

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE LAS CIENCIAS DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS PARA LA GESTIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER

**PROPUESTA DE MATRICES DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA
EXPRESIÓN ORAL BAJO EL ESTÁNDAR DEL MARCO COMÚN EUROPEO
DE REFERENCIAS PARA LENGUAS APLICADAS EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL IDIOMA ALEMÁN EN EL NIVEL CUATRO
EN LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE
LA PUCE MEDIANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN**

ELVIRA SHAMSUTDINOVA

DIRECTORA: Mtr. YOLANDA GARCÍA

QUITO, 2015

DEDICATORIA

A mi esposo y a mis hijos.

AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento único a mi familia por todo el apoyo y paciencia. Agradezco a mi directora y mis lectores. Un agradecimiento a mis compañeros y profesores de la maestría: De todos ustedes aprendí mucho. Gracias a mis colegas por sus sabios consejos y comprensión. Gracias a mis estudiantes, porque sin ellos no existiría este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDO

TEMA	ix
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	1
Datos de la institución	1
Definición del problema	3
JUSTIFICACIÓN	3
ANTECEDENTES.....	5
OBJETIVOS	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos.....	6
CAPÍTULO I	7
MARCO TEÓRICO.....	7
1.1 Plurilingüismo y las competencias clave	7
1.2 Formación por competencias	10
1.3 Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas	12
1.4 Competencia comunicativa y la expresión oral	15
1.5 Evaluación de los aprendizajes.....	18
1.5.1 Los tipos de la evaluación.....	19
1.5.2 Evaluación formativa.....	22
1.5.3 Las técnicas e instrumentos de evaluación.....	25
1.6 Rúbricas como instrumento de evaluación	29
CAPÍTULO II	35
DIAGNÓSTICO	35
2.1 Escuela de Lenguas en la PUCE.....	35
2.2 Alemán como Lengua Extranjera en la PUCE.....	36
2.3 Sistema de calificación en la Escuela de Lenguas	37
2.4 Encuesta de diagnóstico realizada para docentes de la Sección de Alemán	39
2.5 Rúbricas de evaluación del Instituto Goethe.....	47
2.6 El proyecto de la evaluación en la Sección de Alemán.....	51
CAPÍTULO III.....	52

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN UNIFICADO CON UTILIZACIÓN DE RÚBRICAS Y LAS TIC	52
3.1 Metodología para el desarrollo de rúbricas con apoyo de las TIC	52
3.2 Diseño de Rúbricas base.....	57
3.2.1 Rúbrica base 1 – Monólogo.....	57
3.2.2 Rúbrica base 2 – Diálogo.....	62
3.3 Diseño de Rúbricas elaboradas para las actividades del curso	66
3.3.1 Rúbricas de monólogo basadas en la Rúbrica base 1	70
3.3.1.1 Monólogo sostenido: Descripción de las experiencias.....	70
3.3.1.2 Hablar en público: Presentación	74
3.3.2 Rúbricas de diálogo basadas en la Rúbrica base 2	78
3.3.2.1 Planificación conjunta	78
3.3.2.2 Debate informal (Entre amigos)	81
3.3.2.3 Conversación informal: Discusión por teléfono.....	85
3.3.2.4 Conversación formal: Interacción para obtener bienes y servicios.	89
CAPÍTULO IV	92
APLICACIÓN DEL SISTEMA UNIFICADO DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL	92
4.1 Definición del curso Alemán 4	92
4.2 Aplicación del sistema de evaluación unificado con rubricas	94
4.2.1 Prueba de diagnóstico.....	94
4.2.2 Monólogo sostenido: Descripción de experiencias	96
4.2.3 Hablar en público: Presentación	98
4.2.4 Conversación informal: Planificación conjunta (Planificación de un evento).....	100
4.2.5 Debate informal entre amigos.....	102
4.2.6 Conversación informal: Discusión por teléfono.....	104
4.2.7 Conversación formal: Interacción para obtener bienes y servicios	106
4.2.8 Las pruebas orales del medio y del final del curso.....	108
4.3 Resultados de la encuesta aplicada al curso Alemán 4	113
4.4 Análisis de la aplicación del sistema de evaluación unificado con rúbricas.....	117
4.4.1 Criticas a la aplicación del sistema unificacado de evaluación con rúbricas	120
CONCLUSIONES	122
RECOMENDACIONES	124

ABREVIATURAS.....	125
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXOS	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.3-1: Niveles Comunes de Referencia	13
Figura 1.3-2: Niveles comunes de referencia: escala global.	14
Figura 1.5-1: Tipos de Evaluación	20
Figura 1.6-1: Ejemplo de una rúbrica holística.....	30
Figura 1.6-2: Ejemplo de una rúbrica analítica.....	30
Figura 2.2-1: Niveles de los cursos de alemán en la PUCE y sus equivalencias con el MCERL.....	37
Figura 2.3-1: Sistema de calificación de la Escuela de Lenguas en la PUCE	38
Figura 2.4-1: Encuesta para docentes de la Sección de Alemán (La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE	40
Figura 2.4-2: Encuesta para docentes de la Sección de Alemán: La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE (Continuación).....	41
Figura 2.5-1: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen <i>Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2</i>	48
Figura 2.5-2: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen <i>Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2</i> traducida al alemán.....	48
Figura 2.5-3: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen <i>Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2</i>	49
Figura 2.5-4: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen <i>Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2</i> traducida al alemán.....	50
Figura 3.1-1: Plantilla de rúbrica en <i>RubiStar</i> en la Web	54
Figura 3.1-2: Esquema de rúbrica descargada como hoja de cálculo desde <i>RubiStar</i>	55
Figura 3.3-6: Rúbrica base para Monólogo	58
Figura 3.3-7: Rúbrica base para Monólogo traducción a alemán.....	59
Figura 3.2-1: Rúbrica Basé para Diálogo	64
Figura 3.2-2: Rúbrica Base para Diálogo traducida.....	65
Figura 3.3-1: El ejercicio tomado de <i>Schritte international 4</i> para realizar un monólogo sostenido	66
Figura 3.3-2: El ejercicio tomado de <i>Schritte international 4</i> para realizar una planificación conjunta.....	67
Figura 3.3-3: El ejercicio tomado de <i>Schritte international 4</i> para realizar un debate:	68
Figura 3.3-4: El ejercicio tomado de <i>Schritte international 4</i> para realizar una conversación telefónica.....	69
Figura 3.3-5: El ejercicio tomado de <i>Schritte international 4</i> para realizar una conversación formal	69
Figura 3.3-8: Ejercicio tomado de <i>Schritte international 4</i> para aplicar al Monologo sostenido (Descripción de Experiencias).....	70
Figura 3.3-9: Rúbrica de evaluación para la Expresión oral: Descripción de experiencias	72
Figura 3.3-10: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para la Expresión oral: Descripción de experiencias	73
Figura 3.3-11: Rúbrica de evaluación para Hablar en público (Presentación)	76
Figura 3.3-12: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para Hablar en público (Presentación)	77
Figura 3.3-13: Rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Planificación conjunta) ...	79

Figura 3.3-14: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Planificación conjunta)	80
Figura 3.3-15: Rúbrica de evaluación para un Debate informal (Entre amigos)	83
Figura 3.3-16: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para el Debate informal (Entre amigos).....	84
Figura 3.3-17: Rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Discusión por teléfono)...	87
Figura 3.3-18 Traducción a alemán de la Rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Discusión por teléfono).....	88
Figura 3.3-19: Rúbrica de evaluación para una Conversación formal (Interacción para obtener Bienes y Servicios).....	90
Figura 3.3-20: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para una Conversación formal (Interacción para obtener Bienes y Servicios)	91
Figura 4.1-1: Resultados de la prueba de diagnóstico de la expresión oral del curso Alemán 4	92
Figura 4.2-1: Ejemplo de la Rúbrica base 2- Diálogo aplicada.....	95
Figura 4.2-2: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Monólogo sostenido (Descripción de experiencias aplicada)	97
Figura 4.2-3: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Hablar en público (Presentación) aplicada ...	99
Figura 4.2-4: Ejemplo de rúbrica de evaluación para la Conversación informal (Planificación conjunta) aplicada	101
Figura 4.2-5: Ejemplo de rúbrica de evaluación para el Debate informal (Entre amigos) aplicada	103
Figura 4.2-6: Ejemplo de rúbrica para la evaluación de la Conversación informal (Discusión por teléfono) aplicada	105
Figura 4.2-7: Ejemplo de rúbrica de evaluación para la Conversación formal (Interacción para obtener bienes y servicios)	107
Figura 4.2-8: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Monólogo aplicada en el examen del medio curso.....	109
Figura 4.2-9: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Diálogo aplicada en el examen del medio curso.....	110
Figura 4.2-10: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Monólogo aplicada en el examen final	111
Figura 4.2-11: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Diálogo aplicada en el examen final.....	112
Figura 4.3-1: Encuesta sobre las Rúbricas de Evaluación de la Expresión Oral en alemán como lengua extranjera.	114
Figura 4.3-2: Resultados de la Encuesta – Grado de importancia de los criterios de evaluación...116	
Figura 4.3-3: Encuesta sobre las Rúbricas de Evaluación de la Expresión Oral en alemán como lengua extranjera. (Continuación)	117
Figura 4.4-1: Registro de evaluaciones	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.4-1: Los resultados de las respuestas de la pregunta 1	42
Gráfico 2.4-2: Los resultados de las respuestas de la pregunta 2	43
Gráfico 2.4-3: Los resultados de las respuestas de la pregunta 3	44
Gráfico 2.4-4: Los resultados de las respuestas de la pregunta 4	45
Gráfico 2.4-5: Los resultados de las respuestas de la pregunta 5	46
Gráfico 4.4.1-1: Desempeño estudiantil del curso Alemán 4	121

TEMA

PROPUESTA DE MATRICES DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL BAJO EL ESTÁNDAR DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIAS PARA LENGUAS APLICADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL IDIOMA ALEMÁN EN EL NIVEL CUATRO EN LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA PUCE MEDIANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

RESUMEN

El presente trabajo es una propuesta de matrices de rúbricas digitales elaboradas para la evaluación de la expresión oral en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de idioma alemán como lengua extranjera. El propósito del trabajo fue crear un sistema unificado de la evaluación de la expresión oral con el apoyo de las rúbricas que son una herramienta clara, transparente y objetiva para poder evidenciar y retroalimentar los resultados del aprendizaje. La sistematización de los criterios y los descriptores de las rúbricas se basa en la teoría de evaluación del aprendizaje y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. La elaboración de las rúbricas digitales fue realizada con el apoyo de los programas *RubiStar* y *Excel*.

Las rúbricas fueron creadas en base de las necesidades de la Sección de Alemán de la Escuela de Lenguas en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El proyecto fue aplicado en un curso de alemán del cuarto nivel correspondiente al nivel A2.2 del Marco Común Europeo.

Los resultados de la aplicación demostraron que el estudiantado familiarizado con rúbricas, como un instrumento de evaluación, se beneficia de un proceso evaluativo claro, transparente y objetivo.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, rúbrica, rúbrica digital, herramienta tecnológica, Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, competencias, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, evaluación del aprendizaje.

ABSTRACT

The present work is a proposal of digital rubrics prepared for the evaluation of the oral expression in the process of teaching and learning German as foreign language. The goal of this work was to create a unified evaluation system of the oral expression with the support of rubrics as an evaluation tool. The rubric is a clear, transparent and objective evaluation tool that let teachers evidence the learning results and give a feedback

The systematization of rubric's criteria and descriptors was based on the evaluation theory of learning and on the "European Common Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment". The design of digital rubrics is supported by use of of the programs *RubiStar* and *Excel*.

The rubric's design are based on the needs of the German Section at the Languages Department of the Pontifical Catholic University of Ecuador. The project was applied in one fourth level German course of the fourth level corresponding to level A2. 2 of the European Common Framework of Reference for Languages.

The results of the application demonstrated that the students who are familiar with rubrics, as an evaluation instrument, are being benefited with a clear, transparent and objective evaluation process.

KEYWORDS

Evaluation, rubric, digital rubric, technological tool, Information and Communication Technologies for Education, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, competences, evaluation criteria, evaluation tools, learning evaluation.

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit ist ein Vorschlag ausgearbeiteter Matrizen von digitalen Bewertungsbögen für die Beurteilung des mündlichen Ausdrucks im Lehr- und Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache. Das Ziel der Arbeit bestand darin, ein einheitliches Bewertungssystem des mündlichen Ausdrucks mit Hilfe von Bewertungsbögen zu schaffen, um den Evaluationsprozess klarer, transparenter und objektiver zu machen und die Lernergebnisse und Rückmeldungen dazu dokumentieren zu können. Die Systematisierung von Bewertungsbögen stützt sich auf die Evaluationstheorie und auf den Inhalt des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Die Ausarbeitung der digitalen Bewertungsbögen wurde mit Hilfe der Programme RubiStar und Excel ausgeführt.

Die Bewertungsbögen wurden entsprechend der Bedürfnisse der Deutschkoordination der Sprachschule an der Päpstlich Katholischen Universität von Ecuador erarbeitet. Das Projekt wurde in zwei Kursgruppen auf dem Niveau A4 (entspricht dem Referenzniveau A2.2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) angewendet.

Die Ergebnisse der Anwendung haben gezeigt, dass die Studenten, die mit Bewertungsbögen vertraut waren, von einem klaren, transparenten und objektiven Evaluierungsprozess profitiert haben.

SCHLÜSSELWÖRTER

Bewertung, Bewertungsbogen, digitaler Bewertungsbogen, technologisches Werkzeug, Informations- und Kommunikationstechnik für Bildung, Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. , Kompetenzen, Bewertungskriterien, Bewertungsinstrument, Lernbewertung.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras en Europa se rigen al Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL). El MCERL da referencia a un estándar internacional para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras y asimismo, da pautas para medir el nivel de comprensión y la expresión orales y escritas en una lengua.

Uno de sus principales objetivos es fortalecer el pluri-culturalismo y plurilingüismo de los ciudadanos europeos y establecer una certificación común reconocida internacionalmente en lo que respecta al aprendizaje de lenguas en Europa. Por un lado, el MCERL pareciera ser irrelevante para el contexto latinoamericano hispanohablante, (Jiménez, 2011). Por otro lado, todo el material didáctico utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel mundial se basa en el MCERL. Además, los niveles de dominio de una lengua se certifican internacionalmente tomando en cuenta las referencias del mismo MCERL. Por lo tanto, es imprescindible adaptar las necesidades locales a los estándares internacionales, de modo que la Escuela de Lenguas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador tiene en sus cursos abiertos de lenguas una clasificación de los niveles ofertados correspondientes al MCERL.

El mundo digital dispone de numerosas herramientas tecnológicas que cambian la forma de nuestro trabajo en todos los ámbitos, también en la educación. Acudir a estos recursos resulta ser algo natural además de práctico. Asimismo, es posible combinar las teorías de evaluación del aprendizaje y las del MCERL con la tecnología y de eso se trata el presente trabajo.

Datos de la institución

El presente proyecto fue desarrollado en la Facultad de la Comunicación Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Es una universidad privada de las más prestigiosas y más antiguas del Ecuador. La PUCE es reconocida por el prestigio de varias de sus principales facultades al nivel nacional e internacional. La universidad fue fundada en el año de 1946 y se encuentra ubicada en la ciudad de Quito, en la Av. de 12 Octubre 1076 y Roca. Desde su fundación, la PUCE ha sido encomendada

por el Vaticano a la Compañía de Jesús. El modelo educativo de la PUCE se basa en el Paradigma Pedagógico Ignaciano, que busca formar a los estudiantes de la institución como personas que sirvan a la sociedad mediante la excelencia humana y profesional. Los ejes esenciales del modelo educativo en el *Paradigma Pedagógico Ignaciano* (<http://www.puce.edu.ec>, s.f.) de la universidad de hoy son:

1. Competencias y logros de aprendizaje.
2. El aprendizaje significativo centrado en el estudiante.
3. El aprendizaje a lo largo de la vida.
4. La utilización de Nuevas Tecnologías.

Dichos ejes caracterizan una universidad encaminada hacia la educación de vanguardia, donde el estudiante toma el papel de protagonista desarrollando sus competencias a lo largo de su vida, viviendo una época digital, donde la utilización de las TIC incluso en el ámbito educativo es imprescindible.

Como Universidad Católica, la PUCE se inspira en los principios cristianos: la responsabilidad del ser humano ante Dios, el respeto a la dignidad y derechos de la persona humana y la justicia en todos los órdenes de la existencia, fomentando “el diálogo de las diversas disciplinas con la fe, la reflexión sobre los grandes desafíos morales y religiosos, y la praxis cristiana”. (<http://www.puce.edu.ec>, s.f.).

PLANTEAMIENTO SINTÉTICO DEL PROBLEMA

Definición del problema

En la Sección de Alemán, como en toda la Escuela de Lenguas de la PUCE, se observa que los métodos de evaluación de la expresión oral varían de docente a docente, lo cual genera una gran discrepancia de criterios al momento de evaluar. La falta de directivas de evaluación no contribuye a una evaluación objetiva y transparente, y provoca diferencias notorias en los resultados del aprendizaje. La falta de un sistema unificado de la evaluación y de una herramienta evaluativa perjudica el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sobre todo afecta el desarrollo de la competencia de expresión oral, que es muy difícil fomentar y aún más difícil de medir objetivamente.

JUSTIFICACIÓN

Al momento no existe una manera detallada y transparente de documentar la evaluación de las actividades de la expresión oral. Como resultado se pierde la transparencia en la evaluación y se impide la retroalimentación tanto para el estudiantado como para el profesorado. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudiantado al igual que el profesorado, necesita saber cómo se prepara para una tarea, dónde se tiene que enfocar, como realiza su trabajo y cómo puede optimizar los resultados. Por lo tanto, es imprescindible que el docente facilite al estudiante un instrumento de evaluación que tenga criterios claros en cuanto a las pautas de calificación. Un instrumento evaluativo, además, puede y debe propiciar la documentación del resultado del aprendizaje y evidenciar el proceso de desempeño del estudiante, lo que en la actualidad es uno de los requerimientos del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Ecuador. El sistema unificado de evaluación sería una adaptación de los estándares internacionales del MCERL y las necesidades de la Sección de Alemán de tener una herramienta de evaluación de expresión oral con características claras y transparentes adaptadas a los cursos abiertos de alemán y su respectivo reglamento en la PUCE. Además, tomando en cuenta, que estamos viviendo en la era digital, una herramienta evaluativa debería ser elaborada con el apoyo de las TIC.

Los constantes avances tecnológicos, sobre todo de las últimas décadas a partir del invento de Internet, cambian las relaciones humanas en todos los ámbitos. Ahora disponemos de muchas formas de comunicación, entretenimiento y sociabilización. El estudiantado de hoy está rodeado de Internet y desarrolla las destrezas distintas a las generaciones anteriores. A los jóvenes de ahora les caracterizan “multiprocesos cognitivos” (Quintanar, 2010, pág. 33) rodeados de multimedia donde las imágenes tienen más impacto que los textos. Por contraste, las prácticas educativas en mayor parte todavía están “ancladas a otros tiempos, otros alumnos y otros recursos” (Quintanar, 2010, pág. 33). Por lo tanto, la inclusión de las TIC en los procesos educativos es inevitable. No obstante, no hay que olvidar que la implementación de las TIC en la educación por sí solas no va a modificar la eficacia en el ámbito educativo. Es un proceso largo de muchos cambios que requiere del docente una formación continua en manejo de las TIC, análisis y la selección de herramientas tecnológicas, planificación y evaluación de los resultados del empleo de la tecnología en el aula y una constante actualización.

ANTECEDENTES

En la actualidad, la Sección de Alemán de la Escuela de Lenguas de la PUCE cuenta con un sistema unificado de evaluación sumativa, el cual consiste en resumir las calificaciones numéricas de ciertas tareas al final del curso. La evaluación sumativa lamentablemente carece de transparencia y sobre todo de retroalimentación, lo cual es importante para cualquier proceso de aprendizaje, porque se aprende también de la retroalimentación también se aprende. Otro tipo de evaluación es la evaluación formativa: es una actividad sistemática y continua, que proporciona la información necesaria sobre el proceso educativo para orientar y retroalimentar al estudiantado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En otras palabras, es una evaluación que no solamente mide, sino también forma al estudiante. Para la evaluación formativa la retroalimentación es fundamental. La retroalimentación es “un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje”, a través del cual el estudiantado adquiere la capacidad de controlar su propio aprendizaje y de desarrollar formas de actuar según la retroalimentación recibida (Consejo de Europa, 2002, pág. 186).

La evaluación formativa requiere instrumentos evaluativos que permita realizar la retroalimentación. Las Coordinaciones de cada lengua dentro de la Escuela disponen de un instrumento evaluativo o están trabajando en su elaboración, pero faltan lineamientos unificados de evaluación. Debido a la falta de un sistema unificado de la evaluación, sobre todo de la expresión oral, no existe ni la documentación ni la posibilidad de retroalimentación de la expresión oral del estudiantado, lo cual no contribuye a una evaluación transparente y objetiva. Un cierto nivel de subjetividad en la evaluación es inevitable, porque evaluación es un proceso que implica un juicio y un valor del evaluador. El valor varía de evaluador a evaluador por sus rasgos individuales como formación, experiencia, rigor etc. Sin embargo, la subjetividad puede ser reducida mediatamente las herramientas de evaluación elaboradas con el apoyo de las TIC.

En el pasado, la práctica evaluativa en los cursos de alemán adolecía de falta de uniformidad de criterios, y muchas veces también de transparencia. Los exámenes orales habían sido calificados a criterio del profesorado, este tipo de evaluación se denomina como *Impresión* (Consejo de Europa, 2002, pág. 183), es decir según la impresión del docente. En el año 2014, un grupo de profesoras comenzó a trabajar en la elaboración de los instrumentos de evaluación para los exámenes escritos y orales, es decir en rúbricas.

Sin embargo, la evaluación no se reduce solamente a los exámenes escritos y orales. Durante el curso hay numerosas tareas que deben ser calificadas de una manera unificada y para su calificación también se necesita una paleta de rúbricas de evaluación. Diseñar estas herramientas es uno de los objetivos que busca alcanzar este proyecto de tesis.

OBJETIVOS

Objetivo general

Proponer un sistema unificado de evaluación de la expresión oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma alemán en el nivel cuatro de la Facultad de Comunicación Lingüística y Literatura de la PUCE con apoyo de las TIC.

Objetivos específicos

1. Adaptar la teoría y los estándares de MCERL con la práctica de la evaluación de la expresión oral que se realiza en la enseñanza del idioma alemán en la PUCE.
2. Desarrollar rúbricas para la evaluación de la expresión oral con apoyo de las TIC.
3. Sistematizar las matrices de las rubricas y las calificaciones del desempeño de estudiantes en la expresión oral con apoyo de las TIC.
4. Aplicar las rúbricas en el nivel 4 correspondientes al nivel A2.2 en el curso abierto de alemán en la PUCE en beneficio de profesores y estudiantes.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Plurilingüismo y las competencias clave

En nuestro mundo, la interculturalidad es un factor de gran importancia actual, guiado para incidir en un futuro económico y político más libre y sin barreras, una de la cuales puede ser el lenguaje. La globalización y los avances de la tecnología de información y comunicación nos permiten la cercanía entre las culturas y la capacidad de comunicarnos en varias lenguas es indispensable para lograr la “unidad en la diversidad” (Györffi, 2014)

En Europa la diversidad lingüística es una realidad y los países europeos viven una realidad plurilingüe. Con el término *plurilingüismo* se refiere a “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas”; por eso el *multilingüismo*, que es “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Centro Virtual Cervantes, 2015), es muy importante para la “competitividad europea” (Györffi, 2014). El Parlamento Europeo ha impulsado la política lingüística en Europa con el fin de reconocer la importancia de la diversidad lingüística en la Unión Europea y su fomento.

Varias organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Parlamento Europeo y Consejo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus proyectos, como *Tuning* y Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo), promueven el plurilingüismo y la diversidad lingüística. La enseñanza y el aprendizaje de múltiples lenguas es un elemento de la política lingüística del Consejo de Europa (Györffi, 2014). Una de las *competencias clave* de un individuo es la *competencia lingüística* (El Parlamento Europeo y Consejo, 2006).

El modelo de enseñanza y de aprendizaje basados en competencias surgen del trabajo colaborativo de las organizaciones internacionales mencionadas anteriormente. En 1997, los países miembros de la OCDE lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes del último año de escolaridad obligatoria han adquirido “los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad” (OCDE, 2005, pág. 2). De PISA surgió otro proyecto de la OCDE que se denominó como la Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo por sus siglas en inglés), en el cual, como lo dice su título se seleccionan y se definen las competencias clave, que se agrupan en tres categorías. Según el DeSeCo (OCDE, 2005, pág. 4), el individuo debe poder:

- Usar las herramientas de manera interactiva (ej. lenguaje, tecnología)
- Actuar de forma autónoma
- Interactuar en grupos heterogéneos.

También en 1997 fue publicado el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI con el título *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), que menciona cuatro pilares de educación:

- Aprender a conocer: adquisición de una amplia cultura.
- Aprender a hacer: adquisición de las competencias para poder poner en práctica los conocimientos teóricos.
- Aprender a convivir: comprensión entre los seres humanos.
- Aprender a ser: el desarrollo integral de cada persona, de su cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad y espiritualidad.

Otro proyecto que influyó en el aprendizaje por competencias lanzado en el año 2000, fue *Tuning Educational Structures in Europe* en el cual fue descrita la metodología para diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio y también enfoques de enseñanza y aprendizaje y evaluación en programas basados en competencias (Comité de Gestión de Tuning, 2006, pág. 3). *Tuning*, igual que DeSeCo, define a las destrezas lingüísticas como una de las competencias instrumentales indispensables para el individuo. Otro documento digno de mencionar es el informe mundial de la UNESCO del 2005 *Hacia las sociedades del conocimiento*, que promueve el aprovechamiento compartido del conocimiento de la humanidad a través del aprendizaje para todos y a lo largo de la vida.

Este documento resalta la importancia de fomentar la educación, la investigación, el uso de la tecnología de información y la diversidad lingüística. Sin la diversidad lingüística el aprovechamiento compartido del conocimiento estaría perjudicado. Por eso la UNESCO promueve la preservación de la diversidad lingüística y la educación bilingüe y trilingüe. (UNESCO, 2005, págs. 163-174).

Es evidente que el paradigma educativo se encuentra en un cambio y búsqueda de un enfoque centrado en el aprendizaje y en el aprendiz y sus competencias. El concepto de educar por competencias es relativamente nuevo. No obstante, según Gimeno, parece ser nada más que una nueva forma de hablar “acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera” (2008, pág. 9). Nuevos modelos educativos podrían ser un replanteamiento de diferentes corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas, sobre todo del constructivismo, entre cuales de destacan la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein y la Complejidad de conocimiento de Edgar Morin. La obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin fue realizada a petición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en marco de sus proyectos educativos.

La educación por competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida forman parte del desarrollo integral de una persona. En ese sentido un gran aporte en la educación proviene de la Compañía de Jesús (Nicolás, 2008), que promueve la formación de individuos íntegros basandose en cuatro ejes principales:

- Utilidad: formar personas “útiles”, es decir “mejores profesionales para el mundo”.
- Justicia: enseñar “la sostenibilidad en la forma de justicia medioambiental, la igualdad de género, la convivencia humana en un mundo multicultural”.
- Humanismo: formar en valores, trabajar la “calidad humana”.
- Fe: la fe impulsa a las personas ser útiles, justas y humanas y permite trabajar “el espíritu humano”.

El concepto de competencias es muy complejo, pues debe ser interpretado no solamente desde la perspectiva educativa, sino también desde el punto de vista económico. Las competencias individuales contribuyen a empleabilidad de los jóvenes, a “mejorar la productividad y la competitividad de los mercados” (Gimeno et al. 2008). La palabra

“competencia” se define como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, 2001). Las competencias integran los conocimientos prácticos, aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades y efectividad (Gimeno et al. 2008). En la realidad educativa se observa deficiencia de buenas prácticas y experiencias debido a las escasas propuestas de cómo realizar el enfoque de educación por competencias. Las recomendaciones de dichas organizaciones internacionales están presentadas como referencias y “no dan prescripciones concretas” (Gimeno et al. 2008).

