

EVALUACIÓN DE PRODUCTOS EN EL APRENDIZAJE POR TAREAS EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Patricia López Bórgel*

RESUMEN

Los métodos de enseñanza de una lengua extranjera han ido avanzando con los tiempos modernos. lo que ha significado que el actor principal en la triada didáctica esté inclinado más hacia el alumno, quien a través de sus intereses y habilidades hace posible que vaya construyendo su propio aprendizaje, incluso el de una lengua extranjera. El alumno actual, considerado multifacético en el aula, adquiere y desarrolla habilidades usando todos sus sentidos. Se hace, entonces, necesario aplicar en el sistema escolar otros enfoques y métodos educativos, como lo es, por ejemplo, la enseñanza orientada a la acción, la que requiere de la presentación de productos tangibles por parte de los aprendices, y, por consiguiente, su evaluación enfocada en competencias de diferente índole, como las lingüísticas, sociales, artísticas, etc.

Este artículo hará una referencia teórica breve sobre definición, características y requerimientos de este enfoque basado en el constructivismo, para presentar ejemplos de evaluación basados en rúbricas aplicables a algunos productos realizables por los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el alemán.

Palabras claves: Aprendizaje por tareas, constructivismo, producto, evaluación, rúbricas.

PRODUCT ASSESSMENT IN TASK-BASED LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The methods of teaching a foreign language have been moving with modern times. This has meant that the main actor in the teaching triad is inclined more toward the students, who through their interests and abilities enables themselves to construct their own learning, including a foreign language. The current multifaceted students acquire and develop skills using all their senses. It becomes necessary, then, that the school system apply other educational approaches and methods, as is, for example, action-oriented teaching, which requires the submission of tangible products by apprentices, and therefore, assessment focused on the skills of various kinds, such as language, social, artistic abilities, etc.

This paper makes a brief theoretical reference to the definition, characteristics and requirements of this approach, based on constructivism, and present examples based assessment rubrics applicable to some workable products by students in learning a foreign language, in this case the German.

Keywords: Task-based learning, constructivism, product, assessment, rubrics.

Recibido: 20 de julio de 2015

Aceptado: 20 de noviembre de 2016

* Magister en Germanística, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Alemán, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. patricia.lopez@umce.cl

I. INTRODUCCIÓN

Al observar las competencias actuales que demuestran los alumnos en el sistema escolar, se puede apreciar que ellos son capaces de realizar diversas actividades al mismo tiempo, y en especial durante las clases. El profesor, consciente de que debe atender el currículo sobre la base de la asignatura que dicta, debe prestar atención a una variedad de aspectos dentro del aula, llámese explicar contenidos, controlar la disciplina, procurar un ambiente de aprendizaje amigable, etc., sin poder, muchas veces, fomentar, explotar o desarrollar las habilidades individuales de cada estudiante.

La reforma educacional chilena del año 1994 y 1996, promulgada según decreto de ley N°40 y N°220, respectivamente, propone nuevas formas de trabajo en el aula, entre ellas la exposición oral, el trabajo en grupo, métodos de proyecto, etc. Estas metodologías innovativas se basan en el paradigma del constructivismo, el cual pretende desarrollar en el estudiante habilidades que le capaciten para un aprendizaje autónomo, construyéndose en concordancia con las experiencias previas y bajo la responsabilidad individual del aprendiz.

De esta forma, la tradicional tríada didáctica cambia en su ángulo superior posicionando al estudiante como el centro de la acción pedagógica, en donde ambos actores del proceso de enseñanza aprendizaje trabajan en conjunto en el logro de los objetivos, de manera tal que el alumno toma el rol de constructor de su propio aprendizaje y el profesor, el de mediador entre aquel y el conocimiento que es transformado estructuralmente por un aprendiz y que, para ello, pone en ejercicio sus habilidades naturales desarrollando destrezas que le serán necesarias para convertirse, posteriormente, en un ser humano capaz de enfrentarse personal y profesionalmente en el futuro al mundo laboral competitivo, por lo que la adquisición de competencias cobra gran relevancia.

El profesor debe, entonces, contar con herramientas que le permitan colaborar en este proceso y evaluar el nivel de logro del aprendizaje, viéndose este como un producto. Es así como se da origen a nuevos tipos de instrumentos evaluativos para la medición del logro de aprendizajes, los que contienen criterios y sus respectivos indicadores de logro que consideran un sistema numérico o conceptual: las denominadas rúbricas.

Si llevamos esta concepción a la enseñanza de un idioma extranjero, en este caso el alemán, veremos que también es posible actuar desde estos parámetros y bajo el enfoque de aprendizaje por tareas.

II. CONSTRUCTIVISMO Y FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA

El constructivismo es un modelo de aprendizaje centrado en el alumno para que en este se produzca un aprendizaje significativo, es decir, que el conocimiento adquirido lo acompañe de forma útil a lo largo de su vida, pues el aprendiz hace asociaciones de sus experiencias previas con el nuevo conocimiento, relacionando así aspectos sociales y afectivos. De este modo, el aprendiz no es un producto de su entorno, sino de su propia construcción.

