

Mejora de la efectividad de los Materiales Didácticos para la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Improving effectiveness of Didactic Material for Foreign Language teaching

Artículo Original

Luís Eduardo Wexell-Machado¹

Riciele Reis de Urbietta²

Artículo Recibido: 12 /05/2016

Aceptado para Publicación: 07 /06/2016

Resumen: Este artículo describe la utilización de tres estrategias didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras: Certificación de la Comprensión de los Estudiantes (Check for Understanding); Conducción de Evaluación con Base en Desempeño (Performance Assessments) y; Objetivos de Aprendizaje (Learning Targets) en materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las tres estrategias didácticas fueron adoptadas por los Proyectos TELL y StarTalk del Departamento de Educación de Delaware (EEUU) y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Maryland (EEUU) y tienen como objetivo el desarrollo de la eficiencia en la enseñanza de idiomas. El objetivo de este estudio fue describir la presencia, o no, de estos tres elementos didácticos en materiales de uso corriente para la enseñanza del portugués como lengua extranjera e identificar formas y mejoras de aplicación de las estrategias descritas. Metodológicamente se hizo una investigación de tipo descriptiva, cualitativa con estudio de caso, que mostró que las tres estrategias didácticas están incorporadas en gran medida en los materiales didácticos utilizados y que, para una mejor aplicación de las mismas, es recomendable incluir instrucciones directas a los profesores y mantener una conexión estrecha entre los objetivos de aprendizaje y las estrategias de evaluación.

Palabras Clave: Enseñanza de idiomas, material didáctico, evaluación

Abstract: This article describes the use of three strategies for teaching foreign languages: Check for understanding; Performance Assessments and Learning Targets in courseware for the teaching of foreign languages. These three were adopted by the TELL and StarTalk Projects, in the department of education of Delaware and the National Center of foreign languages of the university of Maryland, they have as their objective the increase of efficiency in the teaching of languages. The objectives of this article are: to describe the presence, or lack thereof, these three elements in the materials, used currently for teaching Portuguese as a foreign language and to find new and better ways to apply these strategies. In

¹Magister en el área del lenguaje, profesor de portugués como lengua extranjera y de Metodología de la Enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay; Coordinador del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje – Prodesse - de la Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay. Contacto: lewmachado@gmail.com

²Magister en historia, profesora de portugués como lengua extranjera y de Fundamentos de Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay; participante del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje – Prodesse – de la Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay. Contacto: ricielereis@gmail.com

terms of methodology research was done in a descriptive, qualitative way with case studies and has shown that the strategies described above are incorporated largely in teaching materials and that for their better application it is advisable to include direct instructions for the teachers and maintain a close connection between learning objectives and evaluation strategies.

Keywords: Language instruction, teaching materials, evaluation

INTRODUCCIÓN

Este artículo hace una descripción del uso de los siguientes elementos didácticos: Certificación de la Comprensión (Check for Understanding), Evaluación Basada en Desempeño (Performance Assessments) y del uso de Objetivos de Aprendizaje (Learning Targets) de acuerdo con las propuestas de los Proyectos TELL y StarTalk en materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los materiales didácticos están íntimamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y actúan como facilitadores de los mismos. (Tomlinson & Masuhara, 2005). También son “instrumentos de aprendizaje” construidos por medio de actividades (Leffa, 2007).

Como facilitador y/o medio, el punto de partida del material didáctico debe ser el aprendiz: sus conocimientos previos y sus necesidades, que se convierten en punto de partida y objetivo de llegada del proceso de aprendizaje (Leffa, 2007).

Los autores de este artículo consideran que toda enseñanza de lenguas y, por consiguiente, los materiales didácticos, tienen que basarse en dos concepciones fundamentales que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje: la primera es la propia concepción de lo que es aprender y la segunda es la concepción de cómo se aprende una lengua extranjera, cuáles son sus particularidades y qué involucra el trabajo con el lenguaje.

La primera concepción está fuertemente relacionada con el alineamiento de las diversas teorías de la macro Teoría de la Educación, en este caso, tomado como “la ciencia que se ocupa de la intervención pedagógica general [...] teoría sustantiva global del proceso educativo general, cuya tarea es la descripción, interpretación, explicación y comprensión del fenómeno educativo, del hecho y del proceso educativo”. (López, 2002, p.24)

La segunda concepción se relaciona con los procesos de adquisición de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas y sus teorías que “han suscitado respuestas muy distintas en los círculos de enseñanza de lenguas y en los centros de investigación” (Larsen-Freeman & Long, 1984, p.297).

Esas concepciones sobre cómo se aprende y cómo se aprende una lengua extranjera, de naturaleza compleja y por veces antagónicas, enmarcan los conceptos de aprendizaje y de aprendizaje de lengua extranjera que orientan los objetivos y las estrategias modelares de los materiales que les sirven de soporte. Sin la intención de hacer referencia a ninguna teoría en específico, por lo contrario, tratando de ser lo más amplio posible, en este estudio se busca identificar el proceso de cómo aplicar las tres estrategias didácticas adoptadas por los proyectos TELL y StarTalk para obtener mejores resultados en el uso de los materiales didácticos para la enseñanza de portugués como lengua extranjera.³

Para la descripción del uso de los elementos didácticos, se tomó como modelo el diseño instruccional de los materiales disponibles en el Portal de Profesores de Portugués Lengua Extranjera, por ser de carácter abierto, patentado bajo la licencia Creative Commons y por constituirse en el más amplio referente de materiales abiertos para la enseñanza de portugués como lengua extranjera.