Aún más compleja resulta ser la evaluación del aprendizaje por competencias. Las competencias dependen una de otra, están “entrelazadas”, no son “aprendizajes mínimos” (Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco, 2008), porque no tienen un carácter terminado. Las competencias “son estados en proceso de evolución” a lo largo de la vida (Gimeno et al. 2008) y por lo tanto “no son directamente evaluables” (Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco, 2008).

1.2 Formación por competencias

La formación por competencias se basa en dos corrientes teóricas de las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo. Este esquema propone adquirir los conocimientos y las habilidades fomentados por el medio de la construcción gradual de los conocimientos: los elementos afectivos, cognitivos y metacognitivos. Bajo esta perspectiva, el estudiantado está sujeto a tareas significativas, a la manipulación del material, a la interacción con los demás, al ser apoyado y guiado por el profesorado y finalmente a la acción para asimismo construir su saber hacer y su saber ser (March, 2010, págs. 11-34):

Este modelo formativo, bien comprendido, permite abordar los desafíos mundiales a los que todos nosotros nos enfrentamos y preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad; personas solidarias; personas capaces de analizar los retos actuales y personas listas para comprometerse concretamente y expresarse. (March, 2010, pág. 4)

Desde el punto de vista paradigmático, la formación por competencias supone cambios numerosos desde el fundamento pedagógico hasta la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. “Por lo tanto conviene contar con un núcleo sólido de personas

firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como con el apoyo de la dirección” (March, 2010, pág. 4)

Desde una perspectiva pragmática se ve la necesidad de alineamiento curricular de cómo desarrollar la formación por competencias. Tardif (2006), citado por March (2010, págs. 14-15), propone un modelo integrado por las siguientes fases:

1. Determinar las competencias que serán contempladas por el programa;
2. Determinar el grado de desarrollo de las competencias al final del programa;
3. Determinar los recursos internos que los estudiantes deberán adquirir y movilizar para desarrollar las competencias contempladas por el programa;
4. Determinar las modalidades de evaluación de las competencias;
5. Planificar el escalonamiento de las competencias sobre el conjunto de la formación;
6. Determinar los métodos de enseñanza/aprendizaje;
7. Determinar la organización del trabajo de los profesores y de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje;
8. Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

En la “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, se enlistan ocho competencias clave (Europea, 2007) :

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas.
- Conciencia y la expresión culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Como se puede ver, se trata de las competencias entrelazadas que forman a un individuo íntegro. “Las competencias clave, como combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, son fundamentales para todo

individuo en una sociedad basada en el conocimiento” (Parlamento Europeo y Consejo, 2011).

Es evidente que la competencia lingüística es una de las competencias que, según la Unión Europea, es indispensable para el desarrollo integral del individuo. Además, tiene un papel muy importante en el Portafolio de Lenguas) que sirve “para apoyar el desarrollo de la autonomía del estudiantado, el plurilingüismo y la conciencia intercultural y la competencia, y para permitir a los usuarios grabar sus logros de aprendizaje de idiomas y de su experiencia de aprendizaje y uso de las lenguas” (Council of Europe, 2011). El Pasaporte de Lenguas es uno de los cinco documentos de Currículo Vítae o Pasaporte Europeo de Competencias, que permite reconocer la competencia plurilingüe de un individuo. También es “una herramienta para la auto-evaluación de destrezas y cualificaciones lingüísticas” (European Union and Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional, 2014). En ese sentido, el Pasaporte de Lenguas está estrechamente relacionado con el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas.

1.3 Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas europeas se rigen al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, abreviado como Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL). El MCERL es el resultado de un trabajo iniciado en el 1971 por iniciativa del gobierno federal suizo y fue realizado por especialistas en pedagogía y lingüística aplicada, procedentes de diversos países. Elaboración de MCERL formó parte de la política lingüística del Consejo de Europa y el documento final fue presentado por el mismo en el año 2001.

El MCERL es un estándar internacional “que ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (Consejo de Europa, 2002).

[...] es una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, exámenes, libros de textos, etcétera, a lo largo de toda Europa. Al interior de este marco se define un conjunto de descripciones modulares y jerarquizadas que especifican, de una manera integral, lo que tienen que aprender quienes, con el fin de comunicarse con otros, aprenden

una lengua; esto es, el conocimiento y las habilidades que se tienen que desarrollar para poder interactuar eficazmente. (Jiménez, 2011).

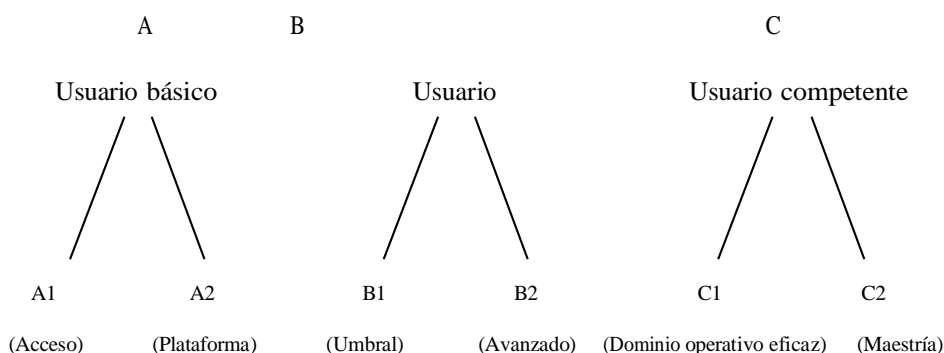
Los nueve capítulos del MCERL abarcan los siguientes temas:

1. Los criterios del MCERL: tiene que ser integrador, transparente y coherente.
2. Enfoque adoptado: Las estrategias para activar la competencia general y comunicativa del estudiantado con el fin de realizar las actividades en las situaciones concretas en distintos ámbitos de la vida social.
3. Los niveles comunes de referencia del dominio de una lengua.
4. El uso de la lengua y el usuario o estudiantado.
5. La competencia general y la competencia comunicativa del usuario o estudiantado.
6. Los procesos de aprendizaje, la enseñanza de la lengua y opciones metodológicas.
7. El papel de las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.
8. La Diversificación lingüística y el diseño curricular.
9. La Evaluación.

El objetivo del presente trabajo no es el análisis profundo del MCERL, por lo tanto se va tomar en cuenta solamente los aspectos del Marco Común relacionados con la propuesta planteada.

El MCERL define los niveles de dominio de una lengua que se conocen como los Niveles Comunes de Referencia (Figura 1.3-1) y sirve para comprobar los avances de los estudiantados en cada fase del proceso aprendizaje.

Figura 1.3-1: Niveles Comunes de Referencia



Fuente: (Consejo de Europa, 2002, pág. 25)

En la Figura 1.3-2 se presenta una descripción global de los niveles comunes de referencia del MECRL. Dicha representación facilita determinar la competencia lingüística y da una orientación tanto a los profesionales involucrados en la planificación y en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras como a los usuarios no especialistas:

Figura 1.3-2: Niveles comunes de referencia: escala global.

Usuario competente	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.
	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.
Usuario independiente	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 los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender unos puntos de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas
	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.
Usuario básico	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.
	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.

Fuente: (Consejo de Europa, 2002, pág. 26)

El manejo de la escala global debe ser muy cuidadoso. Por lo que es una descripción general, no debe ser interpretada como algo exhaustivo.

Es muy importante aclarar que el MCERL solamente plantea las preguntas, no las contesta, por eso tampoco impone a sus usuarios los objetivos y los métodos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. El MCERL tiene tres principales características: integrador, transparente, coherente. “El usuario debería encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos”, (Consejo de Europa, 2002, pág. 12) a eso se refiere el criterio “integrador” del MCERL. El término “transparente” se refiere a la información clara y fácil de entender por los usuarios. El criterio “coherente” se refiere a que no se presentan las contradicciones y que haya una relación armónica entre sus componentes (Consejo de Europa, 2002, pág. 12).

En el nivel A2, denominado también como “Plataforma”, se exponen descriptores de las funciones sociales de lenguaje de un individuo, como, por ejemplo:

sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo ... es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios (Consejo de Europa, 2002, pág. 36)

1.4 Competencia comunicativa y la expresión oral

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, las destrezas orales han recibido menos atención a comparación con otras destrezas del lenguaje. La enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día tiene el enfoque comunicativo. Según González-Such, la competencia oral es lo principal de la competencia en la comunicación (2013, pág. 2). Como ya fue mencionado, el objetivo es que el estudiantado en la vida real llegue a ser

competente para la comunicación oral y escrita con otros hablantes de una lengua extranjera.

El MCERL considera que la competencia comunicativa se forma en base de tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico, y el pragmático. Cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

- Competencias lingüísticas. Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.
- Competencias sociolingüísticas. Se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- Competencias pragmáticas. Tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producciones de funciones de lengua, actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (José González-Such, Jesús Miguel Jornet Meliá, Margarita Bakieva, 2013, pág. 3).

La comunicación no es un producto, es un proceso, que transcurre en una situación de la vida real con participantes reales. Tomando en cuenta que todas las competencias son complejas, son un constructo global, porque se forman de los componentes cognitivos, praxíticos y afectivos, resulta ser una tarea difícil abordar la evaluación de la competencia oral.

El MCERL no propone ningún sistema de evaluación, pero describe todas las formas evaluativas pertinentes, entre ellas muchas escalas con diferentes criterios. En las escalas ilustrativas del MCERL se puede observar la variación de catorce categorías cualitativas:

1. Estrategias de turnos de palabra.
2. Estrategias de colaboración.
3. Petición de aclaración.
4. Fluidez.
5. Flexibilidad.
6. Coherencia.
7. Desarrollo temático.
8. Precisión.

9. Competencia sociolingüística.
10. Alcance general.
11. Riqueza de vocabulario.
12. Corrección gramatical.
13. Control del vocabulario.
14. Control fonológico.

Lo que si sugiere el MCERL es reducir el número de categorías de los criterios de evaluación posibles a un número viable de cuatro a cinco máximo. “La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva, y que siete categorías es psicológicamente un límite máximo, lo que hay que seleccionar”. (Consejo de Europa, 2002, pág. 193).

En la presente disertación se hizo énfasis en los siguientes aspectos cualitativos establecidos por el MCERL: alcance, corrección, fluidez, pronunciación, coherencia e interacción (2002, págs. 32-33).

Como **Alcance** el MCERL denomina la utilización de estructuras compuestas (en el nivel A2.2) por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas. En otras palabras, es la gama de vocabulario y frases.

En el presente proyecto este criterio fue ampliado y denominado como la **Realización de la tarea** y se forma con tres elementos: **Contenido, Selección de palabra y Expresión**. **Contenido** es la cantidad de la expresión oral basada en puntos guías de la tarea. **Expresión** es el registro, es decir al “modo de expresarse que se adopta en función de las circunstancias” (Real Academia Española, 2001).

Con la **Corrección** en el nivel A2.2 se refiere a que el estudiante utiliza correctamente algunas estructuras sencillas, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.

Fluidez es la capacidad del estudiante para explicarse con expresiones muy breves, aunque resultan todavía muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

Coherencia es saber enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Interacción o Estrategia del turno de palabras es la capacidad de contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. En el nivel A2.2, el estudiante sabe indicar cuándo se comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.

Otro aspecto cualitativo que fue seleccionado para el presente trabajo es el **Dominio de la Pronunciación**. En el nivel A2.2 se espera una pronunciación generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando (Consejo de Europa, 2002, pág. 114).

Al final tenemos seis criterios, para no saturar el proceso de evaluación, los criterios **fluidez y coherencia** fueron fusionados en uno solo.

Es importante recalcar que el MCERL no da propuestas concretas cómo trasladar las valoraciones (cuantitativas o cualitativas) en la elaboración de los exámenes y pruebas, ni trata de valorar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes. Ponderación de una calificación numérica es usualmente un hecho inevitable en la práctica docente. En este sentido el MCERL resulta ser limitado (González-Such & Jornet, 2013, pág. 8). Considerar diferentes componentes de la expresión oral exige también estrategias diferenciales de evaluación. "En cualquier caso, un aspecto fundamental es que debemos conseguir que las pruebas repliquen la realidad, es decir, que la situación se convierta en un diálogo entre el evaluador y el evaluado, y que ello no se convierta en un mero interrogatorio" (González-Such & Jornet, 2013, pág. 11).

1.5 Evaluación de los aprendizajes

En la construcción del conocimiento la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son tres componentes indisolubles (García, 2014).

A lo largo de estas últimas décadas, se han presentado muchos cambios y reformas en el mundo universitario, entre los cuales surgió también la "cultura de evaluación" (Sans, 2008). Evaluación en el ámbito educacional es un tema muy amplio y ha adquirido nuevas dimensiones por diversos factores: como nuevas modalidades de la educación, diversificación de niveles y títulos, nuevos ámbitos de la realidad educacional (currículo,

profesorado, administradores, comunidad educativa), por las TIC y la Sociedad de la información y de conocimiento entre otros. Se puede hablar de la evaluación institucional y de la gestión académica; de las carreras y programas; de la evaluación docente y de la evaluación de los aprendizajes del estudiantado. Por eso

1.5.1 Los tipos de la evaluación

La evaluación de aprendizaje tiene varios tipos y formas dependiendo de su fin, agente, momento, extensión y estándar de referencia de los resultados. Para aclarar el panorama vemos la clasificación de tipos de la evaluación basada en el artículo de Juste (2000, págs. 261-286).

Según la finalidad:

- Evaluación diagnóstica – evaluación del estado actual o de nivel de conocimiento previo.
- Evaluación sumativa – evaluación final de productos del proceso del aprendizaje.
- Evaluación formativa – evaluación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que consiste en observar y analizar el desarrollo continuo del aprendizaje del individuo.
- Algunos autores mencionan la evaluación *formadora* que se fundamenta en el autoaprendizaje y en la iniciativa del *discente*, es decir, el estudiantado hace la reflexión y la valoración a sí mismo y el profesorado toma el rol del orientador (M. Inmaculada Bordas, 2001).

Según el agente:

- Evaluador interno (pertenece a la institución).
- Hétero-evaluación, cuando el docente es quien evalúa.
- Autoevaluación, cuando el estudiantado evalúa a sí mismo.
- Co-evaluación, cuando el grupo es quien se evalúa.
- Evaluador externo (no pertenece a la institución).

Según el momento:

- Inicial: se implementa al inicio, se recoge los datos de la situación de la partida y se determina los objetivos.
- Procesual: en una evaluación continua y sistemática, a lo largo de un periodo determinado para alcanzar algún objetivo.
- Final: esta se realiza una vez que terminó el tiempo previsto para alcanzar un objetivo.

Según la extensión:

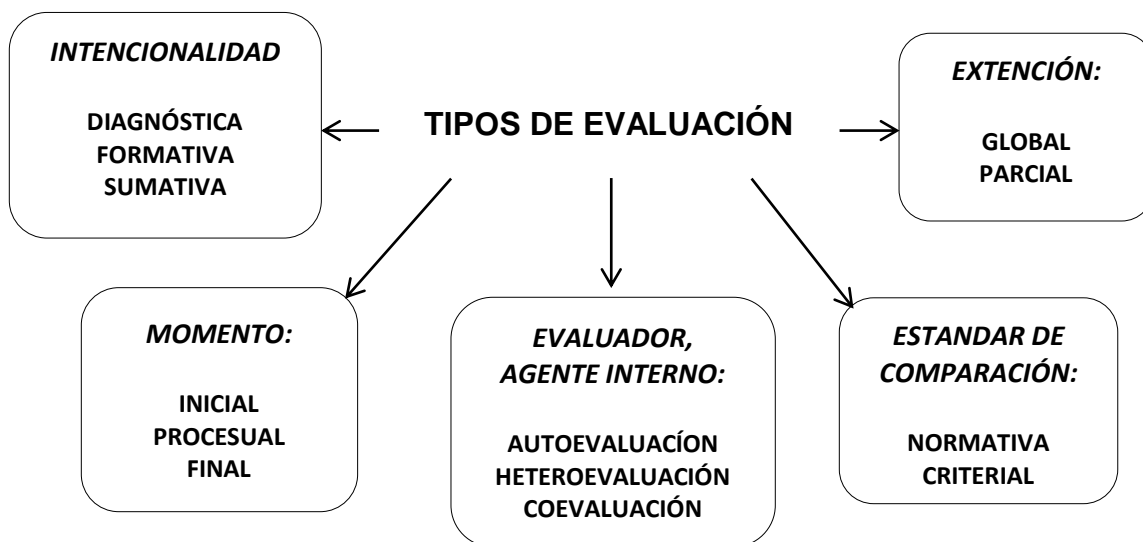
- Global: abarca todos los componentes al evaluar.
- Parcial: abarca componentes determinados con criterios específicos.

Según estándar de comparación:

- Normativa: se evalúa comparando los resultados con una norma o con los resultados de una población o grupo a los que pertenece.
- Criterial: se evalúa en relación a criterios fijados previamente.

En la Figura 1.5-1 están presentados los diferentes tipos de evaluación:

Figura 1.5-1: Tipos de Evaluación



Fuente: Elaboración propia

¿Qué es la evaluación del aprendizaje? Uno de los significados del verbo *evaluar* (viene de francés *évaluer*), según la Real Academia Española es “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantados” (Real Academia Española, 2001). El término *evaluación* es muy complejo especialmente visto desde el enfoque actual del ámbito educativo. Evaluar no es igual a examinar o calificar, es decir tomar un examen y poner una nota. En la educación moderna todo es “evaluable, lo que no significa que sea numéricamente evaluable o cuantificable” (García, 2014, pág. 45). ¿A qué se refiere eso? La evaluación es un proceso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el medio de cual se analizan y se valoran las competencias del estudiantado, que se conforman de conocimientos, comprensión, habilidades y de la capacidad de aplicarlos a la resolución de problemas, actitudes y ética. (Rod McDonald, David Boud, John Francis, 1995, pág. 54). Se evalúa en función de parámetros de los objetivos, contenidos y referencias para emitir un juicio y tomar decisiones para fomentar el aprendizaje, lo que es el objetivo de la evaluación.

Por lo tanto la evaluación en el ámbito educativo está tomando una forma holística que debe tener muchas características (Piatti, 2008):

- Integral: forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, debe tener coherencia entre componentes curriculares.
- Criterial: se evalúa en relación a criterios fijados previamente.
- Continua: a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje de carácter formativo.
- Sistemática: responde a un plan o programa microcurricular.
- Proactiva: prevea las actividades futuras de instrucciones para llegar a los resultados óptimos de los objetivos del aprendizaje.
- Flexible o reguladora: un proceso de carácter no fijo sujeto a modificaciones.
- Acumulativa: contiene datos recogidos de registros continuos.
- Orientadora, informativa o educativa: da una retroalimentación constructiva que permite tomar decisiones y plantear estrategias que favorecen la orientación de los objetivos.
- Participativa y cooperativa: promueve la integración de juicios de todos los participantes incluyéndoles a los estudiantados (autoevaluación).
- Positiva: no debe tener un carácter emocional negativo.

- Individual: considera a cada estudiantado con sus limitaciones y potencialidades como individuo único que construye su conocimiento.
- Diferencial: utiliza diferentes métodos e instrumentos de evaluación.
- Científica: todo instrumento de evaluación debe ser científicamente elaborado.

El conjunto de todas estas características de la evaluación se denominan evaluación formativa.

1.5.2 Evaluación formativa

Los términos *Evaluación sumativa* y *Evaluación formativa* fueron definidos inicialmente por el matemático y filósofo Michael Scriven en 1967. La evaluación sumativa se realiza al finalizar un ciclo del aprendizaje, es decir es el resultado del control final. La evaluación formativa es una actividad sistemática y continua, que proporciona la información necesaria sobre el proceso educativo para orientar y retroalimentar al estudiantado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la evaluación de la expresión oral hay muchos aspectos cualitativos, sobre todo en la interacción (Consejo de Europa, 2002), y para evaluarlos, la evaluación sumativa nos es viable. Por eso es muy importante fomentar la evaluación formativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es una tarea difícil, que requiere una transformación en la práctica docente. Según el MCERL, es normal que evaluación formativa contribuya de forma acumulativa a la evaluación final. La nota es la suma de los logros del estudiantado, “que constituye la parte formativa” (Comité de Gestión de Tuning, 2006, pág. 59). En la práctica docente, la paradoja se encuentra en “la dificultad de conciliar una evaluación cualitativa con énfasis en el seguimiento y en la calidad del aprendizaje, con una retroalimentación cualitativa como fuente de diálogo e información, y una evaluación cuya función es la calificación, con un fuerte peso en el control, la medición de resultados y los estándares” (García, 2014, pág. 45).

Álvarez (2001) asegura que para que la evaluación realmente dé frutos, hay que crear una cultura de la evaluación tanto para docencia cuanto para el estudiantado, que consiste en “aprender con y de la evaluación”. Scoggin (2011) enfatiza que la evaluación es “para el aprendizaje” y debe convertirse en una de las actividades que ayude al estudiantado

aprender a organizar su mente, a optimizar los resultados del aprendizaje en el momento de la evaluación no tener el “temor a ser sancionado negativamente por sus errores o por su ignorancia” (Álvarez, 2001, pág. 6). En otras palabras, la evaluación tiene que transformarse y como lógico, cualquier cambio crea resistencia por parte de la docencia por el miedo ante de lo desconocido (García, 2014, pág. 42).

Por otra parte, igual que en la formación por competencias, hay muy pocos planteamientos para poner en práctica la nueva propuesta pedagógica para la evaluación de las mismas. No hay mociones para la renovación de métodos, para la formación docente, “no aparecen referencias a su trabajo cotidiano en el aula y muy poco a los contextos de aplicación, cada vez más difíciles, en los que se mueven los profesores” (Olivos, 2008, pág. 296), en los que muchas veces se pierde la puesta en ejercicio de las propias competencias profesionales de los docentes (J. Gimeno. S., 2008, pág. 210). Otro obstáculo que se puede presentar en la práctica docente, es la falta de la cultura de la coordinación entre los profesores y las discrepancias de sus exigencias, que no contribuyen a una evaluación equitativa. Como consecuencia se crea cierto escepticismo: “Aprender con y de evaluación desde el enfoque de competencias parece poco probable, por la visión estrecha que esta propuesta presenta de la evaluación” (Olivos, 2008, pág. 297).

Según Álvarez (2008) el enfoque en competencias tiene “carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas” y busca preparar personas instruidas para la expresión. Pero la formación que se necesita no es la que solamente instruye, sino también la que educa (J. Gimeno. S., 2008) . Para que el proceso de formación sea adecuado, es imprescindible la transformación de las prácticas evaluativas. La evaluación debe tener la intención de mejora del proceso educativo, en otras palabras – “evaluar formativamente”.

La evaluación formativa busca su autenticidad, es decir “coherencia entre lo conceptual y lo procedimental” y entre la enseñanza y la evaluación de la aplicación del aprendizaje (Ruiz & Saorín, 2014, pág. 15). Se manifiesta que es necesario “evaluar habilidades y actitudes además de los conocimientos, y que las estrategias que componen a la evaluación auténtica son las más adecuadas para cumplir este cometido, pues atiende a los procesos más que a los resultados” (Secretaría de Educación Pública de México, 2011). Para realizar una evaluación auténtica se necesita situaciones y tareas auténticas cercanas a

ámbitos profesionales. “Estas situaciones auténticas de evaluación permiten a los estudiantes comprometerse en la realización de una tarea completa, compleja y significativa” (March, 2010).

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir con los ámbitos personal, profesional y social [...] Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el estudiantado [...] Así, determinar el realismo de una tarea de evolución supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el estudiantado deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el estudiantado debe haber adquirido para ello. (Ruiz & Saorín, 2014, pp. 5-10)

La autenticidad de las tareas y de su evaluación es muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. La persona que aprende una o varias lenguas extranjeras busca desarrollar la competencia comunicativa. La competencia debe ser demostrable, pero no se la puede demostrar sometiéndose en una prueba estandarizada. No se puede evaluar la competencia respondiendo una pregunta.

Por desgracia, nunca se pueden evaluar las competencias directamente. Hay que basarse siempre en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia «en uso», llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen (Consejo de Europa, 2002).

Desde el punto de vista crítico de Álvarez, la educación necesita transformar “la costumbre del examen” en la “cultura de evaluación”, convirtiendo la evaluación en ejercicio de la formación. “Evaluar es para conocer, examinar es para excluir”. Evaluar debe servir para aprender a aprender y asimismo ser una fuente de aprendizaje. La evaluación debe ser formativa, continua y dar espacio a autoevaluación y autorregulación.

Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas que inhiben y ocultan procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, con el examen, con el resultado final separado del proceso en el que se adquiere significado y sentido (J. Gimeno. S., 2008, pág. 24)

Además de que la evaluación debe ser formativa, según el MCERL debe cumplir con tres principios: validez, fiabilidad y viabilidad:

La *validez* es el concepto del que se ocupa el Marco. Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

La *fiabilidad*, por otro lado, es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación. [...]

Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, viable; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación.

Evaluando por competencias se debe definir con rigurosidad los criterios y establecer lo que es realmente importante para evaluar y al mismo tiempo delimitar la comprensión holística del aprendizaje del estudiante. La rúbrica aplicada en una evaluación queda como una evidencia del nivel del desarrollo de la competencia del estudiantado. Son evidencias, que se basan en la integralidad de sujeto, por eso hay que tomar en cuenta no únicamente el aspecto cognitivo, sino también afectivo, social, ético, ideológico (Landínez, 2013).

La evaluación debe ser diferencial, en otras palabras, el docente debe aplicar varias técnicas e instrumentos de evaluación.

1.5.3 Las técnicas e instrumentos de evaluación

¿Cómo se evalúa la expresión oral? Primero hay que contestar la pregunta ¿Cómo se realiza la evaluación? En la evaluación se puede contar con diversas técnicas e instrumentos, dependiendo de la actividad al evaluar y de la finalidad de la evaluación. En vista a las políticas educativas se realiza muchos estudios y se elabora materiales didácticos que son publicados por los Ministerios de Educación como por ejemplo los documentos de los Ministerios de Educación de España y de México. Dichas publicaciones enfatizan, que la evaluación tiene que tener carácter formativo, es decir servir para el aprendizaje:

La evaluación para el aprendizaje requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los estudiantados o las necesidades de apoyo. Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que quiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los estudiantados, así como de la práctica docente (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En los trabajos de Arredondo, McDonald, Sans, Scoggin entre otros se puede encontrar siguientes técnicas e instrumentos de evaluación:

- Técnica de observación sistemática: se realiza directamente con los instrumentos de observación: registro anecdótico, listas de cotejo o de control, escalas de calificación, cuestionarios.
- Trabajo de clase: debates y presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc., grabaciones de video, ejercicios y producciones de aprendizaje.
- Técnica de medición del conocimiento o de tipo interrogatorio en forma de pruebas escritas y orales, cuestionarios, encuestas, entrevistas.
- Técnica de ejecución con o sin un producto final: proyectos, talleres, ejecuciones físicos, prácticas de laboratorio y de campo entre otros.
- Análisis de desempeño: igual que la técnica de observación se realiza a través de los instrumentos de análisis como portafolio, rúbricas, listas de cotejo.

La evaluación de expresión oral puede ser realizada en forma de entrevista, presentación oral, diálogo, juego de roles, debate etc. Para las evaluaciones orales en la enseñanza de lenguas extranjeras el MCERL (Consejo de Europa, 2002, pág. 61) ofrece actividades de expresión como:

- Monólogo sostenido: descripción de objetos o experiencias.
- Monólogo sostenido: por ejemplo, en un debate.
- Declaraciones públicas.
- Presentaciones o exposiciones orales.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, las tareas de la expresión oral con interacción son muy importantes (Consejo de Europa, 2002, pág. 61):

- Conversación informal.
- Conversación formal.
- Presentación de un papel ensayado.
- Colaborar para alcanzar un objetivo.
- Interactuar para obtener bienes y servicios.
- Intercambiar información.
- Entrevistar y ser entrevistado.

