

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POSTGRADO

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS PARA LA GESTIÓN Y PRÁCTICA
DOCENTE

Diseño Instruccional Educativo para plataforma virtual en apoyo al curso presencial *Expresión Escrita en Alemán* de quinto semestre de la carrera de Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI), en la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

SYLVIA LEHMANN

MTR FRANCISCO RODRÍGUEZ CLAVIJO

DIRECTOR DE DISERTACIÓN

QUITO, MAYO DE 2014

i. DEDICATORIA

A mi familia

ii. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y en su nombre al Sr.

Rector, Dr. Manolo Corrales S.J. por la posibilidad de estudiar esta maestría.

Agradezco a mi Director de Tesis, Ing. Francisco Rodríguez Clavijo, por su invaluable apoyo en el trabajo de esta tesis, sus conocimientos y enseñanzas desde las aulas de la maestría hasta el trabajo de tesis.

Agradezco a mi lectora, Ing. Yolanda García, por su buena disposición, ayuda práctica tan acertada, y sobre todo por su inquebrantable ánimo.

Agradezco a mi lectora, Mtr. Claudia Funk, por su dedicación, criterio y apoyo en la corrección de los borradores.

De igual manera agradezco a mis estudiantes de LEAI, por su deseo de aprender alemán y cooperar con mis diagnósticos y encuestas.

También deseo agradecer a mis alumnos de alemán de diferentes generaciones, pues me apoyaron con sus ideas e inquietudes para plantear mi propuesta de tesis.

Especialmente agradezco a mis colegas de LEAI, del área de alemán, de francés, de inglés, y de Lingüística, que cooperaron con ideas, y siendo evaluadores de mi aula virtual.

Por último, aunque no menos importante, un agradecimiento a la Oficina de Tecnologías de la Universidad y al Ing. Mauricio Santillán por su paciencia al compartir con generosidad sus conocimientos.

iii. TABLA DE CONTENIDOS /INDICE GENERAL /INDICE ANEXOS

	Página
1. Resumen	i
2. Abstract en inglés	i
3. Abstract en alemán	ii
4. Antecedentes	iii
5. Justificación	iii
6. Objetivos	vi
6.1. General	vi
6.2. Específicos	vi
7. Diseño metodológico	vii
7.1. Tipo de investigación	vii
7.2. Universo y muestra	vii
8. Métodos de investigación	viii
8.1. Métodos teóricos	viii
8.1.1. Método analítico	viii
8.1.2. Método deductivo	viii
8.1.3. Método inductivo	viii
8.2. Métodos empíricos	ix
8.2.1. Lectura de documentos	ix
8.2.2. Entrevistas	ix
8.2.3. Encuestas	ix
8.2.4. Pruebas de diagnóstico	ix
9. Técnicas de investigación	x
9.1. Instrumentos de investigación	x
9.2. Procedimientos para la recolección de datos	x

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico No. 1 Ethnologue - Nube de lenguas vivas	16
Gráfico No. 2 El alemán como lengua del internet	22
Gráfico No. 3 Diagnóstico MCERL - Estructura	127
Gráfico No. 4 Encuesta a colegas – Pregunta 1.1.	206
Gráfico No. 5 Encuesta a colegas – Pregunta 2.1.	206
Gráfico No. 6 Encuesta a colegas – Pregunta 2.2.	207
Gráfico No. 7 Encuesta a colegas – Pregunta 3.1.	208
Gráfico No. 8 Encuesta a colegas – Pregunta 3.2.	208
Gráfico No. 9 Encuesta a colegas – Pregunta 4.1.	209

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura No. 1 Familias de lenguas vivas y conocidas en el mundo	26
Figura No. 2 Lenguas Indoeuropeas	26
Figura No. 3 Lenguas Germanas	26
Figura No. 4 Subgrupo Itálico	27
Figura No. 5 Subgrupo Francés	27
Figura No. 6 Subgrupo Español	27
Figura No. 7 Niveles según MCERL	54
Figura No. 8 Esquema de Escuelas en la FCLL	59
Figura No. 9 Modelo cognitivo de procesamiento de información	77
Figura No. 10 ADDIE – Círculo de acción	87
Figura No. 11 Trayectoria circular de realimentación	88
Figura No. 12 ADDIE – Desglose inicial	89
Figura No. 13 ADDIE – Desglose específico	90
Figura No. 14 Esquema de Evaluación para Prueba de Nivel MCERL	118
Figura No. 15 Descriptor de Expresión Escrita en Tercera Lengua	134
Figura No. 16 Pilotaje Aula Moodle: Agosto – Diciembre 2013	138

Figura No. 17	Elementos Aula Moodle Pilotaje Agosto- Diciembre 2013	.....	142
Figura No. 18	Realimentación Formas de Evaluación	.....	202

ÍNDICE DE TABLAS

			Página
Tabla No. 1	Competencias de la carrera de LEAI	.....	4
Tabla No. 2	Diez Lenguas más utilizadas en la Web	.....	22
Tabla No. 3	Falsos cognados	.....	33
Tabla No. 4	Partículas modales	.....	34
Tabla No. 5	Declinación en alemán	.....	35
Tabla No. 6	Perífrasis verbal del español	.....	42
Tabla No. 7	Oraciones complejas	.....	43
Tabla No. 8	Correspondencia de niveles Alemán / LEAI 2013	.....	61
Tabla No. 9	Descriptorios MCERL en detalle	.....	63
Tabla No. 10	Correspondencia de niveles Alemán / LEAI 2014	.....	65
Tabla No. 11	Esquema Plan de Clase	.....	95
Tabla No. 12	Moodle – Elemento Perfil Personal	.....	105
Tabla No. 13	Moodle – Elemento Administración	.....	105
Tabla No. 14	Moodle – Elemento Recursos	.....	106
Tabla No. 15	Moodle – Elemento Actividades I	.....	107
Tabla No. 16	Moodle – Elemento Actividades II	.....	107
Tabla No. 17	Moodle – Elemento Tareas	.....	108
Tabla No. 18	Siglas de Corrección para Vocabulario y Registro	.....	115
Tabla No. 19	Siglas de Corrección para Gramática	.....	115
Tabla No. 20	Siglas de Corrección para Sintaxis	.....	116
Tabla No. 21	Siglas de Corrección para Ortografía	.....	116
Tabla No. 22	Siglas de Corrección para Contenido	.....	116
Tabla No. 23	Términos de Evaluación para Expresión Escrita	.....	116
Tabla No. 24	Porcentajes de Acierto para MCERL A1	.....	119
Tabla No. 25	Resultados Test de Diagnóstico: Estructura A1	.....	119
Tabla No. 26	Tabla Nr.26 – Desglose de Preguntas y Contenidos	.....	120

	Test MCERL A1		
Tabla No. 27	Porcentajes de Acierto para MCERL A2	.....	121
Tabla No. 28	Resultados Test de Diagnóstico: Estructura A2	.....	121
Tabla No. 29	Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL A2	.....	122
Tabla No. 30	Porcentajes de Acierto para MCERL B1	.....	123
Tabla No. 31	Resultados Test de Diagnóstico: Estructura B1	.....	123
Tabla No. 32	Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL B1	.....	124
Tabla No. 33	Porcentajes de Acierto para MCERL B2	.....	125
Tabla No. 34	Resultados Test de Diagnóstico: Estructura B2	.....	125
Tabla No. 35	Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL B2	.....	126
Tabla No. 36	Pensum de Licenciatura LEAI	.....	133
Tabla No. 37	Detalle Descriptores de la Materia de Expresión Escrita	.....	135
Tabla No. 38	Estudiantes Encuestados – Pilotaje Agosto – Diciembre 2013	.....	150
Tabla No. 39	Resultados Encuesta Pilotaje Agosto – Diciembre 2013	.....	151
Tabla No. 40	Contenido de Módulos Aula Moodle 2014	.....	158
Tabla No. 41	Tipos de Errores y Falencias	.....	160
Tabla No. 42	Profesores Evaluadores	.....	204

ÍNDICE DE IMÁGENES

			Página
Imagen No. 1	Logo del caso nominativo	.....	36
Imagen No. 2	Logo del caso acusativo	.....	36
Imagen No. 3	Logo del caso dativo	.....	37
Imagen No. 4	Logo del caso genitivo	.....	37
Imagen No. 5	Rizoma I	.....	82
Imagen No. 6	Rizoma II	.....	82

Imagen No. 7	Gama de Colores de la Pantalla de Inicio del Aula Moodle	.....	165
Imagen No. 8	Etiqueta Módulos	.....	166
Imagen No. 9	Etiqueta Sintaxis	.....	166
Imagen No. 10	Franja de Encabezado Aula Moodle	.....	167
Imagen No. 11	Franja Aula Moodle Página Principal	.....	167
Imagen No. 12	Aula Moodle – Franja Inferior	.....	167
Imagen No. 13	Aula Moodle – Navegación	.....	168
Imagen No. 14	Aula Moodle - Administración	.....	168
Imagen No. 15	Aula Moodle – Bloques 1	.....	169
Imagen No. 16	Aula Moodle – Vista Global	.....	170
Imagen No. 17	Aula Moodle – Asistencia I	.....	172
Imagen No. 18	Aula Moodle – Asistencia II	.....	172
Imagen No. 19	Aula Moodle – Bienvenida	.....	174
Imagen No. 20	Aula Moodle - Introducción	.....	175
Imagen No. 21	Aula Moodle – Diccionarios y Glosario	.....	176
Imagen No. 22	Aula Moodle - Glosario	.....	176
Imagen No. 23	Aula Moodle – Primer Módulo	.....	178
Imagen No. 24	Aula Moodle – Segundo Módulo	.....	180
Imagen No. 25	Aula Moodle – Tercer Módulo	.....	182
Imagen No. 26	Aula Moodle – Cuarto Módulo	.....	185
Imagen No. 27	Aula Moodle – Gramática	.....	188
Imagen No. 28	Aula Moodle – Sintaxis	.....	189
Imagen No. 29	Aula Moodle – Vocabulario	.....	190
Imagen No. 30	Aula Moodle – Foro	.....	191
Imagen No. 31	Aula Moodle – Carpeta de Juegos	.....	193

CAPITULO I

LA CARRERA DE LEAI EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

	Página
1. Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI)	1
1.2. Perfil de la carrera	3
1.3. Misión	3
1.4. Visión	4
1.5. Competencias (genéricas y específicas) y resultados de aprendizaje	4
1.6. Perfil del egresado	6
1.7. Perfil profesional	8
1.8. Espacios de oferta laboral	8
1.9. Breve reseña histórica de alemán en LEAI	9

CAPÍTULO II

ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA – LA MATERIA DE EXPRESIÓN

ESCRITA EN ALEMÁN

	Página
2. La lengua alemana	15
2.1. Generalidades acerca de la lengua alemana	15
2.2. Instituciones que rigen las normas de la lengua	17
2.3. Razones para aprender alemán	19
2.4. El alemán como lengua del internet	22
2.5. Alemán – Una lengua indoeuropea	24
2.6. Aspectos lingüísticos esenciales del alemán. Contrastación entre alemán y español	28
2.6.1. “Wortbildung” o formación de palabras	29
2.6.1.1. Lengua aglutinante	30

2.6.1.2.	Préstamos lingüísticos	.....	31
2.6.1.3.	Los falsos cognados	.....	32
2.6.1.4.	Las partículas modales	.....	33
2.6.2.	Aspectos gramaticales	.....	34
2.6.2.1.	La declinación	.....	35
2.6.2.2.	Los géneros	.....	37
2.6.2.3.	Los plurales	.....	38
2.6.2.4.	El artículo negativo “kein”	.....	39
2.6.2.5.	La conjugación de verbos – Verbos de sustancia divisible	.....	39
2.6.2.6.	Los tiempos verbales	.....	40
2.6.2.7.	Las preposiciones	.....	41
2.6.3.	La sintaxis	.....	41
2.6.3.1.	Oración principal o “Hauptsatz”	.....	41
2.6.3.2.	Oraciones complejas	.....	43
2.6.4.	La ortografía	.....	44
2.6.4.1.	La mayúscula	.....	45
2.6.4.2.	Los signos de puntuación	.....	45
2.7.	Enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera VS una segunda lengua	.....	45
2.8.	Alemán en la PUCE – ¿Lengua extranjera o segunda lengua?	.....	47
2.9.	El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL)	.....	49
2.9.1.	Generalidades	.....	49
2.9.2.	Una visión global de los descriptores y la estructuración de las habilidades	.....	52
2.9.3.	El trasfondo conceptual de los descriptores del MCERL	.....	55
2.9.4.	Alemán en LEAI – Correspondencia de niveles de lengua, curriculares y MCERL 2013	.....	58
2.9.5.	Los descriptores según MCERL – Los niveles B2 y C1	.....	61

CAPITULO III

DISEÑO INSTRUCCIONAL EDUCATIVO Y AULAS MOODLE

	Página
3. Diseño Instruccional Educativo	67
3.1. Definición del DIE para el propósito de la presente tesis	67
3.2. Contextualización del DIE	69
3.2.1. El DIE y el conductismo	72
3.2.2. El DIE y el cognitivismo	75
3.2.3. El DIE y el constructivismo	78
3.2.4. El DIE y el conectivismo	81
3.3. Propuesta metodológica de DIE para la presente tesis	84
3.3.1. El ADDIE	85
3.3.2. El formato para planteamiento meso-curricular y diseño micro-curricular	91
3.3.3. Aprendizaje combinado o <i>b-learning</i>	100
3.4. Moodle	102
3.4.1. La plataforma Moodle en la PUCE	104
3.4.2. Moodle en la presente tesis	104

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO SEGÚN MCERL, RESULTADOS Y DISEÑO CURRICULAR

	Página
4.1. Generalidades	108
4.2. Las pruebas de diagnóstico según MCERL	108
4.2.1. Consideraciones previas al diseño de las pruebas de diagnóstico	110
4.2.2. Descripción global	112
4.2.3. Pruebas de expresión escrita	114
4.3. Resultados de las pruebas de diagnóstico	117
4.3.1. Resultado de las pruebas de Estructura gramatical; morfológica y sintáctica	117

4.3.1.1.	Estructura gramatical, morfológica y sintáctica A1	.....	119
4.3.1.2.	Estructura gramatical, morfológica y sintáctica A2	.....	121
4.3.1.3.	Estructura gramatical, morfológica y sintáctica B1	.....	123
4.3.1.4.	Estructura gramatical, morfológica y sintáctica B2	.....	125
4.3.1.5.	Análisis de los resultados de diagnóstico – Tests de Estructura MCERL A1 – B2	.....	127
4.3.2.	Resultados de las pruebas de expresión escrita	.....	127
4.4.	Selección de áreas para incorporar en el aula virtual:	.....	129
4.4.1.	Tipos de error o falencia en los tests de estructura	.....	131
4.4.2.	Tipos de errores o falencias en los tests de expresión escrita	.....	132
4.5.	Objetivos y metas de la programación de la materia de Expresión Escrita en Alemán	.....	132
4.5.1.	Macro-currículo - Malla curricular	.....	133
4.5.2.	Meso-currículo – Programación de la materia	.....	134
4.6.	Pruebas en aula Moodle durante el semestre agosto a diciembre 2013	.....	136
4.6.1.	Consideraciones generales	.....	136
4.6.2.	La aplicación del aula Moodle	.....	137
4.6.2.1.	Distribución de módulos y contenidos	.....	141
4.6.2.2.	Encuestas y resultados	.....	150
4.7.	Nueva propuesta de contenidos meso-curriculares	.....	155
4.8.	Selección definitiva de tipos de errores y falencias	.....	158

CAPITULO V

DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

	Página
5.1. Generalidades	161
5.2. Diseño global del entorno virtual	163
5.2.1. Diseño gráfico del aula virtual	164
5.2.2. Divisiones en la pantalla del aula virtual	166
5.3. Secciones del aula virtual	170
5.3.1. Para todas las secciones	172
5.3.2. La sección inicial o de bienvenida	174
5.3.3. La introducción o “ <i>Einführung</i> ”	174
5.3.4. Diccionarios y glosarios o “ <i>Wörterbücher & Glossar</i> ”	175
5.3.5. Módulo 1	177
5.3.6. Módulo 2	180
5.3.7. Módulo 3	181
5.3.8. Módulo 4	184
5.3.9. Sección de gramática	187
5.3.10. Sección sintaxis	188
5.3.11. Sección vocabulario	189
5.3.12. Foro	190
5.3.13. “ <i>Sammelmappe</i> ” o Carpeta con juegos	192
5.4. Modelo de Diseño Instruccional Educativo – Ejemplo de plan de clase	193
5.5. Evaluación	198

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

		Página
6.1.	Análisis.	213
6.2.	Conclusiones.	215
6.3.	Recomendaciones	221

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ANEXOS

Anexo A	Abreviaciones
Anexo B	Transcripción entrevista Mtr. Milica Dragosavljevich
Anexo C	Transcripción entrevista Mtr. Jorge Mora Varela
Anexo D	Traducción de Apuntes Reunión – LEAI – Profesores de Alemán
Anexo E	Desglose pruebas de estructura
Anexo F	Desglose pruebas expresión escrita
Anexo G1	Diagnóstico
Anexo G2	Pruebas de diagnóstico
Anexo H	Incidencia errores test estructura
Anexo I	Incidencia errores test escrito
Anexo J	Malla curricular
Anexo K	Programación 2013
Anexo L	Informe Encuestas I
Anexo M	Informe Encuestas II
Anexo N	Contenido Completo Aula Moodle

Anexo O	Plan de clase DIE
Anexo P	Colegas evaluadores
Anexo Q	Tabulación Encuestas de Colegas
Anexo R	Aula Moodle en imágenes

1. RESUMEN EJECUTIVO

En quinto semestre de la carrera de Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAD) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, los estudiantes que han escogido alemán como lengua curricular, toman el curso de *Expresión Escrita en Alemán* para cimentar y ampliar sus conocimientos y habilidades en esta lengua. El manejar con seguridad el alemán escrito representa una importante ventaja, tanto en el ámbito laboral como en el de formación académica continua. Se observa desde hace varios semestres que el nivel de alemán en los cursos no es homogéneo. Los estudiantes, que en su gran mayoría han aprendido alemán como lengua extranjera, presentan problemas, más que nada, en el ámbito de la expresión escrita. Se realiza una fase de diagnóstico formal para elucidar las dificultades generales en cuanto al aprendizaje de alemán; constatando la índole de falencias en el manejo de esta lengua, siendo L1 español. En base a los resultados se pasa a la creación de un aula virtual Moodle 1.6 en apoyo a la clase presencial a manera de aprendizaje híbrido o blended learning (b-learning) que facilite guía y ejercicios para llenar los vacíos. El trasfondo metodológico está dado por un modelo ecléctico de Diseño Instruccional Educativo. Se aplican múltiples TIC, recursos Web2.0, y actividades creadas con software libre. Después de habilitado el entorno virtual, se realiza un pilotaje del aula cuyos resultados llevan a una versión mejorada en plataforma versión 2.6. Se realiza finalmente una co-evaluación por parte de colegas docentes. El aula Moodle se encuentra ahora en su versión terminada.

Palabras clave: Alemán como lengua extranjera; expresión escrita en alemán; Moodle 2.6; aula virtual; b-learning; aprendizaje híbrido; Diseño Instruccional Educativo; TIC; Web 2.0; co-evaluación docente.

2. ABSTRACT (English)

At the Pontifical Catholic University of Ecuador, at the school of International Studies, students, who have chosen German as their curricular language take the course *Writing in German* in order to strengthen and expand their knowledge and skills in this language. Good writing skills in German is an important advantage, both in the labour market and in their subsequent academic development. Over several semesters it became apparent that the language level of the students was not homogeneous. Most students have learned German as a foreign language and have problems especially in writing. A formal diagnosis phase is carried out to determine and precisely define the general difficulties in the area of written expression within an L1 Spanish background. Based on these results a virtual classroom for Moodle 1.6 is developed, which is designed in a way that it constitutes an aid for the students in the field of b-learning or blended learning. An eclectic

approach of instructional design build the methodological background. Resources and activities in this Moodle room are created with various ICT and Web 2.0 free software. A pilot phase is carried out and the results lead to an improved virtual environment on the Moodle platform 2.6. Finally, the room is also evaluated by fellow teachers. The Moodle classroom can now be found in its final version on the platform.

Keywords: German as foreign language; writing in German; Moodle 2.6; b-learning; integrated learning; Instructional Design; ICT; Web 2.0; Teacher co-evaluation

3. ABSTRACT (Deutsch – Pendiente)

An der Päpstlich Katholischen Universität Ecuadors, am *Mehrsprachigen Studiengang für Internationale Beziehungen*, belegen die Studierenden, die Deutsch als Hauptsprache gewählt haben, im fünften Semester den Kurs *Schriftlicher Ausdruck auf Deutsch*, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in dieser Sprache zu festigen und zu erweitern. Der sichere Umgang mit der deutschen Schriftsprache ist ein wichtiger Vorteil, sowohl am Arbeitsplatz als auch in der späteren akademischen Weiterbildung. Über mehrere Semester hinweg wurde es offensichtlich, dass das Sprachniveau der Kursteilnehmer nicht homogen ist. Die meisten Studenten haben Deutsch als Fremdsprache gelernt und zeigen Probleme vor allem im Bereich des Schreibens auf. Eine formelle Diagnosephase wird durchgeführt, um die allgemeinen Sprachschwierigkeiten im Bereich des schriftlichen Ausdrucks festzustellen. Die Fehlerart im Umgang mit der deutschen Sprache, bei einem L1-spanischen Hintergrund, wird genau festgelegt. Basierend auf den Ergebnissen wird ein virtueller Klassenraum für Moodle 1.6 entwickelt, welcher so konzipiert ist, dass er im Bereich des *b-learning* oder integriertes Lernen eine Hilfeleistung für die Studenten darstellt. Der methodische Hintergrund ist durch ein eklektisches Instruktionsdesignmodell gegeben. Es werden IKT, Web 2.0 Ressourcen und Aktivitäten, welche mit freier Software erarbeitet wurden, angewandt. Mit diesem virtuellen Raum wird eine Pilotphase durchgeführt, deren Ergebnisse zu einer verbesserten virtuellen Umgebung auf der Moodleplattform 2.6 führt. Abschliessend wird der Raum auch durch Lehrerkollegen evaluiert. Das Moodle-Klassenzimmer ist jetzt in seiner fertigen Version auf der Plattform.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache; schriftlicher Ausdruck auf Deutsch; Moodle 2.6; b-learning; integriertes Lernen; Instruktionsdesign; ICT; Web 2.0; Lehrer Co-Evaluierung

4. ANTECEDENTES

Hoy en día, poderse comunicar en alemán abre puertas a varias posibilidades de desarrollo profesional y personal, sobre todo como estudiante de la carrera de Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI)¹ de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde el idioma alemán es curricular y de especialización. Por otra parte, toda instrucción presencial actualizada en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se fortalece sin duda al incluir el apoyo de tecnologías de información y comunicación (TIC), siendo el uso de aulas virtuales una de las mejores maneras de hacerlo. El Diseño Instruccional Educativo ofrece el trasfondo metodológico, logístico y administrativo para poder presentar un espacio virtual en el contexto de b-learning² o aprendizaje combinado en este contexto.

5. JUSTIFICACIÓN

En la mayoría de casos en el Ecuador se aprende alemán como lengua extranjera, lo que se diferencia del aprendizaje como segunda lengua, pues se requiere de clases formales atadas a material didáctico específico, toda vez que el entorno socio-cultural no permite el uso de dicha lengua en contextos reales (APELTAUER, 2001). Es así que la enseñanza y el aprendizaje presencial del alemán – como de cualquier otra lengua extranjera – debe ser complementado con una amplia gama de ejercicios para lograr afianzar los conocimientos y las habilidades lingüísticas. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera trae

¹ En el presente trabajo se utilizarán estas siglas para referirse a la carrera de Multilingüe en Negocios e Intercambios Internacionales, por un lado, porque dicha abreviación aun es manejada por la carrera y conocida entre estudiantes, la universidad y el entorno, y por otro, por facilitar la escritura.

² El término *b-learning* viene del inglés *blended learning*, aprendizaje combinado. En la presente tesis se utilizará la abreviación del inglés, es decir, *b-learning*

invariablemente consigo que el porcentaje de errores y falencias en todas las habilidades de la lengua sea mayor que en el caso de aprendizaje como segunda lengua.

Los estudiantes del curso Expresión Escrita en Alemán de LEAI necesitan fortalecer sobre todo sus habilidades de escritura en alemán, porque en los siguientes semestres deberán realizar trabajos escritos para seminarios y cursos avanzados. En varios tests de diagnóstico realizados al iniciar las clases, se ha podido constatar que hay una serie de falencias lingüísticas que se vienen acarreado desde niveles inferiores hasta los de LEAI, aparentemente presentando cuadros de fosilización. Se habla de fosilización cuando una forma lingüística defectuosa no se corrige a su debido tiempo, resultando sumamente difícil de erradicar posteriormente. (APELTAUER, 2001). De ahí que el curso para afianzar las destrezas de escritura es primordial.

En la enseñanza de la escritura en alemán como lengua extranjera se debe distinguir entre realizar actividades cuya finalidad es la escritura por sí misma, como sería el escribir un reporte de ventas, o para lograr otra finalidad, por ejemplo, el afianzamiento de estructuras gramaticales o sintácticas. (KAST, 2002)

La pauta para el estándar a lograrse nos indica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL), y ahí se ubica en el nivel B2 quizás C1, lo que tendría concordancia con las exigencias de la carrera en el examen de ingreso, y con la posible progresión en semestres futuros.

En el contexto de los cursos de LEAI, el uso y perfeccionamiento de la habilidad de escritura en alemán es relevante, pues las investigaciones hechas demuestran que, aun si el proceso de escritura es muy valioso, el producto es la meta final:

“El producto es, después de todo, la meta final, y es la razón por la cual seguimos el proceso de escritura previa, escribir borradores, revisarlos y editarlos. Sin tener con

claridad en mente ese producto final, podríamos simplemente ahogarnos en un mar de revisiones. El proceso no es la finalidad; es el medio para lograr un fin.” (Traducción libre de (BROWN, 2007, pg. 393)³ De ahí que se justifica una ejercitación de la creatividad, pero también intensamente de estructuras gramaticales y sintácticas.

La PUCE promueve actualmente la aplicación de las TIC's, en especial lo que se refiere al uso de las aulas virtuales Moodle. Estamos conscientes del impacto que ha tenido el avance tecnológico también en la educación, específicamente en el aprendizaje de lenguas. La posibilidad de tener acceso a un aula virtual en un momento en que el estudiante tenga disponibilidad, y de practicar la escritura a su ritmo y conveniencia, justifica la propuesta de creación de un aula virtual con actividades que promuevan el afianzamiento y la práctica del alemán escrito.

Finalmente, pero de importancia mayor, está la necesidad de tener un modelo continuo que sirva de guía para la estructuración de todo el proceso de concepción, planificación, creación, puesta en marcha, administración, evaluación constante y mantenimiento del espacio virtual como arriba descrito. En la universidad se maneja un modelo para aulas virtuales, sin embargo este modelo no es el idóneo para el aprendizaje combinado o blended learning que se concibe en esta tesis, por lo que se escogerá un modelo guía de entre los propugnados por el Diseño Instruccional Educativo.

³ “The product is, after all, the ultimate goal; it is the reason that we go through the process of prewriting, drafting, revising and editing. Without that final product firmly in view, we could quite simply drown ourselves in a sea of revisions. Process is not the end; it is the means to the end.” (BROWN: 2007, pg. 393)

6. OBJETIVOS

6.1. General

El objetivo general de esta tesis es aplicar el Diseño Instruccional Educativo en la creación de una plataforma virtual en apoyo al curso presencial *Expresión Escrita en Alemán*, de quinto semestre de la carrera de LEAI.

6.2. Específicos

6.2.1. Constatar el nivel lingüístico real de los estudiantes con respecto a la producción y creación de textos escritos en alemán como lengua extranjera, según el MCERL

6.2.2. Determinar los descriptores específicos del MCERL para la producción y creación de textos escritos adaptados al área de los negocios y relaciones internacionales

6.2.3. Establecer las necesidades específicas de los estudiantes para lograr alcanzar las metas del curso *Expresión Escrita en Alemán*

6.2.4. Diseñar y crear un aula virtual Moodle en base a pautas definidas por el modelo Diseño Instruccional Educativo establecido y en conjunción con el curso presencial de *Expresión Escrita en Alemán* para proveer a los estudiantes de oportunidades de mejorar y practicar sus destrezas y habilidades en la escritura de temas relevantes para la carrera de LEAI

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1. Tipo de investigación

Esta tesis es de tipo teórica aplicada, pues utilizando los conocimientos del Diseño Instruccional Educativo en la creación de un aula virtual para aprendizaje combinado (b-learning) al igual que los conocimientos en el área de la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera, se intenta explicar y aclarar la problemática que atañe a los estudiantes de LEAI, y proponer una estrategia para que aquellos que hayan escogido alemán como idioma curricular y de carrera y que toman la materia de Expresión Escrita en Alemán, puedan lograr el nivel fijado por los descriptores según el MCERL. Para esto se analizarán los contenidos del Diseño Instruccional Educativo y en base a las pautas que se puedan dilucidar, se propondrá como alternativa de cambio la creación de un aula virtual de práctica en apoyo a las clases presenciales.

7.2. UNIVERSO Y MUESTRA

Dado que el número de estudiantes que siguen la carrera de LEAI con alemán con idioma curricular y de especialización, en quinto nivel y en la materia de Expresión Escrita en Alemán es muy reducido, la muestra representará el 100% del universo, es decir 8 estudiantes matriculados. Este universo permite realizar todos los diagnósticos, aplicaciones y comprobar el desarrollo sin problema.

8. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Los métodos de investigación son de dos tipos: teóricos y empíricos. Con los métodos teóricos se trabajará el trasfondo teórico, mientras que con los empíricos se recopilará principalmente la información

8.1. Métodos teóricos

8.1.1. Método analítico

En esta tesis se aplicará el método analítico para estudiar en detalle los resultados de la investigación bibliográfica, las encuestas, entrevistas y demás fuentes de información, a fin de contrastar estos resultados y de esta manera examinarlos.

8.1.2. Método deductivo

En este trabajo se utilizará el método deductivo, después de haber recabado toda la información necesaria acerca del Diseño Instruccional Educativo, haberla analizado debidamente y decidido qué aspectos son idóneos, se apliquen estos en la creación del aula virtual que sirva de apoyo a las clases presenciales en la materia de Expresión Escrita en Alemán. El método deductivo también será empleado para basarse en los descriptores según MCERL y en base a ellos diseñar la aplicación de tests de diagnóstico para fijar el nivel de alemán de los estudiantes en cuestión.

8.1.3. Método inductivo

Se aplicará este método cuando una vez recabados los datos de las encuestas, entrevistas, y sobre todo, de las pruebas de diagnóstico, se llegue a una conclusión que posibilite la creación de un aula virtual basada en Diseño Instruccional Educativo, la cual

contenga todos los elementos idóneos para la enseñanza/aprendizaje del alemán como lengua extranjera en el curso de Expresión Escrita en Alemán.

8.2. Métodos empíricos

Entre las técnicas que se emplearán en esta propuesta están:

8.2.1. Lectura de documentos

Técnicas documentales bibliográficas para recabar toda la información pertinente al contenido de este trabajo, por ejemplo, lo que concierne al Diseño Instruccional Educativa, a la enseñanza/aprendizaje de alemán como lengua extranjera, y a la enseñanza-aprendizaje de escritura en el contexto de alemán como lengua extranjera.

8.2.2. Entrevistas

Se realizarán entrevistas a directores, coordinadores y colegas de la escuela de LEAI y del área de alemán, según la posible relevancia de sus aportes para esta tesis.

8.2.3. Encuestas

Encuestas a estudiantes, por ejemplo, sobre el grado de satisfacción al utilizar un aula virtual en apoyo a las clases presenciales. La selección de estudiantes encuestados será según la posible relevancia de sus aportes para esta tesis.

8.2.4 Pruebas de diagnóstico

Pruebas de diagnóstico basadas en los descriptores del MCERL para determinar el nivel real de alemán que tienen los estudiantes.

9. Técnicas de investigación

A la par con los métodos explicados más arriba, vienen las técnicas de investigación, las que se evidencian a través de instrumentos de investigación y consecuentemente, procedimientos para la recolección de datos.

9.1. Instrumentos de investigación

Los siguientes instrumentos de investigación serán aplicados en esta tesis:

- No se aplicará matriz alguna para las entrevistas. Se pedirá una cita con antelación y se consultará si es posible grabar la entrevista, para luego transcribirla y sumarla a los anexos. Si la persona entrevistada no desea ser grabada, se harán apuntes y en base a ellos se escribirá un informe de la entrevista, el cual igualmente será sumado a los anexos.
- Para las encuestas se crearán formularios, ya sea con antelación o tomando en cuenta las preguntas e inquietudes de los encuestados. Así se crearán matrices para las encuestas que contengan los aportes de los estudiantes.
- Pruebas de diagnóstico según el MCERL, en los niveles A1 hasta B2. Estas pruebas serán facilitadas por la coordinación del área de alemán.

9.2. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos se recabarán de la siguiente manera y secuencia

- Consulta bibliográfica y consulta en el internet.
- Con la debida autorización previa del Director de LEAI, se recolectarán datos estadísticos en Secretaría de LEAI
- Se recabarán datos de entrevistas y encuestas, así como de las pruebas de diagnóstico.

CAPITULO I

LA CARRERA DE LEAI EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

1. Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI)

La carrera de Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI)¹, fue creada con aprobación del Honorable Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador del 11 de febrero de 1992 (RESULTADOS CEAACES, 2013, pg.2)². Esta carrera estuvo anidada desde un inicio en la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura.

En el mismo documento podemos leer acerca del cambio de denominación y creación de un nuevo departamento independiente para esta carrera, lo que fue de suma importancia para el futuro desarrollo de la licenciatura:

“En el año 2000, el Consejo Académico de la PUCE aprueba el cambio de denominación del título Licenciado en Lenguas Aplicadas a los Intercambios Internacionales por Licenciado Multilingüe en Negocios e Intercambios Internacionales. Adicionalmente aprueba la creación del Departamento de Lenguas Aplicadas a los Intercambios Internacionales- LEAI bajo cuya dirección funciona la Carrera. (RESULTADOS CEAACES, 2013, pg. 3)

El CEAACES, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, es la entidad gubernamental que tiene como misión:

¹ En el presente trabajo se utilizarán estas siglas para referirse a la carrera de Multilingüe en Negocios e Intercambios Internacionales, por un lado, porque dicha abreviación aun es manejada por la carrera y conocida entre estudiantes, la universidad y el entorno, y por otro, por facilitar la escritura.

² Resultados de la Investigación de la Carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI) dentro del proceso de autoevaluación de carreras del CEAACES (a mayo 2013) facilitado por el Mtr. Jorge Mora Varela

“Ejercer la rectoría de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador, a través de los procesos de evaluación, acreditación y categorización en las Instituciones de Educación Superior.” (R.O. 733 miércoles 27 de junio 2012, pág 7).³

y cuya visión es:

“El CEAACES será un referente nacional y regional en la creación e implementación de metodologías integrales, articuladas y transparentes, de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.” (R.O. 733 miércoles 27 de junio 2012, pág. 7).⁴

La carrera de LEAI, como las demás carreras de la universidad, se rigen según el CEAACES, y el documento concerniente ha sido utilizado en la presente tesis como informe básico para la estructuración de todas las materias de carrera.

El desarrollo del año 2003 y, finalmente, del año 2009 nos lleva a la denominación de hoy en día: *Escuela Multilingüe de Negocios y Relaciones Internacionales*, una carrera multidisciplinaria, que forma a sus estudiantes en el campo de los negocios y las relaciones internacionales.

Un aspecto fundamental de esta carrera es la importancia de lenguas extranjeras y sus respectivos contextos multiculturales, por lo que se precisa que dichas lenguas son curriculares y de especialización, entre ellas, el alemán, objeto de estudio de la presente tesis. Otras lenguas son el francés, italiano y portugués, y, desde luego, de todos los estudiantes obligatoriamente se espera que tengan un alto nivel de competencia en inglés.

³ <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/mision/> - Recuperado: 28 abril 2014

⁴ <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/vision/> - Recuperado: 28 abril 2014

En la página web de la PUCE podemos leer:

[La carrera de LEAI] prepara a sus estudiantes para desempeñarse en un amplio campo de trabajo que engloba la iniciativa privada, el sector público, organismos internacionales, investigación, así como instituciones culturales y humanitarias. Esta formación orienta a los futuros profesionales hacia la solución de problemas y búsqueda de oportunidades, aplicando con criterio la interdisciplinariedad. (www.puce.edu.ec)⁵

En los siguientes acápites se presentará en detalle aspectos medulares de la carrera, los cuales situarán al lector en el contexto dentro del cual se desenvuelve esta tesis. La información ha sido proporcionada por el Mtr. Jorge Mora Varela, docente de LEAI, a través del documento *Resultados de la Investigación de la Carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI) dentro del proceso de autoevaluación de carreras del CEAACES (a mayo 2013)*.

1.2 Perfil de la carrera

La licenciatura de esta carrera abarca las lenguas extranjeras que actualmente se ofrecen (inglés, francés, alemán e italiano), formando a los estudiantes en las materias relativas a negocios y relaciones internacionales.

1.3 Misión

La carrera multilingüe en negocios y relaciones internacionales prepara profesionales de pregrado con formación multidisciplinaria y ética, que construyen propuestas y soluciones para el desarrollo social, político y económico, con énfasis en el conocimiento y respeto a la diversidad de culturas y lenguas. (RESULTADOS CEAACES, 2013, pg. 11)

⁵<http://www.puce.edu.ec/portal/content/Multiling%C3%BCe%20en%20Negocios%20y%20Relaciones%20Internacionales/272?link=oln30.redirect> Recuperado: 28 abril 2014

1.4. Visión

Hasta el año 2020, será la carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales referente en Latinoamérica que ofrezca profesionales con solvencia para interactuar en la diversidad de culturas y lenguas, a través de la integración académica con entidades nacionales e internacionales para la investigación y la vinculación con la colectividad. (RESULTADOS CEAACES, 2013, pg. 11)

1.5. Competencias (genéricas y específicas) y resultados de aprendizaje

En el informe “*Resultados de la Investigación de la carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI) dentro del proceso de autoevaluación de carreras del CEAACES*”, de mayo del 2013, se detallan las competencias genéricas y específicas que delinear los objetivos de la carrera. Paso siguiente se transcribirá la tabla en cuestión:

Tabla No. 1 – Competencias de la Carrera de LEAI

COMPETENCIAS DE LA CARRERA (genéricas y específicas)	RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA CARRERA
1.- <i>Comunicación oral y escrita en lengua materna y al menos dos lenguas extranjeras con el uso de TIC.</i> Maneja al menos dos lenguas extranjeras (Nivel B1) para comunicarse con fluidez y naturalidad de forma oral y escrita (con el uso de las TIC), para solucionar problemas de la vida cotidiana y en entornos de negocios y relaciones internacionales, en contextos interculturales diversos para integrar conocimientos, tomar decisiones, y promover los intercambios	1. Preparar comunicaciones escritas y orales en español, inglés y en otras lenguas extranjeras en escenarios de negocios y relaciones internacionales. 2. Argumentar con fluidez aspectos de negocios y relaciones internacionales en contextos culturales diversos.

<p>culturales, económicos y/o políticos.</p>	
<p>2.- <i>Manejo de relaciones interpersonales, multiculturales y la resolución de conflictos.</i> Maneja relaciones cordiales y recíprocas, y/o redes de contacto para fomentar el desarrollo de los negocios y relaciones internacionales a nivel nacional e internacional, en diferentes contextos culturales y lingüísticos respetando las particularidades de los mismos en la búsqueda permanente de la resolución alternativa de conflictos.</p>	<p>3. Generar la aproximación y la comunicación con los diferentes actores de la sociedad internacional a través de diálogos, consultorías y negociaciones internacionales.</p> <p>4. Integrar la dinámica social y la psicología de la relación interpersonal y trabajo en equipo de diferentes culturas.</p>
<p>3.- <i>Desarrollo de actividades de relaciones internacionales y resolución de problemas del contexto global.</i> Genera análisis sobre las diversas regiones del mundo visualizando las tendencias de la agenda global contemporánea para sintetizar en procesos de negociación e implementación de políticas públicas y programas en el ámbito de la diplomacia, economía, política empresarial y cultural.</p>	<p>5. Interpretar conceptos de relaciones multilaterales, comunicacionales y de políticas públicas internacionales.</p> <p>6. Analizar problemas internacionales, sus causas y consecuencias para plantear alternativas de solución.</p> <p>7. Analizar las manifestaciones culturales y aspectos históricos nacionales e internacionales transcendentales que afectan el desenvolvimiento de las relaciones internacionales.</p>
<p>4- <i>Diagnósticos y proyectos estratégicos,</i> de desarrollo y/o cooperación con responsabilidad social y ambiental. Diseña y ejecuta diagnósticos, propuestas de proyectos estratégicos, de desarrollo y/o de cooperación internacional en contextos interculturales diversos con visión multidisciplinaria, responsabilidad social y ambiental para llevar a cabo consultorías y negociaciones entre entidades nacionales o internacionales en un contexto de corresponsabilidad ética.</p>	<p>8. Evaluar necesidades, oportunidades, diferencias culturales en contexto, riesgo de daño ambiental o social para el análisis, valoración y determinación de las adecuadas propuestas de proyectos estratégicos.</p> <p>9. Evaluar necesidades y/o problemas en contexto nacional que requieran el apoyo de ayuda internacional para lo cual es capaz de diseñar proyectos de desarrollo sustentable a partir de la investigación de campo en las diferentes áreas que lo afectan sin olvidar la protección ambiental, el tema de género, de sustentabilidad para realizar las negociaciones con los diferentes actores locales, gubernamentales y con los entes de la cooperación.</p>
<p>5. <i>Gestión de procesos de negocios internacionales con énfasis en trabajo en equipo, liderazgo, habilidad para trabajar en forma autónoma y compromiso con la calidad.</i> Gestiona procesos de negocios internacionales para impulsar intercambios comerciales en diversos ámbitos culturales y lingüísticos con responsabilidad social, ambiental, espíritu emprendedor y creativo, en el marco de normas y procedimientos pertinentes al contexto</p>	<p>10. Elaborar proyectos de comercio internacional identificando los intereses nacionales y culturales respetando la normativa nacional vigente.</p> <p>11. Aplicar estándares internacionales de planificación, ejecución y evaluación de proyectos.</p>
<p>6.- <i>Investigación y gestión de la información</i></p>	<p>12. Gestionar información de diversas fuentes en varios idiomas para desarrollar</p>

<p><i>multilingüe con capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.</i> Ejecuta y evalúa proyectos de investigación multidisciplinarios y multilingües con enfoque cualitativo y cuantitativo para solucionar problemas relevantes según los contextos y ámbitos de los negocios y relaciones internacionales, con dimensión ética, espíritu ignaciano y en concordancia con los lineamientos del desarrollo del país, la región y el mundo.</p>	<p>investigaciones multidisciplinarios y multilingües.</p>
<p>7.- <i>Ética y valores universales.</i> Aplica los principios y los valores universales, en su dimensión liberadora, con el fin de entablar un auténtico diálogo entre vida, ciencia y fe y llevar una vida orientada a amar y servir a los demás, teniendo como referentes la responsabilidad ante Dios y el respeto a la dignidad de la persona humana, los datos de las ciencias, el mensaje de las distintas escrituras sagradas, la fe de las Iglesias universales, la doctrina social de la iglesia católica y el respeto a la diversidad cultural religiosa y la herencia cultural cristiana y no cristiana del mundo. Y de acuerdo a los postulados del Buen Vivir, manifiestos en la Constitución Ecuatoriana del año 2008.</p>	<p>13. Actuar en coherencia con los principios y valores cristianos y del Buen Vivir con respeto a la diversidad cultural religiosa.</p>

(RESULTADOS CEAACES, 2013, pgs. 12 a 14)

De esta tabla se desprende la relevancia de las lenguas extranjeras como fundamento de la carrera. Este hecho apoyará decisivamente el desarrollo de la presente tesis, sobre todo en cuanto a la propuesta que se realizará.

1.6. Perfil del egresado

Al finalizar el plan de estudios el egresado de la Carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales será capaz de:

- Argumentar con fluidez en escenarios de negocios y relaciones internacionales en contextos culturales diversos con capacidad de preparar comunicaciones escritas y orales en inglés y en otras lenguas extranjeras, además de fomentar la aproximación

y la comunicación con los diferentes actores de la sociedad internacional a través de diálogos, consultorías y procesos de negociación internacional, ya que será capaz de considerar la dinámica social y la psicología de la relación interpersonal y trabajo en equipo de diferentes culturas. Por ende podrá desarrollar investigaciones multidisciplinarias y multilingües.

- Interpretar conceptos de relaciones multilaterales, comunicaciones y políticas públicas internacionales, analizar las manifestaciones culturales y los aspectos históricos nacionales e internacionales transcendentales que afectan el desenvolvimiento de las relaciones internacionales, analizar problemas globales, sus causas y consecuencias para plantear alternativas de solución. Por ende, el egresado podrá elaborar proyectos de negocios internacionales identificando los intereses nacionales y culturales, respetando la normativa nacional vigente y manejar estándares internacionales de planificación, ejecución y evaluación de proyectos.
- Evaluar necesidades, oportunidades, diferencias culturales en contexto, riesgo de daño ambiental o social para el análisis, valoración y determinación de propuestas de proyectos estratégicos que requieran el apoyo de ayuda internacional para lo cual es capaz de diseñar proyectos de desarrollo sustentable a partir de la investigación de campo en las diferentes áreas para realizar las negociaciones con los diferentes actores locales, gubernamentales y con los entes de la cooperación.

(RESULTADOS CEAACES, 2013, pgs. 10 y 11)

1.7. Perfil profesional

- El profesional Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales presenta una formación inscrita en el ámbito de los negocios internacionales y las relaciones internacionales, con al menos Nivel B1 de dos lenguas extranjeras y el conocimiento de las culturas. Esto contempla los mercados de bienes y servicios, del comercio exterior, y de capitales, el contexto internacional de las relaciones económicas, políticas y de cooperación y, el manejo de la comunicación intercultural y estudios de culturas extranjeras.
- Por tanto, su misión es de *gestor de los procesos de intercambios*, asesora, y es nexo entre organismos, empresas e instituciones nacionales o internacionales, en actividades de negocios y relaciones internacionales y en otras que requieren el manejo de idiomas. Por su formación multidisciplinaria se desenvuelve en áreas de: la gestión internacional, la comunicación intercultural, la cooperación, el derecho y la economía. (RESULTADOS CEAACES, 2013, pg. 12)

1.8. Espacios de oferta laboral

- Organismos multilaterales
- Empresas de negocios internacionales
- Empresas multinacionales
- Consultoras internacionales
- Organismos no gubernamentales
- Organismos gubernamentales

(RESULTADOS CEAACES, 2013, pg. 19)

1.9. Breve reseña histórica de alemán en LEAI

Para iniciar este apartado, cabe citar el Libro de Oro de la PUCE:

En 1987 fue creada la Facultad de Lingüística y Literatura con la anexión al ILL del Departamento de Letras y Castellano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Este Departamento incluía la especialización de Letras y Castellano y el Ciclo doctoral de Literatura. El primer decano fue el Dr. Gustavo Fierro, quien ejerció sus funciones durante dos años.

En 1989 fue nombrado Decano el Dr. Fernando Miño-Garcés. En 1991 fue elegida Decana la Doctora Yolanda Montalvo. En febrero de 1992, luego de mucho tiempo de estudio, el Consejo Académico de la Universidad aprobó la creación de la carrera de Lenguas aplicadas a los Intercambios Internacionales (LEAI). Esta carrera, la segunda que ofrecía la Facultad, tuvo gran demanda y se abrió con setenta estudiantes. (PUCE, 1996, p. 128)

LEAI tiene historia. Ya han pasado 21 años desde la creación de la carrera y estos han sido años de arduo trabajo y de un constante desarrollo que ha ampliado sus horizontes. La multidisciplinaridad y la interculturalidad, dada por el contexto multilingüe, son dos aspectos primordiales que forman y benefician a los estudiantes que optan por esta carrera.

En el presente acápite es de particular interés presentar de manera resumida algo del trasfondo histórico de LEAI, desde luego, enfocándonos en el lugar que ha tenido y tiene la enseñanza y el aprendizaje de la lengua alemana como idioma curricular y de especialización. Para iniciar, resulta interesante tomar en cuenta que en la PUCE siempre ha existido una tradición y especial gusto por aprender alemán. Varios padres jesuitas, orden a cuyo cuidado está confiada a la universidad, han realizado y realizan sus estudios de doctorado en Alemania o tienen una especial afinidad por la lengua de filósofos y poetas.