En este artículo no se pretende presentar ni discutir las teorías propuestas por Ausubel, Vygotsky, Piaget y otros, ya sea por la psicología cognitiva o del desarrollo o del aprendizaje, sino más bien apuntar a los aspectos prácticos y a las posibles aplicaciones del modelo.

También se puede definir el constructivismo como tendencia metodológica, dadas las diversas formas de trabajo que se pueden aplicar en el aula y que considera las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas del aprendiz.

Por lo tanto, ambos actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, profesor y alumno, deben cambiar su visión del proceso y adecuarse a él en forma cooperativa y aprender el uno del otro.

Si este modelo se centra en el alumno, entonces el profesor debe conocer cuáles son sus intereses y cómo debe adaptarlos al currículo escolar -la tercera punta del triángulo didáctico-, además de poseer otras características, como permitirle al alumno tomar decisiones en conjunto en relación a la elección de contenidos; relacionar estos con situaciones vivenciales concretas y/o cercanos a su realidad; determinar la forma social de trabajo en el aula; estar él en constante actualización de su quehacer profesional, es decir, "reciclarse y no morir", según J. Delors (1996), puesto que este postula que la educación debe ser un pasaporte para toda la vida, es decir, lo que el alumno aprende ahora debe serle útil posteriormente a lo largo de su vida.

El alumno, a su vez, acostumbrado a actuar en forma pasiva, como una esponja que todo lo absorbe, debe salir de ese rol y comportarse como un protagonista y coprotagonista durante el proceso de aprendizaje en el aula, participando activamente en la toma de decisiones para sí y para su grupo escolar.

En la siguiente tabla se encuentran algunas otras características deseables para ejercer el constructivismo en el aula, consideradas también estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Profesor constructivista	Alumno constructivista
Promueve la autonomía e iniciativa de sus estudiantes.	Es autónomo en el desarrollo de actividades.
Utiliza material actual, auténtico e interactivo.	Es solidario con sus compañeros.
Utiliza otros verbos para la formulación de tareas: clasificar, analizar, crear, etc.	Es participativo y cooperador en clases.
Alienta al estudiante a formular preguntas sobre el contenido mismo.	Activa y asocia sus conocimientos previos con los nuevos.
Anima al estudiante a discutir con sus compañeros sobre el contenido.	Pregunta sin temor.
Formula preguntas de carácter abierto para obtener opiniones de sus alumnos.	Demuestra curiosidad por lo recién aprendido o por lo desconocido.
Procura dar respuesta a todas las preguntas de sus alumnos.	Aprende por descubrimiento, por error o al enseñar a otros.
Involucra a sus alumnos en situaciones contrarias a constructos anteriores para favorecer la discusión en el aula.	Puede proponer al profesor cambios de contenido en base a sus intereses.
Propicia el aprendizaje por descubrimiento.	Puede proponer formas de trabajo.
Alienta al alumno en su curiosidad natural.	Puede participar en la elección de temas.
Respeto el ritmo individual de aprendizaje.	Es responsable de su aprendizaje.
Espera prudentemente la respuesta del alumno.	Usa intelecto, trabajo manual y emociones en la realización de actividades.
Refuerza e incrementa la autoestima de sus alumnos.	
Reconoce a sus alumnos como individuos únicos.	
Aplica las inteligencias múltiples.	
Es un <i>coach</i> .	

Desde este punto de vista, la concepción de una clase frontal queda casi en su totalidad descartada –pero necesaria para casos específicos–, dando paso a otras formas de trabajo, en donde el alumno, en un ambiente de *multi tasking*, es el actor principal y el profesor, el mediador del proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en el caso del idioma alemán, este modelo no es ajeno. En Alemania se trabaja hace muchos años con este paradigma bajo los conceptos *escuela abierta*, *aprendizaje abierto*, los que se basan en el movimiento *Pedagogía reformada*, que se originó a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX y que concentra las ideas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi y más tarde de Montessori. Esta *Pedagogía reformada* postulaba más libertad, placer e investigación auténtica por parte del alumno durante el proceso de aprendizaje, con énfasis en el *hacer por sí mismo*, de manera que lo capacitaba para ayudarse a sí mismo en la construcción de su aprendizaje. Es así como el lema de la pedagogía Montessori es *Ayúdame a realizarlo yo mismo* y el de Pestalozzi *Cabeza, corazón y mano*, con lo que quiere decir que el desarrollo del niño debe darse a través del intelecto, de modales, costumbres y afectividad, y de habilidades prácticas, es decir, una formación integral que lo capacite para enfrentar el futuro, si se le da la oportunidad de realizar por sí mismo actividades que le lleven a un aprendizaje significativo.

Estas ideas no distan de la realidad actual si hablamos de que el alumno debe saber, saber hacer y saber ser.