Es importante destacar que no existe una técnica ideal. Cada una tiene sus ventajas y desventajas. La elección del instrumento de evaluación depende de la actividad al evaluar. Si no se trata de las tareas que permiten una mera medición del conocimiento, los instrumentos de evaluación son indispensables. Es muy importante enfatizar que el manejo de una herramienta única no es suficiente y tampoco es óptimo. Lo ideal es “utilizar una gran variedad de instrumentos que sirvan para corroborar los resultados” para llevar un proceso evaluativo íntegro, transparente, válido y fiable. (H. Barbosa, R. Moreno Cardoso, S. Maritza, 2007, pág. 219), sobre todo cuando se evalúa una competencia comunicativa.

Puesto que la adquisición de la competencia comunicativa es un fenómeno complejo en estado de desarrollo continuo, para su evaluación es muy importante determinar los grados de alcance del proceso de aprendizaje. Para considerar esa complejidad y lograr *fairness* (K.Aguado, K. Schramm, H. J.Vollmer, 2010, pág. 16), es decir una evaluación válida y fiable, es fundamental tener los indicadores del desarrollo del aprendizaje que sean observables y verificables. Los indicadores describen los resultados de aprendizaje y de evaluación, facilitan la elección de instrumentos de evaluación, permiten interpretar los datos recogidos, contribuyen a la consistencia entre jueces y orientan la autoevaluación y la autorregulación (March, 2010, pág. 11). La paleta de lo que se puede observar y concluir a través de los instrumentos de valoración de la expresión oral en una lengua extranjera es amplia: desde el conocimiento del idioma hasta la expresión del pensamiento y de la capacidad de actuar en una lengua extranjera en general. Por lo tanto, los instrumentos de evaluación deben ser complementarios. Según Vollmer (2010), los evaluadores no toman una decisión final, sino proporcionan la información que contribuye a una valoración justa de la capacidad de una persona (K. Aguado et al. 2010, pág.45). Sin embargo, el proceso

evaluativo se complica aún más y se vuelve “multifacético” por los factores psicométricos que no están directamente relacionados con la evaluación, pero tienen mucha influencia en el resultado. Por un lado, son las características del evaluado y del evaluador y las condiciones de la situación evaluativa, que se determinan como factores *distales*; Por otro lado están las competencias del evaluado, el grado de complejidad de la evaluación y de los criterios y el grado del rigor o de la suavidad del evaluador – factores *próximos* (K. Aguado et al. 2010, pág.43-73). Por lo tanto “la validez de cualquier instrumento puede verse afectada por la influencia de diversas variables, entre ellas los evaluadores” (José González-Such, Jesús Miguel Jornet Meliá, Margarita Bakieva, 2013, pág. 14).

La influencia de las variables y los factores distales y próximos, se presentan sobre todo en la evaluación de la expresión oral. Por ejemplo, en el área de lenguas extranjeras es frecuente el uso de las pruebas estandarizadas. No obstante, un estándar especifica un nivel de calidad que debe mostrarse como dominio de una competencia (González-Such et al., 2013). En las áreas receptivas como comprensión lectora y comprensión auditiva es factible utilizar o aplicar un referente estándar o *uni-level-approach*, en las áreas productivas como la expresión escrita y la expresión oral, la aplicación de *uni-level* es relativamente nuevo, por eso normalmente las tareas de evaluar se basan en un nivel determinado y se evalúan según ese nivel o *multi-level-approach* (K. Aguado et al. 2010, pág.19).

Diseñar un sistema de evaluación de la competencia oral es complejo comenzando desde la definición de la misma. Las escalas de descriptores del MCERL resultan ser “insuficientes para tomar en cuenta la variación en términos de parámetros contextuales y en los parámetros de la validez basada en la teoría” (González-Such et al., 2013, pág 8).

Abordar la evaluación de esta competencia es complejo, sobre todo si se analiza como un constructo global, y no se consideran los diferentes componentes que deben tenerse en cuenta para el diseño de los sistemas de evaluación. Adicionalmente, considerar este constructo como un conocimiento o una competencia (enfoques alternativos) también ha supuesto estrategias diferenciales de evaluación (González-Such et al., 2013, pág 5).

González-Such et al. (2013) recomiendan definir un sistema de comparación de evidencias con el estándar, que permita trasladar las valoraciones cuantitativas y cualitativas a puntuaciones. Es necesaria una diferenciación precisa entre niveles, es decir una “aproximación numérica que sintetice el grado de desempeño en una competencia”.

González-Such et al. (2013) consideran además la estandarización como “objetivación de la forma de valorar las respuestas de los sujetos (basadas en rúbricas bien definidas, operativas, representativas de los diversos elementos que se contemplen en los estándares de evaluación” (González-Such et al., 2013, pág. 9-10).

Para concluir, la evaluación en términos generales tiene mucha influencia en aprendizaje y actualmente se encuentra en proceso de innovación. En este sentido, se necesita aplicar nuevos métodos de enseñanza de lenguas y realizar nuevas prácticas de la evaluación, que debe ser un proceso continuo y formar parte no solamente de aprendizaje y de enseñanza, sino también de la formación docentes como evaluadores. Es fundamental que la evaluación tenga una relación coherente entre los objetivos y contenidos de la asignatura y los criterios de evaluación. La evaluación no debe reducirse a la calificación, no debe medir el aprendizaje, sino emitir un juicio y con una retroalimentación constructiva para fomentar el aprendizaje. Las técnicas e instrumentos de evaluación deben ser seleccionados y elaborados con mucha rigurosidad. El desarrollo de las técnicas de evaluación debe ser cuidadoso desde su planteamiento teórico de la variable a evaluar hasta su elaboración (González-Such et al., 2013, pág. 15). Una de las herramientas útiles de evaluación que está tomando más terreno en el ámbito educativo es la rúbrica.

1.6 Rúbricas como instrumento de evaluación

El desarrollo y la evaluación de las competencias necesitan elaboración de instrumentos adecuados para evaluar. Las rúbricas de evaluación están siendo consideradas por su utilidad tanto para profesorado como para estudiantes. Rúbricas son

[...] guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del estudiantado, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (March, 2010, pág. 24).

Hay dos tipos de rúbricas. Rúbricas generales que contienen una escala numérica de valoración, denomina el nivel de la competencia en forma de una etiqueta, esas se conocen como rúbricas holísticas que permiten una valoración global. Por otro lado, hay rúbricas más detalladas, las analíticas. Una rúbrica analítica define la competencia, contiene

criterios y escala de niveles con sus descriptores. A continuación, se presentan ejemplos de una rúbrica holística y una analítica:

Figura 1.6-1: Ejemplo de una rúbrica holística

Competencia		
Valor	Niveles	Descriptor de desempeño
0 a 3	Básico	
3 a 4	Medio	
4 a 5	Avanzado	

Fuente: (Landínez, 2013)

Un ejemplo de rúbrica analítica se encuentra en la Figura 1.6-2:

Figura 1.6-2: Ejemplo de una rúbrica analítica

Competencia			
Niveles/→	Básico	Medio	Avanzado
Criterios de desempeño	0 a 3	3 a 4	4 a 5
Criterio 1	Descripción Nivel 1	Descripción Nivel 1	Descripción Nivel 1
Criterio 2	Descripción Nivel 2	Descripción Nivel 2	Descripción Nivel 2
Criterio 3	Descripción Nivel 3	Descripción Nivel 3	Descripción Nivel 3

Fuente: (Landínez, 2013)

Una rúbrica analítica tiene tres elementos: criterios de evaluación, escala de valoración y descriptores.

March y Berrocoso ofrecen siguientes sugerencias para el diseño de la rúbrica:

- a) Considerar la concepción general del trabajo al evaluar; mantener una relación coherente con los objetivos específicos del aprendizaje de la competencia que se planifica a desarrollar; especificar los criterios de evaluación relacionados con los componentes de la competencia. Una rúbrica no debe ser muy extensa porque su uso se hace muy difícil de aplicar en la práctica docente. Se recomiendan máximo cinco criterios.
- b) Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos según los componentes del trabajo.
- c) Determinar la cantidad de niveles de escala de valoración, el nivel de desempeño de cada dimensión y redactar descriptores de cada nivel: primero el nivel inferior por contraposición al nivel superior. Luego, el nivel intermedio.

Los pesos de cada nivel deben ser proporcionales y los descriptores deben referirse a las características directamente observables, más que a juicios.

Se puede añadir etiquetas:

- Avanzado-Intermedio-Inicial.
 - Altamente competente- Parcialmente competente-No competente.
- d) Seleccionar muestras que reflejan los niveles de desempeño.
 - e) Revisar la rúbrica con estudiantados y colegas.

Las rúbricas son muy versátiles y tienen muchas ventajas tanto para el docente como para estudiante. Según Mertler, (Herrera, pág. 4), las rúbricas tienen siguientes ventajas:

1. Son una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ellos se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios.

2. Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.
4. Permiten al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
7. Permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesorado.
8. Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro las correcciones a aplicar.
9. Proveen al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
10. Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
11. Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación.
12. Promueven la responsabilidad.
14. Proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante.
15. Son fáciles de utilizar y de explicar.

Las rúbricas como instrumento de evaluación, tienen mucha potencialidad didáctica. Le permite al profesorado aclarar los objetivos y las expectativas de una tarea y enfocarlas en su enseñanza. También sirve como guía a los estudiantes y les ayuda entender el objetivo del aprendizaje y a enfocar sus esfuerzos para lograrlo. La rúbrica da a los estudiantes instrucciones claras sobre lo que se espera de ellos. De esa manera se establecen claridad, validez y la confiabilidad del instrumento. Rúbrica proporciona documentación, evidencia y una retroalimentación informativa y constructiva de una manera implícita, lo cual le hace al proceso evaluativo para el estudiante más transparente y para el docente más práctico. A través de la rúbrica, el estudiante mismo puede evaluar su propio trabajo. Por eso las rúbricas no sólo evalúan, también enseñan. Un modelo establecido de rúbrica le permite al docente reflexionar y tomar conciencia y “mantenerse justo, imparcial y honesto“ (Andrade H. G., 2005, pág. 29), lo que le proporciona objetividad. No obstante, es un

instrumento de evaluación perfectible: el docente puede ir modificando sus rúbricas según sus experiencias, observaciones y reflexiones en búsqueda de su perfección, lo cual, Por otro lado es ventajoso para el fomento del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa manera Las rúbricas fomentan también la práctica reflexiva del profesorado.

Es muy importante tener en cuenta que la evaluación con la rúbrica puede llegar a fracasar, si no se explica a los estudiantes su finalidad y sus componentes. “Los estudios, demuestran, que estudiantes valoran de las rúbricas su función de clarificación de las metas y objetivos de aprendizaje, la posibilidad de autorregulación de su progreso en el desarrollo de competencias y la transparencia que introduce en el proceso de evaluación” (Berrocoso & Gómez, 2014, pág. 57).

Para que la rúbrica realmente sea un instrumento válido, el evaluador debe tomarse el tiempo y ser meticuloso al elaborarla. Sin embargo, se puede facilitar esta tarea con el apoyo tecnológico. El uso de las nuevas tecnologías digitales, según el Consejo Europeo, también es una competencia a desarrollar. Surgen nuevos saberes desarrolladas por las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que se incorporan en el ámbito educativo. La intelectualidad del ser humano se transforma. El espacio educativo apoyado por el uso de las TIC se amplía hacia campus virtuales y sus sistemas de gestión de aprendizajes llamados *Learn Management Systems*, (LMS) como las plataformas educativas virtuales Muchos aspectos del hecho educativo se vuelven obsoletos. La tendencia obliga a los docentes a formarse críticamente en las Nueva s Tecnologías de la Información y Comunicación. Implementación de las TIC en la enseñanza requiere una combinación de saberes metodológicos, sociales, participativos y, también, técnicos.

El proceso de evaluación debe ajustarse a las nuevas demandas educativas y a los avances de las TIC. En la Web surgieron recursos y herramientas que permiten modificar las rubricas y crear las rúbricas electrónicas o e-rúbrica cómo: *RubiStar*, *Rubrics4Teachers*, *TeAchnology*, *RubricMaker*, *RCampus*. Posibilidad de modificar, crear y exportar las rúbricas de un sitio Web resulta ser sumamente útil. Considerando, que cualquier innovación crea cierta resistencia e inseguridad en el ámbito docente, hay que enfatizar que ventajosamente las dichas herramientas tecnológicas son de manejo intuitivo.

A continuación, una breve descripción de las mismas:

RubiStar, es una de las herramientas del sitio Web *4teachers.org* que permite usar o consultar rúbricas de otros usuarios y crear propias en poco tiempo, facilitando indicadores en función del tema o del tipo de actividad que se va a evaluar.

Rubrics4Teachers ofrece una variedad de asignaturas y tareas que pueden servirle al evaluador como una fuente de ideas.

TeAchnology, junto con una paleta de recursos, como plantillas para plan de estudios, hojas de trabajo etc., dispone de distintos generadores de rúbricas en función de los aspectos y materias que se desee evaluar. Esta herramienta permite modificar y personalizar matrices de rúbricas ya creadas.

RubricMaker facilita la elaboración de rúbricas para diferentes niveles educativos desde la educación primaria hasta la superior.

RCampus es un sistema integral de gestión de la educación en un ambiente de aprendizaje colaborativo, que dispone entre otros de un repositorio de rúbricas (*iRubric*) para diferentes materias y actividades.

Dichas herramientas son sencillas y de manejo intuitivo, pero lamentablemente ninguna dispone de plantillas creadas para la evaluación de la expresión oral en alemán, elaboradas en el idioma alemán. La mayoría de rúbricas existentes en los mencionados sitios, están redactadas en inglés, algunas en español. De todas maneras, las rúbricas y las herramientas para su elaboración disponibles en la Web, sirven al docente como una referencia.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO

2.1 Escuela de Lenguas en la PUCE

Actualmente el alemán es una de las doce lenguas ofertadas como Cursos Abiertos (disponibles a todo el público con el título de bachiller) por la Escuela de Lenguas en la Facultad de Comunicación Lingüística y Literatura. Es importante recalcar, que se trata de *lenguas extranjeras*, es decir que el proceso de enseñanza y de aprendizaje transcurre exclusivamente en el aula con ayuda de material didáctico y en el país, y lógicamente en el ambiente cotidiano del estudiantado, no es usada. En este sentido hay que diferenciar la *lengua extranjera* de la *segunda lengua*, que se aprende y se usa al mismo tiempo que la *lengua materna*, porque es el idioma oficial del país donde vive la persona que la habla. (<https://www.uni-koblenz-landau.de>)

Pero volvemos a la Escuela de Lenguas en la PUCE. La misión de la Escuela es formar a profesionales que sepan manejar varios idiomas, para suplir las necesidades de un mundo laboral globalizado, contribuyendo de esta manera a la formación integral de los estudiantes, enmarcada dentro de los principios de la PUCE (<http://www.puce.edu.ec>, s.f.).

La visión de la Escuela es ser de reconocido prestigio nacional e internacional, capaz de satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad gracias a la excelencia académica y a la investigación, a la calidad del servicio, al intercambio cultural y al ambiente motivador para el aprendizaje de las lenguas (<http://www.puce.edu.ec>, s.f.).

Los objetivos de la escuela de Lenguas son los siguientes:

1. Capacitar a los estudiantes para alcanzar el dominio de las cuatro destrezas de la lengua dentro de los contextos sociolingüísticos y socioculturales de los diferentes idiomas ofrecidos.
2. Favorecer el aprendizaje dentro de un enfoque comunicativo y participativo.
3. Contribuir a la formación de un ser humano y un profesional integral a través de la importancia que tienen los idiomas dentro de un mundo multicultural.
4. Optimizar el uso y dominio de la lengua estudiada, mediante la actualización de técnicas metodológicas y material de enseñanza (<http://www.puce.edu.ec>, s.f.).

2.2 Alemán como Lengua Extranjera en la PUCE

Los cursos de lenguas de la Escuela son abiertos a todo el público con el título de bachiller. Además, la Sección de Alemán brinde su servicio a los estudiantes de la PUCE como uno de los idiomas curriculares en seis facultades de la universidad, es decir, el idioma alemán cuenta como una de las materias del pensum dentro de algunas carreras. Otro atractivo de la Sección de Alemán es el hecho de que es el único centro autorizado para la toma del examen internacional de Alemán como Lengua Extranjera TestDaF (*Test Deutsch als Fremdsprache*) en Ecuador. El TestDaF es uno de los indispensables requisitos para los estudios en las universidades alemanas:

El TestDaF es un examen de idioma correspondiente a un nivel avanzado. El examen corresponde a niveles entre B2 y C1 de acuerdo a la escala de seis niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas y es el certificado de idioma aceptado por todas las universidades alemanas para tener acceso a cursar estudios universitarios (Goethe Institut, 2014).

Uno de los objetivos de la Sección de Alemán es la preparación de los estudiantes interesados para el TestDaF. La Sección de Alemán trabaja en conjunto con el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), que ofrece becas y posibilidades de estudiar carreras de posgrado en Alemania.

Evidentemente, la Sección de Alemán brinda muchos beneficios para la comunidad, es muy importante para la PUCE y tiene mucho futuro. En la sección se ofrecen diez niveles. En la Figura 2.2-1 están presentados los niveles de los cursos de alemán en la PUCE y sus equivalencias con el MCERL:

Figura 2.2-1: Niveles de los cursos de alemán en la PUCE y sus equivalencias con el MCERL

PUCE	MCERL
Nivel 1	A 1.1.
Nivel 2	A 1.2.
Nivel 3	A2.1.
Nivel 4	A2.2.
Nivel 5	B 1.1.
Nivel 6	B 1.2.
Nivel 7	B 2
Nivel 8	B 2+
Nivel 9	C 1
Nivel 10:	C 1+

Fuente: Elaboración propia

Al terminar el nivel cuatro de alemán se culmina el aprendizaje básico de la lengua. Por esas razones, para el desarrollo del proyecto fueron escogidos dos cursos de alemán del nivel cuatro o al A2.2. del MCERL. En el nivel A2.2 la comunicación oral se centra en las situaciones elementales de la vida diaria. En un esquema global del dominio de la lengua en el dicho nivel, el estudiantado 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 (Europa, 2001).

2.3 Sistema de calificación en la Escuela de Lenguas

Todos los cursos de lenguas en la PUCE manejan el mismo sistema de calificación. En la Figura 2.3 -1, consta que la nota final es producto de una evaluación sumativa de 6 notas sobre 50 puntos en total. Dos notas son las calificaciones parciales que consisten en la suma de la nota del desempeño en clase: deberes, pruebas de vocabulario, de unidades, de

lectura, presentaciones en clase etc. Las otras 4 calificaciones son las pruebas orales y escritas del medio curso y de los exámenes finales.

Figura 2.3-1: Sistema de calificación de la Escuela de Lenguas en la PUCE

Nota	Descripción	Peso
Primer parcial.	Desempeño en clase: deberes, pruebas de vocabulario, de unidades, de lectura, presentaciones de la expresión oral en clase etc.	10 puntos
Examen escrito del medio curso.	Evaluación de la primera mitad de los contenidos del curso.	5 puntos
Examen oral del medio curso.	Evaluación de la primera mitad de los contenidos del curso.	5 puntos.
Segundo parcial.	Desempeño en clase: deberes, pruebas de vocabulario, de unidades, de lectura, presentaciones de la expresión oral en clase etc.	10 puntos.
Examen escrito del final del curso.	Evaluación de todos los contenidos del curso (un examen acumulativo).	10 puntos
Examen oral del final del curso.	Evaluación de todos los contenidos del curso (un examen acumulativo).curso.	10 puntos.
		Total: 50 puntos

Fuente: Elaboración propia

El puntaje mínimo para aprobar el curso son 30 puntos con el máximo de 10 horas de ausencia. Con más de 10 faltas se aprueba con mínimo de 40 puntos. 15 puntos de los 50, (30 %) es el peso de los exámenes orales en la calificación total del curso.

En la Sección de Alemán hasta el año 2014, los exámenes habían sido calificados de acuerdo al criterio del profesorado, este tipo de evaluación se denomina como *Impresión*: “valoración totalmente subjetiva realizada en función de la experiencia de la actuación del alumno en clase, sin hacer referencia a criterios específicos relativos a una evaluación específica” (Consejo de Europa, 2002, pág. 190).

En el año 2014, se comenzó a trabajar con rúbricas. Las primeras rúbricas en la Sección de Alemán fueron tomadas de la página web del Instituto Goethe.

2.4 Encuesta de diagnóstico realizada para docentes de la Sección de Alemán

Con el fin de diagnosticar el sistema evaluativo de la expresión oral en cursos de alemán en la PUCE, fue realizada una encuesta (Figuras 2.4-1 y 2.4-2) al cuerpo docente de la Sección de Alemán formado por 8 profesoras.

Figura 2.4-1: Encuesta para docentes de la Sección de Alemán (La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE

20/9/2015 Encuesta para docentes de la Sección de Alemán: La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE Editar este form

Encuesta para docentes de la Sección de Alemán: La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE

La evaluación de la expresión oral en el aprendizaje de alemán como lengua extranjera es un tema de mucha relevancia, sobre todo dentro del contexto de la metodología comunicativa, aplicada en la mayoría de libros de texto y material didáctico utilizados actualmente. Sin embargo y a pesar de dicha relevancia, evaluar la expresión oral en el contexto de enseñanza/aprendizaje de alemán como una lengua extranjera, no es tarea fácil. Más aún si se trata de incorporar las TIC en el proceso.

El presente es un cuestionario inicial de carácter anónimo y dirigido a docentes de alemán como lengua extranjera en la PUCE, con el que se pretende conocer la opinión acerca de las formas de evaluar la expresión oral de alemán como lengua extranjera en el marco de los cursos ofrecidos en esta institución. Los resultados de este cuestionario inicial anónimo permitirán constatar cual es la situación actual de la evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán como lengua extranjera.

Por favor, conteste las siguientes preguntas marcando con una X la opción que corresponda, o llenando el espacio requerido.

1. ¿A más de los exámenes de medio y fin de curso, ¿evalúa usted la producción oral de sus estudiantes?

(En este caso se trata de evaluación con calificación que forma parte de las notas parciales)

Sí

No

Si su respuesta es "no", ha concluido usted la encuesta. Muchas gracias. De lo contrario continúe con la siguiente pregunta.

2. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que más aplica fuera de los exámenes (escoja 3) y máquelos con una X

Impresión

Valoración mediante lista de control (Check-List)

Valoración mediante una escala que contiene criterios y pesos

Valoración mediante una rúbrica que contiene criterios, escala y descriptores

Valoración mediante la grabación con audio y video con guía de análisis

Autoevaluación (valoración realizada por los mismos estudiantes)

Otro:

<https://docs.google.com/forms/d/167qA4Q0JlwRMQmmIRZjxYztMo8LnPm3sFFMB1DjSSSg/viewform>

Fuente: Elaboración propia

Figura 2.4-2: Encuesta para docentes de la Sección de Alemán: La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE (Continuación)

20/9/2015 Encuesta para docentes de la Sección de Alemán: La evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE

3. ¿Está Ud. de acuerdo con que una unificación de criterios con respecto a la evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán transparentarían y harían más fácil la tarea evaluativa?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. ¿Considera usted que una evaluación cuyos criterios son transparentes y accesibles al estudiante contribuiría en éste al buen desempeño en cuanto a la expresión oral?


- Seguro
- Muy probablemente
- Probablemente
- Probablemente no
- De ninguna manera

5. ¿Le gustaría utilizar una herramienta tecnológica/digital que facilite y transparente el proceso de evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán como lengua extranjera?

- Seguro
- Muy probablemente
- Probablemente
- Probablemente no
- De ninguna manera

¡Muchas gracias por su colaboración con esta encuesta! Elvira Shamsutdinova
ESHAMSUTDINOVA@puce.edu.ec /Oficina 407 FCLL
/ Ext. 1485

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

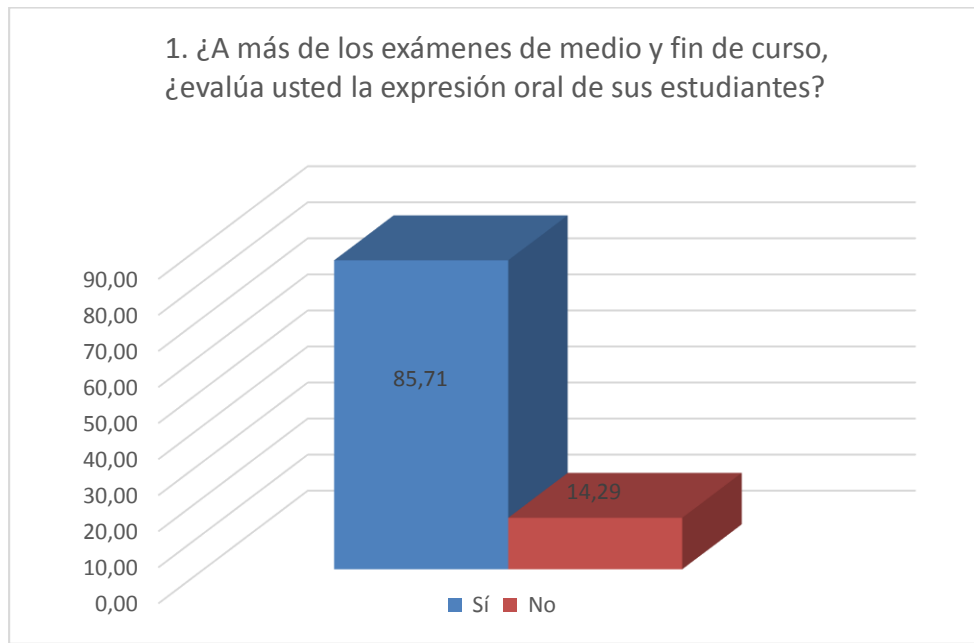
Con la tecnología de  Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

<https://docs.google.com/forms/d/167qA4Q0JhWRMqmmIRZjxYztMo8LnPm3sFFMB1DjSSSg/viewform> 2/2

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes gráficos podemos ver los resultados de la encuesta.

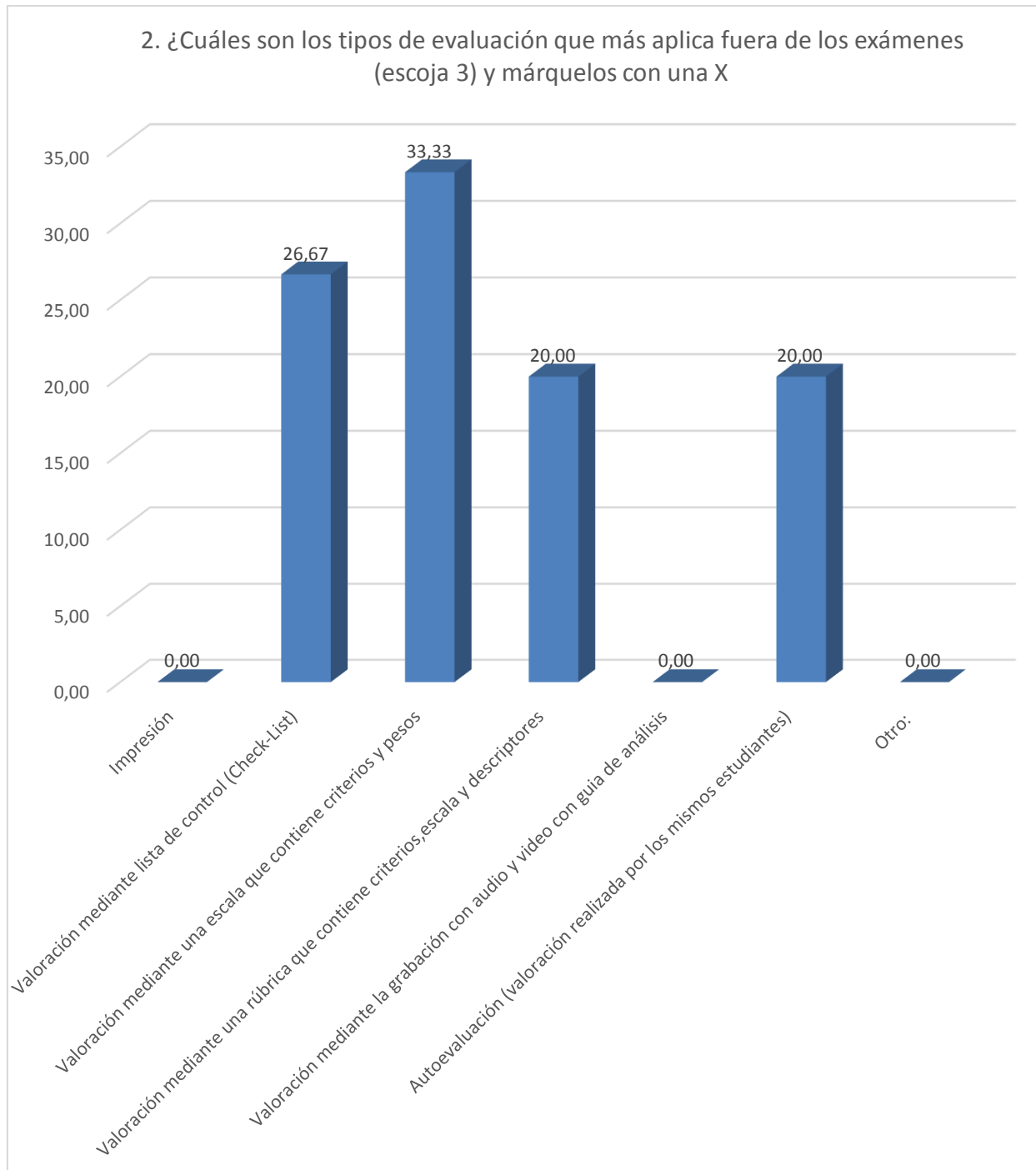
Gráfico 2.4-1: Los resultados de las respuestas de la pregunta 1



Fuente: Elaboración propia

1. El Gráfico 2.4.-1 demuestra que el 85 % de las docentes a más de los exámenes de medio y fin de curso evalúan la expresión oral de sus estudiantes.

