

Sistematización de la Práctica Educativa *Formación en portugués brasileño: Módulo 01 -*
La fonética básica y la presentación personal

Paulo Fernando Biagioni Nascimento

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Santiago de Cali

2022

**Sistematización de la Práctica Educativa *Formación en portugués brasileño: Módulo 01 -
La fonética básica y la presentación personal***

Paulo Fernando Biagioni Nascimento

Tutor Alejandro Pardo, Master

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Santiago de Cali

2022

Resumen

Esta investigación se refiere a la sistematización del primer módulo - La fonética básica y la presentación personal - de la experiencia de aprendizaje “Formación en portugués brasileño”, enfocada en la enseñanza del idioma lusófono para colombianos. Se consideran elementos teóricos del abordaje comunicativo por tareas, la clase invertida y las TIC para su desarrollo. El objetivo fue reflexionar sobre las decisiones pedagógico-didácticas, las ventajas y dificultades encontradas en el proceso de diseño, implementación y resultados de la práctica para evaluar de esta manera, la práctica, el proceso metodológico llevado a cabo por el docente y el resultado del proceso por los estudiantes.

Con el resultado encontrado fue posible analizar los aspectos favorables a un aprendizaje significativo, las herramientas TIC adecuadas para cada actividad, decisiones pedagógico-didácticas importantes para la ejecución y resultado y asimismo los aspectos por mejorar en prácticas futuras. Finalmente, se ha logrado realizar una práctica con resultados satisfactorios dado un contexto pandémico, remoto-virtual y de inestabilidad político-social.

Palabras claves: Sistematización, abordaje comunicativo por tareas, portugués para extranjeros, TIC

Tabla de contenido

Introducción	9
Descripción de la práctica	11
Objeto de la sistematización	13
Descripción del contexto.....	13
Delimitación del objeto.....	14
Justificación	15
Problema de sistematización.....	17
Pregunta de la sistematización	18
Objetivos de la sistematización.....	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos	18
Ejes de la sistematización	18
Marco teórico.....	19
Sistematización de experiencias en prácticas educativas.....	19
El lenguaje	20
Diferencia entre L1, L2 y LE.....	22
La lengua portuguesa	23
Breve descripción histórica del portugués	23
El portugués en el mundo	24
La variación del portugués brasileño	25
Enseñanza del portugués brasileño como lengua extranjera.....	26

La enseñanza del portugués brasileño en Colombia	27
Abordajes para la enseñanza de un idioma	27
Abordaje tradicional.....	28
Abordaje estructural.....	28
Abordaje cognitiva.....	29
Abordaje comunicativo	29
Abordaje comunicativo por tareas	31
Metodología contemporánea utilizada.....	33
La clase invertida	33
Marco Metodológico.....	35
Instrumentos y procedimientos para la recolección de información	37
Reconstrucción de la Práctica	38
Estructura general del curso.....	38
Planeación y construcción del curso	38
Organización del curso y comunicación con los estudiantes.....	41
Didáctica: Procesos de implementación y evaluación	49
Los procesos de evaluación y rúbricas.....	53
Las evaluaciones formativas	54
La evaluación sumativa.....	55
Rúbricas de evaluación	55
Análisis reflexivo de los resultados obtenidos.....	58
Análisis e interpretación de la aplicación del módulo	58

Resultados de las sesiones remotas-presenciales	58
Resultados de la aplicación de las actividades	59
Resultados de los mecanismos de evaluación.....	62
Resultados de las rúbricas utilizadas.....	62
Análisis del uso de las TIC como mediador	69
Usos de las TIC en la planeación y construcción del curso	71
Organización del curso y comunicación con los estudiantes	71
Didáctica: procesos de implementación y evaluación	72
Reflexiones finales.....	72
Bibliografía	77

Listas de Tablas

Tabla 1. Instrumentos de recolección de información	37
Tabla 2. <i>Recursos didácticos utilizados</i>	38
Tabla 3 <i>Contenido general del curso</i>	39
Tabla 4 Tabla estructural del módulo 01: Objetivo, contenido, actividad, recursos y evaluación	40
Tabla 5 <i>Recursos disponibles</i>	41
Tabla 6. <i>Plan de clase (Semana 1)</i>	50
Tabla 7. <i>Plan de clase (Semana 2)</i>	51
Tabla 8. <i>Plan de clase (Semana 3)</i>	51
Tabla 9. <i>Plan de clase (Semana 4)</i>	52
Tabla 10. <i>Modelo utilizado para la evaluación formativa</i>	56
Tabla 11 <i>Modelo utilizado para la evaluación evaluación sumativa</i>	57
Tabla 12. <i>Relación de asistencia a las sesiones remotas-presenciales</i>	59
Tabla 13. <i>Diario de clase y reflexión</i>	60
Tabla 14. <i>Resultados general de las evaluaciones</i>	62
Tabla 15. <i>Resultados de las rúbricas aplicadas</i>	63
Tabla 16. <i>Reflexión alumno 1</i>	63
Tabla 17. <i>Reflexión alumno 2</i>	64
Tabla 18. <i>Reflexión alumno 3</i>	66
Tabla 19. <i>Reflexión alumno 4</i>	67
Tabla 20. <i>Reflexión alumno 5</i>	68
Tabla 21. <i>Entregas de actividades semanales</i>	69
Tabla 22. <i>Recursos TICS utilizados en la elaboración de la práctica</i>	70

Tabla de Figuras

Figura 1 Las 10 lenguas más habladas en el mundo	21
Figura 2 Publicación Inicial para formación del curso	43
Figura 3 <i>Organización Classroom (programas)</i>	44
Figura 4 Organización Classroom (contenido)	44
Figura 5. Organización Classroom (actividades)	45
Figura 6. <i>Actividades Classroom (A lista 01)</i>	45
Figura 7. <i>Actividades Classroom (A lista 02)</i>	46
Figura 8. <i>Actividades Classroom (A lista 04)</i>	46
Figura 9 <i>Actividades Classroom (A lista 05)</i>	47
Figura 10 <i>Organización Classroom (recursos)</i>	47
Figura 11 <i>Curso Módulo WhatsApp</i>	48
Figura 12. <i>Organización Classroom (estudiantes)</i>	49
Figura 13. <i>Actividades y su estructura evaluativa jerárquica de dificultad</i>	54

Introducción

En la actualidad, en un mundo globalizado, desarrollar la capacidad de comunicarse en más de una lengua extranjera es fundamental. Desde comienzos del siglo XIX, lenguas como el inglés se establecieron como requisito obligatorio, dando espacio para el aprendizaje de otras lenguas, como el español, francés, mandarín y el portugués. Según Zambrano, Vivas y Dueñas (2017) “el estudio de varios idiomas, no sólo el materno, es de gran importancia para cualquier profesional” (p.762).

Asimismo, todo el proceso de educación y de enseñanza de una lengua cambió. Las dinámicas pedagógico-didácticas, los enfoques y metodologías, las herramientas, los procesos de evaluación empezaron a transformarse y en gran medida por la inclusión de las TIC en la educación, para Adell y Castañeda (2012) la utilización de las TIC para la educación muestra la intención de preparar a los estudiantes para una nueva sociedad (p.12-13).

De un momento a otro, empezamos a tener una conexión más rápida, acceso a mucha información y a la difusión inmediata de nuestros pensamientos por medio de las plataformas y redes sociales. La manera como usamos las TIC cambió la forma de enseñar y de aprender. Así que para atender a estas demandas es fundamental contar con experiencias de aprendizajes que se adapten a estas nuevas necesidades y contexto.

Por este motivo, la presente investigación se refiere a la sistematización del primer módulo de un total de cinco de la formación en portugués. Este primer módulo es una experiencia de enseñanza de la fonética del portugués brasileño para hispanohablantes. Es una experiencia concebida con la intención de responder y consolidar el recorrido docente y poner a prueba el uso de un ambiente remoto-presencial mediado por las TIC para la enseñanza de la fonética del portugués como lengua extranjera. La sistematización de esta

práctica se relaciona directamente tanto con la intención de mejorarla como de hacerla significativa y efectiva en toda su implementación.

Para fundamentar dicho modelo, rastreamos los argumentos aducidos por especialistas como Jara (2015) que considera la sistematización como “un proceso reflexivo crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidenciaron íntimamente ligados” (p. 1). El mismo autor menciona que todo este paso a paso es un medio para que, por medio de la reflexión, se conozca el proceso y se genere más conocimiento: “Así, no sistematizamos por sistematizar ni solo por conocer lo que ocurre o ha ocurrido, sino para cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y prácticas, produciendo, por tanto, un conocimiento que sirve como guía para la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia” (Jara, 2015, p.35).