De este modo, la escuela abierta, aprendizaje abierto, considera que esta apertura se debe dar tanto en la institución escuela, la que debe permitir que los alumnos salgan a investigar fuera de ella, como también en la forma de aprendizaje que eligen los alumnos en forma individual o grupal. Dicha forma debiese propiciar el desarrollo integral del alumno, lo que convertiría a la clase en una instancia más efectiva, humana y lógica. Entre las formas de trabajo en aula se encuentran las estaciones de aprendizaje, el trabajo abierto, el aprendizaje multidimensional, el aprendizaje por enseñanza, el aprendizaje a través de proyecto, entre otras. Por lo tanto, considerando al alumno como gestor de su propio aprendizaje, el enfoque pedagógico-didáctico radica en las tareas que ha de desarrollar el alumno para lograr los objetivos que se plantearon en común acuerdo entre profesor y aprendices. Estas formas de trabajo se pueden dar tanto en una asignatura base como en la enseñanza de una lengua extranjera.

El enfoque por tareas en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera está centrado en la adquisición de competencias lingüísticas comunicativas escritas y orales, para poder desenvolverse en determinadas situaciones de la vida cotidiana, cuando el alumno se enfrente de manera real a ellas en el país meta.

De acuerdo con lo anterior, en el aula se procura actuar productivamente en situaciones comunicativas, que en realidad son ficticias, ya que el ambiente de aprendizaje es el país natal. A modo de ejemplo se puede mencionar la puesta en escena de un diálogo en un restaurante o en una boutique, para lo cual los alumnos hacen uso de las herramientas lingüísticas adecuadas, producen una escenografía para la dramatización del diálogo, pero físicamente no se encuentran en el país meta. Sin embargo, se cumple la realización de la tarea por parte de los alumnos.

Me referiré a continuación al método de proyecto y al producto que resulta de las tareas realizadas por los alumnos, porque es una forma de aprendizaje que apunta a favorecer el trabajo en grupo y el personal, promover el pensamiento crítico, la colaboración y cooperación entre sí, fomentar la creatividad, la iniciativa propia y el auto-aprendizaje, como también a respetar los diferentes niveles lingüístico-comunicativos y los tipos de aprendices dentro del grupo. Asimismo, a través de este método, el alumno sabe concretamente cuáles son las exigencias en cuanto a la estructura y forma del producto, cuándo debe presentarlo y cómo será evaluado. Se provoca, entonces, el aprendizaje significativo, activo y constructivista.

III. MÉTODO DE PROYECTO, EVALUACIÓN DE PRODUCTOS Y EJEMPLOS

Este método centra su quehacer en la realización, por parte de los alumnos, de la resolución de un problema o de una investigación sobre un tema en específico, y su forma de presentación, es decir, el producto. El tema propuesto por el profesor, en concordancia con el currículo escolar, se divide en subtemas sugeridos por los aprendices, quienes forman grupos de trabajo en base a sus intereses y, en conjunto, determinan la forma de presentación.

Este método presenta las siguientes características:

- El problema que se resolverá debe referirse a una situación cotidiana.
- El tema que se investigará debe estar relacionado a una situación o problema específico.
- El tema debe estar orientado a los intereses de los alumnos, considerando el currículo escolar.
- El tema debe considerar las experiencias personales de los estudiantes.
- El tema puede ser interdisciplinario, en el cual cooperan profesores de otras asignaturas, proporcionando información necesaria.
- El proyecto debe ser un aprendizaje práctico y social.
- El proyecto se lleva a cabo en un plazo mayor al de una hora de clases.
- Puede considerar actividades fuera de la sala de clases y de la escuela.
- Las actividades para lograr el producto deben considerar un trabajo intelectual, corporal, manual e integrar todos los sentidos.
- Las actividades deben ser planificadas, realizadas y evaluadas en conjunto entre alumnos y profesor.
- Las actividades realizadas individualmente o en grupo deben ser un todo integrado incorporado en el proyecto como tal.
- El proyecto debe considerar evidencias del proceso y del resultado de las actividades a través de un producto tangible y evaluable.
- El producto del aprendizaje debe demostrar el logro de los objetivos propuestos.
- El producto debe ser, idealmente, presentado a la comunidad escolar y a los padres.
- La evaluación del proyecto debe incorporar la auto y co-evaluación.

Los objetivos transversales que se desarrollarán a partir de este método son:

- Autonomía e independencia.
- Sentido de responsabilidad individual y cooperación.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Sociabilidad y solidaridad.

- Discernimiento en la elección adecuada de métodos y estrategias de aprendizaje conocidas.
- Creatividad.
- Aprender a aprender.
- Gozo y placer al aprender.

Si bien es cierto que esta es una forma abierta de trabajo en aula, el profesor debe cumplir con las exigencias de evaluación para dar cuenta del cumplimiento del currículo escolar en función de los objetivos previamente establecidos.