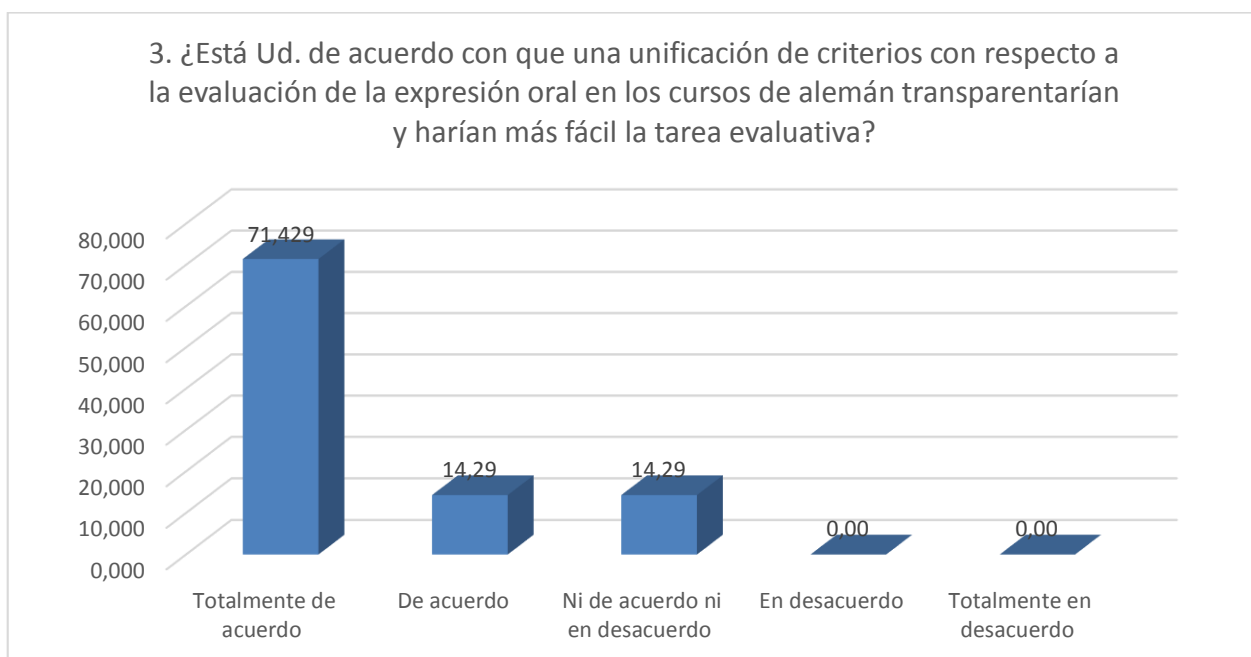
Gráfico 2.4-2: Los resultados de las respuestas de la pregunta 2



Fuente: Elaboración propia

2. En el Gráfico 2.4-2 se puede observar, que la escala es el instrumento de evaluación más utilizado en la Sección de Alemán. El 33,33% de los docentes de alemán califican mediante este tipo de valoración, mientras 26,67 % de los docentes de alemán evalúan la expresión oral de sus estudiantes mediante una lista de cotejo. Otras técnicas de valoración utilizadas por el cuerpo docente de la Sección de Alemán son Rúbricas (20 %) y la Autoevaluación (20 %). El 0 % de los docentes evalúan mediante la impresión o con utilización de la grabación de audio y video.

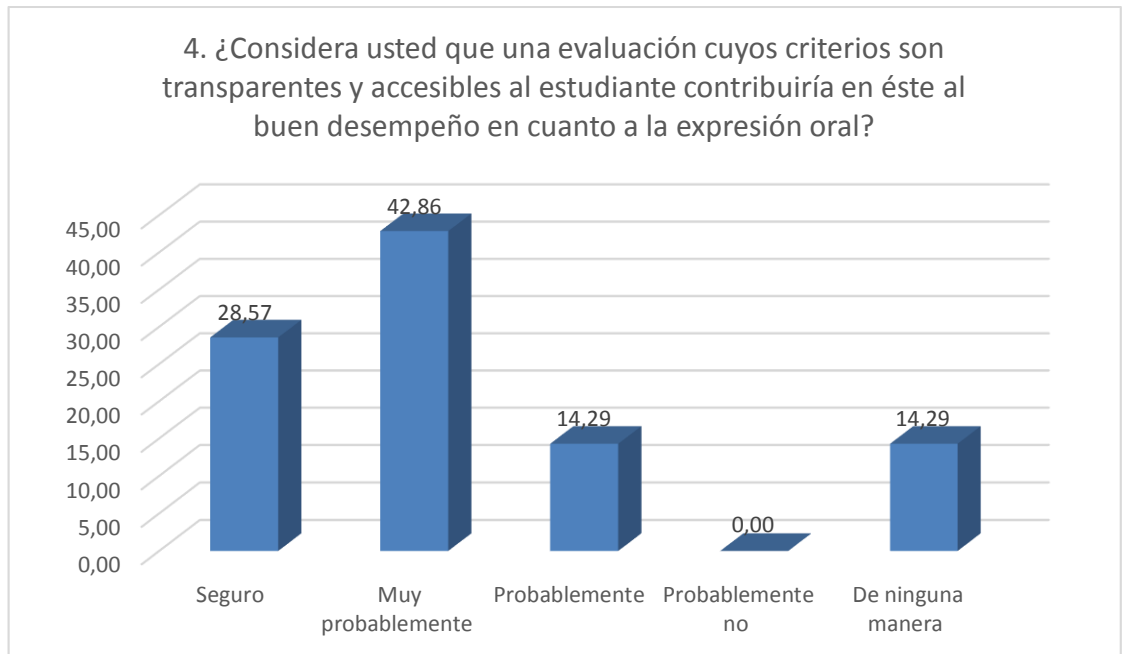
Gráfico 2.4-3: Los resultados de las respuestas de la pregunta 3



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 2.4-3 se puede comprobar que el 71,4 % de las docentes están de acuerdo con que una unificación de criterios con respecto a la evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán transparentarían y harían más fácil la terea evaluativa. El 14,29 % están de acuerdo y el 14,29% están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

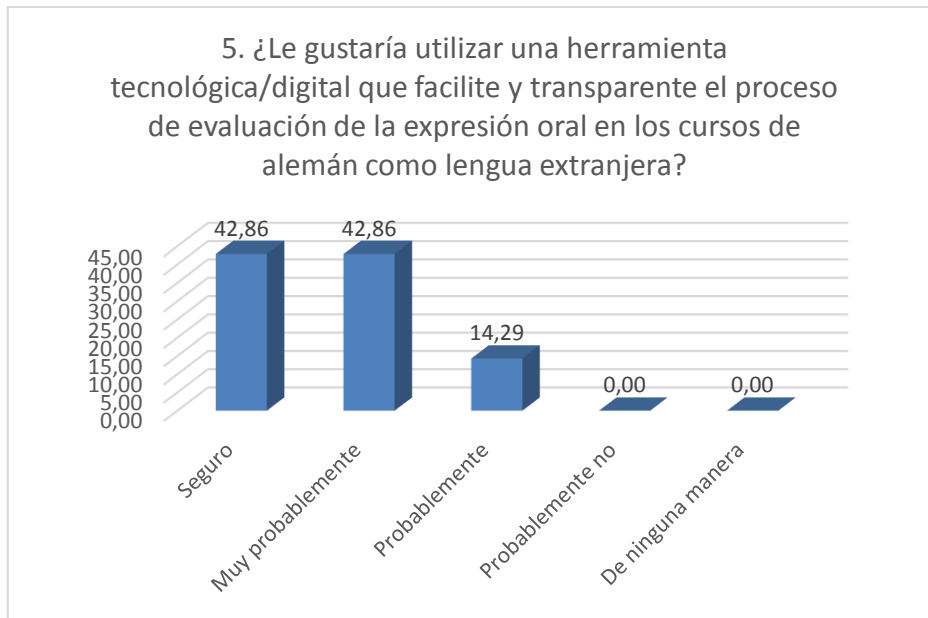
Gráfico 2.4-4: Los resultados de las respuestas de la pregunta 4



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 2.4-4 se ve que el 28,57% de las docentes están seguras que una evaluación cuyos criterios son transparentes y accesibles al estudiante contribuiría en éste al buen desempeño en cuanto a la expresión oral, mientras el 42,86 % lo consideran muy probable y el 14,29 % probable. El 14,29% de las docentes considera que una evaluación transparente y accesible de ninguna manera contribuiría al buen desempeño del estudiante en cuanto a la expresión oral.

Gráfico 2.4-5: Los resultados de las respuestas de la pregunta 5



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 2.4-5 evidencia que el 42,86 % de las docentes están seguras que les gustaría utilizar una herramienta tecnológica/digital que facilite y transparente el proceso de evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán como lengua extranjera. El otro 42,86 % lo haría con mucha probabilidad y al 14,29 % de las docentes probablemente le gustaría utilizar una herramienta tecnológica para el proceso evaluativo de la expresión oral.

En vista de estos resultados, se puede concluir que hay una tendencia hacia evaluar la expresión oral fuera de los exámenes, sin embargo no es practicado por el 100% de las docentes. Es evidente que la práctica evaluativa de la expresión oral en los cursos de alemán en la PUCE se realiza de diferentes maneras. Cada docente utiliza su técnica y sus criterios de evaluación. La mayoría de las docentes están de acuerdo que al unificar los criterios con respecto a la evaluación de la expresión oral en los cursos de alemán se transparentaría y así se haría más fácil la tarea evaluativa. Más de la mitad de las docentes consideran que una evaluación cuyos criterios son transparentes y accesibles al estudiante contribuiría en éste al buen desempeño en cuanto a la expresión oral. A casi todas las docentes de alemán les gustaría utilizar una herramienta tecnológica para el proceso evaluativo de la expresión oral.

2.5 Rúbricas de evaluación del Instituto Goethe

En marco de este trabajo y dentro del análisis del MCERL fueron tomadas en cuenta las rúbricas de la evaluación oral de las pruebas internacionales del Instituto Goethe, que se basan en el mismo MCERL.

El Instituto Goethe [Goethe-Institut] es una institución pública de la República Federal que de Alemania que promueve y promociona el conocimiento del idioma alemán y cultura alemana. Además, el Instituto-Goethe es una organización internacional que tiene sedes en muchos países alrededor del mundo y así mismo fomenta la cooperación e intercambio con otras culturas.

Las sedes del Instituto Goethe ofrecen cursos de alemán y la posibilidad de rendir las pruebas que corresponden a los seis niveles de la escala de competencias del MCERL con una certificación reconocida internacionalmente, por lo tanto el Instituto es un referente al nivel mundial. La página web del instituto proporciona un modelo ejemplo de cada prueba con todas las partes del examen y sus respectivos instrumentos de la evaluación.

En marco del presente proyecto, fueron analizadas las rúbricas de los exámenes orales del Instituto Goethe correspondientes al nivel A2: *Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2* y *Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2*. Las rúbricas del Instituto Goethe se basan en los aspectos cualitativos de la expresión oral mencionados en el Capítulo 1 (1.4).

El examen *Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2* maneja una escala de evaluación global con dos criterios – *el cumplimiento de la tarea y la realización lingüística* (Goethe Institut, 2014). La rúbrica del mismo contiene descriptores en la escala de tres. El peso máximo es un punto. La rúbrica se refleja en la Figura 2.5.-1:

Figura 2.5-1: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen *Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2*

Bewertung Sprechen

Erfüllung der Aufgabenstellung und sprachliche Realisierung

volle Punktzahl	Aufgabe voll erfüllt und verständlich
halbe Punktzahl	Aufgabe wegen sprachlicher oder inhaltlicher Mängel nur teilweise erfüllt
0 Punkte	Aufgabe nicht erfüllt und/oder unverständlich

Fuente: (Goethe-Institut, 2013, pág. 39)

A continuación la traducción de la tabla de evaluación del Instituto Goethe:

Figura 2.5-2: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen *Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2* traducida al alemán

Evaluación del Habla

Realización de la tarea y realización lingüística

Puntaje completo	La tarea ha sido realizada en su totalidad y es entendible
Medio punto	La tarea ha sido realizada parcialmente por causa de faltas lingüísticas o de contenidos
0 Puntos	La tarea no ha sido realizada y/o no es entendible

Fuente: Elaboración propia.

En el examen *Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2* se utiliza una rúbrica con dos criterios: la realización, la corrección formal y la pronunciación. Los dos criterios tienen el peso de un punto. Dicha rúbrica se puede ver en la Figura 2.5-3 con su respectiva traducción en la Figura 2.5-4:

Figura 2.5-3: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2

Bewertung Sprechen

Die Höchstpunktzahl liegt bei 24 Punkten (12 Punkte x 2 = 24 Punkte).

Bei einer Gesamtpunktzahl von 80 Punkten entspricht dies einer Gewichtung von 30 %.

Die Leistung der Schülerinnen/Schüler wird an Hand der folgenden zwei Kriterien beurteilt:

- Erfüllung der Aufgabenstellung
- Formale Richtigkeit, Aussprache

Beide Kriterien sollen für die Bewertung eines jeden Testteils angewendet werden.

Für Teil 1 wird maximal 1 Punkt vergeben, für Teil 2 gibt es maximal 8 Punkte und für Teil 3 werden maximal 3 Punkte vergeben.

Kriterium	1 Punkt	0,5 Punkte	0 Punkte
Erfüllung der Aufgabenstellung	Aufgabe gut erfüllt, Wortwahl und Textumfang angemessen	Aufgabe erfüllt, obwohl Wortwahl und/oder Textumfang nicht angemessen sind	Aufgabe nicht erfüllt, weil entweder der Wortschatz oder die grammatischen Strukturen unbekannt sind
Formale Richtigkeit, Aussprache	Keine oder nur wenige Fehler, gute Aussprache	Viele Fehler, Aussage ist aber noch verständlich, Aussprache akzeptabel	grammatische und lexikalische Fehler zerstören den Sinn der Aussage, Aussprache kaum verständlich

Fuente: (Goethe-Institut, 2006)

Figura 2.5-4: Rúbrica de evaluación para la expresión oral del Instituto Goethe del examen *Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2* traducida al alemán

Evaluación del Habla

El puntaje máximo es de 24 puntos (12 puntos X 2 = 24 puntos). Del puntaje total sobre 80 puntos este valor corresponde al 30 %.

El rendimiento de la alumna/del alumno se evalúa en base de los dos siguientes criterios:

- Realización de la tarea
- Corrección formal, Pronunciación

Los dos criterios deben ser aplicados a la evaluación de cada parta de la prueba. En la parte 1 el puntaje máximo es de 1 punto, en la parte 2 hay máximo 8 puntos y en la parte 3 son 3 puntos.

Criterio	1 punto	05 punto	0 puntos
Realización de la tarea	La tarea ha sido bien realizada, la selección de palabra y volumen de texto son apropiados	La tarea ha sido realizada, aunque la selección de palabra y/o volumen de texto no son apropiados	La tarea no ha sido realizada por que el vocabulario y/o las estructuras gramaticales son desconocidas
Corrección formal, Pronunciación	Ausencia de errores o pocos errores, buena pronunciación	Muchos errores, pero el mensaje todavía es entendible, la pronunciación es aceptable	Errores gramaticales y de lexicales destruyen el sentido del mensaje, la pronunciación es casi inentendible

Como se evidencia en las Figuras 2.5-3 y 2.5-4, en las rúbricas del Instituto Goethe, la diferencia en peso entre un parámetro y el otro es de 50% del peso total. Eso significa que el estudiantado tiene tres opciones de nota con una diferencia de 50 %, lo cual en la Escuela de Lenguas en la PUCE corresponde a 0 – 2,5 – 5 puntos en los exámenes del medio curso y a 0 – 5 – 10 puntos en los exámenes finales. El estudiantado tendría que tener un excelente resultado para una buena calificación, caso contrario perdería como mínimo 50 % de la nota. Las rúbricas de evaluación del Instituto Goethe del nivel A2

resultan ser demasiado globales y poco transparentes. Por lo tanto esta forma de evaluación no es viable para la práctica de la Escuela de Lenguas en la PUCE.

Después de probar los instrumentos de evaluación de los exámenes internacionales del Instituto Goethe, se concluyó, que para los exámenes orales en la Sección de Alemán en la PUCE, se elaborará un sistema y un instrumento de evaluación que abarquen más detalles para lograr la mayor transparencia posible dentro del proceso evaluativo.

2.6 El proyecto de la evaluación en la Sección de Alemán

En enero del 2014, un grupo de profesoras de la Sección de Alemán empezó a trabajar en el proyecto de evaluación, una parte del cual es la elaboración de las rúbricas. Esas rúbricas abarcan exclusivamente la evaluación de la expresión tanto escrita como oral en los exámenes del medio y del final del curso. Las rúbricas fueron diseñadas en Word y para los exámenes son cada vez impresas y entregadas al profesorado. La calificación se llevó a cabo manualmente en un documento separado que contenía la escala numérica de los criterios y sus respectivos pesos para dos estudiantes a la vez: el docente tachaba los resultados y después calificaba con una calculadora manual. Entonces, al momento de la evaluación, el profesorado manejaba dos documentos (la rúbrica y la escala para tachar) y una calculadora. Después de la prueba, el estudiantado no recibe una documentación individual y clara. El documento de escala de los resultados de dos estudiantes cada uno se archiva.

Aquí hay que recalcar dos momentos:

1. La rúbrica de evaluación puede facilitar la calificación numérica al incluir una herramienta diseñada con el apoyo de las TIC. Eso se reduciría el proceso evaluativo solamente a un instrumento y al rato de imprimir a un documento. Además, el documento con la rúbrica y el resultado, podría ser guardado, impreso y entregado al estudiantado. De esa forma se logra la documentación, respaldo y la transparencia en la evaluación y calificación.
2. La evaluación no se reduce solamente a los exámenes escritos y orales. Dentro del curso de alemán, hay numerosas tareas de la expresión oral que deben ser calificadas y para su calificación se necesita una paleta de rúbricas que formen un sistema de evaluación de la expresión oral unificado.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN UNIFICADO CON UTILIZACIÓN DE RÚBRICAS Y LAS TIC

El presente proyecto propone un sistema de evaluación de la expresión oral unificado con utilización de rúbricas como instrumento de evaluación. Las rúbricas fueron elaboradas no solamente para los exámenes de expresión oral, sino también se ofrecen matrices de rúbricas para evaluar la expresión de diferentes tipos de expresión oral durante el curso. Dichas tareas de expresión oral fueron catalogadas en concordancia con la malla curricular del curso del cuarto nivel de alemán en la PUCE y con el MCERL. Eso hace posible adaptar las rúbricas a las tareas de cualquier libro del curso de alemán como lengua extranjera por lo que todo el material didáctico contemporáneo se basa en el MCERL. Los criterios de evaluación para las rúbricas **Realización de la tarea, Corrección, Fluidez y Coherencia, Pronunciación y Entonación e Interacción**, también fueron seleccionados basándose en el MCERL y se mantienen uniformes a lo largo de todo el proceso evaluativo desde la prueba de diagnóstico hasta la prueba oral final del curso del cuarto nivel de alemán como lengua extranjera en la PUCE. De esta manera, el conjunto de rúbricas se convierte en un sistema unificado de lineamientos tanto para el docente cuanto para el estudiante. El criterio **Realización de la tarea**, es el único que varía de tarea en tarea, por lo que, lógicamente, dependería del planteamiento de la misma.

Las rúbricas de este proyecto, proporcionan una herramienta, que le permite al docente la calificación numérica con el apoyo de las TIC.

3.1 Metodología para el desarrollo de rúbricas con apoyo de las TIC

Como se mencionó en el Capítulo 1, en marco del presente proyecto, primero se realizó un estudio y un análisis del MCERL y de las teorías y prácticas evaluativas. Con este marco teórico se intentó adaptar las teorías de la evaluación a la práctica de la evaluación de la expresión oral que se realiza en la enseñanza del idioma alemán en la PUCE. Como segundo paso, fueron seleccionadas y preparadas las actividades orales a evaluar en la

clase. Las actividades fueron tomadas del libro didáctico del curso *Schritte international 4* (, para nivel A2.2 del MCERL. Los temas del libro son los siguientes:

1. El fin de semana
2. El mundo de las mercancías
3. Comunicación
4. En el camino
5. Viajes
6. Dinero
7. Estaciones de la vida

El siguiente paso fue verificar las herramientas tecnológicas para elaboración de rúbricas y elegir una. Fue decidido elaborar rúbricas para el presente proyecto con el apoyo de *RubiStar*.

RubiStar es una herramienta gratuita que ayuda a los educadores a crear rúbricas (matrices de evaluación) de calidad (rubistar.4teachers, s.f.). *RubiStar* fue elaborado por el Centro de Investigación en el Aprendizaje de la Universidad de Kansas dentro del proyecto de *Advanced Learning Technologies* (ALTEC). El proyecto ALTEC fomenta la colaboración, el compartimiento de recursos y alianzas que ayudan a educadores a descubrir las posibilidades de tecnología para estudiantado y para el mismo profesorado. El Centro de Investigación en el Aprendizaje de la Universidad de Kansas utiliza las tecnologías avanzadas e innovadoras disponibles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y se concentra en problemas en educación y trabajo a fin de desarrollar soluciones para educadores, principiantes, empleadores y fabricantes (<http://altec.org/mission>, s.f.).

La herramienta *RubiStar* fue elegida para este trabajo por las siguientes razones:

- El registro y el uso de la herramienta son absolutamente gratuitos.
- A comparación con otras herramientas similares, *RubiStar* facilita las instrucciones no solo en inglés, sino también en español. Es una ventaja, porque en la Escuela de Lenguas no todo el profesorado domina el idioma inglés, pero todos se encuentran en un ámbito hispanohablante.

- Posibilita crear rúbricas desde cero, en el caso que el docente no esté conforme con el contenido que aparece por defecto.
- Los usuarios registrados pueden elaborar, editar, guardar, descargar e imprimir sus rúbricas.
- Es un buen medio para crear el formato de las rúbricas.

En la Figura 3.1-1 se puede observar el diseño de *RubiStar* en la Web. En la columna Categoría se puede escoger una actividad que está programada en *RubiStar* y los descriptores se despliegan en las siguientes columnas por defecto.

Figura 3.1-1: Plantilla de rúbrica en *RubiStar* en la Web

Categoría:	4	3	2	1
<p>- Por favor escoja -</p> <p>Si no le gusta el nombre de la categoría que aparece en la casilla anterior, use la que se proporciona a continuación para escribir una categoría que mejor se ajuste a sus necesidades.</p> <p>Puede agregar o editar el contenido de la rúbrica en las casillas que aparecen a la derecha:</p>	Reiniciar	Reiniciar	Reiniciar	Reiniciar
<p>- Por favor escoja -</p> <p>Si no le gusta el nombre de la categoría que aparece en la casilla anterior, use la que se proporciona a continuación para escribir una categoría que mejor se ajuste a sus necesidades.</p> <p>Puede agregar o editar el contenido de la rúbrica en las casillas que aparecen a la derecha:</p>	Reiniciar	Reiniciar	Reiniciar	Reiniciar
<p>- Por favor escoja -</p> <p>Si no le gusta el nombre de la categoría que aparece en la casilla anterior, use la que se proporciona a continuación para escribir una categoría que mejor se ajuste a sus necesidades.</p> <p>Puede agregar o editar el contenido de la rúbrica en las casillas que aparecen a la derecha:</p>	Reiniciar	Reiniciar	Reiniciar	Reiniciar

Fuente: <http://rubistar.4teachers.org/>

Las rúbricas del presente proyecto fueron elaboradas con el apoyo de herramientas tecnológicas *RubiStar* y *Excel*. La plantilla original de *RubiStar* proporciona campos para los nombres de la actividad, de la maestra o del maestro y el del estudiante; contiene la columna CATEGORY para los criterios de la evaluación, cuatro columnas para la escala de 4 a 1 puntos y cuatro filas para los descriptores (Figura 3.1-2)

Figura 3.1-2: Esquema de rúbrica descargada como hoja de cálculo desde RubiStar

Debate de Clase

Nombre del maestro/a: Elvira Shamsutdinova

Nombre del estudiante: _____

CATEGORY	4	3	2	1

Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)

Fuente: Elaboración propia

Al transferir los borradores de las rúbricas a *RubiStar*, se llevaron a cabo algunas modificaciones en el formato con el apoyo de *Excel*. Los cambios serán descritos más adelante en el Capítulo III.

En el siguiente paso, se aplicó el sistema unificado de rubricas en el curso intensivo de cuarto nivel de alemán del segundo semestre del año académico 2013-2014. La modalidad de clases fue de dos horas diarias con duración total de 80 horas. Los representantes del curso Alemán 4 fueron en mayor parte el estudiantado de la PUCE que tomaba cursos de alemán dentro de su carrera y también personas de otras instituciones educativas

Antes de iniciar la aplicación de las rúbricas elaboradas, se realizó un diagnóstico del nivel de la expresión oral del estudiantado en el curso de Alemán 4. Luego fueron realizadas las actividades orales en la clase con su respectiva evaluación basada en las rúbricas correspondientes al Nivel A2.2. Las evaluaciones fueron tabuladas y sistematizadas con apoyo de *Excel*.

Los datos fueron recogidos a través de las rúbricas y el cuestionario aplicados en el grupo. El análisis cuantitativo de los datos se llevó a cabo a través de las frecuencias de las de las respuestas del cuestionario.

Como se mencionó en el Capítulo I, fueron necesarias algunas modificaciones en el diseño original de la plantilla. La modificación más relevante que fue realizada, es el peso de los criterios. Las rúbricas del proyecto contienen los 5 criterios mencionados en el Capítulo 1.3: Realización de la tarea, Corrección, Fluidez y Coherencia, Pronunciación y Entonación e Interacción. A lo contrario del diseño original de *RubiStar*, los criterios no tienen el mismo valor, por lo tanto en el diseño de las tablas fueron añadidas filas adicionales con respectivas escalas de pesos. Para el criterio de autor del presente trabajo, algunos criterios deberían tener más peso, porque suponen mucha demanda. Por ejemplo *La Realización de la tarea* es un criterio muy amplio, que puede incluir varios elementos como contenido, gama de vocabulario, opinión, argumentación y otros. Estos elementos en el caso de un usuario del nivel A2.2 se encuentran todavía en proceso, sin embargo, ya tienen una buena base. Por otro lado, desarrollar los aspectos como *Fluidez* y *Coherencia* demanda más tiempo de aprendizaje, por eso al nivel A2.2 no debería valer mucho puntaje ni ser calificados muy estrictamente.