Proyecto TELL

El proyecto TELL, un acrónimo del inglés - Teacher Effectiveness for Language Learning – es un proyecto que trata de hacer frente a lo que sus participantes llaman de “Realidades Globales” del siglo XXI (Tell Project, 2016).

Esas realidades globales, de acuerdo con el proyecto, están estrechamente relacionadas con la necesidad de las personas, en estudiar y trabajar con otras personas con experiencias lingüísticas y culturales diferentes, para solucionar problemas e innovar.

Según los coordinadores del proyecto, el factor más importante para los mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, está relacionado con la efectividad del profesor, como un profesional de la enseñanza de lenguas (Tell Project, 2016).

La definición de efectividad que abarca el proyecto TELL está dimensionada por tres aspectos, cada uno de ellos con sus respectivas subdivisiones: la Preparación para el Aprendizaje de los estudiantes, que comprende los módulos de Ambiente y de Planeamiento; la Progresión de los Estudiantes, que comprende los módulos de Experiencia de Aprendizaje, Desempeño y retro alimentación y Herramientas de Aprendizaje y; el Soporte al Aprendizaje de los estudiantes, con los módulos de Colaboración y Profesionalismo (Tell Project, 2016).

³ Los dos proyectos mencionados son el resultado de los estudios y experiencias desarrollados por el Departamento de Educación de Delaware (EEUU) y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Maryland (EEUU).

Cada uno de esos tres aspectos y sus respectivas subdivisiones, conllevan sus definiciones de efectividad establecidos por criterios de dominio, detalladamente definidos en cuadros de referencia propios, correlacionados con otros cuadros internacionales y teorías para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Proyecto StarTalk

Los objetivos del proyecto, se orientan al crecimiento numérico del alumnado, desarrollo de los profesores y materiales didácticos de lenguas extranjeras, bajo una orientación a las necesidades críticas definidas por el Proyecto (NFLC at the University of Maryland, 2016).

StarTalk está basado en seis principios relacionados con la efectividad de la enseñanza y aprendizaje: 1) implementación de un currículo estandarizado y temáticamente organizado; 2) apoyar una sala de aula centrada en el estudiante; 3) utilizar objetivos de aprendizaje y suplementos lingüísticos comprensibles; 4) integrar cultura, contenido y lengua en la sala de aula de lenguas; 5) adaptar y utilizar materiales auténticos apropiados a las edades de los estudiantes y; 6) conducir evaluación basada en desempeño.⁴

Las tres estrategias didácticas: certificación de la comprensión de los estudiantes (check for understanding); conducción de evaluación con base en desempeño (performance assessments) y; objetivos de aprendizaje (learning targets), constituyen una de las bases que enlazan los dos proyectos (TELL y STARTALK) y están en los cimientos mismos del proceso de efectividad, que los proyectos buscan desarrollar.

Método

Para la realización de este trabajo, y con el objetivo de identificar las formas de aplicación de los elementos didácticos de los proyectos TELL y StarTalk en los materiales didácticos, se adoptó un enfoque descriptivo con base en estudio de caso.

Para hacer la descripción del uso o no uso de las tres estrategias didácticas mencionadas en un material didáctico seleccionado, se describió una unidad didáctica, que se tomó del

1) Implementing a Standards-Based and Thematically Organized Curriculum; 2) Facilitating a Learner-Centered Classroom; 3) Using the Target Language and Providing Comprehensible Input for Instruction; 4) Integrating Culture, Content, and Language in a World Language Classroom; 5) Adapting and Using Age-Appropriate Authentic Materials; 6) Conducting Performance-Based Assessment

Portal de Professores de Português como Língua Estrangeira (PPPLE)⁵. Todas las unidades del Portal siguen el mismo diseño instruccional.

La selección de los materiales del PPPLE se dio por dos razones, la primera de ellas ya aclarada anteriormente, relacionada con la importancia del portal y del libre uso de sus materiales. La segunda, relacionada con las concepciones de aprendizaje y de lengua que orientan la confección de sus materiales.

El PPPLE sigue una concepción de enseñanza basada en el socio-constructivismo, donde el aprendizaje es el resultante de la interacción en las situaciones de uso de la lengua socialmente definida. La concepción de lengua contempla la lengua en uso, como actividad social en una concepción socio-interaccionista e intercultural. (IILP 2016).

Esas concepciones de enseñanza y de lengua del PPPLE, acercan naturalmente los materiales del PPPLE a los proyectos TELL y StarTalk, lo que posibilitó una mejor visibilidad de la aplicación de las estrategias didácticas de los proyectos en los materiales didácticos.

Aunque todas las unidades didácticas almacenadas en el PPPLE sigan el mismo diseño instruccional, seleccionamos aleatoriamente una de sus unidades de la siguiente forma: primero, ingresamos en la selección de temas, que están alfabéticamente ordenados, clicamos en Unidades; luego atribuimos un número a cada uno de los 67 temas ahí dispuestos y generamos un número entre 1 y 67 aleatoriamente. El número seleccionado fue el 20, *Economía*.

Al ingresar en el tema Economía, encontramos cinco unidades, una vez más enumeramos las unidades de 1 al 5 y seleccionamos aleatoriamente la unidad para la aplicación, la unidad 4: *Meu sapato já furou*.

La unidad seleccionada, así como las demás, sigue una división en 4 bloques: una pre-actividad, llamada *Atividade de Preparação*; la actividad principal, llamada *Bloco de Atividades*; una pos-actividad, llamada *Extensão da Unidade* y; una actividad final de evaluación, llamada *Atividade de Avaliação*.