Del mismo modo como existen instrumentos de evaluación del aprendizaje que miden el nivel de la adquisición de contenidos culturales, este método incluye la evaluación procesual formativa y la calificativa en cuanto al producto grupal e individual, lo que deviene en una evaluación diferenciada en el sentido de considerar las capacidades individuales de cada aprendiz al resolver tareas a su propio ritmo, aplicando aquellas estrategias de aprendizaje que él considera más adecuadas.

A través de este método se evalúa no solo el contenido cultural adquirido a través de la tarea encomendada o elegida, sino también la comunicación social al presentar el producto de esa tarea, el que, a su vez, mide habilidades artísticas y manuales.

Es así como dentro de los instrumentos o técnicas de evaluación se encuentran las listas de cotejo, las que determinan si se da o no el valor esperado, y las que relativamente se acercan a un sistema de medición de los productos resultantes de una acción educativa. Sin embargo, eso no basta, se hace necesario, dadas las diferencias individuales y/o grupales y los intereses propios de los alumnos, incluir una descripción más detallada de los valores del producto a evaluar. Esta descripción es denominada indicador. Por lo tanto, cada valor tiene indicadores de resultado en diferentes niveles.

Los indicadores de resultado deben ser claramente identificables, dando cuenta de las habilidades y capacidades desarrolladas por el alumno en el producto real presentado.

De allí, se arma una tabla de doble entrada, en la cual se encuentran valores e indicadores. Hoy se denominan rúbricas o matrices de evaluación, las que contienen criterios y niveles de calidad de lo que se espera de las tareas que desarrollan los aprendices. Esta técnica o instrumento de evaluación le permite al profesor observar el grado de la destreza desarrollada, promover una retroalimentación y permitir así una auto y co-evaluación del producto, ejerciendo una transparencia total de lo que se espera del alumno en cada tarea o en qué medida este ha sido capaz de obtener éxito en la tarea emprendida, demostrando así sus competencias en los ámbitos del saber, saber hacer y saber ser. En definitiva, el estudiante sabrá correctamente qué se espera de su trabajo y, al obtener el resultado o evaluación, comprenderá qué debe mejorar. Las destrezas, entonces, se convierten –en términos modernos– en competencias demostrables, las que han cobrado hoy en día gran importancia en el mundo globalizado y competitivo.

Los denominados colegios alemanes en Chile, en su mayoría de carácter particular, aplican constantemente en la enseñanza del idioma alemán el método de proyecto, lo que ha sido observado a través de mi experiencia como supervisora de práctica de la Carrera Licenciatura en Educación con Mención en Alemán y Pedagogía en Alemán, la que ya ha integrado esta y otras formas de trabajo por tareas en aula en el programa de metodología de la especialidad de esta carrera, para que así los futuros profesores de alemán estén preparados para enfrentar los tiempos actuales.

Para llevar a cabo este método, el profesor escoge, primeramente, una temática del manual de estudio y organiza el proyecto a partir de los contenidos establecidos como unidad de aprendizaje y de allí deriva subtemas.

Al presentar el tema, los alumnos, mediante una lluvia de ideas, pueden proponer otros subtemas para su proyecto. La idea es que siempre se oferte un número mayor de temas que el número de grupos que se pueda formar, de modo que todos tengan la oportunidad real de elegir uno en base a los intereses del grupo.

Acto seguido, los grupos se asignan un nombre que les represente como tal. El profesor, entonces, quien se ha preparado con anterioridad sobre los subtemas, va por cada grupo guiándolos en la realización de preguntas que se responderán mediante la investigación. Luego, comienza la distribución de tareas por los miembros de cada grupo, eligen cómo y dónde lo realizarán –biblioteca, sala de computación, etc.– y el grupo elige la forma de presentación de su trabajo. Entre los productos se encuentra la realización de *sketchs*, presentación de un baile, afiche, diario mural, diario escolar, *collage*, representación teatral, exposición de fotos, producción y edición de un video, volantes, exposición oral en base a un Power-Point, presentación de canciones, etc.

El profesor solicita a cada grupo que elija un alumno como guía y otro como secretario, con el fin de que lleven un acta de las actividades realizadas y de las que se realizarán en las horas siguientes, de modo que puedan organizarse en el tiempo destinado para el proyecto, y fija la fecha de presentación de los diferentes productos dentro de ese mismo plazo.

Para la evaluación del producto, el profesor ha preparado previamente un instrumento de evaluación que da a conocer a cada grupo según su producto. Así, cada grupo sabrá qué se espera de él.

La siguiente escala de cotejo, en base a los puntos que se busca lograr, puede ser aplicada a una presentación coreográfica grupal como un producto del proyecto. Esta incluye criterios, puntaje ideal y puntaje logrado por cada integrante del grupo (TN1, TN2, TN3, TN4, TN5).

Los criterios de evaluación, según el orden en que se presentan, son los siguientes:

1. La presentación coreográfica, subdividida en a) vestuario de la época, b) puesta en escena de un baile y c) la calidad del audio, en relación a la música.