Para Martinic (1984), “la sistematización es definida como un proceso de reflexión con el objetivo de ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado” (p. 2). Pero también agrega que la sistematización no tiene un concepto único, sino que debe haber diversidad de enfoques, una vez que se busca describir el contexto y la práctica implementada por medio de la reflexión (Martinic,1998, p. 2).

Luego, Barnechea García, M. M., Morgan Tirado (2010) complementan el concepto señalando que “en la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos, por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica” (p.101). Saenz (2019), por su parte, expresa al respecto “(...) entendemos la sistematización como un proceso tendiente a la generación de nuevas perspectivas de conocimiento confrontada con la

teoría existente y que permita renovar y transformar la acción educativa de maestros y maestras” (p. 6) .

Por lo tanto, como paso inicial se procedió con la descripción de la práctica a sistematizar, la delimitación del objeto de sistematización, su contexto y los aspectos que justifican realizarla. Luego, se estableció el marco teórico que fundamentó todo el diseño, desarrollo y la implementación de la práctica para así definir el modelo metodológico y ejecutar sus pasos para reconstruir integralmente. La investigación culmina respondiendo la pregunta de sistematización con una reflexión final y recomendaciones para futuras prácticas.

Descripción de la práctica

Esta práctica nace con el objetivo de formalizar los nueve años de experiencias en docencia del idioma portugués para hispanohablantes en la ciudad de Cali. El registro profesional involucró experiencias en universidades, colegios y clases particulares, además de enfoques tradicionales de enseñanza, así como también contemporáneos, virtuales y presenciales.

Debido a una demanda constante, se inició el proceso de diseño de la experiencia de formación. Para esto se tuvo en cuenta el contexto en que se estaba - de pandemia - y el creciente uso de las TIC para la educación. Por estas razones, el curso pasó de un enfoque comunicativo a uno desarrollado más bien por tareas, y las TIC comenzaron a ocupar un espacio más importante en el diseño de las actividades propuestas, dado que, además de formar en el idioma, se buscaría brindarles conocimientos del empleo de las herramientas más comunes e importantes en un aprendizaje significativo. En otras palabras, el curso se orientó hacia el uso de las TIC como herramientas y medio para el aprendizaje.

La práctica a sistematizar corresponde al primero de los cinco módulos que integran el proyecto de formación en el idioma portugués brasileño para hispanohablantes, elaborado

y ejecutado sin vínculo institucional formal. Todo el curso está programado para ejecutarse de manera remota-sincrónica por la plataforma Zoom con encuentros semanales y actividades asincrónicas. El público objetivo fueron estudiantes de edad entre 20 y 40 años que formaban grupos de 5 a 10 personas, con conocimientos previos en las TIC y la utilización básica de las plataformas utilizadas en la formación.

En primer lugar, fueron pre-seleccionadas personas interesadas en participar de la práctica por medio de la red social Facebook. Luego, se priorizaron cinco requisitos para la selección final de seis estudiantes. Las preguntas fueron enviadas por la herramienta Google Forms y contaban con los siguientes puntos:

1. Disponibilidad de participación a las clases remotas-sincrónicas de 1 a 2 horas y estudios independientes de 4 horas semanales.
2. Poco conocimiento de la lengua.
3. Conocimientos básicos de manejo de las TIC.
4. Edad entre 20 a 45 años.
5. Computador con acceso a internet.

Finalmente, los seis estudiantes fueron seleccionados y se programó la primera sesión de trabajo para aclarar inquietudes y dar a conocer las reglas del curso. La plataforma Learning Management System (LMS) utilizada fue Classroom, en donde todas las actividades estaban organizadas y disponibles para los estudiantes. Las sesiones se llevaron a cabo los días sábados por Zoom y tuvo una duración de 4 semanas. Se usaron dos enfoques metodológicos para el diseño de la experiencia: abordaje comunicativo por tareas y la clase invertida. Se puede observar la intención de una clase más dinámica en la que el desarrollo y que el desempeño se vieran reflejados en el trabajo activo del estudiante en su creación y asimilación del conocimiento deseado.

Objeto de la sistematización

Esta investigación busca realizar la sistematización de los procesos de diseño e implementación de la experiencia de aprendizaje del módulo 01 del curso de portugués mediado por las TIC. Este módulo titulado “Fonética del portugués brasileño mediadas por las TIC”, es el primero de un total de cinco módulos y contará con cinco semanas de desarrollo.

El objetivo principal es analizar los resultados de la utilización de las TIC como herramientas transformadoras de aprendizaje de la fonética del idioma portugués en un ambiente virtual por medio de reuniones remotas-sincrónicas, teniendo en cuenta el enfoque metodológico activo propiciado por el abordaje comunicativo por tareas y la clase invertida.

Descripción del contexto

La experiencia de enseñanza fue diseñada y ejecutada para hacer frente a una alta demanda de formación en otras lenguas extranjeras, como el portugués, en territorio colombiano, más específicamente, en la ciudad de Cali. Debido al desarrollo que el país ha tenido en estos últimos años, además de un esfuerzo para incentivar el bilingüismo, la graduación y los posgrados, la demanda del portugués como lengua extranjera creció significativamente, abriendo espacio a esta lengua en las principales instituciones y centros educativos de la ciudad, como la Universidad del Valle, Icesi, Javeriana y también en colegios como el Liceo Francés Paul-Valéry.

Este acercamiento posibilita así el establecimiento de acuerdos con otras universidades brasileras por medio de la Embajada de Brasil en Bogotá y sus consulados, acuerdos de facilidades de estudio de pregrado y posgrado, en la que el conocimiento del idioma y la certificación oficial son exigidas. Es posible contar con becas otorgadas por la

Embajada Brasileña y por la OEA. En ambos casos, se ofrecen becas de manutención para que el estudiante realice sus estudios en las mejores universidades.

Cabe destacar el hecho de que este curso empezó a ser diseñado en 2020 en un escenario de pandemia por el COVID 19, en que los espacios presenciales se vieron reducidos y las TIC, por otro lado, pasan a ser implementadas a larga escala tanto para el trabajo con el *homeworking* y las instituciones educativas con las clases y sesiones online.

Los gobiernos y toda la sociedad tuvieron que adaptarse en pocos meses a la nueva dinámica de la bioseguridad, las exigencias de la OMS y la rapidez en que se esparció el virus por todo el mundo. Por ello, el cambio fue rápido y la adaptación a él también. Rápidamente, aprendimos a utilizar Classroom, Zoom, Kahoot, Padlet, entre otras plataformas, como el WhatsApp, que de herramienta de comunicación pasó a ser utilizada como herramienta educativa, y el Tik Tok, que pasó de ser una simple plataforma de danzas a una poderosa forma de crear contenido y llamar la atención de los jóvenes y adultos por sus recursos avanzados y su simplicidad de uso.

Aunque estos aspectos mencionados de forma general son fundamentales para el desarrollo de este curso y su futura sistematización, también hubo motivaciones personales y profesionales, ya que, desde el 2011 he desarrollado una dinámica de clases de idioma que involucra la cultura a un enfoque pedagógico-didáctico en aras de una enseñanza más activa y significativa del idioma a los estudiantes.

Delimitación del objeto

Se buscó sistematizar la experiencia derivada del módulo 01 del curso de portugués para hispanohablantes mediados por las TIC. Esta experiencia cuenta con una intensidad de 24 horas y, desde su diseño hasta su implementación, buscó crear un ambiente de aprendizaje

en torno a los aspectos culturales del idioma y del estudiante que entrarían en contacto, sin olvidar la importancia de las estructuras gramaticales básicas, lexicales y de la fonética.

Las TIC fueron incluidas para dar mayor articulación y calidad a las actividades propuestas, como el WhatsApp para facilitar la comunicación (con grupos y tutoría), la plataforma LMS - Classroom para la organización de la práctica, la plataforma Zoom para las reuniones remotas, el *smartphone* para la creación de recursos multimediales y *quizzes* dinámicos con la plataforma Kahoot. Asimismo, se validó el uso de los enfoques metodológicos utilizados, dado que en el transcurso del desarrollo del curso, cambios y dificultades fueron presentadas tanto en la utilización de las TIC como en la dinámica exigida a los estudiantes.