En el Portal (IILP 2016), está la explicación de los objetivos de los bloques del diseño instruccional. La pre-actividad es el momento de sensibilización de los estudiantes para las actividades de la unidad didáctica y también sirve de elemento motivador y activador de experiencias previas. El bloque de actividades está relacionado con la lengua en uso y con

⁵Portal dos Professores de Português Língua Estrangeira: <http://www.ppple.org>

las expectativas de aprendizaje de la unidad. La pos-actividad complementa las acciones del lenguaje y abren paso a experiencias más amplias de investigación, reflexión y producción en clase o como tarea extra-aula. La evaluación final es sumativa.

Resultados

Para la descripción del uso de los elementos didácticos, e identificación de posibles aplicaciones de las estrategias didácticas de los Proyectos TELL y StarTalk en materiales didácticos para la enseñanza del portugués como lengua extranjera, tomamos como modelo la unidad 4: *Meu sapato já furou* del tema de *Economía* del PPPLE.

La situación de uso de la unidad es para dar a conocer los modelos y numeración de tamaños de calzados. La ambientación del uso está centrada en compras, comportamiento y economía.

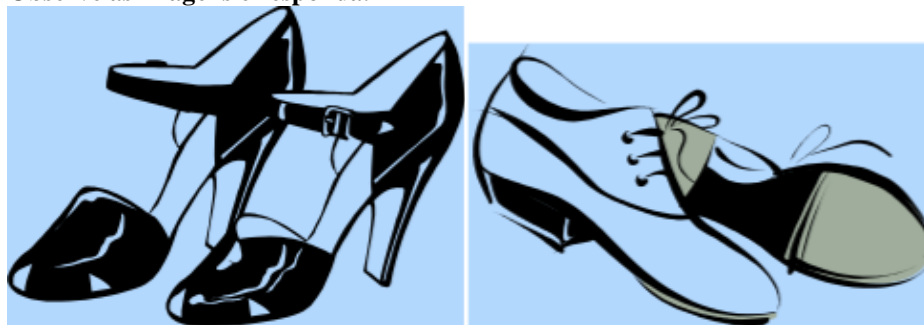
Las expectativas de aprendizaje están relacionadas con: ampliar el vocabulario sobre números; diferenciar la numeración de calzados; comprender textos orales y escritos.

La pre-actividad o *Atividade de Preparação*, contiene las siguientes tareas (IILP 2016):

Converse com seus colegas.

- a) Dizem que as mulheres são loucas por sapatos. Você concorda? Por quê? b) Tem algum exemplo para confirmar ou negar essa assertiva?
c) E o homens, o que você acha?

Observe as imagens e responda.



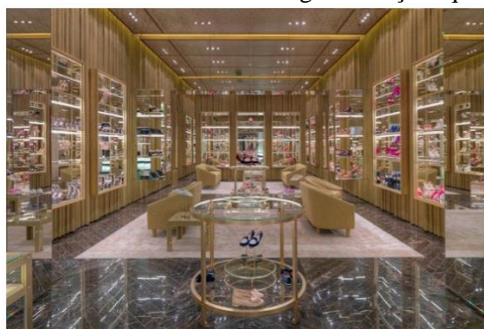
- A). Que tipo de mulher você imagina usar um sapato como esse? b) E o homem, é possível imaginar?

La actividad principal o *Bloco de Atividades* presenta 4 actividades así distribuidas (IILP 2016):

Atividade 1: Você está em um shopping center e pretende comprar calçados. Responda se cada um dos estabelecimentos poderia ou não satisfazer a sua necessidade e por qual motivo.

Estabelecimento	Serve ou não?	Motivo
Supermercado		
Loja esportiva		
Loja de departamentos		
Loja de eletrodomésticos		
Loja de importados		

Atividade 2: Observe as imagens e faça o que se pede em seguida.



1. a) Descreva o que você vê na primeira figura.
- b) Descreva o que você vê na segunda figura.
- c) Em qual delas, é possível adquirir um sapato a preços mais baixos? Por quê?
- d) Tomando as duas imagens como base, em qual delas o folder que segue poderia estar inserido e por quê?



Atividade 3: Discuta com os colegas.

Você tem ideia de como surgiu a numeração dos sapatos? Seria tal numeração igual para todos os países? Explique.

Atividade 4: Leia o texto e responda.

A primeira descrição oficial de um sistema de tamanhos para calçados foi publicada na Inglaterra em 1688. No manual *The Academy of Armory and Blazon*, dessa época, Randle Holme menciona um acordo entre sapateiros para utilizar um sistema de um quarto de polegada (0,635 cm) como padrão. Mais de um século depois, uma nova medida foi instituída pelos fabricantes ingleses: um terço de polegada (0,846 cm), o equivalente a um grão de cevada, que era justamente a medida usada pelo rei

Eduardo I, no século 14, como padrão para os calçados. Essa medida virou uma unidade métrica chamada ponto, que, na esteira da Revolução Industrial, entrou no primeiro sistema de numeração para fábricas de calçados, criado em 1800 pelo americano Edwin B. Simpson. O sistema incluía também medidas de meio ponto, usadas até hoje nos EUA e na Inglaterra. Os fabricantes só começaram a utilizar o método em 1808, mas ele sobreviveu e dura, com pequenas variações, até hoje. Outros países, como o Brasil, adotaram sistemas diferentes, mas sempre baseados na ideia de ponto. O sistema brasileiro usa o ponto francês - dois terços de centímetro -, que é mais ou menos o padrão em toda a Europa continental. No Japão, o padrão é mais simples: 1 ponto mede 1 centímetro.