2. La exposición oral o presentación del tema, subdividida en a) la explicación del contenido de la época del baile, b) el uso oral de la gramática alemana en la explicación, c) uso de la fonética alemana y d) la estructura de la presentación, considerando introducción, desarrollo y conclusiones.
3. El acta de las actividades realizadas, subdividida en a) número de actas escritas según sesiones de trabajo, b) uso escrito de la gramática alemana, c) orden en la presentación de las actas y d) portada de la presentación de esta parte escrita.

Esta escala de cotejo evalúa el producto e integra el adecuado uso de las estructuras lingüístico-gramaticales y de la fonética alemana en la exposición oral, puesto que se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y considera la evaluación del proceso en relación a las actividades realizadas clase a clase.

Ejemplo 1: Lista de cotejo para una presentación coreográfica

Kriterien	Punkte	TN 1	TN 2	TN 3	TN 4	TN 5
1. Aufführung	20					
a. Kleidung	7					
b. Choreografie	10					
c. Qualität des Audiomaterials	3					
2. Vortrag	20					
a. Inhalt	10					
b. Grammatik	5					
c. Aussprache	3					
d. Struktur	2					
3. Protokoll	10					
a. geschriebene Protokollanzahl	2					
b. Grammatik	4					
c. Ordnung	2					
d. Deckblatt	2					
Total Punkte	50					
Note						

Una rúbrica de evaluación contiene tres elementos esenciales, a saber: criterios o aspectos a evaluar, escala de calificación e indicadores de evaluación. Estos deben describir desde el nivel máximo de logro esperado hasta el nivel que no satisface completamente. Generalmente estos niveles de desempeño son numéricos y van desde el 5 al 1, que se expresan, además, en conceptos.

Elaborar rúbricas lleva un poco de tiempo, pues hay que considerar los factores cognitivos, sociales y afectivos del grupo curso. Sin embargo, es posible encontrar en diferentes páginas web plantillas que se pueden adaptar a lo que se desea evaluar, por ejemplo <http://rubistar.4teachers.org/index.php>, la cual requiere de una previa inscripción como usuario.

Usar rúbricas de evaluación le permiten tanto al profesor como al alumno saber concretamente en qué parámetro, según niveles estandarizados internacionalmente, se ubica cada alumno en cuanto al dominio del idioma, en este caso del alemán, en relación al nivel del grupo curso, favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se sugiere conversar con los alumnos sobre los criterios a evaluar, de modo que ellos, antes de comenzar el trabajo, sepan qué se espera de ellos al final. Por lo tanto, los alumnos hacen uso de todas sus habilidades para el logro del máximo valor establecido en la rúbrica y poniendo en ejercicio todas sus estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, el profesor evalúa uno a uno cada alumno, toma conciencia de las debilidades de cada uno, para así comenzar un trabajo individualizado de reforzamiento, a través de ejercicios para la mejora de aquellos aspectos deficitarios, que para una lengua extranjera pueden ser sintaxis, fonética y dominio de vocabulario respecto del tema.

El siguiente ejemplo de rúbricas ilustra cómo evaluar la presentación oral previa muestra fotográfica del tema investigado y trabajado por los alumnos. Esta contiene tres criterios: a) presentación del tema, subdividido en hablar fluido, fonética y postura frente al grupo curso; b) gramática que contiene las subcompetencias demostrables en estructura gramatical, conjugación correcta de verbos y correcta declinación de artículos y adjetivos, y c) contenido, subdividido en hechos e información solicitada.

Esta rúbrica presenta, además de puntaje -3, 2, 1-, su valor expresado en conceptos -muy bueno, bueno y suficiente-, descritos en indicadores, los que revelan el grado de logro positivo, en cuanto no se incluyen conceptos inferiores, debido a que se pretende incentivar al alumno a participar activamente en forma individual y grupal en la elaboración de la investigación y del producto del proyecto y a alentarlos y animarlos a que se desarrolle en el aprendizaje de la lengua extranjera. De allí, este formulario de rúbrica presenta solo una columna para ingresar el puntaje obtenido individualmente -EP-, como los datos generales de nombre del alumno, fecha, firma del profesor y nota.

Todos los ejemplos que se presentan en este artículo son de mi autoría.