Docentes como estudiantes han tomado clases de alemán en los cursos de la facultad, ya sean cursos curriculares, abiertos o para el personal docente y administrativo.

De investigaciones bibliográficas y de las entrevistas que para este efecto se realizaron al director, Mtr. Donald Steward y a las exdirectoras de la carrera, Mtr. Milica Dragosavljevic y Mtr. Ma. Eugenia León, al igual que a la ex-coordinadora de alemán Lcda. Eva-María Prinz, y al profesor Mtr. Jorge Mora Varela, es posible presentar a continuación una breve reseña histórica del idioma alemán en LEAI. (Ver Anexo B – Transcripción entrevista Mtr. Milica Dragosavljevic; Anexo C – Transcripción entrevista Mtr. Jorge Mora Varela)

El 10 de Agosto de 1963 se fundó en la PUCE, el *Instituto de Lenguas y Lingüística (ILL)* perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, para concentrar en un solo lugar la enseñanza de inglés, que hasta entonces se había venido impartiendo por separado en varias facultades. Casi desde el inicio, el ILL abrió espacio a la enseñanza de otras lenguas, como por ejemplo, francés, alemán, italiano, y español para extranjeros. (entrevista PRINZ, 2012). En el año 1987 fue creada la Facultad de Lingüística y Literatura integrando al ILL.

A inicios de los años noventa, se abre la carrera que luego se llamaría LEAI, finalmente Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales. En el año 2000, cuando la carrera fue separada del Departamento de Lenguas para funcionar como una sección independiente, se adoptó alemán e italiano a fin de expandir la carrera y ofrecerle un futuro más amplio. En el año 2003 la denominación “departamento” cambió a “escuela”, pasando LEAI a ser una escuela de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura, junto con la Escuela de Comunicación, de Literatura, la de Lingüística Aplicada y la de Lenguas.

Con el fin de avalar internacionalmente la enseñanza de alemán como idioma curricular y de especialización, se realizaron las gestiones pertinentes ante el DAAD⁶, quienes enviaron a un catedrático alemán por primera vez en febrero de 2004, (entrevista PRINZ, 2012). El Dr. Jochen Plötz fue el enviado quien inauguró la oficina de dicho servicio académico en la universidad.

A partir del año 2004 empieza una intensa labor conjunta entre la directora de LEAI, Milica Dragosavljevic y el representante del DAAD, Dr. Plötz, a fin de lograr tres principales metas: La primera, firmar un acuerdo con la Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana en Quito (AHK)⁷ para que los estudiantes de LEAI con lengua curricular y de especialización alemán, pudieran hacer ahí o en empresas alemanas afines a la cámara, sus prácticas. La segunda, lograr un acuerdo con el Sistema Dual del Colegio Alemán, para equiparar sus materias al pensum universitario, y así ofrecer a estos estudiantes la oportunidad de continuar sus estudios a nivel universitario y obtener así un título de licenciatura. La tercera, lograr un acuerdo similar con la Universidad de Passau, donde se ofrece la carrera de Kulturwirtschaft, la cual es la carrera par de LEAI. (Entrevista DRAGOSAVLJEVIC, 2013)

Las dos primeras metas pudieron lograrse. Los estudiantes de LEAI que han escogido alemán como idioma curricular y de especialización, tienen la oportunidad de acceder a partir del 6to semestre, cuando ya tengan el nivel necesario en inglés y alemán, a la AHK, donde sus prácticas son organizadas de acuerdo a un plan de rotación. El plan de rotación contempla pasar por todos los departamentos y estamentos de la AHK, una magnífica oportunidad para realmente aprender poniendo en práctica todos los conocimientos

⁶ DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst – Servicio de Intercambio Académico Alemán

⁷ AHK – Deutsch-Ecuadorianische Industrie und Handelskammer – Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana

adquiridos hasta entonces, tanto conocimientos de materia, como en alemán e inglés. (Entrevista DRAGOSAVLJEVIC, 2013)

También la equiparación de contenidos del Sistema Dual en el Colegio Alemán, pudo lograrse. Ahora los graduados de esa institución pueden seguir sus estudios en la universidad, ampliando sus conocimientos y habilidades para lograr obtener un título universitario.

En cuanto a la tercera meta, se logró equiparar los planes de estudio de la manera más cercana a los de Passau. Lamentablemente la Universidad de Passau no contempla un programa de doble titulación. A más de eso, el lector del DAAD, Dr. Plötz, regresó a Alemania, y el área de desempeño del siguiente enviado, Mtr. Paul Voerkel se regía más a temas relacionados al DAAD. Sin embargo se logró hasta la fecha mantener una muy buena relación con la AHK, beneficiando a los estudiantes, y también se mantiene la equiparación de materias para los graduados del Sistema Dual. (Entrevista DRAGOSAVLJEVIC, 2013)

Adicionalmente existe además un acuerdo con la Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Británica⁸, en el que se acepta a practicantes de varias universidades, sin embargo, la combinación de lenguas extranjeras y el trasfondo multidisciplinario da a los estudiantes de LEAI una muy buena posición competitiva.

Esta ventaja competitiva se extiende también a otros ámbitos laborales. ¿Qué es lo que hace la diferencia entre un estudiante de LEAI y otro, de otra universidad y una carrera similar? La multidisciplinaridad y el haber aprendido varios idiomas. Por ello muchos estudiantes incursionan en el aprendizaje del alemán incluso cuando no es su tercera lengua curricular y de especialización. Todos los estudiantes deben tener dominio del inglés y el

⁸ Chamber of Industry & Commerce Ecuador & Great Britain / Cámara de Industrias y Comercio Ecuatorino-Británica

número de estudiantes que escoge francés es muy alto. Una lengua adicional, por ejemplo, alemán, crea la diferencia competitiva. (Entrevista DRAGOSAVLJEVIC, 2013)

El nivel al que llegan los estudiantes es un nivel que les permite seguir aprendiendo para desempeñarse en la lengua alemana, pues a más del idioma han adquirido valiosos conocimientos de la cultura alemana. Esto combinado a sus conocimientos en negocios y relaciones internacionales los ubica en un lugar competitivo prometedor. Entre los casos concretos tenemos a los graduados con alemán, que ingresaron al Ministerio de Relaciones Exteriores, los que han obtenido sus títulos de maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito; en universidades alemanas, por ejemplo, tomando una maestría en Economía Ecológica; o siguiendo un doctorado en el London School of Economics. (Entrevista DRAGOSAVLJEVIC, 2013)

De los 65 a 70 estudiantes que entran anualmente a LEAI, la gran mayoría escoge francés como lengua curricular y de especialización, y unos 10 se deciden por alemán. Los demás estudiantes escogen italiano. (Entrevista DRAGOSAVLJEVIC, 2013)

La mayoría de los estudiantes que optan por alemán, son estudiantes que han seguido los cursos abiertos para este idioma en la PUCE. De ahí que el departamento de alemán debe trabajar estrechamente con LEAI, para, entre otros aspectos, fijar de los niveles los descriptores según el MCERL, para así ofrecer el mejor campo de enseñanza-aprendizaje de alemán como lengua extranjera y beneficiar de esta manera a los estudiantes de LEAI.

En el siguiente capítulo se pasará a los aspectos lingüísticos aplicados, como son: un breve análisis contrastivo entre alemán y español para precisar las oportunidades y dificultades de enseñanza-aprendizaje, la temática de enseñanza-aprendizaje de una lengua

extranjera VS una segunda lengua, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), y así para a la materia de Expresión Escrita en Alemán, su descripción y análisis.

CAPÍTULO II

ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA – LA MATERIA DE EXPRESIÓN ESCRITA EN ALEMÁN

2. La lengua alemana

Como se pudo ver en el capítulo anterior, la reseña histórica de alemán en LEAI dejó en claro la trayectoria de esta lengua en la carrera y su importancia, así como también el lugar bien definido que ocupa dentro del currículo y perfil profesional. Es ahora el momento presentar un esbozo de la lengua alemana como tal, y pasar luego a contrastarla brevemente con la lengua española. Brevemente, pues no es tema principal de esta tesis, sino que más bien servirá para aclarar el panorama de la enseñanza-aprendizaje de alemán como lengua extranjera. Para estos efectos se ha tomado como referencia bibliográfica la *Gramática de la lengua alemana* de Andreu Castell del 2002, por tratarse de una obra muy completa, analítica y clara de la gramática alemana, explicada en español, lo que sirve para los efectos de esta tesis redactada en español. Cabe indicar que, por su puesto, existen múltiples obras extensas y menos extensas sobre este tema, sin embargo, el contenido del presente trabajo no amerita una análisis extenso de la gramática alemana que requiera presentar varias obras en contexto.

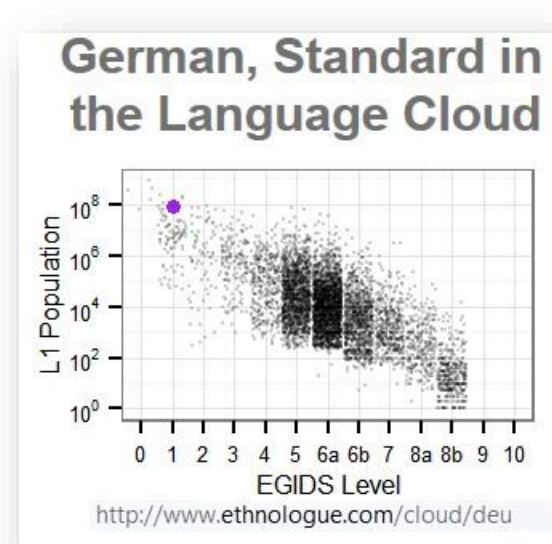
2.1. Generalidades acerca de la lengua alemana

Alemán es una lengua germana occidental de la familia de lenguas Indo germanas, o como se la llama también: Indoeuropea. Aproximadamente 95 a 100 millones de personas

tienen alemán como lengua materna (Wikipedia,¹ citando a Lewis, M. Paul, ed. (2009). *Ethnologue: Languages of the World* (16 ed.). Dallas, Texas: SIL International).

La página *Ethnologue*, especializada en el estudio de las lenguas, cataloga a alemán bajo el código de normas ISO 639, donde se identifica a la lengua alemana como una lengua viva y activa. En el siguiente gráfico se podrá apreciar esta información a manera de mapa:

Gráfico Nr. 1 Ethnologue - Nube de lenguas vivas



Según *Ethnologue*, en este mapa se puede apreciar una “nube de todas las lenguas vivas” (www.ethnologue.com)² Indica que “cada lengua del mundo está representada por un pequeño punto, el cual está ubicado en la cuadrícula en relación a su población (eje vertical) y su nivel de desarrollo y peligro de extinción

(eje horizontal), presentando a las lenguas más amplias y fuertes en la parte superior izquierda, y las más pequeñas y débiles (hasta extintas) en la parte inferior derecha.”³

El punto de color púrpura significa: “Púrpura = Institucional (EGIDS 0-4) – La lengua ha sido desarrollada hasta el punto en que es utilizada y mantenida por instituciones más allá de casa y comunidad”⁴ (www.ethnologue.com).⁵

1 http://en.wikipedia.org/wiki/German_language#cite_note-Marten-19, co Recuperado: 28 abril 2014nsulta 23.11.2013

2 (<http://www.ethnologue.com/cloud/deu>) Recuperado: 28 abril 2014

3 Traducción del inglés: Each language in the world is represented by a small dot that is placed on the grid in relation to its population (in the vertical axis) and its level of development or endangerment (in the horizontal axis), with the largest and strongest languages in the upper left and the smallest and weakest languages (down to extinction) in the lower right. (<http://www.ethnologue.com/cloud/deu>)

El área de habla alemana, en alemán “Deutscher Sprachraum” o La Europa Germanoparlante, incluye Alemania, Austria y Suiza. El acrónimo D-A-CH, cuyas letras corresponden a cada uno de los códigos por país⁶ y que traducido quiere decir “TECHO” es la “cubierta” bajo la cual se cobijan estos países de habla alemana. Tiene también una extensión D-A-CH-Li, DACHL o DACH+, que incluye Liechtenstein; DACHS, Tirol del Sur en Italia, donde también se habla principalmente alemán.

Se habla también alemán como L1⁷ en las antiguas colonias alemanas, como por ejemplo en Namibia, o en lugares a los que llegaron migrantes alemanes en diferentes épocas. Tenemos a Estados Unidos, donde, según *The Fix*, del *Washington Post* hay 21 condados en los que aún se habla alemán activamente (www.washingtonpost.com⁸)

En América del Sur se habla alemán en Brasil, Argentina y Chile, entre otros. (www.ethnologue.com⁹)

2.2. Instituciones que rigen las normas de la lengua

La Asociación de Academias de la Lengua Española (<http://asale.org/>) es una asociación de 21 academias nacionales de la lengua de diferentes países hispanohablantes, y observa, documenta y rige la lengua española. Así mismo, L'Académie française (<http://www.académie-française.fr/>)¹⁰ para el francés. Para inglés continental, siempre ha

4 Traducción del inglés: Purple = Institutional (EGIDS 0-4) – The language has been developed to the point that it is used and sustained by institutions beyond the home and community. (ibíd.)

5 <http://www.ethnologue.com/cloud/deu> - Recuperado: 28 abril 2014

6 D= Alemania; A= Austria; CH = Suiza

7 L1 es un término inglés que se maneja en Lingüística internacionalmente. Se refiere a la primera lengua que una persona adquiere en la vida v.gr. la lengua nativa.

8 <http://www.washingtonpost.com/blogs/the-fix/wp/2013/08/19/there-are-21-counties-in-america-where-german-is-still-spoken-actively/> - Recuperado: 28 abril 2014

9 <http://www.ethnologue.com/language/deu> - Recuperado: 28 abril 2014

10 <http://www.académie-française.fr/> - Recuperado: 28 abril 2014

existido reticencia en cuanto a normar la lengua. “... el mundo angloparlante siempre se ha resistido a adoptar este tipo de aproximación de arriba hacia abajo en cuanto a normar el inglés” (www.economist.com¹¹), y a pesar de haberse cerrado en el año 2012 por falta de asistencia, y reabierto el mismo año con voluntarios nuevos la Queens English Society (www.queens-english-society.com¹²) no ocupa el sitio de L'Académie française. Se puede especular que como el inglés está tan diseminado mundialmente, esta lengua se va autodefiniendo a través de su uso a nivel de comunicación entre personas, como por ejemplo, interacción personal, los medios, el mundo de los negocios. En Estados Unidos de Norteamérica, el MLA; Modern Language Association (<http://www.mla.org/>) y el APA; American Psychological Association (<http://www.apa.org/>), tratan de normar ciertos aspectos, sin embargo no llega, tampoco ahí, a cumplir con un objetivo grande como lo haría L'Académie française o la Asociación de Academias de la Lengua Española.

En el caso del alemán, existen varias instituciones que estudian y documentan la lengua alemana, sin embargo, no hay una sola institución encargada de estos quehaceres, tan importantes culturalmente para una nación.

Principalmente se tiene la DUDEN-Redaktion (<http://www.duden.de/>) que describe y incorpora palabras en su diccionario. También tiene otras obras que explican, por ejemplo, la gramática, etimología, ortografía, etc. Hoy en día maneja la mayor parte de su información en línea, sin embargo no rige o dictaminan acciones referentes a la lengua alemana. Esto es relevante, pues en la última reforma de la ortografía del 2006, y la que hasta ahora causa polémica, se reunió un consejo de entidades (Rat für deutsche

¹¹ http://www.economist.com/blogs/johnson/2010/06/english_academy - Recuperado: 28 de abril 2014

¹² <http://www.queens-english-society.com/> - Recuperado: 28 de abril 2014

Rechtschreibung (www.neue-rechtschreibung.de¹³) para hacer este trabajo, sin embargo, no tienen las atribuciones que tendría, comparando, L'Académie française

El IDS, Institut für Deutsche Sprache, alberga varios proyectos lingüísticos para estudiar la lengua alemana y describirla, y el Instituto Goethe (www.goethe.de¹⁴)

“...es la institución cultural de la República Federal de Alemania y opera en todo el mundo. Promovemos el estudio de alemán en el exterior y motivamos el intercambio cultural internacional. También cultivamos el conocimiento acerca de Alemania proveyendo de información sobre su cultura, sociedad y política. Nuestros productos educacionales y de entrenamiento permiten la movilidad en una comunidad de aprendizaje internacional. Con nuestra red de Institutos Goethe, Centros Goethe, sociedades culturales, espacios de lectura y examen, y centros para el aprendizaje de la lengua, hemos jugado un rol central en cuanto a las políticas culturales y educacionales de Alemania en más de 60 años” (www1.ids-mannheim.de¹⁵)

El nombre del instituto se remonta al poeta alemán Johann Wolfgang von Goethe, y es una asociación sin fines de lucro, con cuartel general en Munich. (www.goethe.de¹⁶). Según datos estadísticos del año 2010, 14.042.789 personas están aprendiendo alemán. (www.goethe.de)

Estos últimos datos nos llevan a inquirir por las razones para aprender alemán.

2.3. Razones para aprender alemán

Son muchas las razones para aprender alemán, y justamente el Instituto Goethe publicitó un catálogo de 10 razones, indicando que:

¹³ <http://www.neue-rechtschreibung.de/> - Recuperado: 28 de abril 2014

¹⁴ <http://www.goethe.de/uun/deindex.htm> - Recuperado: 28 de abril 2014

¹⁵ <http://www1.ids-mannheim.de/gra/projekte/gde.html> - Recuperado: 28 de abril 2014

¹⁶ <http://www.goethe.de/uun/org/deindex.htm> - Recuperado: 28 de abril 2014

“En el mundo globalizado de hoy, tener conocimientos de alemán abre posibilidades infinitas. Estudiar alemán significa adquirir nuevas habilidades que ofrecen mejores perspectivas tanto en el ámbito laboral y profesional como en la vida privada.”
(www.goethe.de)¹⁷

Estas 10 razones son las siguientes, y se verá que casi todas ellas son relevantes para la presente tesis, es decir, para los estudiantes de LEAI que hayan optado por alemán como lengua curricular y de especialización:

1. **En el ámbito de los negocios:** comunicarse con sus socios alemanes en su lengua materna de éstos lo distingue de sus competidores y le permite establecer canales de comunicación más fluidos y efectivos.
2. **Un Mercado laboral globalizado:** poseer conocimientos de alemán mejoran sus oportunidades de trabajo en las empresas alemanas tanto en su país como en otras partes del mundo. Un buen dominio del alemán aumenta sus chances profesionales cuando su empleador desarrolla actividades a nivel mundial
3. **Turismo y hotelería:** los alemanes figuran entre los pueblos que más viajan. En sus vacaciones gastan más dinero que los turistas de otros países. Aprecian que el personal de los hoteles y restaurantes y los guías turísticos les hable en alemán.
4. **Ciencia e investigación:** el alemán es el segundo idioma más importante para las ciencias y Alemania es el tercer país más importante por su contribución a la investigación y el desarrollo. Asimismo, otorga becas de investigación a científicos extranjeros

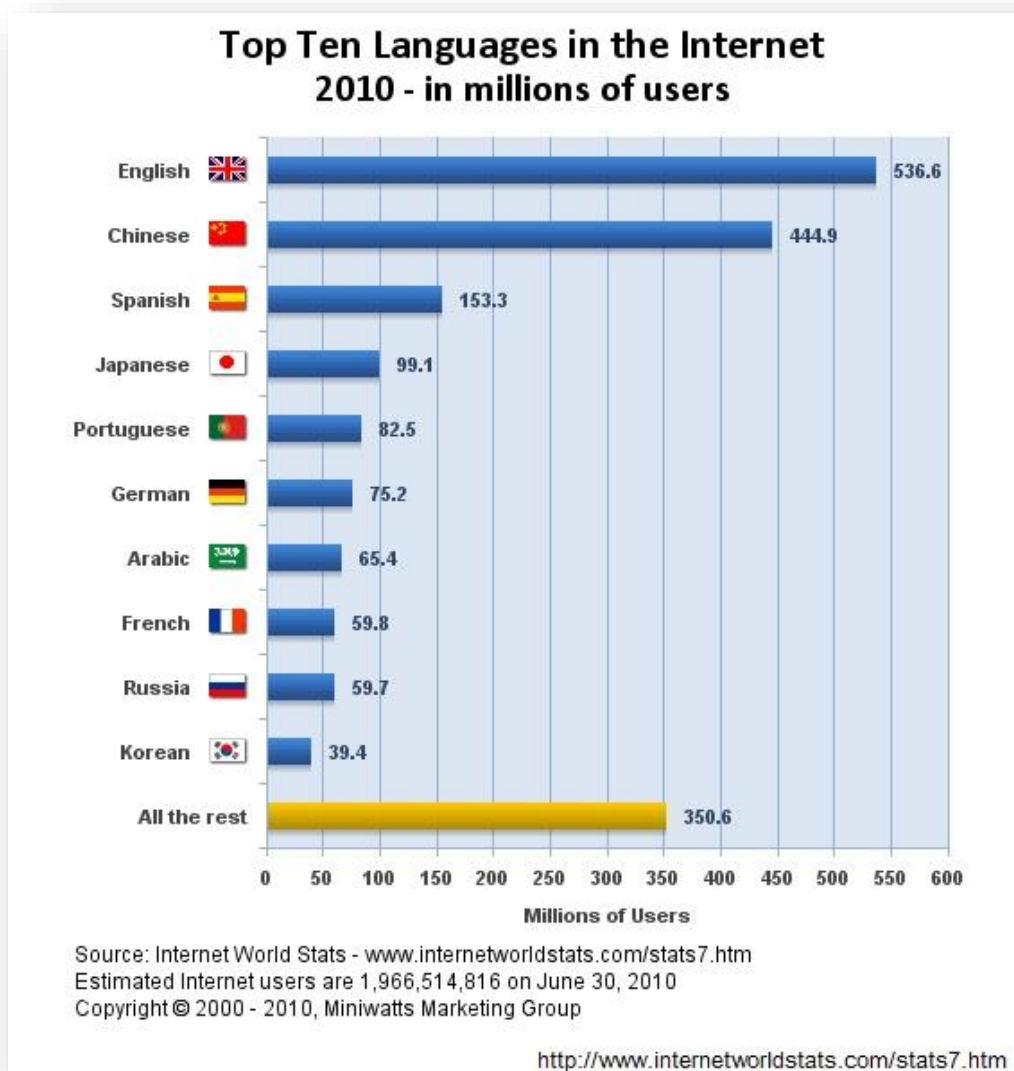
¹⁷ <http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/es867247.htm> – Recuperado: 28 de abril 2014

5. **Comunicación:** el desarrollo en el ámbito de los medios, la información y las comunicaciones exige una comunicación multilingüe. Una gran cantidad de páginas web importantes están en alemán y uno de cada diez libros se edita en alemán. Sus conocimientos de alemán le permitirán acceder en forma directa a ese universo de información.
6. **Comunicación intercultural:** aprender alemán significa también comunicarse con otra cultura, conocer los deseos y sueños de una sociedad multicultural como la que caracteriza a los países de habla alemana
7. **Viajar:** si domina el alemán, disfrutará más de su viaje por los países de habla alemana y podrá aprovechar también mejor su estadía en otros países europeos, especialmente en Europa del este. **Disfrutar de la literatura, la música, el arte y la filosofía:** El alemán es el idioma de Goethe, Kafka, Mozart, Bach y Beethoven. Leer y/o escuchar sus obras en su idioma original aumenta el placer que genera el arte
8. **Estudios y trabajo:** Alemania otorga una gran cantidad de becas de estudio. Hay visas específicas de trabajo y vacaciones para jóvenes extranjeros. Para determinadas profesiones rigen disposiciones especiales para solicitar permisos de trabajo.
9. **Programas de intercambio:** Hay convenios de intercambio para alumnos y estudiantes entre Alemania y numerosos países del mundo. (www.goethe.de)¹⁸

¹⁸ <http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/es867247.htm> - Recuperado 28 de abril 2014

2.4. El alemán como lengua del internet

Gráfico Nr. 2 – El alemán como lengua del internet



Las *Internet World Stats – Usage and Population Statistics* ha estudiado la incidencia del alemán como lengua activa en el internet, y los resultados son bastante interesantes. En el gráfico que se muestra aquí, podemos apreciar esta relación.

Podemos ver aquí las 10 lenguas más usadas en el internet, encabezando la lista el inglés. Estos valores estadísticos son del 31 de mayo del 2011.

Alemán es utilizado por 75.422.674 millones de personas.

Tabla Nr. 2 – Diez Lenguas más utilizadas en la Web

En la Tabla Nr. 2 veremos el índice proporcional entre personas que hablan un

Top Ten Languages Used in the Web (Number of Internet Users by Language)					
TOP TEN LANGUAGES IN THE INTERNET	Internet Users by Language	Internet Penetration by Language	Growth in Internet (2000 - 2011)	Internet Users % of Total	World Population for this Language (2011 Estimate)
English	565,004,126	43.4 %	301.4 %	26.8 %	1,302,275,670
Chinese	509,965,013	37.2 %	1,478.7 %	24.2 %	1,372,226,042
Spanish	164,968,742	39.0 %	807.4 %	7.8 %	423,085,806
Japanese	99,182,000	78.4 %	110.7 %	4.7 %	126,475,664
Portuguese	82,586,600	32.5 %	990.1 %	3.9 %	253,947,594
German	75,422,674	79.5 %	174.1 %	3.6 %	94,842,656
Arabic	65,365,400	18.8 %	2,501.2 %	3.3 %	347,002,991
French	59,779,525	17.2 %	398.2 %	3.0 %	347,932,305
Russian	59,700,000	42.8 %	1,825.8 %	3.0 %	139,390,205
Korean	39,440,000	55.2 %	107.1 %	2.0 %	71,393,343
TOP 10 LANGUAGES	1,615,957,333	36.4 %	421.2 %	82.2 %	4,442,056,069
Rest of the Languages	350,557,483	14.6 %	588.5 %	17.8 %	2,403,553,891
WORLD TOTAL	2,099,926,965	30.3 %	481.7 %	100.0 %	6,930,055,154

NOTES: (1) Top Ten Languages Internet Stats were updated for May 31 2011. (2) Internet Penetration is the ratio between the sum of Internet users speaking a language and the total population estimate that speaks that specific language. (3) The most recent Internet usage information comes from data published by Nielsen Online, International Telecommunications Union, GfK, and other reliable sources. (4) World population information comes from the U.S. Census Bureau. (5) For definitions and navigation help in several languages, see the Site Surfing Guide. (6) Stats may be cited, stating the source and establishing an active link back to Internet World Stats. Copyright © 2012, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide.

<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

cierto idioma y utilizan el internet con este, y el total de población estimada que habla la lengua en cuestión. En el caso de alemán tenemos que el número de 75.422.674 millones representa el 79.5% estimado de la población total que habla alemán.

Estos dos cuadros estadísticos (www.internetworldstats.com)¹⁹ dejan en claro dos cosas: el uso del internet entre las personas de habla alemana es casi el 80% de la población germano parlante, por lo que haber aprendido esta lengua permite la comunicación por internet, vital en el tiempo actual, y corrobora lo indicado más arriba con respecto a las razones para aprender alemán.

¹⁹ <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm> – Recuperado 28 abril 2014

La segunda sería que como una parte importante de la comunicación por internet se la realiza por escrito, se puede deducir que es sumamente necesario que los estudiantes de LEAI que optaron por alemán como lengua curricular y de especialización, se centren en esta habilidad con ahínco, lo que a su vez los hará más competitivos en su desempeño profesional futuro.

Pero, ¿es fácil aprender alemán? Hay muchos miedos, estereotipos y certezas vanas en cuanto al aprendizaje de la lengua germana. ¿Cuánto de ello es verdad y cuánto no? ¿Cómo podemos entender de mejor manera este idioma y motivar de forma proactiva a los estudiantes a aprenderla?

En el siguiente punto se explicarán algunos aspectos lingüísticos de la lengua alemana y, dado el caso, se los contrastará con el español, pues esta es la L1 o lengua materna de la gran mayoría de los estudiantes de LEAI que optan por alemán.

2.5. Alemán – Una lengua indoeuropea

Como resultado de los esfuerzos por estudiar el origen de las lenguas del mundo, lingüistas y otros investigadores las han organizado por familias de lenguas. Según *Ethnologue*, publicación del SIL International²⁰ hay 7.105 lenguas vivas y conocidas, las

²⁰ SIL= Summer Institute of Linguistics – La publicación de *Ethnologue* se realiza actualmente en la web, ha emitido la edición Nro. 17 del presente año; 2013. *Ethnologue* es una publicación que contiene información estadística de 7.105 lenguas vivas conocidas. Informa en *acerca de*: “Ethnologue: Languages of the World is a comprehensive reference work cataloging all of the world’s known living languages. Since 1951, the *Ethnologue* has been an active research project involving hundreds of linguists and other researchers around the world. It is widely regarded to be the most comprehensive source of information of its kind.”

Traducido al español: *Ethnologue: Las lenguas del mundo* es una obra de referencia comprensiva que cataloga todas las lenguas vivas conocidas en el mundo. Desde el año 1951, *Ethnologue* ha sido un proyecto de investigación activo, involucrando a cientos de lingüistas y otros investigadores en todo el mundo. Se lo reconoce como la fuente más exhaustiva de su tipo.”

cuales están ubicadas en 147 familias de lenguas. (www.ethnologue.com)²¹. Las lenguas de una familia comparten características filogenéticas, es decir, características que se remontan a una protolengua, o lengua origen.

Las familias lingüísticas, a su vez, se ramifican en sub-grupos, con características lingüísticas aún más parecidas. La familia lingüística que nos ocupa en esta tesis, es la Indoeuropea, pues tanto el alemán, como el inglés, el español, francés, e italiano, lenguas curriculares y de especialización o requisito para LEAI, son de esta familia. El alemán está en el sub-grupo de las lenguas germanas, y así también el inglés. El italiano, francés y español; en el sub-grupo de las lenguas galo-ibéricas, lenguas occidentales, del sub-grupo ítalo-occidentales. *Ethnologue* presenta los siguientes esquemas, que servirán para aclarar este tema. Conforme se vayan desplegando las familias, se irán presentando los subgrupos y sus respectivas lenguas.²²

En la Figura No. 1 podemos ver las 147 familias de lenguas vivas y conocidas en el mundo. Está marcada con rojo la familia de las lenguas *Indoeuropeas*.

Los sub-grupos de la familia *Indoeuropea* se muestran en la Figura No. 2.

En la No. 3 está el sub-nivel de las lenguas *Germanas*, donde se ve marcado en rojo el *inglés* y el *alemán alto* o Hochdeutsch, alemán estándar.

Luego viene la Figura No. 4 que corresponde al subgrupo *Itálico*, y dentro de este, el de las lenguas *Romance*. Está marcado el grupo *ítalo-occidental* y la lengua *italiana*.

Así mismo, partiendo del *ítalo-occidental*, pasando por otros sub-grupos, se llegará hasta el *francés*, (Figura No. 5.) A la misma altura que el *Galo-Romance*, se expandirá el

²¹ <http://www.ethnologue.com/browse/families>. Recuperado 28 abril 2014

²² En las imágenes: el signo de más (+) significa que se puede expandir un nivel, y el signo de menos (-) que se lo puede colapsar

Ibero-Romance, para llegar niveles más abajo, al *Castellano*, donde finalmente encontraremos el *español* y el *portugués*.

Figura No.1 – Familias de lenguas vivas y conocidas en el mundo

LANGUAGE NAME	LANGUAGE CODE	LANGUAGE FAMILY	MAP TITLE
Afro-Asiatic	East Bird's Head-Sentani	Mapudungu	Sino-Tibetan
Algic	East Geelvink Bay	Mascocyan	Siouan-Catawban
Altaic	East New Britain	Matacoan	Skou
Amito-Musan	Eastern Trans-Fly	Maxakalian	Somahai
Andamanese	Eskimo-Aleut	Mayan	South Bougainville
Arafundi	Eyak-Athabaskan	Maybrat	South-Central Papuan
Arai (Left May)	Fas	Misumalpan	Tacanan
Arauan	Guajiboan	Miwok-Costanoan	Tai-Kadai
Australian	Guaykuruan	Mixe-Zoquean	Takelman
Austro-Asiatic	Haiga	Mixed language	Taraskan
Austronesian	Harákmbut	Mongol-Langam	Tequistlatecan
Aymaran	Hmong-Mien	Mosetenan	Tiniguán
Barbacoan	Huavean	Muran	Tor-Kwerba
Bayono-Awbono	Indo-European	Muskogean	Torrucelli
Border	Iroquoian	Nambiquaran	Totonacan
Bororoan	Jabutian	Niger-Congo	Trans-New Guinea
Botocudooan	Japonic	Nilo-Saharan	Tsimshian
Caddoan	Jean	Nimboran	Tucanoan
Cahuapanan	Jicaquean	North Bougainville	Tupian
Cariban	Jivaroan	North Caucasian	Unclassified
Central Solomons	Kamakanan	Otomanguean	Uralic
Chapacuran	Karaja	Paezan	Uto-Aztecan
Chibchan	Kartvelian	Palainhian	Wakashan
Chimakuan	Katukinan	Panoan	West Papuan
Chinookan	Kaure	Pauwasi	Wintuan
Chipaya-Uru	Kaweskarán	Piawi	Witotoan
Chocoan	Keresan	Pidgin	Yaguan
Cholonan	Khoisan	Pomoan	Yanomaman
Chon	Kiowa-Tanoan	Puinavean	Yele-West New Britain
Chukotko-Kamchatkan	Kwomtari	Puritan	Yeniseian
Chumashan	Lakes Plain	Quechuan	Yokutsan
Cochimi-Yuman	Language isolate	Ramu-Lower Sepik	Yuat
Constructed language	Lencan	Sahaptian	Yukaghir
Coosan	Lower Mamberamo	Salish	Yukian
Creole	Maiduan	Sáilvan	Zamucoan
Deaf sign language	Maipurean	Senagi	Zaparoan
Dravidian	Mairasi	Sepik	

www.ethnologue.com/browse/families

Figura No.2 – Lenguas Indoeuropeas

Indo-European

- Indo-European
- + Albanian (4)
- + Armenian (1)
- + Baltic (4)
- + Celtic (6)
- + Germanic (48)
- + Greek (6)
- + Indo-Iranian (312)
- + Italic (44)
- + Slavic (19)

www.ethnologue.com/subgroups/indo-european

Figura No.3 – Lenguas Germanas

Germanic

Indo-European

- Germanic
- Hunsrik [hrx] (A language of Brazil)
- + North (6)
- West (41)
 - English (2)
 - English [eng] (A language of United Kingdom)
 - Scots [sco] (A language of United Kingdom)
 - + Frisian (3)
 - High German (21)
 - + German (19)
 - + Yiddish (2)
 - + Low Saxon-Low Franconian (15)

www.ethnologue.com/subgroups/germanic

Figura No.4 – Subgrupo itálico

[Collapse All](#) [Expand All](#)

Indo-European

Italic

- Romance
 - Eastern (4)
 - Aromanian [rup] (A language of Greece)
 - Romanian [ron] (A language of Romania)
 - Romanian, Istro [ruo] (A language of Croatia)
 - Romanian, Megleno [ruq] (A language of Greece)
 - Italo-Western (34)
 - Italo-Dalmatian (5)
 - Istriot [ist] (A language of Croatia)
 - Italian [ita] (A language of Italy)
 - Judeo-Italian [itk] (A language of Italy)
 - Napoletano-Calabrese [nap] (A language of Italy)
 - Sicilian [scn] (A language of Italy)
 - + Western (29)
 - Southern (5)
 - Corsican (1)
 - Corsican [cos] (A language of France)

<http://www.ethnologue.com/subgroups/romance>

Figura Nr. 5 – Subgrupo Francés

- Italo-Western (34)
 - + Italo-Dalmatian (5)
 - Western (29)
 - Gallo-Iberian (28)
 - Gallo-Romance (15)
 - + Gallo-Italian (6)
 - Gallo-Rhaetian (9)
 - Oïl (6)
 - French (5)
 - French [fra] (A language of France)
 - French, Cajun [frc] (A language of United States)
 - Picard [pcd] (A language of France)
 - Walloon [win] (A language of Belgium)
 - Zarphatic [zrp] (A language of France)

<http://www.ethnologue.com/subgroups/romance>

Figura No. 6 – Subgrupo Español

- + Oc (2)
- West Iberian (10)
 - + Asturo-Leonese (2)
 - Castilian (4)
 - Extremaduran [ext] (A language of Spain)
 - Ladino [lad] (A language of Israel)
 - Spanish [spa] (A language of Spain)
 - Spanish, Loreto-Ucayali [spq] (A language of Peru)
 - Portuguese-Galician (4)
 - Fala [fax] (A language of Spain)
 - Galician [glg] (A language of Spain)
 - Minderico [drc] (A language of Portugal)
 - Portuguese [por] (A language of Portugal)
- + Pyrenean-Mozarabic (1)
- Southern (5)
 - + Corsican (1)
 - + Sardinian (4)

<http://www.ethnologue.com/subgroups/romance>

Se entiende ahora que, aunque alemán y español pertenezcan a la misma familia de lenguas, v.gr. a la indoeuropea, muestren diferencias importantes pues están ubicadas en subgrupos lingüísticos diferentes. Como se puede ver, el español está más cercano al italiano, francés y portugués que al alemán.

En el siguiente acápite se discutirán algunos aspectos puntuales de la lengua alemana, y de ser relevante, contrastarlos con el español.

2.6. Aspectos lingüísticos esenciales del alemán. Contrastación entre alemán y español

El tratar de esbozar las diferencias entre estas dos lenguas, comparación que ha de ser situada dentro de los márgenes temáticos de la presente tesis, tiene como objetivo mostrar algunos aspectos de interés para el diseño curricular de un curso de alemán como lengua extranjera, específicamente el curso de *Expresión Escrita en Alemán* para LEAI. En general se escucha decir que el alemán es una lengua difícil de aprender para un hispanohablante.

Realizando la exposición que sigue, se podrá entender de mejor manera, cuales son los aspectos desafiantes, y cuáles los sencillos, porque también los hay de aquellos, para el aprendizaje de la lengua germana y consiguiente enseñanza de la misma. Queda solamente advertir nuevamente que dicho estudio comparativo dista de ser completo y profundo, pues no es tema central de este trabajo de maestría. También es importante puntualizar que no se analizarán aspectos relacionados a la pronunciación, debido a que la materia que será diseñada es de expresión escrita específicamente. Desde luego que en toda clase de lengua extranjera hay una interconexión importante de todas las habilidades de la lengua, sin

embargo, para la presente comparación habremos de centrarnos en los aspectos que sean relevantes para la escritura y lectura únicamente.

Para iniciar este tema cabe citar al famoso autor norteamericano, Mark Twain, quien fue un asiduo estudiante del alemán y a quién esta empresa llamó su atención durante toda su vida.

En el anexo B *Acerca de la espantosa lengua alemana*²³ de su obra *Un vagabundo en el extranjero*²⁴ podemos leer:

„Durante varias semanas seguidas, Harris y yo habíamos estado trabajando arduamente en nuestro alemán, y a pesar de haber logrado progresar bastante, esto se logró solamente con gran dificultad y molestia, ya que tres de nuestros profesores habían muerto en el transcurso. Una persona que no ha estudiado alemán, no se puede hacer una idea de lo desconcertante que resulta ser esta lengua.”²⁵ (TWIN, 1880, pg. 317)

Justamente para no poner en riesgo ni a profesores ni a alumnos, se dilucidarán algunos aspectos puntuales de la lengua alemana, los cuales se refieren a aspectos de índole morfológica, semántica, sintáctica

2.6.1. “Wortbildung” o formación de palabras

El término alemán “Wortbildung”, que corresponde en español a “formación de palabras”, se ubica según Almeda “A medio camino entre lo morfológico y lo léxico, tiene a ser visto – no siempre explícitamente – como un dominio independiente.” (Almeda,1999, pg. 9) y esta definición es la que se aplica en este caso, pues los ejemplos

²³ Traducción del inglés: About the dreadful German language

²⁴ Traducción del inglés: A tramp Abroad

²⁵ Traducción del inglés: Harris and I had been hard at work on our German during several weeks at that time, and although we had made good progress, it had been accomplished under great difficulty and annoyance, for three of our teachers had died in the meantime. A person who has not studied German can form no idea of what a perplexing language it is”.

que veremos a continuación, están relacionados tanto con aspectos morfológicos, es decir, con la estructura de las palabras (www.rae.es)²⁶, como con sus componentes lexémicos, y pareciera sí, que la formación de palabras constituyera un tema aparte, especialmente si se trata de explicar la formación de palabras y temas afines al estudiante de alemán. Veremos a continuación algunos temas relevantes para este contexto.

2.6.1.1. Lengua aglutinante

La morfología estudia la formación de palabras, y con respecto a alemán éstas se forman de manera aglutinante, es decir, que las palabras se pueden construir juntando elementos como prefijos o sufijos, o al aglutinar palabras en sí con su respectiva declinación. De esta manera sucede que en alemán se encuentran palabras bastante largas. Aparentemente esto causa dificultad al aprender alemán y se dan ejemplos como estos: “*Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän*” (en.wikipedia.org)²⁷ que significa: el capitán de la sociedad naviera de barcos a vapor que navegan el río Danubio, o “*Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz*” (en.wikipedia.org)²⁸ la ley que rige el transferir de tareas dentro del área del control de etiquetado de carne de res.

Realmente estos ejemplos son bastante exagerados, y citando nuevamente a Twain:

“*Freundschaftsbeziehungen (relaciones de amistad), Dilettantenaufdringlichkeiten, (impertinencia de incompetentes), Stadtverordnetenversammlungen (Reuniones de*

²⁶ <http://lema.rae.es/drae/?val=morfolog%C3%ADa> – Recuperado: 28 de abril 2014

²⁷

<http://en.wikipedia.org/wiki/Donaudampfschiffahrtselektrizit%C3%A4tenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft>

²⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Rinderkennzeichnungs-_und_Rindfleischetikettierungs%C3%BCberwachungsaufgaben%C3%BCbertragungsgesetz

representantes de la ciudad . Estas no son palabras – son procesiones alfabéticas.” (Twain, 1880, pg. 325)²⁹

y no se los usa realmente, pero nos sirven para darnos cuenta que alemán permite expresar en detalle lo que se desea realmente decir, indudablemente razón por la cual hay tantos filósofos alemanes, poetas, literatos y músicos.

2.6.1.2. Préstamos lingüísticos

Como en todo idioma, existen palabras que no se logran traducir literalmente y que forman parte del sentimiento cultural de cada nación. En el libro *Das schönste deutsche Wort – La palabra alemana más hermosa*, en el cual se encuentra “Una selección de las declaraciones más hermosas de amor a la lengua alemana – compilada de envíos al concurso internacional *La palabra alemana más hermosa*. (Ed. Limbach, 2005, pg 7) se encuentra una colección impresionante de estas palabras, como por ejemplo:

Fernweh, una palabra que Cristina Cubeiro-Becerra de España escogió explicando:

“Fernweh – Esta palabra es para mí la palabra alemana más hermosa, porque es la palabra que he buscado toda mi vida. Hasta que yo empecé a aprender alemán, no podía darle un nombre a este sentimiento. Es extraño sentir algo y no tener una palabra para expresarlo. La lengua alemana fue la primera que puso a mi disposición esta palabra hermosa para llenar por fin un vacío en mi capacidad de expresión. (Ed. Limbach, 2005, pg. 77)³⁰

²⁹ Traducido del alemán e inglés: “Freundschaftsbeziehungen, Dilettantenaufdringlichkeiten, Stadtverordnetenversammlungen. These things are not words, they are alphabetical processions.”

³⁰ Traducción del alemán al español: Fernweh – Dieses Wort ist für mich das schönste deutsche Wort, weil es das Wort ist, das ich lebenslang gesucht habe. Bis ich angefangen habe, Deutsch zu lernen, habe ich dieses Gefühl nicht benennen können. Es ist komisch, etwas zu spüren, und kein Wort dafür zu haben. Die deutsche Sprache hat mir als erste dieses schöne Wort zur Verfügung gestellt, um eine wichtige Lücke in meiner Ausdrucksfähigkeit endgültig zu füllen.

En el diccionario se traduce Fernweh como nostalgia, ansia por viajar, deseo por viajar, nostalgia de países lejanos. Seguramente será en realidad una mezcla de todo ello y mucho más.

Hay muchos préstamos lingüísticos de la lengua alemana hacia otras lenguas, pues justamente no se encuentran traducciones exactas para todo el contexto cultural que llevan, por ejemplo: kermés, Weltanschauung, que es una palabra que se ve frecuentemente en textos filosóficos y que traducido se aproxima a “cosmovisión” en español, o “conception du monde” en francés, (Ed. Limbach, 2007, pg 32-33).

Otros ejemplos son “Leitmotiv”, la idea o tema central, o un principio vital (Ed. Limbach, 2007, pg 35), angst, (Ed. Limbach, 2007, pg 75), Zeitgeist para el espíritu del tiempo e incluso el OK inglés okay es un préstamo del alemán. (Ed. Limbach, 2007, pg 62)³¹

2.6.1.3. Los falsos cognados

Falsos amigos o falsos cognados son palabras que se escriben casi de la misma manera en dos lenguas diferentes. Hay varios tipos de ellos, y es importante para el estudiante de una lengua extranjera conocerlos, pues por interferencia supondrá que significan lo mismo que en su lengua madre. Aquí unos pocos ejemplos:

³¹ Traducción del alemán al español: “Zu der Zeit, als in den USA die Einföhrung der deutschen Sprache als Amtssprache nur knapp scheiterte, waren die deutschstämmigen Einwanderer nicht nur im Brauwesen dominant. Auch der Buchdruck war weitgehend von deutschen Druckern (und Setzern) bestimmt. Hatten die Korrektoren einen Korrekturabzug gelesen und keinen Fehler gefunden – einen solchen Abzug nennt man eine „Jungfer“ -, dann versahen sie diesen Abzug mit dem Vermerk „o.K.“, d.h. „ohne Korrektur“. Daraus entstand in der amerikanischen Aussprache dieser beiden Buchstaben das „Okay“.“

En la época en la que en los Estados Unidos de Norteamérica faltaron pocos votos para que la lengua alemana fuese decretada lengua oficial, emigrantes de origen alemán no solo dominaban el sector de la industria cervecera. En su mayor parte eran alemanes los que mandaban en el área de la imprenta de libros. Si un corrector había leído una impresión de prueba y no había encontrado error alguno – una impresión así se denomina “virgen” – entonces la tildaban con la nota de “o.K.” es decir “ohne Korrektur (sin corrección)”. Estas dos siglas en la pronunciación americana quedaron como “okay”.

Tabla No.3 – Falsos cognados

Alemán	Traducción al español	Falso cognado en español	Traducción al alemán
Auge (das)	el ojo	auge (el)	der Aufschwung
bar	dinero en efectivo	bar (el)	die Kneipe
Kasse (die)	la caja / el cajero	casa (la)	das Haus
Regress (der)	la indemnización	regreso (el)	die Rückkehr

Fuente propia

2.6.1.4. Las partículas modales

El tema que a continuación sigue es complejo, pues entrar en el área de la pragmática siempre conlleva dificultades el momento en que desea explicar una cultura a la otra, invariablemente se encuentran obstáculos que vencer.

Como indica Castell en su *Gramática de la lengua alemana*:

Sin duda alguna, las partículas modales constituyen para el extranjero el fenómeno más difícil y complejo de la lengua alemana. Estas partículas modifican el enunciado del que forman parte en la medida que refleja una determinada actitud (resignación, enfado, sorpresa, etc.) por parte del hablante respecto de lo que expresan. Desempeñan, pues, una función netamente pragmática que en español se realiza, por regla general, mediante la entonación o por medio de perífrasis. De ahí que en la mayoría de los casos no posean una equivalencia léxica concreta en español (...) (CASTELL, 2002, pg. 414)

Para ilustrar se presentarán las siguientes oraciones con una traducción tentativa al español. Se tomarán únicamente 5 partículas modales, suficiente para ejemplificar.

Tabla Nr.4 – Partículas modales

Alemán	Español
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komm nicht zu spät zurück! ▪ Komm bloß nicht zu spät zurück! 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¡No vuelvas demasiado tarde! ▪ „Ni se te ocurra volver demasiado tarde!“ (CASTELL, 2002, pg. 414)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder sind eben so! 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¡Los niños son así! (¿Qué le vamos a hacer?) (CASTELL, 2002, pg. 414)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das ist teuer. ▪ Das ist aber teuer! ▪ DAS ist vielleicht teuer! 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esto es caro. ▪ ¡Esto es muy caro! ▪ ¡Qué caro que es esto! (CASTELL, 2002, pg. 415)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hör auf zu weinen! (CASTELL, 2002, pg. 418) ▪ Hör bloß auf zu weinen! ▪ Hör doch auf zu weinen. (Mami kommt gleich) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¡Deja de llorar! ▪ ¡Deja ya de llorar, que estás exagerando! ▪ ¡No llores. Mamá vendrá enseguida! (CASTELL, 2002, pg. 418)

Fuente propia

De estos ejemplos se puede deducir el grado de dificultad altísimo que tienen estas partículas modales, sin embargo, como son utilizadas más en el alemán hablado que en el escrito, no son un tema que se necesite ahondar en el curso de *Expresión Escrita en Alemán*, tema de esta tesis.