Disponível em:

<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-surgiu-a-numeracao-dos-sapatos>. Acessado em maio de 2014.

- De acordo com o texto, o primeiro padrão na Inglaterra partiu de um acordo entre sapateiros. Entretanto, uma nova medida foi adotada. Essa medida tinha que parâmetro?
- Pode-se relacionar a nova medida adotada na Inglaterra à Monarquia? Por quê?
- De acordo com o texto, a numeração é universal? Explique.
- Como é a numeração dos sapatos em seu país?

La pos-actividad o *Extensão da Unidade* presenta la siguiente tarea (IILP 2016):

Leia a crônica e depois faça uma síntese para ser postada no Twitter. Lembre-se de que uma postagem no Twitter não pode contar com mais de 140 caracteres!

Os sapatos verdes

Parecia esportivo na vitrina. Camuçado, dava impressão de leveza e conforto. Sem cadarços, lembrava agilidade ao calçar. E por que não, liberdade. Amarras, afinal de contas, é sinônimo de prisão.

O solado, de plataforma de borracha, deu ideia de maciez. Era pisar e flutuar. E o preço? Muito abaixo dos demais modelos expostos na vitrina sob os efeitos do fluorescente que ilumina a loja e dos raios de sol que em alguns períodos do dia invadiam o lugar.

Bastaram dez minutos de espera para a atendente aparecer e se colocar à disposição. O homem pediu para experimentar. Ajeitou-se numa banquetela, descalçou os tênis e ajeitou as meias, de forma que os furados ficassem nas solas dos pés e ninguém reparasse no estado precário em que se encontravam.

Foram mais dez minutos de espera até a moça retornar com a caixa contendo um pé. O outro teria que ser retirado da vitrina, pois era o último para do modelo e da numeração adequada. Quando os dois pés foram colocados juntos, nem se reparou à luz ambiente alguma diferença na tonalidade.

Na prova, satisfação total. Os sapatos de camuça caíram como luvas. Se amoldaram nos pés do homem sem folga e sem aperto. Nem pegou nas pontas, onde as unhas encravadas costumavam incomodar. Na articulação obedeceu suprema, sem rangido e muito menos pegar aqui ou ali. Tampouco saiu do calcanhar, pois acompanhou os momentos dos pés como fiel protetor.

O negócio foi fechado. No embrulho o homem até dispensou a caixa, que já tinha um rasgo na tampa e um amassado numa das laterais. Os sapatos foram para a casado comprador em saco plástico do estabelecimento. Assim não fez tanto volume na mochila e evitou desconforto no ônibus.

A estreia foi marcada para sábado. O plano incluía um par de meias seminovo, lavado somente duas vezes após a compra, a calça jeans que ainda mantinha um azul mais forte, a camiseta branca e nada mais.

Fez sol no sábado, que sorte. Os sapatos ganharam a porta da sala e depois o portão. Na calçada, à primeira batida do sol, denunciaram diferenças. Um pé, aquele mantido na caixa, era verde musgo. O outro que ficou na vitrina pareceu uma mescla entre o amarelado encardido, o marrom e um verde cansado em alguns pontos. Quarteirões adiante, bem na boca do estacionamento do supermercado, um engraxate cobrou dez reais para passar uma tinta marrom nos calçados. E o novo ficou reformado.

Sapatos verdes é de Walter Ogama e está em

<http://walterogama.blogspot.com/2013/06/cronica-os-sapatos-verdes.html>.

Y, finalmente, la actividad final, de evaluación, que presenta la siguiente propuesta (IILP 2016):

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Vá, novamente, ao bloco de atividades e observe o encarte da Atividade 2. Partindo dele, escreva

um e-mail a um amigo brasileiro, relatando as ofertas nele apresentados. Posicione-se a respeito da qualidade dos produtos, beleza e condições dos preços.

La unidad didáctica del PPPLE utiliza géneros multimodales, principalmente textos e imágenes; posee una introducción al tema de la unidad, que está acompañado de preguntas que inducen a la reflexión y que abren una propuesta para la profundización y la investigación.

En la parte de la actividad principal, hay varios ejercicios que rodean el género presentado, en este caso el anuncio de ventas de calzados y un texto sobre el tema central con preguntas de evaluación formativa.

En la pos-actividad, se expande el trabajo con las habilidades de lectura e interpretación para una actividad de escritura y síntesis en la producción de un género virtual de redacción corta.

La evaluación final, sumativa, se centra en el género trabajado y expande la actividad con la creación de otro género virtual escrito, el mail.

Además de los bloques citados, la unidad didáctica contiene una introducción con las siguientes informaciones (IILP, 2016):

UNIDADE: Meu sapato já furou / Brasil
SITUAÇÃO DE USO: Conhecimento sobre tipos e numeração de calzados.
MARCADORES: Compras; Comportamento; Economia.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: - Compreender textos orais e escritos.- Ampliar vocabulário sobre números. - Diferenciar numeração.

Como se puede observar, la explicación de la situación de uso relacionael contenido con el contexto y con los objetivos de aprendizaje expresados en las Expectativas.

Descrita la unidad, pasamos a detallar las tres estrategias didácticas seleccionadas de los Proyectos TELL y StarTalk, con relación a la unidad didáctica elegida con la intención de demostrar la aplicación de las estrategias, sea por su presencia o ausencia en la unidad reseñada.