Para evitar una diferencia muy notoria entre un peso y el otro, los criterios de las rúbricas del proyecto contienen descriptores en escala de cinco y no de cuatro a comparación con el diseño original de *RubiStar*.

En la versión final del diseño de las rúbricas del presente proyecto fueron añadidos también campos para la fecha de la actividad y para la calificación sobre diez puntos.

Otros detalles del diseño que fueron modificados son el nombre de la columna *Category* fue sustituido por *Criterio* y el campo *Nombre del maestro/a* fue reemplazado por *Nombre del docente*, para estar acorde con el lenguaje académico de nivel superior.

Las rúbricas fueron diseñadas con apoyo de *RubiStar* y rediseñadas con *Excel*. En la hoja de cálculo de *Excel* fue añadida la columna **Puntos** con fórmula para facilitar la calificación numérica y el resultado final de cada tarea está programado en la casilla **Nota**.

Todas las actividades realizadas en el grupo de Alemán 4 son de tipo monólogo o diálogo, por lo tanto, tienen los mismos criterios y dependiendo del tema solamente varían los pesos y/o los descriptores. Por lo tanto, para los exámenes fueron elaboradas rúbricas base.

3.2 Diseño de Rúbricas base

Las rúbricas base fueron aplicadas tres veces: al examen de diagnóstico, al examen oral del medio curso y al examen oral del final del curso. La prueba de diagnóstico fue realizada con el objetivo de determinar el nivel del conocimiento del idioma en la destreza oral. Las mencionadas pruebas siempre contienen dos partes – un monólogo y un juego de roles, y por lo tanto se cuenta con dos rúbricas: la rúbrica de monólogo y la rúbrica de diálogo.

3.2.1 Rúbrica base 1 – Monólogo

Basándose en el MCERL, para esta rúbrica fueron seleccionados los siguientes criterios de evaluación:

Interpretación y alcance, con peso de 4 puntos.

1. Corrección, con peso de 4 puntos
2. Fluidez y Coherencia, con peso de 1 punto.
3. Pronunciación y Entonación, con peso de 1 punto.

Algunos criterios son relacionados entre sí, por lo tanto, fueron fusionados. Los pesos fueron distribuidos al criterio del autor del presente proyecto y se fundamentan en que en los primeros niveles la interpretación, alcance y la corrección tiene más importancia, por lo que se trata de un repertorio de vocabulario y estructuras memorístico. Por otro lado, la fluidez, coherencia, pronunciación y entonación en el nivel A2 aún se encuentran en el proceso básico del aprendizaje. Por eso no se justificaría poner mucho peso en estos criterios. Cada criterio contiene descriptores en escala de cinco para lograr más precisión.

En la Figura 3.2-1, está presentada la Rúbrica Base para Monólogo.

Figura 3.2-1: Rúbrica base para Monólogo

Rúbrica Base para Monólogo						
Docente: Elvira Shamsutdinova				Fecha:		
Nombre del estudiante:				Nota:		10 /10 Puntos
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • La expresión de opinion	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3.2-2 se puede ver la traducción de la rúbrica a alemán:

Figura 3.2-2: Rúbrica base para Monólogo traducción a alemán

Grundlage für Monolog						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova				Datum:		
Name:				Note:		10 /10 Punkte
Kriterium	Gewicht					Punkte
	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhalt • Umfang • Wortwahl	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang vollständig erfüllt. Meinungsdruck, Argumentierungen, Redemittel, Wortwahl sind angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang meistens erfüllt bzw. Meinungsdruck, Argumentierungen, Redemittel und Wortwahl sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang nur zum Teil erfüllt bzw. Meinungsdruck, Argumentierungen, Redemittel und Wortwahl sind zum Teil nicht angemessen oder mangelhaft.	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang kaum erfüllt bzw. Meinungsdruck, Argumentierungen, Redemittel und Wortwahl sind mangelhaft.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	4
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	4
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich	1
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDI)						

Fuente: Elaboración propia

En la columna **Criterios** están enlistados los criterios de evaluación. En las columnas **Peso** se encuentran las columnas de los pesos en la escala de 5 niveles con sus respectivos descriptores. La columna **Puntos** contiene los resultados de cada criterio que se reflejan en una fórmula y dan el resultado final. Aclaremos que se entiende en cada uno de estos criterios.

Bajo la **Realización** se entiende la interpretación de la tarea dentro del contexto de cierto tema sin disgregar. La formulación de la tarea se acompaña con los puntos guías o preguntas centrales para concretar la interpretación. Además, se toma en cuenta la selección del vocabulario y de las frases correspondientes y apropiadas para la situación de la tarea, suficientes para interpretarla, lo que el MCERL denomina como *Alcance* (Consejo de Europa, 2002, págs. 32-33).

La primera columna de criterios tiene peso de 4 puntos. Es decir la tarea está realizada completamente. En cuanto al contenido, todos los puntos guías fueron tomados en cuenta. En cuanto a selección de palabras y la expresión, son apropiadas para el tema y la situación de la tarea y corresponden al nivel A2.

La segunda columna tiene peso de 3 puntos y significa que la tarea está mayormente realizada y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas. Por ejemplo, puede ser que un punto guía no había sido tomado en cuenta. En cuanto a la selección de palabras y la expresión, puede haber una leve confusión entre una situación formal e informal, entre tratar de usted y tutear, una leve falta de vocabulario o uso de alguna palabra del idioma natal o de otros idiomas.

El tercer cuadrante tiene peso de 2 puntos: la tarea está realizada parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas. Por ejemplo, puede ser, que solo la mitad de los puntos guías fue tomada en cuenta o se presenta una mayor confusión entre una situación formal e informal, entre tratar de usted y tutear, falta del vocabulario, uso de palabras del idioma natal o de otros idiomas.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 1 punto: la tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiados. Eso podría significar, que los puntos guías no fueron tomados en cuenta o solo apenas, que la selección de las palabras y la expresión no sean adecuadas para el tipo de la situación y que se presentaran una escasez del vocabulario y uso frecuente del idioma natal o de otros idiomas.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada, es decir, está mal interpretada.

Con la **Corrección** se toma en cuenta el uso de la gramática, es decir morfología y sintaxis.

La primera columna de criterios tiene peso de 4 puntos: no se presentan errores gramaticales o solamente aislados.

La segunda columna de criterios tiene peso de 3 puntos: pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.

La tercera columna de criterios tiene peso de 2 puntos: muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 1 punto: muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.

Los criterios la **Pronunciación** y la **Entonación** abarcan lo que es el aspecto fonético: acento prosódico, diferentes sonidos y entonación

La primera columna de criterios tiene peso de 1 punto: el mensaje es comprensible en su totalidad.

La segunda columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: el mensaje es muy comprensible.

La tercera columna de criterios tiene peso de 0,5 puntos: el mensaje es medianamente comprensible.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,25 puntos: el mensaje es aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0, puntos: el mensaje es incomprensible.

La **Fluidez** es la capacidad de expresarse con soltura, seleccionando y relacionando palabras sin muchas interrupciones, reformulaciones y pausas largas. La *Coherencia* es la capacidad de interconectar las ideas de las oraciones.

La primera columna de criterios tiene peso de 1 punto: no se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.

La segunda columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.

La tercera columna de criterios tiene peso de 0,5 puntos: se presentan pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,25 puntos: la manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0, puntos: el habla es fragmentaria; la **comprensión es imposible.**

3.2.2 Rúbrica base 2 – Diálogo

La segunda parte de diagnóstico es un juego de roles. Aquí se trata de una situación en la cual interactúan dos participantes cada uno con su rol. A continuación, la estructura de la rúbrica base de diálogo:

Los criterios de evaluación y los pesos de esta actividad fueron los siguientes:

1. Realización de la tarea, con peso de 3 puntos.
2. Corrección, con peso de 3 puntos.
3. Interacción con peso de 2 puntos.
4. Fluidez y Coherencia, con peso de 1 punto.
5. Pronunciación y Entonación, con peso de 1 punto.

En la **Rúbrica 2** se trabajó con cinco criterios El criterio cinco es la **Interacción**. Con la **Interacción** se entiende la capacidad de iniciar una conversación, hacer preguntas y responder, reaccionar adecuadamente y finalizar la conversación. La interacción es indispensable para una conversación, es parte de la realización de una tarea, sin embargo, según el MCERL, para el estudiantado del nivel A2, todavía es difícil cumplir con este criterio, sobre todo al sostener una conversación en una lengua extranjera. Por eso a la **Interacción** se le asignó un peso no muy alto de 2 puntos y se bajó el peso de la

Realización de la tarea. La **Corrección** también se va un poco al segundo plano y tiene peso de 3 puntos. Por lo tanto, los pesos de la escala numérica de los criterios **Realización de la tarea** y **Corrección** cambia de 4 – 3 – 2 – 1 – 0 puntos a: 3 – 2,25 – 1,5 – 0,75 – 0 puntos respectivamente. Los descriptores se mantienen igual. Los criterios **Fluidez y Coherencia, Pronunciación y Entonación** se mantienen con los mismos pesos y descriptores al igual a la Rúbrica 1.

A continuación, la descripción de la escala de **Interacción**.

La primera columna de criterios tiene peso de 2 puntos: participación muy activa continua.

La segunda columna de criterios tiene peso de 1,5 puntos: participación activa.

La tercera columna de criterios tiene peso de 1 punto: participación no muy activa, pero mantiene la conversación.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,5 puntos: participación netamente reactiva.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0, puntos: se presentan grandes dificultades para participar en la conversación.

En la Figura 3.2-3 está graficada la Rúbrica Base para Diálogo:

Figura 3.2-3: Rúbrica Basé para Diálogo

Rúbrica de Evaluación						
Rúbrica Base para Diálogo						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Nombre del estudiante:			Nota:		10 /10 Puntos	
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • La expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Criterio	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	1
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	
Criterio	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos	0 puntos	2
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la traducción a alemán de la Rúbrica Base para Diálogo (Figura 3.2-4):

Figura 3.2-4: Rúbrica Base para Diálogo traducida

Bewertungsbogen						
Grundlage für Dialog						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova			Datum:			
Name:			Note:		10 /10 Punkte	
Kriterium	Gewicht					Punkte
	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhalt • Umfang • Wortwahl	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang vollständig erfüllt. Meinungsausdruck, Argumentierungen, Redemittel, Wortwahl sind angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang meistens erfüllt bzw. Meinungsausdruck, Argumentierungen, Redemittel und Wortwahl sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang nur zum Teil erfüllt bzw. Meinungsausdruck, Argumentierungen, Redemittel und Wortwahl sind zum Teil nicht angemessen oder mangelhaft.	die Aufgabe ist in Inhalt und Umfang kaum erfüllt bzw. Meinungsausdruck, Argumentierungen, Redemittel und Wortwahl sind mangelhaft.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	3
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	3
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich.	1
Interaktion • das Gespräch beginnen • Fragen stellen und beantworten • das Gespräch beenden	durchgehend sehr aktive Beteiligung.	aktive Beteiligung.	nicht aktiv, hält aber das Gespräch in Gang.	ausschließlich reaktive Beteiligung.	große Schwierigkeiten sich am Gespräch zu beteiligen.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente:

Elaboración

propia

3.3 Diseño de Rúbricas elaboradas para las actividades del curso

Las siguientes rúbricas fueron elaboradas para algunos ejercicios de la expresión oral seleccionados del libro didáctico utilizado en el curso *Schritte international 4* (Silke Hilpert, 2007):

- **Monólogo sostenido:** Descripción de las experiencias. Esta rúbrica fue aplicada al tema *El mundo de los artículos (Warenwelt)*. La actividad está basada en el ejercicio D3 de la página 23 (Figura 3.3-1): *¿Cuente en que usted gasta su dinero? (Erzählen Sie: Wofür geben Sie Ihr Geld aus?)*

Figura 3.3-1: El ejercicio tomado de *Schritte international 4* para realizar un monólogo sostenido

D3 Erzählen Sie: Wofür geben Sie Ihr Geld aus?

Am meisten / Sehr viel gebe ich für ... aus.
Ich gebe nicht gern Geld für ... aus.
Das ist mir wichtig / nicht wichtig.
Da spare ich (nicht).
Die Qualität muss stimmen.
Das ist es mir (nicht) wert.

Am meisten gebe ich sicher für meine Miete aus. Die Wohnungen sind ja so teuer hier. Und ich gebe sehr viel Geld für Essen aus. Ich finde, beim Essen muss die Qualität stimmen. Da spare ich nicht. Das ist es mir wert.

dreiundzwanzig 23 LEKTION 9

Fuente: (Silke Hilpert, 2007, pág. 23)

- **Hablar en público:** Presentación. Está actividad fue realizada en marco del primer proyecto fuera del material del libro.
- **Planificación conjunta.** La actividad se basa en el ejercicio 25 de la página 88 (Figura 3.3-2): *Planificar un paseo. (Einen Ausflug planen).*

Figura 3.3-2: El ejercicio tomado de Schritte international 4 para realizar una planificación conjunta

D4 Prüfung 25 **Einen Ausflug planen**
 Sie möchten mit ein paar Freunden aus Ihrem Deutschkurs am Samstag einen Ausflug machen. Überlegen Sie, wohin Sie fahren könnten. Jeder bekommt ein Aufgabenblatt mit Vorschlägen.

a Notieren Sie zu jedem Vorschlag ein Stichwort auf ein Blatt.
 Was finden Sie gut, was finden Sie nicht so gut? Warum? Schreiben Sie.
Wandern: nicht gut; weit fahren, zu viel mitnehmen, zu anstrengend
Schiffahrt: gut; lustig, aber teuer
 ...

b Was kann man sagen? Schreiben Sie.
Wir könnten ... *Das finde ich gut.* *Ich würde lieber ...*
Ich hätte Lust auf ... 😊 *Das ist eine gute Idee.* ☹️ *Das ist doch zu langweilig/*
Ich ... *Einverstanden.* *weit/teuer/...*
Prima. ...

c Sprechen Sie über die Vorschläge. Arbeiten Sie zu zweit.

- Wir könnten wandern.
- Ich weiß nicht. Da müssen wir erst weit fahren.
- Wir können die S-Bahn nehmen, das ist schnell und nicht teuer.
- Ich würde aber lieber eine Fahrradtour machen, da können wir direkt von zu Hause losfahren.
- Das ist eine gute Idee. Das machen wir.
- Prima, wann sollen wir uns treffen?

d Präsentieren Sie Ihre Gespräche im Kurs.

achtundachtzig **88** LEKTION 8

Fuente: (Silke Hilpert, 2007, pág. 88)

- **El debate informal entre amigos** fue realizado como segundo proyecto fuera del material del libro, pero basándose en el tema del capítulo 10 *Comunicación*, página 33, ejercicios D2 y D3 (Figura 3.3-3).

Figura 3.3-3: El ejercicio tomado de *Schritte international 4* para realizar un debate:

D2 Lesen Sie den Test und kreuzen Sie an.

Welcher „Handytyp“ sind Sie?

In der Bahn, in der Kneipe, auf der Straße, pausenlos klingelt es. Ihre Freundin telefoniert beim romantischen Abend zu zweit, man kann Sie überall erreichen ... Sind Sie genervt? Oder lässt es Sie kalt? Sind Sie der Handy-Freak oder eher der Handy-Hasser? Das sagt Ihnen unser Test!

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht
1 Ohne mein Handy gehe ich nirgends hin.	3	2	1
2 Ich warte ständig auf einen Anruf oder auf eine Nachricht.	3	2	1
3 Ich benutze mein Handy nur im Notfall.	1	2	3
4 Ich schicke gerne Kurznachrichten, weil ich damit Zeit spare.	3	2	1
5 Im Restaurant: Meine Freundin / Mein Freund wird angerufen und telefoniert eine Weile. Das finde ich unmöglich.	1	2	3
6 In der Straßenbahn: Neben mir sitzt ein Mann. Er telefoniert sehr laut. Ich finde das ziemlich unangenehm.	1	2	3
7 Auf einer Geburtstagsfeier: Ich unterhalte mich mit einem Gast. Plötzlich klingelt sein Telefon. Er entschuldigt sich und telefoniert. Das stört mich nicht.	3	2	1

pausenlos = ohne Pause unangenehm = nicht angenehm

D3 Wie viele Punkte haben Sie? Lesen Sie nun Ihre Auflösung.

■ **18 – 21 Punkte: Der Handy-Freak!**
 Sie können ohne Ihr Handy nicht leben. Schon morgens, wenn Sie aufstehen, schalten Sie Ihr Handy an und schreiben Ihre erste SMS. Manchmal merken Sie nicht, dass Sie Ihre Mitmenschen stören. Ein Gespräch unter vier Augen tut Ihnen und Ihren Freunden sicherlich mal wieder gut – und Ihrem Portemonnaie auch.

■ **10 – 17 Punkte: Der Handy-Normalo!**
 Nicht zu viel und nicht zu wenig! Sie telefonieren gerne, freuen sich auch mal über eine Kurzmitteilung. Aber Sie treffen genauso gern Ihre Freunde und reden mit ihnen.

■ **7 – 9 Punkte: Der Handy-Hasser!**
 Handys sind für Sie ziemlich schlimm. Sie finden: Früher konnte man doch auch ohne Handy leben! Sicher! Sehen Sie aber auch die positiven Seiten. Und: Seien Sie doch tolerant mit Ihren Mitmenschen.

Fuente: (Silke Hilpert, 2007, pág. 33)

- **Conversación informal** en forma de una Discusión por teléfono celular. Este ejercicio (Figura 3.3-4) se encuentra en la página 32, C4: *Simulen una conversación por teléfono. (Spielen Sie Telefongespräche).*

Figura 3.3-4: El ejercicio tomado de *Schritte international 4* para realizar una conversación telefónica.

C4 **Spielen Sie Telefongespräche. Verwenden Sie die Redemittel aus C3.**

Sie konnten nicht mit Ihrer Freundin ins Kino gehen. Sie hatten Schnupfen.	Sie sind ziemlich sauer: Sie haben für Ihren Freund eine Karte gekauft und waren allein im Kino.
Sie waren mit einem Freund in einer Kneipe verabredet. Sie hatten aber keine Lust und suchen eine Ausrede.	Sie waren allein in der Kneipe und haben sich furchtbar gelangweilt.

zweiunddreißig 32 LEKTION 10

Fuente: (Silke Hilpert, 2007, pág. 32)

- **Conversación formal:** Interacción para obtener bienes y servicios. En la última actividad (Figura 3.3-5) se trata del ejercicio C3 de la página 52: *Juego de roles: Lean los anuncios y reserven los pasajes en una agencia de viajes. (Rollenspiel: Lesen Sie die Anzeigen und buchen Sie eine Reise im Reisebüro).*

Figura 3.3-5: El ejercicio tomado de *Schritte international 4* para realizar una conversación formal

C3 **Rollenspiel: Lesen Sie die Anzeigen und buchen Sie eine Reise im Reisebüro.**

<p>Bus Müller – Ihr Spezialist für Busreisen Viele Sonderangebote, zum Beispiel ...</p> <table border="0"> <tr> <td>Berlin – Hamburg</td> <td>ab 29 Euro</td> </tr> <tr> <td>Wien – Köln</td> <td>ab 39 Euro</td> </tr> <tr> <td>Zürich – Kiel</td> <td>ab 49 Euro</td> </tr> </table> <p>Beeilen Sie sich! Wir haben nur noch wenige freie Plätze.</p>	Berlin – Hamburg	ab 29 Euro	Wien – Köln	ab 39 Euro	Zürich – Kiel	ab 49 Euro	<p><i>Billigflüge deutschlandweit!</i> Nach Frankfurt für 34 Euro! Oder nach Bremen für 56 Euro? Täglich neue Angebote Düsseldorf – München ab 25 Euro Hannover – Stuttgart ab 29 Euro</p>
Berlin – Hamburg	ab 29 Euro						
Wien – Köln	ab 39 Euro						
Zürich – Kiel	ab 49 Euro						
<p>Im Reisebüro – Kunde/Kundin Sie möchten Ihre Freunde in ... besuchen. Informieren Sie sich in einem Reisebüro und buchen Sie eine Busfahrt / einen Flug.</p>	<p>Im Reisebüro – Angestellter/Angestellte Geben Sie Auskunft. Die günstigen Busreisen/ Flüge sind leider schon ausgebucht. Aber es gibt noch andere Angebote.</p>						

*Ich möchte die Reise nach ... buchen.
Für ... Personen.
Von ... bis ...*

*Was kostet die Reise?
Wie lange dauert denn die Fahrt / der Flug?*

*Für wie viele Personen? Wann?
Es ist leider kein Platz mehr frei.
Aber wir haben noch andere Angebote:
Mit dem Bus/Flugzeug/... für ... Euro nach ...
Das macht ... Euro.
Sie können am ... um ... abfahren/abfliegen
und sind dann um ... am Ziel.*

Fuente: (Silke Hilpert, 2007, pág. 52)

3.3.1 Rúbricas de monólogo basadas en la Rúbrica base 1

3.3.1.1 Monólogo sostenido: Descripción de las experiencias

En esta tarea, el estudiantado expresa sus experiencias en el gasto de dinero, utilizando un texto modelo como referencia y ciertas frases, como se lo ve en la Figura 3.3.-6:

Figura 3.3-6: Ejercicio tomado de *Schritte international 4* para aplicar al Monólogo sostenido (Descripción de Experiencias).

The image shows a page from a German textbook. At the top right, there is a yellow highlight with the text "so wichtig wie ...". Below this, the exercise is titled "D3 Erzählen Sie: Wofür geben Sie Ihr Geld aus?". To the left of the main text, there are several phrases in German: "Am meisten / Sehr viel gebe ich für ... aus.", "Ich gebe nicht gern Geld für ... aus.", "Das ist mir wichtig / nicht wichtig.", "Da spare ich (nicht).", "Die Qualität muss stimmen.", and "Das ist es mir (nicht) wert.". To the right of these phrases, there is a yellow speech bubble containing a sample response: "Am meisten gebe ich sicher für meine Miete aus. Die Wohnungen sind ja so teuer hier. Und ich gebe sehr viel Geld für Essen aus. Ich finde, beim Essen muss die Qualität stimmen. Da spare ich nicht. Das ist es mir wert.". At the bottom of the page, the number "23" and the text "LEKTION 9" are visible.

Fuente: (Silke Hilpert, 2007, pág. 23)

Los objetivos de este ejercicio fueron:

1. Fijar el nuevo vocabulario – gastar (*ausgeben*), ahorrar (*sparen*), tener valor (*Wert sein*), concordar (*stimmen*).
2. Describir coherentemente experiencias y opiniones propias del tema.

Las columnas de la rúbrica se mantienen como en la **Rúbrica base 1**. Lo que varía es el criterio la **Realización de la tarea (Figura 3.3-7)**

La primera columna de criterios tiene peso de 4 puntos. Es decir, que la tarea está realizada completamente: todos los puntos guías, nuevo vocabulario y opinión propia fueron tomados en cuenta.

La segunda columna de criterios tiene peso de 3 puntos y significa que la tarea está mayormente realizada: los puntos guías, nuevo vocabulario y opinión propia fueron tomados en cuenta mayormente.

La tercera columna de criterios tiene peso de 2 puntos: los puntos guías y/o nuevo vocabulario y opinión propia fueron tomados en cuenta parcialmente.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 1 punto: los puntos guías y/o nuevo vocabulario y opinión propia fueron apenas tomados en cuenta.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada, es decir, está mal interpretada.

Figura 3.3-7: Rúbrica de evaluación para la Expresión oral: Descripción de experiencias

Rúbrica de Evaluación						
Expresión Oral: Descripción de Experiencias						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Nombre del estudiante:			Nota: 10 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • La expresión de opinion	Los Puntos guías y el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta.	Los Puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta en su mayoría	Los Puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta parcialmente.	Los Puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron apenas tomados en cuenta.	La tarea no está realizada.	4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Figura 3.3-8 la traducción de la rúbrica a alemán:

Figura 3.3-8: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para la Expresión oral: Descripción de experiencias

Bewertungsbogen						
Mündlicher Ausdruck: Erfahrungen beschreiben						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova			Datum:			
Name:			Note: 10 /10 Punkte			
Kriterium	Gewicht					Punkte
	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhaltspunkte • neuer Wortschatz • Meinungsdruck	die Inhaltspunkte der Aufgabe und der neue Wortschatz, Meinungsdruck sind einbezogen.	die Inhaltspunkte der Aufgabe bzw. der neue Wortschatz, Meinungsdruck sind meistens einbezogen.	die Inhaltspunkte der Aufgabe bzw. der neue Wortschatz, Meinungsdruck sind nur zum Teil einbezogen.	die Inhaltspunkte der Aufgabe bzw. der neue Wortschatz, Meinungsdruck sind kaum einbezogen.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	4
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	4
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich	1

Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)

Fuente: Elaboración propia

3.3.1.2 Hablar en público: Presentación

La siguiente rúbrica fue elaborada para una presentación oral, la cual fue parte de un proyecto realizado dentro del curso. El tema elegido para la presentación fue *Las personalidades famosas de Alemania (Berühmte Deutsche)*. Los objetivos de este proyecto fueron:

1. Repasar algunos de los temas cotidianos vistos hasta el nivel A2.2, como Información personal, Profesiones, Tiempo libre, Aspecto y vestimenta, Vivienda etc.
2. Practicar y reforzar la sintaxis y los nuevos temas gramaticales como *Pasado Pretérito* y *La Declinación de los Adjetivos*.
3. Familiarizarse con una estructura sencilla de un discurso y las frases útiles para una presentación oral, como la forma de saludar y de presentar el tema, la forma de describir las imágenes etc.
4. Realizar la presentación frente de un público, apoyándose en un texto o en las imágenes.

El trabajo consistía de dos partes.

La primera parte fue un borrador del texto escrito. El texto debía contener informaciones sobre cinco puntos que abarcan los temas cotidianos al nivel de A2.2:

1. Información personal: nombre, edad, fecha y lugar de nacimiento, lugar de residencia.
2. Profesión, actividades, pasatiempos.
3. Aspecto físico, vestimenta, estilo de vida.
4. Estado civil, familia.
5. Descripción de la vivienda.

Los borradores fueron revisados y comentados por el docente y entregados al estudiantado para la corrección. Después de la corrección realizada por el mismo estudiantado, los trabajos fueron revisados por segunda vez y corregidos en lo necesario.

La segunda parte del trabajo fue la presentación oral con el apoyo de las herramientas de la presentación Microsoft *Power Point* o *Prezi*. El discurso tenía que ser estructurado según el esquema y las frases útiles para una presentación oral previamente facilitados al estudiantado.

El estudiantado podía presentar su proyecto como lo propone el MCERL, “apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.”) (Consejo de Europa, 2002).

El enfoque de la evaluación del proyecto fue en el contenido del texto, en la estructura de la presentación y en la fluidez y la coherencia del habla. La gramática central al evaluar fue el pasado pretérito y la declinación de los adjetivos, que son temas que corresponden al nivel A2.2.

Las columnas de la rúbrica (Figura 3.3-9) se mantienen como en la **Rúbrica base 1** Lo que varía es el criterio la **Realización de la tarea**.

La primera columna de criterios tiene peso de 3 puntos. Es decir, que la tarea está completamente realizada en su contenido y forma; las locuciones y la expresión son apropiadas para la tarea.

La segunda columna de criterios tiene peso de 2,25 puntos: la tarea está realizada en su contenido y forma y/o las locuciones y la expresión son mayormente apropiadas para la tarea.

La tercera columna de criterios tiene peso de 1,5 puntos: la tarea está realizada en su contenido y forma solamente en parte y/o las locuciones y la expresión son apropiadas para la tarea solamente parcialmente.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: la tarea está apenas realizada en su contenido y forma solamente en parte y/o las locuciones y la expresión son poco apropiados para la tarea. .