Finalmente, la invención de la experiencia fue enseñar la fonética del portugués brasileño utilizando las TIC como herramientas para facilitar la introducción de ellos a la cultura brasileña, la interacción con otros recursos comunicativos (textos, vídeos, audios, entre otros) con el profesor y sus compañeros para que, así, el desarrollo de las actividades pudiese ser más significativo, aunque exigiera más de los involucrados.

Justificación

La pandemia del 2020 cerró centros de educación, universidades y colegios en todo el mundo. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en mayo de 2020, se estima que 1200 millones de estudiantes se quedaron sin clases presenciales. Entre ellos, aproximadamente 120 millones, únicamente en América Latina.

Para Ojeda (2020), esta crisis catapultó la utilización de las TIC y su uso masivo. Se puso a prueba toda la conectividad y recursos tecnológicos existentes para la continuación del proceso de aprendizaje. Pasaron de un simple apoyo a las prácticas, a ser fundamental para su

realización. Este cambio repentino obligó a un cambio en la manera como se educaba y como los procesos educativos y metodológicos eran realizados. Recursos antes poco conocidos comenzaron a estar en evidencia. Esto planteó esfuerzos extra tanto a las instituciones, como a los docentes y estudiantes en su aplicación y adaptación a la nueva realidad.

Es un hecho que metodologías antes solo utilizadas en la presencialidad tuvieron que adaptarse al uso de las TIC, algunas de manera progresiva, otras en un corto periodo ya estaban siendo implementadas. Metodologías disruptivas como la “clase invertida”, que utiliza los vídeos pregrabados e invierte el concepto de clase, pasaron a ser más utilizadas.

Herramientas y recursos tecnológicos, de un momento a otro, tuvieron un aumento en sus descargas y utilidades en las clases virtuales. Un ejemplo de ello son Zoom, Classroom y Kahoot, que vieron sus plataformas crecer. Asimismo, pasamos a comprender y utilizar nuevos conceptos, como actividades sincrónicas y asincrónicas, nuevas herramientas como las redes sociales (Tik-Tok e Instagram, entre otros) y mensajería digital (WhatsApp, Telegram) y su posibilidad de creación de grupos de mensajes de voz y textos rápidos.

Un contexto de mucha inestabilidad, que generó muchas oportunidades a los profesores de lenguas y sus cursos de lenguas extranjeras, pues como las aulas ya no podían ser físicas, se migró a salas virtuales, a pesar de los muchos desafíos que se generarían en el proceso de enseñanza. Según los investigadores Yunta, Herrera y Stepke (2008), de la Universidad de Chile, la enseñanza en virtualidad tiene sus ventajas y desventajas. Para ellos, las principales ventajas son las posibilidades de enfoques activos y colaborativos de enseñanza, acceso a un sin fin de información en cualquier momento, favoreciendo el desarrollo de la autonomía. Por otro lado, la dinámica presenta desventajas, como falta de contacto directo, poca experiencia tanto del profesor como de los estudiantes, lo que hace necesaria la capacitación de ambos, entre otras (p. 48-49).

Es un proceso que exige una preparación teórico-práctico constante, donde, a cada experiencia, se acerca a un entendimiento mayor de las intervenciones, prácticas y dinámicas más adecuadas a determinado público o situación. De este modo, la sistematización de una experiencia de formación a una lengua extranjera reúne todos los aspectos fundamentales descritos anteriormente, pues es importante destacar las experiencias y actividades que funcionen para adquirir competencias comunicativas en otro idioma y principalmente, las que generan dificultades y deben ser mejoradas.

Problema de sistematización

Como ya se ha señalado anteriormente, el contexto pandémico trajo consigo nuevos desafíos debido a que las limitaciones impidieron seguir con los encuentros presenciales, lo que obligó a migrar a salones virtuales. No obstante, la implementación de una experiencia mediada por las TIC para la enseñanza de un idioma, sea remota-presencial (sincrónica) o asincrónica, exige cuidados y adaptaciones metodológicas.

Además, es importante subrayar que la sociedad, como un todo, no esperaba un cambio de paradigma tan repentino, por esto, es normal que los procesos tarden en asentarse. Las propuestas de enseñanza que pongan a prueba enfoques, recursos y dinámicas innovadoras son fundamentales para este tipo de procesos de adaptación de futuras experiencias de aprendizaje.

El público-objetivo del curso, aunque sea pequeño, está en franco crecimiento. La oferta de cursos online de portugués apenas se está incrementando debido a demandas por becas de estudios, profesionales y ciudadanos interesados en la cultura. Por este motivo, realizar la sistematización de una experiencia de enseñanza del portugués mediado por las TIC en el actual contexto es fundamental para generar conocimiento y validar las dinámicas de enseñanza propuestas.

Pregunta de la sistematización

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, este proyecto buscará dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿De qué manera la experiencia de aprendizaje propuesta pudo desarrollar competencias comunicativas básicas a los estudiantes? ¿Pudieron las herramientas TIC seleccionadas en la implementación fortalecer la experiencia? y, finalmente, ¿cuáles fueron los elementos que generaron dificultades en la implementación de la práctica?

Objetivos de la sistematización

Objetivo general

Evaluar los resultados obtenidos en la implementación de la práctica de aprendizaje: “Formación en portugués brasileño - Módulo 01 - La fonética básica y la presentación personal” y detectar tanto sus puntos fuertes como sus mayores dificultades en el diseño e implementación.

Objetivos específicos

Reconstruir la implementación del módulo 01 de la formación con el fin de identificar, a nivel curricular, elementos que evidencien su relevancia en el proceso de adquisición de las competencias lingüísticas propuestas.

Reflexionar sobre la validez de las decisiones pedagógico-didácticas, los momentos vividos durante la aplicación de la experiencia de aprendizaje - fonética del portugués brasileño. Definir los resultados de la reconstrucción de la práctica, proponiendo mejoras en ella.

Ejes de la sistematización

Se establecen ejes de sistematización que permiten enfocar el proceso de descripción, interpretación y reflexión sobre la práctica del objeto de sistematización.

Los ejes de esta experiencia de sistematización son **(a)** revisión de la implementación de la coherencia pedagógica y didáctica entre lo planeado y ejecutado y el rediseño de la práctica pedagógica conforme la reflexión y resultado de la sistematización; **(b)** verificación de la utilización de las TIC en el proceso de ejecución de la práctica.

Marco teórico

Sistematización de experiencias en prácticas educativas

Según Oscar Jara (2015) “La sistematización de experiencias es un proceso reflexivo crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidenciaron íntimamente ligados” (p. 1). Por otra parte, Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado (2010) añaden que “en la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica” (p.101). Además, el grupo de estudios Edukafe (2019), de la Universidad ICESI, define la sistematización de experiencias en las prácticas educativas, “como estrategia metodológica que involucra cuatro dimensiones, y que deben tenerse en cuenta: práctica, teoría, epistemología y metodología. Ellos, además, reiteran su aspiración de crear conocimiento en el ámbito educativo, “(...) entendemos la sistematización como un proceso tendiente a la generación de nuevas perspectivas de conocimiento confrontable con la teoría existente y que permita renovar y transformar la acción educativa de maestros y maestras” (p. 6).

Por lo tanto, de una manera general, podemos afirmar que la sistematización de experiencias puede ser comprendida como el proceso de análisis reflexivo-crítico desde la

que, mediante experiencias teórico-prácticas propuestas por un docente, educadores populares, promotores, trabajadores sociales y miembros de la comunidad, se reconstruye una experiencia de aprendizaje con la intención de inducir la reflexión y el análisis entre los involucrados, generando más conocimiento y fortaleciendo el aprendizaje con la experiencia.

El lenguaje

La capacidad de comunicación es una de las expresiones más complejas de la vida. Al principio, con ruidos, luego con dibujos, con el pasar del tiempo los libros y hoy en día con memes y pequeños textos en Twitter. El ser humano se comunica, se hace entender ya sea por dibujos, por el habla o expresiones faciales. El lenguaje es algo inherente y fundamental para la formación de la sociedad. Aunque haya culturas distintas, con lenguas e interpretaciones (tradiciones y costumbres) distintas, logramos con el transcurso del desarrollo de la sociedad moderna, comunicarnos.