La intención no es sugerir mejoras a la unidad didáctica, porque no es nuestro objetivo analizarla. El propósito es evidenciar la aplicación de las estrategias didácticas, ejemplificándolas en estos materiales de enseñanza, así como también podría ser cualquier material didáctico elaborado para clases de lenguas, unos con más propiedades que otros.

Certificación de la Comprensión de los Estudiantes
(Check for Understanding)

Certificar la Comprensión de los estudiantes es una importante manera de diagnosticar si los estudiantes están participando activamente en la lección y comprenden lo que el profesor trata de desarrollar (Curtain & Villareal, 2016).

La importancia de esta herramienta de diagnóstico radica en el hecho de que si los estudiantes no comprenden de qué se trata la enseñanza, no hay aprendizaje. De esa forma, Certificar la Comprensión es uno de los aspectos de la evaluación formativa, pero su carácter es más informal, aun cuando se hace en actividades que requieren respuestas verbales.

Curtain y Villareal (2016) listan una serie de técnicas que utilizan respuestas verbales y no-verbales por parte de los estudiantes. A continuación, seleccionamos las que consideramos principales:

Verbales	No Verbales
<p>El profesor hace preguntas en que los estudiantes responden: sí/no, verdadero/falso; quien; qué; donde, cuando, porque, etc.</p> <p>Completar: informaciones: llenando espacios; completando sentencias; haciendo diagramas o mapas narrativos, etc.</p> <p>Reflexión: los estudiantes escriben sus reflexiones con relación a lo que han aprendido; que es lo que les resulta difícil; que les salió bien; etc.</p> <p>Resumo: un estudiante puede resumir lo que el profesor habló y un segundo estudiante, resumir lo que él primer dijo.</p> <p>Secuenciando o recontando historias.</p> <p>Trabajo grupales: los estudiantes comparten, en grupos, lo que entendieron de la lección.</p>	<p>Señal de positivo/negativo: los estudiantes señalan con positivo, si comprenden y; negativo, si no comprenden la lección.</p> <p>Encuesta: los estudiantes responden a encuestas electrónicas en tiempo real.</p> <p>Tarjetas de colores: los estudiantes pueden presentar diferentes tarjetas de colores al final de una lección de acuerdo a su entendimiento – una tarjeta verde para indicar que comprendes; una amarilla para indicar que no están seguros de su comprensión y; una roja para indicar que no se comprendió.</p>

El uso de tarjetas o de otros recursos que expliquen la comprensión de los estudiantes, evita las omisiones que ocurren cuando el profesor solamente pregunta si está todo bien o si comprendieron la lección de forma general, pues, en estos casos, puede haber omisión por parte de algunos de los estudiantes y el profesor se quedará solamente con esa visión general de su grupo.

Evidentemente, hay muchas más técnicas para la certificación de la comprensión que pueden ser fácilmente encontradas en internet.

Aunque parte de la evaluación formativa, hay una diferencia en el propósito que las distingue y que se relaciona con la propuesta de la actividad que se realiza en aula y con la respuesta que se obtiene con esa actividad (Pomeroy, 2014).

Las técnicas de la Certificación de la Comprensión son menos formales en su estructura, pero, no por eso, fuera del planeamiento de la clase. Las respuestas que proveen la Certificación de la Comprensión sirven al profesor como retroalimentación inmediata de su

labor docente, lo que le permite al profesor replantear, en el momento mismo del aula, su práctica. El profesor puede volver a planear el aula y volver a hacer los ejercicios o demostraciones con otro enfoque para lograr los objetivos pedagógicos.

Particularmente, los autores de ese artículo utilizan dos técnicas de la Certificación de la Comprensión: una verbal y otra no verbal. La primera, verbal, basada en ejercicios estructurados y no estructurados al final de cada etapa desarrollada, en donde los estudiantes completan las informaciones o escriben resumen o síntesis. La segunda, no verbal, al final de cada explicación, en las que los estudiantes señalan con el dedo, de uno a cinco, cuanto entendieron de la explicación.



Nada



Muy Poco



Más o menos



Muy Bien



Todo

La escala es adaptable a las convenciones de cada profesor, lo importante es certificar cuanto comprendieron los estudiantes de determinado tema, explicación o demostración hecha por el profesor.

El objetivo es que todos los estudiantes estén con la comprensión máxima, pero es aceptable una comprensión parcial si el tema tratado es nuevo y todavía está en proceso de desarrollo. Si la comprensión es parcial y el tema ya ha sido totalmente tratado o el tema todavía está en proceso de desarrollo pero la comprensión es muy baja o nula, hay que replantear todo otra vez con otro enfoque en el momento mismo de la clase (Finley, 2014).

En la unidad didáctica del PPPL, descrita anteriormente, se observan dos momentos de evaluación, una durante el proceso de enseñanza y otra al final.

No hay indicaciones de verificación de la comprensión de manera no verbal. Lo más probable es que tal indicación quedaría mejor ubicada en un manual del profesor que el PPPL no suministra ni menciona, debido a las características de su propuesta, pero que pueden ser fácilmente trabajada por cualquier profesor que haga uso de los materiales didácticos del Portal.

La pre-actividad contiene elementos de certificación del conocimiento previo de los estudiantes por medio de preguntas provocadoras, como, por ejemplo: “Dizem que as mulheres são loucas por sapatos. Você concorda? Por quê? Que tipo de mulher você imagina usar um sapato como esse?” IILP (2016).