2.6.2. Aspectos gramaticales

A pesar de que actualmente no se enseña ya más gramática aislada de las destrezas y habilidades de la lengua, para un análisis como el que aquí hacemos y que tiene como objetivo entender las dificultades que tienen los estudiantes al aprender alemán, cabe dedicar un espacio al tema de la gramática alemana.

2.6.2.1. La declinación

Entre los aspectos gramaticales que más llaman la atención está la declinación de sustantivos, artículos y adjetivos. La Real Academia Española define *declinación* de esta manera:

“En las lenguas con flexión casual, serie ordenada de todas las formas que presenta una palabra como manifestación de los diferentes casos.” (www.rae.es)

Alemán tiene cuatro casos, que son el Nominativo o caso básico con el verbo ser/estar; el acusativo, o caso de verbos con desplazamiento y objeto directo; el dativo, o caso de verbos sin movimiento y objeto indirecto; y, finalmente, el genitivo, o caso que denota pertenencia.

Explica Castell:

“La lengua alemana posee cuatro casos: nominativo, acusativo, dativo y genitivo. Estos casos se evidencian en la declinación de los determinantes, de los pronombres, de los adjetivos y, en menor medida, de los nombres, tal y como se ejemplifica a continuación a través de un sintagma nominal masculino singular:

Tabla No. 5 – Declinación en alemán

Nominativo	der amerikanische Freund	<i>el amigo americano</i>
Acusativo	den amerikanischen Freund	<i>al amigo americano</i>
Dativo	dem amerikanischen Freund	<i>al amigo americano</i>
Genitivo	des amerikanischen Freundes	<i>del amigo americano</i>

(CASTELL, 2002, pg. 214)

Quizás sea este uno de los temas que inicialmente causa mucha desazón entre los estudiantes del alemán, porque como vemos de la traducción en la tabla de arriba, no se denota aquí la diferencia entre acusativo y dativo.

A continuación se presentará un trabajo mnemotécnico realizado en conjunción con varias generaciones de estudiantes de alemán, y que no se encuentra en los libros de gramática, pero han servido mucho para llegar a manejar el tema de las inflexiones. Se trata de “logotipos” creados para reconocer cada uno de los casos. Desde luego que estas ayudas mnemotécnicas, inéditas hasta ahora, no cubren todos los detalles del tema, pero han servido como apoyo para manejar adecuadamente este tema. Los logotipos han de entenderse de la siguiente manera.



Imagen Nr. 1

Fuente propia

El caso **nominativo** viene representado con una N mayúscula, la pregunta *Wer?* o quién, y el verbo *sein*, ser o estar. Es el caso que el sujeto nombra o presenta, y donde no hay una acción ni de movimiento/desplazamiento, ni estacionaria.



Imagen Nr. 2

Fuente propia

El caso **acusativo** se representa con una A mayúscula, una flecha que indica movimiento de desplazamiento, la pregunta *Wohin?*, hacia dónde, la letra *n* para denotar el cambio que sufre el artículo definido masculino (lo que servirá para recordar los demás cambios), las siglas *DO* de *Direktes Objekt*

u objeto directo, y el acrónimo *FUDGO*, para recordar las principales preposiciones que aplican el acusativo *für, um, durch, gegen, ohne*³².



Imagen Nr. 3

Fuente propia

Para el **dativo** tenemos una D mayúscula, un círculo con un punto para denotar que el verbo no indica desplazamiento, la pregunta *Wo?*, dónde, la letra *m*, para denotar el cambio que sufre el artículo definido masculino (lo que servirá para recordar los demás cambios), las siglas *ID* de *Indirektes Objekt* u objeto indirecto, y las preposiciones: *aus, bei mit, nach, seit, von, zu, gegenüber*³³, que son las preposiciones del dativo.



Imagen Nr. 4

Fuente propia

Genitivo denota pertenencia, por lo que se escogió la G mayúscula, la pregunta *Wessen?*, o de quién, y la letra *s* para denotar el cambio que sufre el artículo definido masculino (lo que servirá para recordar los demás cambios).

Resumiendo: El tema de las inflexiones resulta desconcertante para el estudiante de alemán, porque no hay una correspondencia ni en español ni en inglés. Una vez entendido el tema, la mecánica es sencilla, pues se sabrá qué terminaciones poner en qué casos. El único problema real son los artículos v.gr. los géneros, pues si aquí hay una equivocación, la inflexión será errada.

2.6.2.2. Los géneros

En alemán tenemos tres géneros: el masculino, el femenino, y el neutro, y la concordancia de género con el español resulta difícil. Según Castell, "... las divergencias

32 Traducción al español: para, otra forma de para, a través, contra, y sin.

33 Traducción al español: de, en, con, hacia, desde, de, hacia, enfrente.

entre la lengua española y la alemana no se deben únicamente al mayor uso del género neutro en la última, sino que se constatan también con respecto al masculino y femenino, ya que no se da en absoluto una coincidencia plena entre ambas lenguas. Es imposible el establecimiento de reglas que permitan predecir con exactitud el género de los nombres alemanes, por lo que éste, al igual que el plural, debe aprenderse junto con su significado” (Castell, 2002, pg. 192)

No queda nada más que decir, solamente que el estudiante tiene que poner mucho esfuerzo en dominar los géneros de los sustantivos, pues de esto depende también que realice las inflexiones correctamente. Puede saber cómo declinar en el nominativo, acusativo, dativo y genitivo; puede haberlo entendido y aplicar un razonamiento gramatical, pero si se equivoca en el género, no podrá expresarse correctamente.

En español tenemos la alternancia:

“El léxico de la lengua (española) nos da un sinfín de parejas con concordancia masculina/femenina alternante. Estas parejas con homófonos que comportan lexemas de significado distinto” (Alcina, 2001, pg. 522)

De la misma fuente, por ejemplo: *la trompeta* y *el trompeta*, *el lente* y *la lente*, *el farol* y *la farola*.

Esto en cambio causa problemas al germanoparlante, y claro, considera que hay falta de orden, aunque en su propia lengua también tiene sustantivos que cambian de artículo, sin embargo esto se debe generalmente a influencias regionales del habla.

2.6.2.3. Los plurales

Para los plurales, que se forman desde el singular se los sustantivos, existen algunas reglas para formarlos, pero nuevamente citando a Castell:

“Lo cierto es que, dejando de lado ciertas regularidades (...), resulta imposible establecer unas normas que permitan predecir con exactitud y sin posibilidad de error cual será el plural de cada nombre.” (Castell, 2002, pg. 204)

2.6.2.4. El artículo negativo “kein”

Con respecto a este tema, Castell indica:

“Cuando el adverbio español *no* constituye el único elemento negativo de la oración (...), encuentra su equivalencia en el adverbio *nicht* o en el determinante negativo *kein*.” (Castell, 2002, pg. 406)

Este determinante negativo causa dificultad a los estudiantes, pues les resulta difícil imaginarse que haya una negación de algo, y esta negación exista. Es un aspecto que sobre todo ha interesado a estudiantes de alemán de la facultad de filosofía, que a más tardar aquí se dan cuenta de la importancia del aprendizaje de este idioma para ellos.

2.6.2.5. La conjugación de verbos – Verbos de sustancia divisible

En español la conjugación de verbos regulares tiene tres formas: terminadas en –ar, –er, –ir. Explica Alcina:

“Los verbos castellanos (regulares) siguen un determinado sistema de morfemas auxiliares según la vocal temática que adoptan. Esto justifica la tradicional clasificación en tres conjugaciones.” (Alcina, 2001, pg. 761)

En alemán los verbos del infinitivo simple presentan la terminación –en, o –n. Ejemplos que encontramos en Castell son –en= **essen** (comer), **lieben** (amar), **schreiben** (escribir), y **lächeln** (sonreír), **zittern** (temblar) y **sein** (ser)

Justamente es este último verbo, “sein” que en su equivalente español “ser o estar” causa tanto problema al germanoparlante. “Sein” es tanto “ser” como “estar”.

2.6.2.6. Los tiempos verbales

“La denominación de los tiempos verbales, (...) debe entenderse desde un punto de vista fundamentalmente gramatical, ya que no se corresponde de forma sistemática con su verdadera significación temporal” nos hace saber Castell, 2002, pg 115.

No se puede, dentro del marco de esta tesis, presentar todos los tiempos verbales en alemán para compararlos con el español, y por ese motivo únicamente se indicará que de aquellos que se aprenden hasta el nivel B1, por ser el nivel que los estudiantes de LEAI deben tener para iniciar sus estudios de alemán como lengua curricular y de carrera, los que mayor dificultad causan, son:

- El *Perfekt*, que “hace referencia a hechos pasados cuyo resultado se hace patente en el presente o influye en él.” (Castell, 2002, pg. 117) y que se construye con el verbo auxiliar *haben* (tener) y *sein* (ser o estar)
- El *Präteritum*, comparable al pretérito imperfecto del español, causa dificultades por las formas que adquieren los verbos, no siempre formas regulares
- El *Konjunktiv*, que muchas veces se lo llama por necesidad, subjuntivo, pero que “(...) no existe en absoluto un paralelismo sistemático entre él (*Konjunktiv*) y el subjuntivo español.” (Castell, 2002, pg. 121). Este tiempo verbal tiene su grado de dificultad, sin embargo, dado que la lengua alemana está viva y cambia, algunas de las formas del *Konjunktiv* ya no se utilizan tanto. Dado que no hay una

correspondencia exacta para un término en español, se utilizará el término “subjuntivo”.

Resumiendo tenemos un nivel de dificultad mediano en cuanto al aprendizaje del alemán, tomando en cuenta los tiempos verbales.

2.6.2.7. Las preposiciones

El tema de las preposiciones en alemán es uno bastante amplio y de un grado de complejidad amplio. De una manera sencilla, se podría decir que hay preposiciones que rigen el caso acusativo, el dativo, y el genitivo, pero lamentablemente no es tan sencillo, ya que hay también preposiciones que cambian de caso; las llamadas *Wechselpräpositionen*³⁴.

Castell en su libro *Gramática de la lengua alemana*, dedica al tema de las preposiciones de la página 434 hasta la 488, e indica:

“Son lógicamente múltiples y diversas las diferencias que se constatan entre el alemán y el español en cuanto al uso de las respectivas preposiciones, por lo que no pueden ser tratadas de forma exhaustiva en un manual de gramática” (Castell, 2002, pg. 477).

No queda nada más que decir al respecto, pues si para Castell es un tema muy amplio y excede el límite de su manual, ¿qué se puede decir en contexto con el presente trabajo? Sin embargo, en la experiencia docente se ha podido constatar que las dificultades con respecto a las preposiciones no son tan grandes como la de los géneros y artículos.

2.6.3. La sintaxis

La sintaxis alemana, o formación de oraciones, es uno de los campos que más cuidado exigen pues existen muchas diferencias entre alemán y L1, español.

³⁴ Traducción del alemán: traducciones cambiantes

2.6.3.1. Oración principal o “Hauptsatz”

En alemán tenemos estos tipos de oraciones principales: la oración enunciativa, “que sirve fundamentalmente para constatar algo”, (Castell, 2002, pg.2), la oración interrogativa, “...(que) son utilizadas principalmente para resolver una duda o para informarse sobre algo que se ignora” (Castell, 2002, pg.5) y la oración exhortativa o de imperativo, donde “...el hablante pretende inducir a su interlocutor a realizar lo que en ellas expresa” (Castell, 2002, pg. 7)

Se forman las oraciones principales siempre con la forma conjugada del verbo en segunda posición, a excepción de la oración interrogativa que inicia con un verbo, por ejemplo: “Hast du verstanden?”³⁵

Pareciera sencillo acostumbrarse a esta forma, pero en la experiencia con los estudiantes de alemán se demuestra que no es así, y esto se debe a que en español, la perífrasis verbal se presenta en bloque, es decir, con los elementos continuos. Castell presenta algunos ejemplos:

Tabla No. 6 – Perífrasis verbal del español

▪ Heute habe ich deine Mutter gesehen .	▪ Hoy he visto a tu madre.
▪ Warum hast du es mir nicht gesagt ?	▪ ¿Por qué no me lo has dicho ?

(Castell, 2002, pg.11)

³⁵ Traducción al español: ¿Has entendido?

El estudiante de alemán tiende a escribir: “Heute ich habe gesehen deine Mutter”, que es una clara interferencia del L1, o lengua nativa, español.

2.6.3.2. Oraciones complejas

El segundo grupo de oraciones en alemán son las complejas; las subordinadas.

Para el entendimiento alemán, la organización de estas oraciones es absolutamente lógica y clara, y resulta difícil entender por qué a los estudiantes les resulta tan difícil aprenderlas y usarlas, pero es justamente eso lo que dificulta: el aspecto cultural que trasluce en esta estructura: la lógica y la organización.

Del tema de las oraciones complejas tan amplio, basta enseñar unos pocos ejemplos, adaptados de los ejemplos que muestra Castell. Es importante fijarse en la posición del verbo, que en este caso y al contrario de las oraciones simples, va al final de la oración, y la parte verbal conjugada ocupa la última posición.

Tabla No. 7 – Oraciones complejas

▪ Es freut mich sehr, dass du die Prüfung bestanden hast.	▪ Me alegra mucho que hayas aprobado el examen.
▪ Es hat mich überrascht, wie er das Problem gelöst hat.	▪ Me ha sorprendido cómo ha solucionado el problema

(Castell, 2002, pg. 49)

La complejidad de las oraciones alemanas aumenta cuando se trata de hipotaxis o “Relación entre dos oraciones, una de las cuales es dependiente de la otra” (www.rae.es), o como se diría en alemán “Schachtelsätze” u oraciones intercaladas.

En el siguiente ejemplo se analizará una oración compleja pequeña, marcando los elementos verbales:

“Die 14.345 Wirtschaftsprüfer, die der Wirtschaftsprüferkammer schon jetzt **angehören**, **erfüllen** einen öffentlichen Auftrag. Sie **kontrollieren** Kapitalgesellschaften, Banken, Versicherungen und staatliche Unternehmen, die gesetzlich **verpflichtet sind**, jährlich ihren Abschluss **prüfen zu lassen**. ” (Der Spiegel – Wirtschaft³⁶)

La traducción al español:

„Los 14.345 auditores que ya **pertenecen** a la cámara de auditores, **cumplen** con un contrato público. **Controlan** sociedades de capital, bancos, aseguradoras y empresas públicas que **están comprometidas** a que se les **controle** anualmente los cierres económicos.”

Se ve aquí como en alemán, al tratarse de oraciones subordinadas, el verbo o la parte verbal conjugada, va al final de la oración, mientras que en las oraciones sencillas, va en posición 2. En cambio en español, van juntas o en otra posición.

Este tipo de oración compleja es el que causa muchos problemas a los estudiantes, y requiere de ellos que no solamente quieran aprender la lengua alemana mecánicamente, sino entiendan también que la lengua refleja una cultura. ¡Qué riqueza la de una persona que sea tan afortunada que pueda desenvolverse en varias lenguas, pues solamente lo logra quien se esfuerza por entender y apreciar las culturas de donde nacen!

³⁶ <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/krisensicherer-job-als-wirtschaftspruefer-a-911677.html>, Recuperado: 28 de abril 2014

2.6.4. La ortografía

En general, la ortografía alemana es en muchos casos, bastante sencilla, pues se adapta a su fonética, es decir, “se escribe como suena”. Existen, sin embargo, claras reglas de la fonética que rigen la pronunciación, como lo es en todas las lenguas, y, por supuesto, la pronunciación del alemán es diferente a la del español, por lo que, desde luego, hay dificultad con la ortografía también.

Aparentemente la reforma ortográfica que se inició en el año 2001 ha concluido, sin embargo aún ahora hay muchos reclamos y problemas. Como se había visto en el punto 2.2. Instituciones que rigen las normas de la lengua, no se tiene una instancia única que decididamente norme los varios aspectos de la lengua. Sin embargo, los cambios ortográficos resultantes de la reforma, son de aplicación generalizada.

2.6.4.1. La mayúscula

En alemán todos los sustantivos y nombres propios se escriben con mayúscula, lo que causa problema inicial a los estudiantes pero es prontamente dominado.

2.6.4.2. Los signos de puntuación

En alemán solamente se utilizan los signos de interrogación y exclamación al final de la oración, y no como en español, al inicio y final. Esto más bien es percibido por el estudiante como algo que facilita la escritura. Sin embargo, las reglas que rigen el uso de la coma son diferentes aquellas para español.

2.7. Enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera VS una segunda lengua

En el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua, se utilizan los términos *primera lengua (L1)*, *segunda lengua (L2)*³⁷, y *lengua extranjera*. Estos términos, junto con “bilingüe” y “trilingüe” son muchas veces utilizados sin haberse entendido bien su significado y la importancia que tiene conocerlo. Así vemos que, por ejemplo, en la ciudad de Quito, prolifera el número de colegios, escuelas e incluso jardines de infantes “bilingües”. Pareciera que sumar este adjetivo al nombre de una institución da una imagen de calidad y distinción, lo que a su vez, atrae indudablemente a los padres de familia en busca de una buena educación para sus hijos. Pero, ¿cuáles de estas instituciones son realmente bilingües?

Dentro del marco de este trabajo de maestría no vamos a profundizar en el tema del bilingüismo, pero si se hará un análisis de los términos primera, segunda y lengua extranjera, lo que es indispensable para comprender cuáles son las demarcaciones del área de enseñanza-aprendizaje de alemán en LEAI.

Me permito citar traduciendo al Prof³⁸. Dr. Ernst Apeltauer del Seminario de Germanística en la Universidad alemana de Flensburg, quién define los términos de la siguiente manera:

³⁷ Del inglés (L1) – first language: se refiere a la primera lengua en la vida de una persona, la que no se aprende sino se adquiere. (L2) – second language: se refiere a la segunda lengua, la que puede ser adquirida, en el caso de bilingüismo, o aprendida en el mismo medio en que se la utiliza.

³⁸ Prof. = Professor / Professur: en el área de habla alemana europea, el título de *Professor* equivale a un puesto universitario que se logra después de haber hecho un doctorado y no debe ser confundido con el término *profesor* en español.

La primera lengua: (pg. 11) Es el primer idioma que adquiere un ser humano. Generalmente se refiere también al idioma fuerte de un ser humano; esta lengua no tiene necesariamente que ser la primera que se aprendió. (APELTAUER, 2001, pg. 147)³⁹

El segundo idioma: (pg. 15) Es todo idioma que se aprendió después de la lengua primera⁴⁰ en aprenderse. Se lo suele conocer también como lengua alternativa (es decir, refiriéndose a una segunda lengua), la cual es necesaria para sobrevivir en una sociedad extranjera (o en una sociedad mayoritaria), por lo cual, se logra dominarla casi al nivel del primer idioma (por ejemplo en el caso de personas pertenecientes a grupos minoritarios. (APELTAUER, 2001, pg. 149)⁴¹

La lengua extranjera: La lengua extranjera es aquella que se aprende bajo condiciones formales. Las clases se realizan en el país de origen del estudiante, es decir que la práctica y utilización de la lengua fuera de las clases no es posible. Una lengua extranjera generalmente se aprende de manera formal en menos de cinco horas semanales después de la pubertad. (APELTAUER, 2001, pg. 147)⁴²

Estas definiciones muy precisas y claras ayudarán a entender, ya llevado el análisis al plano que interesa, es decir, a las clases de alemán en LEAI, que esta lengua se enseña y se aprende como una lengua extranjera, pues las clases se llevan a cabo en un contexto formal (la universidad), y en el entorno se habla español.

³⁹ “**Erstsprache, die** (S.11) Die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt. Meist wird damit auch auf die starke Sprache eines Menschen verwiesen; diese starke Sprache muss aber nicht immer die zuerst erworbene Sprache sein. (S147)

⁴⁰ También se la denomina *lengua materna* o *lengua nativa*. En términos lingüísticos se utilizan las siglas *L1 – First Language* o *primera lengua*. Ver también *bilingualismo*.

⁴¹ “**Zweitsprache, die:** (S.15) Jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wurde. Oft wird damit auch eine Alternativsprache (d.h. auf eine zweite Sprache) verwiesen, die zum Überleben in einer fremden Gesellschaft (oder einer Majoritätsgesellschaft) notwendig ist und darum (z.B. von Angehörigen der Minoritäten) häufig fast so gut beherrscht wird wie die Erstsprache.” (S.149)

⁴² “**Fremdsprache, die** (S.15): Fremde Sprache, die unter formellen Bedingungen erlernt wird. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, d.h., ein Üben und Gebrauchen der Sprache ist außerhalb des Unterrichts nicht möglich. Eine Fremdsprache wird meist nach der Pubertät mit weniger als fünf Stunden pro Woche unterrichtet” (S147)

2.8. Alemán en la PUCE – ¿Lengua extranjera o segunda lengua?

Como es de imaginarse, este hecho repercute directamente sobre la manera de enseñar y aprender alemán en LEAI, pues a diferencia de alemán como segunda lengua, trabajarla como lengua extranjera implica una cantidad de gestiones específicas, material didáctico especializado, metodologías adecuadas, para en algo reemplazar el contexto de habla germana y ofrecer al estudiante las oportunidades de práctica que no tiene en el entorno fuera de su aula de clase.

Para ilustrarlo mejor, resulta interesante comparar con las clases de español para Extranjeros de la PUCE.

Las personas extranjeras que vienen al Ecuador y aprenden español en la universidad, pueden practicar lo que aprenden en su aula de clase, desenvolviéndose en un entorno hispano-parlante, por ejemplo, en las familias donde están hospedados, en cualquier sitio que visiten en Quito o en el Ecuador: mercados, centros y eventos culturales y turísticos, estarán expuestos al español, pudiendo practicarlo y aprendiendo a desenvolverse en un medio, en el que se habla español.

Esto también influye en la metodología y el material didáctico que aplique la profesora, pues muy diferente es enseñar a estudiantes que pueden practicar fuera de clase y que además traen nuevas cosas aprendidas también fuera de clase y que habrán de ser integradas en el flujo normal de la hora de español, a que se aprenda y enseñe una lengua extranjera, donde el lugar primordial de enseñanza-aprendizaje y práctica es el aula de clase y el lugar en el que el estudiante haga sus deberes. Este es el caso de las clases de alemán en la PUCE.

Sin duda hay un centro cultural importante en Quito, que es el Instituto Goethe, en el cual se desarrollan actividades y eventos culturales en alemán o relacionados a la cultura alemana. También hay festivales de cine alemán y quizás un restaurante o bar en el que, con suerte, se hable algo de alemán. Turistas y viajeros alemanes también pueden brindar oportunidades de practicar el alemán aprendido en clase, o grupos de trabajo adicional a las clases, como son los conversatorios y los Tandem, que entre dos personas (una ecuatoriana y una alemana) se hable alemán durante una media hora o una hora, y la siguiente hora o media hora se habla español. Sin embargo, estas incipientes actividades no logran reemplazar un entorno germanoparlante, y por tanto, la profesora deberá crear la mayor cantidad de oportunidades de práctica del alemán a sus estudiantes. Veremos en el siguiente apartado, cómo se resuelve este problema en los cursos de alemán en la PUCE, y por ende, en LEAI

2.9. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL) describe las metas de aprendizaje de una lengua extranjera (como definido más arriba) a diferentes niveles de logro, y detallado de acuerdo a destrezas y habilidades lingüísticas y comunicativas. Es el marco referencia que se aplica, pues es el único existente de su índole.

Para la presentación detallada que a continuación sigue, se ha optado por consultar los términos y contextos en la página del Instituto Cervantes ya que la estructuración y

contenidos de descriptores del MCERL es aplicable para cada lengua y se prefiere utilizar traducciones del español estandarizadas, como en el documento que se consulta. De esta manera se evitarán traducciones erróneas.

2.8.1 Generalidades

La iniciativa para la creación del MCERL surge entre los años 1989 y 1996 parte del Consejo de Europa, correspondiendo al marco conceptual del proyecto de Aprendizaje de lenguas extranjeras para una ciudadanía europea⁴³. En un inicio, el MCERL habría adoptarse en países europeos únicamente, sin embargo hoy en día el MCERL existe para 39 lenguas. (COUNCIL OF EUROPE)⁴⁴

Como se puede leer en el acápite 1.2. del documento sobre MCERL según el Instituto Cervantes (cvc.cervantes.es)⁴⁵

“El Marco de referencia cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R(82) 18 y R(98) 6 del Comité de Ministros: “Conseguir una mayor unidad entre sus miembros” y aspirar a este objetivo “adoptando una acción común en el ámbito cultural”

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la

1. 43 Language Learning for European Citizenship (www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf - Recuperado: 28 de abril 2014

⁴⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp - Recuperado: 28 de abril 2014

⁴⁵ cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ - Recuperado: 28 de abril 2014

adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R(82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas. “

A través de la fijación de las metas de aprendizaje, el MCERL plantea una metodología tanto de aprendizaje como de enseñanza y consecuente evaluación, con el fin de que puedan ser evaluados de forma comparable los conocimientos, habilidades y destrezas en el aprendizaje y manejo de una lengua extranjera en los países que adoptan

este marco. De esta manera, los certificados de aprendizaje de lenguas conferidos en los países europeos y otros que adoptan estos lineamientos, podrán ser comparables, lo que es apropiado y conveniente en un tiempo en que la movilidad entre países, por ejemplo laboral o por estudios, es una realidad palpable en todo el mundo y especialmente en Europa.

Consecuentemente, la utilidad del MCERL se evidenciada en los programas de aprendizaje y las certificaciones de rendimiento, los que, como se puede leer en el documento del Cervantes (cvc.cervantes.es⁴⁶) están planteados en diferentes formas:

- Globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa.
- Modulares, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta.
- Ponderados, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un “perfil” en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras.
- Parciales, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras.

Esta diferenciación capta las necesidades que tienen las personas que aprenden una lengua extranjera en el contexto europeo y según los requerimientos que exige su condición laboral o sus metas académicas. Estos requerimientos pueden variar y de hecho así lo hacen, dependiendo cada persona y su trayecto de vida. Así se puede desprender fácilmente que el MCERL propugna el aprendizaje durante toda la vida y el plurilingüismo, que a

⁴⁶ cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ - Recuperado: 28 de abril 2014

diferencia del multilingüismo, no solamente contempla el aprendizaje de una lengua sino la incorporación de una variedad de contenidos socio-culturales en un intercambio vivo y constante.

2.9.2 Una visión global de los descriptores y la estructuración de las habilidades

Como un ejemplo de la pertinencia del planteamiento del MCERL tenemos precisamente este acápite del presente trabajo. El tema que trata es relativo a niveles de competencia en el aprendizaje de alemán como lengua extranjera. Consecuentemente, la bibliografía que ha de consultarse principalmente, será en ese idioma: alemán. Sin embargo, muchas de las mejores fuentes de consulta se encuentran en inglés, por lo que interesa también consultar en esa lengua. Por último, la tesis debe ser escrita en español, así que conviene revisar puntualmente fuentes de ese idioma, sobre todo, cuando se trata de aplicar la terminología correcta en el texto. ¿Es esto posible manteniendo la exactitud en la terminología y sin tergiversar el sentido? La respuesta es afirmativa. Justamente en la temática que nos ocupa, es factible realizar un estudio de fuentes en varias lenguas europeas, como las que aquí se indican. Para ejemplo se citará la división de niveles descrita en el documento del Instituto Cervantes (cvc.cervantes.es)⁴⁷ la que es la del MCERL y que difiere de la antigua, conocida como nivel básico, intermedio, y avanzado.

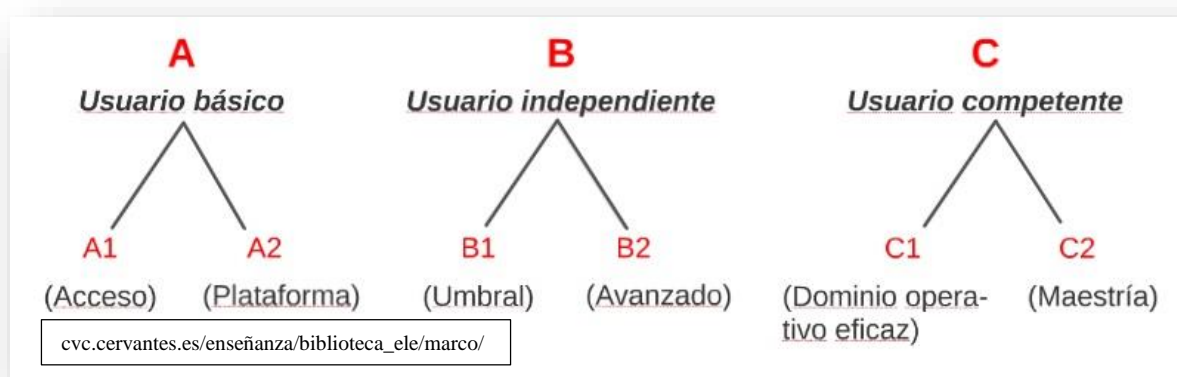
- Acceso (Breakthrough)
- Plataforma (Waystage)
- Umbral (Threshold)

⁴⁷ cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ - Recuperado: 28 de abril 2014

- Avanzado (Vantage)
- Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)
- Maestría (Mastery)

De manera gráfica, el CVC presenta las divisiones en castellano, con los niveles A: Usuario básico, B: Usuario independiente, y C: Usuario competente. Más adelante se presentará la descripción de los seis niveles y las tres divisiones amplias: A, B y C, como está expresado en la siguiente figura.

Figura No. 7 – Niveles según MCERL



A más de los niveles aquí indicados y en base a los estudios hechos al MCERL durante más de 20 años, se cuenta ahora con niveles plus (+) (EAQUALS⁴⁸)

⁴⁸ <http://es.languagebookings.com/accreditations/evaluation-accreditation-of-quality-in-language-services> - Recuperado: 28 de abril 2014

“En el año 2008 un grupo de proyectos de EAQUALS, bajo la dirección de Brian North, un miembro de la directiva de EAQUALS y coautor del MCERL, inició la revisión de los descriptores del MCERL que fueron desarrollados en los años 1990 en el marco del proyecto de Portafolio de Lenguas Europeas. La idea principal fue el refinar aún más estos descriptores y aumentar los niveles ‘plus0 entre los ya existentes niveles del MCERL, obteniendo así un total de 11 niveles (en vez de 6). Eso le da una mayor utilidad a los descriptores para los institutos de lenguas, donde los alumnos asisten durante períodos cortos o toman cursos de pocas horas semanales. (...)”

Antes, sin embargo, de pasar a la presentación detallada de los descriptores que pasarán a ser la base sobre la cual se irá armando el contenido del curso de alemán para LEAI, tanto de lo que se refiere a su aplicación presencial como a la parte que concierne esta tesis: el aprendizaje combinado, resulta indispensable un paréntesis para presentar de manera sucinta los pilares conceptuales sobre los que descansan dichos descriptores.

2.9.3. El trasfondo conceptual de los descriptores del MCERL

Sería bastante más sencillo empezar con la explicación de los descriptores que serán aplicados en esta tesis, sin embargo, resulta indispensable dedicar algún espacio al trasfondo conceptual que se presen el MCERL, ya que éstos fueron construidos con toda una red de ideas, metas, consideraciones profundas sobre lo que significa el aprender y enseñar una lengua extranjera, siempre teniendo en mente la educación hacia la paz dentro del contexto europeo, y, desde luego, luego también tomando en cuenta los países que adoptan estos parámetros.

Los descriptores no son solamente pautas a seguir para aprender o enseñar una lengua. Son también metas educativas, formativas, y sobre todo una red entrelazada de objetivos cuya

cúspide a alcanzar es precisamente la de personas comunicándose en diferentes ámbitos, de varias maneras, pero siempre compartiendo sus trasfondos culturales. Es así que en el documento del MCERL, versión Virtual Cervantes, Capítulo 2.2.1 dice que los usuarios y alumnos que aprenden una lengua son considerados principalmente

“como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Virtual Cervantes, Cap. 2, 2.1)⁴⁹

Luego describe las formas de uso y aprendizaje de lenguas de la siguiente manera:

“El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Teniendo en cuenta que:

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación
- Las actividades de la lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.

⁴⁹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm – Recuperado: 28 de abril 2014

- Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos” (Virtual Cervantes, Cap. 2, 2.1)⁵⁰

De esta aclaración se desprende con facilidad lo profundo de la intención que lleva a los descriptores para el aprendizaje y consecuente enseñanza. Se suma aquí las competencias generales del individuo, las cuales se dividen en cuatro grupos principales, a saber:

- Los conocimientos, que se refiere al saber, es decir, el saber empírico y el formal académico. Como ejemplo del saber formal académico pueden estar los conocimientos lingüísticos, mientras que el saber empírico podría ser el conocer sobre costumbres, creencias o valores del grupo social cuya lengua se aprende y del grupo social al que se pertenece.
- Las destrezas y habilidades, que se refieren al saber hacer, se evidencian en la capacidad que se tiene para hacer gestiones utilizando la lengua que se aprende.
- La competencia existencial; el saber ser, se refiere a los rasgos de personalidad, “de actitudes e idiosincrasia de la personalidad” (Virtual Cervantes, Cap. 2.2.1.)⁵¹
- La capacidad de aprender; el saber aprender, se refiere a las capacidades meta-cognitivas en pro de un aprendizaje durante toda la vida, lo que requiere de una predisposición interna de apertura hacia lo diferente, evidenciado “ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento” (Virtual Cervantes, Cap. 2.2.1)⁵²

Paso siguiente, el MCERL va hilando desde las competencias, por las capacidades hacia las actividades de la lengua, de las cuales se cristalizarán los descriptores en detalle,

⁵⁰ *ibíd.*

⁵¹ *ibíd.*

⁵² *ibíd.*

pues las actividades que se detallan son las que comprenden la comprensión y expresión, la interacción y la mediación. Se distribuye así las tradicionales habilidades de la lengua, habilidades auditivas, es decir, escuchar; habilidades de hablar, de lectura y escritura, de una manera diferente, pues, actividades de comprensión se refieren a la lectura, las de expresión a la producción oral, pero también la escrita cuando no se pone acento especial en el diálogo, y, finalmente, las actividades de interacción, que toman en cuenta la expresión oral y escrita, pero cuando si hay diálogo. Finalmente tenemos la actividad de mediación, tanto escrita como oral, que se refiere a la traducción e interpretación de una lengua a otra.

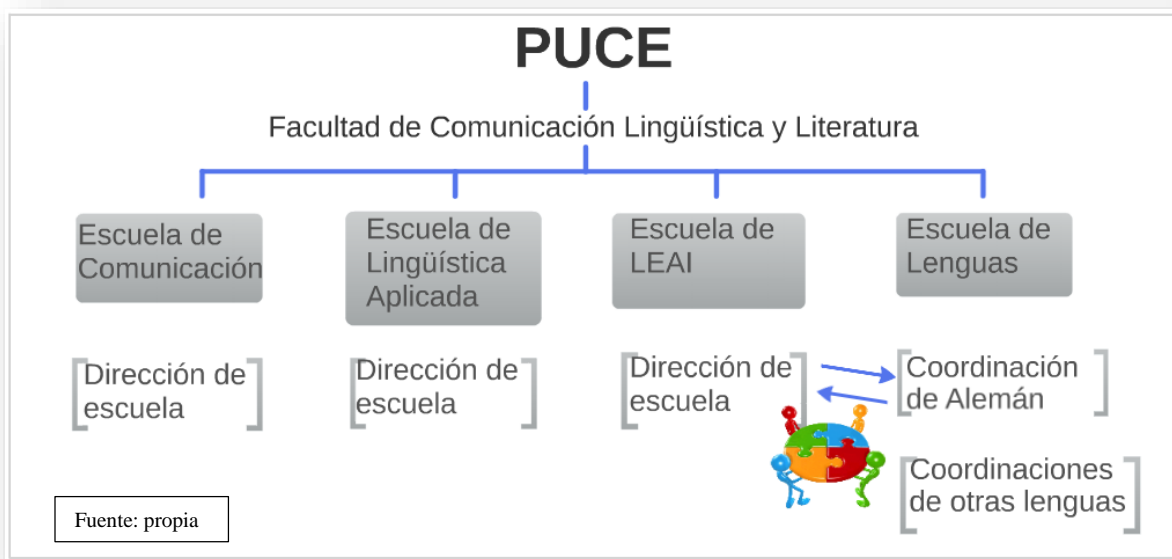
Una vez terminado este pequeño paréntesis que explica el trasfondo conceptual que el MCERL pone a la posterior definición de descriptores, resulta impactante ver con cuanto detalle, claridad con respecto a la meta ulterior y previsión han sido pensados los descriptores que en los siguientes acápite serán presentados y analizados. Interesa ahora conocer de qué manera se manejan los descriptores del MCERL en el caso de alemán en la carrera de LEAI

2.9.4. Alemán en LEAI – Correspondencia de niveles de lengua, curriculares y MCERL 2013

Antes de pasar a presentar los descriptores que se utilizarán como base para el trabajo de esta tesis, habrá de exponer en detalle, cómo se manejan los niveles de carrera en LEAI, en relación a los niveles generales de alemán, y por último, con respecto a los cursos y seminarios de/en alemán.

Es importante indicar la estructura organizativa que se maneja en la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura con respecto a los cursos de alemán y de alemán en LEAI, pues ambas áreas, aunque cooperan y están entrelazadas, se organizan por separado. En la Figura No. 8 se puede ver esta organización:

Figura No. 8 – Esquema de Escuelas en la FCLL



Se puede ver aquí que el área de alemán con su coordinación, al igual que las demás coordinaciones y áreas pertenecen a la Escuela de lenguas, mientras que la Escuela de LEAI con su dirección, maneja sus asuntos, y entre ellos, las clases de alemán con cursos y

seminarios, pues se trata aquí de alemán como lengua curricular y especialización. También se desprende de esta Figura que las diferentes coordinaciones de lenguas cooperan con LEAI y viceversa.

Una vez aclarada el esquema organizativo en la FCLL⁵³

La información que se detallará paso seguido se obtuvo de las entrevistas con el Director de la carrera, Mtr. Donald Stewart, la Mtr. Milica Dragosavljevic, la Mtr. María Eugenia León, y la secretaria de LEAI, Srta. Carmen Sarzoza

Para ingresar a LEAI, el aspirante debe haber terminado el cuarto nivel de la tercera lengua, es decir, la tercera lengua curricular y de especialización; en este caso, el alemán. Todos los aspirantes habrán de tener ya el 6to nivel de inglés, y desde luego, de español.

Una vez ingresado a la carrera, deberá continuar con los niveles de alemán, desde el quinto hasta el octavo, a la par con las materias correspondientes al semestre que esté cursando. Son obligatorios todos los niveles incluido el octavo. Los niveles noveno y décimo son opcionales, pero se recomienda a los estudiantes seguirlos.

En quinto semestre de carrera, los estudiantes, habiendo llegado hasta el 8vo nivel de alemán, empiezan a recibir ahora sí, cursos especiales y seminarios en alemán. Estos son ya cursos y seminarios de carrera, y se inicia en quinto nivel de semestre con Expresión Escrita en Alemán para refuerzo de sus conocimientos y destrezas en el idioma alemán, y es la materia que nos incumbe en este trabajo de tesis. Este curso enfatiza la producción escrita y una de las metas principales es habilitar a los estudiantes para que puedan desempeñarse de mejor manera en los seminarios temáticos que seguirán después.

⁵³ Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura (FCLL)

En sexto semestre de carrera, los estudiantes tendrán el curso de Traducción Directa Alemán-Español, para, a través de la traducción, sensibilizarse aún más hacia las estructuras gramaticales, sintácticas y de vocabulario del alemán.

En séptimo y octavo tendrán los seminarios I y II respectivamente. Los temas de estos seminarios siempre están relacionados a la economía, relaciones internacionales y aspectos culturales de Alemania, y son fijados por el representante del DAAD que esté en la universidad. También es posible tomar los dos seminarios en un solo semestre.

La lengua curricular de todos los cursos y seminarios es alemán y la correspondencia entre los niveles de los cursos abiertos de alemán, los semestres de carrera de LEAI y los niveles de alemán como lengua curricular y de especialización se evidencian en la Tabla No. 8

Tabla No.8 – Correspondencia de niveles Alemán / LEAI 2013

CORRESPONDENCIA DE NIVELES DE ALEMÁN (MCERL), NIVELES DE CARRERA EN LEAI Y NIVELES DE ALEMÁN EN LEAI, VIGENTES EN EL AÑO 2013			
Nivel de alemán en la PUCE	Nivel MCERL	Nivel de carrera LEAI	Nivel de alemán LEAI
DaF ⁹ 1	A1		
DaF 2	A1		
DaF 3	A2		
DaF 4	A2		
DaF 5	B1	1er semestre	
DaF 6	B1	2do semestre	
DaF 7	B2	3er semestre	
DaF 8	B2	4to semestre	
DaF 9	C1	5to semestre	Curso Expresión Escrita en Alemán (Schriftlicher Ausdruck in Deutsch) (4 créditos)
DaF 10	C1	6to semestre	Curso Traducción Directa Alemán – Español Übersetzung Deutsch-Spanisch (3 créditos) Curso Economía y Política Alemana Deutsche Wirtschaft und Politik (X créditos)
Curso de preparación TestDaF	C1	7mo semestre	Seminario I en alemán (tema seleccionado por el representante del DAAD)
		8vo semestre	Seminario II en alemán (tema seleccionado por el representante del DAAD)

Fuente: propia

2.9.5. Los descriptores según MCERL – Los niveles B2 y C1

Como se puede distinguir en la tabla anterior, el curso de Expresión Escrita en Alemán corresponde al nivel 9 dentro de la distribución de la PUCE y al nivel C1 del MCERL. Para dar una visión global de los descriptores del MCERL y analizar el correspondiente al nivel C1, se presentará una escala global de niveles, de la que se desprenderán luego los descriptores generales y específicos de cada nivel. Esta tabla ha sido adaptada de la página web de la Universidad de Granada, Centro de Lenguas Modernas ⁵⁴ Las descripciones son las mismas, traducidas a todos los idiomas que adoptan el MCERL.

⁵⁴ http://www.clm-granada.com/html/marco_referencia/esp/cuadro_01.htm – Recuperado: 28 de abril 2014

Tabla No. 9 – Descriptores MCERL en detalle

Usuario básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Usuario competente	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: propia

Entonces, según el cuadro global de descriptores, los estudiantes de LEAI que tomen el curso de Expresión Escrita en Alemán habrán de tener cumplido el nivel B2 y se iniciarán en el nivel C1. Pasarán de:

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

a

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Lamentablemente este no parece ser el caso, pues repetidas veces en los semestres pasados, profesores de alemán en LEAI han expresado sus dudas y quejas al respecto. Entonces, se mantuvieron conversaciones con la Coordinación del área de alemán a fin de concertar una reunión e iniciar un plan de acción. Esta reunión se llevó a cabo el 3 de abril del presente año en la coordinación de alemán (ver Anexo D) con la presencia de todos los profesores de alemán de LEAI, la coordinadora y una profesora del área de alemán. Paso siguiente se citará de esta Nota de Conversación, traduciéndolo al español

“Se habló acerca del nivel de alemán de los estudiantes de LEAI en los cursos y seminarios. Los profesores constatan que el nivel de los estudiantes no es homogéneo, que muchas veces la diferencia es sumamente grande y que se evidencian muchos vacíos tanto en la producción escrita como en la oral, y por lo tanto no se puede hablar de un nivel B2. Se pide adaptar los niveles de lengua a exigencias realistas. La profesora Lehmann tiene a su cargo el curso de Expresión Escrita en Alemán

en este semestre y ella hará un test de diagnóstico para evidenciar el nivel de alemán con mayor certeza” (Anexo No.D)

La coordinadora del área de alemán ha decidido realizar cambios al esquema de niveles para el siguiente año, antes de obtener los resultados del diagnóstico. Es así que para el año 2014 se manejará el esquema de niveles de la

Tabla Nr. 10 - Correspondencia de niveles Alemán / LEAI 2014

CORRESPONDENCIA TENTATIVA DE NIVELES DE ALEMÁN (MCERL), DE CARRERA EN LEAI Y DE ALEMÁN EN LEAI, PARA EL AÑO 2014			
Nivel de alemán en la PUCE	Nivel MCERL	Nivel de carrera LEAI	Nivel de alemán LEAI
DaF ⁹ 1	A1		
DaF 2	A1		
DaF 3	A2		
DaF 4	A2		
DaF 5	B1	1er semestre	
DaF 6	B1	2do semestre	
DaF 7	B1+	3er semestre	
DaF 8	B2-	4to semestre	
DaF 9	B2	5to semestre	Curso Expresión Escrita en Alemán (Schriftlicher Ausdruck in Deutsch) (4 créditos)
DaF 10	B2+ / C1-	6to semestre	Curso Traducción Directa Alemán – Español Übersetzung Deutsch-Spanisch (3 créditos) Curso Economía y Política Alemana Deutsche Wirtschaft und Politik (X créditos)
Curso de preparación TestDaF	C1	7mo semestre	Seminario I en alemán (tema seleccionado por el representante del DAAD)
		8vo semestre	Seminario II en alemán (tema seleccionado por el representante del DAAD)

Fuente: propia

El nivel B1 será dividido en 3 sub-niveles, ya que la progresión gramatical requiere de mayor tiempo para ser asimilada, dadas las diferencias de la lengua alemana e hispana, como se detalló en el punto. Lo mismo se aplica en el caso del nivel B2, de manera que tenemos 3 sub-niveles y 3 cursos. Esto significaría que la planificación curricular, el material didáctico y todo el trabajo en el aula virtual se lo haga tomando en cuenta los descriptores MCERL de B2-, es decir, un inicio de B2, en vez de B2 completo e iniciar C1.

A la par con estos cambios viene el cambio de libros de texto, los que, así se espera, ayuden a estudiantes y profesores a alcanzar de manera homogénea y de forma real los niveles que en esta tabla se fijaron.

Sin embargo, los resultados del diagnóstico servirán para corroborar esta decisión de cambio o sugerir otro más profundo, y, sobre todo, para estructurar específicamente la materia de Expresión Escrita en Alemán, tanto su parte presencial como la de aprendizaje combinado, para lo cual aplicarán las pautas metodológicas y conceptuales del Diseño Instruccional Educativo en la creación de un aula virtual de apoyo. Justamente ese será uno de los temas del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

DISEÑO INSTRUCCIONAL EDUCATIVO Y AULAS MOODLE

3. Diseño Instruccional Educativo

Resulta complejo sugerir una definición de lo que es el diseño instruccional educativo, pues al tratarse de una propuesta para construir un hecho educativo en cuanto a sus componentes, fases y evaluación, siempre cuenta con el apoyo de tecnología, y así se entiende que, “... como la tecnología ha progresado en cuanto a su poder y facilidad de uso, y la investigación y práctica han continuado desarrollándose correspondientemente”, (Dempsey V. y Van Eck, R, 2012, pg. 281)¹ el área de Diseño Instruccional Educativo (DIE) ha ido redefiniéndose a lo largo de las décadas y así manteniendo o reganando constantemente su validez. Por lo tanto es interesante observar entonces, cómo ha integrado elementos del conductismo, cognitivismo, constructivismo, hasta del actual conectivismo de George Siemens y Stephen Downes. A continuación se expondrá los aspectos del diseño instruccional que se relacionan directamente con el contenido de esta tesis.

3.1. Definición del DIE para el propósito de la presente tesis

Cuando un campo metodológico sufre cambios continuos pero se mantiene vigente en sí, queda claro que los asimila y acomoda de manera dinámica, como es el caso del DIE, que, como mencionado más arriba, ha cambiado adaptándose a los tiempos de desarrollo tecnológico y pedagógico, y por consiguiente, de definiciones y metodologías. Es entonces plausible decir que este campo es un área de investigación constante.

¹ Traducción del inglés: “... as technology has progressed in power and ease of use, and research and praxis have continued to evolve accordingly.”