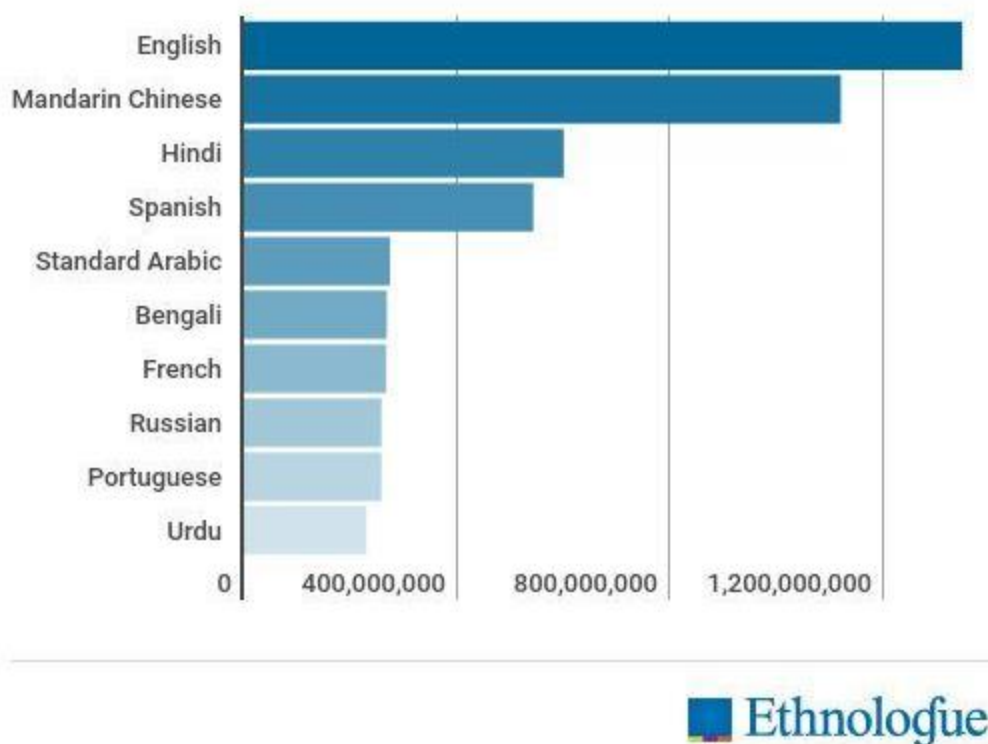
Para la RAE, lenguaje significa: “facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos.” Según estudio realizado por Eberhard, David M., Gary F. Simons (2021), se estima que existen 7139 lenguas en el mundo. Todas con culturas, costumbres y tradiciones que las caracterizan. Es un ambiente muy rico, sin embargo, diverso y complejo.

El problema real es percibido cuando las barreras físicas de las naciones son vencidas. Con la creación y diseminación de internet y el comienzo de lazos comerciales mundiales aparece una nueva necesidad: hallar la forma de aprender a comunicarnos de una manera adecuada. Esa necesidad impulsó a las naciones a crear metodologías ejemplificadas en el apartado anterior (abordaje tradicional, estructural, cognitivo y comunicativo) y que hicieron posible la enseñanza de las lenguas extranjeras, como el inglés para brasileños, o mandarín para norteamericanos.

Según datos de la CIA y el estudio realizado por ethnologue (figura 1), las 11 lenguas más habladas son: inglés 1.348 M (16.5%), Mandarin 1.120 M (14.6%), Hindi 600 M (8.3%), español 543 M (7%), Árabe 3.6% (274), Francés 267 M (3,6%), Bengali 268 M (3,4%), Ruso 258 M (3.3%), Portugués 258 M (3.3%), Urdu 230 M (2,5%) e Indonesio 199 M (2,6%).

Figura 1.

Las 10 lenguas más habladas en el mundo



Fuente: Ethnologue (2022)

Analizando el gráfico, se muestra evidente el éxito en la enseñanza del inglés como lengua más hablada del mundo, además de la expansión del español, el francés y el portugués en el contexto global. No obstante, es importante diferenciar las diferentes formas que la lengua es adoptada por un país para sus ciudadanos, por esto, a continuación, se describe dicha diferencia.

Diferencia entre L1, L2 y LE

En el aprendizaje y enseñanza de una lengua debemos tener en cuenta 3 conceptos importantes: Lengua materna (L1), Lengua 2 (L2) y Lengua extranjera (LE). Normalmente, L1 es el idioma que se aprende primero, es la lengua que se utiliza en casa con los padres y en la mayoría de las veces en la comunidad, en el cotidiano. No obstante, como menciona Pupp Spinassé (2006) no se limita en rigor al primer idioma, debido a que hay muchos casos en que el individuo aprende, por su contexto familiar o social, dos o más lenguas, en su proceso de educación: una en la casa con los papás y otra con la comunidad. En este caso, se considera un proceso de bilingüismo y ambas serían L1.

Luego, tenemos el concepto de L2 que sería la lengua aprendida después de que la L1 esté en etapa avanzada de dominio por el individuo (Pupp Spinassé, 2006). La L2 será utilizada dentro de un contexto social favorable para el individuo que la utiliza para comunicarse rutinariamente. Normalmente, ocurre en países en los que coexistan 2 o más lenguas oficiales o lenguas autóctonas, en casos de ciudadanos que inician el aprendizaje de una L2 por intercambio o traslado laboral. Para ejemplificar, podemos utilizar el ejemplo de un brasileño bilingüe que domine el portugués y el inglés por sus padres, es trasladado por trabajo a Colombia, en donde empieza a estudiar español para poder integrarse en la sociedad.

Finalmente, tenemos la LE que es la lengua que se aprende fuera de la comunidad de origen del individuo (Pupp Spinassé, 2006). Esta lengua según el Centro Virtual Cervantes no es oficial y tampoco autóctona. El hablante no la necesita para comunicarse en su ciudad o círculo social. No obstante, lo hace por cuestiones laborales, personales y académicas. Un

ejemplo sería el de un estudiante norteamericano de relaciones internacionales que decide aprender ruso o mandarín como material opcional en su universidad.

Identificar y diferenciar estos conceptos es fundamental para el correcto aprendizaje de un idioma, puesto que, para cada situación, el abordaje definido por el profesor será diferente a la manera como el estudiante lo va a asimilar .

La lengua portuguesa

Es importante contextualizar el objeto de estudio de esta investigación. La experiencia en sí, tuvo en cuenta la enseñanza del portugués brasileño como lengua extranjera. Por esto y en aras de los resultados logrados por la experiencia, se describe de manera resumida la historia del idioma portugués y una de sus variaciones más conocidas, el portugués de Brasil.

Breve descripción histórica del portugués

En el libro “O essencial sobre a história do Português”, Cardeira (2006) explica que el inicio del idioma portugués tiene fecha aproximada en 218 a.C con el crecimiento del imperio romano en el territorio ibérico. El idioma del imperio era el latín y a partir de su crecimiento y el uso de la variación vulgar o hablado se empezó la formación de todas las lenguas latinas como el portugués, español, francés, gallego, italiano y rumano. El portugués se concibe a partir del Latin vulgar que era oral y hablado por las clases incultas del imperio Romano (Castillo, 2010, p.171).

Tras la caída del imperio romano y un arduo proceso de invasiones e intercambios culturales por los visigodos y árabes cuyas herencias culturales e idiomáticas enriquecieron léxicamente el idioma y la cultura establecida, el territorio fue nuevamente dominado por los cristianos y al inicio del siglo X, las bases del portugués ya habían sido establecidas (Cardeira, 2006, p. 32-34).

El portugués en el mundo

De acuerdo con una entrevista de la UNESCO al secretario ejecutivo de la CPLP, embajador Francisco Ribeiro Telles:

“É uma língua em crescente expansão pelos quatro continentes. Utilizada por mais de 265 milhões de falantes e é a língua mais utilizada, ou falada, no Hemisfério Sul. De forma que a Cplp congratula-se com esta decisão para que a língua portuguesa seja uma língua, cada vez mais, relevante no contexto global e seja uma língua, cada vez mais importante, à escala mundial.”(Telles, 2019)

El portugués está entre las diez lenguas más habladas en el mundo, distribuida principalmente en nueve países cuyo idioma oficial es el portugués: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Frío, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, Timor Leste, Guinea-Bissau y Guinea Equatorial. Además, se habla en regiones como Macao (República Popular de la China) y Goa (India), Estados Unidos, Europa, América Latina, entre otros países en que la lusofonía no es oficial, pero es una L2 o LE.