En el bloque principal de actividades, podemos encontrar ejercicios de ejecución de tareas acompañados por certificación de la comprensión por medio de preguntas, como en la

actividad uno en que el estudiante debe describir las imágenes y contestar las preguntas. En la actividad 3, el estudiante tiene que explicar lo que entendió del contenido. En la actividad 4, después de leer un texto auténtico, el estudiante tiene que responder a preguntas por escrito. En la pos-actividad, después de leer una crónica, el estudiante debe hacer una síntesis, trabajando con el género textual haciendo una breve redacción para la publicación en Twitter.

Así, se puede ver en la descripción que la Certificación de la Comprensión (Checking for Understanding) está presente en la unidad didáctica en su forma verbal, de acuerdo con lo descrito anteriormente.

Como sugerencia, se podría agregar indicaciones para el profesor en la utilización de la Certificación de la Comprensión en la modalidad no verbal y de formas de trabajo grupal para la Certificación de la Comprensión en la modalidad verbal.

Evaluación con Base en Desempeño (Performance Assessments)

La evaluación basada en el desempeño en clases de lenguas extranjeras, está relacionada con la verificación de las habilidades de los estudiantes, en el uso de la lengua de manera significativa en cada punto del proceso de aprendizaje y debe estar estrechamente ajustada a los objetivos de aprendizaje (Duncan, 2016a, p.1).

La evaluación basada en el desempeño contempla los tres grandes aspectos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

En la evaluación diagnóstica, la evaluación basada en el desempeño puede ayudar a evaluar el grado de aptitud en las 4 habilidades del aprendizaje de la lengua extranjera, además de verificar las competencias de interrelación e interculturalidad de los estudiantes.

Es característica de la evaluación formativa, que ocurra durante todo el periodo instruccional con el objetivo de obtener informaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Chappuis, S. & Chappuis, J. 2007/2008).

En una clase de lengua extranjera, hay muchas técnicas que se pueden emplear para la evaluación formativa. En Dodge(2009, p. 2), podemos encontrar 25 técnicas breves de elaboración de evaluación formativa, que pueden tener sus datos registrados en formularios apropiados a lo largo del período de enseñanza, como indica el autor, para posterior análisis por parte del profesor.

Algunas de las sugerencias de Dodge (2009, p. 2) son: escribir respuestas breves en un pequeño pizarrón y luego mostrar a los demás de forma conjunta; resumir en corto espacio de tiempo (2-3 minutos) lo que fue aprendido; listar las 10 cosas más importantes que

aprendieron en la lección; hablar con los compañeros sobre el proceso de aprendizaje y lo que fue aprendido, etc.

Las técnicas son muy variadas y amplias y su utilización dependerá mucho de los objetivos del profesor, del aprendizaje y de las características del grupo.

En el aspecto de la evaluación sumativa, que está más relacionada con la culminación de procesos de aprendizaje, sea una unidad o todo un semestre o año, la evaluación basada en el desempeño deberá ser integrativa, al contrario de la evaluación formativa que está constituida de partes y técnicas aisladas de evaluación de aspectos particulares. (Duncan, 2016a, p. 3).

Con la evaluación integrativa, el autor se refiere a que contemple lo que él llama los tres modos de comunicación: interpretativa, presentacional e interpersonal.

La Evaluación Basada en Desempeño Integrada (EBDI), en inglés, Integrated Performance Assessment (IPA), recorre los siguientes pasos:

- 1) Los estudiantes primero obtienen la información y demuestran su entendimiento Interpretativo de algún extracto de comunicación (alguna cosa que leen, escuchan o miran);
- 2) Segundo, los estudiantes toman la información obtenida de su tarea interpretativa y trabajan en una tarea Interpersonal (que involucre oír y hablar en el contexto de una conversación) con el profesor u otro estudiante.
- 3) Finalmente, los estudiantes sintetizan la información pertinente de las tareas interpretativa e interpersonal para completar el producto Presentacional sea en forma oral, sea en forma escrita. (Duncan, 2016, p.3)⁶

Como se puede notar, la Evaluación Basada en el Desempeño está íntimamente relacionada con la idea de tarea, lo que significa decir que las tareas deben de estar ajustadas a los objetivos de aprendizaje y al grupo que tenemos. El abordaje por desempeño ayuda a disipar la diferencia que hay entre la instrucción, generalmente muy enfocada en la comunicación, en la lengua en uso, en la interculturalidad y la evaluación, que muchas veces se hace de una manera tradicional con cuestiones estructuradas y de carácter memorístico.

En la unidad didáctica del PPPL, hay una recolección de datos para evaluar la comprensión a lo largo de todas las tareas. Desde las preguntas inductivas, de la pre-actividad,

⁶Traducción del inglés al español realizada por los autores

pasando por el bloque de actividades principal y de ampliación del contenido (pos-actividad) hasta la evaluación final.

En la pre-actividad, las preguntas pueden orientar al profesor sobre el conocimiento previo de los estudiantes y le permiten hacer ajustes al contenido, caso sea necesario. De todas maneras, sería interesante explicar esa posibilidad al profesor.

Todas las actividades del bloque principal y de la pos-actividad, poseen tareas con preguntas o comandos para verificar la comprensión y ejercitar la síntesis de los conceptos trabajados en la unidad.