Se pasará ahora a fijar una definición y un terreno de acción para el propósito de esta tesis. En este contexto, Robert A. Reiser, Decano asociado para investigaciones, Profesor distinguido de enseñanza y profesor Robert M. Morgan de sistemas instruccionales de la Universidad Estatal de Florida, Estados Unidos de Norteamérica,² ha estudiado este campo con detenimiento e indica que en el año 2008 un comité de la Association for Educational Communication and Technology (AECT) publica una definición sobre lo que es la tecnología educativa y cita:

La tecnología educativa es el estudio y la práctica ética referente a facilitar el aprendizaje y mejorar el desempeño, creando, utilizando y administrando procesos y recursos tecnológicos apropiados.³ (Reiser, 2012, pg. 4)

Entonces, citando nuevamente a Reiser (2012), se tiene que:

El campo del diseño instruccional y tecnología (conocido también como tecnología instruccional) abarca el análisis de problemas de aprendizaje y desempeño, y el diseño, desarrollo, implementación, evaluación y administración de procesos y recursos instruccionales y no instruccionales, previstos para el aprendizaje y desempeño en una variedad de escenarios, particularmente en instituciones educativas y lugares de trabajo. (pg. 5)⁴

El trabajo de esta tesis se basa en esta definición, pues se aplicará el DIE tanto en el diseño meso-curricular de la materia de Expresión Escrita en Alemán, como en el diseño micro-curricular de b-learning (aprendizaje combinado)⁵, y en especial del aula virtual con todos sus elementos. Más adelante se especificarán con detalle las fases de DIE a aplicarse.

² Associate Dean for Research, Distinguished Teaching Professor and Robert M. Morgan Professor of Instructional Systems de la Florida State University, <http://myweb.fsu.edu/rreiser/>

³ Traducción del inglés: "Educational technology is the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources."

⁴ Traducción del inglés: "The field of instructional design and technology (also known as instructional technology) encompasses the analysis of learning and performance problems, and the design, development, implementation, evaluation and management of instructional and non-instructional processes and resources intends to improve learning and performance in a variety of settings, particularly educational institutions and the workplace"

⁵ El término *b-learning* viene del inglés *blended learning*, aprendizaje combinado. En la presente tesis se utilizará la abreviación del inglés, es decir, *b-learning*

Antes de pasar al siguiente punto, en el cual se hará un recuento sucinto de la evolución del DIE en la historia, hemos de fijarnos en que dada la adaptabilidad del DIE a las circunstancias diferentes de cada época, también los nombres bajo los cuales se le conoce han ido cambiando. Paso seguido se entenderá el porqué de estas modificaciones.

3.2. Contextualización del DIE

Iniciamos este tema remontándonos a los años veinte del siglo XX, donde se concibe a “medios instruccionales”, donde los medios utilizados para fines educativos en instituciones públicas fueron películas, imágenes, placas de linterna (lantern slides), como indica en su texto el Dr. Robert A. Reiser (REISER, 2012, pg. 2).

Esta definición nos da la pauta para descubrir que dos elementos esenciales siempre han sido básicos para el DIE, las cuales son: los medios a utilizarse y la instrucción a darse.

Los medios; primero placas de linterna con imágenes, luego las películas educativas, la radio educativa, la televisión y programas instructivos, la computadora, la computadora personal, hasta hoy en día la laptop, notebook, tablet y el teléfono celular son utilizados como implementos en la instrucción escolar, universitaria, y a nivel de formación profesional y capacitación laboral. Pero decir que la instrucción se sirve de estos artefactos sin verse afectada por ellos, no corresponde a la realidad. Justamente porque existe una suerte de realimentación entre el medio instruccional y la aproximación metodológica, es indispensable estar consciente de la influencia mutua que tienen uno sobre el otro. Indispensable, y como se verá más adelante, porque utilizar, por ejemplo, un aula virtual Moodle únicamente como herramienta, sin un contexto pedagógico, resultaría en un inevitable fracaso; al igual que pretender que hoy en día se pueda enseñar una lengua

extranjera sin la utilización de TIC y lograr un aprendizaje significativo; centrado en el estudiante resulta cuestionable. Podemos leer en *E-Learning y Diseño Instruccional* de Dempsey & Van Eck:

Hace casi treinta años, Clark (1983) argumentaba que los medios “inciden en los logros de los estudiantes así como el camión que reparte comestibles causa cambios en nuestra nutrición (pg. 446). Esto se conoce muchas veces como el argumento del “mero vehículo” (En Dempsey & Van Eck, 2012, 284)⁶

y

“... no estamos simplemente ‘añadiendo’ tecnología; estamos modificando la naturaleza misma de la experiencia de aprendizaje – v.gr. la arquitectura funcional del aprendizaje.”⁷
(ibíd.)

Estas aserciones nos llevan a analizar el segundo elemento, el referente a la instrucción, es decir, los métodos que le han ido dando forma en su constante evolución a través del tiempo.

Los inicios del diseño instruccional eran netamente de tipo conductista, a la manera de condicionar comportamiento a través de una serie de estímulos de distinto tipo, y los cuales darían como resultado la respuesta deseada o meta de aprendizaje.

⁶ Traducción del inglés: Almost thirty years ago, Clark 1983 famously argued that media “do not influence students achievement any more than the truck that delivers out groceries causes changes in our nutrition” (pg 446) This is often referred to as the “mere vehicle” argument.

⁷ Traducido del inglés: “...we are not just “adding” technology; we are changing the very nature of the learning experience – the functional architecture of learning.”

Paulatinamente se fue haciendo más complejo el trasfondo epistemológico del diseño instruccional. Se apoyó en el cognitivismo, que hace hincapié en la importancia del entendimiento intelectual de procesos, y más tarde también en el constructivismo.

Se toma mucho en cuenta el constructivismo de Piaget, pues es el que muchas veces se lo ve como el más apropiado en educación, pues explica el desarrollo del pensamiento o desarrollo cognitivo. Mediante asimilación y acomodación, la persona va incorporando conocimientos nuevos a esquemas ya existentes – este sería el caso de asimilación; o debe acomodar los esquemas existentes a conocimientos nuevos, eso sería la acomodación.

Así el diseño instruccional se lo ve como una manera no solo de entrenar nuevos comportamientos como en el conductismo, sino de que la persona adapte los nuevos conocimientos y vaya así construyendo sus propios saberes.

El siguiente contexto epistemológico a ser integrado en el DIE es el sistémico, que según Branch y Merrill

“... la aproximación metodológica sistémica (hace que se) facilite las complejidades de una situación educativa respondiendo a los múltiples componentes que forman el sistema, las interacción es dentro del sistema, y las interacciones que se presentan entre varios sistemas. Diferentes resultados de aprendizaje muchas veces requieren una variedad de aplicaciones a un concepto general de sistema. 8 (Branch & Merrill, 2012 , pg 9)

Finalmente, necesario para todo diseño instruccional educativo que pretenda hacer uso de la Web 2.0; y como se lo hará en esta tesis, es el conectivismo, pues

8 Traducción del inglés: ... enable a systems approach to facilitate the complexities of n educational situation by responding to multiple components that form the system, the interactions within system, and the interaction that occur between different systems. Different learning outcome's often require various applications to general systems concept.

“Quizás de mayor influencia entre las nuevas pedagogías “nativas de la red”, sea el desarrollo que ha tenido el conectivismo de George Siemens (2005) y el fundamento epistemológico de estas teorías de conocimiento conectado de Stephen Downes (2007)⁹ (Dempsey & Van Eck, 2012, pg. 301).”

Resumiendo, resulta asombroso evidenciar que el DIE, el cual tiene dos componentes esenciales: los medios, y la instrucción, haya conjugados éstos en las diferentes épocas y de manera flexible ante los cambios inherentes, integrándolos, y a la vez, manteniéndose como un sistema de enseñanza – aprendizaje a varios niveles: desde la escuela, pasando por el colegio, la universidad y el lugar de trabajo, constantemente en movimiento, pero proponiendo también una guía estable al hecho educativo en el actual contexto de TIC.

Para continuar desarrollando este capítulo, es necesario ahora detallar algo más las aproximaciones metodológicas aquí mencionadas, y así concretar en definitiva, la propuesta que sin duda alguna será de corte ecléctico, es decir, que tomará elementos de distintos orígenes metodológicos, para así diseñar el aula virtual que servirá de apoyo a la clase presencial de Expresión Escrita en Alemán para la carrera de LEAI. Es necesario, sin embargo, tomar en cuenta únicamente presentaciones sucintas y resumidas de cada aproximación metodológica, en bien de no sobrepasar los límites de tiempo y espacio dados en esta tesis.

3.2.1. El DIE y el conductismo

Quién no conoce la naturaleza dinámica en cuanto a su capacidad de reinventarse, o quién nunca lo ha puesto en práctica, puede caer en el error de considerar al DIE como

⁹ Traducción del inglés: “Perhaps most influential of the new “net native” pedagogies is the development of connectivism by George Siemens (2005) and the epistemological grounding of these theories of connected knowledge by Stephen Downes (2007).

meramente conductista. Es un error, pues como indicado más arriba, el DIE en su aplicación actual, presenta más bien alternativas eclécticas.

Sin duda alguna, tiene elementos conductistas y en épocas de supremacía del conductismo, si se puede aseverar que el DIE presentaba muchas características de esta corriente psicológica y educativa.

El conductismo surgió en 1913 con John B. Watson, y suponía que lo que importa en el ser humano es su conducta, la cual es observable, interpretable y modificable. No hace cuenta de la mente humana, y promulga que modificando el comportamiento, se modifica a la persona.

En este contexto, se considera que “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente de nuestros pensamientos, sentimientos, o comportamiento que resulta de la experiencia.”¹⁰ (Moreno, 2010, pg156).

La modificación del comportamiento en el aula de clase específicamente logra la profesora¹¹ a través de estímulos que tendrán una respuesta, la que puede ser reforzada a través de premios o castigos. De una manera algo apurada se puede decir entonces, que así aumentan, según la teoría conductista, los comportamientos deseados y se eliminan los comportamientos nocivos o negativos.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, el conductismo ha tenido gran acogida, sobre todo en los años sesenta y setenta del siglo pasado, cuando junto con el desarrollo

¹⁰ Traducción del inglés: ... learning is any relatively permanent change in our thoughts, feelings, or behavior that results from experience.

¹¹ En la presente tesis se utilizará el sustantivo femenino “la profesora” como genérico e indicativo de la profesión, dado que en la práctica, la mayoría de profesionales en el área de la enseñanza de lenguas a nivel mundial es femenino.

tecnológico en cuanto a los famosos laboratorios de idiomas y el método audio-lingual se pensaba que se podía entrenar a los estudiantes para que tengan un comportamiento de fluidez en el idioma, ya que se consideraba que aprender era entrenar con los famosos “pattern drill” o entrenamientos de moldes o secuencias del habla. En efecto, estos entrenamientos surtieron efecto en cuanto a la memorización y repetición de las secuencias, sin embargo no capacitaban al estudiante para que produjera de forma espontánea y según la necesidad del momento, ni habla ni escritura en la lengua extranjera.

En cuanto a la parte que desempeña la profesora dentro del aula de clase conductista, queda claro que es responsable en su totalidad de los resultados que obtenga con sus estudiantes. Si aprender se entiende como modificación de comportamiento, quién es responsable de que los estudiantes aprendan, es desde luego, la profesora, pues es ella que incide directamente con sus decisiones, materiales de trabajo, recompensas y castigos sobre el aprendizaje de sus alumnos. Si un alumno falla, es responsabilidad de la profesora, pues posiblemente no supo modificar adecuadamente el comportamiento de dicho alumno. el conductismo no toma en cuenta lo que sucede en la mente del estudiante, su trasfondo y su vivencia interna, psicológica, mental o espiritual. Solo cuenta el comportamiento.

Entonces se puede fácilmente deducir que la hora de clase conductista es completamente centrada en la profesora, quién desde luego debe ser nativo-hablante, por ser el modelo que seguirán los estudiantes y que moldeará sus comportamientos en la lengua extranjera. En sí, el método audio-lingual, al que se hace referencia más arriba en el contexto de aprendizaje de lenguas, nos muestra claramente las razones. Nos indica Richards que

Muchas veces se constató que los estudiantes no eran capaces de transferir las habilidades adquiridas a través del método audio-lingual a una comunicación real, fuera del aula de clase, y a muchos de ellos

la experiencia de aprendizaje a través de procedimientos audio-linguales les pareció aburrida y nada satisfactoria. (Richards, 2003, pg 65).

Así mismo leemos en Richards que

“El ataque teórico de las creencias audio-linguales fue un resultado de los cambios en la teoría lingüística norteamericana de los años sesenta. El lingüista Noam Chomsky del MIT rechazó tanto la aproximación estructuralista a la descripción de una lengua, como la teoría conductista del aprendizaje de lenguas. (Indica Chomsky) (En Richards, 2002, pg65) “Una lengua no es una estructura de hábitos. Comportamiento lingüístico habitual supone innovación, formación de nuevas oraciones y moldes de acuerdo a las reglas de gran abstracción y complejidad” (Richards, 2002, pg 65)

Sin embargo, el conductismo tuvo muchos años de apogeo, e incluso hoy en día todavía se lo estima como metodología de enseñanza.

Ahora, relacionado a la presente tesis, surge la pregunta inevitable de qué elementos del conductismo se podrán adaptar en el diseño instruccional del curso Expresión Escrita en Alemán, y la respuesta es fácil:

El manejo mismo del aula virtual, algunos ejercicios para eliminar falencias fosilizadas en la escritura, y también el realizar otros ejercicios como son el de los sustantivos, sus géneros y artículos respectivos. Ejercicios sin mucho análisis, automatizaciones, lamentablemente necesarias; y otros más que se indicarán en el siguiente capítulo.

Después del conductismo, pasaremos al cognitivism.

3.2.2. El DIE y el cognitivism

Contrario al conductismo, el cognitivism se fija mucho en cómo funciona la mente al procesar información, el rol que juega la memoria sensorial en el aprendizaje, la atención,

percepción y memoria, cómo se codifican y decodifican los mensajes, y en especial, la relevancia de la memoria a corto y largo plazo cuando se trata del aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular.

El cognitivismo define aprendizaje como “un cambio relativamente duradero de las *estructuras mentales*, cambio que resulta de la interacción de un individuo con el entorno” ¹²(Moreno, 2010, pg. 194)

Conforme esta definición, se entiende que para cognitivismo la memoria es sumamente importante, y de ahí que la profesora siempre deberá activar el conocimiento anteriormente adquirido.

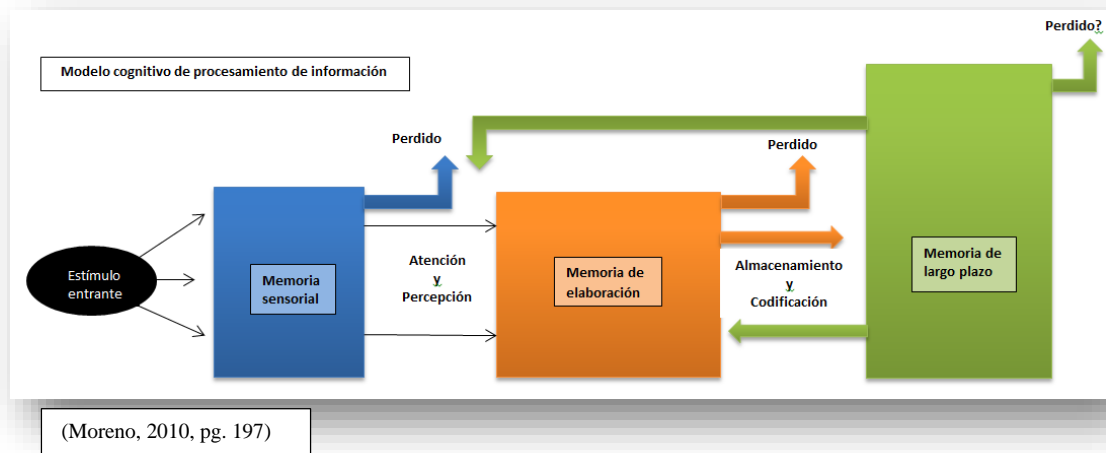
Interesante ver también la diferencia entre el conductismo, para el que el aprendizaje es un cambio observable de la conducta, y el cognitivismo que promulga que el aprendizaje sucede en la mente; lo que no implica que el comportamiento del individuo necesariamente cambie. Si un estudiante de alemán aprende que nominativo, acusativo, dativo y genitivo son casos de inflexión, y que hay ciertas terminaciones del sustantivo, los artículos y adjetivos que cambian de acuerdo al caso, esto – según el cognitivismo – crea estructuras mentales en dicho estudiante, pero no hace en absoluto que cambie su comportamiento.

En cuanto al cognitivismo y su relevancia para esta tesis tenemos que sobre todo la importancia que éste da al procesamiento de información, el rol de la memoria, de la memoria sensorial, de la atención, percepción etc., tienen injerencia directa en uno de los modelos que se aplicarán en la creación del aula virtual.

¹² Traducción del inglés: ... cognitive theory defines learning as a relatively enduring change in *mental structures* that occurs as a result of the interaction of an individual with the environment.

El siguiente diagrama que muestra el procesamiento de la información según el cognitivismo es similar al modelo de DIE que se aplicará más adelante:

Figura Nr. 9 – Modelo cognitivo de procesamiento de información



Vemos aquí la interacción directa de procesos: el estímulo pasa por la memoria sensorial, es potenciado por la atención y percepción y pasa a la memoria de elaboración. Luego, procesos mentales, específicamente de memoria, elaboran la información de modo que pasa a la memoria de largo plazo. La flecha verde que sale de “memoria a largo plazo” y va a “memoria de elaboración” es la que indica la reactivación de conocimiento previo. Esta reactivación causa que la información ya elaborada y ubicada en la memoria de largo plazo, regrese a la memoria de elaboración, donde será elaborada conjuntamente con nueva información, de esta manera conectándose.

Se ve también que información que no es elaborada en la memoria de elaboración, almacenada y codificada en la memoria de largo plazo, se pierde; es decir, se olvida.

En el modelo de DIE que se adaptará a las necesidades y realidad de esta tesis, también está la idea de la elaboración de información, su almacenamiento y reactivación – solo que en este caso se trata de conocimientos y habilidades de alemán como lengua extranjera.

3.2.3. El DIE y el constructivismo

“¿Es o no indispensable que las clases estén centradas en el estudiante para promover el aprendizaje?” (Moreno, 2010, pg 298) es la pregunta inteligente y bastante osada que introduce el constructivismo en este apartado.

Para el constructivismo el aprendizaje resulta de adaptar nuevo conocimiento en forma de esquemas en la mente. Se entiende como esquema el entendimiento que una persona tiene acerca de la naturaleza de algo o de su funcionamiento. Esto sucede, ya sea a manera de asimilación; cuando el conocimiento nuevo es incorporado en esquemas ya existentes, construyendo de esta manera el conocimiento. La otra manera es por acomodación, cuando se construye creando un nuevo esquema, ya que la información adquirida no puede ser asimilada.

Fácilmente se puede deducir de este modelo que la persona que aprende, es decir, el estudiante, construye su conocimiento. Desde luego que la conclusión obvia tiene que ser que el aprendizaje en el aula de clase tiene que estar diseñado de forma en que sea relevante para el estudiante, y ante todo, centrado en este. De ahí que también el profesor es quién construye conocimiento. La implicación, también obvia, es que toda actividad en la clase debe involucrar por completo al estudiante como protagonista del hecho educativo. Esto, en términos del aula de aprendizaje de lenguas extranjeras, significa que la profesora deberá

potenciar el tiempo en que el estudiante actúe; que las actividades estén diseñadas de forma que el estudiante aprenda descubriendo, lo que a su vez impulsa la asimilación o acomodación, es decir, la adaptación de la información nueva a los esquemas existentes.

El constructivismo es actualmente un paradigma muy fuerte en el área metodológica de la enseñanza de lenguas. Según Moreno,

Las teorías constructivistas han tenido gran influencia guiando las prácticas y currículos educacionales, llegando a convertirse en la base para estándares de enseñanza desarrollados por grupos educativos como por ejemplo, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM, 2000); el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE, 1996), la Asociación Americana de Avance Científico (AAAS, 1993, y el Consejo Nacional de Investigación (NRC, 1996)¹³ (Moreno, 2010, pg. 298)

De ahí que la pregunta inicial de Roxana Moreno es realmente osada, pues cuestiona su eficiencia y efectividad en lo que concierne precisamente la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante. A su vez, esta interrogante se conecta con el tema de la presente tesis, pues el DIE cuya aplicación se propondrá aquí, es precisamente de corte ecléctico.

Moreno menciona en este contexto, el estudio de Adams & Engelmann, 1996, según el cual

“... en el 87% de casos, los resultados de tests posteriores al tratamiento (de la investigación) fue mejor cuando el aprendizaje se realizó en base a instrucción directa (comparado con el método constructivista de centrarse en el estudiante)” (Moreno, 2010, pg. 320)¹⁴

¹³Traducción del inglés: Constructivist theories have been very influential in guiding education practices and curriculum and have become the basis for the standards of teaching developed by education groups such as the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), the National Council of Teachers of English (NCTE, 1996), the American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1993), and the National Research Council (NRC, 1996). In this chapter, we review two constructivist perspectives: individual constructivism and social constructivism.

¹⁴ Traducción del inglés: ... that in 87% of the cases, students' post-treatment test scores were higher when learning with direct instruction (Adams & Engelmann, 1996)

Ante este resultado revelador, vemos que en necesariamente se habrá de aplicar la metodología, estrategia o idea guía del constructivismo o de los otros sistemas tratados aquí anteriormente, según mejor convenga en cada caso, es decir, de manera ecléctica. Afortunadamente el DIE es, por sus características fundamentales de dinamismo y constante evolución, manteniendo su raíz, el mejor sistema integrador que se pueda imaginar.

Los objetivos del curso de Expresión Escrita en Alemán ameritan la aplicación de medidas eclécticas, sin olvidar que la habilidad de la escritura está muy ligada a la de la lectura, también a la auditiva, sin embargo, menos a la del habla, por ello, citando nuevamente a Moreno, tenemos la siguiente sugerencia:

Si su meta es la de enseñar un set de pasos bien definidos como parte de un procedimiento, posiblemente será mucho más efectivo planificar una bien organizada clase magistral (Airasian & Walsh, 1997). Sin embargo, si la meta es promover la investigación, encontrar el sentido y tomar una perspectiva, será lo mejor el utilizar métodos que motiven a la participación activa de todos los estudiantes y (como profesora) asumir un rol menos central, aunque si exigente. (Knight, 2005) (Moreno, 2010, pg. 320)¹⁵

Con este comentario final, se concluye el presente acápite para pasar al tema del DIE y el conectivismo.

¹⁵ Traducción del inglés: If your goal is to teach a set of well-defined steps in a procedure, it might be much more effective to plan your lesson as a well-organized lectura (Airasian & Walsh, 1997). In contrast, if your goal is to promote students' inquiry, meaning-making and perspective-taking, it might be best to use methods that encourage the active participation of all students and to assume a less central (although challenging) role (Knight, 2005)

3.2.4. El DIE y el Conectivismo

George Siemens introduce su artículo “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”¹⁶ con la siguiente cadena de ideas:

“El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Estas teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología. En los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje, deben reflejar los ambientes sociales subyacentes.” (Siemens)

El conectivismo es entonces la propuesta que, según su creador George Siemens, y especialmente Stephen Downes, es la que se debe aplicar para el manejo del conocimiento v.gr. la enseñanza y la educación en la presente era la cual se destaca por el avance vertiginoso de la tecnología de la información en todos los ámbitos, pero principalmente en el aprendizaje, tanto a nivel de instituciones como a nivel de empresas.

Los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari, en su proyecto de los años setenta *Capitalismo y Esquizofrenia*, acuñaron la metáfora del rizoma para ilustrar, entre otros, la idea de la interconexión de elementos, metáfora que se aplica también al conectivismo.¹⁷ En la presentación on-line de la Universidad de Athabasca, Calgary-Canada, en la que “George Siemens, uno de los mayores proponentes del conectivismo, al igual que un estratega de medios sociales con el Technology Enhanced Knowledge Research Institute

¹⁶ http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf – Recuperado: 28 de abril 2014

Traducción del inglés: Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology. Over the last twenty years, technology has reorganized how we live, how we communicate, and how we learn. Learning needs and theories that describe learning principles and processes, should be reflective of underlying social environments.

¹⁷ Connectivism: Connecting with George Siemens, Athabasca University, Calgary, subido el 30 de noviembre del 2010, <http://www.youtube.com/watch?v=4gNaOZAjxg> – Recuperado: 28 de abril 2014

(TEKRI) en la Universidad de Athabasca, contesta algunas de las preguntas acerca del futuro del conectivismo – una teoría del aprendizaje”¹⁸, explica que las redes de aprendizaje contienen nodos y conexiones, y cita “el rizoma es un sistema no-centralizado, no- jerárquico, y no-significante, sin una memoria organizadora o autómeta central, definida únicamente por la circulación de estados”¹⁹

Imagen No. 5 - Rizoma I



Fig. 27. - Rhizome of Sedge (Carex).
instructors.dwrl.utexas.edu

(<http://instructors.dwrl.utexas.edu>)

Imagen No.6 – Rizoma II

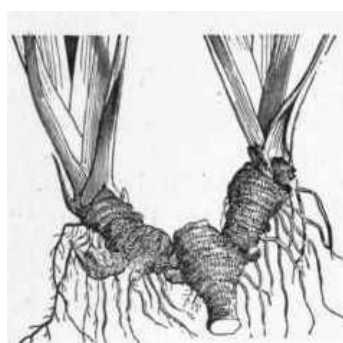


Fig. 26. - Rhizome of Iris. chestofbooks.com

J. W. Cross), <http://chestofbooks.com/gardening-horticulture>

Estas dos figuras muestran un rizoma de junco y uno de lirio²⁰, resultando fácilmente deducible el porqué de haber sido elegidas como metáfora también del conectivismo, pues según éste, “... el aprendizaje es la formación de nuevas conexiones” (Siemens, 2008, CCK08 diapositiva 6)²¹

A manera de rizomas se conectan entonces las personas en busca del conocimiento. Base para la manera de conectarse es la teoría del caos o de los sistemas complejos.

¹⁸ ibid

¹⁹ ibid – Traducción del inglés: The rhizome is an acentered, nonhierarchical, nonsignifying system, without an organizing memory or central automaton, defined solely by the circulation of states (Funch, 2004)

²⁰ Imagen No.5 <http://instructors.dwrl.utexas.edu/davis/content/rhizome-rhizome-sedge-carex.jpg> - Recuperado: 28 de abril 2014

Imagen No. 6 DOUBLE TULIPS GROWING AT WISBECH, CAMBRIDGESHIRE (Mr. J. W. Cross), http://chestofbooks.com/gardening-horticulture/Commercial-Gardening-1/Bulbs-Corms-Tubers-And-Rhizomes.html#.U10JSpUU_mI – Recuperado: 28 de abril 2014

²¹ Traducción del inglés: “... learning is the formation of new connections”

Tenemos así que el conocimiento es, en primer lugar, dinámico y no-linear y se auto-organiza. Entonces,

El aprendizaje sucede distribuido dentro de una red, de manera social y realizada por el uso de la tecnología, reconociendo e interpretando patrones. (Los factores que influyen al aprendizaje son) la diversidad de la red, la fuerza de los lazos y el contexto de los sucesos. (El rol que juega al memoria es en cuanto) a patrones adaptativos, representativos del estado actual y existente en las redes. (La transferencia de conocimiento / aprendizaje ocurre) a través de conexiones a nodulos (o aumentando aquellos) y haciendo crecer la red (social / conceptual / biológica). (Los tipos de aprendizaje mejor explicados) como aprendizaje complejos, médula rápidamente cambiante, y fuentes de conocimiento diversas (Athabasca University, 2010, diapositiva Constructivism VS Connectivism)²²

Pareciera entonces, y críticos así lo han dicho, que el conectivismo, dada su condición de dinámico, interconectado y abierto, sería opuesto a cualquier tipo de diseño instruccional educativo, que lo coartara, limitara y no permitiera que los nodulos de la red se formen y alimenten de manera orgánica.

Sin embargo, y como Siemens lo expresa, es necesario diseñar “la secuencia del contenido, las posibles interacciones dentro de la idea de un espacio o ecología de aprendizaje” (Siemens, 2008, CCK08 diapositiva 7)²³. Entonces, para Siemens la necesidad de un diseño instruccional “No está tanto en que influenciamos directamente la creación de redes en el aprendizaje, sino en crear el espacio en el cual estas redes se puedan formar” (Siemens, 2008, CCK08 diapositiva 7).

Esta idea es la que se aplicará dentro de la propuesta metodológica de DIE para el diseño de aula virtual Moodle, que como ya se indicó, será un modelo ecléctico. Precisamente en el próximo punto se presentará el modelo específico para dicha propuesta.

²² <http://www.youtube.com/watch?v=4gNaOZAjkxg> – Recuperado: 28 de abril 2014

²³ Traducción del inglés: What are we designing? Sequence of content, interactions, space / ecology of learning.

3.3. Propuesta metodológica de DIE para la presente tesis

Resumiendo las exposiciones anteriores, se puede constatar que el DIE es una guía de cómo diseñar la enseñanza y no es una teoría de aprendizaje o una epistemología. En cuanto a teorías de aprendizaje o epistemologías, el diseño del aula virtual que se propone se basará en un modelo ecléctico que conjugue elementos desde el conductismo, cognitivismo, constructivismo hasta el conectivismo. Entonces, una vez explicado lo referente a las teorías de aprendizaje o epistemologías que guiarán el DIE, pasaremos ahora a detallar la parte mecánica, es decir, el cómo se estructurará, aplicará y evaluará el DIE que se propone aquí.

Existe toda una variedad de modelos de DIE – todos con sus ventajas y puntos de crítica; todos aplicables a circunstancias determinadas y desarrollados dentro del contexto de su tiempo o *Zeitgeist*²⁴. Modelos conocidos como el modelo Kemp; el modelo de la Teoría del despliegue de componentes de Merrill; modelos de diseño constructivistas; el modelo de creación rápida de prototipos²⁵; el modelo SOI (seleccionar, organizar, integrar)²⁶; o el modelo ASSURE (análisis de los estudiantes, establecimiento de objetivos, selección de métodos, medios y materiales, utilización de medios y materiales, requiere la participación del estudiante, evaluación y revisión), sin embargo, a fin de tener la libertad necesaria para adoptar un delineación epistemológica, se ha decidido aplicar el modelo ADDIE: el modelo básico, que ha servido de fundamento para toda propuesta de diseño instruccional posterior. Pareciera irónico remontarse al inicio de un sistema, sabiéndose éste bajo la influencia del desarrollo tecnológico vertiginoso, y por ende, ávido de encontrar formas actuales de adaptación, pero en realidad, y como se ha explicado más arriba, el DIE se ha mantenido

²⁴ Término en alemán “Zeitgeist”= espíritu del tiempo

²⁵ Rapid Prototyping

²⁶ Del inglés: Selecting, Organizing, Integrating

vigente a lo largo de las décadas, justamente por ser dinámico y adaptable. Entonces, ya se entiende y resulta lógico reavivar los fundamentos y sobre ellos construir la propuesta de esta tesis. Por ello, se ha escogido el modelo ADDIE, cuyas siglas significan: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación²⁷, como marco de acción para toda la propuesta, y los *Nueve Eventos de Instrucción* de Robert M. Gagné para diseñar los planes de clase, tanto para los segmentos presenciales, como para los que se encontrarán en el aula Moodle, a manera de *b-learning* o aprendizaje combinado. A continuación se pasará a explicar estos 3 elementos.

3.3.1 El ADDIE

El modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación) “apareció por primera vez en el año 1975. Fue creado para el ejército de los Estados Unidos de Norteamérica, por el Centro para Tecnología Educativa de la Universidad del Estado de Florida” (Learning Network for Teachers: http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html)²⁸.

Como indican Boling & Smith, el ADDIE es un “modelo de proceso de fases” (2010, pg. 359) y podría ser interpretado como rígido ya que se espera completar una fase para seguir a la otra, lo que muchas veces no corresponde a la forma en que se dan los sistemas, ya sea organizativos o de enseñanza-aprendizaje. Basta tomar en cuenta lo que postula el Conectivismo al respecto! Sin embargo, como podemos leer en *Learning Network for Teachers*, “Muchas veces se ha dicho que el ADDIE es un modelo de *proceso*; sin embargo,

27 Del inglés: Analyze, Design, Development, Implement, Evaluation

28 Traducción del inglés: “first appeared in 1975. It was created by the Center for Educational Technology at Florida State University for the U.S. Army”

esto solamente es verdad si se lo sigue ciegamente (DeSimone, Werner, Harris, 2002) Una manera mucho mejor de aplicar ADDIE es concibiéndolo como una guía que sirva para obtener un entendimiento intuitivo directo relativo al problema por tratarse” (Learning Network for Teachers: http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html, recuperado 15.12.13)²⁹.

Entonces, para evitar la rigidez, se concebirá el ADDIE como un ciclo, o más bien, trayectoria circular de realimentación³⁰ y no un proceso de fases lineal. Se fundamenta esta propuesta de William Horton, en su libro *e-learning by design*, quién postula que

El desarrollo (del aprendizaje) efectivo es más un ciclo que una senda recta. Es iterativo, empírico, y acumulativo. Es decir, progresa a través de ciclos repetitivos de descubrimientos y mejoras acumuladas. Buen desarrollo es cíclico, pero eso no significa que los diseñadores corren en círculos. Ellos siguen repetidamente un proceso disciplinado de desarrollo. (HORTON, 2012, pág. 64)

Con las siguientes imágenes se aclarará este panorama y se notará la diferencia entre un proceso rígido y un desarrollo procesal cíclico, este último, base para la propuesta de la presente tesis.

²⁹ ADDIE has often been called a process model; however, this is only true if you blindly follow it (DeSimone, Werner, Harris, 2002). A much better way to use ADDIE is to think of it as a guide for gaining direct intuitive insight into a problem

³⁰ Del alemán: Rückkopplungsschleife / Del inglés: feedback loop

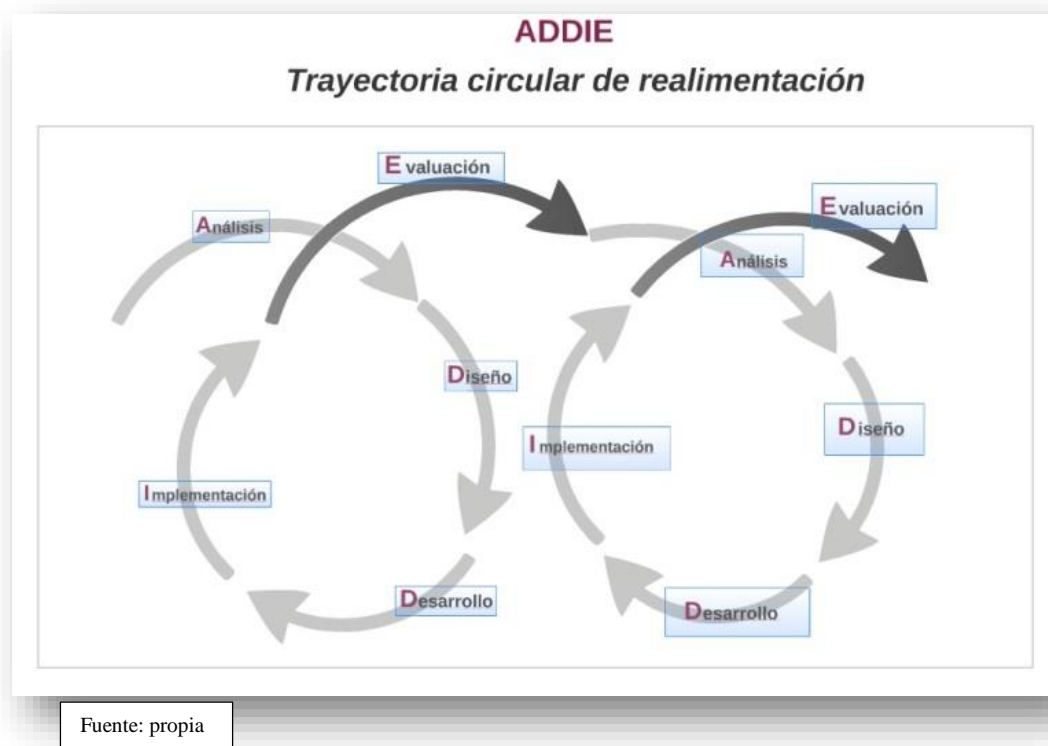
Figura Nr.10 – ADDIE – Círculo de acción



Fuente: propia

Se puede observar aquí, en primer lugar, que se trata de un proceso y luego, que una fase debe concluir para poder iniciar la próxima. Una vez concluida la fase de evaluación, se vuelve a la de análisis, reiniciando así el círculo. Es entonces, un desarrollo circular.

Figura Nr.11 – Trayectoria circular de realimentación



Aquí, en cambio, es fácil apreciar cómo el sistema tiene una trayectoria circular de realimentación, en especial porque vemos que la etapa de evaluación lleva a la creación de un ciclo similar en cuanto a las fases, sin embargo, diferente, en cuanto a los contextos y, desde luego, a los resultados. Es similar también la idea de proceso y de fases que desembocan en la siguiente. Aquí es importante acotar que esto es precisamente lo que critica el conectivismo, y es fácil entender el porqué: las redes de información no son lineares; la alternancia de fases si lo es. Por esta razón, el modelo ADDIE no concuerda con el conectivismo, pero como se indicó más arriba, si se lo puede integrar de manera ecléctica

con las otras teorías de aprendizaje mencionadas aquí, específicamente en la selección de ejercicios – lo que se verá en el cuarto capítulo de esta tesis.

En las próximas imágenes se presentará, primero, el modelo desglosado del ADDIE, y luego, el mismo modelo pero aplicado al tema que nos ocupa.

Figura Nr. 12 – ADDIE – Desglose inicial



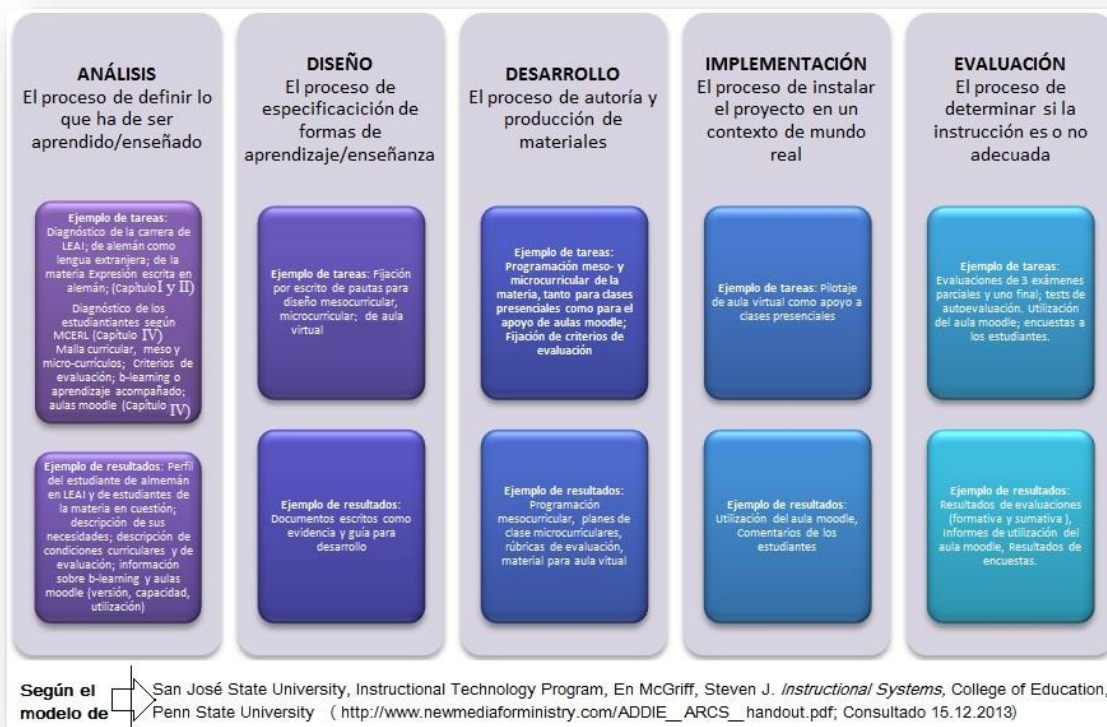
San José State University, Instructional Technology Program, En McGriff, Steven J. *Instructional Systems*, College of Education, Penn State University (http://www.newmediaforministry.com/ADDIE_ARCS_handout.pdf, Consultado 15.12.2013)

Este modelo de secuencias indica con claridad cuáles son los ejemplos de tareas a seguir en cada una de las fases, y así mismo, ejemplos de resultados que sirvan de evidencia de las tareas realizadas. Básicamente se está hablando de que la fase de **Análisis** representa todo tipo de diagnóstico que se pueda hacer a fin de recabar la información necesaria que permita conocer la situación real de la manera más fidedigna posible, pues de aquí se parará al **Diseño** específico de cómo ha de llevarse a cabo el aprendizaje. En la fase de **Desarrollo**

se creará el espacio, las condiciones, el material necesarios para que luego, en la fase de Implementación se haga precisamente eso: implementar lo creado e “instalar el proyecto en un contexto de mundo real” (ver *Figura No. 12*). La última fase, la de Evaluación es aquella en la que comprobará de qué manera resultó la aplicación de lo planificado y creado a través de evaluaciones formativas y sumativas.

En la siguiente figura se presenta el mismo cuadro pero especificando en detalle los datos aplicables a la propuesta que se hace en esta tesis:

Figura 13 – ADDIE – Desglose específico



Vemos aquí, en primer lugar, que el modelo ADDIE se aplica en esta tesis desde el primer capítulo pues todos los temas tratados confluyen para cumplir con los objetivos planteados. El modelo ha de entenderse implícitamente también con una dinámica de

trayectoria circular de realimentación, aunque en el esquema de las fases no se presente así, pues es gráficamente complejo hacerlo. Sin embargo, si se evidencia en el contenido de los capítulos en la forma en que están interconectados los temas – no de manera linear.

Una vez concluida aquí la explicación de cómo se está aplicando el ADDIE en todas sus fases, resulta indispensable abordar el tema del DIE en cuanto al meso- y micro-curriculum, presentando el modelo a utilizarse para tal efecto. En el siguiente acápite se expondrá el formato para plan de clase a ser utilizado como fundamento para el planteamiento meso-curricular y el diseño micro-curricular.

3.3.2 El formato para planteamiento meso-curricular y diseño micro-curricular

En el capítulo IV se detallará el contenido curricular (macro, mezo y micro), y en este acápite se definirá el modelo de plan de clase o micro-curricular a aplicarse, dentro del contexto del DIE. Basta indicar que, a manera de breve definición, el macro-curriculum estará representado por la malla curricular de la carrera de LEAI, que contiene la materia de *Expresión Escrita en Alemán*; el meso-curricular se refiere a lo que internamente denominamos “programación” y donde se fijan los datos de la materia, las metas de aprendizaje, los contenidos desglosados por semana, las fechas de exámenes, la metodología a aplicarse y que incluye los estándares de evaluación, la bibliografía, y muy importante, las firmas del decanato que acreditan este documento. Queda entonces el micro-curriculum, que es el plan de clase guía para las actividades de enseñanza-aprendizaje.

El formato que se aplicará es una adaptación de Los Nueve Eventos de Instrucción, tomados de la teoría instruccional de Robert Mills Gagné, psicólogo educativo norteamericano y diseñador instruccional educativo.

Esta teoría, que ya es bastante antigua, ha servido de base para la creación de muchos de los modelos de DIE, y el extracto que se tomará para proponer un modelo de plan de clase, tiene validez y es perfectamente adaptable a los requerimientos de esta tesis, como se verá paso seguido.

La teoría instruccional de Gagné consta de tres componentes básicos. El primero, que se refiere a la taxonomía de resultados de aprendizaje, es similar a la de Bloom, con los dominios cognitivo, afectivo y sicomotor; el segundo, se refiere a resultados de aprendizaje; y el tercero a los nueve eventos de instrucción.

Al postular resultados de aprendizaje, Gagné se basó en la observación del estudiante y los cambios en su comportamiento, según va aprendiendo. Este es un claro ejemplo de conductismo. Paso siguiente se traducirá del inglés los cinco posibles tipos que Gagné presenta³¹:

- Habilidades intelectuales (habilidades intelectuales, conocimiento de procesos o “knowing how”).
- Información verbal (ser capaz de presentar ideas, “saber qué”, o tener conocimiento declarativo).
- Estrategias cognitivas (tener ciertas técnicas de pensamiento, formas de analizar problemas, y maneras de solucionar problemas.)
- Habilidades motoras (ejecutar movimientos en un número de actos motrices organizados, como por ejemplo, hacer deporte o conducir un automóvil)
- Actitudes (estados mentales que influyan las elecciones de actos personales)

³¹ http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=73

(Tomado del International Centre for Educators' Styles (ICES))

En cuanto a los nueve eventos de instrucción se traduce igualmente del inglés y de la misma fuente:

1. Atraer la atención de los estudiantes
2. Informar a los estudiantes de los objetivos
3. Estimular el recuerdo de lo aprendido previamente
4. Presentar el estímulo
5. Proveer una guía de aprendizaje
6. Obtener desempeño
7. Proveer realimentación
8. Evaluar desempeño
9. Promover retención y transferencia³²

Vemos que estos nueve eventos de instrucción están concebidos a partir del cognitivismo, pues una fase tiene como base la otra.

El plan de clase que a continuación se presentará³³, es el formato a utilizarse tanto en las clases presenciales como en el diseño de aula Moodle, sobre todo para enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es una propuesta de DIE que, de la manera en que se lo formula aquí, da opción a integrar las teorías de aprendizaje mencionadas aquí y de manera ecléctica,

³² *ibid* – Del inglés: 1. Gaining attention; 2. Informing learners of objectives; 3. Stimulating recall or prior learning; 4. Presenting the stimulus; 5. Providing learning guidance; 6. Eliciting performance; 7. Providing feedback; 6 Assessing performance; 9 enhancing retention and transfer.

³³ Este plan de clase no es autoría propia, sin embargo, no es ya posible encontrar la fuente original. Si el/la lector/a conoce la fuente, se agradece informar al respecto.

como indicado previamente, a pesar de que el fundamento original de Gagné pareciera no permitirlo.

Pareciera también que es un modelo mayormente centrado en la profesora, sin embargo, y como se verá más adelante, depende de cómo sea utilizado. Basta decir que para la presente tesis se decidió aplicar este patrón o plantilla, pues armoniza perfectamente con el modelo educativo ecléctico, con las exigencias del CEAACES respecto al plan meso-curricular o programación, y al mismo tiempo, permite mayor libertad de acción dentro de un marco ordenado y disciplinado. Ideal para el contenido específico de las clases v.gr. la expresión escrita en alemán – contexto LEAI.

Como se muestra en la tabla No. 11, el plan de clase indicará las actividades que la profesora planifica para los estudiantes (Actividad de la profesora); el desempeño supuesto o deseado de los estudiantes (Actividad de los estudiantes); la o las habilidades que se entrenan; el material que se utiliza, y finalmente, el tiempo que tomará posiblemente esa actividad. En la columna “Etapa” están reflejados los nueve eventos de instrucción de Gagné.

Cabe indicar que la actividad de la profesora también puede resultar de la actividad de los estudiantes, es decir, la profesora impulsa el aprendizaje significativo y crea las condiciones idóneas para una clase centrada en el estudiante.

Tabla No.11 – Esquema Plan de Clase

Etapa	Actividad de la profesora	Actividad de los estudiantes	Habilidades de la lengua	Materiales	Forma social	T
Calentamiento						
Información						
Refuerzo						
Introducción						
Práctica guiada						
Práctica libre						
Evaluación						
Deberes						
Enfriamiento						
Previsión:						
Posibles alternativas o soluciones:						
Observaciones:						

Fuente: propia

En el eje horizontal se despliega:

- **Etapas** – son las fases de secuencia de clase. En cada fase se realizan ciertas actividades relevantes para el tipo de etapa.
- **Actividad de la profesora** – La profesora motiva, impulsa el aprendizaje en los estudiantes para que la clase sea centrada en el estudiantes y también de contenido significativo para él, como lo postula el constructivismo.
- **Actividad del estudiante** – Aquí se predice hasta cierto punto, cuál será la reacción, el desempeño, el aprendizaje del estudiante.
- **Habilidades de la lengua** - Se refiere a las cuatro habilidades del aprendizaje de lenguas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita. Siempre es aconsejable que en una secuencia de clase se topen las cuatro habilidades, aun si una de ellas es la central y la que será ejercitada más.
- **Materiales** – ¿Con qué materiales se trabajará esa etapa en la clase? Esta es la pregunta guía para especificar aquí, los materiales a utilizarse. Desde luego que hoy

en día y especialmente en el caso de esta tesis, los materiales serían más bien inmateriales, por tratarse de actividades y recursos virtuales en el aula Moodle o a través del internet.

- **Forma social** – Es el cómo trabajarán los estudiantes: individualmente, en parejas, en grupos de trabajo, todo el curso junto.

