable weapon» i marcar, amb colors diferents per a cada tipus de problema (s'agrupen segons quina sigui la font de consulta que ajudi a resoldre'l), els problemes que segons el seu parer presenta el text per traduir. Tot seguit s'apliquen les vies de solució acordades (a la biblioteca d'Humanitats, al «Racó del traductor» poden trobar tot tipus de recursos lexicogràfics) i es corregeix a classe.

Materials: vegeu l'annex 2.

TRIA D'INSTRUMENTS AVALUADORS

L'avaluació és formativa i es fa a classe, comentant entre tots quins problemes han trobat en el text proposat i de quin tipus són (amb els comentaris i les correccions pertinents) i quines vies de solució han trobat i si resulten útils o no. Es comenten també solucions concretes als problemes plantejats pels alumnes, que varien segons el grup concret.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

A continuació marquem al text exemples de problemes, classificats, que haurien de trobar els alumnes al text.

Problemes de traducció (classificats segons l'etapa d'elaboració de la traducció)

De comprensió

- Lingüístic (termes, expressions, estructures sintàctiques, mecanismes de cohesió, etc.)
- Extralingüístic: elements culturals, enciclopèdics o temàtics

De transferència

- Lingüístic
- Extralingüístic

De reexpressió

- Lingüístic
- Extralingüístic

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 cleared⁵. Next month in Geneva⁶ governments will be trying, once again, to rewrite the United Nations'⁷ 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 America⁸ were to weigh in⁹ renouncing the use of mines and supporting the two dozen countries that urge a ban, the result might be different.

¹ Problema de comprensió, lingüístic.

² Problema de comprensió, extralingüístic, temàtic.

³ Problema de reexpressió, extralingüístic.

⁴ Problema de transferència, extralingüístic.

⁵ Problema de comprensió, lingüístic.

⁶ Problema de comprensió, extralingüístic, enciclopèdic.

⁷ Problema de comprensió, extralingüístic, enciclopèdic.

⁸ Problema de comprensió, extralingüístic, cultural.

⁹ Problema de comprensió, lingüístic.

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 transferència, extralingüístic.

¹¹ Problema de transferència, lingüístic.

¹² Problema de transferència, extralingüístic.

¹³ Problema de comprensió, lingüístic.

¹⁴ Problema de transferència, lingüístic.

¹⁵ Problema de comprensió, lingüístic.

¹⁶ Problema de transferència, lingüístic.

¹⁷ Problema de reexpressió, lingüístic.

¹⁸ Problema de transferència, lingüístic.

¹⁹ Problema de comprensió (i/o reexpressió), extralingüístic, temàtic.

²⁰ Problema de comprensió (i/o reexpressió), extralingüístic, temàtic.

²¹ Problema de comprensió (i/o reexpressió), extralingüístic, temàtic.

²² Problema de transferència, lingüístic.

²³ Problema de reexpressió, lingüístic.

²⁴ Problema de transferència, lingüístic.

²⁵ Problema de comprensió, extralingüístic, temàtic.

²⁶ Problema de transferència, lingüístic.

²⁷ Problema de reexpressió, lingüístic.

²⁸ Problema de comprensió, extralingüístic, temàtic.

²⁹ Problema de transferència, lingüístic.

³⁰ Problema de reexpressió, lingüístic.

³¹ Problema de reexpressió, lingüístic.

³² Problema de comprensió, lingüístic.

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.

Font: The Economist.

³³ Problema de reexpressió, lingüístic.

³⁴ Problema de transferència, lingüístic.

³⁵ Problema de transferència, lingüístic.

³⁶ Problema de transferència, lingüístic.

³⁷ Problema de transferència, lingüístic.

³⁸ Problema de transferència, lingüístic.

³⁹ Problema de comprensió, lingüístic.

⁴⁰ Problema de comprensió, extralingüístic, temàtic.

⁴¹ Problema de transferència, lingüístic.

⁴² Problema de reexpressió, lingüístic.

⁴³ Problema de reexpressió, lingüístic.

⁴⁴ Problema de reexpressió, lingüístic.

ANNEX 2

Problemas de traducción (clasificados según la etapa de elaboración de la traducción)

1. De **comprensió**. 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.

Font: *The Economist*.

3.42. LA SINCRONITZACIÓ DELS SUBTÍTOLS

AUTOR DE LA FITXA: Mariana Orozco Jutorán

TITULACIÓ: Grau en Traducció i Interpretació

COMPETÈNCIES QUE ES PODEN DESENVOLUPAR A PARTIR DE L'ACTIVITAT

Aquesta activitat pretén desenvolupar les competències següents:

1. Assimilar els principis metodològics del procés traductor.
2. Aprendre a resoldre problemes derivats del mode traductor.
3. Desenvolupar la creativitat.
4. Desenvolupar la capacitat de síntesi.
5. Conèixer els aspectes professionals bàsics de la traducció anglès-espanyol.
6. Conèixer les característiques del treball del traductor audiovisual (concretament, del subtítolador).

Aquestes competències es treballen en el nivell mitjà-alt, dins de la formació en la modalitat de traducció audiovisual.

OBJECTIUS

Traduir un guió per pantalla en la modalitat de subtítolació; aprendre a treballar amb les restriccions dels subtítols; aplicar la capacitat de síntesi i la creativitat a una tasca que constitueix una sortida professional real dels titulats.

RESULTATS D'APRENTATGE

Els estudiants aprenen a resoldre els problemes que comporten les restriccions de la subtítolació generant estratègies que els seran útils també en altres situacions problemàtiques del procés traductor.