La variación lingüística del portugués más hablada en el mundo es la de Brasil, con 214 millones de hablantes según el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022)*, denominada como “Portugués brasileño” o “Portugués de Brasil” (pt-br). Esta variedad es seguida por el portugués de Portugal con aproximadamente 10 millones de hablantes (Pt-pt) y, finalmente, las variaciones africanas, con varios millones.

En cada país podemos encontrar instituciones públicas que promueven y orientan las directrices culturales y de la enseñanza de la lengua. Los más destacados son, en Portugal, el “Instituto Camões” y en Brasil el “Instituto Machado de Assis (IMA)” y a nivel mundial el “Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP”, institución que reúne los países que hablan portugués y el “Instituto Internacional da Língua portuguesa.”

La variación del portugués brasileño

En su desarrollo, el idioma portugués pasa por cambios que explican su variación, su gran mestizaje y diferencia. Inicialmente, por su llegada a tierras brasileñas, con los portugueses en 1500. A partir de ese momento, se inicia un largo proceso de colonización que conlleva a la catequización de los nativos al catolicismo e imposición de la lengua portuguesa. Proceso ocurrido de una forma más violenta con los esclavos africanos que fueron obligados a aprender el idioma y la cultura ya establecida en las tierras del nuevo mundo.

A lo largo de su desarrollo, Brasil ha sido escenario de muchos intercambios culturales. Etnias que migran en búsqueda de oportunidades o por guerras. Fue el caso de los italianos, que, con la abolición de la esclavitud en 1888 y por incentivo de la República de Brasil migraron a las haciendas de café que entonces necesitaban de mano de obra sustituta. Por su parte, los japoneses, debido a intereses de ambos países, empezaron en 1908 la migración para, igualmente, trabajar en las haciendas. En el siglo XX, el país deja de ser completamente agrícola para comenzar el proceso de industrialización.

Este siglo fue muy importante para la formalización de la cultura brasileña y sus matices. Se formaliza la samba, el fútbol como deporte nacional, la capoeira y se organiza la división territorial del país por el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística). Serían determinadas por el mismo IBGE, a partir de 1940 y 1960 las zonas geográficas que son 5: sur, norte, centro-oeste, sudeste y nordeste, más tarde las microrregiones y mesorregiones homogéneas (1986 y 1976, respectivamente) y, finalmente, las mesorregiones y microrregiones geográficas (1990). Un proceso lento que organizó el país tal como se conoce hoy en día. Además, el Instituto señala que la división es sintética, una vez que no

logra representar el 100 % la diversidad natural, cultural, económica, social y política, por esto, está en constante revisión.

Actualmente, el portugués brasileño cuenta con 214 millones de hablantes nativos divididos en las 5 regiones. La presencia de variaciones fonéticas son enormes como variaciones lexicales, aunque más próximas entre sí que las otras variaciones africanas y la original europea. El estudio y mapeo de dichas diversidades está siendo realizado por el grupo de estudios de la UFBA (Universidad Federal de Bahia - <https://alib.ufba.br/historico>) con el proyecto Atlas Lingüístico do Brasil (ALiB) que busca, desde los años 2000, crear un Atlas (o un registro) lingüístico del portugués brasileño.

Enseñanza del portugués brasileño como lengua extranjera

Como ya fue mencionado, desde su concepción, el portugués brasileño fue marcado por intercambios étnicos. La variante brasileña, además de contar con un número mayor de hablantes, cuenta con un mercado interno significativo. También representa un sector turístico, cultural y académico interesantes para extranjeros.

De acuerdo al lingüista Castilho (2012, p.102-103), la enseñanza del portugués para extranjeros e idiomas extranjeros a brasileños creció con la demanda creada por la globalización y tiene como objetivo principal preparar a los ciudadanos a este mundo global y conectado. Por lo tanto, desde el siglo pasado ha aumentado la búsqueda por formación al portugués, lo que incentivó la creación de programas de formación a profesores, desarrollo de material didáctico, cursos y evaluaciones de proficiencia.

Tanto que en 1994 es creada la prueba CELPE-BRAS, evaluación de proficiencia que busca evaluar el nivel de dominio del idioma portugués por extranjeros. Esta evaluación fue planeada por técnicos del MEC (Ministerio de Educación) en 1994 y actualmente está bajo responsabilidad del INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira). Es realizada en dos fechas anuales en instituciones certificadas por el INEP en más de 42 países.

La enseñanza del portugués brasileño en Colombia

En Colombia, la migración brasileña comienza a mediados del siglo pasado y el interés en el aprendizaje del portugués está concentrado sobre todo en la posibilidad de intercambios académicos que ofrece la llegada de la Embajada Brasileña en Bogotá. Hoy en día, para preparar a los estudiantes colombianos de cara a las oportunidades de estudios, el gobierno brasileño cuenta con 3 sedes del IBRACO (Instituto Brasil Colombia) en Bogotá, Medellín y Leticia.

El interés en el aprendizaje del portugués también se vio beneficiado por eventos deportivos, como el mundial de fútbol y los juegos olímpicos. Actualmente, el portugués es una lengua con un gran potencial y difusión entre universidades, como La Universidad del Valle, de los Andes, Nacional e ICESI, entre otras, lo que muestra su consolidación como cuarta lengua en el país.

Abordajes para la enseñanza de un idioma

En esta revisión se mencionan los principales abordajes utilizados en la enseñanza de una LE, no obstante se hará énfasis al abordaje comunicativo, puesto que fue el abordaje utilizado en la práctica pedagógica sistematizada. Fueron seleccionados las 4 abordajes más importantes: tradicional, estructural y comunicativa, según estudio “*Métodos Inovadores no Ensino de Línguas*” de Rozeno (2018). A continuación, se presentará el concepto histórico resumido de cada abordaje y sus principales características.

Abordaje tradicional

El abordaje tradicional, también conocido como gramática-traducción, es el primero en la enseñanza de una lengua extranjera y fue ampliamente utilizado en la enseñanza del griego y el latín. El profesor era el detentor del conocimiento y el estudiante el receptor del conocimiento. Para Jalil y Procaïlo (2009), este método, primeramente, utilizaba la traducción de textos para auxiliar la lectura de literatura extranjera y luego la gramática como herramienta para la adquisición de la estructura del idioma. Esto implicaba actividades estructurales y de repetición para la memorización de las reglas. (p. 775-776)

Abordaje estructural

En el abordaje estructural o audiolingüístico, el estudiante aprende por la formación de un hábito a través de estímulos y respuestas con una intensa repetición (NEVES, 1993, p.70-71, como se citó Rozeno en 2018). Se desarrolla en el contexto de la segunda guerra mundial con una necesidad del ejército norteamericano en enseñar en un corto periodo de tiempo una lengua extranjera. Conocida por la sigla ASTP (Army Specialized Training Program). Este programa ayudó al ejército a enseñar más de 50 lenguas extranjeras a sus soldados y el éxito era atribuido a las excelentes condiciones en que se llevaba a cabo: grupos pequeños, inmersión completa al idioma, repetición, contacto con nativos y práctica comunicativa (De Saz, 1980, p. 211).

De acuerdo con la profesora Larsen-Freeman, este abordaje prima por la comunicación en la lengua extranjera por medio de la orientación del profesor que conduce, controla y la dinámica cuyo objetivo es hacer que los estudiantes imiten al docente. Nuevas estructuras y vocabularios son aprendidos por medio de diálogos (2000, p 46-47).

Abordaje cognitiva

Luego contamos con el abordaje cognitivo, que a diferencia de los abordajes anteriores, según Rozeno (2009), “pasa a considerar los aspectos mentalísticos y la dimensión social de la lengua junto a su función comunicativa”. (p. 138). Además, hay un cambio significativo en la forma como el profesor trabaja, pues el docente adquiere el rol de ayudar al estudiante en su proceso de aprender a aprender, utilizando sus propias estrategias con el objeto de mejorar el control de las estructuras y los significados de los contenidos abordados. (Silveira, 1999, p. 71, como se citó en Rozeno 2009).

Abordaje comunicativo

El abordaje comunicativo es considerado como una de los principales métodos teórico-prácticos para la enseñanza de un idioma actualmente. Para Berard (1991), el abordaje comunicativo comienza a ser desarrollado en 1972, en Francia como reacción sociopolítica a los abordajes audio-visual y audio-oral. Fue ampliamente diseminado después de la Segunda Guerra Mundial por los norteamericanos y sus aliados para el rápido aprendizaje de un nuevo idioma.