Las etapas deberán entenderse de la siguiente manera:

- **Calentamiento** – Aquí se realizará una actividad que motive al estudiante y lo anime para lo que se hará en esta clase; que atraiga su atención. Existen dos tipos básicos de calentamiento: el primero es basado en el contenido, ya sea de la clase anterior o de lo que se verá en la presente clase. Se lo entiende a manera de repetición o activación de conocimiento previo. El segundo tipo básico, y muy utilizado sobre todo en enseñanza-aprendizaje de lenguas, es el libre de contenido específico. Aquí lo único que se persigue es que el estudiante “entre” en el contexto de alemán, es decir, se activen sus habilidades en esta lengua.
- **Información** – Se trata de informar a los estudiantes de los objetivos de la presente clase y de cómo serán logrados. Esto puede suceder a través de una breve presentación en PowerPoint / prezi.com, o con láminas, imágenes, audios, diagramas, mapas conceptuales escritos en la pizarra. Aquí también se puede indicar a los estudiantes las tareas que han de hacerse, pues no ha de dejarse esto para el final de la clase, cuando ya nadie está con disposición para atender exigencias. Es aconsejable entrenar a los estudiantes desde el inicio del semestre, que las tareas irán siempre especificadas en un lugar específico de la pizarra (el diseño de la pizarra acompañará a cada plan de lección) y que la entrega es obligatoria sin necesidad de

que la profesora recuerde de esto a los estudiantes. Este es un método conductista que requiere de autodisciplina, sobre todo de la profesora, pero una vez hecha la costumbre, de muy buenos resultados. Si se utiliza el aula virtual Moodle es aún más fácil, pues la información ya viene dada correspondientemente.

- **Refuerzo** – En esta fase se realizan breves ejercicios para reforzar lo que se aprendió en la clase anterior. Puede ser también que aquí se revisen deberes a manera de hojas de trabajo para corregir errores; de lectura de escritos rendidos por los estudiantes, etc. Si en la presente clase se inicia un tema nuevo, no habrá esta fase.
- **Introducción** – Aquí se introduce el tema a tratarse. Se puede hacer de manera deductiva en base a presentaciones, escritos en la pizarra etc, indicando la idea general para pasar a los ejercicios; o de forma inductiva, después de que los estudiantes hayan realizado los ejercicios guiados y libres, y después de la evaluación.
- **Práctica guiada** – Cualquiera que fuese el tema, una vez introducido, la profesora realizará una práctica guiada. Es importante pues de esta manera el estudiante ensayará su habilidad pudiendo (auto-) corregirla con la ayuda de la profesora y así asimilará o adaptará los nuevos contextos.
- **Práctica libre** – Esta fase es de suma importancia y para la cual se deberá dejar tiempo suficiente para ser realmente aprovechada. Aquí se trata de que el estudiante pueda realizar lo recién aprendido, pero sin la intervención ni ayuda de la profesora. No significa que el estudiante tenga que trabajar solo – el trabajo en parejas o en grupo es bienvenido.
- **Evaluación** - Una vez finalizada esta fase, se socializarán los resultados (hay muchas formas de hacerlo, como se verá en el capítulo IV), y los estudiantes, al igual que la

profesora recibirán una realimentación en cuanto a performance y manejo de las habilidades / diseño de clases. Esta evaluación se puede realizar, así mismo, de varias formas. Puede ser a través de tests, autoevaluaciones, comentarios orales, encuestas, etc. No se debe pensar que una evaluación siempre debe tener una calificación. Se aplica aquí sobre todo la evaluación formativa, aunque habiéndose planificado con antelación y siendo transparente para los estudiantes, puede ser también sumativa. Es así mismo importante indicar que evaluación no tiene que suceder siempre después de esta fase, ni las fases tienen que siempre suceder en este orden. Se la puede poner en cualquier lugar del plan de clase, dependiendo de la forma y el objetivo, porque en realidad, la evaluación es constante, como sería constante la opción de cambiar cualquier contexto del plan de lección, para poder cumplir con la característica de “trayectoria circular de realimentación” que se indicó en el ADDIE y que, desde luego, se extiende también a los planes de clase

- **Deberes** – De la forma que se escogiera, y de cómo deberían realizarlos los estudiantes, depende que los deberes sean una fuente para proveer retención y transferencia de lo aprendido. Se explicó ya la calidad de modificable del plan de lección y la manera más conveniente de incluirlos en la clase real
- **Enfriamiento** – Es una actividad corta, que armoniza con la de calentamiento, y a la manera de deportes, sirve para cerrar el círculo de trabajo de cada clase. Se sugiere que los estudiantes guarden sus materiales y se tomen unos pocos minutos, quizás dos o tres, para esta pequeña actividad. Depende de la profesora manejar bien el tiempo de su clase.
- **Previsión:** Aquí se pueden poner uno o dos “problemas” que se pueden prever, en

- **Posibles alternativas o soluciones:** Se anotaría de qué manera solucionarlos, y finalmente:
- **Observaciones:** Es el espacio para comentarios, sugerencias, anotaciones.

Queda así presentado el plan de clase que se aplicará aquí. Sin embargo, es importante puntualizar que, como ya se indicó más arriba, las fases pueden ser intercaladas, pues el plan no debe ser una camisa de fuerza, sino un esquema organizativo que apoye la clase en vez de convertirla en una rutina monótona. La profesora siempre puede cambiar contenidos o formas de enseñar, pues debe estar atenta a las necesidades de los estudiantes. Esta atención es constante, y en gran parte es esa una de las habilidades de enseñanza que se adquieren con la experiencia: ser ordenada y disciplinada, sin perder flexibilidad y capacidad de improvisación.

Fases inamovibles son, sin embargo, y por obvias razones, la fase de calentamiento y la de enfriamiento. La de información e introducción generalmente se la deja en ese orden, pero si es posible modificarlo.

Con esto se concluye la presentación del DIE, ADDIE y plan de clase, y se pasa al siguiente tema que es de suma importancia para esta tesis, pues definirá la forma de trabajar en la clase de Expresión Escrita en Alemán a partir de la propuesta de esta tesis.

3.3.3 Aprendizaje combinado o *b-learning*

El éxito de la aplicación de TIC, sobre todo de un LMS (sistema de administración del aprendizaje)³⁴ depende en un alto grado del acceso que se tenga al internet. Si se ha de combinar la clase presencial con clases en línea, o materiales preparados para subirlos a un aula virtual, donde el estudiante puede aprender de forma asincrónica o sincrónica, dependiendo el caso, hay que asegurar en primer lugar, que se cuente con una computadora de capacidad buena, al igual que una conexión de internet bastante veloz. Estas condiciones básicas valen tanto para el estudiante como para la profesora, pues al aprendizaje combinado se basa en precisamente eso: un modelo híbrido de enseñanza presencial, es decir, en un lugar donde estén presentes estudiantes y profesora actuando de forma sincrónica, y cada persona en otro lugar, frente a la computadora, comunicándose generalmente de forma asincrónica, aunque también es posible la sincronidad.

El término “aprendizaje combinado” es una traducción del inglés *blended learning* (de ahí b/learning) que significa realmente *mezclar, incorporar, armonizar, combinar* (según www.wordreference.com), y que supone combinar elementos de clase presencial con elementos en línea. También se lo denomina *aprendizaje híbrido*.

La definición que se utilizará aquí es la que propone Blake: “Una clase de idiomas combinada o híbrida mezcla un reducido número de sesiones en clase (presencial), con trabajo individual hecho fuera de clase y apoyado por tecnología.” (Blake, 2008, pg 151)³⁵

³⁴ Del inglés: Learning Management System

³⁵ Traducido del inglés: A blended or hybrid language class mixes a reduced number of classroom sessions with individual work done outside of class and assisted by technology.

Nos hace caer en cuenta Blake que

(...), muchos profesores de cursos combinados tienden a ver los componentes de computadora en este formato como adecuados solamente para entrenar-y-matar, o para prácticas mecánicas de gramática, con el objetivo de liberar contenidos y tiempo de las clases presenciales a fin de dedicarlas a actividades más comunicativas. (Blake, 2008, pg 107)³⁶

y si es verdad, pues entre las ventajas que tiene esta forma de enseñanza-aprendizaje específicamente en el contexto de la presente tesis, es que los estudiantes pueden ejercitar sus habilidades de escritura, hasta cierto punto las de lectura y comprensión auditiva, fuera de clases, en el entorno físico que escojan y en el momento en que deseen. En la clase tendrán la guía de la profesora, quién introducirá los temas, realizará prácticas guiadas y libres, pero adicionalmente preparará material para el aula virtual. Sin embargo, queda claro que la profesora también estará pendiente del desarrollo en el aula virtual, fijando horarios y maneras para comunicarse y recibir ayuda. Más adelante, en el punto que trata el aula Moodle, se explicará más detenidamente de qué manera se trabajará de forma compartida, sobre todo tratándose de un curso de expresión escrita, donde la comunicación no sucede oralmente.

Además, y como veremos más adelante, el aula virtual también puede ser utilizada en la clase presencial, si el aula física cuenta con computadora y proyector. Se pasará ahora a presentar el LMS Moodle, o aula virtual, que acompañará el curso de Expresión Escrita en Alemán. Incluir Moodle en la programación de la materia es muy ventajoso, pues en el nuevo modelo que sigue las normas del CEAACES se requiere presentar evidencias del trabajo que realizan los estudiantes, y qué mejor manera que presentarla en el aula virtual, la

³⁶ Traducido del inglés: ... many hybrid-course teachers tend to view the computer components of this format as only suitable for drill-and-kill, or mechanical grammar practice, so as to free up the classroom meetings for more communicative activities.

cual permite el almacenamiento y la evaluación formativa y sumativa del rendimiento estudiantil.

3.4 Moodle

En la página web de Moodle se puede leer que “Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos también conocido como Sistema de Gestión de Aprendizaje, o un Ambiente Virtual de Aprendizaje. Moodle es un acrónimo de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* o entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetivos. Es una aplicación libre de web, la cual puede ser utilizada por educadores para crear sitios de aprendizaje en línea efectivos.”³⁷ (<https://moodle.org/>)

El fundador de Moodle es Martin Dougiamas, quien ahora dirige la compañía Moodle Pty Ltd, la cual es “responsable por el desarrollo básico y mantenimiento del software básico y todas las páginas web comunitarias de moodle.org.” (<http://moodle.com/hq/>)³⁸

Como podemos ver en esta página web, la oficina principal está ubicada en la ciudad de Perth, Australia, sin embargo, tiene colaboradores en Bélgica, la República Checa, Nueva Zelanda, y España.

La idea fundamental para crear Moodle fue el habilitar un espacio que pudiera ser utilizado por educadores a fin de poder utilizarlo para la enseñanza en base al paradigma

³⁷ Traducción del inglés: Moodle is a Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It is a Free web application that educators can use to create effective online learning sites.

³⁸ Traducción del inglés: ... Moodle Pty Ltd – the main Company behind the Moodle Project, led by the founder Martin Dougiamas. (Our team) are responsible for the core development and maintenance of the core Moodle software and all the official community web sites at moodle.org.)

constructivista social, es decir, para que los contenidos a estudiarse sean centrados hacia el alumno e igualmente relevantes para éste, para que pueda construir su propio conocimiento, incorporando también la estrategia del trabajo colaborativo.

Además es una plataforma de código abierto u open source, lo que quiere decir que el usuario puede manipular el software, incluso cambiarlo y también volverlo a distribuir. Desde luego, si el usuario tiene las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a este código fuente, estudiarlo y modificarlo. Si es así, podría hacerle tales cambios que mejore la efectividad de Moodle y luego, compartir estas mejoras o cambios con los demás usuarios.

Como nos indica María Victoria Minetti en su artículo *Todo sobre Plataformas Open Source*,

(...) el concepto de open source deriva del software libre, que responde al Movimiento que lleva este nombre, cuya fundación es Free Software Foundation – www.fsf.org creada en 1984 por Richard Stallman ante el conflicto de muchos desarrolladores de software de elaborar proyectos para empresas privadas y no para el bien común. Uno de sus aportes fue crear la licencia GPL (GNU³⁹ General Public Licence) la cual asegura que cualquier software (licenciado bajo esa licencia) proteja los derechos que permiten copiarlo, distribuirlo, estudiarlo o modificarlo sin restricción Sin embargo, si bien muchos coincidían con Stallman, no compartían plenamente sus ideas, por lo que se generó una tendencia paralela como lo es Open Source: www.opensource.org, que nace a fines de los noventa dentro del Movimiento y que está formado, entre otros por Linus Torvalds, Eric Raymond y Bruce Perens. (Informe Especial, Nr. 11, www.revistasmedida.com/lr_latamInforme/11/index.html Por maría Victoria Minetti, Todo sobre Plataformas Open Source)

Hay que acotar, sin embargo, que open source o de código abierto no implica siempre que no se tenga que cubrir costos.

³⁹ GNU es un sistema operativo cuyo acróstico se lee GNU's Not Unix (<http://www.gnu.org/home.es.html>)

3.4.1. La plataforma Moodle en la PUCE

La universidad decidió reemplazar la plataforma virtual Manhattan con Moodle. Este cambio se debió a que la plataforma Moodle ofrece mucha más variedad y facilidad de trabajo, lo que ayudaría a lograr la meta que las autoridades de la PUCE se habían fijado con respecto a la incorporación de TIC en la enseñanza-aprendizaje a nivel superior.

A partir de enero 2014 se aplicará la nueva plataforma Moodle 2.5 – una actualización importante, tanto en contenido como en forma. Con esta decisión se pretende ampliar la capacidad de Moodle para la comunidad universitaria y promover la aplicación generalizada de aula virtual, en primer lugar, como aprendizaje híbrido, y luego también, para el desarrollo en forma de proyecto, de enseñanza semi-presencial (como el caso de inglés), y también podría ser a futuro, cursos netamente en línea.

3.4.2. Moodle en la presente tesis

A continuación se detallarán elementos y facilidades que ofrece Moodle y la manera en que serán aplicadas dentro del marco de enseñanza-aprendizaje compartido en la materia de Expresión Escrita en Alemán y de acuerdo al plan de clase según el modelo de diseño instruccional educativo explicado anteriormente.

Los elementos que se utilizarán se indican en las siguientes tablas:

Tabla No. 12 – Moodle – Elemento Perfil Personal

Compendio de elementos	Elementos	Utilización
Participantes	Perfil personal	La tutora y cada participante del curso ha de subir su foto y escribir un breve perfil personal

Fuente: propia

Tabla No.13 - Moodle – Elemento Administración

Compendio de elementos	Elementos	Utilización
Administración	Configuración	Formato de Temas para los módulos del curso; modo de grupo; idioma: alemán
	Calificaciones e Informes	Para revisión de calificaciones y actividades de los estudiantes
	Archivos	Ordenamiento y manejo de archivos dentro del aula Moodle

Fuente: propia

Tabla No. 14 – Moodle – Elemento Recursos

<u>Compendio de Elementos</u>	<u>Elementos</u>	<u>Utilización</u>
<u>Recursos</u>		
<u>Carpeta</u>	Permite almacenar documentos de Word o Excel	Se juntarán aquí documentos de un tema o requeridos para una y la misma actividad, así se ahorra espacio en la pantalla de Moodle y se permite un mejor orden de elementos.
<u>Etiqueta</u>	Diseño de un espacio en Moodle	Se diseñarán etiquetas para la introducción, los módulos, los espacios de práctica y actividades en Moodle
<u>Libro</u>	Permite juntar texto con elementos del internet	Se compilarán textos, imágenes, hipervínculos, videos y demás sobre un tema. Esto permite facilidad de acceso y orden, al igual que una imagen dinámica del aula Moodle.
<u>Página</u>	Permite vincular con una página de internet	En cada módulo o espacio del aula virtual se vincula una gran variedad de páginas, sobre todo aquellas con ejercicios para los estudiantes.
<u>URL</u>	Permite incrustar una página de internet	En programas determinados o páginas web se crean presentaciones, actividades, ejercicios, juegos, y se los incrusta en el aula Moodle.

Fuente: propia

Tabla No. 15 – Elemento Actividades I

<u>Compendio de Elementos</u>	<u>Elementos</u>	<u>Utilización</u>
<u>Actividades en general</u>		
<u>Asistencia</u>	Permite automatizar la toma de asistencia en un curso	Se utiliza para tomar la asistencia y que quede una constancia visible para todos.
<u>Glosario</u>	<u>Permite ordenar términos alfabéticamente</u>	Una selección de términos será ingresada por estudiantes y profesora en el glosario
<u>NanoGong</u>	<u>Grabador de voz</u>	Aunque el énfasis de esta tesis está claramente en la habilidad de escritura, también se crearán actividades para ejercitar la habilidad de expresión hablada para integrar las habilidades
<u>Tarea</u>	<u>Permite dar tareas</u>	En todos los módulos se trabajará con tareas.

Fuente: propia

Tabla No. 16 - Moodle – Elemento Actividades II

<u>Compendio de Elementos</u>	<u>Elementos</u>	<u>Utilización</u>
<u>Actividades de (auto) evaluación</u>		
<u>Asistencias</u>	Permite automatizar la toma de asistencia en un curso	En el caso de que el estudiante sobrepase el número de faltas, se le penalizará como indica el Reglamento de la Universidad
<u>Cuestionario</u>	Permite realizar pruebas automatizadas de diferente índole	Para la autoevaluación y evaluación se utilizarán varios cuestionarios
<u>Foro</u>	Permite plantear temas de discusión	Durante el curso se aplicará un foro de discusión escrita.

Fuente: propia

Tabla No.17 – Moodle – Elemento Tareas

Compendio de elementos	Elementos	Utilización
Tareas	Texto en línea	Se utilizará sobre todo en las fases de práctica en el aula y desde la casa.
	Subir un solo archivo	Se utilizará para subida de trabajos completos, después de las fases de práctica y corrección.

Fuente: propia

Como se verá a continuación en el siguiente capítulo, la mayoría de los elementos aquí descritos se utilizaron ya para algunas pruebas en aula Moodle, realizadas durante el semestre agosto-diciembre 2013, con la versión 2.0 de Moodle. La evaluación de lo aplicado, conjuntamente con la evaluación del diagnóstico sobre el nivel de alemán según MCERL, dará la pauta para el diseño instruccional definitivo del aula virtual para ser utilizada en b-learning. La versión de Moodle con la que se trabajará es la 2.5, la cual entra en vigor en la PUCE a partir de enero 2014.

Veamos entonces en detalle, todo lo referente al Diagnóstico del nivel de alemán según MCERL, y los resultados de algunas pruebas realizadas ya en el aula Moodle 2.0 en el capítulo que sigue.

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO SEGÚN MCERL, RESULTADOS Y DISEÑO CURRICULAR

4.1. Generalidades

En el capítulo anterior se planteó en detalle la aplicación del modelo de Diseño Instruccional Educativo como una propuesta ecléctica de teorías de aprendizaje y fases de desarrollo. En este capítulo se explicará en profundidad la ejecución de esa idea, empezando por las pruebas de diagnóstico para evidenciar el nivel de alemán según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las conclusiones que este diagnóstico nos deja; algunas pruebas que se hicieron ya en el aula Moodle y sus resultados, para confluir en el diseño curricular, que será la base para el diseño definitivo del aula Moodle en apoyo al aprendizaje compartido o híbrido de la materia de Expresión Escrita en Alemán de LEAI.

4.2. Las pruebas de diagnóstico según MCERL

Emplear el modelo ADDIE, como indicado en el punto 3.3.1 del capítulo anterior, supone una adaptación del contenido de las fases a los requerimientos de esta tesis. Esto no es una tarea muy difícil, y justamente por esa razón también se escogió este modelo, ya que sin duda alguna existen modelos más complejos, posteriores al ADDIE y que se podrían denominar “más actuales”, pero es innegable también que la gran mayoría de modelos posteriores parten de ADDIE, y no es necesario complicar un esquema, si se puede partir de la base y adaptarlo a la realidad del proyecto que se está tratando. Recordemos también en

este contexto que para esta tesis se concibe el ADDIE como una trayectoria circular de realimentación, lo cual garantiza su dinamismo y constante reinvención.

Adaptando entonces el modelo ADDIE a los requerimientos específicos, la fase de diagnóstico se realiza en los capítulos de esta tesis de la siguiente manera :

- Diagnóstico de la carrera de LEAI; de alemán como lengua extranjera, de la materia Expresión Escrita en Alemán (Capítulo I y II)
- Diagnóstico de los estudiantes según MCERL (Capítulo IV)
- Malla curricular, meso y micro-currículos; criterios de evaluación (Capítulo IV)

Habiendo ya elaborado el primer punto en los capítulos I y II, se pasará ahora al trabajo detallado referente al diagnóstico de los estudiantes según MCERL, y luego al referente al diseño curricular y consecuente propuesta de criterios de evaluación.

En el capítulo II, 2.8.4., se presenta la correspondencia de niveles de lengua según el MCERL y los niveles curriculares, ubicando así al curso de Expresión Escrita en Alemán dentro de la malla curricular y a los requisitos a cumplirse con respecto a los conocimientos y habilidades del alemán como lengua extranjera. En la tabla No. 8 se indica el cuadro vigente para el año 2013, según el cual, el inicio del curso en cuestión se ubica en el 5to semestre de carrera y el nivel 9no de alemán en la PUCE, lo que a su vez debe coincidir con el nivel C1 del MCERL.

A su vez, en la tabla No 10 se aprecia la correspondencia tentativa de niveles de alemán (MCERL), de carrera en LEAI y de alemán en LEAI, vigente para el año 2014, donde el inicio del curso de Expresión Escrita en Alemán se ubica asimismo en 5to nivel de carrera y 9no de alemán en la PUCE, pero ahora debe coincidir con el nivel B2 del MCERL.

Veamos entonces, ante estos dos cuadros, cuáles son los resultados de los tests de diagnóstico.

4.2.1. Consideraciones previas al diseño de las pruebas de diagnóstico

En primer lugar y antes de proseguir, cabe resaltar que lo que se presentará aquí como prueba de diagnóstico se refiere estrictamente a los conocimientos y habilidades del alemán dentro del rango principal de la escritura y comprensión lectura, ya que esta última necesariamente va conectada a la primera.

De aquí se desprende que no estamos hablando de un examen de ubicación completo; uno que nos pueda indicar con certeza el nivel actual de un estudiante, pues no incluye todo lo relativo a la comprensión auditiva y expresión hablada. Entonces, las pruebas que se tomaron para fines de diagnóstico, a más de indicar un nivel aproximado en cuanto al MCERL, sirven sobre todo para dejar una constancia de los aspectos detallados que habrán de ser tomados en cuenta al realizar tanto el diseño curricular como la propuesta de aula Moodle que acompañe a las clases presenciales de la materia en cuestión, es decir, el tipo de contenidos y estrategias a desarrollarse.

Dicho esto, se hubiese podido tomar como diagnóstico una sola prueba, la de C1 (siguiendo el esquema para el 2013) o B2 (siguiendo el esquema para el 2014), constatando así que los estudiantes tienen o no el nivel para seguir proactivamente el curso de expresión escrita. Sin embargo se decidió aplicar los exámenes de ubicación desde los niveles A1 a B2. Esta decisión se tomó, pues en la experiencia de cursos anteriores y como se constató en la reunión del área del 3 de mayo 2013 (ver Anexo D), el alemán de los estudiantes

presenta muchas falencias de variada índole y que corresponden a diferentes niveles de aprendizaje. Muy pocos estudiantes, en los años que se ha venido laborando en el área de alemán LEAI, han demostrado tener realmente una aproximación al nivel C1. Esos estudiantes generalmente eran bachilleres del Colegio Alemán, tecnólogos del Sistema Dual del mismo colegio, o han vivido en Alemania durante más de un año, visitando colegios en ese país. No olvidemos que C1 supone que:

“Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. “ (Universidad de Granada, Centro de Lenguas Modernas)¹

y esta es una meta muy difícil de lograr, sobre todo tratándose de alemán como lengua extranjera, la cual, como se vio en un capítulo anterior, dificulta el aprendizaje y la enseñanza debido a que el estudiante no tiene oportunidades de practicar fuera de la clase. Entonces, a fin de ubicar todo tipo de falencias y dificultades en el manejo del alemán, se optó por hacer un diagnóstico exhaustivo y detallado de A1 a B2, siendo los resultados que se obtengan la base de la creación del apoyo para el aprendizaje combinado a través de aula virtual. También se optó por no hacer un diagnóstico C1, a no ser que estudiantes tengan un porcentaje muy alto en el test B2. (Como se debió comprobar una vez evaluados los tests de diagnóstico, no se aplicaría la prueba C1.)

¹ http://www.clm-granada.com/html/marco_referencia/esp/cuadro_01.htm – Recuperado: 28 de abril 2014

4.2.2. Descripción global

La Coordinación de alemán proporcionó dos tipos de pruebas para cada nivel, acorde a los lineamientos del MCERL: una prueba de opción múltiple y llenado de vacíos (que denominamos aquí de “Estructura”), de EB Zürich², que es la institución de capacitación profesional pública más grande de Suiza, y pruebas del Goethe Institut, Alemania³. El desglose de cada prueba se puede encontrar en el Anexo E: Desglose Pruebas de Estructura, y Anexo F: Desglose Pruebas Expresión Escrita.

Como un test de opción múltiple o llenado de vacíos nunca es suficiente para poder indicar con certeza el nivel del estudiante, sobre todo, si nos referimos especialmente a la habilidad de escritura, se vuelve indispensable aplicar también una prueba de ubicación en esa habilidad, es decir: la creación escrita. Por ello se pidió a los estudiantes escribir un texto, según cada nivel, para poderlo evaluar y así fijar con mayor precisión no solo el nivel al cual pertenece, sino también – y esto esencial para la presente tesis – fijar con la mayor exactitud posible los tipos de errores y faltas que se hacen, para luego crear la batería de ejercicios en el aula virtual, para apoyo de la clase presencial.

Las preguntas de estructura se refieren especialmente a estructuras gramaticales, problemas sintácticos, y todo con el vocabulario propio de cada nivel. Algunas preguntas de este apartado solamente se basan en vocabulario. En total se tiene 90 ítems de prueba para los niveles A1, A2 y B1, los que se componen de preguntas tipo opción múltiple y examinan contenidos gramaticales y de vocabulario. Esta prueba se denominará

² <http://www.eb-zuerich.ch/ueberuns/> Recuperado: 28 de abril 2014

³ <http://www.goethe.de/> - Recuperado: 28 de abril 2014

“Estructura”. La prueba para B2 tiene 61 ítems, pues incluye, como explicado más arriba, una lectura y las preguntas correspondientes. Luego viene la expresión escrita, así mismo con grado de dificultad creciente de A1 a B2, y la que será denominada “Escritura”.

Para la evaluación de cada prueba, tanto de estructura como de expresión escrita se prosiguió de la siguiente manera:

En el caso de las pruebas de Estructura, se tradujo del alemán al español la tabla original y se la adaptó a la realidad de los cursos en la PUCE, pues en el original se presentan varias opciones de cursos con una carga horaria diferente a la que nosotros tenemos aquí. Es por eso que se tomaron en cuenta las escalas correspondientes al curso semanal, de una hora, denominado “regular” en el área de lenguas de la PUCE. Estos datos sirven de base para posteriores cálculos, pues se pueden modificar para aplicarse a cursos intensivos. Se optó por cursos regulares de una hora.

En el caso del test de estructura B2 se calcularon los puntajes de evaluación tomando en cuenta las relaciones entre porcentajes aplicados en los tests A2 y B1.

En el caso de las pruebas de Expresión Escrita, se tomaron estas partes de tests del Instituto Goethe, y se generaron – como se verá más adelante – parámetros para recopilar los tipos de errores. De esta manera se tendrá una imagen clara de todos los contenidos que habrá que ser tomados en cuenta en el momento de crear la propuesta de la presente tesis.

Paso siguiente se describirá con precisión cada una de las pruebas de diagnóstico, incluyendo también la escala de evaluación respectiva. Los valores de ésta han sido redondeados.

En el Anexo E *Desglose de Pruebas de Estructura*, y el Anexo F *Desglose de Pruebas de Expresión Escrita*, se muestran los cuadros que llevan traducidos el detalle de todos los tests, lo que luego facilitará concretar y señalar los errores y falencias más frecuentes, para así, en base a esta información, crear el aula virtual con los ejercicios de apoyo. En el caso de los tests de expresión escrita se ha procedido de manera similar, esto es, presentando también la tabla de códigos para corrección de errores.

4.2.3. Pruebas de expresión escrita

A diferencia de las pruebas de estructura, en las pruebas de expresión escrita el estudiante debe escribir oraciones conexas, siguiendo un objetivo planteado y aplicando todos sus conocimientos de la lengua, tanto desde el punto de vista gramatical-sintáctico, como desde la aplicación correcta de vocabulario. Supone esto, como se podrá ver, una conjunción de habilidades y destreza que evidencian el nivel de alemán a través de la producción de un texto. Generalmente la prueba de escritura es de la que se puede deducir con mayor exactitud el nivel real de la lengua. Tanto en pruebas de estructura como de expresión escrita, los estudiantes han tenido un entrenamiento previo, a lo largo de los diferentes niveles de la lengua. Sin embargo, muchas veces el entrenamiento de estructuras se realiza de manera conductista, es decir, a través del “drilling” (como se explicó en el punto referente al conductismo), y esto no garantiza de ninguna manera que el estudiante sea capaz de aplicar lo aprendido de manera creativa en un texto de expresión escrita. Es

muy común evidenciar que estudiantes pueden realizar correctamente ejercicios de estructura pero que al escribir un texto conexo cometen muchos errores que justamente no los cometían en los ejercicios de estructura.

Entonces, para la presente tesis se diseñaron las tareas de expresión escrita, basándose en el MCERL y tomando como base exámenes escritos del Goethe Institut a través del internet. Asimismo se aplicó para la corrección y como evidencia para la fijación del nivel de alemán, un esquema de siglas correspondientes a los errores, estos son códigos que se utilizarán para todos los niveles y que a continuación se presentan aquí:

Tabla No. 18 – Siglas de Corrección para Vocabulario y Registro

Wortschatz; Register		Traducción al español
		Vocabulario; Registro
W	falsches Wort	Palabra errónea
A	falscher Ausdruck	Expresión errónea
F/M	Femenin/Maskulin	Femenino/masculino
S/P	Singular/Plural	Singular/plural
INT _S	Interferenz Spanisch	Interferencia del español
INT _E	Interferenz Englisch	Interferencia del inglés

Fuente: propia

Tabla No.19 – Siglas de Corrección para Gramática

Grammatik		Traducción al español
		Gramática
Gr	Grammatik	Gramática
P	Praeposition	Preposición
VK	Verbkonjugation	Conjugación del verbo
N	Nominativ	Nominativo
Akk	Akkusativ	Acusativo
D	Dativ	Dativo
G	Genitiv	Genitivo
T / Zeit	Tempus	Tiempo gramatical

Fuente: propia

Tabla No. 20 – Siglas de Corrección para Sintaxis

		Traducción al español
Syntax		Sintáxis
Sst	Satzstellung	Sintáxis

Tabla No.21 – Siglas de Corrección para Ortografía

		Traducción al español
Rechtschreibung		Ortografía
R	Rechtschreibung	Ortografía
Z	Zeichensetzung	Puntuación
G/K	Groß- und Kleinschreibung	Mayúscula

Tabla No.22 – Siglas de Corrección para Contenido

		Traducción al español
Inhalt		Contenido
K	Kohaerenz	Coherencia
S	Sinn	Sentido
St	Stil	Estilo

Fuente: propia

Tabla No.23 – Términos de Evaluación para Expresión Escrita

		Traducción al español	
Aufgabenstellung		Indicaciones de la tarea	
	Beispiel		Ejemplo
Wortanzahl	ca. 90	Número de palabras	aprox. 90
Aufgabenstellung	Auf eine Einladung antworten (siehe Prüfungsblatt)	Especificaciones de la tarea	Contestar a una invitación (Ver hoja de examen)
Stil	Eher formell (Kollege Herr Jensch); Anrede: Sie	Estilo	Más bien formal (colega Sr. Jensch;) Trato de Ud.
Kreativität	Kann sich sehr gut ausdrücken und hat gute Ideen, die weiter als das Erwartete greifen, wie z.B. Humor oder persönliche Angehen.	Creatividad	Se expresa muy bien y tiene buenas ideas, las cuales van más allá de las expectativas, como por ejemplo, incluye humor o aspectos personales.

Fuente: propia

4.3. Resultados de las pruebas de diagnóstico

Como se puede ver en el Anexo G - Diagnóstico, los nombres de las estudiantes fueron reemplazados por nombres ficticios. El diagnóstico se divide en dos partes principales; las cuales ya fueron detalladas más arriba: a) Estructura, y b) Expresión Escrita.

Tomando en cuenta las consideraciones ya explicadas, los resultados son los siguientes:

4.3.1. Resultado de las pruebas de Estructura gramatical; morfológica y sintáctica

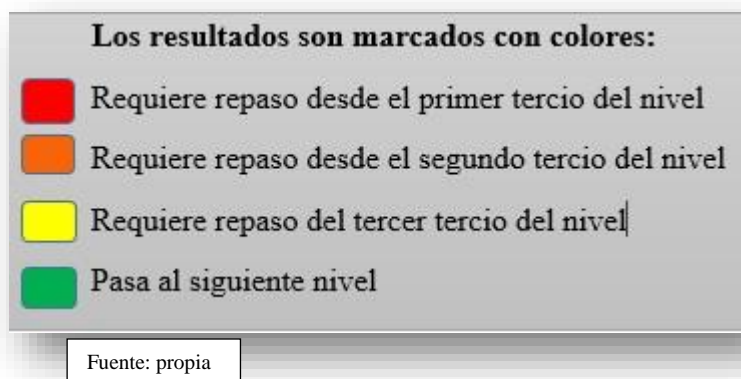
En los tests correspondientes a los cuatro niveles según MCERL: A1, A2, B1, y B2 se marcó las respuestas de los estudiantes de la siguiente manera:

R (richtig)	=	correcto
F (falsch)	=	falso
X (nicht beantwortet)	=	no contestado

La sigla E en los siguientes cuadros corresponde a *Estudiantes*.

Se aplicaron los cuadros evaluativos para Estructura indicados más arriba, y se marcaron con colores el tipo de resultados de acuerdo a la siguiente figura.

Figura No.14 – Esquema de Evaluación para Prueba de Nivel MCERL



Igualmente va indicado en porcentajes la incidencia de error en determinado contexto. Partiendo de estos resultados, se decidirá qué temas concretos han de ser desarrollados específicamente en la propuesta de aula Moodle.

Paso siguiente se presentan los resultados del diagnóstico y su correspondiente análisis.

La incidencia de errores por ejercicio v.gr. por contenido se presenta aquí en porcentajes. En las columnas de “Nr.” va el número de la pregunta de la prueba de Estructura. Luego, en la siguiente columna, el contenido. En la pregunta marcada con “%” va el total de porcentaje de error, es decir, el total de todo el grupo de control del diagnóstico.

Por ejemplo, el cuadro Estructura A1, en el grupo de preguntas Nr. 20 a 22 con el contenido de “Artículo definido”, el 100% sería 8 multiplicado por 3 (8 estudiantes por 3 preguntas), es decir 24 respuestas correctas. Hay en total 9 errores (ver cuadro de diagnóstico Anexo G), es decir, $900 / 24 = 37,5\%$; porcentaje de error.

4.3.1.1. Estructura gramatical, morfológica y sintáctica A1

Tabla No. 24 – Porcentajes de Acierto para MCERL A1

Puntaje máximo 90		
Puntaje alcanzado	Porcentajes	Sugerencia de nivel
1 – 28	1% - 31 %	Alemán A1 - 1/3
29 – 56	32% - 62 %	Alemán A1 - 2/3
57 – 82	63% - 91 %	Alemán A1 - 3/3
83 - 90	92% - 100%	Test nivel A2

Fuente: propia

Tabla No.25 – Resultados Test de Diagnóstico: Estructura A1

Test de Diagnóstico: Estructura A1						
E	R	F	X	100% = 90	100% = 72	Resultado
1	78	12		86.67		Requiere repaso del último tercio A1
2	77	13		85.56		Requiere repaso del último tercio A1
3	81	9		90		Requiere repaso del último tercio A1
4	81	9		90		Requiere repaso del último tercio A1
5	85	5		94.44		Pasa al siguiente nivel A2
6	56	16	18		77.78	Requiere repaso del último tercio A1
7	83	7		92.22		Pasa al siguiente nivel A2
8	74	16		82.22		Requiere repaso del último tercio A1

Fuente: propia

(La estudiante No. 6 no llegó a tiempo a la clase, por lo que no pudo completar una parte del diagnóstico; el correspondiente a las últimas 18 preguntas; de la 73 a la 90.)

Como se puede ver de este cuadro, únicamente dos estudiantes tienen suficiencia en nivel A1 y pueden pasar con seguridad al siguiente curso, es decir, A2. Este resultado no es de asombrarse pues la mayoría de estudiantes llevan consigo falencias de los diferentes niveles, lo cual es común sobre todo tratándose de enseñanza-aprendizaje de una lengua

extranjera, donde las opciones de aplicación son sumamente reducidas, generalmente solo dadas en el aula de clase o en actividades conectadas al aula de clase.

Sigue el cuadro detallado con la incidencia de errores por tipo de pregunta:

Tabla Nr.26 – Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL A1

Nr.	Preguntas y contenidos	%	Nr.	Preguntas y contenidos	%
1-8	Conjugaciones presente indicativo /Conocerse y presentarse	7,8	50 – 52	Salud	0
9 – 10	La hora	6,25	53 – 55	Singular / plural – partes del cuerpo	8,3
11 – 12	Números	6,25	56 – 58	Verbos modales	8,3
13	Acusativo / comer y beber	25	59 – 60	Comparativo	0
14	negación	12,5	61	Oración subordinada (dass)	0
15 – 16	Conjugaciones presente indicativo /comer y beber	0	62 – 63	Pronombres posesivos	12,5
17 – 19	Artículo definido	37,5	64 – 69	Actividades	4,16
20 – 22	Artículo indefinido	25	70 – 77	Preguntas con palabras de pregunta (W-Fragen)	6,26
24 – 29	Conocerse	2,08	78	als - wie	12,5
30	Conjugación en presente indicativo	12,5	79	Pronombres reflexivos	12,5
31	Pretérito imperfecto de ser/estar	0	80 – 81	Artículos posesivos en acusativo y dativo	43,75
32 – 33	Conjugación en presente indicativo	12,5	82	Pronombres personales en dativo	12,5
34 – 36	Ir de compras / comer y beber	0	83 – 84	Preposiciones en dativo	12,5
37 – 38	Conjugación de presente indicativo	0	85	Pronombres personales en dativo	12,5
39 – 41	Verbos modales	54,16	86	Pronombres personales en acusativo	12,5
42 – 48	Conocerse	23,21	87	Negación	12,5
49	Verbos modales	0	88 – 90	Partículas modales	16,6

Fuente: propia

4.3.1.2. Estructura gramatical, morfológica y sintáctica A2

Tabla No. 27 - Porcentajes de Acierto para MCERL A2

Puntaje máximo 90		
Puntaje alcanzado	Porcentajes	Sugerencia de nivel
1 – 15	1% - 17%	Nivel A1
16 – 38	18% - 42%	A2 - 1 / 3
39 – 62	43% - 69%	A2 - 2 / 3
63 – 82	70% - 91%	A2 - 3 / 3
83- 90	92% - 100%	Test Nivel B1

Fuente: propia

Tabla No.28 - Resultados Test de Diagnóstico: Estructura A2

Test de Diagnóstico: Estructura A2						
E	R	F	X	100% = 90	100% = 81	Resultado
1	80	10		88.89		Requiere repaso del último tercio A2
2	70	20		77.78		Requiere repaso del último tercio A2
3	64	26		71.11		Requiere repaso del último tercio A2
4	66	24		73.33		Requiere repaso del último tercio A2
5	79	2	9		97.53	Pasa al siguiente nivel B1
6	58	32		64.44		Requiere repaso desde el segundo tercio A2
7	81	9		90.00		Requiere repaso del último tercio A2
8	60	30		66.67		Requiere repaso desde el segundo tercio A2

Fuente: propia

(La estudiante No. 5 no llegó a tiempo a la clase, por lo que no pudo completar una parte del diagnóstico; el correspondiente a las últimas 9 preguntas; de la 81 a la 90.)

Este cuadro nos muestra que únicamente una estudiante tiene suficiencia en nivel A2 y puede pasar con seguridad al siguiente curso, es decir, B1. Por otra parte, 5 estudiantes requieren un repaso del último tercio de A2 y dos estudiantes, desde el segundo

tercio A2. Vemos que la capacidad del manejo del idioma, en cuanto a la estructura gramatical; morfológica y sintáctica, disminuye.

Sigue el cuadro detallado con la incidencia de errores por tipo de pregunta:

Tabla Nr.29 - Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL A2

Nr.	Preguntas y contenidos	%	Nr.	Preguntas y contenidos	%
1	Preposición en Dativo	0	55 – 58	Pretérito	31,3
2- 5	Preposición en Acusativo	21,9	59	(<u>bevor</u>)	0
6	Preposiciones en general	25	60	Pretérito	12,5
9 – 14	Pretérito perfecto	10,4	61	Subjuntivo	0
15	Pretérito perfecto con verbos divisibles	12,5	62	Oración subordinada (<u>ob</u>)	0
16	Pretérito	0	63	Dativo	50
17 – 19	Pretérito perfecto	5	64	Preposición en acusativo (<u>auf</u>)	12,5
20	Pronombres personales en dativo	12,5	65	Artículos indefinidos en dativo	37,5
21-22	Pronombres personales en dativo, verbos divisibles	31,3	66 – 71	Pronombres personales en acusativo y dativo	33,3
23	Dativo	0	72	Oración subordinada (<u>dass</u>)	25
24	Preposiciones en dativo	50	73	„auf keinen Fall“	0
25	Preposición en acusativo	25	74	Oración subordinada	0
26-28	Oración subordinada (<u>weil, obwohl</u>) Inversión	12,5	75-78	Formas de dicción (Redewendungen)	12,5
29	Conjunciones (<u>trotzdem</u>)	50	79	Oración subordinada	0
31 – 33	Oración subordinada (<u>obwohl, weil, dass</u>) Inversión	25	80	Subjuntivo	12,5
34 - 35	Conjunciones (deshalb, wenn)	18,8	81	Formas de hablar (Redewendungen)	75
36-37	Conjunciones Wenn	6,3	82	Dativ („in meiner Erinnerung“)	0
38	Verbos modales (möchten / mögen)	0	83	Pretérito con „es“ – „es gab dort“	12,5
39	„was für...“	12,5	84	Formas de dicción (Redewendungen)	50
41 – 45	Verbos modales / Pretérito	5	85	Pretérito / Verbo modal („müssen“)	0
46	Palabras de pregunta / acusativo	62,5	86	Acusativo	12,5
47	Palabras de pregunta / dativo	50	87	Formas de dicción (Redewendungen)	25
48 -49	Declinación de adjetivos en acusativo	37,5	88	Oración subordinada (<u>trotzdem</u>)	25
50 – 52	Acusativo y nominativo	37,5	89	Formas de dicción	37,5
53	<u>jeder</u>	12,5	90	Pretérito / Verbo modal (können)	12,5
54	Subjuntivo II	12,5			

Fuente: propia

4.3.1.3. Estructura gramatical, morfológica y sintáctica B1

Tabla No. 30 - Porcentajes de Acierto para MCERL B1

Puntaje máximo 90		
Puntaje alcanzado	Porcentajes	Sugerencia de nivel
1 – 15	1% - 17%	Nivel A2
16 – 38	18% - 42%	B1 - 1 / 3
39 – 62	43% - 69%	B1 - 2 / 3
63 – 82	70% - 91%	B1 - 3 / 3
83 - 90	92% - 100%	Test Nivel B2

Fuente: propia

Tabla No. 31 - Resultados Test de Diagnóstico: Estructura B1

Test de Diagnóstico: Estructura B1					
E	R	F	X	100% = 90	Resultado
1	60	30		66.67	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B1
2	42	48		46.67	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B1
3	64	26		71.11	Requiere repaso del tercer tercio del nivel B1
4	35	55		38.89	Requiere repaso desde el primer tercio del nivel B1
5	76	14		84.88	Requiere repaso del tercer tercio del nivel B1
6	45	45		62.50	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B1
7	56	34		62.22	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B1
8	37	53		41.11	Requiere repaso desde el primer tercio del nivel B1

Fuente: propia

Aquí vemos que nadie tiene la suficiencia en nivel B1 y puede pasar con seguridad al nivel B2. De hecho, dos estudiantes requieren repaso desde el primer tercio del nivel B1, es decir, tendrían que iniciar el nivel B1.

4 estudiantes requieren repaso desde el segundo tercio, y dos estudiantes desde el tercer tercio del nivel B1.

Sigue el cuadro detallado con la incidencia de errores por tipo de pregunta:

Tabla Nr. 32- Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL B1

Nr.	Preguntas y contenidos	%	Nr.	Preguntas y contenidos	%
1 – 5	Verbos con preposición fija	32,5	54	Verbos con prefijo separable	75
6	Verbo con dativo	25	55	Declinación de adjetivos	12,5
7 – 8	Pronombres reflexivo	75	56 – 57	Adjetivos	43,8
9 – 10	Reflexivo + dativo	50	58 – 59	Preposiciones temporales	50
11-13	Oración relativa	50	60	Preposición de genitivo	75
14	Pronombre relativo con preposición	12,5	61	<i>lassen</i>	25
15 – 16	Oración relativa	50	62	Vocabulario – películas	12,5
17 – 18	<i>um-zu</i> + infinitivo	25	63	Futuro	62,5
19 – 20	Futuro I	43,8	64	Verbos con prefijo separable	50
21	Pasivo	25	65	Vocabulario	12,5
22 – 28	Subjuntivo II	26,8	66	Preposiciones	62,5
29	Acusativo	50	67 – 71	Vocabulario – Carta formal (aplicación)	72,5
30	Sustantivo con preposición fija	25	72	Declinación de adjetivos	0
31 – 32	Verbos modales	18,8	73 – 79	Vocabulario específico de exámenes.	30,4
33 – 40	Conjunciones	28,1	80	Preposición con dativo	37,5
41	Adverbios preposicionales	62,5	81	Acusativo – objeto directo	62,5
42	Partículas adverbiales	37,5	82	Preposición	87
43	Adverbios preposicionales	37,5	83	Artículo definido - neutro	62,5
44	Conjunciones	0	84	Artículo definido - plural	75
45 – 46	Palabras de pregunta	18,75	85	Preposición	62,5
47 – 48	Adverbios preposicionales	62,5	86	Vocabulario <i>alles Mögliche</i>	87
49	Palabras de pregunta	25	87	Artículo indefinido	50
50	Vocabulario	50	88	Plural	87
51	Género en dativo	50	89	<i>an zu</i>	100
52 – 53	Preposiciones <i>statt</i>	37,5	90	Adverbios temporales	75

Fuente: propia

4.3.1.4. Estructura gramatical, morfológica y sintáctica B2

Tabla No. 33- Porcentajes de Acierto para MCERL B2

Puntaje máximo 61		
Puntaje alcanzado	Porcentajes	Sugerencia de nivel
1 – 10	1% - 17%	B1
11 - 25	18% - 41%	B2 – 1/3
26 – 42	43% - 69%	B2 – 2/3
43 – 55	70% - 91%	B2 – 3/3
56 - 61	92% - 100%	Test Nivel C1

Fuente: propia

Tabla No. 34 - Resultados Test de Diagnóstico: Estructura B2

Test Diagnóstico Estructura: B2					
E	R	F	X	100% = 61	Resultado
1	36	25		59.02	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B2
2	21	40		34.43	Requiere repaso desde el primer tercio del nivel B2
3	29	32		47.54	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B2
4	25	36		40.98	Requiere repaso desde el primer tercio del nivel B2
5	43	18		70.49	Requiere repaso desde el tercer tercio del nivel B2
6	16	45		26.23	Requiere repaso desde el primer tercio del nivel B2
7	30	31		49.18	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B2
8	28	33		45.90	Requiere repaso desde el segundo tercio del nivel B2

Fuente: propia

Nuevamente podemos ver que nadie tiene el nivel B2 completo, sino que más bien requieren repaso en todo el nivel. Como se puede observar, no se muestra una concordancia

entre los requerimientos de repaso de nivel B1 y B2 en los mismos estudiantes. Esto se debe a que, como explicado anteriormente, las falencias y los vacíos no se presentan de forma linear, sino más bien aleatoria, algo muy común en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin posibilidad de práctica fuera del aula de clase o con ejercicios relacionados al currículo que se lleva.