La evaluación final propone una tarea de retextualización que, en parte, cumple con el ciclo propuesto por Duncan (2016, p.3) que dice que en la primera fase “Los estudiantes primero obtienen la información y demuestran su entendimiento interpretativo de algún extracto de comunicación (alguna cosa que leen, escuchan o miran)”.

En la unidad didáctica, se solicita que el estudiante “vaya, una vez más, al bloque principal de actividades y observe el afiche de la actividad 2” y que, luego en seguida, “escriba un mail a un amigo brasileño contando sobre las ofertas” (IILP, 2016).

Con este proceso, se sale directo del punto 1 al punto 3. La unidad didáctica salta el punto interpersonal.

Como se puede observar, lo que falta para la Evaluación Basada en el Desempeño es lo mismo que falta en la parte de la Certificación de la Comprensión: indicaciones explícitas al profesor y tareas de interacción estudiante/estudiante y estudiantes/profesor.

Objetivos de Aprendizaje

(Learning Targets)

Los Objetivos de Aprendizaje indican el centro del aprendizaje en cada lección en particular y son descritos en lenguaje amigable y directo, sin términos técnicos, para que todos los estudiantes puedan entenderlos y conectarlos con las habilidades y conocimientos percibidos como interesantes y relevantes (Duncan, 2016b, p.1).

La forma más directa de escribir los Objetivos de Aprendizaje es tomar a los estudiantes como agentes del enunciado y describir que podrán hacer al final del aprendizaje, por ejemplo:

- Yo puedo pedir informaciones;
- Yo puedo escribir sobre un reportaje;
- Yo puedo presentarme y presentar a alguien;

- Yo puedo leer las instrucciones en el metro.

También podemos encontrar Objetivos de Aprendizaje en que el enunciador es indeterminado, pero manteniendo el énfasis en lo que los estudiantes pueden hacer:

- El estudiante puede pedir informaciones;
- El estudiante puede escribir sobre un reportaje;
- El estudiante puede presentarse y presentar a alguien;
- El estudiante puede leer las instrucciones en el metro.

Los objetivos de aprendizaje pueden estar en diferentes niveles del programa: a nivel del curso, de los temas, de las secuencias didácticas, de las unidades didácticas, de la clase, etc.

También pueden relacionarse con una u otra habilidad o con un conjunto de ellas y con cada uno de los objetivos procedimental, conceptual y actitudinal o con su conjunto.

El diseño instruccional que contemple los objetivos de aprendizaje necesitan de un buen planeamiento de la clase ya que los objetivos moldearan las actividades que se ejecutará a lo largo del proceso de aprendizaje y qué serán evaluadas en cada momento y al final del proceso.

Duncan y Met (2010, p.3) proponen lo que ellos llaman de proceso de diseño al revés, un planeamiento en tres fases que empieza con el final del proceso de aprendizaje:

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Qué sabrán y podrán hacer los estudiantes?	Como podrán demostrar lo que saben y pueden hacer?	Qué estrategias y actividades necesitaran para llegar a la fase 2?

De la fase 1 se extraen los objetivos de aprendizaje.

La gran diferencia de los objetivos de aprendizaje, como propuestos por Duncan en el marco del TELL Project, (2016b) – Learning Targets – y los objetivos de aprendizaje tradicionales – learning objectives - radica en el punto de vista, en cuanto los segundos son redactados en la perspectiva del profesor, los primeros “describen, en lenguaje que los estudiantes puedan entender, que es lo que van a aprender en la lección de hoy”. Brookhart y Moss (2014, p.29).

Los objetivos de aprendizaje (Learning Targets) no son descriptores de actividades y sí de aprendizaje; deben de encabezar cada lección y ser explicados a los estudiantes antes de empezarla, debiendo estar visibles para los estudiantes a lo largo de toda la lección, para que sirvan como guía del aprendizaje, como foco de energía para mantener el interés de los

estudiantes. Trabajar con los objetivos de aprendizaje permite al profesor verificar, al final de la lección, si se alcanzaron los objetivos propuestos - Check for Understanding - (Duncan 2016b, p.3).

Claramente la unidad didáctica del PPPLE utiliza los objetivos de aprendizaje tradicionales expresados en el bloque *Expectativas de Aprendizagem*.

Siguiendo el modelo de Duncan y Met (2010, p.3): “¿Qué sabrán y podrán hacer los estudiantes? ¿Cómo podrán demostrar lo que saben y pueden hacer? ¿Qué estrategias y actividades necesitarán para llegar a la fase 2?” para cada una de las expectativas de aprendizaje de la unidad, podemos verificar que: “ampliar vocabulario sobre números”, está trabajada en el afiche de la actividad 2 y en la actividad 3; “diferenciar la numeración”, está trabajada en la actividad 4 y; “comprender textos orales y escritos”, está para textos orales, en las actividades 1 (si la descripción es oral) y 3 y en prácticamente todas las actividades, para textos escritos.

No es objetivo de este trabajo adentrarse en la cuestión de si los objetivos son o no son bien trabajados en las unidades, y sí describir la unidad didáctica y el uso de las tres estrategias didácticas de los Proyectos TELL y StarTalk en el material seleccionado.

Con relación a los objetivos de aprendizaje y la evaluación final, al utilizar el afiche de la actividad 2 podemos tener una forma de evaluar el desarrollo del vocabulario sobre números. En cuanto al objetivo de “diferenciar la numeración”, es posible, pero no queda claro si el texto del estudiante alcanza este objetivo. En cuanto a comprender textos orales, la evaluación final no alcanza verificar, ya que es solamente escrita, pero sí, puede verificar la comprensión escrita y, adicionalmente a los objetivos explicados, puede, principalmente, evaluar la habilidad de escritura del estudiante.