Los intereses políticos de esta época eran claros en mostrar la necesidad de un cambio en el proceso de enseñanza de una nueva lengua. Hecho que se confirmó con la creación de la “Communauté européenne et l'élargissement de l'Europe” en 1972 , que buscaba la ampliación de Europa y por consiguiente el aprendizaje de nuevos idiomas dentro del territorio europeo, como medida política para aumentar su integración y relevancia.

En 1965, el lingüista Chomsky publica el libro “Aspects of the theory of syntax, 1965”, agregó los conceptos de competencias y desempeño y revolucionó la manera como se veía la enseñanza de la lengua, lo que generó discusiones importantes. Entre ellas, el

antropólogo y sociólogo D. Hymes (1984), que realiza duras críticas a la teoría de Chomsky, por no considerar la función de lo social en la definición de competencia.

Según la revisión realizada por Teixeira da Silva (2004) en respuesta a Chomsky, Hymes agrega al concepto de competencia el aspecto comunicativo, muestra así su preocupación por la manera en la que el individuo utiliza la lengua. La misma autora menciona que para Hymes el individuo demuestra poseer competencias si sabe cuándo hablar, cuándo no hablar, a quien hablar, con quien, donde y de qué manera. En otras palabras, la competencia en una lengua no se da por el dominio de la estructura gramatical, la sintaxis o el habla, sino en respetar el contexto y sus peculiaridades para comunicarse.

No obstante, y en aras de comprender este abordaje, debemos considerar otros puntos importantes. Para de Cuq et Gruca (2003, p. 245-246), en la publicación del libro, “Cours du didactique du français étrangère et second”, se define el objetivo del abordaje comunicativo como aprender a comunicarse en lengua extranjera y define cuatro puntos fundamentales que componen el abordaje:

1. Componente lingüístico: conocimiento de las reglas, vocabulario, etc.
2. Componente sociolingüístico: conocimiento de las reglas y dinámicas socioculturales.
3. Componente discursivo: que asegura la cohesión y coherencia de los diferentes tipos de discurso en función de los parámetros de las situaciones de comunicación que se está inserido.
4. Competencia estratégica: capacidad de desarrollar y utilizar estrategias verbales y no verbales para compensar un error en la comunicación.

El mismo autor agrega que estos cuatro puntos son la base pragmática del uso de la lengua y constituyen la base didáctica para el desarrollo de material pedagógico del proceso de comunicación. Es decir, sea por la oralidad o por la escritura, aprendemos a comunicarnos

al aprender a adaptar las situaciones lingüísticas en función de las situación de comunicación y en función de la intención de comunicación.

Por lo tanto, el abordaje comunicativo busca que el estudiante aprenda la lengua meta de una manera que la pueda utilizar teniendo en cuenta no solo el dominio estructural (gramática y léxico), sino también el contexto en el cual está insertada y la cultura/costumbres de dicho contexto. Por esto es muy común en este abordaje un enfoque en situaciones que incentiven la comunicación real, con cambios constantes de contexto, materiales auténticos y participación activa del estudiante.

Por un lado, el profesor tiene un rol más de orientador y guía hacia el objetivo, el desarrollo de los saberes y de la competencia comunicativa. Por el otro, el estudiante adquiere un rol más activo en el aprendizaje, una vez que sin la exposición a la práctica comunicativa la competencia no se desarrolla.

Asimismo, es importante destacar que, de la misma manera que el constructivismo evolucionó, el abordaje comunicativo fue enriquecido con el tiempo por otros autores, como Canale y Swain (1980), Celce-Murcia et al (1997) y Richards y Rodgers (2003), transformando y adaptando el abordaje a un mundo más conectado y con cada vez más necesidad de una metodología que permita a los estudiantes adquirir una competencia lingüística plena de un idioma extranjero.

Abordaje comunicativo por tareas

Concluimos, con el abordaje comunicativo mediante tareas. Aquí es importante definir qué se entiende por tareas y sus características aplicadas a la enseñanza de una lengua.

Hoy por hoy, este enfoque es considerado por muchos autores como el heredero del abordaje comunicativo, una vez que se basa en los 4 componentes fundamentales de este: lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico. Sin embargo, a diferencia de su

predecesor, este parte de la realización de tareas para la adquisición de las competencias comunicativas (Gil Olivera, 2019, p. 175-176).

Para comprender sobre este enfoque, primeramente es fundamental entender algunos conceptos que fundamentan este enfoque, para luego definir las características de una tarea y su importancia en la adquisición de competencias comunicativas y finalmente la LE:

Para empezar, tenemos los elementos: “*input*”, “*intake*”, “*output*” y “*task*”, que son respectivamente, los documentos y materiales auténticos de la LE seleccionados por el profesor. Luego, mediante la exposición a los *input*, están los fragmentos de lo que el estudiante va a asimilar de estos documentos y por último la producción del lenguaje y la retroalimentación (Gil Olivera, 2019, p.175).

En relación al término “*tasks*” (tareas), (Estaire, 2007, como se citó en Molina, 2016) las relaciona con las actividades del cotidiano. Según ella, “las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana.”(p. 13). Lo que muestra la importancia de situaciones reales y auténticas de las tareas. No obstante, los autores Richards, Platt y Weber citados por Molina (2016) la entienden como “una actividad o una acción la cual es llevada a cabo como el resultado de la transformación y comprensión del lenguaje.” (p 14-15). En otras palabras, son las interacciones, planteadas por el profesor, que buscan llevar a cabo y evidenciar la comprensión que el estudiante tiene del lenguaje. Finalmente, para Nunan (1989, como se citó en Molina, 2016), la tarea es una unidad de trabajo en que el estudiante interactúa, produce y pone en juego su comprensión de la lengua meta.

Definido el término, se hace necesario comprender los tipos de tareas, una vez que, para Estaire (2006), las tareas que ocurren en lo cotidiano no cuentan con un objetivo de

aprendizaje, diferentemente, de las tareas en el aula. Por este motivo, la autora menciona dos tipos de tareas:

1. Tareas de comunicación: que son enfocadas en el significado (y no en los aspectos formales de la lengua), cuentan con una finalidad comunicativa, en los procesos de comunicación de la cotidianidad e implican a todos los estudiantes a una comprensión o producción oral o escrita.

2. Tareas de apoyo lingüístico: diferentemente de las tareas de comunicación, estas consideran los aspectos formales de la lengua actuando como soporte a las tareas de comunicación.

Por último, cuando son aplicadas en una unidad didáctica, las dos clases de tareas deben relacionarse armoniosamente, de manera que su elaboración y resultado será marcado por la adquisición del componente comunicativo de la unidad (Estaire, 2006,).

Metodología contemporánea utilizada

En este proyecto se ha hecho una revisión histórica de las metodologías clásicas que sentaron los fundamentos para la planeación del programa general y el desarrollo de la práctica. Sin embargo, es importante destacar que también se tuvo en cuenta metodologías y conceptos contemporáneos para la enseñanza de un idioma extranjero. Considerando el contexto actual, su complejidad cultural-social y las herramientas tecnológicas, bien como su introducción a la enseñanza.

La clase invertida

Este concepto fue creado por Bergmann y Sam en 2006, ambos docentes de química en un colegio rural de Colorado, EUA. Los autores, describen en su libro publicado en 2012, con el nombre “*Flip YOUR Classroom Reach Every Student in Every Class Every Day*” los

motivos por los cuales desarrollaron el método. En esta época, los estudiantes presentaban dificultades para asistir a todas las clases y acababan perdiendo materias importantes en el transcurso del año lectivo. Para mitigar dicho problema, los profesores, con el uso de la tecnología de la época, realizaron grabaciones de las clases en formato de vídeo con audio y las pusieron a disposición de los estudiantes. Con el tiempo y el avance de la tecnología, la dinámica se desarrolló y tomó proporciones mundiales, lo que incentivó estudios e investigaciones sobre el tema.