Sigue el cuadro detallado con la incidencia de errores por tipo de pregunta:

Tabla Nr. 35- Desglose de Preguntas y Contenidos Test MCERL B2

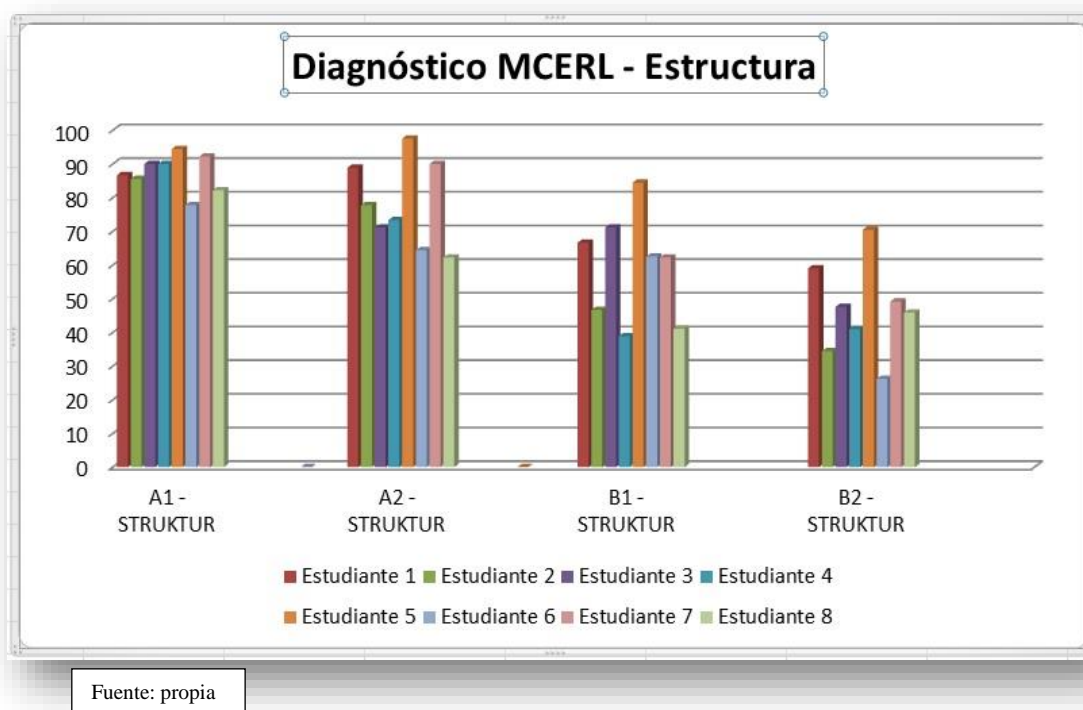
<u>Nr.</u>	<u>Preguntas y contenidos</u>	<u>%</u>	<u>Nr.</u>	<u>Preguntas y contenidos</u>	<u>%</u>
1 – 9	Test de lectura comprensiva / Vocabulario	37,5	24	Conectores	75
10	Comparativo	0	25	Oración relativa	50
11	Pregunta indirecta	12,5	26	Preposición en dativo	75
12	Infinitivo + <u>zu</u>	87	27	Conectores	25
13	Conectores	62,5	28	Oración relativa	75
14	Pregunta indirecta	50	29	Preposición dativo, plural	25
15	Terminación adjetival	75	30	Subjuntivo II	87
16	Conectores	75	31	Pasivo y verbo modal	37,5
17	Preposición en genitivo	37,5	32	Pasivo	75
18	Verbo con preposición	62,5	33	Oración relativa	100
19	Pronombres	100	34	Verbo con preposición	75
20	Preposición en genitivo	0	35	Coloquialismo	25
21	Pretérito	12,5	36- 49	Vocabulario	44,6
22	<u>Als / wenn</u>	87	50 - 61	Vocabulario carta formal	70,8
23	Pasivo	62,5			

Fuente: propia

4.3.1.5 Análisis de los resultados de diagnóstico – Tests de Estructura MCERL A1 –

B2

Gráfico Nr. 3 – Diagnóstico MCERL - Estructura



Este gráfico muestra lo que se indicó ya más arriba en el análisis de cada nivel. Queda solo resumir que es absolutamente necesario ofrecer a los estudiantes una opción viable para que mejoren sus conocimientos y habilidades de alemán a fin de que logren llegar al nivel que requieren en la carrera.

4.3.2. Resultados de las pruebas de expresión escrita

Las pruebas de expresión escrita complementan de manera importante las pruebas de estructura, pues, como ya se mencionó más arriba, en la expresión escrita se puede ver la

producción real del estudiante y la forma de aplicar sus conocimientos creando un texto coherente.

Estos textos sirven sobre todo para tomar en cuenta aspectos de la lengua que no se han podido analizar en los tests de estructura, como por ejemplo todo lo referente a la sintaxis. La sintaxis alemana es bastante esquemática y clara, sin embargo, para la persona con L1 español, o peor aún, inglés, resulta difícil aprender y aplicar. En los tests de estructura, no hay opciones que permitan ver el dominio de la sintaxis. Otro aspecto importante es la selección de vocabulario, la aplicación de las inflexiones, y lo apropiado del estilo.

En el Anexo G se presenta en detalle, la evaluación de las pruebas de expresión escrita de los cuatro niveles según MCERL: A1, A2, B1, B2.

La particularidad de estas pruebas no permite, por obvias razones, una cuantificación de los errores, sino que más bien se aplica el formato de corrección detallado (ver punto 4.2.4), y para evidencia, se han incluido ejemplos de errores.

En los siguientes puntos se tratará la temática de la selección de tipos de errores para ser incluidos como ejercicios en el aula virtual Moodle.

La selección de estos ejemplos se realizó bajo el criterio de tipicidad, es decir, se escogieron ejemplos que resulten típicos y que se ven de forma similar en varios tests.

Los ejemplos escogidos también servirán más luego para la creación de ejercicios en el aula virtual. En las tablas del Anexo G se evidencia el resultado de las pruebas de diagnóstico de producción escrita. Se ha optado por presentar ejemplos concretos de cada tipo de error de cada nivel, en base a los códigos de corrección, especificados en el punto 4.2.4.

4.4. Selección de áreas para incorporar en el aula virtual:

Para la selección de los tipos de errores que se trabajarán en el aula Moodle, es necesario tomar en cuenta algunas consideraciones previas. En primer lugar, no hay que olvidar que se dispone únicamente de un semestre de trabajo, es decir, 18 semanas de clases, en las cuales la primera meta será la de cumplir con los objetivos de aprendizaje fijados en la programación de la materia. De aquí se desprende que necesariamente habrá de seleccionarse aquellos contenidos que puedan ser entrelazados con los temas del curso, lo cual no es labor sencilla.

La materia de Expresión Escrita en Alemán es una materia de 4 créditos, lo que significa que se dispone semanalmente de 4 horas de clase académicas de 50 minutos cada una, y 4 horas de trabajo en casa. Esto da un total de 144 horas semestrales.

A fin de hacer una proyección realista, habrá que tomar en cuenta algunas especificidades, como por ejemplo, que la semana 18 se dedica únicamente a los exámenes finales. Así mismo se debe descontar el tiempo necesario para pruebas escritas (como mínimo tres – una por cada parcial), y el tiempo que se tome para la revisión de dichas pruebas. Las pruebas escritas generalmente se realizan los días en que se dispone de dos horas de clase seguidas, mientras que las revisiones en días de una sola hora de clase, aunque las tareas específicas que están ligadas a la corrección de pruebas se hacen en casa, y muy bien puede aplicarse aquí el aula virtual.

De las 18 semanas de clase iniciales habrá que destinar entonces 4 semanas para pruebas y revisiones de las mismas. Quedan entonces a la disposición, 14 semanas de tiempo para el desarrollo de la materia y los ejercicios de aula virtual que servirán para nivelar a los estudiantes.

Claro está que también hay que contar con las horas de clase que se pierden en los feriados, aunque no se pueda prever cuántas son estas con exactitud, debido a que los días festivos siempre caen en diferentes fechas calendario y las clases tampoco tienen un horario fijo para todos los semestres, pensemos en que se pierden las clases correspondientes a una semana.

En definitiva, se tiene 13 semanas para desarrollar el contenido y nivelar a los estudiantes, es decir, 72 horas de clase y 72 horas de tareas en la casa; total 104 horas. Para comparar, resulta interesante considerar que un curso de lenguas en la PUCE cuenta con 80 horas de clase presenciales, más las 80 horas de trabajo en casa.

Como se puede ver claramente del diagnóstico realizado, las falencias y vacíos son muchos, de variada índole y bastante grandes, por lo que intentar nivelar a los estudiantes en todos ellos, además de lograr los objetivos de la materia, los cuales estaban anclados en el nivel C1, y a partir del año 2014 en B2 no es posible. Entonces, a fin de lograr el mejor de los resultados, se habrá de hacer una selección de los tipos de errores y vacíos más importantes, y elaborar los ejercicios del aula virtual en base a esta selección.

Para escoger estos contenidos, se considerará que el tipo de error o falencia esté relacionado directamente con los temas a verse en el curso de Expresión Escrita en Alemán, es decir que el tipo de error o falencia incida directamente en el desarrollo de estos temas. Entonces, para concretar esta selección

- a) Se escogerán primero todos los tipos de error o falencia que hayan aparecido en los tests de estructura con más de 30%, lo que representa aproximadamente un tercio del contenido de un curso y como se pudo ver en los tests aplicados, el contenido global viene dividido en tercios. Una vez organizados los tipos de errores por porcentajes, se los agrupará temáticamente con la correspondencia de niveles.

- b) Luego se analizarán los resultados de las pruebas escritas y se seleccionarán los aspectos que no se marcan en las pruebas de estructura.
- c) Paso seguido se analizará la programación de la materia en cuanto a objetivos y contenidos, y
- d) Finalmente se seleccionarán los tipos de error o falencia definitivos, partiendo del criterio de que se escojan los tipos de error que mayor incidencia tendrán sobre la temática a tratarse en el curso de Expresión Escrita y como viene especificado en la programación de la materia.

4.4.1. Tipos de error o falencia en los tests de estructura

En la tabla del Anexo H se puede ver los tipos de errores con sus respectivos porcentajes de incidencia, en lo que se refiere a las pruebas de estructura. Se han marcado aquellos que necesitan mayor atención debido a que el tiempo del que se dispone es sumamente reducido y habrá de aprovecharse de forma que beneficie mejorando el manejo de la lengua alemana, sobre todo en lo que concierne a la expresión escrita. Una preselección temática sería:

- Problemas de correspondencia de género; artículos definidos / indefinidos
- El gran tema de la declinación
- Oraciones relativas
- Verbos con prefijos separables
- “Als / wenn”

La selección final solo se podrá hacer en contexto con el contenido de la materia Expresión Escrita en Alemán, por lo que se pasará ahora a tratar los tipos de error o falencia en los tests de expresión escrita.

4.4.2. Tipos de errores o falencias en los tests de expresión escrita

Como ya se mencionó más arriba, las pruebas de expresión escrita nos permitirán encontrar áreas que requieren especial atención y que no se muestran a través de los test de estructura, lo que no significa que no se hayan encontrados también aquí, muchos de los mismos errores encontrados en el test de estructura. En el Anexo I se encuentra un análisis detallado de los tipos de error o falencia hallados aquí.

Al igual que en el punto anterior, la selección final de los contenidos solamente se podrá realizar en contexto con los contenidos de la programación de la materia, por lo que aquí se presenta una preselección temática:

- Sintaxis de la oración simple
- Sintaxis con oración subordinada
- Conectores (Interferencia del inglés)
- “es” impersonal
- Signos de puntuación
- Vocabulario

Ahora pasaremos a analizar la programación de la materia de Expresión Escrita, para así pasar a la selección definitiva de los tipos de errores y falencias para los que se realizarán los ejercicios en aula virtual.

4.5. Objetivos y metas de la programación de la materia de Expresión Escrita en Alemán

A continuación se elucidarán los contenidos de la programación curricular, tomando en cuenta el contexto de materia para el aprendizaje, afianzamiento y aplicación del alemán como lengua extranjera. En primer lugar, se comentará el macro-currículo o malla

curricular, para evidenciar el contexto de la materia en cuanto a su lugar dentro del todo de la carrera. Luego se analizará el meso-currículo o programación de la materia. Se hace esto para presentar un cuadro global y coherente dentro del cual se desarrolla la presente tesis.

4.5.1. Macro-currículo - Malla curricular

La malla curricular de la carrera de LEAI está publicada en el documento “Resultados de la investigación de la carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI) dentro del proceso de autoevaluación de carreras del CEAACES (a mayo de 2013), proporcionada por el Mtr. Jorge Mora, encargado de esta área.

En el Anexo J se puede ver toda la malla curricular de la carrera.- Aquí se presenta el 5to nivel y la ubicación en contexto de la materia Expresión Escrita Tercera Lengua, la que corresponde, en este caso, a alemán.

Tabla No. 36 – Pensum de Licenciatura LEAI

PENSUM DE LA LICENCIATURA MULTILINGÜE EN NEGOCIOS Y RELACIONES INTERNACIONALES					
PLAN 2603		PENSUM I Sem 2009			
QUINTO NIVEL					
CODIGO	MATERIA	ÁREAS	EJES DE FORMACIÓN	CRÉDITOS	PRERREQUISITOS
	Entorno Mundial Contemporáneo	Relaciones Internacionales	Humanista	4	Entorno Mundial
	Derecho Internacional	Relaciones Internacionales	Profesional	4	Derecho Mercantil y Societario
	Finanzas Internacionales	Negocios Internacionales / Instrumental	Profesional	4	Gestión Financiera
	Expresión Escrita en Tercera Lengua	Relaciones Internacionales	Optativa	4	Tercera Lengua. Octavo Nivel
	International Management	Negocios Internacionales	Profesional	3	International Marketing
11139	Traducción Inglés al Español	Lengua y Cultura	Profesional	3	English for International Affairs II
	Cross-cultural Communication	Lengua y Cultura	Humanista	3	Public Speaking and Negotiation Skills
TOTAL				25	

Fuente: propia

CRÉDITOS DE LA CARRERA	226
NÚMERO DE CREDITOS PARA LA DISERTACIÓN	20
TOTAL DE CRÉDITOS	246

Fuente: propia

La denominación “tercera” lengua corresponde al contexto en que la primera lengua es español, la segunda y obligatoria para todo estudiante, inglés, y la tercera lengua curricular es una lengua adicional, pudiendo el estudiante escoger entre las que ofrece LEAI. En este caso, alemán.

4.5.2. Meso-curriculum – Programación de la materia

En la programación macro-curricular se describe a la materia en cuestión de la siguiente manera:

Figura No. 15 – Descriptor de Expresión Escrita en Tercera Lengua

Expresión Escrita en Tercera Lengua
4 créditos

Analiza, argumenta y plantea propuestas de interés de la carrera en la tercera lengua. Se estudia las técnicas de expresión escrita que permiten que una persona, al aplicarlas, se comunique correctamente con su interlocutor, sea individual o grupal.

Fuente: propia

Esta descripción es válida para todas las terceras lenguas de LEAI, es decir, para inglés lo mismo que para alemán, francés o italiano, y sirve de fundamento para el desarrollo meso-curricular, en el cual, desde luego, irán las particularidades respectivas a cada lengua.

En el caso de alemán, la programación detallada de la materia como se la realizó en el semestre de agosto a diciembre 2013, se encuentra en el Anexo K. A pedido de la dirección de escuela, la programación se realizó en la lengua meta, es decir, en alemán. Paso siguiente se traducirán los módulos temáticos tratados:

Tabla Nr. 37 – Detalle Descriptores de la Materia de Expresión Escrita

Al finalizar el curso, el/a estudiante estará en capacidad de	Nivel de desarrollo de los resultados de aprendizaje
	Inicial / Medio / Alto
<ul style="list-style-type: none"> De una cantidad de información, determinar y elaborar por escrito aquella que más útil y necesaria sea para cumplir con la tarea encomendada - ANÁLISIS - C 	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> Resumir en un informe escrito la información relevante que se obtenga de un audio y como resultado de investigación en el internet. -SYNTHESE- 	MEDIO
<ul style="list-style-type: none"> Aplicar correctamente formatos, expresiones y vocabulario de la correspondencia formal. - ANWENDUNG (APLICACIÓN) - 	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> Explicar por escrito en un ensayo de manera coherente y de acuerdo al análisis, la información recopilada. - EVALUIERUNG - 	MEDIO

Fuente: propia

- Módulo 1 Descripciones
- Módulo 2 Informes
- Módulo 3 Alemán comercial
- Módulo 4 Ensayo

Los temas de los módulos fueron seleccionados en base a su conexión con los descriptores del MCERL – C1.

4.6. Pruebas en aula Moodle durante el semestre agosto a diciembre 2013

Durante el semestre agosto a diciembre 2013 se realizaron algunas pruebas con presentaciones y ejercicios en aula Moodle con la finalidad de, por una parte, ver el funcionamiento del aula; encontrar la mejor forma de crear presentaciones y actividades a ser aplicadas en b-learning, y por otra, evidenciar la reacción de los estudiantes al trabajo con este medio.

4.6.1. Consideraciones generales

Es importante recalcar que, siendo Expresión Escrita en Alemán una materia de quinto semestre, esta se imparte una vez al año, siempre en el semestre de agosto a diciembre, y que dentro la distribución horaria que se obtuvo por parte de la dirección de LEAI, las cuatro horas de clase presenciales, correspondientes a los cuatro créditos, se distribuyeron para tres días a la semana: durante dos días se tenía una hora de clase, mientras que en un día; dos.

En realidad resulta mejor, tener dos horas seguidas, porque se puede desarrollar mejor los temas y la continuidad de los ejercicios, sobre todo, si se trabaja con el aula Moodle. Sin embargo, también es posible organizar muy bien las clases en el horario establecido, siendo que dada esta distribución horaria, se pudo experimentar la utilización del aula Moodle haciéndola parte de las clases presenciales. Como se verá más después, se cumplió así con la idea de b-learning o enseñanza-aprendizaje híbrido..

La clase de dos horas seguidas se llevó a cabo en el Centro de Cómputo, en un aula provista de computadoras para cada estudiante. Este sí es un punto a favor muy importante, pues así se puede utilizar el aula Moodle también como parte de la clase presencial, lo que facilita el manejo de la misma desde las casas, ya que los estudiantes tienen opción de aprender el funcionamiento del aula junto con los compañeros de clase y junto a la profesora. El creer que todos los estudiantes automáticamente se adaptan muy bien a entornos virtuales, es un error. No olvidemos que el término de *nativos digitales*, acuñado por Marc Perensky, y como lo define Oxford Dictionaries, nos indica que: “nativo digital; sustantivo; es una persona nacida o educada durante la era de tecnología digital, y desde muy temprana edad tan familiar con computadoras y el internet.”⁴, mientras que un inmigrante digital sería: “una persona nacida o educada antes del uso generalizado de la tecnología digital.”⁵ Estas definiciones, aplicables de diferente manera, dependiendo del entorno, nos hacen ver que los estudiantes aún son inmigrantes digitales.

Las clases de una hora académica de duración se pudieron realizar en un aula provista de computadora y proyector.

4.6.2. La aplicación del aula Moodle

En el punto 4.5.2 y Anexo K se presenta la planificación meso-curricular o programación de la materia.

Paso siguiente se podrá observar cómo se distribuyeron los módulos, los recursos y las actividades, siendo los módulos temáticamente diseñados de acuerdo al MCERL B2:

⁴ Traducción del inglés: digital native – noun – a person born or brought up during the age of digital technology and so familiar with computers and the Internet from an early age. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/digital-native> - Recuperado: 28 de abril 2014



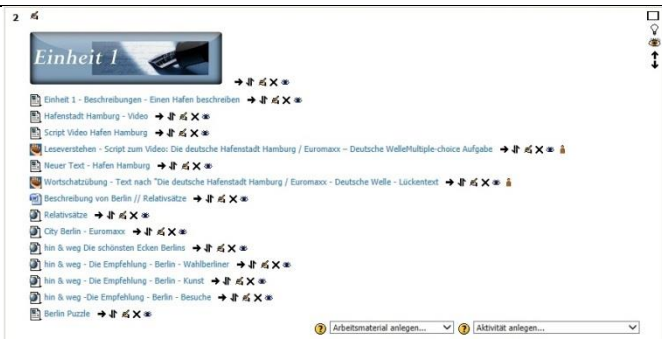
⁵ Traducción del inglés: digital immigrant – noun – a person born or brought up before the widespread use of digital technology. Fuente: *ibid*



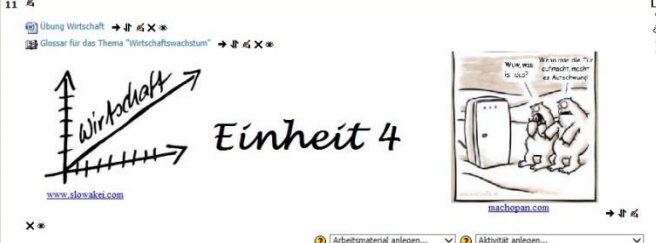

- Módulo 1 Descripciones
- Módulo 2 Informes
- Módulo 3 Alemán comercial
- Módulo 4 Ensayo

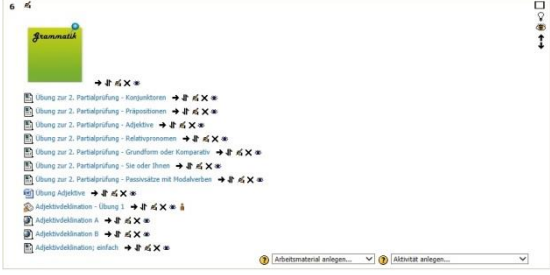


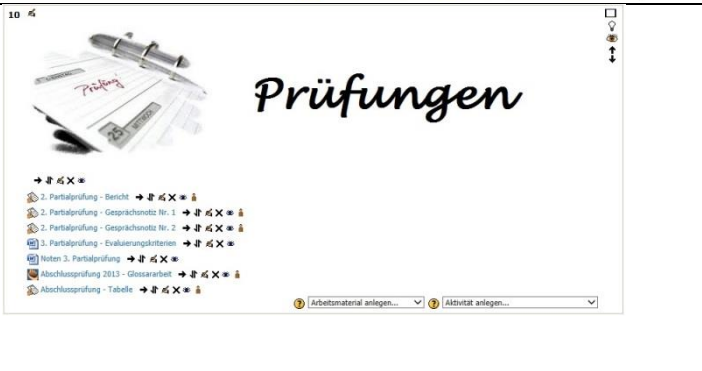

R= recursos

A= actividades (tareas)

Figura Nr. 16 – Pilotaje Aula Moodle: Agosto – Diciembre 2013

Aula Moodle para la materia de Expresión Escrita en Alemán Periodo agosto – diciembre 2013 Detalle por divisiones		
	División	Contenido
Einführung (Introducción)		R- Trabajo con Moodle R- Plan de estudios R- Saludo R- Reflexión R- Estructura del curso R- Estándares de evaluación
Wörterbücher (Diccionarios)		R- LEO Diccionario con pautas de pronunciación R- Diccionario Alemán-Español R- Diccionario Alemán – Inglés R- Diccionario Inglés – Español
Einheit 1 (Unidad 1)		R- Describir un puerto R- Puerto de Hamburgo (Video) R- Script del video A- Test de comprensión de lectura R- Texto nuevo – el puerto de Hamburgo A- Test de vocabulario R- Descripción de Berlín / Oraciones relativas R- Oraciones relativas R- Video Berlín (la ciudad) R- Video Berlín (la ciudad)

		<p>R- Video Berlin(arte) R- Video Berlín(visitas) R- Rompecabezas Berlín</p>
<p>Einheit 2 (Unidad 2)</p>		<p>R- Escribir informes R- Escribir un informe 1 R- Escribir un informe 1 (Soluciones) A- Ejercicio escribir un informe A- Test escribir un informe R- Comparar actas R- Informe de conversación y acta A- Informe de conversación R- Lista de sinónimos A- Corrección de entrevista A- Juego de rol A- Prácticas para examen parcial: escribir un informe A- Corrección prueba parcial</p>
<p>Einheit 3 (Unidad 3)</p>		<p>R- Presentación de las normas DIN – formato de aplicaciones R- Formato hoja de vida R- Formato carta de aplicación R- Alemán comercial R- Aplicaciones R- Encuentre un lugar para hacer sus prácticas R- Correspondencia económica multilingüe A- Práctica para prueba parcial R- Canal alemán Deutsche Welle</p>
<p>Einheit 4 (Unidad 4)</p>		<p>R- Prácticas alemán comercial A-Glosario tema "Crecimiento económico"</p>
<p>Satzstellung (Sintaxis)</p>		<p>R- Presentación: Introducción a la sintaxis alemana A- Test Sintaxis A- Test Sintaxis A- Test Sintaxis</p>

<p>Grammatik (Gramática)</p>		<p>A- Conjunciones A- Preposiciones A- Adjektive A- pronombres relativos A- formas de comparativo A- Ud. o a Ud A- Oraciones de pasivo con verbos modales A- Ejercicios de adjetivos A- Declinación de adjetivos A- Declinación de adjetivos A- Declinación de adjetivos</p>
<p>Wortschatz (Vocabulario)</p>		<p>A- Ejercicios para informe de conversación telefónica A- ídem A- idem</p>
<p>Treffpunkte (Punto de encuentro)</p>		<p>Punto de encuentro “Ayuda” Punto de encuentro “Reflexiones” (Sin recursos ni actividades)</p>
<p>Prüfungen (Exámenes)</p>		<p>A- 2da parcial: informes A- 2da parcial: informe de conversación 1 A- 2da parcial: informe de conversación 2 R- 3ra parcial – Criterios de evaluación R- Notas 3ra parcial A- Examen final 2013 – Trabajo con glosario (Test) A- Examen final – Tabla</p>
<p>Umfragen (Encuestas)</p>		<p>A- Encuestas hechas en Surveymonkey.com</p>

Fuente: propia

4.6.2.1. Distribución de módulos y contenidos

Para continuar, en este apartado se explicará con mayor detalle todos los elementos relevantes del aula virtual y su función durante el curso agosto a diciembre 2013

Figura Nr. 17 –Elementos Aula Moodle Pilotaje Agosto- Diciembre 2013

Aula Moodle para la materia de Expresión Escrita en Alemán Período agosto – diciembre 2013 Detalle por elementos	
Elemento	Contenido
<p>Aula Moodle – Pantalla de inicio</p>	<p>En esta pantalla de inicio del aula Moodle se puede ver el curso Expresión Escrita en Alemán, creado para el primer semestre 2013 – 2014 (agosto-diciembre 2013)</p>



Lista de participantes

Exposición escrita en Alemán (2013-01)

Participantes | Blog | Notas

Filtros: Mostrar usuarios que han estado inactivos durante más de Lista de usuarios Rol actual

Todos los participantes: 10

Nombre: Todas
 Apellido: Todas

Imagen del usuario	Nombre / Usuario	Quita	País	Inicio	Selección
	Lekeasa Pross Sylbia	Quita	Ecuador	ahora	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 1	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 2	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 3	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 4	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 5	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 6	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 7	Quita	Ecuador	19 días	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 8	Quita	Ecuador	19 días 1 hora	<input type="checkbox"/>
	Estudiante Nr. 9	Quita	Ecuador	130 días 4 horas	<input type="checkbox"/>

En esta lista de participantes están 9 estudiantes a más de la profesora. Los nombres de las estudiantes fue borrado para efectos de esta tesis. Una de las estudiantes matriculadas, se retiró del curso pues al haber sido estudiante del Sistema Dual en el Colegio Alemán, esta materia le es equiparada con el pensum de LEAI

Actividades		<p>Como se puede ver, el aula virtual está en alemán, una de las opciones de personalización de Moodle.</p> <p>Aquí se muestran los diferentes tipos de actividades que se ingresaron al aula: Materiales de trabajo, tareas, foros, glosarios, tests de Hotpotatoes</p>
-------------	---	--

Administra- ción		<p>En este submenú se encuentran todas las opciones administrativas que se pueden aplicar para personalizar el aula Moodle.</p> <p>Se utilizó Configuración, Informes, Archivos, y Perfil. En Configuración se puede dividir el aula virtual en espacios; en este caso se dividió en 1 espacio para la presentación, 4 espacios para los módulos, 3 espacios para gramática, sintaxis y vocabulario respectivamente, 2 espacios para foros, 1 espacio para exámenes, y 1 espacio para encuestas, en total 12 espacios.</p> <p>En Informes se puede ver actividades y resultados de la participación de los estudiantes</p> <p>En Archivos es posible organizarlos en carpetas o directorios</p> <p>Perfil sirve para presentarse. Lamentablemente las estudiantes, excepto una, no subieron sus fotos ni escribieron su perfil (tarea opcional)</p>
---------------------	--	---

Recursos

jucevirtual > Expresión escrita en Alemán (2013-01) > Recursos		
Tema	Nombre	Resumen
	Arbeit in moodle	
	Lehrplan 1.Semester 2013 - 2014	
	Begrüßung	
	Einen Augenblick nachdenken	
	Kursstruktur	
	Evaluierung	
1	LEO Wörterbuch mit Aussprache	
	Deutsch - Spanisch Wörterbuch	
	Deutsch - Englisch Wörterbuch	
	Englisch - Spanisch Wörterbuch	
2	Einheit 1 - Beschreibungen - Einen Hafen beschreiben	
	Hafenstadt Hamburg - Video	
	Script Video Hafen Hamburg	
	Neuer Text - Hafen Hamburg	
	Beschreibung von Berlin // Relativsätze	
	Relativsätze	
	City Berlin - Euromaax	
	hin & weg Die schönsten Ecken Berlins	
	hin & weg - Die Empfehlung - Berlin - Wahlberliner	
	hin & weg - Die Empfehlung - Berlin - Kunst	
	hin & weg -Die Empfehlung - Berlin - Besuche	
	Berlin Puzzle	
3	Berichte Schreiben	
	Einen Bericht schreiben 1	
	Einen Bericht schreiben 1 Lösung	
	Bericht 1 Übung	
	Protokolle vergleichen	
	Gesprächsnotiz und Protokoll	
	Synonyme für "sagen"	
	Korrektur - Interview	
	Korrektur der Übungen für die 2. Partialprüfung	

Aquí vemos ampliado los recursos que se subieron al aula Moodle. Entre ellos tenemos instructivos para el trabajo en este curso y en el aula virtual, así como la programación académica de la materia.

Igualmente se han subido links hacia diccionarios que podrán ser utilizados en las diferentes actividades.

Vemos también los recursos y actividades que se subieron para los módulos. Se trata sobre todo de videos, links hacia páginas con ejercicios o tests de auto-evaluación, formatos e instrucciones de trabajo.

4	DIN und Bewerbungen	
	Lebenslauf	
	Anschreiben	
	Wirtschaftsdeutsch	
	Bewerbung allgemein	
	Finden Sie ein Praktikum	
	Mehrsprachige Handelskorrespondenz	
	Modell für das Anschreiben - 3ra parcial	
DW Wirtschaft		
5	Satzstellung - Einführung	
6	Übung zur 2. Partialprüfung - Konjunktionen	
	Übung zur 2. Partialprüfung - Präpositionen	
	Übung zur 2. Partialprüfung - Adjektive	
	Übung zur 2. Partialprüfung - Relativpronomen	
	Übung zur 2. Partialprüfung - Grundform oder Komparativ	
	Übung zur 2. Partialprüfung - Sie oder Ihnen	
	Übung zur 2. Partialprüfung - Passivsätze mit Modalverben	
	Übung Adjektive	
	Adjektivdeklination A	
	Adjektivdeklination B	
Adjektivdeklination; einfach		
10	3. Partialprüfung - Evaluierungskriterien	
	Noten 3. Partialprüfung	
11	Übung Wirtschaft	
12	Umfrage 1	
	Umfrage 2	
	Umfrage 3	
	Umfrage 4	
	Umfrage 5	
	Umfrage 6	

Entre los recursos importantes que se han subido al aula virtual están también las presentaciones de varios temas. Estas presentaciones se realizaron en prezi.com, en algunos casos incluyendo audio. Lamentablemente incluir audio representa horas de trabajo y no se dispone de tanto tiempo.

Las encuestas fueron realizadas en el programa libre on-line surveymonkey.com. Aquí se cuenta con la versión sin costo, la cual es reducida, sin embargo, muy útil

(Actividades)
Tests de Hot
Potatoes

pucevirtual ► Expresión escrita en Alemán (2013-01) ► Hot Potatoes Quizzes Ir a...

Tema	Actualizar	Nombre	Cuestionario cerrado	Calificación máxima	Intentos	Recalificar
2	<input type="checkbox"/>	Leseverstehen - Script zum Video: Die deutsche Hafenstadt Hamburg / Euromaxx – Deutsche Welle	Nunca cerrado	97 / 100	Ver los informes de 3 intentos (2 Usuarios)	
	<input type="checkbox"/>	Wortschatzübung - Text nach "Die deutsche Hafenstadt Hamburg / Euromaxx - Deutsche Welle - Lückentext"	Nunca cerrado	0 / 100	Ver los informes de 2 intentos (3 Usuarios)	
3	<input type="checkbox"/>	Berichte schreiben (In Anlehnung an www.abfrager.de)	Nunca cerrado	8 / 10	Ver los informes de 8 intentos (7 Usuarios)	
5	<input type="checkbox"/>	Satzstellungsübung 2	Nunca cerrado	100 / 100	Ver los informes de 10 intentos (7 Usuarios)	
	<input type="checkbox"/>	Satzstellungsübungen	Nunca cerrado	100 / 100	Ver los informes de 5 intentos (5 Usuarios)	
	<input type="checkbox"/>	Satzstellungsübung 4	Nunca cerrado	100 / 100	Ver los informes de 4 intentos (4 Usuarios)	
10	<input type="checkbox"/>	Abschlussprüfung 2013 - Glossararbeit	Nunca cerrado	10 / 10	Ver los informes de 18 intentos (9 Usuarios)	

Moodle Docs para esta página

Aquí vemos en detalle todos los tests de auto-evaluación y evaluación creados en Hot Potatoes. Según la programación académica, las calificaciones se dividen en 3 parciales, c/u por 10 puntos; y un examen final por 20 puntos, lo cual da 50. Solamente un test de Hot Potatoes fue parte del examen final, mientras todos los demás fueron de autoevaluación.

En el aula Moodle también hay una opción para crear cuestionarios, sin embargo es muy complicada, y en comparación con Hot Potatoes o Educaplay, lenta de crear. Por ello se optó por los tests de Hot Potatoes.

(Actividades)
Tareas



pucevirtual ► Expresión escrita en Alemán (2013-01) ► Tareas Ir a...

Tema	Nombre	Tipo de tarea	Fecha de entrega	Enviada	Calificación
3	Gesprächnotiz	Texto en línea	Thursday, 17 de October de 2013, 09:35	Ver 8 tareas enviadas	-
	Rollenspiel Nr. 2	Texto en línea	Tuesday, 22 de October de 2013, 11:25	Ver 5 tareas enviadas	-
	Übung für die 2. Partialprüfung - Einen Bericht schreiben	Texto en línea	Wednesday, 23 de October de 2013, 19:10	Ver 8 tareas enviadas	-
6	Adjektivdeklination - Übung 1	Texto en línea	Tuesday, 5 de November de 2013, 11:45	Ver 4 tareas enviadas	-
7	Übung zur 2. Partialprüfung - Eine Gesprächnotiz erstellen: Telefonat I	Texto en línea	Wednesday, 23 de October de 2013, 19:40	Ver 5 tareas enviadas	-
	Übung zur 2. Partialprüfung - Eine Gesprächnotiz erstellen: Telefonat II	Texto en línea	Wednesday, 23 de October de 2013, 19:50	Ver 1 tareas enviadas	-
	Übung zur 2. Partialprüfung - Eine Gesprächnotiz erstellen: Telefonat III	Texto en línea	Wednesday, 23 de October de 2013, 19:50	Ver 1 tareas enviadas	-
10	2. Partialprüfung - Bericht	Texto en línea	Wednesday, 30 de October de 2013, 14:25	Ver 8 tareas enviadas	-
	2. Partialprüfung - Gesprächnotiz Nr. 1	Texto en línea	Wednesday, 30 de October de 2013, 13:55	Ver 8 tareas enviadas	-
	2. Partialprüfung - Gesprächnotiz Nr. 2	Texto en línea	Wednesday, 30 de October de 2013, 14:05	No se ha intentado realizar esta tarea	-
	Abschlussprüfung - Tabelle	Subir un solo archivo	Tuesday, 17 de December de 2013, 11:00	Ver 7 tareas enviadas	-

Moodle Docs para esta página

Las tareas que fueron dadas durante todo el semestre se ven aquí. Se trata mayoritariamente de textos en línea, es decir, tareas que las estudiantes escribieron en el aula Moodle, ya sea durante la clase presencial o en sus casas. Esta manera de realizar las tareas se encontró muy favorable, pues posibilita trabajar en clase con el proyector y así aclarar las dudas o corregir los errores en la práctica.

También subiendo una tarea (subir un solo archivo) se utilizó.

<p>(Actividades) Glosario</p>	 <p>The screenshot shows a Moodle page titled "pucevirtual > Expresión escrita en Alemán (2013-01) > Glosarios". It features a table with the following data:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tema</th> <th>Nombre</th> <th>Entradas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>11</td> <td>Glossar für das Thema "Wirtschaftswachstum"</td> <td>61</td> </tr> </tbody> </table> <p>Below the table is a "Moodle Docs para esta página" link.</p>	Tema	Nombre	Entradas	11	Glossar für das Thema "Wirtschaftswachstum"	61	<p>El glosario fue parte fundamental para la práctica de vocabulario. Se utilizó sobre todo para el cuarto módulo, el que versaba acerca del tema "crecimiento económico". En el glosario pudieron trabajar colaborativamente todas las estudiantes e ir construyendo su glosario personalizado, el cual les sirvió mucho.</p>								
Tema	Nombre	Entradas														
11	Glossar für das Thema "Wirtschaftswachstum"	61														
<p>(Actividades) Foros</p>	 <p>The screenshot shows a Moodle page titled "Foros generales". It features a table with the following data:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Foro</th> <th>Descripción</th> <th>Temas</th> <th>Mensajes no leídos</th> <th>Rastrear</th> <th>Suscrito</th> <th>RSS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Novedades</td> <td>Novedades y anuncios</td> <td>0</td> <td>0</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Sí</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Below the table is a "Moodle Docs para esta página" link.</p>	Foro	Descripción	Temas	Mensajes no leídos	Rastrear	Suscrito	RSS	Novedades	Novedades y anuncios	0	0	<input type="checkbox"/>	Sí		<p>No se aplicaron foros, pues faltó el tiempo y la motivación. Las estudiantes no quisieron hacer aún más tareas escribiendo un foro y manteniéndolo. No le vieron sentido, arguyendo que se ven todos los días en clase y también se escriben en las redes sociales. Dado que no era realmente esencial el trabajo en el foro, se dejó al gusto de las estudiantes.</p>
Foro	Descripción	Temas	Mensajes no leídos	Rastrear	Suscrito	RSS										
Novedades	Novedades y anuncios	0	0	<input type="checkbox"/>	Sí											

Fuente: propia

Como se puede ver de este desglose de recursos y actividades, se utilizó el aula Moodle durante todo el semestre y se puede observar que las estudiantes se manejaron bien con el material puesto a su disposición. En el siguiente punto presentaremos el resultado de encuestas, lo que ayudará para la definición del aula Moodle que se diseñará como parte de la presente tesis.

4.6.2.2 Encuestas y resultados

Al finalizar el semestre agosto-diciembre se realizaron encuestas a un grupo de estudiantes (ver Anexos L y M – Informe Encuestas)

Las encuestas fueron creadas el 27 de noviembre 2013 y subidas al aula virtual Moodle para ser llenadas hasta el 13 de diciembre 2013, día en que concluye el semestre. Fueron creadas en el sitio especializado, libre y en la nube, SurveyMonkey.com. Las encuestas fueron anónimas y subidas a 4 cursos en el aula virtual Moodle. Tuvieron acceso a ellas un total de 33 estudiantes, que corresponden a los cursos según el siguiente cuadro

Tabla No.38 – Estudiantes Encuestados – Pilotaje Agosto – Diciembre 2013

Curso	Estudiantes matriculados
LEAI Expresión Escrita en Alemán	9 – 1 estudiante que abandonó el curso= 8
<u>Lingüística – Introduction to Teaching</u>	15 estudiantes
<u>Lingüística – Educational Psychology</u>	4
Alemán I	9 – 3 estudiantes que abandonaron = 6
Total	33

Fuente: propia

El total de estudiantes que contestaron a las encuestas fueron:

Tabla Nr.39 – Resultados Encuesta Pilotaje Agosto – Diciembre 2013

Encuesta	Estudiantes que contestaron	Porcentaje
1 Aulas moodle: facilidad de uso	22	66,7%
2 Utilidad de las aulas moodle	22	66,7%
3 Preferencia en el uso del aula moodle	21	63,6%
4 El uso del aula moodle en la práctica	24	72,7%
5 Uso de aulas moodle	26	78,8%
6 El aula moodle - Usuarios	28	84,8%

Fuente: propia

El hecho de que no haya un número completo de estudiantes contestando todas las encuestas se debe probablemente a que al no ser obligatorio el contestar, ni al exigir la contestación en un momento determinado como parte de una clase, algunos estudiantes decidieron no contestar o lo olvidaron.

La razón por la cual se encuestaron a estudiantes de diferentes cursos fue, porque las preguntas son independientes del contenido de cada materia, y se trató de encuestar al mayor número de estudiantes con la misma profesora, pues esto daría una imagen más clara de preferencias y comportamientos relacionados con el uso de aula virtual, lo que a su vez ayudará al diseño final del aula virtual que acompañe la materia de Expresión Escrita en Alemán, contenido de esta tesis.

Se estructuraron las encuestas en base a temas fundamentales del uso de un aula Moodle y las preguntas correspondientes no se agruparon temáticamente sino

aleatoriamente entre las 6 encuestas para dar una opción de comparar entre las encuestas la respuesta a preguntas similares, lo que permite un análisis más acertado.

La evaluación de las encuestas es de acuerdo a un baremo de cuatro opciones: muy en desacuerdo / en desacuerdo / de acuerdo / muy de acuerdo. Intencionalmente se evitó una opción intermedia, para que el encuestado tenga que decidirse por uno de los espectros. También se incluyeron algunas preguntas de respuesta múltiple, e incluso preguntas para expresar su opinión por escrito.

Paso siguiente se resumirá la batería de encuestas en cuanto a los temas fundamentales y resultados, pudiendo ser revisados todos los detalles referente a las preguntas de las 6 encuestas y los pormenores de las respuestas en el los Anexos L y M.

1. Aula Moodle como herramienta y su facilidad de uso

Como se puede evidenciar de las preguntas relativas a este tema básico de las encuestas, a los estudiantes en general les pareció relativamente fácil ubicarse en el aula Moodle y trabajar con ella, tanto en el aula como desde sus casas. Sin embargo, también hubo un porcentaje que no debe ser ignorado en cuanto a los estudiantes que, aunque no les fue demasiado difícil, tampoco les fue muy sencillo. Esto indica que el aula en sí puede ser una buena herramienta, pero no es 100% fácil de utilizar. Posiblemente la nueva versión de Moodle 2.5 sea una versión de uso más intuitivo.

2. Aula Moodle y b-learning

En cuanto al aprendizaje compartido o b-learning, los estudiantes han contestado que si consideran el aula Moodle como apropiado y didáctico cuando es utilizado como parte de la clase y como espacio a ser aprovechado asincrónicamente; desde sus casas. La mayoría

prefiere el aula Moodle a otros programas del internet o a que la profesora envíe tareas por mail – una práctica que se ve en varias profesoras.

3. Aula Moodle y trabajo individual

A las preguntas de que si el aula Moodle ayuda al trabajo individual, más de la mayoría de los encuestados contestó que sí, que se puede sobre todo, organizar mejor el material de trabajo.

De conversaciones mantenidas con los estudiantes, este punto es muy importante, porque en el aula Moodle ellos pueden tener todos los “materiales” de trabajo y tener acceso a ellos desde cualquier lugar que tenga conexión con internet.

4. Aula Moodle y trabajo cooperativo

Referente al trabajo cooperativo; si el aula Moodle mejora la interacción con los compañeros de clase, la respuesta casi resulta a un 50% positivo y otro 50% negativo. Es posible que tareas para trabajar en un foro puedan aumentar el porcentaje positivamente.

5. Aula Moodle y autoaprendizaje

Aquí, en este grupo de preguntas, una gran mayoría contestó afirmativamente con respecto a que el aula Moodle permite el autoaprendizaje, sobre todo porque un estudiante puede volver a leer contenidos que se hicieron en clase, y también las tareas que quedan para la casa. Por otra parte, los tests de Hot Potatoes o en otras páginas web conectadas al aula Moodle, ayudan bastante a que un estudiante obtenga y refuerce conocimientos y habilidades autónomamente.

6. Aula Moodle y su diseño

Este tema pareciera poco importante, pero no lo es, pues el diseño gráfico, es decir, distribución de espacios, imágenes, etiquetas, combinación de colores, etc., es altamente motivante para el trabajo en Moodle. En general, los estudiantes estuvieron contentos con el diseño y la presentación. Sin embargo, algunos estudiantes opinaron en la pregunta Nr. 6, que cambiarían el diseño a algo más atractivo. Una gran mayoría también concuerda en que es importante que el aula Moodle sea activa, interesante, y de rápido acceso y uso. El exceso de pasos y de información superflua es un inconveniente.

7. Aula Moodle y la profesora

Este grupo de preguntas es muy interesante porque demuestra la percepción que los estudiantes tienen con respecto al esfuerzo que la profesora requiere hacer para crear y mantener el aula Moodle, queda 50% indicando que “requiere menos trabajo” y casi 50% que está en desacuerdo (solo 3 personas consideran estar en total desacuerdo”. Un porcentaje conjunto mayor considera que el aula Moodle “facilita la labor al profesor en clase.”.

También una mayoría contestó haber recibido comentarios por parte de la profesora a sus trabajos. Es importante cuidar de este particular.

8. Aula Moodle en otras materias

Los estudiantes encuestados, que son de las carreras de Lingüística Aplicada, Leai, y del curso de alemán, indican la mayoría que consideran provechoso utilizar el aula Moodle, que lo recomendarían a sus profesores de otras materias, pues aparentemente utilizan Moodle entre en el 25% y menos del 10% de sus materias.

9. Otros

Las preguntas que se agrupan dentro del tema “otros”, no son irrelevantes o faltas de importancia. En este grupo están, por ejemplo, la pregunta referente al acceso a internet desde la casa o en la universidad, y la gran mayoría ha contestado que si tiene conexión desde la casa, y algunos han escrito que quisieran que la conexión wifi en la universidad fuese mejor.

También es interesante ver que algunos estudiantes desearían poder aportar al diseño del aula Moodle y también a crear y administrar tareas y recursos.

Igualmente importante es que la mayoría de los estudiantes opina que los trabajos que realiza en el aula Moodle pueden ser considerados “una constancia válida de (su) esfuerzo”, lo que es muy favorable para incluirlo en la programación de la materia, pues ahí se debe siempre indicar qué queda de constancia de los trabajos realizados.

Finalmente, la mayoría también contestó que el uso del internet en clase, a través de computadora, tabletas o celular, le es de mucha ayuda. Esto indica la relación que los estudiantes tienen con las TIC.

Una vez concluida la evaluación de las encuestas, se pasará a fijar la nueva propuesta de contenidos meso-curriculares, para finalmente poder fijar los tipos de errores y falencias para los cuales se presentará recursos y actividades en el aula virtual que acompañe al curso de Expresión Escrita en Alemán.

4.7. Nueva propuesta de contenidos meso-curriculares

Como resultado de las pruebas de diagnóstico, las encuestas con respecto al uso del aula Moodle, y la realimentación personal de las estudiantes del curso en cuestión hacia su

profesora - tanto de forma oral como a través de la evaluación de su rendimiento - es posible en este punto fijar los contenidos de la nueva propuesta meso-curricular. A su vez, esta propuesta será la base para el diseño del aula virtual Moodle en acompañamiento a las clases presenciales, tanto en lo que se refiere a la forma e imagen, como a los contenidos de recursos y actividades.

En primer lugar, aunque quizás algo redundante, se reafirma que el uso del aula Moodle en aprendizaje híbrido o b-learning es favorable. Las encuestas han demostrado que los estudiantes en general aprecian el trabajo en aulas Moodle, y desde el punto de vista de la profesora, ella se adhiere a este criterio.