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada

Figura 3.3-9: Rúbrica de evaluación para Hablar en público (Presentación)

Rúbrica de Evaluación						
Hablar en Público: Presentación						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Nombre del estudiante:			Nota:		10 /10 Puntos	
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Locuciones • La expresión	La tarea está completamente realizada en su contenido y forma; las locuciones y la expresión son apropiadas.	La tarea está realizada en su contenido y forma y/o las locuciones y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en su contenido y forma solamente en parte; las locuciones y/o la expresión son apropiadas solamente parcialmente.	La tarea está apenas realizada y/o las locuciones y la expresión son poco apropiadas.	La tarea no está realizada.	4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • El habla autónoma • Transiciones	No se presentan pausas y/o trabas o son muy pocas; el habla es autónoma; las transiciones son apropiadas.	Pocas pausas y/o trabas; el habla es mayormente autónoma; las transiciones son mayormente apropiadas.	Las pausas y/o trabas se presentan a menudo; el habla es en parte autónoma; se presentan pocas transiciones.	El habla es entrecortada y poco autónoma.	El habla es fragmentaria y no es autónoma.	1
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la Figura 3.3.-10 con la traducción de la rúbrica a alemán:

Figura 3.3-10: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para Hablar en público (Presentación)

Bewertungsbogen						
Vor Publikum sprechen: Präsentation						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova			Datum:			
Name:			Note: 10 /10 Punkte			
Kriterium	Gewicht					Punkte
	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhaltspunkte • Redemittel • Ausdruck	die Aufgabe ist in Inhalt und Form vollständig erfüllt; Redemittel und Ausdruck sind angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form meistens erfüllt bzw. Redemittel und Ausdruck sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form nur zum Teil erfüllt bzw. Redemittel und/oder Ausdruck sind nur stellenweise angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form kaum erfüllt, bzw. Redemittel und/oder Ausdruck sind kaum angemessen.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	4
Kriterium	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte	
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele und grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	4
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Selbstständiges Sprechen • Übergänge	keine oder nur wenige Pausen und Stockungen, selbstständiges Sprechen; Übergänge sind angemessen.	wenige Pausen und Stockungen, meistens selbstständiges Sprechen; Übergänge sind meistens angemessen.	häufige Pausen bzw. Stockungen, zum Teil selbstständiges Sprechen und wenige Übergänge.	stockende Sprechweise bzw. kaum selbstständiges Sprechen.	bruchstückhafte Sprechweise bzw. kein selbstständiges Sprechen.	1
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Rúbricas de diálogo basadas en la Rúbrica base 2

3.3.2.1 Planificación conjunta

En este ejercicio se trata de planificar en parejas un paseo del fin de semana. Dentro de la tarea se debe discutir varias opciones y optar por la óptima argumentando por qué y llegar a un acuerdo. El mismo ejercicio brinda en modelo del dialogo y las frases para la situación.

Las estructuras para practicar en este ejercicio son las formas del Modo Conjuntivo II (*Konjunktiv II*) con los significados de deseo y propuesta: Nosotros podríamos (*Wir könnten...*); ¿Qué tal si...? (*Wie wäre es mit...*), Yo quisiera... (*Ich würde gern...*).

La evaluación de este ejercicio fue enfocada en el uso de las formas del Modo Conjuntivo II y en la manera de interactuar.

En la Figura 3.3-11 sigue la Rúbrica de evaluación de este ejercicio:

Las columnas de la rúbrica se mantienen como en la **Rúbrica base 2**. Lo que varía es el criterio la **Realización de la tarea:**

Figura 3.3-11: Rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Planificación conjunta)

Rúbrica de Evaluación						
Conversación informal – Planificación conjunta						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Nombre del estudiante:			Nota: 10 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Nuevas estructuras (Conjuntivo II) • Selección de palabras • La expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido y la forma; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y la forma y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido y la forma parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Criterio	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Criterio	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos	0 puntos	
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3.3-12, se presenta la respectiva traducción:

Figura 3.3-12: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Planificación conjunta)

Bewertungsbogen						
Informelle Konversation – Etwas zusammen planen						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova			Datum:			
Name:			Note:		10 /10 Punkte	
Kriterium	Gewicht					Punkte
	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhalt • neue Strukturen (Konjunktiv II) • Wortwahl • Ausdruck	die Aufgabe ist in Inhalt und Form vollständig erfüllt; Wortwahl und Ausdruck sind angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form meistens erfüllt bzw. Wortwahl und Ausdruck sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form nur zum Teil erfüllt, bzw. Wortwahl und Ausdruck sind nur teilweise angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form kaum erfüllt bzw. Wortwahl und Ausdruck sind nicht angemessen.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	3
Kriterium	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	3
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich.	1
Kriterium	2 Punkte	1,5 Punkte	1 punto	0,5 Punkte	0 Punkte	
Interaktion • das Gespräch beginnen • Fragen stellen und beantworten • das Gespräch beenden	durchgehend sehr aktive Beteiligung.	aktive Beteiligung.	nicht aktiv, Gesprächsfähigkeit ist aber vorhanden.	ausschließlich reaktive Beteiligung.	große Schwierigkeiten sich am Gespräch zu beteiligen.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

La primera columna de criterios tiene peso de 3 puntos. Es decir, que la tarea está completamente realizada en cuanto al contenido (puntos guías) y la forma (una conversación informal) y/o a selección de palabras y la expresión son apropiadas.

La segunda columna de criterios tiene peso de 2,25 puntos y significa que la tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido (puntos guías) y la forma (una conversación informal) y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.

La tercera columna de criterios tiene peso de 1,5 puntos: la tarea está parcialmente realizada en cuanto al contenido (puntos guías) y la forma (una conversación informal) y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: la tarea en cuanto al contenido y la forma está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiados.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada.

3.3.2.2 Debate informal (Entre amigos)

El debate informal fue el segundo proyecto del curso después de la presentación oral. Dentro del tema *Comunicación* fue escogido el tema para un debate – *La Tecnología en nuestra vida*. Se trata de un debate previamente preparado fuera del aula. Cada participante del curso recibió un subtema, por ejemplo, *La tecnología y la educación*, *La tecnología y la salud*, *La tecnología y los niños*, *Las Redes Sociales* etc. La tarea consistía en investigar la información acerca del aspecto pertinente, formular su propia opinión y preparar algunos argumentos en contra y a favor.

Los objetivos de esta actividad eran dar una breve información acerca del subtema, utilizando las frases útiles para un debate expresar su propia opinión, reaccionar a los aportes de los demás participantes del debate formulando preguntas o haciendo comentarios en contra o a favor de los aportes.

- Se ofrecen algunas frases claves para un debate:
- Yo opino, pienso, creo, que... (*Ich meine/denke/glaube, dass ...*).
- En mi opinion... (*Ich bin der Meinung ...*).
- Es falso. (*Das ist falsch*).
- Es correcto. (*Das ist richtig*).
- Estoy (no estoy) de acuerdo contigo. (*Ich bin mit dir (nicht) einverstanden*).
- Tienes razón, (pero)... (*Du hast Recht,(aber...)*).
- No estoy seguro. (*Ich bin nicht sicher*).
- Es un estereotipo. (*Das ist ein Stereotyp*).

La rúbrica de la evaluación de esta actividad tuvo el enfoque en la calidad lingüística del contenido de los aportes, en la utilización de las locuciones para opinar y argumentar, en la interacción en el grupo (la reacción a los aportes).

Las columnas de la rúbrica (Figura 3.3-13) se mantienen como en la **Rúbrica base 2**. Lo que varía es el criterio la **Realización de la tarea**.

La primera columna de criterios tiene peso de 3 puntos. Es decir, que la tarea está completamente realizada en cuanto al contenido; la selección de palabras, las locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son apropiadas para la tarea.

La segunda columna de criterios tiene peso de 2,25 puntos: la tarea está realizada mayormente en cuanto al contenido y/o la selección de palabras, las locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son mayormente apropiadas para la tarea.

La tercera columna de criterios tiene peso de 1,5 puntos: la tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras, las locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son parcialmente apropiadas para la tarea.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: la tarea está apenas realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras, las locuciones, la expresión de opinión y la argumentación no son apropiadas para la tarea.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada.

Figura 3.3-13: Rúbrica de evaluación para un Debate informal (Entre amigos)

Rúbrica de Evaluación						
Debate Informal (Entre Amigos)						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Nombre del estudiante:			Nota: 10 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido • Selección de palabras • Locuciones • La expresión de opinión • Argumentación	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras, las locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras, locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras, locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras, locuciones, la expresión de opinión y la argumentación no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3.3-14 está la traducción de la rúbrica a alemán:

Figura 3.3-14: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para el Debate informal (Entre amigos)

Bewertungsbogen						
Informelle Debate (unter Freunden)						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova			Datum:			
Name:			Note:		10 /10 Punkte	
Kriterium	Gewicht					Punkte
	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhalt • Wortwahl • Redemittel • Meinungsdruck • Argumentierung	die Aufgabe ist in Inhalt vollständig erfüllt. Wortwahl, Redemittel, Meinungsdruck, Argumentierungen, sind angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt meistens erfüllt bzw. Wortwahl, Redemittel, Meinungsdruck, Argumentierungen, sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt nur zum Teil erfüllt, bzw. Wortwahl, Redemittel, Meinungsdruck, Argumentierungen, sind zum Teil nicht angemessen oder mangelhaft.	die Aufgabe ist in Inhalt kaum erfüllt, bzw. Wortwahl, Redemittel, Meinungsdruck, Argumentierungen, sind mangelhaft.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	3
Kriterium	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	3
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich..	1
Kriterium	2 Punkte	1,5 Punkte	1 Punkt	0,5 Punkte	0 Punkte	
Interaktion • das Gespräch beginnen • Fragen stellen und beantworten • das Gespräch beenden	durchgehend sehr aktive Beteiligung.	aktive Beteiligung.	nicht aktiv, Gesprächsfähigkeit ist aber vorhanden.	ausschließlich reaktive Beteiligung.	große Schwierigkeiten sich am Gespräch zu beteiligen.	2

Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)

Fuente: Elaboración propia

3.3.2.3 Conversación informal: Discusión por teléfono.

Esta rúbrica fue elaborada para una discusión por teléfono dentro del tema *Comunicación*. El objetivo de esta actividad es practicar las frases de excusa, reclamación y enojo en una situación cotidiana.

Se trata de un ejercicio del libro del curso que consiste en varias partes. La primera parte es una comprensión auditiva de una conversación por teléfono, en la cual faltan algunas frases que deben ser completadas. Las frases están a la vista en el mismo libro. Después de completar y revisar, el estudiantado dispone de un modelo del diálogo completo.

En la segunda parte del ejercicio, el estudiantado ordena las frases del diálogo según tres categorías: Excusa, Reclamación y Enojo.

En la tercera parte del ejercicio, el estudiantado escoge una de las situaciones disponibles en el libro y prepara en parejas un diálogo similar al diálogo modelo.

El enfoque de la evaluación está en la utilización de las frases que están por defecto en el libro, en la interacción y en una reacción adecuada a la situación.

Se ofrecen algunas frases clave, como por ejemplo:

Lo siento... (*Es tut mir leid...*); Te lo prometo... (*Ich verspreche es dir...*); Eso no vuelve a suceder. (*Das kommt nicht mehr vor*).

Las columnas de la rúbrica (Figura 3.3.-15) se mantienen como en la **Rúbrica base 2**. Lo que varía es el criterio la **Realización de la tarea**.

La primera columna de criterios tiene peso de 3 puntos. Es decir, que la tarea está completamente realizada en su contenido y forma; las locuciones y la expresión son apropiadas para la tarea.

La segunda columna de criterios tiene peso de 2,25 puntos: la tarea está mayormente realizada en su contenido y forma y/o las locuciones y la expresión son mayormente apropiadas para la tarea.

La tercera columna de criterios tiene peso de 1,5 puntos: la tarea está realizada en su contenido y forma solamente en parte y/o las locuciones y la expresión son apropiadas para la tarea solamente parcialmente.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: la tarea está apenas realizada en su contenido y forma solamente en parte y/o las locuciones y la expresión son poco apropiadas para la tarea.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada.

Figura 3.3-15: Rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Discusión por teléfono)

Rúbrica de Evaluación						
Conversación Informal (Discusión por Teléfono)						
Docente: Elvira Shamsutdinova					Fecha:	
Nombre del estudiante:					Nota:	10 /10 Puntos
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Locuciones • Expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; las locuciones y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido; las locuciones y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente; la expresión es parcialmente apropiada y/o las locuciones son escasas.	La tarea está apenas realizada; la expresión es apenas apropiada y/o faltan las locuciones.	La tarea no está realizada.	3
Criterio	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Criterio	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos	0 puntos	
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)

Fuente: Elaboración propia

La Figura 3.3-16 muestra la traducción de la rúbrica a alemán:

Figura 3.3-16 Traducción a alemán de la Rúbrica de evaluación para una Conversación informal (Discusión por teléfono)

Bewertungsbogen						
Informelle Konversation (eine Diskussion per Telefon)						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova				Datum:		
Name:				Note:		10 /10 Punkte
Kriterium	Gewicht					Punkte
	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhalt • Redewendungen • Ausdruck	die Aufgabe ist inhaltlich vollständig erfüllt. Redewendungen und Ausdruck sind angemessen.	die Aufgabe ist inhaltlich erfüllt. Redewendungen und Ausdruck sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist inhaltlich nur zum Teil erfüllt. Ausdruck ist nur zum Teil angemessen bzw. Redewendungen sind mangelhaft.	die Aufgabe ist kaum erfüllt. Ausdruck ist kaum angemessen, bzw. fehlen die Redewendungen.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	3
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelt Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	3
Aussprache und Intonation • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich.	1
Interaktion • das Gespräch beginnen • Fragen stellen und beantworten • das Gespräch beenden	durchgehend sehr aktive Beteiligung.	aktive Beteiligung.	nicht aktiv, Gesprächsfähigkeit ist aber vorhanden.	ausschließlich reaktive Beteiligung.	große Schwierigkeiten sich am Gespräch zu beteiligen.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

3.3.2.4 Conversación formal: Interacción para obtener bienes y servicios.

Esta última rúbrica fue preparada para una conversación en una agencia de viajes. Esta actividad es un juego de roles basado en el ejercicio del libro dentro del tema *Viajes*. Igual que en la actividad anterior, el estudiantado escucha una conversación y prepara en parejas otra conversación similar que consiste en una interacción de un/una cliente con un/una agente de la oficina de viajes.

El objetivo de este ejercicio es interactuar para dar y obtener las informaciones y servicios, es decir un rol consiste en ofrecer varias ofertas de viajes y tomar datos personales y el otro en hacer preguntas de interés para llegar a un acuerdo y reservar un viaje. La gramática a fijar son las preposiciones temporales: más que (*über*), desde (*von... an*) y desde (*ab*).

En la evaluación se tomó en cuenta la interpretación de la tarea con todos los elementos pertinentes y la interacción.

Las columnas de la rúbrica (Figura 3.3.-17) se mantienen como en la **Rúbrica base 2** Lo que varía es el criterio la **Realización de la tarea**.

La primera columna de criterios tiene peso de 3 puntos. Es decir, que la tarea está completamente realizada en su contenido y forma (conversación formal); las locuciones y la expresión son apropiadas para la tarea.

La segunda columna de criterios tiene peso de 2,25 puntos: la tarea está realizada mayormente en su contenido y forma (conversación formal) y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas para la tarea.

La tercera columna de criterios tiene peso de 1,5 puntos: la tarea está realizada en su contenido y forma (conversación formal); solamente en parte y/o la selección de palabras y la expresión son apropiadas para la tarea solamente parcialmente.

La cuarta columna de criterios tiene peso de 0,75 puntos: la tarea está apenas realizada en su contenido y forma (conversación formal) solamente en parte y/o la selección de palabras y la expresión son poco apropiadas para la tarea.

La quinta columna de criterios tiene peso de 0 puntos: la tarea no está realizada según como fue planteada.

Figura 3.3-17: Rúbrica de evaluación para una Conversación formal (Interacción para obtener Bienes y Servicios)

Rúbrica de Evaluación						
Conversación Formal - Interacción para Obtener Bienes y Servicios.						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Nombre del estudiante:			Nota: 10 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • Formas de expresar para una conversación formal	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada/o la selección de palabras y la expresión no son apropiados.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la Figura 3.3-18 con la traducción de la rúbrica:

Figura 3.3-18: Traducción a alemán de la rúbrica de evaluación para una Conversación formal (Interacción para obtener Bienes y Servicios)

Bewertungsbogen						
Formelle Konversation - Dienstleistungsgespräch						
Lehrer: Elvira Shamsutdinova				Datum:		
Name:				Note:		10 /10 Punkte
Kriterium	Gewicht					Punkte
	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Erfüllung der Aufgabenstellung • Inhalt • Wortwahl • Form (formeller Ausdruck)	die Aufgabe ist in Inhalt und Form vollständig erfüllt; Wortwahl und Ausdruck sind angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form erfüllt; Wortwahl und Ausdruck sind meistens angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form nur zum Teil erfüllt, bzw. Wortwahl und Ausdruck sind nur teilweise angemessen.	die Aufgabe ist in Inhalt und Form kaum erfüllt, bzw. Wortwahl und Ausdruck sind nicht angemessen.	die Aufgabe ist nicht erfüllt.	3
Kriterium	3 Punkte	2,25 Punkte	1,5 Punkte	0,75 Punkte	0 Punkte	
Formale Richtigkeit • Morphologie • Syntax	keine oder nur vereinzelte Fehler.	wenige grammatische Fehler, Aussage ist aber noch verständlich.	viele grammatische Fehler, Aussage ist nur zum Teil verständlich.	sehr viele grammatische Fehler, Aussage kaum verständlich.	grammatische Fehler zerstören Sinn der Aussage.	3
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Aussprache und Intonation • Wortakzent • einzelne Laute • Satzmelodie	sehr gut verständlich.	gut verständlich.	noch verständlich, bzw. Abweichungen.	wenig verständlich, starke Abweichungen.	unverständlich.	1
Kriterium	1 Punkt	0,75 Punkte	0,5 Punkte	0,25 Punkte	0 Punkte	
Flüssigkeit und Kohärenz • Sprechtempo • Satzverbindungen	keine Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	wenige Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze; klar zusammenhängend.	lange Pausen bzw. Stockungen, Umformulierungen, neue Ansätze beeinträchtigen die Verständigung stellenweise; nicht immer zusammenhängend.	stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung.	bruchstückhafte Sprechweise macht die Verständigung unmöglich.	1
Kriterium	2 Punkte	1,5 Punkte	1 punto	0,5 Punkte	0 Punkte	
Interaktion • das Gespräch beginnen • Fragen stellen und beantworten • das Gespräch beenden	durchgehend sehr aktive Beteiligung.	aktive Beteiligung.	nicht aktiv, Gesprächsfähigkeit ist aber vorhanden.	ausschließlich reaktive Beteiligung.	große Schwierigkeiten sich am Gespräch zu beteiligen.	2
Fecha de creación: Jul 31, 2015 01:57 pm (CDT)						

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DEL SISTEMA UNIFICADO DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

4.1 Definición del curso Alemán 4

La aplicación de la propuesta de un sistema unificado de evaluación de la expresión oral propuesta se llevó a cabo en el primer semestre del año académico 2013-2014. Para este proyecto fue elegido un grupo del cuarto nivel de alemán de la PUCE, que corresponde al nivel A2.2 del MCERL.

El curso de Alemán 4 fue formado de 13 personas. En la prueba de diagnóstico de la expresión oral se presentaron vacíos y dificultades muy grandes. La calificación promedia del grupo fue de 7,76 puntos sobre 10, como se lo evidencia en la Figura 4.1-1. Sin embargo, el estudiantado se encontraba muy consciente de su situación y motivado para optimizar el proceso del aprendizaje.

Figura 4.1-1: Resultados de la prueba de diagnóstico de la expresión oral del curso Alemán 4

Prueba de diagnóstico

Nombre	Nota
Estudiante 1	6,5
Estudiante 2	7,8
Estudiante 3	10
Estudiante 4	6,3
Estudiante 5	6,5
Estudiante 6	9,8
Estudiante 7	9
Estudiante 8	8,3
Estudiante 9	7,3
Estudiante 10	4
Estudiante 11	8,8
Estudiante 12	8
Estudiante 13	7,3
Estudiante 14	9
Total de las calificaciones	108,6
Total máximo posible	140
Promedio del grupo	7,76

Fuente: Elaboración propia

En el grupo de Alemán 4, fue implementada la propuesta de un sistema de calificación unificado. El estudiantado fue informado de que en el curso se iba a trabajar con las rúbricas. Antes de cada tarea a realizar, a los estudiantes fueron presentadas y explicadas las respectivas rúbricas con sus criterios, descriptores y pesos con el propósito de hacer un enfoque necesario para optimizar los resultados del aprendizaje. El curso fue dictado en el primer ciclo de los cursos intensivos en el periodo de enero a marzo del 2014. El horario de clases fue de 11.30 a 13.30.

En el estudio fueron aplicadas rúbricas para 9 actividades, entre cuales cuentan también la prueba de diagnóstico, la prueba del medio curso y la prueba final. Las demás seis actividades son diferentes ejercicios de la expresión oral que fueron realizados en la clase. Cada actividad tuvo una calificación sobre 10 puntos.

- **Monólogo sostenido:** Descripción de las experiencias. La actividad está basada en el ejercicio D3 de la página 23: *¿Cuenta en que usted gasta su dinero? (Erzählen Sie: Wofür geben Sie Ihr Geld aus?)*
- **Hablar en público:** Presentación. Está actividad fue realizada en marco del primer proyecto fuera del material del libro.
- **Planificación conjunta.** La actividad se basa en el ejercicio 25 de la página 88: Planificar un paseo. *(Einen Ausflug planen).*
- **El debate informal entre amigos** fue realizado como segundo proyecto fuera del material del libro, pero basándose en el tema del capítulo 10 *Comunicación*, página 33, ejercicios D2 y D3.
- **Conversación informal** en forma de una Discusión por teléfono. Este ejercicio se encuentra en la página 32, C4: *Simulen una conversación por teléfono. (Spielen Sie Telefongespräche).*
- **Conversación formal:** Interacción para obtener bienes y servicios. En la última actividad se trata del ejercicio C3 de la página 52: *Juego de roles: Lean los anuncios y reserven los pasajes en una agencia de viajes. (Rollenspiel: Lesen Sie die Anzeigen und buchen Sie eine Reise im Reisebüro).*

4.2 Aplicación del sistema de evaluación unificado con rubricas

4.2.1 Prueba de diagnóstico

El diagnóstico fue tomado el 16 de enero del 2014. La prueba consistía de una conversación informal. La tarea se realizó de siguiente manera:

El estudiantado recibió la tarea para hablar acerca de los planes para el fin de semana. La docente proyectó y explicó la rúbrica de evaluación base de tipo diálogo y los puntos guías en el pizarra. Los puntos guías fueron los siguientes:

- Saludar.
- Preguntarle a la compañera o al compañero cómo se encuentra.
- Intercambiar los planes para el fin de semana.
- Despedirse.

Para la realización de la tarea se llamó aleatoriamente a dos personas del grupo. La pareja se sentó en el centro del aula y realizó una conversación sin previa preparación. Los puntos guías se mantenían a la vista para servir de apoyo. En cada presentación la docente tomó nota y calificó con la rúbrica. Al terminar la actividad, la docente conversó con cada uno de los participantes proporcionando una retroalimentación individualizada.

Para la prueba de diagnóstico fue utilizada la Rúbrica base 2 – Diálogo (Figura 4.2-1):

Figura 4.2-1: Ejemplo de la Rúbrica base 2- Diálogo aplicada

Rúbrica de Evaluación						
Rúbrica Base para Diálogo						
Docente: Elvira Shamsutdinova				Fecha: 16 de enero del 2014		
Estudiante 5				Nota: 6,5 /10 Puntos		
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • Expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	1,5
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	0,75
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	0,75
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	0,5

4.2.2 Monólogo sostenido: Descripción de experiencias

Descripción de las experiencias. La actividad está basada en el ejercicio D3 de la página 23: *¿Cuenta en que usted gasta su dinero? (Erzählen Sie: Wofür geben Sie Ihr Geld aus?)*

La actividad se llevó a cabo el 23 de enero del 2014 de esta forma:

El estudiantado primero leyó el modelo de la tarea en el libro y las frases de apoyo escritas en el libro. La docente explicó el nuevo vocabulario del ejercicio y se aseguró de que todo esté claro. La docente proyectó la rúbrica (Figura 4.2-2) de la evaluación del mencionado ejercicio enfocando donde había que prestar atención. El estudiantado tuvo cinco minutos para prepararse. Luego, la docente pidió alternadamente a una persona del grupo que presenté la tarea. La docente utilizó la rúbrica previamente programada y calificó. Luego, el estudiantado recibió la retroalimentación.

Figura 4.2-2: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Monólogo sostenido (Descripción de experiencias aplicada)

Rúbrica de Evaluación						
Expresión Oral: Descripción de Experiencias						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha:			
Estudiante 5			Nota:		10 /10 Puntos	
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • La expresión de opinión	Los puntos guías y el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta.	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta en su mayoría	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta parcialmente.	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron apenas tomados en cuenta.	La tarea no está realizada.	4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1

Fuente: Elaboración propia

4.2.3 Hablar en público: Presentación

El tema elegido para la presentación fue *Las personalidades famosas de Alemania (Berühmte Deutsche)*. Después de haber preparado el proyecto, como fue descrito en el capítulo 3.2.3.2., el estudiantado presentó uno por uno su trabajo entre los meses de febrero y marzo del 2014. La tarea se realizó en forma de presentación con el apoyo de *Power Point* o *Prezi*. Los estudiantes hicieron su discurso apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales. El grupo debió prestar atención al presentador y al final del discurso hacerle preguntas. La tarea fue calificada con la rúbrica (Figura 4.2-3) anteriormente presentada al grupo.

Figura 4.2-3: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Hablar en público (Presentación) aplicada

Rúbrica de Evaluación						
Hablar en Público: Presentación						
Docente: Elvira Shamsutdinova				Fecha: 20 de febrero del 2014		
Estudiante 5				Nota: 10 /10 Puntos		
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Estructura • Locuciones • Expresión	La tarea está completamente realizada en su contenido y forma; las locuciones y la expresión son apropiadas.	La tarea está realizada en su contenido y forma y/o las locuciones y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en su contenido y forma solamente en parte; las locuciones y/o la expresión son apropiadas solamente parcialmente.	La tarea está apenas realizada y/o las locuciones y la expresión son poco apropiadas.		4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • El habla autónoma • Transiciones	No se presentan pausas y/o trabas o son muy pocas; el habla es autónoma; las transiciones son apropiadas.	Pocas pausas y/o trabas; el habla es mayormente autónoma; las transiciones son mayormente apropiadas.	Las pausas y/o trabas se presentan a menudo; el habla es en parte autónoma; se presentan pocas transiciones.	El habla es entrecortada y poco autónoma.	El habla es fragmentaria y no es autónoma.	1

Fuente: Elaboración propia

4.2.4 Conversación informal: Planificación conjunta (Planificación de un evento)

El ejercicio de una planificación conjunta se aplicó al tema *El Fin de semana (Das Wochenende)* el día 17 de enero del 2013. La actividad se realizó de la siguiente manera: Los estudiantes abrieron el libro y leyeron la tarea. La docente, después de cerciorarse que todos habían entendido las instrucciones mostró la rúbrica explicando los criterios y los descriptores. Cada participante recibió de la docente una hoja de trabajo con cuatro propuestas de paseo para el fin de semana. Los estudiantes anotaron en la hoja, en forma de palabras claves, las ventajas y las desventajas de cada opción explicando el por qué. Luego, los estudiantes escogieron locuciones proporcionadas por el mismo ejercicio para proponer, aceptar o rechazar una propuesta. Después de eso, se leyó un modelo de diálogo proporcionado en el mismo ejercicio. Entonces, los estudiantes practicaron en parejas el diálogo y finalmente lo presentaron. La docente calificó con la rúbrica de evaluación programada para esta actividad (Figura 4.2-4) y dio una retroalimentación

Figura 4.2-4: Ejemplo de rúbrica de evaluación para la Conversación informal (Planificación conjunta) aplicada

Rúbrica de Evaluación						
Conversación informal – Planificación conjunta						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha: 17 de enero del 2014			
Estudiante 5			Nota: 9 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Nuevas estructuras gramaticales (Conjuntivo II) • Selección de palabras • Expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido y la forma; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y la forma y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido y la forma parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	2
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fuente: Elaboración propia

4.2.5 Debate informal entre amigos

El debate fue preparado previamente fuera del aula y fue realizado el 29 de enero del 2014. Cada estudiante había preparado un aspecto del tema y los argumentos. La rúbrica de evaluación para el debate (Figura 4.2-5) fue presentada con anticipación. En esta actividad, la docente tomó el rol de moderadora del debate y comenzó el ejercicio saludando a los participantes del debate y anunciando el tema. Luego se pidió a alguien del grupo que comience a hablar acerca de un aspecto del tema argumentando su aporte. Los demás participantes escuchaban con atención y reaccionaban con preguntas, comentarios o argumentos en contra o a favor del aporte utilizando respectivas locuciones previamente preparadas. Si alguien daba su opinión viendo el tema desde otro punto de vista, igual los demás reaccionaban al aporte y así sucesivamente hasta que todos habían aportado. La docente utilizó la rúbrica de evaluación previamente programada, calificó y proporcionó una retroalimentación.