Ejemplo 2: Rúbrica para la presentación oral de una exposición fotográfica

Schülername: _____ Datum: _____

Lehrerunterschrift: _____ Note: _____

Kriterien	Kompetenzen	Evaluationsskala			EP
		sehr gut 3 Punkte	gut 2 Punkte	ausreichend 1 Punkt	
Vorstellung	Fließendes Sprechen	Der Schüler spricht fließend ohne große Pausen. Man kann alles verstehen.	Der Schüler spricht fließend mit einigen Pausen. Man kann fast alles verstehen.	Der Schüler spricht nicht fließend, sondern mit großen Pausen. Man kann nicht alles verstehen.	
	Aussprache	Der Schüler spricht alle Laute richtig aus.	Der Schüler spricht nicht alle Laute richtig aus.	Der Schüler spricht alle Laute mit großer Schwierigkeit aus.	
	Haltung	Der Schüler zeigt eine gute Haltung als Vortragender.	Der Schüler zeigt eine schülerfreundliche Haltung	Der Schüler zeigt eine nicht so gute Haltung: zwischen Schülerrolle und Vortragendem.	
Grammatik	Satzstruktur	Der Schüler benutzt die Elemente eines Satzes richtig nach Satzordnung.	Der Schüler benutzt nicht alle Satzglieder in der richtigen Ordnung.	Der Schüler vergisst einige Satzglieder beim Sprechen und andere stehen nicht in Ordnung.	
	Verbkonjugation	Der Schüler konjugiert alle Verben dem Subjekt entsprechend.	Der Schüler konjugiert nicht alle Verben je nach Subjekt.	Der Schüler konjugiert die meisten Verben nicht richtig.	
	Deklination von Artikeln und Adjektiven	Der Schüler dekliniert alle Artikel und Adjektive richtig.	Der Schüler dekliniert einige Artikel und Adjektive nicht richtig.	Der Schüler dekliniert die meisten Artikel und Adjektive nicht richtig.	
Inhalt	Fakten	Der Schüler gibt die wichtige Info über alle Fotos an.	Der Schüler gibt nicht über alle Fotos die wichtige Info an.	Der Schüler gibt unwichtige Info über einige Fotos an.	
	Information	Der Schüler gibt die verlangte Satzanzahl (5) für jedes Foto an.	Der Schüler gibt von der verlangten Satzanzahl nur 3 für jedes Foto an.	Der Schüler gibt als Satzanzahl 2 für jedes Foto an.	
				Total 24 Punkte	

El próximo ejemplo de rúbrica se refiere a la segunda parte del ejemplo 2, que es el producto en sí, es decir, la exposición fotográfica. Los criterios a evaluar son a) título de la exposición, b) índice, c) secuencia de las fotografías, d) información sobre las fotografías, e) texto sobre el contenido de las fotografías, f) uso de la gramática alemana en los textos, y g) uso de la ortografía alemana. Dado que es el producto del trabajo de proyecto, esta rúbrica debe evaluar el trabajo final del grupo y, en este caso, se incorpora el valor insuficiente, puesto que los alumnos deben cumplir con ciertas formalidades dadas a conocer al inicio del proyecto.

Ejemplo 3: Rúbrica para evaluar una exposición fotográfica

Schülername: _____ Datum: _____

Lehrerunterschrift: _____ Note: _____

Kriterien	Bewertungsskala				EP
	sehr gut (4 P)	gut (3 P)	ausreichend (P)	ungenügend (P)	
Titel	Er ist eigenartig und sehr kreativ.	Er ist eigenartig und kreativ.	Er ist nicht sehr eigenartig und kreativ.	Er ist weder eigenartig noch kreativ.	
Inhaltsverzeichnis	Es ist sehr kohärent und sehr gut organisiert.	Es ist sehr kohärent und gut organisiert.	Es ist kohärent und organisiert.	Es gibt keins.	
Fotosequenz	Sie stimmt vollkommen mit dem Inhaltsverzeichnis.	Sie stimmt mit dem Inhaltsverzeichnis.	Sie stimmt mit dem Inhaltsverzeichnis, aber sie sieht ein bißchen chaotisch aus.	Sie stimmt gar nicht mit dem Inhaltsverzeichnis und ist chaotisch.	
Fotosinformation (10)	Sie entspricht allen Texten vollkommen kohärent.	Sie entspricht der Texthälfte kohärent.	Sie entspricht dem Text bei manchen Fotos (3) nicht kohärent.	Sie entspricht dem Text über 5 Fotos nicht kohärent.	
Fotos	Sie sind farbig, zeigen keine Falten und sind sorgfältig ausgeschnitten.	Sie sind farbig, zeigen aber einige Falten und sind sorgfältig ausgeschnitten.	Sie sind farbig, einige zeigen viele Falten und nicht alle sind sorgfältig ausgeschnitten.	Die meisten sind farbig und zeigen Falten, sie sind nicht sorgfältig ausgeschnitten.	
Text zu den Fotos	Er fasst die wichtigste Info sehr gut zusammen.	Er fasst die wichtigste Info gut zusammen.	Er fasst die wichtigste Info genug zusammen.	Er fasst die wichtigste Info nicht bei allen Fotos zusammen.	
Grammatik	Der Text zeigt keine syntaktische Fehler.	Der Text zeigt wenige (max. 4) syntaktische Fehler.	Der Text zeigt zwischen 4 und 8 syntaktische Fehler.	Der Text zeigt über 9 syntaktische Fehler.	
Rechtschreibung	Der Text zeigt keine orthographische Fehler.	Der Text zeigt wenig (max. 4) orthographische Fehler.	Der Text zeigt zwischen 4 und 8 orthographische Fehler.	Der Text zeigt über 9 orthographische Fehler.	
Total Punkte: 32					

Ejemplo 4: Rúbrica para la evaluación de un documental o video corto

Esta evalúa el producto final del trabajo grupal y contiene tres grandes criterios:

- I. El uso del idioma alemán en el libreto en formato de noticia o reportaje (hablar fluido, gramática y postura como relator de noticias), que debe presentar un alumno y quien es responsable de la nota grupal.
- II. El trabajo de grabación, en el cual participó todo el grupo (calidad del audio, volumen adecuado y calidad de la edición).
- III. El contenido del video en cuanto a la información que se entrega, trabajado, igualmente, por todo el grupo.