En cuanto al nivel real de alemán de las estudiantes, no solamente de este grupo, sino en general, pues las características del grupo diagnosticado concuerda con el de grupos de estudiantes anteriores, incluso, a criterio de la profesora, son algo mejores que el promedio, se debe constatar una vez más que no tienen un nivel B2 según MCERL, requisito para el curso. (Ver punto 4.3.1., en especial 4.3.1.5.) Entonces, se ha decidido que los contenidos del curso se adaptarán al nivel B1 en transición hacia B2 (Ver Anexo G)

Querer cubrir todos los vacíos en un semestre, en un curso de cuatro horas semanales es, desde luego, ingenuo pensar. Sin embargo, se confía en que se podrá mejorar el nivel, sobre todo en lo que se refiere a llenar vacíos, con la aplicación organizada y disciplinada del aula Moodle conjuntamente con los contenidos del curso. El decir “organizado y disciplinado” no será sinónimo de difícil y aburrido. Este es el principal reto para el diseño del aula Moodle.

Lamentablemente, es necesario advertir que muchos de los errores que un estudiante presente después de 8 niveles de curso de idioma posiblemente ya estén fosilizados, por lo que eliminarlos requiere de un trabajo intensivo, y más que nada, de una motivación y un

nivel de compromiso especialmente altos de parte del alumno. Queda claro que el aula Moodle, por sí sola, no puede cubrir estas necesidades, sobre todo porque el trabajo en caso de fosilización, debe ser individual.

Sin embargo, se confía en que el aula Moodle, junto con todos los recursos y tareas que lleve, ayude al desarrollo positivo de la clase, motive a la participación de los estudiantes, y dinamice los procesos de aprendizaje significativo, ya que el entorno de trabajo de b-learning es preferido en la mayoría de los estudiantes.

Entonces, una de las modificaciones especiales que se hará en la nueva propuesta meso-curricular, es incluir significativamente lecturas, pues se ha evidenciado que el trabajo de comprensión lectora y construcción de glosario de parte de los estudiantes ayuda mucho a cimentar conocimientos y habilidades que se han adquirido o que se están adquiriendo al momento en la lengua extranjera.

En segundo lugar es importante fijar que los recursos y actividades específicos para la práctica de la lengua, como son ejercicios de gramática, sintaxis y vocabulario, los que estarán vinculados temática y estructuralmente a los temas del curso, sin embargo, se presentarán en espacios apartados dentro del aula Moodle. El propósito es que los estudiantes puedan escoger autónomamente en qué tipo de ejercicio ahondar. Sin embargo, cubrir todas estas áreas es mandatorio para el curso.

También en base a los resultados de las encuestas se ha decidido realizar un foro escrito en el aula Moodle. Se verá en la programación cuándo y sobre qué versará.

Como uno de los temas recurrentes en los resultados de las encuestas es que el aula Moodle ayuda a la organización, el orden, y el auto-estudio, a más de recursos y actividades, también la forma de evaluar debe ser transparente. Por esta razón se optará por presentar a los estudiantes los estándares de evaluación en el aula Moodle, tanto para el trabajo

presencial como para el virtual. Esto significa que se cambiará la modalidad de únicamente 4 notas por semestre, es decir, 3 pruebas parciales y una final, y se confluirá el rendimiento previo en estas notas. La forma en que se llevará esto a cabo, estará indicado en el aula Moodle, y los estudiantes podrán revisar todos estos temas en el momento en que deseen. Trabajando con Moodle 2.5 se pensará en incluir una lista de asistencia on-line.

Por último queda solo recalcar en que se aplicará el Diseño Instruccional Educativo, como tratado en el Capítulo III, sobre todo en el punto 3.3.2. Plan de clase.

Una vez aclarados estos puntos se pasa ahora a la programación meso-curricular, Dado que los formatos oficiales constantemente cambian, se presenta aquí resumido el contenido temático del plan meso-curricular por módulos.

Tabla Nr.40 – Contenido de Módulos Aula Moodle 2014

Módulo 1	<u>Lesestrategien</u> / <u>Ein Praktikum in Deutschland</u> / Estrategias de lectura / Prácticas en Alemania.
Módulo 2	<u>Bewerbung um eine Praktikumsstelle in Deutschland</u> / <u>Der Lebenslauf</u> / <u>Der europass-Lebenslauf</u> / Aplicación para un lugar de prácticas en Alemania / La hoja de vida / La Hoja de Vido - europass
Módulo 3	<u>Einen Bewerbungsbrief schreiben. Übereinstimmung: Praktikumsstelle, Lebenslauf, und Bewerbungsbrief. Wirtschaftskorrespondenz</u> / Escribir una carta de aplicación. Coherencia: Lugar de prácticas, hoja de vida y carta de aplicación. Correspondencia comercial.
Módulo 4	<u>Eine Messe in Deutschland, Orts- und Produktbeschreibung, Wirtschaftsdaten</u> / Una feria en Alemania, Descripción de lugares y productos, indicadores económicos

Fuente: propia

4.8. Selección definitiva de tipos de errores y falencias

En vista de los resultados de las pruebas de diagnóstico, de las encuestas posteriores al uso de prueba del aula Moodle, y a los temas por módulo fijados en el punto anterior, se ha decidido seleccionar los siguientes tipos de errores y falencias resultantes de las pruebas de diagnóstico, a fin de crear recursos y actividades especiales en el aula Moodle. Como se

vio previamente, estos errores y falencias ocurren en todos los niveles, es decir, desde el A1 hasta el B2.

Se optó por esta selección en vista del poco tiempo del que se dispone; de lo importante que es tratar de ayudar a solucionar estos problemas, y de su clara vinculación inmediata con los temas de los módulos. Además se debe acotar que todos los tipos de errores y falencias están interconectados en una red lingüística, es decir, que ningún elemento habrá de verse aislado, sino en un contexto de elementos, por ejemplo, no se puede hacer ejercicios de preposiciones, sin al mismo tiempo practicar la sintaxis de la oración principal y las inflexiones; todo esto en conjunción inmediata con los temas de los módulos. Así mismo sucede con los tiempos verbales, los que no se apuntan en este cuadro, pero se incluyen automáticamente en la red. Se desprende de aquí que la creación de recursos y actividades den Moodle resulta bastante laboriosa.

Los tipos de errores y falencias seleccionados son:

Tabla Nr.41 – Tipos de Errores y Falencias

Gramática			
	<u>Fehlerquelle</u>	<u>Tipo de error / falencia</u>	<u>Nivel</u>
1	Genus – bestimmte und unbestimmte Artikel (im Zusammenhang mit dem Glossar)	Género – Artículos definidos e indefinidos (en conjunción con el glosario)	A1 / A2 / B1 / B2
2	Das unpersönliche “es”	Uso del impersonal	A1 / A2 / B1
3	Akkusativ, Dativ und Genitiv:	Inflexiones del acusativo, dativo y genitivo	
4	Possessivartikel	Artículos posesivos	A1
5	Adjektivdeklination	Declinación de adjetivos	A2 / B1 / B2
6	Präpositionen Im Akkusativ Im Dativ Wechselpräpositionen	Preposiciones En acusativo En dativo Preposiciones cambiantes, según el caso	A1 / A2 / B1 / B2
7	<u>Als / wenn</u>	El uso de “cuando”	A2 / B1 / B2
Sintaxis			
1	<u>Satzstellung im Hauptsatz</u>	Sintaxis de oración principal	A1 / A2 / B1 / B2
2	Satzstellung im Nebensatz (im Zusammenhang mit Konnektoren) Relativsatz	Sintaxis de la oración subordinada (en conjunción con conectores) Oración relativa	A1 (segunda parte) / A2 / B1 / B2

Fuente: propia

Tema del siguiente capítulo será el diseño del aula Moodle, de los recursos y actividades en la práctica, es decir, en un aula real, y su presentación, descripción y explicación detallada.

CAPÍTULO VI

6.1. Análisis

Un análisis global de todo el trabajo realizado para la presente tesis inicia constatando que los parámetros del diseño instruccional educativo seleccionados fueron seguidos. De esta manera se logró plantear con claridad los pasos a seguirse, es decir, desde la fase de diagnóstico con respecto al nivel de alemán de los estudiantes, hasta la fase de implementación práctica del aula virtual Moodle, pasando por una descripción detallada de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en vista de la complejidad de la lengua alemana, y por ende, de la meta a alcanzarse.

Es así que el modelo de diseño instruccional educativo estructurado para esta tesis cubre todos los requerimientos en cuanto a los conocimientos teóricos y a las habilidades prácticas que deben ser entrenadas en los estudiantes, planteando una propuesta factible para lograr dicha meta fijada.

De igual manera, un análisis detallado de cada uno de los elementos teóricos y prácticos refleja la validez del modelo de DIE aplicado en la elaboración de las actividades y recursos, poniendo así en evidencia que ha sido una labor exitosa la realizada. De gran utilidad para el análisis fue el hecho de haber realizado una fase de pilotaje del aula virtual durante un semestre.

También es importante evidenciar que la tesis es una propuesta novedosa en la PUCE. Un estudio y trabajo práctico similar no ha sido realizado aun, por lo que lo que se plantea aquí podrá servir de impulso para otros trabajos en el área de las lenguas.

Quizás quepa indicar que el análisis detallado se realizó de dos maneras: quién escribe esta tesis revisó a conciencia todos los contenidos teóricos y prácticos para asegurarse de su idoneidad, validez y aplicabilidad. Sin embargo, para asegurar aun más la calidad del trabajo, se optó por pedir la colaboración de diecisiete colegas docentes para que ellos revisen el aula virtual, cumplimenten una encuesta y transmitan sus sugerencias de mejora. Como ya se explicó en el capítulo anterior, esta evaluación de colegas permitió mejorar algunos aspectos del aula virtual, al igual que incorporar otros que no se habían planteado anteriormente.

En cuanto al logro de los objetivos propuestos en esta tesis, es posible aseverar que se ha podido lograr el objetivo general de aplicar el DIE creando una plataforma virtual en apoyo al curso presencial *Expresión Escrita en Alemán* para el quinto semestre de la carrera de LEAI.

En detalle esto significa que la fase de diagnóstico - fase inicial de todo DIE - permitió obtener los datos referentes al nivel real de manejo de alemán, analizarlo y concretar un cuadro explicativo de todos los problemas y áreas lingüísticas con respecto a la producción y creación de textos escritos en alemán como lengua extranjera que requieren de atención, siendo la base comparativa el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Una vez recopilada esta información, el DIE impulsó hacia la determinación de los descriptores específicos que se encuentran en el MCERL, concretando que el nivel real de los estudiantes oscila entre A2 e inicios del B1. Desde luego, tomando en cuenta que se trata de la producción y creación de textos escritos dentro del área que compete a LEAI, es decir, de los negocios y las relaciones internacionales.

Habiendo así establecido las necesidades específicas de los estudiantes para lograr alcanzar las metas del curso Expresión Escrita en Alemán, se pasó a aplicar el DIE para el diseño y creación de un aula virtual Moodle para su aplicación práctica en un contexto de aprendizaje híbrido o b-learning. En esta aula se provee a los estudiantes de oportunidades de mejorar y practicar sus destrezas y habilidades en la escritura de temas relevantes para su carrera, sin dejar de lado completamente las otras habilidades de la lengua, como son la comprensión auditiva, la expresión hablada, y la lectura.

Siendo estos los resultados del análisis del trabajo de maestría, a continuación se detallarán las conclusiones de estos dos tipos de análisis, el global y el detallado, para concluir con las recomendaciones que podrían sugerir.

6.2. Conclusiones

- En primer lugar, es importante señalar que el aula Moodle es una excelente herramienta para ser utilizada en aprendizaje híbrido o b-learning, pues no solamente es versátil dada la variedad de recursos y tareas que ofrece, sino que también permite un modo de enseñanza-aprendizaje significativo y centrado en los estudiantes, aprovechando el medio en el que ellos se desempeñan gustosos: el internet y las tecnologías de información y comunicación. Como un ejemplo: el diseño de logos gramaticales para el complejo tema de las inflexiones – nada fáciles para hispanohablantes – fue hecho por los estudiantes y ahora están a su servicio y de otros estudiantes de manera digital. Sin embargo, habrá de tenerse precaución,

pues no todo estudiante se siente a gusto con la tecnología, hecho interesante que se evidenció en el resultado de las encuestas.

- Diseño Instruccional Educativo, como aplicado en esta tesis, es el modelo metodológico y didáctico más apropiado para este tipo de aula. Resulta sumamente alentador constatar que la estructura del aula virtual, del plan de clase para las unidades, y la estructura de la tesis en su globalidad, están en armonía dentro del DIE sin que se haya convertido en una camisa de fuerza conductista. Por ello se puede concluir que todo depende de cómo se estructure el DIE y se lo ponga en práctica.
- Al recabar datos y analizarlos se cayó en cuenta que había una inminente necesidad de coordinar los estándares para alemán en LEAI y los que se manejaban en el área de alemán, sobre todo tomando en cuenta que gran número de estudiantes de LEAI con alemán como lengua curricular, aprendieron esta lengua en los cursos abiertos de la PUCE. Es así que se impulsó la reunión de las dos áreas junto con el DAAD¹ para especificar dichos estándares y requerimientos que se atendieron y deberán ser atendidos en el futuro.
- Entre los requerimientos de nivel MCERL en cuanto al programa meso-curricular, o como se lo denomina internamente: *la programación de la materia*, cabe concluir que la reestructuración de contenidos en base a los descriptores de la carrera, constituye una mejora para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sobre todo habiéndose incluido sustancialmente lecturas y ejercicios de comprensión lectora, lo cual complementa y activa el desempeño en la expresión escrita de los temas de la materia.

¹ DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst o Servicio Alemán de Intercambio Académico

- En cuanto al software para el aula virtual Moodle se constata que todo ha sido software libre, sin costo y de excelente calidad, por lo que se puede concluir que es sumamente positivo el desarrollo de las tecnologías actuales y al alcance de quien tenga acceso a una conexión de internet. Los costos en los que se incurre son costos de manejo, de asesoría técnica, trabajo técnico (Oficinas TIC) y de utilización de infraestructura en la universidad. Realmente somos muy afortunados de tener todas estas opciones al alcance en la PUCE.
- El Entorno Personal de Aprendizaje o en inglés, Personal Learning Environment de los estudiantes y de la profesora se ha visto enriquecido sustancialmente al utilizar el aula Moodle en b-learning con todos los recursos y actividades de TIC. Este enriquecimiento permite ampliar el horizonte no solo de conocimientos sino de opciones de desarrollo personal y profesional que brinda el presente y seguramente brindará el futuro. ¡Vivir en esta época es realmente una suerte!
- La mayoría de estudiantes prefieren trabajar con medios digitales. Incluso les resulta obvio utilizar TIC por lo que ya no es una opción el dejar de incluirlas. Desde luego que para un mejor aprovechamiento es preciso poder contar con computadoras (laptop, notebook o tabletas) para cada participante en el curso. Así se logra que realmente mejoren sus competencias escritas en alemán y se obtiene un clima de trabajo muy favorable en un aula con estudiantes heterogéneos en cuanto a sus conocimientos del idioma. Cada estudiante puede trabajar a su propio ritmo en varias fases de la clase, y lo más importante, puede repetir ejercicios y autoevaluarse las veces que desee.
- Lamentablemente es necesario también concluir que muchos de los errores que un estudiante presente después de 8 niveles de curso de idioma, ya están fosilizados,

por lo que eliminarlos requiere de un trabajo intensivo, y más que nada, de una motivación y un nivel de compromiso especialmente altos de parte del alumno. Queda claro que el aula Moodle, por sí sola, no puede cubrir estas necesidades, sobre todo porque el trabajo en caso de fosilización, debe ser individual.

- Así como es importante el impacto del aula virtual sobre el estudiante, también lo es sobre la profesora. Es indudable que el uso del aula virtual requiere de un entrenamiento y preparación exhaustiva por parte de la profesora, algo que no es muy fácil de adquirir pues todo esto toma mucho tiempo – tiempo del que normalmente no se dispone al seguir desempeñando las tareas habituales y otras muchas más que surgen conforme va avanzando el semestre. Crear un aula virtual implica muchísimas horas de trabajo aparte de todas las tareas regulares que requiere una cátedra presencial. Esta dedicación no es parte de la carga horaria de tiempo completo. Tampoco es solamente el tiempo y el esfuerzo que importan, sino que a raíz de utilizar el aula Moodle, y la Web 2.0 como medio colaborativo y no meramente como un repositorio de actividades, hay un cambio sustancial en la forma de trabajar el día a día. Este cambio resulta muy positivo y lleno de oportunidades para aprovechar las tecnologías en el aprendizaje, pero un peligro si puede ser la dependencia de los recursos digitales y la conexión al internet. ¿Qué sucede si la conexión falla o si hay estudiantes que no tienen un buen acceso desde sus casas?
- Otro tema de relevancia en este apartado de conclusiones es el de la formación continua docente. Crear un aula Moodle con recursos y actividades de tipo digital requiere primero de aprendizaje. Si la motivación para aprender es intrínseca, se

facilitará mucho el camino para llegar a manejar con algo de soltura y seguridad los elementos básicos necesarios. Para dominar el tema es indispensable mucha dedicación y disciplina, curiosidad y tiempo. Muchas veces se lee o se escucha frases algo acusadoras que dicen que es muy fácil aprender tal programa o tal manejo del aula virtual, pues “es muy intuitivo”. Lamentablemente no se ha tomado en cuenta que esa “intuición” primero debe ser creada en la persona. Si no se es un nativo digital no se tiene este tipo de intuición.

- También en cuanto a los docentes, es importante poder concluir que el pasar a clases con TIC abre amplias posibilidades de desarrollo profesional y personal. El estructurar un aula virtual con todos los elementos y recursos necesarios implica obviamente creatividad; creatividad metodológica y didáctica, pero también creatividad ligada a lo artístico. Este aspecto artístico se potencia más que nada en el ámbito de la enseñanza de lenguas justamente por el aspecto cultural subyacente al aprendizaje de una lengua extranjera. No es de asombrarse que para muchos profesores de lenguas (y otros) el aula Moodle es una fuente de satisfacción propia y desarrollo profesional. Personalmente ha sido muy enriquecedor sobre todo el diseño de recursos y tareas, al igual que el diseño gráfico del aula virtual.
- Como conclusiones personales se habrá de indicar que el trabajo de esta tesis ha sido sumamente satisfactorio por varias razones. Una de ellas está ligada a lo expuesto en el punto anterior: el relacionado a la posibilidad de desarrollar la creatividad artística en la generación de recursos y actividades del aula Moodle. También el poder incursionar en varias áreas de aprendizaje dentro del concepto de

aprendizaje durante toda la vida, ahondando muchos de los valiosos temas aprendidos durante la maestría y que han podido ser puestos en práctica.

- Otra conclusión es el descubrimiento de la satisfacción personal que resulta del poder investigar a más profundidad temas relacionados con la lengua alemana en sí y dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: siempre queda mucho por estudiar. De igual manera se aprendió mucho acerca de metodologías de enseñanza-aprendizaje de alemán como lengua extranjera, esta vez dentro de un aula Moodle. Cabe resaltar que gracias a la generosidad admirable de personas como George Siemens y Stephen Downes (Conectivismo) se abrieron nuevas expectativas metodológicas y didácticas, las cuales habrán de ser estudiadas en un marco más allá del de esta tesis.
- Gracias a esta tesis se pudo profundizar en conocer más a fondo la escuela de LEAI, su misión y visión, la importancia del alemán, y sobre todo su trayectoria a través de sus años de existencia. Entrevistar a personas estrechamente vinculadas con la escuela resulto sumamente enriquecedor, por lo que es fácil concluir que para una profesora que trabaja desde hace varios años en esta escuela, descubrir detalles de la historia de la escuela resulta fascinante y promueve el sentirse más identificada con su entorno laboral.
- La fortuna de tener la oportunidad de poder realizar una tesis aprovechando y poniendo en práctica tres lenguas: español, alemán e inglés, es realmente algo muy especial y que no se ofrece en otros contextos laborales. Aquí en la universidad en verdad se ha tenido esa opción estupenda; tan vivencial del espíritu de nuestro tiempo.

- Finalmente (aunque por ser la última conclusión no es la menos importante) cabe resaltar el provecho que se obtuvo de innumerables conversaciones, sugerencias, ayudas de los colegas del Área de Alemán, de LEAI, de Francés, de Lingüística Aplicada, de Inglés y de la Oficina de Tecnología sobre el tema de aula Moodle. Por esto se concluye que el trabajo colaborativo e interdisciplinar representa una ventaja en sí misma.

6.3. Recomendaciones

Tomando como base el análisis global y detallado del trabajo de tesis, así como las conclusiones indicadas más arriba, es propio sugerir las siguientes recomendaciones:

- Resultado de la observación parcial en los cursos en que se ha trabajado con Moodle, incluyendo desde luego el que es tema de esta tesis, se ha observado que aproximadamente un 15% a 20% de los estudiantes no tienen facilidad ni gusto para desenvolverse en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Se sugiere hacer un estudio de la insatisfacción de los estudiantes con el trabajo con medios digitales para descubrir qué les molesta o por qué no les es fácil el acceso a los entornos digitales, para ver la validez que tienen los estereotipos de jóvenes para quienes el mundo digital es natural y agradable. Con los resultados de un estudio similar se podría mejorar la educación, en este caso, universitaria significativamente de una manera personalizada y tomando en cuenta la mayor cantidad de variables posibles.
- El utilizar el aula Moodle bajo el concepto de aprendizaje híbrido o b-learning no debe ser visto como tener un archivador con material a ser utilizado dependiendo la

ocasión. El potencial que tiene el aula Moodle es muy grande y para poder aprovecharlo es necesario trabajar interactivamente con los estudiantes. Pero para que esto tenga resultados positivos se requiere de una estructura organizativa que englobe la clase presencial y el aula virtual. No basta tener módulos y divisiones; lo que resulta esencial es tener un sistema metodológico y didáctico coherente y práctico. Este sistema es el modelo de diseño instruccional educativo que la profesora puede armar bajo consideraciones pedagógicas tomando en cuenta las especificidades del grupo meta. No obstante estas especificidades se recomienda que el DIE logre crear un entorno de enseñanza-aprendizaje proactivo, evitando recovecos y expansión de información que no lleve al contenido medular, pues los estudiantes de esta era digital, en su gran mayoría, podrían adolecer capacidad de atención reducida y poca paciencia para seguir de nódulo a nódulo hasta llegar al tema, ejercicio, material que les interesa.

- El trabajo conjunto entre la Coordinación de Alemán, LEAI y el DAAD ha sido muy fructífero y se recomienda continuarlo una vez concluida la presente tesis.
- La lectura es primordial para mejorar los conocimientos y habilidades de la lengua, sobre todo tratándose del alemán como lengua extranjera y en el contexto de LEAI. No solo el vocabulario se ve optimizado, también el rango de expresión, la estructura gramatical y la fluidez de la expresión escrita
- Quien utiliza aula Moodle, a más de todos los aspectos favorables (y no tan favorables) tiene la ventaja de poder cumplir con el formato de programación de la universidad, pues ahí se exige presentar evidencias por todo el trabajo que se realiza; también el de casa. Con el aula Moodle las evidencias están dadas, se mantienen grabadas en el aula, se pueden revisar y quedan como constancia. Se

sugiere valorar también la constancia del trabajo de la profesora al diseñar y administrar su aula virtual. Se recomienda informar a los docentes de la universidad de estas bondades del aula Moodle. Saber de estas posibilidades podría motivarlos a utilizar la plataforma Moodle.

- En la universidad tenemos acceso a internet y plataforma Moodle. El desarrollo de las tecnologías en el ámbito educativo superior, las exigencias de calidad y competitividad hacen inevitable que todos los docentes estén presentes en el entorno virtual, sin embargo, este no pareciera ser el caso. Otras universidades en el Ecuador ya están más adelantadas al respecto. Se sugiere dar más relevancia a la Oficina de Tecnologías, permitir ampliar su rango de acción en cuanto a capacitación docente, y apoyar toda iniciativa que lleve a potenciar los recursos con los que ya contamos, implantando otros que aún faltan.
- La tarea de optimizar los logros de aprendizaje no es únicamente una tarea técnica. En su mayor porcentaje es una tarea didáctica. Son estas las decisiones que un docente debe tomar y en este contexto se sugiere que la universidad amplíe su oferta de capacitación interna en este sentido.
- En cuanto a la fosilización de los errores, sobre todo en lengua extranjera, se recomienda que de parte de la dirección de LEAI y de alemán se haga una concienciación a los estudiantes para que ellos pongan mucho empeño en solucionar sus problemas. Es necesario que los estudiantes de LEAI tomen muy en serio sus clases de lengua, en este caso de alemán, por ser esta su lengua curricular y por ser el elemento decisivo que los distingue en el mercado laboral de otros graduados de carreras afines. También los profesores de lenguas deberían estar más conscientes de este muy grave problema y tomarse el tiempo para la práctica o diseño de

ejercicios específicos y personalizados para evitar que suceda una fosilización, o bien tratar de erradicarla. Tutorías personalizadas serían de gran provecho.

- Siguiendo el mismo hilo de pensamiento se sugiere que en la carrera de LEAI se dé más espacio a los idiomas. Los cursos y seminarios no son suficientes para llegar a un buen nivel B1 – B2. Se recomienda, en primer lugar, que todos los estudiantes que sigan LEAI tomen cursos regulares y no intensivos para que tengan tiempo de asimilar y practicar a conciencia lo que aprenden. En segundo lugar, todos deberían terminar los 10 niveles de alemán; que no sea solamente una opción.
- Se puede recomendar también que la carga horaria de un docente tome en cuenta todo el tiempo, esfuerzo y dedicación que empeña en aprender el uso de TIC y la creación de un aula Moodle.
- Dentro del ámbito de la salud ocupacional, se recomienda ampliar las posibilidades de capacitación en cuanto a la creación de material didáctico, ya sea este físico o virtual, con especial énfasis en el aspecto artístico. Un curso sobre fundamentos del diseño gráfico, armonía de formas y colores, quizás con el software libre GIMP, dentro de un marco de representación estética y motivante para los estudiantes y para los profesores puede ser muy positivo. La repercusión no estaría solamente en el producto posterior de materiales didácticos de mejor calidad, sino, y esto es aun más importante, porque simplemente motiva a la profesora. Siempre se habla mucho de la formación docente, pero poco acerca de cómo se puede motivar al cuerpo docente – motivación intrínseca.
- El intercambio de ideas entre colegas de un área común, pero también con colegas de otras áreas es de las actividades más gratificantes e impulsadoras de creatividad. Se recomienda que haya iniciativas que promuevan el trabajo interdisciplinar.

- Para futuras investigaciones, se recomienda encargar la investigación en la historia de las diferentes escuelas y facultades de la universidad. Es un tema realmente fascinante y promueve la identificación con el sitio de trabajo.
- Otra posible investigación de mucha importancia podría ser la aplicación de TIC y plataforma virtual con énfasis en el trabajo cooperativo y/o colaborativo. En el aula virtual que se presenta, se utilizaron herramientas como Prezi.com, StudyStack.com, etc. que promueven el trabajo colaborativo y cooperativo. Sería de interés un estudio profundo acerca del impacto que tienen estas herramientas en la enseñanza-aprendizaje
- También se recomienda una investigación centrada en descubrir los cambios que un docente experimenta en su estilo de enseñanza al utilizar aula virtual Moodle y cómo esto incide en su distribución de tiempo laboral y tiempo libre. La percepción de los estudiantes con respecto al aula virtual y en este contexto es, que no cuesta mayor trabajo crear un aula virtual y manejarla, sin embargo, esto no es el caso.
- El curso actual puede ser aplicado para los cursos de lenguas generales. Puede ser modificado para ser curso en línea y para cualquier lengua. Se recomienda, por lo tanto, que se realicen investigaciones al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcina, J. & Blecua, J.M. (2001) 11ava edición, *Gramática española*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Almela, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Altamirano, A. (Comp.).(2014). *Pautas para la presentación de trabajos académicos*. Quito: Documento LEAI-PUCE
- Apeltauer, E. (2001). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel, Alemania: Universität Gesamthochschule.
- Baker, T.J. (2012). *Connectivism & Connected Knowledge*. E-Book. Kindle Edition. ISBN-13:978-1475021066.
- Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA:John Wiley & Sons, Inc.
- Blake, J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Boling , E. and Smith, K.M. (2012). Professional Ethics: Rules Applied to Practics. En R.A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pags. 358 - 366). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Branch, R.M. and Merrill, M. (2012). Characteristics of Instructional Design Models. En R.A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pags. 8 - 16). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Castell, A. (2002). 4ta edición. *Gramática de la lengua alemana*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Refrence for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Dempsey, J.V. and Van Eck, R.N. (2012). E-Learning and Instructional Design. En R.A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pags. 281-289). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Guerrero, G. (2010). *Expresión Oral y Escrita*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Hacker, D. & Sommers, N. (2013). *APA Version, Sixth Edition: A Pocket Style Manual* Boston, MA: Bedford/St. Martin's
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow Essex, England: Pearson Education Ltd.
- Hering, A., Matussek, M. & Permann-Balme, M. (2002). *em Übungsgrammatik: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Horton, W. (2012). *E-Learning by Design*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Leland, N. (1998). *Exploring Color: How to use and control color in your paining*. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

- Limbach, J. (Hrsg). (2007). *Ausgewanderte Wörter*. Ismaning, Alemania: Max Hueber Verlag.
- Limbach, J. (Hrsg). (2007). *Das schönste deutsche Wort*. Ismaning, Alemania: Max Hueber Verlag.
- Manchón, R. (Ed.)(2009) *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*. London: MPG Books Group.
- Medina Rivilla, A. & Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica General*: Madrid: Pearson Educación S.A.
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Eds.) (1996). *El Libro de Oro, Pontificia Universidad Católica del Ecuador: Año Jubilar Quincuagésimo, 1946 – 1996*. Quito: Imprenta Mariscal.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2013). *Resultados de la Investigación de la Carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI) dentro del proceso de autoevaluación de carreras del CEAACES (a mayo 2013)*. Quito: PUCE
- Reiser, R.A. (2012). *What field did you say you were in? Defining and naming our field*. En Reiser, R.A. & Dempsey, J.V. (Eds.) *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (pp. 1 – 7). Boston: Pearson Education Inc.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2003). 2nd edition. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- The Color Wheel Company. (Eds). (2000). *Interior Design Color Wheel: Style NO. 3500*. Philomath, Oregon: the Color Wheel Company.
- The Color Wheel Company. (Eds). (2001). *CMY Primary Mixing Wheel*. Philomath, Oregon: the Color Wheel Company.
- Twain, M. (1880). *A Tramp Abroad: Part 1, Apendix D: The Awful German Language*. Public Domain Book.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

A Learning Theory for the Digital Age: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.académie-française.fr/ – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.apa.org/ – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/mision/ – Recuperado: 28 de abril 2014
¹ http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/vision/ – Recuperado: 28 de abril 2014
Documento electrónico: <i>Resultados de la Investigación de la Carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI) dentro del proceso de autoevaluación de carreras del CEAACES</i> (a mayo 2013) facilitado por el Mtr. Jorge Mora Varela – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.clm-granada.com/html/marco_referencia/esp/cuadro_01.htm – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp – Recuperado: 28 de abril 2014
http://chestofbooks.com/gardening-horticulture/Commercial-Gardening-1/Bulbs-Corms-Tubers-And-Rhizomes.html#.U10JSpUU_mI – Recuperado: 28 de abril 2014
http://colorschemedesigner.com/ – Recuperado: 28 de abril 2014
Connectivism: Connecting with George Siemens, Athabasca University, Calgary, subido el 30 de noviembre del 2010, http://www.youtube.com/watch?v=4gNaOZAJkxg – Recuperado: 28 de abril 2014
cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ – Recuperado: 28 de abril 2014
Diagnosetests – EB Zürich: http://www.eb-zuerich.ch/ueberuns/ – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.duden.de – Recuperado: 28 de abril 2014
www.economist.com – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.ethnologue.com/cloud/deu – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.ethnologue.com/browse/families – Recuperado: 28 de abril 2014
www.goethe.de – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.goethe.de/uun/org/deindex.htm – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/es867247.htm – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www1.ids-mannheim.de/gra/projekte/gde.html – Recuperado: 28 de abril 2014
Informe Especial, Nr. 11: www.revistasmedida.com/lr_latamInforme/11/index.html , – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf – Recuperado: 28 de abril 2014
International Centre for Educators' Learning Styles: http://www.icels-educators-for-learning.ca/ – Recuperado: 28 de abril 2014
http://instructors.dwrl.utexas.edu/davis/content/rhizome-rhizome-sedge-carexjpg
Imagen No. 5 Rhizoma: http://instructors.dwrl.utexas.edu/davis/content/rhizome-rhizome-sedge-carexjpg – Recuperado: 28 de abril 2014
Imagen No. 6 Rhizoma: DOUBLE TULIPS GROWING AT WISBECH, CAMBRIDGESHIRE (Mr. J. W. Cross), http://chestofbooks.com/gardening-horticulture/Commercial-Gardening-1/Bulbs-Corms-Tubers-And-Rhizomes.html#.U10JSpUU_mI – Recuperado: 28 de abril 2014
Kim, J. (2012) - The Science of Instructional Design and University: http://www.youtube.com/watch?v=7znKw2Ir7iM – Recuperado: 28 de abril 2014
Language Learning for European Citizenship (www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) – Recuperado: 28 de abril 2014
Learning Network for Teachers: http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html – Recuperado: 28 de abril 2014
McGriff, Steven J., (2000) <i>Instructional Systems</i> , College of Education, Penn State University, Pennsylvania, USA, (http://metalab.uniten.edu.my/~iskandar/project/july%2009/ADDIE.pdf) – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.mla.org/ – Recuperado: 28 de abril 2014
Minetti, M.V. Todo sobre Plataformas Open Source:

http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/digital-native – Recuperado: 28 de abril 2014
https://moodle.org – Recuperado: 28 de abril 2014
www.neue-rechtschreibung.de – Recuperado: 28 de abril 2014
//pucemoodle.puce.edu.ec – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.puce.edu.ec/portal/content/Multiling%C3%BCe%20en%20Negocios%20y%20Relaciones%20Internacionales/272?link=oln30 . – Recuperado: 28 de abril 2014
www.queens-english-society.com – Recuperado: 28 de abril 2014
http://lema.rae.es/drae/?val=morfolog%C3%ADa – Recuperado: 28 de abril 2014
Siemens, G. and Downes, S.: http://www.scoop.it/t/connectivism-for-online-learning – Recuperado: 28 de abril 2014
Siemens, G, <i>Intructional Design and Connectivism</i> , CCK08,; http://elearnspace.org/media/InstructionalDesignConnectivism/player.html – Recuperado: 28 de abril 2014
Siemens, G. - Connectivism: Socializing Open Learning: http://www.youtube.com/watch?v=rqL_lsogENU – Recuperado: 28 de abril 2014
Siemens, G. (2010) <i>Connectivism: Connecting with George Siemens</i> , Athabasca University, Calgary – Canada: http://www.youtube.com/watch?v=4gNaOZAjkxg – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/krisensicherer-job-als-wirtschaftspruefer-a-911677.html – Recuperado: 28 de abril 2014
Take control of your education: http://stranack.ca/2013/01/18/guerrilla-connectivism-10-tips-for-taking-control-of-your-education/ – Recuperado: 28 de abril 2014
What does an Instructional Designer do?: http://www.youtube.com/watch?v=f2q-SYS2Kbc – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.washingtonpost.com/blogs/the-fix/wp/2013/08/19/there-are-21-counties-in-america-where-german-is-still-spoken-actively/ – Recuperado: 28 de abril 2014
http://en.wikipedia.org/wiki/German_language#cite_note-Marten-19 , co – Recuperado: 28 de abril 2014
http://en.wikipedia.org/wiki/German_language#cite_note-Marten-19 , – Recuperado: 28 de abril 2014
http://en.wikipedia.org/wiki/Donaudampfschiffahrtselektrizit%C3%A4tenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft , – Recuperado: 28 de abril 2014
http://en.wikipedia.org/wiki/Rinderkennzeichnungs-_und_Rindfleischetikettierungs%C3%BCberwachungsaufgaben%C3%BCbertragungsgesetz , – Recuperado: 28 de abril 2014
http://www.youtube.com/watch?v=4gNaOZAjkxg – Recuperado: 28 de abril 2014

Utilizadas en el aula Moodle:

Pantalla inicial
Banda de imágenes: fuentes en cada imagen. – Recuperado: 28 de abril 2014
Euromax: Berlin im Zeitraffer: Euromax Deutsche Welle: http://www.youtube.com/watch?v=IP5GTbUL_RU . – Recuperado: 28 de abril 2014
RSS feeds: Deutsch Welle: www.dw.de/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
RSS feeds: Spiegel On-Line: www.spiegel.de/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
RSS feeds: Spiegel On-Line Video: www.spiegel.de/video/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Bienvenida e Introducción
Prezi, presentaciones y pancartas: www.prezi.com . – Recuperado: 28 de abril 2014
Surveymonkey, encuestas electrónicas: www.surveymonkey.com . – Recuperado: 28 de abril 2014
Audacity: Free Audio Editor and Recorder: http://audacity.sourceforge.net/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Powtoon presentaciones; www.PowToon.com : . – Recuperado: 28 de abril 2014
Universität Bremen: http://www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de/cms/index.php?page=a14-bis-a15 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Diccionarios y Glosario
Dix diccionario español-alemán: http://dix.osola.com/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Leo diccionario español – alemán: http://dict.leo.org/esde/index_de.html – Recuperado: 28 de abril 2014
Real Academia de la Lengua Española: http://www.rae.es/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Duden on-line: http://www.duden.de/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Brockhaus – Ein Nachschlagwerk (Enciclopedia): http://www.brockhaus.de/ . Recuperado: 28 de abril 2014
Módulo 1
Texto: Ein Praktikum machen. P{agina del DAAD (Servición Alemán de Intercambio Académico): : https://www.daad.de/deutschland/in-deutschland/arbeit/de/9149-ein-praktikum-machen/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Texto: Generation Praktikum. Periódico Die Zeit, versión on-line: http://www.zeit.de/2005/14/Titel_2fPraktikant_14/seite-4 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Texto: Was ist aus der Generation Praktikum geworden. Revista on-line Wissen: http://www.n24.de/n24/Wissen/Job-Karriere/d/3928258/schlechte-chancen-fuer-die-neue-generation-praktikum.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+n24%2Fjob_karriere+%28Job+%26+Karriere++N24.de%29 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Módulo 2
Mein Praktikum: http://www.meinpraktikum.de/praktikum/suchen . Recuperado: 9 de abril 2014
Bildung für Europa Nationale Agentur beim BiBB europass-Lebenslauf: http://www.europass-info.de/?id=31 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Módulo 3
TEIA – 3.4. Der Geschäftsbrief nach DIN 5008: http://www.teialehrbuch.de/Kostenlose-Kurse/Word-Basis-2003/18479-Der-Geschaeftsbrief-nach-DIN-5008.html . Recuperado: – Recuperado: 28 de abril 2014
Educaplay adrformacion.com: http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1182538/ubung_1___bewerbungsschreiben.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Educaplay adrformacion.com: http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1182566/ubung_2___bewerbungsschreiben.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Educaplay adrformacion.com:

http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1182603/ubung_3___bewerbungsschreiben.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Deutsche Post: http://www.deutschepost.de/images/flashapps/113_brief/briefassistent/pdfdl/Erfolgreich_Briefe_schreiben.pdf . – Recuperado: 28 de abril 2014
Mein Praktikum: http://www.meinpraktikum.de/bewerbung/anschreiben . Recuperado: – Recuperado: 28 de abril 2014
Success & Career: http://www.success-and-career.ch/de/ratschlaege/bewerbungsschreiben/das-bewerbungsschreiben-noch-gefragt . – Recuperado: 28 de abril 2014
Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana: http://ecuador.ahk.de/ – Recuperado: 28 de abril 2014
Asociación Alemana del Sector de Ferias y Exposiciones AUMA: http://www.auma.de/de/Seiten/Default.aspx . – Recuperado: 28 de abril 2014
Módulo 4
Euromaxx Die deutsche Hafenstadt Hamburg: http://www.youtube.com/watch?v=HuvHc2D6ELw . – Recuperado: 28 de abril 2014
Messe Frankfurt, Unternehmensfilm: http://www.youtube.com/watch?v=UWj5FJLjLiI – Recuperado: 28 de abril 2014
Educaplay.com. – Recuperado: 28 de abril 2014
Hamburg Messe und Congress – Unternehmensfilm: http://www.youtube.com/watch?v=y70Wpq7Wnl4 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Educaplay.com. – Recuperado: 28 de abril 2014
Germany Trade & Invest – Wirtschaftsdaten kompakt: Ecuador / Stand: November 2013: http://www.gtai.de/GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/PUB/2012/11/pub20121127800511_159480.pdf . – Recuperado: 28 de abril 2014
AUMA: http://www.auma.de/de/Seiten/Default.aspx . – Recuperado: 28 de abril 2014
Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana: http://ecuador.ahk.de/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
Gramática
PowToon: www.powtoon.com . – Recuperado: 28 de abril 2014
Modul 7: Possessivartikel: http://daten.schule.at/gegenstand/deutsch/data/daf_tibs/modul07.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Modul 13: Deklination der Adjektive: http://daten.schule.at/gegenstand/deutsch/data/daf_tibs/modul13.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap4_adjektive.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap7_silbensalat.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b2/b2_deklination-adjektive1.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
easyDaF.de: http://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/ . – Recuperado: 28 de abril 2014
easy DaF.de: http://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/Praepositionen.html . – Recuperado: 28 de abril 2014
Modul 9: Akkusativ-Präpositionen: http://daten.schule.at/gegenstand/deutsch/data/daf_tibs/modul09.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Modul 8: Dativ-Präpositionen: http://daten.schule.at/gegenstand/deutsch/data/daf_tibs/modul08.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Modul 10: Wechselpräpositionen: http://daten.schule.at/gegenstand/deutsch/data/daf_tibs/modul10.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-

verlag.de/aufgaben/uebungen_a2/a2_kap7_nebensaetze.htm. – Recuperado: 28 de abril 2014
http://courseware.nus.edu.sg/e-daf/sbnn/lag3202/ELD2-17%20NS%20als%20wenn.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Sintaxis
prezi.com: http://prezi.com/stpuhlhblnk/satzstellungslego-1/?utm_campaign=share&utm_medium=copy . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_a2/a2_kap2_modalverben.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/xg/xg12_04.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap1_konjunktur.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap5_nebensaetze.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Online-Übungen: http://www.grammatiktraining.de/relativsaetze/relativsaetzeanim.html . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap4_relativpronomen.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Mein Deutschbuch: http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=146 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Schubert Verlag: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap4_relativpronomen.htm . – Recuperado: 28 de abril 2014
Mein Deutschbuch: http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=146 . – Recuperado: 28 de abril 2014
Vocabulario
Educaplay: www.educaplay.com . – Recuperado: 28 de abril 2014
StudyStack: www.studystack.com – Recuperado: 28 de abril 2014
Mein Praktikum: http://www.meinpraktikum.de/praktikum/continental/jobs/praktikum-im-bereich-generische-systementwicklung . – Recuperado: 28 de abril 2014
Mein Praktikum: http://www.meinpraktikum.de/praktikum/deutsche-telekom/jobs/praktikant-werkstudent-online-marketing-m-w . – Recuperado: 28 de abril 2014
Carpeta de Juegos
Rompecabezas: www.jigsawplanet.com . – Recuperado: 28 de abril 2014
Crucigramas y Sopas de Letras: www.educaplay.com . – Recuperado: 28 de abril 2014
Hottentotten – “Pájaro” Febres Cordero: http://pucemoodle.puce.edu.ec/mod/book/view.php?id=26133&chapterid=2385 . – Recuperado: 28 de abril 2014
angry Birds - http://www.youtube.com/watch?v=MOiyD26cJ2A&list=PLLCLNhKY38IJFcoyRbsg8laOnjjA0D4cS . – Recuperado: 28 de abril 2014
Intelligent Penguins: http://www.youtube.com/watch?v=cPFXW58dwnw . – Recuperado: 28 de abril 2014

ANEXO A - ABREVIACIONES

AECT	Association for Educational Communication and Technology
AHK	Deutsch-Ecuadorianische Industrie- und Handelskammer / Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana
DAAD	Deutscher Akademischer AustauschDienst – Servicio de Intercambio Académico Alemán
DaF	Deutsch als Fremdsprache / Alemán como lengua extranjera
DIE	Diseño Instruccional Educativo
FCLL	Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura
ILL	Instituto de Lenguas y Lingüística
LEAI	Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI)
LEAI	Lenguas Aplicadas a los Intercambios Internacionales
LMS	Learning Management Systems / Sistema de Gestión de Aprendizaje
LOA	
MCERL	El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación</i> (MCERL) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
MOOC	
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
v.gr.	verbigracia / z.B. (zum Beispiel) / e.g. (exempli gratia) /i.e. (id est)
TEKRI	Technology Enhanced Knowledge Research Institute en la Universidad de Athabasca, Calgary - Canada
cck08	The Connectivism and Connective Knowledge course (CCK08)
CMS	Course Management System /Sistema de Gestión de Cursos
VLE	Virtual Learning Environment / Ambiente Virtual de Aprendizaje
MOODLE	Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment / entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetivos
GNU	GNU's Not Unix – sistema operativo basado completamente en software libre
PLE	Personal Learning Environment o Entorno de Aprendizaje Personal

Anexo B - Transcripción Mtr. Dragosavljevich

Entrevista con Mtr. Milica Dragosavljevich / exdirectora LEAI, actual Directora de la Escuela de Lingüística Aplicada.

Datos personales: de cuando a cuando fue directora de LEAI

Entrevista en Inglés

Llevada a cabo el jueves. 20 de junio 2013 en la oficina de Milica.

First of all, thank you very much, this is quite nice, and I'm asking you because I know you are the one. You know these things because you did them. It was during your time in LEAI as a Director and I would like to ask you a few questions about the history of German in LEAI. So, first it would be: Why did they start with German, and if there is a tradition with learning German at this university, if you know about that, and especially about LEAI. So that would actually be the first question.

About a tradition of learning German here at the university I do believe that the Jesuit Community has a special liking for Germany as a country and therefore the German language. There are a couple of renown Jesuits that have been Rectors, one that passed away recently, Father José Ribadeneira, had his doctorate I believe from the university of Frankfurt and he got his doctorate in Theological studies there. Another Jesuit that is presently Dean of Theology, his name is Father Barredo, his grandmother is German and his mother... and he, of course, is quite fluent in German. Father Reinoso also a Jesuit that also loves German. Father Corrales himself, who is the present Rector, has a liking to German although he is from Morocco. He does not speak it very well but he pretty sure has read it at one point or the other

Deans here from our school of Communication, Linguistics and Literature, Fernando Miño for example, had a very strong liking to German. I know he didn't speak it but he did actually have textbooks and Grammars since he was an expert in Syntax and he had this liking for German in particular. Also Gustavo Fierro, he was one of the first deans of this Faculty, he also had a liking for German. So, is there a tradition in this university for German? I would say so.

And do you think this somehow influences?

I think it did, because LEAI (LOA of French origin of the career) despite its French origin it did venture into German and this was not a decision that I took, but one that was taken before in the time as Maria Eugenia Leon was the director and she decided on adopting German and Italian. Why? Because she wanted to expand and see what the future of the career would be. To take a new branch instead of just the English and French part.

When was this?

This was... I cannot precisely date, but in the year 2000 when the career was separated from the Language Department and became a department on its own. Then in 2003 from the word "department" we changed it to the term "school", using the word "facultad" of Communication, Linguistics and Literature and then it has 5 schools instead of 5 departments and thus LEAI became an official school instead of a department. And this is when Ma. Eugenia decided to expand.

So, that's when it started?

That's right, and for the language actually be included and considered what we needed in LEAI was a scholar or lecturer to be invited. This is when Eva-Maria Prinz, the person who was in

charge of the language coordination of German here at our School of Languages, she actually wrote to the DAAD and she got Dr. Jochen Plötz. It took like 2 years actually to get the very first part but since Dr. Plötz called a PhD, actually two PhDs, he was voted in as visiting professor. This figure was never here at the university; at the PUCE, but it started off with German in this fashion.

The Italian Department went to somewhere else, they went to the Italian Embassy and they got their lecturer through there and actually the cultural attaché from the Italian Embassy has an agreement – a written agreement with the university, where the cultural attaché has to give classes in the Central University and in the Catholic university.

That is quite good!