Figura 4.2-5: Ejemplo de rúbrica de evaluación para el Debate informal (Entre amigos) aplicada

Rúbrica de Evaluación						
Debate Informal (Entre Amigos)						
Docente: Elvira Shamsutdinova					Fecha:	
Estudiante 5					Nota:	10 /10 Puntos
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido • Selección de palabras • Locuciones • La expresión de opinión • Argumentación	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras, las locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras, locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras, locuciones, la expresión de opinión y la argumentación son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras, locuciones, la expresión de opinión y la argumentación no son apropiados.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fuente: Elaboración propia

4.2.6 Conversación informal: Discusión por teléfono

Esta tarea se llevó a cabo el 5 de febrero del 2014. La actividad consistió en varias partes. En la primera parte los estudiantes ordenaron las frases de excusa, reclamación y enojo en la tabla dibujada en la pizarra. En la segunda parte, se realizó la comprensión auditiva de una conversación por teléfono. Los estudiantes vieron el texto del diálogo que estaba incompleto y las opciones para completar en el libro. Al escuchar el audio, los estudiantes completaron las frases que faltaban. Luego, dos estudiantes leyeron el diálogo completo en voz alta. Los demás escucharon y compararon con sus respuestas; se discutió entre todos los presentes, las diferencias en las respuestas y se llegó a la respuesta correcta.

Luego, la docente presentó la rúbrica de evaluación de la tarea que debió haber sido preparada en el lapso de 20 minutos, explicando los criterios y los descriptores.

Los estudiantes prepararon en parejas su propia conversación similar al modelo del diálogo escuchado. Para ello, las parejas escogieron un de las dos situaciones ofertadas en el ejercicio, tomaron nota y practicaron el diálogo. Pasado 20 minutos, cada pareja pasó en orden al frente del aula y se sentó en dos sillas puestas espalda con espalda: la pareja simuló su conversación telefónica sin contacto visual, sin los apuntes y solamente con el apoyo de las frases ordenadas anteriormente en la pizarra. La docente calificó esta actividad utilizando la rúbrica de evaluación programada para esta tarea (Figura 4.2-6).

Figura 4.2-6: Ejemplo de rúbrica para la evaluación de la Conversación informal (Discusión por teléfono) aplicada

Rúbrica de Evaluación						
Conversación Informal (Discusión por Teléfono)						
Docente: Elvira Shamsutdinova					Fecha: 5 de febrero del 2014	
Estudiante 5					Nota: 10 /10 Puntos	
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Locuciones • Expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; las locuciones y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido; las locuciones y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente; la expresión es parcialmente apropiada y/o las locuciones son escasas.	La tarea está apenas realizada; la expresión es apenas apropiada y/o faltan las locuciones.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fuente: Elaboración propia

4.2.7 Conversación formal: Interacción para obtener bienes y servicios

Esta actividad es un juego de roles basado en el ejercicio del libro dentro del tema *Viajes*. El ejercicio fue realizado el 12 de febrero del 2014. Primero, los estudiantes realizaron un ejercicio de la comprensión auditiva. Se trata de una conversación telefónica entre una señora y una agencia de viajes. Luego, los estudiantes leyeron dos anuncios y dos situaciones presentados en el libro del curso. La docente explicó palabras nuevas. Después de cerciorarse que todos habían entendido la tarea, la docente proyectó en la pizarra la rúbrica de evaluación y pidió a los estudiantes practicar dos conversaciones similares a la que habían escuchado basándose en las dos situaciones proporcionadas por el ejercicio. Después de la práctica, la docente escogió dos personas al azar para simular una de las dos conversaciones. Para la calificación la docente utilizó la rúbrica programada y mencionada anteriormente (Figura 4.2-7).

Figura 4.2-7: Ejemplo de rúbrica de evaluación para la Conversación formal (Interacción para obtener bienes y servicios)

Rúbrica de Evaluación						
Conversación Formal - Interacción para Obtener Bienes y Servicios.						
Docente: Elvira Shamsutdinova				Fecha: 12 de febrero del 2014		
Estudiante 5				Nota: 10 /10 Puntos		
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • Formas de expresarse en una conversación formal	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Criterio	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	3
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Criterio	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos	0 puntos	
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fuente: Elaboración propia

4.2.8 Las pruebas orales del medio y del final del curso

Las pruebas del medio y del final del curso tienen la misma modalidad. El examen contenía dos partes: monólogo y diálogo. Los estudiantes dieron la prueba en parejas de la siguiente manera: Las parejas entraban al aula y le saludaban a la docente. En el aula estaban tres pupitres, para la docente y dos estudiantes, ordenados en forma triangular para así optimizar el contacto visual. La docente explicó el orden del examen. Encima del pupitre de la docente estaban boca abajo tres tarjetas con diferente tema para el monólogo. Luego, la docente pidió a uno de los dos estudiantes tomar una tarjeta, leer la tarea y realizarla. La docente solamente escuchó, toma notó y calificó con la rúbrica de evaluación para monólogo. Después, fue el turno de otro estudiante de hacer la tarea de monólogo. La docente de igual manera escuchó, y calificó utilizando la rúbrica programada para esta actividad.

Ya cumplida la primera parte del examen, la docente pidió que la pareja escoja una de las tres tarjetas para el diálogo que estaban boca abajo encima del pupitre. Los estudiantes tomaron la tarjeta, repartieron los roles y realizaron la tarea. La docente utilizó la rúbrica programada para la evaluación del diálogo y calificó.

El examen del medio curso fue tomado el 14 de febrero del 2014. En la Figura 4.2-8 se puede ver el ejemplo de la rúbrica aplicada al Monólogo en el examen del medio curso:

Figura 4.2-8: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Monólogo aplicada en el examen del medio curso

Rúbrica Base para Monólogo (Examen de medio curso)						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha: 14 de febrero del 2014			
Estudiante 5			Nota: 9,5 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • La expresión de opinion	Los puntos guías y el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta.	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta en su mayoría	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta parcialmente.	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron apenas tomados en cuenta.	La tarea no está realizada.	4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	0,75
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	0,75

Fuente: Elaboración propia

A la continuación Figura 4.2-9 con el ejemplo de la rúbrica aplicada al Diálogo en el examen del medio curso:

Figura 4.2-9: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Diálogo aplicada en el examen del medio curso

Rúbrica de Evaluación						
Rúbrica Base para Diálogo (Examen de medio curso)						
Docente: Elvira Shamsutdinova				Fecha:	14 de febrero del 2014	
Estudiante 5				Nota:	8,5	/10 Puntos
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • Expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	2,25
Criterio	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	2,25
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Criterio	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0,25 puntos	0 puntos	
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1
Criterio	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,5 puntos	0 puntos	
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fuente: Elaboración propia

El examen final tuvo lugar el 14 de marzo del 2014. En la Figura 4.2-10 se presenta un ejemplo de rúbrica aplicada el Monólogo del examen final:

Figura 4.2-10: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Monólogo aplicada en el examen final

Rúbrica de Evaluación						
Rúbrica Base para Monólogo (Examen Final)						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha: 14 de marzo del 2014			
Estudiante 5			Nota: 10 /10 Puntos			
Criterio	Peso					Puntos
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • La expresión de opinion	Los puntos guías y el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta.	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta en su mayoría	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron tomados en cuenta parcialmente.	Los puntos guías y/o el nuevo vocabulario fueron apenas tomados en cuenta.	La tarea no está realizada.	4
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Demasiados errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	4
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	1

Fuente: Elaboración propia

El siguiente ejemplo, Figura 4.2-11 es la rúbrica aplicada al Diálogo en el examen final:

Figura 4.2-11: Ejemplo de rúbrica de evaluación para Diálogo aplicada en el examen final.

Rúbrica de Evaluación

Rúbrica Base para Diálogo (Examen final)						
Docente: Elvira Shamsutdinova			Fecha: 14 de marzo del 2014			
Estudiante 5			Nota:		9,0 /10 Puntos	
Criterio	Peso					Puntos
	3 puntos	2,25 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos	0 puntos	
Realización de la tarea • Contenido (Puntos guías) • Selección de palabras • Expresión	La tarea está realizada completamente en cuanto al contenido; la selección de palabras y la expresión son apropiadas.	La tarea está mayormente realizada en cuanto al contenido y/o la selección de palabras y la expresión son mayormente apropiadas.	La tarea está realizada en cuanto al contenido parcialmente y/o la selección de palabras y la expresión son parcialmente apropiadas.	La tarea está apenas realizada y/o la selección de palabras y la expresión no son apropiadas.	La tarea no está realizada.	3
Corrección • Morfología • Sintaxis	No se presentan errores o solamente aislados.	Pocos errores, el mensaje todavía es comprensible.	Muchos errores, el mensaje es comprensible parcialmente.	Muchos errores, el mensaje es apenas comprensible.	Los errores gramaticales destruyen el sentido del mensaje.	2,25
Pronunciación y la Entonación • Acento prosódico • Diferentes sonidos • Entonación	Muy bien comprensible.	Comprensible.	Aún comprensible, se presentan a menudo irregularidades.	Poco comprensible, muy fuertes irregularidades.	Incomprensible.	1
Fluidez y Coherencia. • Velocidad del habla. • Relación de oraciones	No se presentan pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Se presentan pocas pausas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos; las ideas están relacionadas coherentemente.	Pausas largas, trabas, reformulaciones, nuevos comienzos dificultan la comprensión del mensaje parcialmente; las ideas no siempre están relacionadas coherentemente.	La manera de hablar entrecortado dificulta la comprensión del mensaje.	El habla es fragmentaria; la comprensión es imposible.	0,75
Interacción • Iniciar una conversación • Hacer y responder preguntas • Finalizar la conversación	Participación muy activa continua.	Participación activa.	Participación no muy activa, pero mantiene la conversación.	Participación netamente reactiva.	Grandes dificultades para participar en la conversación.	2

Fuente: Elaboración propia

Después de llevar a cabo todas las tareas de la expresión oral, los resultados del grupo Alemán 4 fueron tabulados en *Excel*.

4.3 Resultados de la encuesta aplicada al curso Alemán 4

Con el fin de saber la opinión del estudiantado sobre la aplicación de las rúbricas, el estudiantado fue encuestado. Según los resultados de la encuesta, que se puede observar en las Figura 4.3.-1, 4.3.-2 y 4.3.-3, el grupo considera muy importante:

- Una evaluación de la expresión oral estandarizada
- Retroalimentación
- Contar con una herramienta evaluativa que permite una evaluación más clara, objetiva y transparente.
- Documentación de la evaluación de la expresión oral
- Conocer los criterios de evaluación.

De estos resultados se llega a concluir que el 76,92 % de los estudiantes del curso considera que la evaluación de la expresión oral debe ser estandarizada al nivel de la Sección de Alemán, es decir no variar de docente a docente, mientras para el 15,38% del grupo es irrelevante.

El 84,62 % de los estudiantes del curso Alemán 4 están de acuerdo con conocer los criterios con los cuales van a ser evaluados y tener una retroalimentación después de la evaluación.

Figura 4.3-1: Encuesta sobre las Rúbricas de Evaluación de la Expresión Oral en alemán como lengua extranjera.

	N	%
1. ¿Considera Usted que la evaluación de la expresión oral le ayuda a reforzar su aprendizaje de idioma Alemán? *		
Si	13	100,00
No	0	0,00
Me es irrelevante	0	0,00
2. ¿Cree Usted si después de ser evaluado aprende mejor si existe una retroalimentación? *		
Si	13	100,00
No	0	0,00
3. ¿Es importante tener una herramienta de evaluación de la expresión oral estandarizada a nivel de la Sección de Alemán en la PUCE? *		
Si	10	76,92
No	1	7,69
Me es irrelevante	2	15,38
4. ¿Le gustaría a Usted que su expresión oral de idioma Alemán sea evaluada con los criterios establecidos a nivel Internacional (Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas)? *		
Si	11	84,62
No	2	15,38
Me es irrelevante	0	0,00
5. ¿Conocer los criterios de evaluación le ayudan a Usted a optimizar su preparación de una actividad oral en Alemán? *		
Si	11	84,62
No	2	15,38
6. Cree Usted que puede optimizar su expresión oral en alemán, conociendo los criterios de evaluación? *		
Si	11	84,62
No	2	15,38

7. Enumere en orden, los Criterios de la Evaluación de la expresión oral según su importancia para Usted. *

7 es el más importante y 1 el de menor importancia.

- Comprensión de la tarea (interpretación correcta de la actividad oral a realizar)
- Espectro de vocabulario (repertorio de palabras y frases)
- Entonación y pronunciación
- Coherencia
- Gramática (expresión gramaticalmente correcta)
- Fluidez
- Interacción

Fuente: Elaboración propia

De los 7 criterios de evaluación: Comprensión de la tarea, Repertorio de palabras y frases, Pronunciación y Entonación, Coherencia, Gramática, Fluidez, Interacción, de mayor importancia para el estudiantado fueron Coherencia, Repertorio y Comprensión de la tarea. Medianamente importantes son Pronunciación y Entonación y Gramática. Menos relevantes resultaron ser Fluidez e Interacción (Figura 4.3-2).

Los resultados de la encuesta indican que el estudiantado del curso Alemán 4 le da más a los criterios que están relacionadas directamente con la Realización de la tarea: Coherencia, Repertorio y Comprensión de la tarea.

A criterio del estudiantado de Alemán 4, para la expresión oral es importante la coherencia, es decir la conexión lógica entre las ideas, lo cual requiere de repertorio (vocabulario). Sin embargo, aunque para realizar una tarea primero hay que comprender su instrucción, el criterio Comprensión se encuentra en tercer lugar.

La pronunciación y entonación, gramática, fluidez, interacción tienen menos relevancia para el grupo de Alemán 4, son aspectos que exigen del estudiante mucho esfuerzo y al nivel A2.2 se encuentran todavía en proceso de asimilación (Consejo de Europa, 2002, págs. 32-33).

Los resultados de esta muestra nos indican que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje es fundamental que el estudiantado diferencie los significados de los criterios con los cuales va a ser calificado y el nivel de alcance de los mismos según el nivel de referencia del MCERL en el cual se encuentra.

Figura 4.3-2: Resultados de la Encuesta – Grado de importancia de los criterios de evaluación.

		Criterios de evaluación						
Grado de importancia	Comprensión	Repertorio	Pronunciación y Entonación	Coherencia	Gramática	Fluidez	Interacción	
1	0	0	1	1	2	2	5	
2	2	1	2	2	2	2	3	
3	3	3	2	0	0	5	0	
4	1	2	4	0	4	1	1	
5	3	4	1	0	4	0	0	
6	3	1	2	6	0	2	1	
7	1	2	1	4	1	1	3	
N personas	13	13	13	13	13	13	13	

		Criterios de evaluación						
Grado de importancia	Comprensión	Repertorio	Pronunciación y Entonación	Coherencia	Gramática	Fluidez	Interacción	
1	0	0	1	1	2	2	5	
2	4	2	4	4	4	4	6	
3	9	9	6	0	0	15	0	
4	4	8	16	0	16	4	4	
5	15	20	5	0	20	0	0	
6	18	6	12	36	0	12	6	
7	7	14	7	28	7	7	21	
Peso total	57	59	51	69	49	44	42	

Coherencia	69
Repertorio	59
Comprensión	57
Pronunciación y Entonación	51
Gramática	49
Fluidez	44
Interacción	42

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas a las preguntas 8-13 de la encuesta se puede observar en la Figura 4.3-3.

Figura 4.3-3: Encuesta sobre las Rúbricas de Evaluación de la Expresión Oral en alemán como lengua extranjera. (Continuación)

8. ¿Los descriptores de las rúbricas aplicadas en el curso de IV Nivel de Alemán, le ayudan en su retroalimentación, (reforzar los aspectos deficientes de la expresión oral)?		
Si	13	100,00
No	0	0,00
9. ¿Como preferiría Usted ser evaluado en su expresión oral? *		
Con criterios y escalas de evaluación	0	0,00
Con criterios y escala que contenga descriptores (rúbrica)	5	38,46
Con criterios, escala que contenga descriptores (rúbrica) y retroalimentación	9	69,23
10. ¿Considera Usted que las rúbricas de evaluación son una herramienta que permite una evaluación más clara? *		
Si	13	100,00
No	0	0,00
11. ¿Considera Usted que las rubricas de evaluación son una herramienta que permite transparencia de la evaluación? *		
Si	13	100,00
No	0	0,00
12. ¿Considera Usted que las rúbricas de evaluación son una herramienta que permite objetividad de la evaluación? *		
Si	13	100,00
No	0	0,00
13. ¿Le gustaría que los resultados de la evaluaciones de las actividades de la expresión oral, sean documentados técnicamente? (con rúbricas) *		
Si	11	84,62
No	2	15,38

Fuente: Elaboración propia

4.4 Análisis de la aplicación del sistema de evaluación unificado con rúbricas

El sistema de evaluación unificado con rúbricas aplicado en grupo de Alemán 4 correspondientes al nivel A2.2, fue elaborado en base de los estándares del MCERL adaptados e las necesidades de los cursos abiertos de alemán en la PUCE con el apoyo de *RubiStar* y *Excel*.

Antes de realizar la aplicación del sistema de rúbricas en el curso Alemán 4, el estudiantado fue informado de las características y la finalidad de esta herramienta, con la cual iba a ser evaluado.

En el transcurso de la aplicación, cada vez al explicar una tarea de expresión oral, se presentó la respectiva rúbrica de evaluación: cada rúbrica (su versión en español) fue proyectada en el aula y explicada en detalle. Las rúbricas utilizadas con la calificación siempre fueron entregadas al estudiantado en forma física y archivadas en forma digital en *GooleDrive*.

La aplicación de las rúbricas en el curso de alemán en nivel 4 correspondientes al nivel A2.2 en la PUCE, mostró que el estudiantado se beneficia de la utilización de esta herramienta. Una de las ventajas de evaluación con el apoyo de rúbricas es el hecho que mediante éste instrumento el estudiantado es informado bajo que parámetros va a ser evaluada su expresión oral, y tiene la posibilidad de prepararla de una manera óptima. De igual manera, el estudiantado tiene el conocimiento de los criterios de evaluación, pesos y descriptores establecidos previamente en la herramienta evaluativa. Todo esto permite una calificación clara y transparente, que además le deja al evaluador menos margen de subjetividad. De esta manera, los estudiantes sienten que la evaluación será justa y más objetiva. Además, a través de sus descriptores específicos, las rúbricas proveen la retroalimentación. En cuanto a la aplicación de las rúbricas, los resultados de la encuesta indican que el 100% del estudiantado desea que éstas se apliquen para la evaluación de la expresión oral. 69,23 % prefieren rúbricas con retroalimentación mientras que 38,46% no la consideran necesarias. El 100% del curso Alemán 4 está de acuerdo que esta herramienta contribuye a reforzar el aprendizaje del idioma alemán y permite una evaluación más clara, transparente y objetiva.

La utilización de rúbricas en el proceso evaluativo resulta ser beneficioso también para el profesorado: la herramienta fomenta la organización del proceso de enseñanza porque las rúbricas reflejan objetivos y contenidos de aprendizaje. Otra ventaja de la evaluación con la rúbrica es el hecho que el proceso de calificación se vuelve más ágil para el profesorado familiarizado con esta herramienta. Las rúbricas pueden ser archivadas en un aula virtual o en la nube en forma de hoja de cálculo. De esta manera, la evaluación y la calificación documentadas con una rúbrica digital sirven de respaldo no solo para al estudiante sino también para el profesor.

Un sistema de evaluación de la expresión oral unificado facilita al docente el proceso evaluativo, porque los criterios para cualquier tarea de la expresión oral están establecidos y uniformes, lo que podría variar son los elementos de algunos criterios y sus descriptores. La utilización de las mismas rúbricas de evaluación de la expresión oral, disminuiría la incertidumbre en las tareas evaluativas de la expresión oral y la discrepancia de los criterios de evaluación.

Después de aplicar el sistema de evaluación unificado con rúbricas en el curso de Alemán 4, se tabuló las calificaciones de los estudiantes con el apoyo de *Excel* Como ejemplo de la tabulación con rúbricas se presente aquí la Figura 4.4-1:

Figura 4.4-1: Registro de evaluaciones

Alemán 4, Paralelo 130, 2013 - 02, Enero-Marzo 2014

	Diagnóstico	Planificar el fin de semana	Contar sobre las experiencias	Conversación informal por teléfono	Debate informal entre amigos	Examen oral del medio curso	Presentación individual <small>tomarac</small>	Intercambio de bienes y servicios	Examen final
Estudiante 1	6,50	7,75	10	NA	4,75	9,00	10,00	NA	9,00
Estudiante 2	7,80	10,00	9	8,00	4,25	8,80	7,25	9,00	8,00
Estudiante 3	10,00	NA	10	9,00	NA	9,60	8,25	10,00	9,50
Estudiante 4	6,30	NA	10	8,00	NA	7,80	9,00	9,00	7,30
Estudiante 5	6,50	9,00	6,75	9,75	7,30	9,00	10,00	10,00	9,50
Estudiante 6	9,80	10,00	10	8,00	6,25	9,60	10,00	10,00	10,00
Estudiante 7	9,00	4,75	7,5	7,50	2,50	6,00	6,00	9,00	8,00
Estudiante 8	8,30	4,75	5,3	9,00	2,50	5,60	7,00	8,00	8,50
Estudiante 9	7,30	NA	8,5	8,00	3,75	8,80	8,25	9,00	7,50
Estudiante 10	4,00	NA	5,75	6,00	NA	4,80	5,75	7,25	5,50
Estudiante 11	8,80	10,00	10	NA	NA	9,00	9,00	10,00	10,00
Estudiante 12	8,00	NA	8,5	7,50	6,25	9,00	7,50	10,00	8,30
Estudiante 13	7,30	10,00	8,5	7,50	4,75	9,20	8,50	10,00	9,80
Estudiante 14	9,00	5,00	7,3	9,50	3,50	7,80	8,25	9,00	9,00
Total de calificaciones	108,60	71,25	117,10	97,75	45,80	114,00	114,75	120,25	119,90
Total máximo posible	140,0	100,0	140,0	130,0	110,0	140,0	140,0	140,0	140,0
Promedio del grupo	7,76	7,13	8,36	7,52	4,16	8,14	8,20	8,59	8,56

Fuente: Elaboración propia

En la columna 1 está la lista de los estudiantes del curso Alemán 4. Por motivos de políticas de privacidad y protección de datos, no se presenta los nombres de los

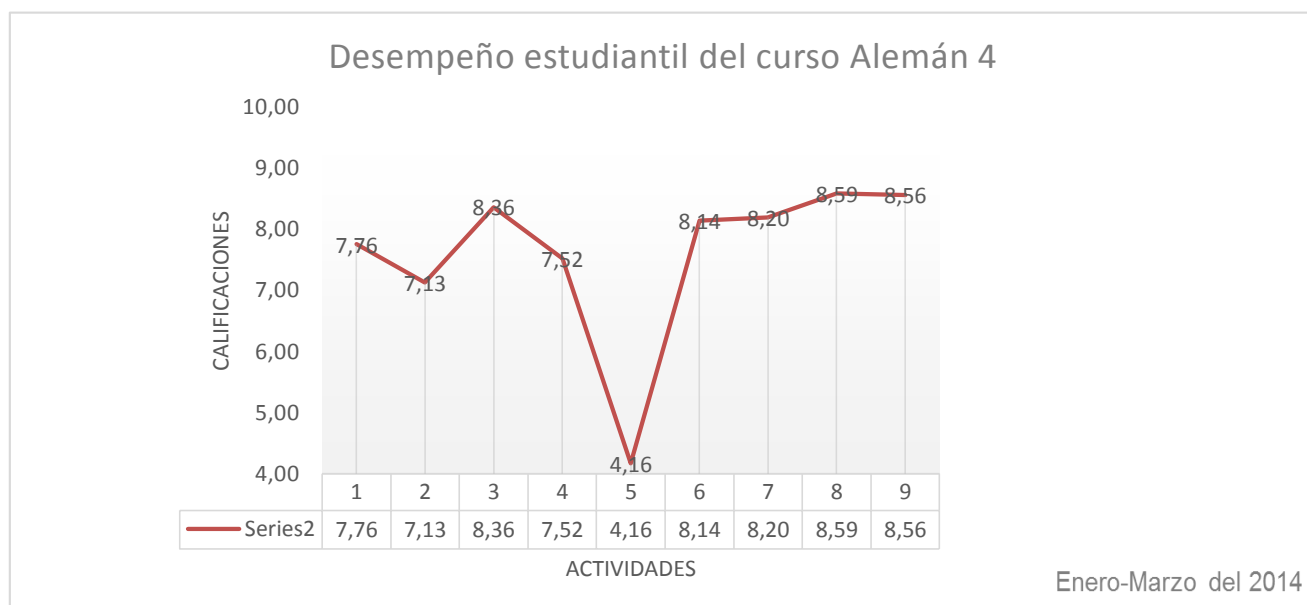
estudiantes, pero originales de estos documentos quedan guardados en el archivo de la docente. En la Figura 4.4-1 se evidencian las calificaciones de todas las tareas de la expresión oral y la curva del desarrollo del desempeño del curso de Alemán 4, comenzando con los resultados de la prueba oral de diagnóstico (columna 2) y terminando con los resultados de la prueba final oral (columna 9).

4.4.1 Críticas a la aplicación del sistema unificado de evaluación con rúbricas

Cómo se mencionó antes, no existe una herramienta evaluativa perfecta. La rúbrica tampoco lo es. Para la utilización de rúbricas es necesario que el profesorado se familiarice con la herramienta, lo cual requiere de capacitación, práctica y experiencia. Verbalización de los criterios de evaluación toma mucho tiempo, porque debe ser muy minuciosa. Aun así es muy difícil proveer todos los resultados del aprendizaje para que en base a esa previsión sea posible diseñar una rúbrica que cubra 100 % todos los aspectos evaluables.