Lehrer: _____ Schülername: _____ Datum: _____

Gruppenname: _____ Note: _____

Kriterien	Kompetenzen	Evaluationskala				EP
		sehr gut 4 Punkte	gut 3 Punkte	ausreichend 2 Punkte	ungenügend 1 Punkt	
I. Sprache	Fließendes Sprechen	Der Sprecher spricht fließend ohne große Pausen. Man kann alles verstehen.	Der Sprecher spricht fließend mit einigen Pausen. Man kann fast alles verstehen.	Der Sprecher spricht nicht fließend, sondern mit großen Pausen. Man kann nicht alles verstehen.	Der Sprecher spricht langsam und macht große Pausen. Das erschwert das Verständnis.	
	Grammatik	Es gibt Kohärenz zwischen Subjekt und Verbkonjugation, Deklinationen sind richtig.	Es gibt Kohärenz zwischen Subjekt und Verbkonjugation, einige Deklinationen sind nicht richtig.	Der Sprecher vergisst einige Satzglieder beim Sprechen, einige Deklinationen sind nicht in Ordnung.	Es gibt Kohärenz zwischen Subjekt und Verbkonjugation, die Deklinationen aber werden nicht richtig benutzt.	
	Haltung	Der Sprecher übernimmt die Rolle eines Nachrichtenlesers vollkommen.	Der Sprecher übernimmt die Rolle eines Nachrichtenlesers, aber lächelt viel.	Der Sprecher übernimmt die Rolle eines Nachrichtenlesers nicht ernst.	Der Sprecher übernimmt die Rolle eines Nachrichtenlesers nicht ernst und lächelt zu viel.	
II. Kammerarbeit	Verständlichkeit der Sprache	Es gibt keine Hintergeräusche. Man kann alles richtig und deutlich verstehen.	Es gibt einige Hintergeräusche. Man kann trotzdem alles richtig verstehen.	Es gibt viel Hintergeräusche. Man kann nicht alles richtig verstehen.	Es gibt zu viel Hintergeräusche. Das erschwert sehr das Verstehen.	
	Tonbearbeitung	Der Ton ist klar, deutlich und laut genug.	Der Ton ist klar und deutlich, aber die Lautstärke ist gedämpft.	Der Ton ist deutlich, aber die Lautstärke ist sehr gedämpft.	Der Ton und die Lautstärke sind zu gedämpft.	
	Qualität des Produkts	Das Video ist von großer Qualität: Die Farben sind sehr klar. Man merkt keine Schnitte.	Das Video ist von großer Qualität: Die Farben sind nicht klar. Man merkt keine Schnitte.	Das Video ist von schwacher Qualität: Die Farben sind nicht klar. Man merkt einige Schnitte.	Das Video ist von schwacher Qualität: Die Farben sind nicht sehr klar. Man merkt ständige Schnitte.	
III. Inhalt	Information	Das Video zeigt die ganze wichtige Information über Fakten und Daten vom ausgewählten Thema.	Das Video zeigt wichtige Information über Fakten und Daten vom ausgewählten Thema.	Das Video zeigt allgemeine Information über das ausgewählte Thema. Aber es fehlen Fakten und Daten.	Das Video zeigt wenige Information über das ausgewählte Thema und es fehlen wichtige Fakten und Daten.	
Total 28 Punkte						

Durante el trabajo de grupo, el profesor tiene la oportunidad de hacer sus propias anotaciones respecto de cada alumno, al observar su comportamiento social dentro del grupo, como también conversar con todo el grupo en relación al estado de avance del logro de objetivos planeados, con cuáles se ha tenido más dificultades, qué les ha parecido más fácil, etc., induciendo así la autoevaluación.

Para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es muy importante el logro de la competencia comunicativa oral, vale decir, darse a entender y no necesariamente hablar de forma sintácticamente correcta la lengua meta, sino más bien tener la capacidad de usar esa lengua en diversas situaciones sociales que se presentan a diario dentro del aula. De allí que es muy importante que el profesor esté atento a que los alumnos utilicen la lengua meta dentro de su grupo para poder llevar a cabo el aprendizaje por tarea responsablemente, tanto en contenido como socialmente.