Yes, that's very good. The Italian Government has placed out that their cultural attaché exists here in this country is because it doubles as a lecturer for these two universities. Sadly for the German Embassy, well, not sadly, just it's not in their organization, it is different. The German embassy has an own cultural attaché and he is doing other things – it's different, but we do have the lecturer of the DAAD. As of that year I would say if I'm not mistaken, the precise year would be 2003 when it became a school and it wasn't me, it was Rosario Naranjo. She was the one who first welcomed Dr. Jochen Plötz to the LEAI department. In July 2004 when I started the being the Director from LEAI Dr. Plötz was already here. I met him through Rosario Naranjo and she actually explained that he was here as a lecturer through the DAAD and we began to speak and to see how German would actually go forth and what we did do are 2 things that were very, very important:

1. Was to sign with the Chamber of Commerce an agreement for traineeships with the German Ecuadorian Chamber of Commerce

Point 2: we also did the agreement for the "Dual System" of the German School which was very important because our university here, the PUCE had not ever had an agreement with a technological institute and we did this bridging of their credits, so we accredited their credits for our credits here in LEAI and that was a big jump. These were the two things that we really took pride in.

*The third one that sadly did not take place too much but we did do a close-up was to the university of Passau, that has our sister career there in Germany **Kulturwirtschaft**. It is the same as LEAI is still the European LEAI system that we actually approach but it didn't come true because Passau did not have the logistics to actually provide a double degree program. We were searching for a double-degree program in Passau. That was our main goal, but what we did achieve in the end is to change the pensum to reform the pensum in such a way for it to mimic as much as possible here in Ecuadorian level what they had in Passau. And this was very nice. We tried to mimic as much as we could. Dr. Plötz sadly left almost 4 years ago and I received the new DAAD person who was called Paul Voerker and he actually started to do more things of the DAAD than to participate here per se in our university, but he did maintain the Dual System. They are still accredited all the hours all the credits from them. We still maintain a very good relationship with the Chamber for our trainees*

How is this traineeship?

It works for those that actually have their Minor in English – German, for those who take this Minor in LEAI they usually almost all of them go to the Chamber and they do their practicum there at the Chamber, they do everything, even if it is passing coffee. It's in German, so it's fine. They learn everything and that's the idea of that part. It's like Rotationsplan – exactly, and even if it's through the Chamber itself, we get to the other pharmaceuticals like Siemens, and we get the

traineeships for the students, actually because of the Chamber they make contacts and they get jobs - which is excellent.

So, actually for those students who choose German, they have a chance to do their traineeship here or at other German companies?

Which is very good and in addition to the British Chamber, which also has an agreement – the same point we did an agreement with the German Chamber we also did with the British Chamber.

This is excellent; I didn't know that – this is really something!

Well yes, it was a big thing that we had these agreements with these Chambers and the Chambers actually accept our students. They also accept students from other universities but they do appreciate that we have the language input that they need.

This is also something like advertising a bit for the students to choose German.

Yes, and they really do like the German part. Actually it is very popular even if they are taking French they do like to take at least two or three levels of German. Because it is like a compliment. What differs one student of LEAI from another student of LEAI is usually the third or fourth language. There's a great mass in French and English, but what differs one graduate from another graduate is what they have done with themselves and how many languages they know. How do they get for example into the Ministry of Foreign Affairs, and if they have to select between two graduates from about the same experience, they both have done projects – international cooperation projects, they both have master's degrees from the Andina in International Relations, what differs then? One (LEAI) took Japanese, the other one took German, and the one who took German, took French here... Alejandro... I forgot his last name... I'll remember in a second, he actually was chosen because of his third language, which was German. And some of them, some LEAIs even venture on to taking the seminars in German, because they already have finished their eight level or get even to ten, and they already have French – and they should have French – but then they complete one seminar in German at least. And they go on to study. One of our last graduates, Pablo Garcés, actually he was in Berlin. He did his Masters, he finished it and now he is in London, in the London School of Economics. He's doing his Doctorate.

That is really wonderful! So actually the prospects of choosing German are quite positive.

Yes it is quite positive. It's not that they are per se experts in German but they do understand the culture, they have a very good BA level of knowledge of German culture and German language, they know their business, they know international relations, that's why they do their language, not for any other reason, and they can go on and do their postgraduate studies, and if they want to go, they go on and they specialize. We have very nice cases, for example Melanie Pelaez. She is doing her Masters in Germany about ecological economics.

She loved that. That's so nice!

They are maybe not the great mass that enters with German – from the 65 to 70 that enter every year in LEAI, I would say that the great majority: French; the great majority. But we have those 20 students that... in between Italian and German, and they pretty much are 10 / 10. It is not that they pick Italian because it is "easier" – it's not easier, but what they have said to me, even though they like French, many of them do not seek Masters degrees in French speaking countries – they may go to Belgium, but France is quite closed in certain aspects and Germany is not; Italy is not. Why were

these two European languages chosen, was because of the fact that they would give them post-graduate degree opportunities. That was the main reason and that's why in the six years I was there in LEAI I maintained it, I prospered and I really worked hard with Dr. Plötz, and then also with Paul to prosper it – Why? – Because it's the postgraduate opportunities, and in the case of German we have an expert from the DAAD here: the academic exchange officer from the German government is here. And why German was placed in LEAI? Because of that. Because of the postgraduate degree opportunities.

And you say that France is rather closed?

It's rather closed

Is it? Well one has those stereotypes. So it's more difficult to...

Yes it's more difficult to accredit things in South America in general not only Ecuador but South America in general in France, than it is in Belgium, than it is in Germany and than it is in Italy. It's the European Union but they are quite different.

Milica you already told me once but could you please repeat (in this interview) how is the structure of German in LEAI. Remember you told me about the levels, in which semester, etc.?

That's right.

So, we have the semesters in LEAI, then we have the language levels – German; how is it distributed?

How is it distributed? You have the very first level of LEAI; you have the fifth level of German.

And in which semester in LEAI?

First level.

First semester?

First semester – they have to have a fifth level.

Ah, these are the kids that take the entrance exam?

Exactly.

Ok.

They have to have the four levels of the PUCE which means a...

Four passed?

Yes, four passed. They have to have... they come in to fifth. Levels of language.

Then, in second level LEAI, sixth level of German

Third level of LEAI, seventh level of German

Fourth level of LEAI, eight level of German

Now, the ninth and tenth levels of German are optional and are actually very much recommended. They are very much recommended. They are recommended in B levels. Fifth to eight are recommended to be taken sometimes as intensive courses or during the Summer, so they come to their 10 levels. It is highly recommended that they do 10 levels. They should do ten levels, because starting fifth level of the career, which would be third year at the university they should take this written academic writing course in German, which is after the eight levels. It should double as... the curriculum was discussed with Jochen Plötz and Paul that it is after the eight. It's a writing level for a person who goes to ninth level of German. Right? That would be the finishing idea – finishing a ninth level – that has to be very much emphasized.

In the sixth level, sixth, seventh and eighth..

Don't we have another subject or is it only this written course? Isn't there Translation course?

That's after. That's in sixth.

So, in fifth we just have this written course

That's right. In sixth we have the translation. We have a translation course and we also have a course that is called "Economics and Politics in GERman".

So, this is sort of a seminar already?

Yes, but it's not called "seminar"; it's already a fixed course. Deutsche Wirtschaft and Politik. That's a fixed course, the academic writing is a fixed course; the translation is a fixed course. and the translation, it's important to note that it is in Spanish.

Now we go onto seventh.

The seventh level, they have a seminar. One seminar. They can take another seminar also in sixth if they want to. That's open, also. Eight level or semester – there's nothing else, just in Spanish – courses in Spanish.

What if they don't take the seminar here, they have to...

Take it in eight.

So, there's is this Academic Writing, there is Translation, the fixed Economics and Politics, and then we have two seminars which are open topic.

That's right.

We have been talking about the levels of German and actually it seems that it is not C1 and maybe not even B2. It's getting from B1 into B2. What do you think about this, if the level is going to be adjusted.

I think this would be in part a decision from the German Department. They would have to place their one through eight – if it's only an A2, let it be an A2. If it's a B1, let it be a B1, but then correspondingly they have to tell LEAI, so that the subjects go on with this because we cannot expect from Academic Writing or for the Translation course to have a... level. And another thing we

were discussing with Eva Maria quite a while ago: These two seminars that we have – can they accredit the ninth and tenth level of the language? And I said, more is better. And she agreed and said let's just recommend them very highly to take the ninth and tenth level of German but before taking the translation and the writing course. Actually another alternative would have been to make the seminar like a Writing 2 course, a second writing course – which is also very good to have. If we have one writing course where they have, after their eight levels of German, whatever these levels mean A1, A2, it doesn't matter, it is just the continuation, we can have another writing course. In French they do the same. What's important to actually point out is that Italian, French and German (three languages) are not taken as languages that should get to the level of C1. In LEAI we discussed this. It's not our objective to have C1. Our objective is to have a managing of the language and its culture – therefore the course in Deutsche Wirtschaft und Politik, and therefore the class in translation, and therefore the class in writing – for them to have just the structure in writing. And the two seminars are free topics – usually the lecturer from the DAAD is the one who chooses the topic, and since we've had two lecturers in the row where their majors had been cultural studies they had done something in this area. It is depending on their background. What was nice with Dr. Plötz, the very first one, that his major was in Sociology and Political Sciences. It's a pity that we do not have lecturers in that area, because that was the idea to have lecturers. The area of international commerce, the area of international business, the area of international politics, or society – sociology, because we need an expert in cultural studies, because that's what we need. It's an enhancement of the language levels – going beyond. Not leaving the language but going beyond the language, so they have some sort of an input and they can graduate with this. We do not by any means expect that's a C1 a mastery of the language – we expect them to manage it. Period. Just to manage the language and this is it. For English it is a little bit of a different story, but not that much of a difference story either. They're not linguistic majors. They're language majors. That's all. They're language majors at a humble level – a manageable level in order for them to do international businesses. Period. And then to know that they have to develop later.

Excellent. I think this is so sensible. It's quite right because we must not forget that it is German or French or Italian as a foreign language.

Exactly.

So, you can't expect mastery. – Can you tell me about this course; the Academic Writing course. Which are the expectations, and in general, the idea of the course and mainly, what is expected of the course.

The course is expected to enhance their writing skills that they have obtained through their eight levels of German. It is expected for them to somehow grasp a test; an international test and to be able to do the writing action of that. There's no more aspiration than that. If they can actually achieve on of the TestDaF the writing part – this would be of crucial importance.

That is like a goal? So it's not so much a goal like Economic Writing or Business Writing or that kind of...

You could put in Business Writing...

But the main goal is...

To put the TestDaF, there also the other tests – the Wirtschaftsdeutsch Test that has your Business letter that has a report. You can also put this in there, but the main goal is for them to be able to understand, to do one of these tests.

I mean, TestDaF is beyond 10th level...

Yes, it is. It's hard. But I would say, a Mittelstufe – that would be... we would not do TestDaF. Mittelstufe, whatever it is from the Goethe-Institut.

This is important for me because I need to know which is the goal or the expectations.

I would say that a business letter, a business report – business reports are difficult – it is part of a DaF-level, right? so, that's why I would not exactly say: for this test, I would never say that, but a letter, to write a paragraph – a decent one,

Because I thought maybe a sequencing into sort of four modules. The first would be like descriptions – because you need to construct the thing – so, I would like to start with descriptions, move on to reports, get to letters – business language, business letters, and in the end maybe a free writing, a bit longer free writing.

That's nice, that's sufficient. Remember that's from their eight level, whatever level that you get, that you have from eight, that's what you have in Academic Writing. We depend on Languages (School of Languages). In this case the curriculum of LEAI depends on what they do in the languages.

And this needs to be adjusted, because it is not according to reality. That's my opinion. That's because I've got so many students at so many different levels inside one classroom and it is so difficult.

That's not sound but it happens at all the languages, I think French also have the same problem because in LEAI there has always been – I remember every single meeting in the area from the languages,” we don't get good people from the Language department”, and all this – and I said, ok, wait a second, what is your goal?

Exactly, it's the goal

It's not the subject. “But it is called academic”, well then, hooray, it's not called “academic” in your case, it's called “expresión escrita”. That's what it's called – not called “academic” by the way – so that's all we're asking for, and I remember with Elena Galarza we had a similar conversation, right? And I said, ok, you have the 8 levels of Italian? ok, that's your situation for writing. And she said, ah, ok! And she got it. Sadly, in the first department, they didn't. The two professors from French expected to be an academic writing course, and I said, no, you have to whatever you receive. It's where they're never going to go? No, it is not expected. “But before we used to have Condamine”. We don't have that anymore. “We have the German School” – We don't get them here, right? We get people from the courses and our ultimate goal in those three languages is not C1.

Yes, one has to be realistic. Right?

Right. It's B2 – trying to get B2.

And it's always better to have a good basis from which you can develop than to expect things they can't reach.

Right. That's why there was a switch in the pensum. There was this putting out, even in English. With Ulla we're doing right now the academic reading/ writing course and it is not a seminar, it's language and it is a fixed course. It is academic reading and writing. It is after their 8 levels of English.

Exactly

It is after their one, two levels of specific English, which they had in business, because in English they have a specific English course in business. It's after this. Right? and Ulla has to know this. And that's what I also told her. This is where it's from. We cannot shoot hot. And we have this in English! We have the Academic Reading and Writing and then Public Speaking and Negotiating Skills. We separated the skills but they're advanced language courses. They are still language courses. With a little bit of content, but it's a language course.

It is a language course?

Exactly. And translation within LEAI is not for the purpose for them to translate. It's again language. It's to enhance language. It's translation with the view of bettering their language, of analysis of their language and they can get to that level. And that's why this is only into Spanish because before we had one into German and that was impossible because they do not arrive to that level.

Exactly. And one can't offer things which you can't reach.

That's right.

So if you tell the students, you are going to be a translator, it's not true.

That's right.

This is to enhance the language.

This is to enhance the language, that's right, and that's how I take the course. I do the one in English, as you know, and what I do, they take articles and what I have them deal with articles, financial articles in English. And I actually can do that because they had English almost all their lives. I would never do that in German. I would never do that in French because the nature of the language also is different. It's for the purpose of language. You can do this. I mean, the Grammar Translation Method is still alive, right? And it works on this level. And it also works at the level it was intended to because many high-schools in Ecuador still use the Grammar Translation Method, but I think actually working with language, looking how you would say it in your own language is actually enhancing the language, per se.

Absolutely, plus it gives you a sense of achievement, because if you're always failing and never reaching, you know, this is so sad.

That's why in the new pensum we actually took away that subject: "Translation / Interpretation" in French, into German, into Italian because it did not come to a level that was expected. And it was not used for this, but then they would say that is what they actually do at their work-places. Well, I'm taking charge... at least this is one of the other goals, if one goal of translation, of the course of translation is to enhance the language level, the other goal is to tell them they are not translators. Right? Those are the two goals of all those translation courses within LEAI. Right?

Very, very healthy, quite so.

And what is the goal of the other fixed courses, which in German Politics and Economics, That one, the goal there is for them to actually apply and use their language, what they know about German, to talk about Germany, and about the topics that are of their interest, which is the politics, the world history, starting from what Germany is and how it is right now, and how it would be to do business with them or to maintain international relations.

Exactly. And the good thing is that now we are talking because I have to do this and we talked already with Sasha and Indira and Ulla and actually we have to rearrange this. The German department needs to rearrange this, and I think Ulla is going to do this and I think that's going to be excellent.

Yes, absolutely. That's one part. That's the language department, but it has to be clear to them that we don't aspire anything else and we are not demanding from, because I think that was one of the mistakes from other directors in LEAI to demand from the language departments, and I said, ok, we cannot demand from the language department because it is a foreign language, you cannot expect much, so therefore we're not asking for much. That's something we wanted to do with the DAAD actually, with Paul. With Paul we were doing this and that's why we put the subjects that we did in the pensum. Because before, how it was... before we had the 8 levels of German, we had 2 translations, one into Spanish, one into German, and then four Seminars. It was not structured. Now it has a structure and it comes out of whatever we have from the language courses.

Exactly. So it's quite relevant what we do in the language courses and that is going to...

Yes, what level comes out from there – you tell us. We don't tell you. You tell us. Where they come, what is possible. What is possible? A1? Ok, A1, we will deal with A1. Whatever it is. And we come to a B, we come to a B1. That's it.

I guess, it's going to be B1. Like B1 – good B1 hopefully

Yes, that's good.

Another question, Milica – are you busy?

No, they need some information from here or something else.

The last question would be... this is a question I copied from you, from the English tests. How do you see LEAI regarding to German as a development into a few years, like the "visión".

Where do I see LEAI?

Right, but with German – specially with German.

I hope not to have only German. I hope that they go into European studies. That would be a main goal for us.

What is this European Studies?

That would call for the student to minor in one European language, A2, and then to have part of the history, part of the economics, politics, the society of the culture they have in Europe and to go into this more profoundly. Why European studies? To contrast Asian Studies; to contrast Latin American and Northern American Studies. That would be the goal that we would like to get into in LEAI that we discussed with the new director, and the new director is very keen on it. That's where international studies departments go to and that's what LEAI is, it's an international studies department, and I think they have to do their major and not only to say that, that we are taking, you know, English- German; we're taking English – French; English – Italian... We are taking European studies. We're taking Asian studies. That's where we're going to. What's the future of German? It's to go into European Studies.

To merge?

To merge and to go into that and that would be their ultimate goal. Going into this cultural studies genre they need to develop. That would be the most ultimate goal and I hope it can be done, because there's a very traditional point of view in this university of certain things, you know. Of what Linguistics is, of what Literature is, they want to go back to the School of Philology. They still see Applied Linguistics as has to be applied to something. It cannot just be, and things of these sorts. So I don't see it happen for LEAI as easy as it should be. But if it maintains itself, and who knows, you know it depends on if they move it or if they don't move it, whatever, but there is the sentiment of authorities that they actually say that it should not be here, right? And actually it should because it's an international studies – that's what it is, and maybe the name is misleading, you know, in Spanish. Maybe it is, maybe it isn't – that's the point of view, of mentality.

And linked to that, what you just said, Milica, in your view, how successful has LEAI been in the last, say, five years?

I think very. Very successful. In terms of students that want to enter the career, in terms of how people actually view it now. Maybe they don't know what's it about but they know that's that career from the university, and that's even more fixated. I think everything has gone better. I think the type of students that we get, - that's in the whole university – that's the country, that's the university, that's the type of student that we have now, but I do believe if this career was in other universities of another kind, other social-economic status we would have people that even would go beyond and excel even more, but I do feel that the type of student we get here has a traditional type of mindset and that wants to study Economics, wants to study Biology, you know, those fixated things and this is a multidisciplinary career it takes a direct type of mind; mind-frame to do this.

And you think that it would prepare for reality in the world?

It does.

Better than the other careers?

Yes, it does. By all means. It prepares for what we have as a world. The other careers prefer what we have here, basically. And that's not healthy. That would be the word for it. That's healthy. At 6 years it has been a healthy career. I don't know what's going to, but so far it's been healthy.

Yes, that was actually the question. Ok Milica, thank you very much. Wonderful, I've got excellent information. Thank you.

Anexo C - Transcripción Mtr. Mora Varela

Entrevista con Mtr. Jorge Mora, Docente de la materia de Finanzas de la Escuela de Lingüística Aplicada.

Juego de rol - finanzas

Datos indicar porqué se le entrevistó

Entrevista en español

Llevada a cabo el jueves. 01 de julio 2013 en mi oficina.

Jorgito, le agradezco mucho esta entrevista. De cómo mejorar o como por lo menos equilibrar las diferencias que hay en cuanto a la capacidad de expresarse por escrito en alemán entre los estudiantes porque generalmente es muy difícil porque hay muchos estudiantes que tienen un término medio, bastantes que tienen muy bajo nivel y unos pocos buenos. Entonces para mí es difícil. Y en este sentido voy a crear material y ejercicios, lo que sea necesario, on-line, para ver si es que de esa manera un poco les nivelo. También para concordar con el CEAACES que nos piden evidencias para el trabajo que hacen en la casa. Entonces eso me viene bastante bien y quería preguntarle a Ud. porque la otra vez que hubo esta reunión de LEAI de las lenguas y Ud. mencionó de su proyecto y que los chicos de alemán no pueden seguir porque les falta. Entonces eso quisiera que me cuente.

Cuénteme del proyecto

La idea es que los chicos sean capaces de acceder a los mercados internacionales en tiempo real. Entonces es una utopía pensar que el chico se vaya a Alemania, coja un bus y se vaya a la bolsa de valores. Eso no existe. El internet es la única herramienta, la única vía. Entonces el idioma.. . Hay algunos conocimientos que son universales, por ejemplo las finanzas. No existe finanzas estadounidenses, británicas, chinas, alemanas, africanas, no, todo es un solo mundo, el mundo global entonces los principios son los mismos, entonces qué es lo que hago con los chicos? Normalmente les pido que hagan investigaciones en la segunda y tercera lengua – no en español porque en lengua española los mercados financieros en lengua española son limitados. El país más desarrollado es España y España en relación al mundo no es nada, no existe. Entonces los grandes mercados son Estados Unidos, La Unión Europea la China y el Japón y como no podemos acceder curricularmente ni al chino ni al japonés nos apoyamos en el inglés o en las lenguas fuertes de Europa, sobre todo el alemán. Yo he visto que los mercados alemanes son serios, son confiables y son transparentes. Entonces yo generalmente utilizo la información del internet en dos formatos. Las revistas financieras en tercera lengua, es lo que el internet... les hago buscar a los chicos –

Y son originales? No son traducidos?

Son originales, y por eso es que los chicos – no me gusta las traducciones, necesito que el chico vaya al mercado original, al mercado real. Y entonces por ejemplo los chicos en inglés se defienden bastante bien, pero solo es original cuando es de Estados Unidos o de Gran Bretaña, si es inglés de otro país es que es traducción y no me sirve. Entonces... en italiano no hay problema, el francés tampoco, pero tampoco hay los mercados. El motor de la economía de Europa y entiendo que del mundo entero es Alemania. Es definitivo, ahí no hay vueltas que darle. Pero cuando los chicos leen los textos en alemán tienen dificultades en la comprensión y en la expresión. Entonces lo que hago es juntar a los chicos que hablen la misma tercera lengua y que ellos discutan en esa lengua. No me importa si yo les entiendo o no; ellos tienen que entenderse. Y los presiono de manera que ellos se vean obligados a pensar en esa lengua y a expresarse con fluidez. Al principio suele haber dificultades pero yo he tenido resultados bastante

significativos al cabo de tres meses más o menos de estar todos los días en ese ejercicio. Entonces una herramienta que me ayuda mucho son los podcasts. Aquella herramienta que la disfrutamos mucho. Entonces hago que los chicos bajen, que me muestren la biblioteca y en el iTunes hay los podcasts especializados y los podcasts universitarios. Normalmente entro a las escuelas de economía y finanzas originales de la tercera lengua y hago que ellos escojan los cursos y sigan las clases, discutan con los chicos de la tercera lengua y luego cada uno expresa los resúmenes en español para socializar con todo el grupo. Como los conceptos son universales yo veo que si mejoran la comprensión pero trabajando en grupo la comprensión y en lengua original. Ahora cuando yo les pregunto: - ¿Muchachos, porque ustedes no logran la destreza? Dicen: - porque no tenemos formación básica con algo de especialidad. Voy a ser infidente en algo que usted entiendo que lo sabe, pero... hay algunos profesores, no de alemán ni de inglés sino de las otras lenguas, que les enseñan por ejemplo literatura. Entonces eso no tiene sentido. Es valida la literatura pero no para esta carrera. Me gustaría que la formación sea un poquito más especializada. Ahora, los profesores tienen acceso libre a software que está en el internet, entonces no hay pretexto para que no busquen las fuentes idóneas. Me gustaría que la formación básica desde los primeros niveles ya vaya orientada hacia los negocios y las relaciones internacionales porque las bibliotecas internacionales son múltiples. Son múltiples no tendríamos toda la vida para leer todo lo que hay en la tercera lengua. Entonces, yo recomiendo formación básica en temas referentes a negocios y relaciones internacionales y que se hagan foros orientados al perfil de la carrera. Ese es mi punto.

¿Cómo es eso de los foros?

Por ejemplo las discusiones que hacen los chicos. A ver, la carrera de LEAI tiene una misión visión, perfil de egreso y competencias, y yo creo que las lecturas que se deben elegir, sobre todo en las terceras lenguas deben estar orientadas, sobre todo, a la consecución del perfil. Si viese por ejemplo, una de las competencias es: el estudiante será capaz de establecer redes comunicacionales en asuntos de los negocios, creo que los podcasts o los textos en idioma original deberían apuntar a esto. Yo creo que la formación humanística. A mí me encanta la poesía, yo escribo yo hago eso, es mi hobby, pero no les puedo enseñar a los muchachos mi hobby. Eso es mío. Yo me ocupo de las cosas que la escuela se está trabajando

No cuadra.

No cuadra, simplemente no les ayuda, porque luego se ven limitados, y los chicos de alemán son los más limitados porque **o es la dificultad de la lengua o es los temas que se abordan en lengua no son los adecuados.** Eso es lo importante.

Si, estoy súper de acuerdo con Ud. y me da mucho gusto que hayamos tenido esta oportunidad. Claro, yo lo que le veo por un lado es que alemán si es más complejo que digamos italiano o francés.

Desde el español, si así es.

No quiero decir que Italiano no es difícil porque la profesora también se me enoja un poco.

Es que todo depende desde donde lo mire. Por ejemplo, Para un estudiante inglés-hablante, el alemán no le es tan extraño.

Si pero tampoco le es tan fácil.

Si pero, dice que a una persona que habla inglés le dice que es más fácil aprender alemán que italiano.

Si así es.

No es cierto? Inclusive para un chico – los asiáticos les es más fácil llegar al inglés o al alemán que a estas lenguas que por ser romance son pseudo-lenguas que no son puras y que no tienen mucha lógica, el alemán tiene toda la lógica. Entonces depende desde donde lo mire para saber si es fácil o difícil. Y ese no es el punto.

Si, justo usted acaba de decir una cosa muy interesante. Por un lado cuando vemos por ejemplo en la cuestión de que yo se español, aunque sea inventándome llego a entender algo de italiano, y si ya tengo clases de francés, me es más fácil. En cambio el alemán ya es más difícil por un lado, y por otro lado es la forma de pensar porque conlleva todo un contexto de lógica o de concreción diferente y también de diplomacia diferente. Entonces resulta difícil de esos dos ángulos: la lengua en sí y entender el sentido.

Absolutamente. Una de las cosas que yo veo que no nos ayuda a los hispanohablantes a entender ni el inglés ni en este caso el alemán, es que tenemos un español deficiente. Me parece que nuestra construcción lingüística es folclórica, apegada a la cultura. Nosotros no utilizamos un español académico más lógico. Por lo tanto yo veo que nos es más difícil. Yo he visto por ejemplo en los chicos – de las cosas que se va viendo en esta vida – los chicos que tienen un español más académico les es más fácil llegar al inglés.

No sé no sabría decir.

Todos los años yo veo chicos que utilizan en la universidad más bien un lenguaje de tipo coloquial, donde las ideas no vienen expresadas por el sentido de las palabras sino por la cultura.

Si y es más que nada oral.

Y es oral. Entonces son chicos que tienen dificultades en la lectura, dificultades en la escritura y dificultades para poder asumir que un lenguaje es un conjunto de reglas que se ordenan de cierta manera para expresar una idea.

Claro y la costumbre de leer es...

y en ese sentido yo lucho desde el español para que sea un lenguaje académico más formal más ordenado, más pragmático diría yo porque eso les permite mejorar sus niveles de segunda y tercera lengua. Ese es mi punto.

Si si puede ser – yo no lo he pensado pero este aspecto que Ud. menciona ahora me da que pensar.

Lo vengo sufriendo desde hace algún tiempo y eso me tiene...

Me imagino que sí. Luego la otra cosa que dice Ud. aquí y que estoy súper de acuerdo es que los estudiantes de LEAI deberían tener más clases de alemán anteriores con una dirección hacia lo que ya es LEAI. Yo he sugerido esto ya muchas veces pero me han contestado siempre que no hay suficientes alumnos para ponerlos en un curso específico de LEAI.

Pero no parece que depende del número sino de la dificultad. Yo también he venido luchando por lo que Ud. plantea. Yo sostengo mi punto es: con cuatro niveles de italiano, tienes; con seis niveles de francés tienes, pero al menos seis u ocho niveles de alemán, y entonces no es cuestión de número de alumnos sino de la estructura del currículo

Es que no dejan abrir cursos

Deberíamos publicar, no sé si publicar estos estudios, entiendo que la tesis mismo podría aportar en este sentido, porque si vienen 20, 25 o 30 chicos de alemán, no pasa nada si no se modifica el nivel de conocimiento de la lengua. Ese es el punto. No es la cantidad

También es el rango del tema. porque cuando yo trabajaba en el Sistema Dual del Colegio Alemán había cursos de alemán desde cero, que no hablan nada de alemán que empiezan y en un año ya pueden seguir las clases, porque les enseñan específicamente lo que van a servir de negocios y relaciones internacionales todo eso. No es que sean perfectos, no son perfectos, pero ya pueden seguir, y cuando ellos luego ya vienen acá, que sería, claro, es un año anterior de alemán y luego los dos años de alemán, ellos son excelentes aquí en el idioma alemán. Entonces algo así se podría tal vez hacer.

Esa es mi propuesta

y no ahí lo que quiera como Ud. dice, o sea, literatura libros material hay lo que quiera. no es la dificultad, pero creo que no se deja operacionalizar en un sentido. Entonces lo que yo quisiera hacer en mi curso, que le veo bien difícil, la verdad, es crear por lo menos material que les sirva para que mejoren la escritura porque esa es mi tema y mi curso.

A ver, cuando yo llego a mí curso de finanzas internacionales yo los confronto directo: a ver, Ud. trae Spiegel, busquen algo ahí.

Es difícil el Spiegel. Es muy difícil.

Si, bueno la comparación que yo les hago a los chicos, les digo: ¿ustedes quieren ser los mejores de la Católica? No hay problema. ¿Quieren ser competitivos a nivel internacional? Porque en el mundo real, necesito unos cerrajes alemanas, y tienes que comprarlos en Alemania. Eso es parte del trabajo de ellos. Yo en mi trabajo particular hago eso. Yo compro y tengo que hacerlo. Tengo que comunicarme, negociar precios, características. Si yo voy a hacer transporte de dinero tengo que comunicarme y las vías no me están diciendo que nivel o un nivel más bajo. ¿El reto es ser competitivos en el mundo, ni siquiera ser grandemente competitivos sino que le digo? normalmente competitivos. Entonces qué pena que para los ecuatorianos haya niveles altísimos pero si queremos ser negociadores internacionales con posibilidades de éxito en el mundo y sobre todo en el mundo germano, tiene que tener el nivel que se necesita porque Spíegel no le va a esperar. La bolsa de valores de Hamburgo, por ejemplo, le digo, a ver una chica tiene que hacer una investigación sobre los productos financieros en la bolsa de valores en Hamburgo y o lo hace o lo hace no más, ahí no hay

Claro, ahí no puede decir, está difícil.

No, no puede, esa no es la justificación. Entonces si te metiste a seguir tu tercera lengua esa y esa es tu forma de trabajo, tienes que llegar al mundo habitual del alemán. Entonces yo no creo mucho en aquello que dice por ejemplo que hay niveles y niveles. El mundo no lo espera, el mundo es cruel, o lo haces o lo haces.

Estoy de acuerdo, porque esa es la realidad. Yo también les digo a ellos, vean si ustedes no participan en la clase, no hacen sus tareas, no tienen ideas, después no les va a servir decir el curso era malo o la profesora era mala, porque no importa. Lo que importa es que puedan, y si no pueden nadie les va a decir, ah, cierto es que tuvo mala la profesora. A nadie les importa, ustedes no más se hundan y ya.

Si, así es. O hay chicos que llegan a niveles impresionantes aquellos que estudiaron alemán, teniendo el mercado más idóneo no llegan simplemente. Entonces si yo hubiese seguido el alemán, hubiese tenido que pensar que es una lengua que para mí es más difícil aprender, pero eso no significa que deba ser malo.

Exacto. Falta muchas veces la motivación y yo creo que un proyecto como es suyo es fenomenal porque ellos ahí si están expuestos a la realidad, y tienen que hacer. Y ahí creo que van a entender que estudian porque van a hacer algo. No que estudian porque sí.

Si, y algo útil porque ya le digo porque toda la información la saco del... a ver... ahí le digo son de, le digo en italiano porque en alemán no tengo idea: la Eurozona, son todos los documentos oficiales que desarrolla la zona euro. Existen en algunos idiomas, pero originalmente se genera básicamente en inglés y en alemán y de ahí migran como en una especie de traducciones a otras lenguas. Entonces, Eurozona, Euromercados, existe toda la documentación de la zona euro. Existe bolsa de valores, sobre todo la de Hannover y la de Hamburgo, y la información financiera que me viene a través del Spiegel. Entonces esas son las fuentes que deben dominar

Hamburgo y Frankfurt?

Si Frankfurt, Frankfurt.

Y Eurozona.

Los documentos que salen de la unión europea a través de la eurozoana.

Y lo otro que era?

Toda la información económica que sale a través del Spiegel.

Es que ese es horroroso.

Risas

Es horroroso el Spiegel porque no solamente es el nivel difícil sino que escriben con mucha ironía y son muy quejosos.

Es que verás, yo necesito que los chicos lleguen a un nivel de comprensión de la siguiente forma. No me importa... cuando alguien dice algo, no me importa lo que dice ni lo que trata de decir sino la intención con la que parece haber sido escrito. ¿Por qué? Ningún escrito es neutro. Todo tiene una intencionalidad. Entonces en finanzas por ejemplo puede ser un documento que sea académico, o que sea de mercado, o que sea de desprestigiar a la competencia. Entonces cuando uno lee algo, debe saber la intención con la que fue hecho. O lo hace así o mi curso fracasa. Porque, por ejemplo vemos una noticia que se yo dice, la crisis griega y si yo veo desde Gran Bretaña, desde Francia desde Italia o desde Alemania la misma noticia tiene cuatro orientaciones diferentes. No es cierto?

Claro y las connotaciones.

Y las connotaciones, y las implicaciones por eso es que necesito que no solamente entiendan sino que descubran la intención con la cual parece haber sido hecho. Yo no pongo ese nivel, Sylvia, el mundo funciona así.

Sí, yo entiendo. El problema es que no llegamos a ese nivel.

Tienen que hacerlo. Tienen que hacerlo. Entonces yo tengo una muchacha, una alumna de alemán, hay una chica que la veo que sufre pero yo veo que hace un esfuerzo. Primera vez que veo que ha mejorado significativamente su nivel de comprensión. Mire, yo no hablo alemán, pero veo que la interpretación de la noticia ya tiene un poco más de criterio, o sea su explicación de luego de leer el artículo yo veo que puede estructurar mejor su pensamiento porque descubre por ejemplo las intenciones políticas de la señora Merkel, del parlamento europeo, ella descubre lo que significa eso para los franceses para los chinos, para todos, entonces después de tres meses de estar conmigo recién comienza ella a encontrar algunas implicaciones de lo que parece que ha querido decir el autor. Entonces mire el nivel que estamos necesitando. Entonces con los chicos de inglés no tengo problema, con los de italiano menos, los de Francia un poco por la cultura francesa, pero si veo que los chicos de alemán a lo mucho pueden entender lo que está diciendo el autor, pero mire lo que le pido: a lo que QUISO decir y entonces la ironía del Spiegel me sirve muy bien. Ese sentido irónico aparte de que no solamente necesito que lean el texto y lo interpreten sino que también sepan el entorno socio-cultural, político, económico de momento de cada país. No cierto. o alguien lee una noticia, porqué lo dice, qué pasa, qué hechos históricos rodean ese acontecimiento.

Y ahora? Porque yo he estado tratando también como ahora está la Ulla, es como que estuviera un nuevo impulso y para tratar de alguna manera trabajar juntos mejor, porque la mayoría viene de aquí. Entonces falta y ya nos hemos reunido una vez.

Yo encuentro tres variables que son importantes. Una controlan ustedes: el nivel del idioma, pero la otra es el español académico que no lo tienen y una formación suficiente en general. Formación humanística general que a veces cuando uno ve a los chicos y parece que no entienden nada. Haga de eso un negociador internacional.

Si, es verdad, y ellos tienen esos cursos y yo creo que son buenos, antes se llamaban el Siglo XXI y me parece una excelente idea. Pero el rato de estar en la clase y viene un tema, es como ¿Qué? En la luna, pero ni de la historia del Ecuador saben nada. Yo sé más que ellos. Qué tal? Es triste. Y yo creo que eso no es falla de la universidad sino una falla cultural.

Es de la cultura.

Que viene desde los colegios, los niños todavía no saben que ya son gente.

Más que niños, como cultura, como pueblo, me parece que no nos, no tenemos la aptitud de conocer un poco más allá, más allá de lo evidente, todo a corto plazo.

No, no, no, no, eso no creo. Yo creo que es una cuestión de educación en la familia. Son todavía guaguas. Ellos todavía ni se dan cuenta que ya está el mundo ahí. Ellos creen que vienen acá y esto es una extensión del colegio y para los niveles ya más altos de octavo, ahí recién se asustan.

Si ahí viene el susto.

¿Dicen, cierto y ahora? aprenderé- pero es ya tarde y yo creo que es la mamitis generalizada

Imagínese que son chicos que ya tienen 22, 23 años y nunca han comprado ni sus zapatos porque van al almacén y dicen: dame eso, pero ellos hacen el ejercicio de pagar. Pero papi pagó de alguna forma y no tengo idea pero son adultos, son niños adultos o adultos niños que no logran ni siquiera comprarse un par de zapatos. Cuando viajan todo está pagado desde la tarjeta de crédito de papi, y eso les hace mucho daño.

Yo creo que es eso. No es nada intelectual.

Es la cultura. Les digo algo que les molesta todo el tiempo, les digo que se liberen de los padres. No permitan que su padres no les compren ni los zapatos. Necesito que coja que haga el ejercicio que compre a través de internet que compren a través de amazon que haga. Que haga.

Lo otro es más cómodo. A veces ni se dan cuenta y no es por mala fe, simplemente está tan adentro que no se dan cuenta.

Facilísimo.

Hay chicos que les mandan todavía la lonchera.

Risas

Qué padres, no cierto? Y el estado les da el voto facultativo desde los 16. No tengo idea, un montón de niños que votan por nada. Entonces hay una incoherencia total.

Risas

Si es verdad, aquí viene universitario con lonchera... Si yo también he notado. Que no se pueda hacer su sánduche, que mamita tiene que

O que saque su dinero y vaya al bar. Que empiece a crecer con un sentido de compartir un poco ... pero no.

Por favor! Entonces en ese sentido si me da desesperación y pienso que bueno.

Sabe que yo... eso también quería consultarle. En esta cuestión de este curso que estoy diseñando he tomado cuatro módulos y no sé qué le parece me gustaría saber su opinión. Trato de enfocar hacia lo que van a necesitar para escribir en alemán, entonces le hago también así gradual de lo más sencillo a lo más complejo que ojalá se logre. Entonces, lo primero sería descripciones, describir algo. Porque necesitan también utilizar la gramática y la sintaxis que va a eso y qué se yo, describir quizás situaciones ciudades, en el contexto social,

Entornos, sobre todo relacional, geográfico, algo político porque recordemos son chicos que el título dirá Licenciado en Lenguas y negocios y relaciones. Yo diría que de esa parte no deben salir.

Qué podrían describir? Yo escogí como por ejemplo, el puerto de Hamburgo, desde luego, porque me es lo más fácil. Toda la connotación del puerto, etc. las construcciones

Ubicación de bancos, bolsa de valores, mercados, puertos, tipo de moneda, cambio de moneda, ese tipo de cosas, donde se cambia que se cambia

Excelente, eso puedo, porque tomé como primer trabajo el puerto de Hamburgo y lo ampliar a otros puertos del mundo, incluyendo al Ecuador.

Ya, entonces de Hamburgo, por eso le digo, uno va a salir los puertos, oficina de aduanas, requerimientos, ese tipo de cosas, como que uno llegara a un lugar y estuviera un poco perdido en el planeta.

Y que esa descripción le ayude.

Me encantaría que los ecuatorianos fuéramos más descriptivos. Mucho más descriptivos. No está en el lenguaje, está en la forma de estructurar el pensamiento. Una cosa que me molesta cuando les pregunto, cuando un chico estuvo en Hamburgo: qué te pareció? Y dice los ecuatorianos somos más cálidos. Eso me parece una respuesta estúpida. Lo que yo quiero es que me describa, cómo se comporta la gente, como están ordenadas las vías, donde están ubicadas, cuando se come, cómo se hace una orden. Solo descríbelo, sin juzgar si es bueno o malo.

Sin juzgar?

Exacto sin juzgar, porque a la larga, ¿quién es normal? Quién tiene la razón. Nadie o cada uno. Entonces a la final es entender cómo funciona la ciudad. El entorno de negocios, cualquier cosa. Entender cómo funciona.

Ese sería un tema. El otro tema que escogí, voy a hacer como un informe de alguna transacción de algo relacionado.

Sí, eso migra hacia lo otro. Lo que observas tienes que informar académicamente.

Exacto. Después de eso paso un poco a profundizar en la lengua de economía y también a enseñarle algunas formas de comunicación como por ejemplo, como me expreso en un mail, en una carta – que ya no hay mucho, pero un poco de este tipo de correspondencia sin entrar a correspondencia económica porque ahí ya van a decir, ay, acaso soy secretaria, y ya se alteran. Esos tres temas los tengo como lógicos.

Me parece perfecto.

Y el cuarto estoy como todavía volando. Yo le puse como escribir algo no como composición sino como essay.

A ver, ¿qué es lo que me falta en clases? Que los chicos sean capaces de estructurar algunas ideas, procesos de negociación. Describir procesos, verlos, expresar – describir procesos que les sirva como elementos para la negociación. Que describan la situación inicial, las evidencias que uno ve, como funciona allá, como funciona acá, y sobre eso estructurar planes de negociación, entonces son procesos de. y desde la descripción hasta la propuesta

Cuando les enseña usted eso?

Durante todo el semestre. lo que necesito yo es que entre en esa lengua y luego comenzar. Por ejemplo, le digo... ahhh.... partamos de esto: te vas para Alemania,

Es que yo quiero ir a su curso para enterarme de esto y diseñar en alemán.

No hay problema, me encantaría. Normalmente nos enfrentamos con las cuatro lenguas cada dos clases.

Esto de la estructuración de procesos.

Yo les digo: te vas a Alemania, qué moneda tienen allá. Dice Euros. ¿Los compras aquí o allá?

¿Muerto?

Muerto, desde ahí ya. O los compras aquí y te vas a la casa de cambios a la amazonas y compras euros o te bajas en el aeropuerto y compras allá. ¿Qué criterios estructuras para eso?

¿Muerto?

Muerto. Segunda: necesitas ir a decir que ofreces flores y allá necesitas tener a alguien, un broker que te reciba. ¿Qué pasa? ¿Dónde vas?

Muerto.

Risas

Siguiente paso. Hablamos de procesos. Ya hemos logrado. Tenemos el broker que me compra yo tengo un vendedor de flores. En qué cobras. En Euros o en dólares.

Risas.

Claro, ahí tiene que saber toda la cuestión

Y la otra cosa. Las vendes. ¿Vas a cobrar cuándo? ¿Cuándo? ¿Antes del embarque? ¿Después del embarque? Entonces a qué precio. Precio spot, o precio futuro y qué condiciones tiene que tener el contrato.

Qué es lo que conveniente, qué es lo que no conviene?

Mhh. Y allí asumes una posición de negociación. Me encantaría que vaya a alguna de las clases para verles a los chicos como patelean.

Si, si me gustaría, porque tengo esta secuencia de estas tres cosas que están como lógicas pero esta cuarta está como volada.

Tranquila eso son los procesos

Yo le digo a la clase precisa a la cual debería ir para entender estas cosas.

Ya! Si avíseme con tiempo aunque yo tenga clases.

Bueno yo le voy a avisar la semana en la que vamos a trabajar la estructura de procesos para que Ud. vaya y donde haya más chicos de alemán, que vea como, qué han leído y como estructuran. De acuerdo? Así quedamos?

Cheverísimo. Y sabe que una última cosa: aurita conversando con Ud. se me hace que el curso de escritura si es muy útil, pero creo que se necesita también muchísimo un curso de lectura comprensiva. No es suficiente.

Tiene que haber una, ... por eso le digo, a mí no me importa lo que dice ni lo que trata; la intención es el nivel más alto de comprensión. Entonces cómo voy a saber la intención si ni siquiera sé una lectura comprensiva. El nivel de exigencia porque mentalmente no estamos preparados para leer entendiendo. Es un nivel de comprensión y eso hay que trabajar.

Y sin lectura, no hay escritura.

Por eso ese día que teníamos la reunión cuando hablábamos con la profesora de español decía que para mí la dificultad más grande ni siquiera es el inglés, ni siquiera el alemán, es el español. Y ella dice que mira los asambleístas. Si pero es que eso tampoco es que sea el modelo.

No, pues es que ese no es un modelo.

De ninguna manera. Pudo haber sido a mediados del siglo XX, pero ya no. Eso ya se acabó hace muchísimo tiempo. Uno los oye a ellos y da vergüenza.

Así quedemos Sylvita. Yo le invito cuando. Espero haber sido útil en esta conversación.

Súper, bastante. Muchas gracias. No se olvidará.

No se preocupe. Igual ya nos topamos aquí y ya nos vamos a comunicar.

Avisaráme antecitos.

Claro que sí.

ANEXO D - Traducción de Apuntes Reunión – LEAI – Profesores de Alemán

Fecha: 3 de abril 2013

Lugar: Coordinación de Alemán

Hora: 14h00 a 15h00

Presentes: Ulla Barnickel (Coordinadora de Alemán), Claudia Funk (profesora de alemán), Sasha Quint (proferor de alemán en LEAI), Indira Suresh (Representante DAAD), Sylvia Lehmann (Profesora de alemán en LEAI)

Se habló acerca del nivel de alemán de los estudiantes de LEAI en los cursos y seminarios. Los profesores constatan que el nivel de los estudiantes no es homogéneo, que muchas veces la diferencia es sumamente grande y que se evidencian muchos vacíos tanto en la producción escrita como en la oral, y por lo tanto no se puede hablar de un nivel B2. Se pide adaptar los niveles de lengua a exigencias realistas.

Por el momento los niveles de lengua, semestre de carrera y cursos de alemán son los siguientes:

Nivel de alemán	MCERL	LEAI-Semestre	LEAI Cursos y Seminarios
Test de ubicación: con el 4 nivel aprobado	A2		
Nivel 5	B1	1. Semestre	----
Nivel 6	B1	2. Semestre	----
Nivel 7	B2	3. Semestre	----
Nivel 8	B2	4. Semestre	----
(opcional) Niveles 9 y 10	C1	5. Semestre	Curso: Expresión Escrita en Alemán
		6. Semestre	Curso: Traducción Alemán-Español Curso: Economía y Política Alemanas Seminario I (puede ser tomado en este semestre o en 7mo)
		7. Semestre	Seminario I y Seminario II
		8. Semestre	----

La profesora Lehmann tiene a su cargo el curso de Expresión Escrita en Alemán en este semestre y ella hará un test de diagnóstico para evidenciar el nivel de alemán con mayor certeza.

Firmado: S. Lehmann

Gesprächsnotiz

Treffen – Leai – Deutschlehrer

Datum: 03.4.13

Ort: Koordination – Deutsch

Uhrzeit: 14.00 – 15.00 Uhr

Anwesend: Ulla Barnickel, Claudia Funk, Sasha Quint, Indira Suresh, Sylvia Lehmann

Es wurde über das Deutsch-Niveau der LEAI Studenten in den Kursen und Seminaren gesprochen. Die Lehrer Sasha Quint, Indira Suresh und Sylvia Lehmann sind sich einig, dass das Niveau der Studenten nicht einheitlich ist; dass der Unterschied oftmals sehr groß ist; dass es sehr viele Lücken in der schriftlichen und mündlichen Produktion gibt; und dass es auf keinen Fall ein Niveau B2 ist. Es wird darum gebeten, die Sprachniveaus einer realistischen Anforderung anzupassen

Z.Zt. sind die Sprachniveaus, Kurssemester und Deutsch-Kurse wie folgt:

DaF Niveau	Europ. RR	LEAI-Semester	LEAI Kurse und Seminare
Einstufungstest 4. Niveau beendet	A2		
5. Niveau	B1	1. Semester	----
6. Niveau	B1	2. Semester	----
7. Niveau	B2	3. Semester	----
8. Niveau	B2	4. Semester	----
9. und 10. Niveau (optional)	C1	5. Semester	Kurs: Schriftlicher Ausdruck
		6. Semester	Kurs: Übersetzung Dtsch-Span Kurs: Deutsche Wirtschaft und Politik Seminar I (kann hier genommen werden oder im 7. Semester
		7. Semester	Seminar I und Seminar II
		8. Semester	----

S. Lehmann unterrichtet im folgenden Semester den Kurs Schriftlicher Ausdruck und wird einen Diagnostest abnehmen, damit man das Niveau feststellen kann.

gez. S. Lehmann