Autoras como Prieto Espinosa et al (2016) de la Universidad de Granada aplicaron la clase invertida o *flipped classroom* en sus experiencias y la definieron como un sistema de aprendizaje en el que el estudiante estudia la materia correspondiente con antelación a la clase presencial (virtual o en el campus) por medio de videos. Luego, en clase, la utiliza para aclarar dudas, relacionar y reforzar conceptos y realizar ejercicios prácticos. Las autoras agregan que este proceso invierte la dinámica metodología tradicional de enseñanza, en la que el profesor expone el contenido y luego el estudiante estudia el mismo contenido, con la realización de ejercicios y tareas.

Se muestra un método innovador que ha demostrado tener buenos resultados para la enseñanza y el aprendizaje, aunque aún sea poco implementado. Según datos publicados en su investigación, las autoras mencionan que “a lo largo de los cinco últimos cursos académicos ha mejorado sustancialmente en los dos últimos cursos en los que hemos utilizado implementado la metodología de enseñanza invertida, pasando del 57 % al 83 %” (Prieto Espinosa et al, 2016, p. 238).

Según Bergaman y Sams (2012), el concepto es muy sencillo, todo lo que se hacía tradicionalmente en clase se hace ahora en la casa. Las tareas son realizadas en la clase y la teoría en la casa. Esencialmente, el contenido o teoría será desarrollada en la casa, siguiente una secuencia teórica preparada previamente por el docente. Los estudiantes se comprometen

a revisar, para luego, en los primeros minutos de la sesión de clase, realizar preguntas y resolver inquietudes sobre el tema. Se discuten los principales puntos teóricos entre todos.

Realizada la etapa de discusión, se presentan a los estudiantes las actividades que deberán ser realizadas en la sesión. Estas pueden ser laboratorios, problemáticas, preguntas abiertas, entre otros. El tiempo de clase es utilizado para desarrollar las actividades propuestas relacionándolas con el contenido teórico trabajado previamente.

Los autores complementan y hacen hincapié en el cambio que genera esta metodología en el rol del docente y del estudiante. El docente ahora ya no es el detentor de la teoría, aunque debe organizar la secuencia y estructura de la práctica. Ahora, él será un tutor y apoyará el desarrollo y aplicación de la teoría para la resolución de las prácticas propuestas. Por otro lado, los estudiantes tendrán un papel más activo en todo el proceso, puesto que son responsables en revisar el contenido teórico, quitar las dudas y desarrollar las actividades propuestas. La interacción docente-estudiante es más cercana y se centra en solucionar inquietudes e ideas que, en el transcurso de la práctica, aparecen.

Es importante destacar que esta metodología aparece en un contexto en que la tecnología ha ganado espacio y cuenta con una estructura capaz de permitir a los docentes crear experiencias híbridas (presenciales, semipresenciales o virtuales) y a los estudiantes utilizarlas en sus casas; en otras palabras, debe tener dichas tecnologías disponibles para el estudio y todo lo esté relacionado a su utilización (wi-fi, cables, sonido, sillas, computadora, entre otros recursos).

Marco Metodológico

Toda experiencia de aprendizaje cuenta con un proceso complejo para formalizarse, pues depende, además de una formación docente adecuada, de factores desconocidos (por quienes diseñan, por falta de bibliografías, interés académico, entre otros) o también,

incontrolables (una política pública, una limitación de recursos, cambios de salud pública, entre otros) que exige una adaptabilidad, un conocimiento más allá del curricular, del pedagógico y del didáctico y sobre todo una reflexión crítica constante para así, poder alcanzar su maduración.

Abundan los conceptos orientadores que fundamentan la sistematización y sus métodos para llevarse a cabo, según la *Guía de Metodológica para la Sistematización de Experiencia* propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) “No existen métodos universales ni únicos, como tampoco existe un método de sistematización válido para todas las experiencias. Lo que existen son pautas y lineamientos que deben ser adaptados al tipo de experiencia que se desee sistematizar. El método a elegir debe ser interpretado y modificado en función del producto que queremos alcanzar.”(p. 23)

Siendo así, esta investigación se apoya en un metodología propuesta por Saenz (2019), de la revista *Edukafé*, para quien el método de sistematización “parte de la práctica vivenciada colectivamente para, mediante un proceso que incluye descripción, reflexividad e interpretación (DRI), lograr que emerja la experiencia de manera que se posibilite la generación de nuevas perspectivas de conocimiento” (p. 9).

En otras palabras, con esta organización propuesta, se buscó por medio de la reflexión y análisis, generar más conocimiento y por ende, mejorar la práctica propuesta.

Por ello, se consideró las siguientes dimensiones de la práctica: 1. Planeación y construcción del curso, 2. Organización del curso y planeación con los estudiantes y 3. Didáctica: Procesos de implementación y evaluación. Por lo demás, a cada dimensión le fueron asignados sus instrumentos y procedimientos para la recolección de información que se detalla a continuación.

Instrumentos y procedimientos para la recolección de información

La experiencia contó con procesos previos y continuos para facilitar la sistematización y las reuniones con los involucrados y revisión del diario de clase realizado por el profesor. En la Tabla 1, se exponen y se organizan los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información que fundamentaron el proceso de la sistematización.

Tabla 1.

Instrumentos de recolección de información

Dimensión de la práctica	Tipo de información	Actividades	Instrumento	Momento de aplicación
Planeación y construcción del curso	Registro de control	Creación plano de trabajo del curso, elaboración de documentos del curso	- Documentos digital de registro de trabajo - Diario de clase - Registros en el grupo de WhatsApp del curso	Durante la elaboración de la experiencia, hasta el momento de su conclusión. Control continuo al final de cada actividad
Organización del curso y comunicación con los estudiantes	Registro audiovisual de las clases y de cada comunicación realizada	Socialización del curso y de las actividades y detalles generales relacionadas al aprendizaje.	- Organización del curso en plataforma LMS - Classroom - Creación grupo WhatsApp	Durante toda la experiencia y reuniones previas al comienzo del curso.
Didáctica: Procesos de implementación y evaluación	Implementación de los instrumentos de evaluación formativa (3) y evaluación sumativa (1), retroalimentación con los estudiantes.	Se programará evaluaciones semanales (formativas) y una evaluación final (sumativa) en la última semana. Se verificó, en el programa, el momento adecuado para aplicar las evaluaciones.	- Registros breve en audio (por whatsapp) del desempeño de cada estudiante en cada sesión. - Registro de las evaluaciones, comentarios y retroalimentaciones realizadas. - Retroalimentaciones a los estudiantes individualmente	Durante la ejecución de la experiencia hasta su finalización.

Fuente: Elaboración propia

Reconstrucción de la práctica

En esta sección de la investigación se inicia la reconstrucción de la práctica. Se tendrán en cuenta, *a priori*, los mecanismos de recolección de información con sus respectivos soportes para fundamentar las descripciones y corroborar las acciones ejecutadas por el profesor desde las perspectiva arrojada por los involucrados. La reconstrucción será estructurada en 4 etapas (preparación, implementación, finalización y retroalimentación), en las cuales se describirán en detalles los procesos, percepciones (del docente) y de los estudiantes. A continuación, se describe cada etapa de la práctica:

Estructura general del curso

Planeación y construcción del curso

El diseño de la práctica comenzó en enero de 2021. Para tal fin se recopilaron bibliografías y materiales de enseñanza del portugués lengua extranjera descrito en la Tabla 2.

Tabla 2.

Recursos didácticos utilizados

Libros utilizados
a. Muito prazer - Fale português do Brasil - Gláucia Roberta Rocha Fernandes
b. Gramática Básica do Português Brasileiro: Para Estudantes de Português Como Língua Estrangeira - Ana Paula Huback
c. Marco Común para - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Fuente: Elaboración propia

El material fue seleccionado como guía básica de la estructura gramatical que fundamentó la práctica. Además, se utilizó el Marco Común Europeo para la enseñanza de idiomas con la intención de determinar los objetivos comunicativos, los contenidos, el léxico, el componente fonético y los mecanismos de evaluación tal como podemos analizar en la Tabla 3.

Tabla 3.

Contenido general del curso

Objetivo Comunicativo	Gramática	Léxico	Fonética	Evaluación
<i>Apresentar-se; Cumprimentar e despedir; Compreender e dar informações de carácter pessoal; Descrever lugares e objetos; Expressar preferências;</i>	<i>Verbos (modos): Indicativo Presente ; Adjetivos; Artigos definidos; Pronomes pessoais; Nomes (Gênero e número); Pronomes possessivos; Números;</i>	<i>Casa e cidade Meses e dias da semana Eventos culturais Refeições</i>	<i>Alfabeto; Regras 1; Sons do x, r, s, b/f/v</i>	<i>Fonética 1 Perguntas essenciais Verbos do presente</i>

Fuente: Elaboración propia

Acto seguido, se desarrollan las 4 sesiones del módulo 1 con la estructura - Objetivo, Contenido, Actividad, Recursos y Evaluación:

Tabla 4.