Resumiendo, las fases del método de proyecto son:

1. Introducción, en la cual se les explica a los alumnos este método, si es que les es desconocido.
2. Motivación, en cuanto a presentar el tema en general.
3. Planificación en conjunto, para determinar qué se investigará, con quién se trabajará, cuánto tiempo se requerirá y qué se presentará como producto.
4. Ejecución de la tarea.
5. Evaluación, auto y co-evaluación del método y de los productos.
6. Continuación del proyecto, en caso de que el interés sea alto.

Los beneficios o ventajas de usar rúbricas son:

1. Los alumnos saben cómo se evaluará su trabajo.
2. Los alumnos desarrollan todas sus habilidades y capacidades.
3. Los alumnos conocen las expectativas del profesor.
4. El profesor puede reutilizar la rúbrica o modificarla según grupo curso.

La evaluación de productos en este método persigue:

1. Animar y estimular al alumno a desarrollar sus habilidades artísticas, creativas, lingüísticas, de responsabilidad social y de curiosidad por lo nuevo y desconocido.
2. Dar a conocer al alumno el nivel de conocimientos aplicados y sus probables déficits, para mejora de los mismos.

IV. CONCLUSIONES

El método de proyecto integra el desarrollo de todas las habilidades del aprendiz, aun cuando se trate del aprendizaje de un idioma extranjero, puesto que los productos pueden ser variados. Para lo cual el alumno hace uso de recursos y estrategias de aprendizaje, de su intelecto, de su creatividad y de sus manos en la realización de bienes reales, de su expresión artística y corporal y de la comunicación social al presentar su producto, como también de la inteligencia emocional al trabajar en equipo con sus pares.

Las escalas de cotejo no requieren del profesor mucho tiempo de dedicación para su elaboración, lo cual es totalmente lícito, como también le son útiles las rúbricas de evaluación, puesto que estas detallan más profundamente el nivel de desempeño del alumno en su tarea, le ofrece a este transparencia en el proceso de evaluación por parte del profesor y, a su vez, le permite conocer su propio grado del logro de aprendizaje.

Como teoría psicológica de aprendizaje, cabe preguntarse si el constructivismo se aplica realmente en el sistema escolar, cualesquiera que este sea, cuando el profesor debe atender a un elevado número de alumnos en el aula, lo que le dificulta la tarea de desarrollar las habilidades individuales y debe centrarse más bien en la entrega de contenidos y en obtener resultados óptimos para pruebas estándar que pretenden medir el nivel de conocimientos, para que así la escuela obtenga un buen *ranking* de comparación frente a otras.

Sin embargo, el método de proyecto parece ser una buena alternativa de trabajo para aquel profesor que tenga grupos numerosos, puesto que así puede concentrarse en grupos pequeños y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma más personalizada, procurando que todos los alumnos tengan participación en él. Al pensar esto en la asignatura lengua extranjera, se corre el riesgo de que los alumnos apliquen la lengua materna como el idioma base de comunicación entre sí, y así se vean afectados los aprendizajes esperados, pero si el profesor actúa como *coach* en cada grupo, esta debilidad del método de proyecto puede convertirse en una gran fortaleza.

Finalmente, el rol del profesor en el aula ha variado profundamente por razón de esta teoría del aprendizaje, lo que le exige, día a día, ser más multifacético en el aula; ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino un facilitador del aprendizaje en todo sentido: cognitivo, social y afectivo.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, Hans. 1998. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, España: NARCEA. S.A. de Ediciones, 3^{era} Edición.
- Barbier, Jean-Marie. 1993. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós, 1ra. Edición
- Carretero, Mario. 1993. *Constructivismo y Educación*. España: Editorial Luis Vives
- Cassany, Daniel. 1990. "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glòria. 2000. *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. 5ta. Edición
- Chadwick, Clifton; Rivera, Nelson. 1991. *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- Condemarin, Mabel; Medina, Alejandra. 2004. *Evaluación auténtica de los aprendizajes - Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello/ 2da. Edición.
- Delors, Jacques, 1996. *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- García Hoz, Víctor. 1962. *Evaluación escolar y promoción de los alumnos*. La Habana, Cuba: Publicaciones del Proyecto Principal de Educación UNESCO – AMÉRICA LATINA.
- Lemus, Luis Alberto. 1974. *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

- Santos Guerra, Miguel A.** 1995. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2da. Edición.
- Susteck, Herbert.** 1998. "Elemente eines schülerzentrierten Unterrichts". *Impulse für kreativen Unterricht*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag: Schulmagazin 5 bis 10.
- Wallrabenstein, Wulf.** 1991. *Offene Schule - Offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 8. Auflage
- Documento electrónico: **García Martínez, Gema María.** "El enfoque por tareas: la pragmática llega a las aulas". *Revista de Estudios Filológicos*, N°23 Julio 2012 - ISSN 1577-6921. Disponible en www.um.es/tonosdigital/znum23/.../tritonos-1-enfoque_ [Consulta 12/09/14]
- Documento electrónico: **Stangl, Werner.** Handlungsorientierter Unterricht. Disponible en <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModellHandlungsorientiert.shtml> [Consulta 12/09/14]