A pesar de contar con la excelente disposición de los estudiantes para trabajar con las rúbricas, que de hecho ellos sienten que les favorece, se requiere de una instrucción profunda y repetitiva con respecto a su aplicación. Sin embargo cabe recalcar que no por el mero hecho de utilizar rúbricas el rendimiento de la expresión oral de los estudiantes va a mejorar automáticamente, a pesar de que la utilización de rúbricas si lleva a generar el entusiasmo por el aprendizaje en los estudiantes. Vemos en el siguiente ejemplo que son los profesores quienes a través de sus decisiones metodológicas y didácticas, que pueden incluir la utilización de rúbricas o no, impulsan en el estudiante el aprendizaje. Por ejemplo, en la actividad 4, el resultado fue bajo como muestra el gráfico:

Gráfico 4.4.1-1: Desempeño estudiantil del curso Alemán 4



Fuente: Elaboración propia

En la columna 6 de la Figura 4.4.-1, la columna 5 de la Gráfico 4.4.1-1, se puede ver los resultados de la calificación de la tarea **Debate informal entre amigos**. Las calificaciones resultaron ser bajas. Las razones son las siguientes:

- La tarea fue un desafío. El estudiantado tenía que investigar acerca de diferentes aspectos de tecnología moderna en español, resumir la información y traducirla al alemán, preparar los argumentos pro y contra y aprender frases para una discusión.
- El tiempo para preparar esta actividad no resultó ser suficiente.
- El estudiantado no se preparó para esta actividad como se la planteó, ni tomó seriamente los criterios de la evaluación de la actividad.
- El grupo recién se estaba familiarizando con las rúbricas.

Entonces, la tarea no fue realizada, como se lo esperaba.

CONCLUSIONES

- En el presente trabajo está propuesto un sistema unificado de evaluación de la expresión oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma alemán en el nivel cuatro de la Facultad de Comunicación Lingüística y Literatura de la PUCE. Se trata de un conjunto de rúbricas digitales elaboradas para las tareas de tipo diálogo y monólogo catalogables como las tareas de expresión oral propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con lo cual se logró cumplir el objetivo general. Las rúbricas del proyecto proporcionan criterios y descriptores unificados, una herramienta que facilita calificar las tareas dentro de la rúbrica y archivarlas en un aula virtual o en una nube en forma de hoja de cálculo y un formato que permite editar o modificar las plantillas.
- Las rúbricas del proyecto se basan en las escalas y los criterios del MCERL y fueron adaptadas a las necesidades de la Sección de Alemán de la Escuela de Lenguas, en la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la PUCE, Quito, Ecuador, en particular para la evaluación de la expresión oral en alemán al nivel A2.2.
- Un sistema de evaluación de la expresión oral unificado facilita al docente el proceso evaluativo. La utilización de las rúbricas de evaluación de la expresión oral realizadas en este proyecto, disminuye la incertidumbre en las tareas evaluativas de la expresión oral y la discrepancia de los criterios de evaluación.
- Sin embargo, es difícil proveer todos los resultados del aprendizaje para que en base a esa previsión sea posible diseñar una rúbrica que cubra 100 % todos los aspectos evaluables. En realidad, son los profesores quienes a través de sus decisiones metodológicas y didácticas, que pueden incluir la utilización de rúbricas o no, quienes impulsan en el estudiante el aprendizaje.
- La elaboración de las rúbricas se llevó a cabo con el apoyo de las herramientas tecnológicas *RubiStar* y *Excel*.
- Según la encuesta elaborada en *Google Drive* y realizada al estudiantado, la rúbrica planteada en este estudio, como herramienta evaluativa previamente presentada y explicada ayuda al estudiantado y al profesorado a optimizar la preparación de las tareas de la expresión oral y de su realización, provee una evaluación más clara,

objetiva y transparente y contribuye a la retroalimentación en beneficio del estudiante.

- Las rúbricas realizadas en este estudio permiten una calificación clara y transparente, dejando al evaluador menos margen de subjetividad.

RECOMENDACIONES

- Las rúbricas de evaluación del presente trabajo fueron elaboradas para el Nivel A2.2 del MCERL, que en la PUCE corresponde a la asignatura Alemán 4 de, en total diez niveles ofertados. Es necesario de una manera coherente elaborar rúbricas para el resto de los niveles.
- El sistema unificado de evaluación de la expresión oral desarrollado en esta tesis es una propuesta. Los criterios de evaluación, los descriptores y sus respectivos pesos están basadas en el MCERL, sin embargo, se podría repensar y modificar los pesos y las formulaciones de cada criterio de evaluación en función de las actividades.
- Comprobando que no existe un Software óptimo para la creación de rúbricas para la evaluación de la expresión oral en alemán, es recomendable buscar o crear un Software para facilitar y optimizar el desarrollo de las rúbricas, su aplicación, tabulación y análisis de datos.
- Para familiarizarse con cualquier rúbrica el profesorado necesita una capacitación y práctica evaluativa con ésta herramienta.
- Cabe recalcar que no por el mero hecho de utilizar rúbricas el rendimiento de la expresión oral de los estudiantes va a mejorar automáticamente.
- Por lo que ninguna herramienta evaluativa puede abarcar todos los aspectos evaluables de la expresión oral ni todos los resultados del aprendizaje, no es recomendable limitarse solamente en una herramienta al momento de evaluar.
- Tomando en cuenta que la PUCE fomenta la tecnología y proporciona la plataforma MODDLE, se recomienda utilizar las rúbricas en las aulas virtuales, lo cual fomentaría la evidencia, transparencia y coherencia de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, considerando que nuestro estudiantado está familiarizado y acostumbrado a los entornos virtuales, trabajar con MODDLE significaría un ambiente más atractivo, más moderno y, gracias a sus archivos digitales, también más ecológico.
- El presente trabajo de tesis podría servir a los profesores de lenguas, como punto de partida para seguir investigaciones en sus respectivas áreas interdisciplinarias.

ABREVIATURAS

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (El Servicio Alemán de Intercambio Académico)

DeSeCo – Definición y Selección de Competencias clave

LMS – Learn Management Systems

MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

PUCE – Pontificia Universidad Católica del Ecuador

TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache

TIC – Tecnologías de Información y Comunicación

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Web (WWW) – World Wide Web - red informática mundial

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para aprender: Los buenos usos de la evaluación*. Obtenido de http://www.dominicasanunciata.org/99/activos/texto/wdomi_pdf
- Andrade, H. G. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53, 27-31.
- Andrade, X. (26 de 02 de 2013). <http://www.uce.edu.ec/>. Obtenido de <http://www.uce.edu.ec/documents/22994/d807ed22-8eb9-420f-8747-fc80d243a71d>
- Arredondo, S. (2010). Evaluación de las competencias básicas. Criterios e instrumentos. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa.*, 241.
- Badia, E. (Enero de 2005). Entrevista con Edgar Morin: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 2-6.
- Berrocoso, J. V., & Gómez, A. C. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12, 49-79.
- Centro Virtual Cervantes. (14 de 11 de 2015). Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
- Comercio, E. (11 de 12 de 2013). <http://www.elcomercio.com>. Recuperado el 12 de 12 de 2013, de <http://www.elcomercio.com>: http://www.elcomercio.com/sociedad/PUCE-Universidad-Catolica-impugnacion-categorizacion-Ceaaces-recategorizacion-universidades_0_1045695639.html
- Comité de Gestión de Tuning. (Diciembre de 2006). <http://www.unideusto.org>. Recuperado el 24 de Junio de 2014, de <http://www.unideusto.org>: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Consejo de Europa. (Junio de 2002). <http://cvc.cervantes.es>. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de [Recuperado de](http://cvc.cervantes.es) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Council of Europe. (2011). Recuperado el 19 de Junio de 2014, de <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

- Delors, J. (1996). *UNESCO*. Recuperado el 11 de 10 de 2014, de http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- El Parlamento Europeo y Consejo. (30 de Diciembre de 2006). *Europa*. Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>
- Europa, C. d. (2001). *Marco Europeo de Referencias para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Europea, C. (Ed.). (2007). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*. Recuperado el 14 de 10 de 2014, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- European Union and Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional. (2014). *Europass*. Recuperado el 19 de Junio de 2014, de <http://europass.cedefop.europa.eu/es/home>
- Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco. (2008). Recuperado el 24 de Junio de 2014, de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/:_ww.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17, 35-55.
- Goethe Institut. (21 de Julio de 2014). Obtenido de <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/tdf/esindex.htm>
- Goethe-Institut. (Abril de 2006). *Goethe-Institut*. Recuperado el 21 de 08 de 2015, de http://www.goethe.de/lrn/pro/prf/fit/fit2_ues02_02_prueferbl.pdf
- Goethe-Institut. (Juli de 2013). *Goethe-Institut*. Recuperado el 21 de 08 de 2015, de http://www.goethe.de/lrn/pro/sd2/A2_SD2_Modellsatz_2013_03_web.pdf
- González-Such, J., & Jornet, J. M. (2013). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2*. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/545/808>
- Györffi, M. (April de 2014). Recuperado el 16 de Junio de 2014, de http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html
- H. Barbosa, R. Moreno Cardoso, S. Maritza. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223.

- Herrera, E. A. (s.f.). *Thinkingforthechange*. (C. U. Intelectual, Ed.) Obtenido de http://redcudi.com/virtual/file.php/1/catalogo/Catalogo_de_Rubricas_Ver1.0.pdf
- <http://altec.org/mission>. (s.f.). Recuperado el 22 de 11 de 2015, de <http://altec.org/mission>: <http://altec.org/mission>
- <http://www.puce.edu.ec>. (s.f.). Recuperado el 14 de 11 de 2015, de <http://www.puce.edu.ec>: <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Universidad/104?link=oln30.redirect>
- <http://www.puce.edu.ec>. (s.f.). Recuperado el 16 de 11 de 2013, de <http://www.puce.edu.ec>: http://www.puce.edu.ec/documentos/Aprender_a_aprender_en_la_PUCE.pdf
- <http://www.puce.edu.ec>. (s.f.). Recuperado el 16 de 10 de 2014, de <http://www.puce.edu.ec>: <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Escuela%20de%20Lenguas/286?link=oln30.redirect>
- <http://www.unideusto.org>. (2006). Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <http://www.unideusto.org>: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- <https://www.uni-koblenz-landau.de>. (s.f.). Recuperado el 26 de 11 de 2015, de file:///C:/Users/Dell/Downloads/2_Muttersprache_Fremdsprache_Zweitsprache.pdf
- J. Gimeno. S., A. I. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (S. L. EDICIONES MORATA, Ed.) Recuperado el 09 de 10 de 2014, de <http://galeon.com/chanram/parte1.pdf>
- Jiménez, C. C. (Julio de 2011). www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf. Recuperado el 16 de Junio de 2014
- José González-Such, Jesús Miguel Jornet Meliá, Margarita Bakieva. (2013). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (U. d. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Ed.) Recuperado el 15 de 10 de 2014, de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/545/808>
- Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos, conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473556.pdf#page=262>
- K.Aguado, K. Schramm, H. J.Vollmer. (2010). *Fremdsprachliches Handeln, beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Landínez, A. L. (2013). *Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños*. Recuperado el 20 de 07 de 2014, de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistauisingenierias/article/view/3714>
- M. Inmaculada Bordas, F. a. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en en los proreso. *Revista Española de Pedagogía*.(218), 25-48.
- March, A. F. (2010). Revista de Docencia Universitaria. (U. P. Valencia, Ed.) *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Recuperado el 07 de 06 de 2014, de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144>
- Méndez, J. M. (2001).
- Morin, E. (14 de 10 de 1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (UNESCO, Ed.) Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Nicolás, P. A. (2008). “Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos?”. *“Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos?”* (pág. 16). Barcelona: ESADE.
- OCDE. (2005). Obtenido de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Olivos, T. M. (2008). Competencias en educación, Una mirada crítica. (C. M. Educaiva, Ed.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 289-297.
- Parlamento Europeo y Consejo. (3 de Marzo de 2011). *Europa*. Recuperado el 26 de Junio de 2014, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Piatti, L. (11 de 07 de 2008). *ABC Color*. Recuperado el 18 de 12 de 2014, de ABC Color: <http://www.abc.com.py/articulos/caracteristicas-de-la-evaluacion-educativa-1083153.html>
- Ponce, G. V. (2010). *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* Recuperado el 15 de 10 de 2014, de http://conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/128_evaluacion_por_rubricas.pdf
- Quintanar, A. E. (04 de 2010). UNESCO. (pág. 55). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado el 15 de 07 de 2015, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>

- Real Academia Española. (2001). Recuperado el 23 de Junio de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=evaluaci%C3%B3n>
- Rod McDonald, David Boud, John Francis. (1995). *www.uv.mx*. (UNESCO, Ed.) Recuperado el 2014 de 10 de 07, de http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/McDonald_-Nuevas-perspectivas-sobre-evaluacion.pdf
- rubistar.4teachers*. (s.f.). Recuperado el 15 de 02 de 2014, de *rubistar.4teachers*: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- Ruiz, M. V., & Saorín, J. M. (2014). *LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS*. Obtenido de <http://varelaperez.m.files.wordpress.com/2014/03/evaluacion-autentica.pdf>
- Scoggin, J. (2011). Evaluación para el aprendizaje. *Libro del docente*, 147.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. (S. d. Pública, Ed.) Recuperado el 6 de 10 de 2014, de <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>
- Secretaría de Educación Pública de México. (Julio de 2011). Recuperado el 2 de Julio de 2014, de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/1-eval-aprendizaje.pdf>
- Silke Hilpert, M. K. (2007). *Schritte international 4*. Ismaning: Hueber Verlag.
- UNESCO. (2005). *UNESCO*. Recuperado el 30 de Junio de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Utemvirtual*. (s.f.). Obtenido de http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing. *Limitations of the Common European Framework for developing*, 3, 281-300.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta sobre las Rúbricas de Evaluación de la Expresión Oral en alemán como lengua extranjera.....	131
Anexo 2: Programa microcurricular, Alemán 4.....	133

Anexo 1: Encuesta sobre las Rúbricas de Evaluación de la Expresión Oral en alemán como lengua extranjera

Aplicada al 4to Nivel de Alemán de los Cursos Abiertos de la PUCE 1er Ciclo II. 2013-2014, Paralelo 130

***Obligatorio**

1. ¿Considera Usted que la evaluación de la expresión oral le ayuda a reforzar su aprendizaje de idioma Alemán? *

- Si
- No
- Me es irrelevante

2. ¿Cree Usted si después de ser evaluado aprende mejor si existe una retroalimentación? *

- Si
- No

3. Es importante tener una herramienta de evaluación de la expresión oral estandarizada a nivel de la Sección de Alemán en la PUCE?

- Si
- No
- Me es irrelevante

4. ¿Le gustaría a Usted que su expresión oral de idioma Alemán sea evaluada con los criterios establecidos a nivel Internacional (Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas)? *

- Si
- No
- Me es irrelevante

5. ¿Conocer los criterios de evaluación le ayudan a Usted a optimizar su preparación de una actividad oral en alemán? *

- Si
- No

6. ¿Cree Usted que puede optimizar su expresión oral en alemán, conociendo los criterios de evaluación? *

- Si
- No

7. Enumere en orden, los Criterios de la Evaluación de la expresión oral según su importancia para Usted. *

7 es el más importante y 1 el de menor importancia.

- Comprensión de la tarea (interpretación correcta de la actividad oral a realizar)
- Espectro de vocabulario (repertorio de palabras y frases)
- Entonación y pronunciación

- Coherencia
- Gramática (expresión gramaticalmente correcta)
- Fluidez
- Interacción

8. ¿Los descriptores de las rúbricas aplicadas en el curso de IV Nivel de Alemán, le ayudan en su retroalimentación, (reforzar los aspectos deficientes de la expresión oral)?

- Si
- No

9. ¿Cómo preferiría Usted ser evaluado en su expresión oral? *

- Con criterios y escalas de evaluación
- Con criterios y escala que contenga descriptores (rúbrica)
- Con criterios, escala que contenga descriptores (rúbrica) y retroalimentación

10. ¿Considera Usted que las rúbricas de evaluación son una herramienta que permite una evaluación más clara? *

- Si
- No

11. ¿Considera Usted que las rubricas de evaluación son una herramienta que permite transparencia de la evaluación? *

- Si
- No

12. ¿Considera Usted que las rúbricas de evaluación son una herramienta que permite objetividad de la evaluación? *

- Si
- No

13. ¿Le gustaría que los resultados de la evaluaciones de las actividades de la expresión oral, sean documentados técnicamente? (con rúbricas) *

- Si
- No

Anexo 2: Programa microcurricular, Alemán 4

1. DATOS INFORMATIVOS

FACULTAD: Comunicación, Lingüística y Literatura	
CARRERA:	
Asignatura/Módulo: Alemán	Código: 10162
Plan de estudios:	Nivel: IV
Prerrequisitos: Nivel III de alemán aprobado	
Correquisitos:	
Período académico: II 2012-2013 14 de enero al 17 de mayo del 2013	Nº Créditos: 5
DOCENTE.	
Nombre:	Grado académico o título profesional:
Breve reseña de la actividad académica y/o profesional:	
Indicación de horario de atención al estudiante:	
Teléfono:	

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

En este curso se consolidarán y ampliarán las cuatro destrezas de la lengua de manera que el estudiante esté en capacidad de desenvolverse en idioma alemán en diversas situaciones de la vida diaria, tanto privadas como profesionales, a un nivel intermedio-básico. . El curso fomentará los valores y las actitudes propicios para el encuentro intercultural.

ALLGEMEINES LERNZIEL

Diejenigen sprachlichen Fähigkeiten entwickeln, die in Situationen des alltäglichen Lebens zur mündlichen Verständigung, für den schriftlichen Ausdruck sowie zur Rezeption von Hör- und Lesetexten erforderlich und für die Lernenden in verschiedenen multikulturellen Situationen bedeutsam sind.

LERNERGEBNISSE

Am Ende des Kurses kann der Lerner	Niveau der erzielten Lernergebnisse
	Anfang/Mitte/Fortgeschritten
(mündliche Verständigung)	Niedriges mittleres Niveau
<ul style="list-style-type: none"> • im privaten und öffentlichen Bereich Alltagsdialoge über gegenwärtige und vergangene Ereignisse führen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • ein Kurzreferat halten; 	
<ul style="list-style-type: none"> • persönlich gehaltene Kurznachrichten verstehen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Radio-Meldungen verstehen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Gegenstände beschreiben und vergleichen; 	

<ul style="list-style-type: none"> • einen Arbeitsvorgang beschreiben; 	
(schriftliche Verständigung)	Niedriges mittleres Niveau
<ul style="list-style-type: none"> • eine persönliche E-Mail schreiben; 	
<ul style="list-style-type: none"> • einem einfachen Sachtext/einer Kurzmeldung Hauptaussagen entnehmen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Gegenstände beschreiben und vergleichen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • einen narrativen Text verfassen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • einen literarischen Text auf A.2-Niveau verstehen und kommentieren; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quizaufgaben lösen; 	

BEZIEHUNG ZWISCHEN DEN KURSINHALTEN, DEN LEHRSTRATEGIEN UND DEN LERNERGEBNISSEN

KURSINHÄLTE (LEKTIONEN UND THEMEN)	WOCHE	STUNDEN- ZAHL			AUTONOME ARBEIT DES LERNERS		LERN- LEHRSTRATEGIEN	LERN- ERGEBNISSE	NACHWEIS	
		Unterr.		Tutorium	Aktivitäten	Stundenzahl			Beschreibung	Wertung
		Theorie	Praxis							
Wochenende <ul style="list-style-type: none"> • <i>trotzdem</i> • Hauptsatz mit/ohne Inversion, Nebensatz • Konjunktiv II: <i>würde</i> + Infinitiv; <i>wäre, hätte, könnte</i> 	1	10			Aufgaben im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen. Das auf S. 16 in Bildern dargestellte Märchen aus der ich-Perspektive schreiben.	10	Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-, Assimilations-, Transferübungen. Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse Übungsformen.	Der Lerner kann gemeinsam mit anderen Aktivitäten planen, wobei er schriftliche und gehörte Information verwendet; einen fiktiven Text von ca. 100 Wörtern im Präsens/Perfekt verfassen.	Planung einer gemeinsamen Freizeitaktivität; Text zu Bildgeschichte.	
Waren <ul style="list-style-type: none"> • Adjektivdeklination nach unbestimmtem Artikel • Komparativ und Superlativ, prädikativer Gebrauch 	2	10			im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen. Einen informativen Text von ca. 80 Wörtern schreiben. Ein Kurzreferat von 5 Minuten vorbereiten.	10	Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-, Assimilations-, Transferübungen. Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse	Gegenstände schriftlich und mündlich beschreiben und vergleichen; ein Kurzreferat halten; als		

<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passiv Präsens • Adjektivdeklination nach bestimmtem Artikel • <i>Was für ein</i> • Wortbildung <i>un-, -los, -ung</i> 	3	10		<p>Aufgaben im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen.</p> <p>Eine Recherche zum Thema "Handys in Deutschland*" anstellen; einen Persönlichkeitstest durchführen.</p>	10	<p>Uebungsformen. Schreibtraining.</p> <p>Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-, Assimilations-, Transferübungen.</p> <p>Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse Uebungsformen.</p> <p>Recherche.</p>	<p>Kunde sprachlich handeln.</p> <p>Der Lerner kann Nachrichten auf dem Anrufbeantworter verstehen und hinterlassen; eine Recherche anstellen; einen Arbeitsvorgang beschreiben; ein Quiz lösen; einem Sachtext Hauptaussagen entnehmen.</p>	<p>Beschreibung/Vergleich von Gegenständen;</p> <p>Kurzreferat; Rol play</p> <p>Rezeption und Produktion von Nachrichten auf dem Anrufbeantworter;</p> <p>Recherche;</p> <p>Beschreibung eines Arbeitsvorgangs; Lösung eines Quiz; Hauptaussagen eines Sachtextes.</p>
<p>Unterwegs</p> <ul style="list-style-type: none"> • lokale Präpositionen • <i>deshalb</i> • Wortbildung <i>-bar, -ig, -isch</i> 	4	10		<p>Sich auf die Zwischenprüfungen vorbereiten.</p> <p>Aufgaben im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen.</p>	10	<p>Thematisierung von Lernstrategien.</p> <p>Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-, Assimilations-,</p>	<p>Der Lerner kann nach dem Weg fragen und den Weg weisen;</p> <p>Verkehrsnachrichten und Wetterbericht verstehen;</p>	

<p>Reisen</p> <ul style="list-style-type: none"> • lokale Präpositionen • Adjektivdeklination vor Nomen ohne Artikel • <i>ohne</i> • temporale Präpositionen 	5	10		<p>Aufgaben im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen.</p> <p>Kurslektüre: lesen, schriftliche Bearbeitung.</p>	10	<p>Transferübungen.</p> <p>Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse Übungsformen.</p> <p>Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-, Assimilations-, Transferübungen.</p> <p>Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse Übungsformen.</p> <p>Techniken des kreativen Schreibens.</p>	<p>Sicherheitshinweise sowie einen einfachen Sachtext aus der Presse verstehen; einen Persönlichkeitstest durchführen.</p> <p>Der Lerner kann Kleinanzeigen verstehen; eine Reise buchen; eine E-Mail aus dem Urlaub schreiben; eine Reise planen; die Kurslektüre schriftlich kommentieren.</p>	<p>Orientierungsgespräch; Wiedergabe von Informationen; Durchführung eines Persönlichkeitstests.</p> <p>Schriftliches und mündliches Zwischenexamen</p>
<p>Reisen: Kursprojekt</p>	6	10		<p>Zum Rahmenthema recherchieren.</p> <p>Ergebnisse schriftlich festhalten.</p> <p>Präsentation vorbereiten</p>	10	<p>Lernerzentrierte Aktivitäten mit kreativem Spielraum und landeskundlichen Inhalten.</p>		<p>Planung einer Reise; Buchung einer Reise im Reisebüro; Abfassung einer E-Mail; schriftliche Arbeit zur Kurslektüre (kreatives Schreiben).</p>
<p>Geld</p> <ul style="list-style-type: none"> • indirekte Fragen • <i>lassen</i> 				<p>Aufgaben im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen.</p> <p>Das Lehr- und Arbeitsbuch <i>Schritte international</i> schriftlich bewerten.</p> <p>Kurslektüre: lesen und Aufgaben bearbeiten.</p>		<p>Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-,</p>	<p>Der Lerner kann auf der Bank sprachlich</p>	

Lebensstationen <ul style="list-style-type: none"> • Diminutive • Wortbildung: Komposita • Wortbildung Adjektive: <i>-ig, -bar, -los, un-</i> 	7	10			<p>Aufgaben im Arbeitsbuch und Zusatzaufgaben lösen.</p> <p>Kurslektüre: lesen und Aufgaben bearbeiten.</p>	10	<p>Assimilations-, Transferübungen.</p> <p>Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse Übungsformen.</p> <p>Interpretationstechniken (literarischer Text).</p>	<p>handeln; ein Rundfunk-Interview verstehen; Kurzmeldungen in der Zeitung verstehen; einen interpretativen Text zur Kurslektüre schreiben.</p>	<p>Dialoge auf der Bank; Wiedergabe von Details aus einem Rundfunk-Interview bzw. aus Pressemeldungen; schriftliche Interpretation der Kurslektüre. Dialog über Vergangenes; Beschreibung einer Statistik; persönlicher Wiederholungsplan.</p>
	8	10			<p>Sich auf die Abschlussprüfungen vorbereiten.</p> <p><i>*Deutschland:</i> gemeint sind die deutschsprachigen Länder.</p>	10	<p>Rezeption von Hör- und Lesetexten, Verständnis-, Assimilations-, Transferübungen.</p> <p>Induktiver Zugang zur Grammatik, diverse Übungsformen.</p> <p>Wiederholungstraining.</p>	<p>Der Lerner kann über Vergangenes kommunizieren; einer Statistik Informationen entnehmen; seine Lernfortschritte einschätzen und persönliche Lernstrategien nennen.</p>	

METHODIK UND LEHRMITTEL:

METHODIK

Der Kurs folgt einer kommunikativen, lernerzentrierten, interkulturellen Methodik. Der Lernprozess ist in der Regel nur dann erfolgreich, wenn der Lernstoff **auch außerhalb des Unterrichts** eingeübt und gefestigt wird.

LEHRMITTEL

Kurs- und Arbeitsbuch, CDs, Fotokopien, DVDs, Videos, Internet, Wörterbuch und sonstige Nachschlagewerke.

BEWERTUNG

Intensivkurs 1. Semesterhälfte:

ART DER BEWERTUNG	PRUEFUNGS-DATUM	PUNKTE	EINREICHUNG DER NOTEN
ERSTE TEILNOTE		10	4.2.2013
ZWISCHENEXAMEN	6-7.2.2013	5 5	15.2.2013
ZWEITE TEILNOTE		10	5.3.2013
ENDEXAMEN	8-11.3.2013	10 10	12.3.2013, 14:00

Intensivkurs 2. Semesterhälfte:

ART DER BEWERTUNG	PRUEFUNGS-DATUM	PUNKTE	EINREICHUNG DER NOTEN
--------------------------	------------------------	---------------	------------------------------

ERSTE TEILNOTE		10	11.4.2013
ZWISCHENEXAMEN	15-16.4.2013	5 5	23.4.2013
ZWEITE TEILNOTE		10	9.5.2013
ENDEXAMEN	13-17.5.2013	10 10	22.5.2013

2. BIBLIOGRAPHIE:

a. KURSTRAGEND

Bibliographie	In der Zentralbibliothek vorhanden?	Anzahl der Exemplare
Hilpert, S., Kerner, M., Niebisch, D., Specht, F., Weers, D., Reimann, M. y Tomaszewski, A. (2009). <i>Schritte international 4 Kursbuch + Arbeitsbuch + CD3</i> . Ismaning: Hueber	Nein	
<i>Universal-Wörterbuch Deutsch – Spanisch/Spanisch-Deutsch</i> . München: Langenscheidt	Nein	
Specht, F. (2010). <i>Faust</i> . Ismaning: Hueber	Nein	

b. ERGÄNZEND

Bibliographie	In der	Anzahl der

	Zentralbibliothek vorhanden?	Exemplare)
Gottstein-Schramm, B., Kalender, S., Specht, F. y Duckstein, B. (2010). <i>Schritte Übungsgrammatik</i> . Ismaning: Hueber	Nein	

c. VIRTUELLE BIBLIOTHEK UND EMPFOHLENE WEBSEITEN

Redaktion D
www.hueber.de/schritte-international

Revisado:

f) Coordinación de Docencia

Fecha: _____

Aprobado:

f) Decano

Fecha: _____

Por el Consejo de Facultad

Fecha: _____