Conclusión

Además de incentivar la reflexión sobre los diseños instruccionales presentes en los materiales didácticos descritos y, su relación con el desarrollo de la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje; con base en la descripción de la aplicación de los principios de los proyectos TELL y StarTalk de la Universidad de Maryland y del Departamento de Educación de Delaware, se identificó el mejor uso de las estrategias en los materiales didácticos de enseñanza de lenguas, objetivo de este trabajo.

Como el objetivo no era hacer un análisis de la unidad didáctica del PPPLE y sí identificar el uso de las tres estrategias didácticas, se evidenció el diseño instruccional

presente en la unidad didáctica del PPPLE y se describió la presencia o la ausencia de las tres estrategias en los materiales didácticos con la intención de identificar medios y procesos para la aplicación de esas estrategias en los materiales didácticos de uso general para la enseñanza de idiomas.

La descripción de las tres estrategias didácticas desarrolladas por los proyectos en cuestión: Certificación de la Comprensión de los Estudiantes (Check for Understanding); Conducción de Evaluación con Base en Desempeño (Conducting Performance Assessments) y Objetivos de Aprendizaje (Learning Targets) evidenció que hay una relación de cercanía en los conceptos teóricos sobre enseñanza de lengua extranjera del PPPLE y las estrategias didácticas de los proyectos Tell y Startalk, que enfocan el aprendizaje de lengua extranjera como lengua de uso, lo que permitió una mejor aplicación de gran parte de las tres estrategias didácticas.

Esa cercanía demuestra que las unidades están construidas con base en una orientación didáctica moderna y efectiva, siendo muy bien organizadas por el equipo de coordinación del PPPLE.

El resultado de la descripción de las tres estrategias didácticas permite identificar su presencia y su proceso de funcionamiento a lo largo de la unidad didáctica del PPPLE.

Como resultado secundario, se evidenció la necesidad de acompañar a los materiales didácticos con instrucciones directas al profesor para que se pueda verificar la comprensión de manera no verbal; organizar los trabajos grupales y la interacción estudiante/estudiante y estudiantes/profesor.

El punto más crítico de la descripción fue la evidencia de una necesaria conexión entre los objetivos y el proceso de evaluación; la evaluación sumativa debe contemplar estrategias para evaluar cada uno de los learning targets.

Creemos que vale resaltar la dimensión e importancia del PPPLE por su condición didáctica y calidad y por ser material abierto, disponible a cualquier profesor que quiera utilizarlos sin fines de lucro. Esos materiales llenan un vacío que existía en el ambiente de la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

Para finalizar, se comprueba que los resultados de los proyectos TELL y StarTalk de que la utilización de los tres elementos didácticos en los materiales didácticos, tal y cual lo describimos en este estudio, mejoran la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIA

- Brookhart, S. & Moss, C. (2014). *Learning targets on parade*. Educational Leadership, 72 (2), 28-33. Recuperado de <http://goo.gl/PYifSb>
- Chappuis, S. & Chappuis, J. (2007/2008). The best value in formative assessment. Educational Leadership, 65, 14-18.
- Curtain, H & Villareal, A.(2016) *Checking for Understanding – Overview*. Teacher Effectiveness for Language Learning Project – Universidad de Maryland, EE.UU: Recuperado de www.TELLproject.org/STARTALK
- Dodge, J. (2009). *25 quick formative assessments for a differentiated classroom*. New York, EE.UU: Scholastic. Recuperado de <http://goo.gl/P4qv6X>
- Duncan G. (2016a) *Performance Assessment – Overview*. Teacher Effectiveness for Language Learning Project – Universidad de Maryland. Maryland, EE.UU: Recuperado de www.TELLproject.org/STARTALK
- Duncan G. (2016b) *Learning Targets – Overview*. Teacher Effectiveness for Language Learning Project – Universidad de Maryland. Maryland, EE.UU: Recuperado de www.TELLproject.org/STARTALK
- Duncan, G. & Met, M. (2010). *STARTALK: From paper to practice*. Maryland, EE.UU: College Park, MD - National Foreign Language Center.
- Finley, T. (2014) Dipsticks: Efficient Ways to Check for Understanding. [Entrada de blog] Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/dipsticks-to-check-for-understanding-todd-finley>
- IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa. (2016). Portal do Professor de Português Língua Estrangeira. Cidade da Praia, Cabo Verde: Recuperado de <http://www.ppple.org/>
- Larsen-Freeman & Long (1984). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Leffa, V. (2007). Como produzir materiais para o ensino de línguas. En Leffa, V. (Coord.) *Produção de materiais de ensino: prática e teoria* (pp. 15-41). Pelotas, Brasil: Educat - Universidade Católica de Pelotas.
- López, B. (2002) La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos. Ediciones Universidad de Salamanca. Teoría de la Educación, 14, 19-46.
- NFLC at the University of Maryland. (2016). Startalk. Maryland, EE.UU: Recuperado de <https://startalk.umd.edu>
- Pomeroy, R. (2014) *Formative assessment Vs. Checking for understanding*. California, EE.UU: Science Teachers Association. Recuperado de <http://www.classroomscience.org>

TellProject (2016). Teacher Effectiveness for Language Learning – Advance learning.
EE.UU_ Recuperado de: <http://www.advance-learning.org/>

Tomlinson, B.& Masuhara, H. (2005). *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo, Brasil: SBS Editora.