Concretament, s'espera que els alumnes adquireixin els coneixements i les habilitats que s'assenyalen tot seguit.

Coneixements:

1. La complexitat del mode traductor (dimensions contextuals: pragmàtica, semiòtica i, en especial, comunicativa).
2. La importància del domini de la seva llengua materna per poder resoldre problemes derivats del mode textual.

3. Quins recursos són més adequats per resoldre cada tipus de problemes.

Habilitats:

1. Com es desenvolupa i s'exercita la creativitat.
2. Com es desenvolupa i s'exercita la capacitat de síntesi.
3. Com es desenvolupa i s'exercita el raonament lògic (per decidir quina part del missatge és la més important en aquest context i quina és la funció prioritària d'aquest missatge per a l'espectador).
4. Com s'aconsegueix el procés adequat per resoldre els problemes derivats del mode traductor (concretament, les restriccions de la subtitulació).

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT

En primer lloc, es reparteixen el guió original encara no pautat (text 1) i el guió ja pautat (text 2) als estudiants. Se'ls pregunta què creuen que és el guió pautat i perquè inclou el TC (Time Code). A continuació es discuteix per què és necessari que un guió estigui pautat abans de començar a traduir-lo per subtitular-lo.

Amb l'ajuda de la fitxa 1, el professor explica el procés de subtitulació i les principals etapes de les quals consta. S'explica a la classe que aprendran a sincronitzar subtítols, és a dir, que a partir del guió ja pautat tan sols faran els passos 4 i 5 del procés, és a dir, la traducció i la sincronització. Amb l'ajuda de la fitxa 2, s'expliquen les característiques que han de tenir els subtítols (restriccions d'isocronia i sincronia cinèsica; restricció d'espai i temps).

Després es mostra en vídeo el fragment de la sèrie a la classe i se'ls demana que per a la sessió següent portin la traducció del guió pautat, tenint en compte les característiques i les restriccions de la subtitulació.

A la sessió següent es presenta als estudiants el programa de simulació de subtitulació Subtitul@m, i se'ls demana que llegeixin les instruccions.

Se'ls demana que comencin a introduir els subtítols tal com els havien preparat a la seva traducció. S'insisteix que han de fer un exercici de síntesi.

Es van resolent, de manera individual, tots els dubtes i els problemes que van sorgint. El professor va assenyalant, en els casos en què consideri que és necessari, quina és la funció prioritària d'aquest subtítol concret (fer riure l'espectador, informar-lo, etc.).

Quan han acabat, se'ls demana que canviïn d'ordinador amb el company del costat i facin un visionat complet del fragment que ha traduït i subtitulat el company en qüestió per veure l'efecte posant-se a la pell de l'espectador.

Materials: vegeu l'annex 3.

TRIA D'INSTRUMENTS AVALUADORS

L'avaluació és formativa i es fa a classe, atès que el professor va preguntant quins problemes han sorgit en cada etapa i es proposen solucions concretes fent èmfasi especialment en el procés que se segueix per trobar les solucions, ja que es tracta de sistematitzar el procés esmentat comentant entre tots quins problemes han trobat.

Un segon instrument d'avaluació consisteix a demanar que els alumnes redactin un «diari de traducció», en el qual expliquin quins problemes han tingut i quines solucions han trobat després dels exercicis, per ajudar-los a sistematitzar el procés.

Alternativament, també es pot demanar als alumnes que lliurin els subtítols creats i llavors el docent els corregeix de manera individual posant nota, la qual cosa ofereix un element d'avaluació sumativa. Tanmateix, en aquesta activitat sovint s'utilitza l'avaluació formativa, perquè des d'aquest punt de vista pedagògic no és tan important el producte resultant (els subtítols en si) com la sistematització del procés.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Hi ha moltes possibilitats correctes de subtítols concrets per al text proposat, és a dir, que no s'imposa una solució concreta als alumnes.

Podríem oferir exemples concrets de subtítols correctes, però no es veu el sentit, atès que es tracta d'anar-los veient juntament amb les imatges que els acompanyen.

ANNEX 3

Text 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).

CONSIDERACIONS FINALS

El resultat ha estat desigual pel que fa a nombre d'activitats presentades des dels diferents àmbits. Malgrat això, les hem volgut encabir totes perquè, al nostre entendre, es poden considerar exemples de bones pràctiques. El principi que ha guiat des de l'inici aquesta guia ha estat aprofitar al màxim les experiències docents i connectar-hi les principals competències específiques i transversals de l'àrea d'Humanitats. Mai no ens hem plantejat procedir a la inversa.

La voluntat és que el lector potencial d'aquestes pàgines trobi, malgrat els possibles desencerts i errors, idees que li serveixin per millorar en la seva docència.

El nou EEES ens brinda una oportunitat excel·lent de reflexió sobre la tasca docent que convindria no desaproveitar.

BIBLIOGRAFIA

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?* Ponència presentada al III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación», Girona, 2004. Disponible a: <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 a: 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 a: 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 a: <<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>>.

Document sobre «¿Cómo imaginamos la evaluación en la formación por competencias del EEES?». Equip 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». Febrer 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 – Universitat Internacional d'Andalusia, 2002.

GONZÁLEZ FERRERAS, J.; WAGENAAR, R. Tuning Educational Structures in Europe. Una resposta de las universidades al reto del proceso de Bolonia. *La integración de las universidades al Espacio Europeo*, Universitat de Girona, 10-11 de gener 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 a: <<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.

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.

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.

SANTMARTÍ, 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 a: <<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 Universitat de Deusto, 2007.

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universitat 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, 5a 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