Tabla estructural del módulo 01: Objetivo, contenido, actividad, recursos y evaluación

Nivel A1.1 (Módulo 01)	Semana 1,2, 3 – (Encontro remoto-sincrónico) e Semana 04 – (Encontro remoto-assíncrono)
Objetivo Comunicativo	Saber utilizar la fonética del portugués brasileno para presentarse en un ambiente virtual
Objetivos específicos	Semana 1 - Conhecer as primeiras estruturas do alfabeto; Semana 2 - Reconhecer as primeiras regras da fonética; Semana 3 - Utilizar as primeiras estruturas do idioma para se apresentar; Semana 4 - Apresentar-se de uma maneira correta mostrando o uso adequado da fonética.
Contenidos	Introdução do curso; Alfabeto e curiosidades; As perguntas essenciais; As regras da fonética; Cumprimentos e despedidas; As perguntas essenciais; Artigos definidos; Substantivos ; Gênero (Masculino e feminino); Perguntas e respostas
Léxico	Cumprimentos e despedidas; Apresentação pessoal ; Vocabulário de casa; Apresentação pessoal
Actividades durante la sesión	Reconhecimento do alfabeto e interação com os estudantes Pronúncias - Trava línguas; Ditado 01 – Magalenha Rojao; Objetos de uma casa; Trabalho autônomo
Actividades durante la semana	Utilizando as perguntas essenciais (WhatsApp); Início Pré-projeto: Apresentação pessoal em espanhol; Leitura texto – Cumprimentos; Ditado 01 – Transcrição; Tradução da Apresentação pessoal; Transcrição do ditado 01 - Próspero Albani; Correção em pares - Apresentação pessoal; Entrega Apresentação corrigida para; Entrega de avaliação final - Quem sou eu? ; (apresentação pessoal) Elaboração de Vídeo
Evaluaciones semanales	O Alfabeto (10 perguntas) (Kahoot); A fonética (10 perguntas) (Kahoot); Quem sou eu? (Edpuzzle); Entrega de avaliação final - Quem sou eu? (apresentação pessoal)

Fuente: Elaboración propia

Aunque todo el proceso de preparación y diseño hayan sido fundamentados por referencias bibliográficas, hubo decisiones importantes que fueron tomadas con base en la experiencia del profesor atendiendo la ejecución de su quehacer en sus 10 años de experiencia. Metodológicamente, se consideró esta etapa desde dos enfoques pedagógicos: el

abordaje comunicativo por tareas y la clase invertida, que orientaron la selección de materiales, elaboración de las actividades y las evaluaciones.

Organización del curso y comunicación con los estudiantes

En esta etapa el enfoque estaba en la creación de material y organización del contenido en la plataforma, para luego la ordenación del grupo y el inicio del proceso de comunicación y planeación de la implementación. La creación del material fue realizada por la Plataforma CANVA, y hubo la preocupación en disponibilizar recursos audiovisuales y gráficos auténticos por cuestiones de derechos del autor y de adaptabilidad a los objetivos de la práctica. En este orden de ideas, fueron creados 4 vídeos que se utilizarían como recursos para revisión autónoma, 4 actividades por semana con sus resúmenes semanales del contenido y 2 audios para dictados y transcripción. En la Tabla 5 se organizan dichos materiales para soporte y consulta externa:

Tabla 5.

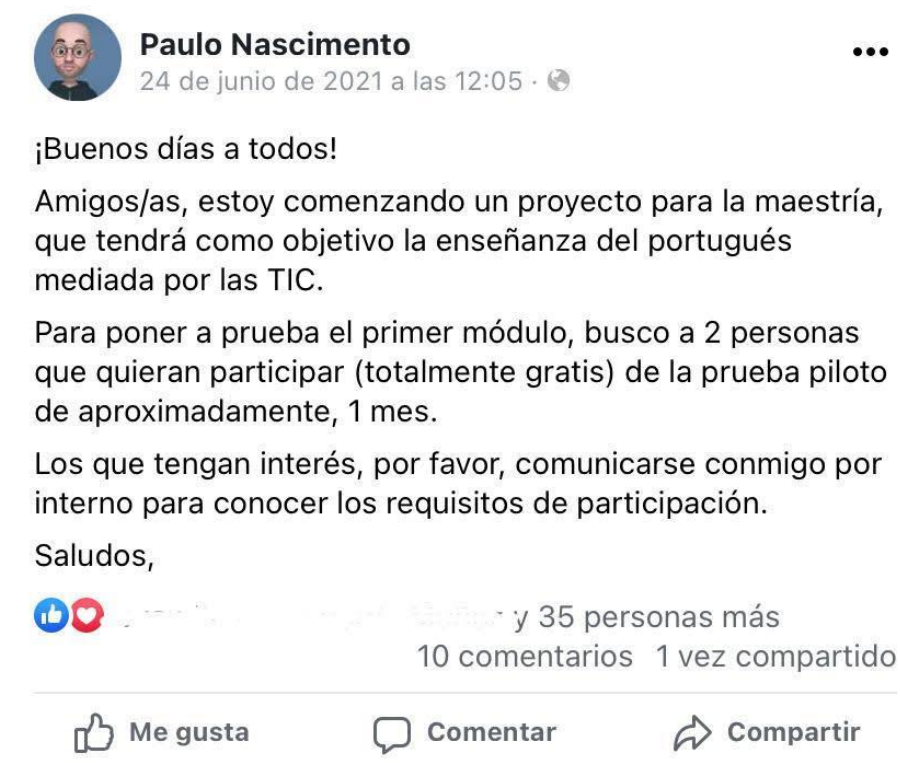
Recursos disponibles

Recursos disponibles	Descripción	Enlace
Recursos audiovisuales	Vídeo 1 - O alfabeto Vídeo 2 - A fonética Vídeo 3 - O artigo e substantivo Vídeo 4 - Apresentação pessoal	https://drive.google.com/drive/folders/1oxTKExS3zVAJpg_kAvIBIsR45xXFifpu?usp=sharing
Tareas semanales	Semana 1 - O alfabeto Semana 2 - A fonética Semana 3 - O artigo e substantivo Semana 4 - Apresentação pessoal	https://drive.google.com/drive/folders/1IP3AybuNYIFuhFNtY6FQqqeNoe-C15my?usp=sharing

Recursos gráficos y contenido	O alfabeto A fonética O artigo e substantivo Apresentação pessoal	a. Recursos gráficos https://drive.google.com/drive/folders/1kUGPhn-LDNheP6DghapCHN72N6-5SOtK?usp=sharing b. Texto https://drive.google.com/drive/folders/1xpNT5r8n_keQAr7oLd1UMWpxlba5keX5
Audios	Semana 2 - Apresentação pessoal Semana 3 - Próspero Albani	https://drive.google.com/drive/folders/1zFcb7f_FdnQAB6b8CoLqboRbvHIXeX7n?usp=sharing

Fuente: Elaboración propia

La selección y primer contacto con los estudiantes fue por medio de la plataforma Facebook. A partir de esta publicación se informó a todos la intencionalidad del curso, su aspecto gratuito y su uso académico. En la figura 2, podemos ver la evidencia de la publicación.

Figura 2.*Publicación Inicial para formación del curso*

The image shows a social media post from Paulo Nascimento, dated June 24, 2021, at 12:05. The post is in Spanish and discusses a project for a master's degree in Portuguese teaching mediated by TIC. It seeks two people for a pilot test. The post has 10 comments and 1 share. The interface includes a profile picture, name, date, and interaction buttons like 'Me gusta', 'Comentar', and 'Compartir'.

Paulo Nascimento 24 de junio de 2021 a las 12:05 · 🌐

¡Buenos días a todos!

Amigos/as, estoy comenzando un proyecto para la maestría, que tendrá como objetivo la enseñanza del portugués mediada por las TIC.

Para poner a prueba el primer módulo, busco a 2 personas que quieran participar (totalmente gratis) de la prueba piloto de aproximadamente, 1 mes.

Los que tengan interés, por favor, comunicarse conmigo por interno para conocer los requisitos de participación.

Saludos,

👍❤️ y 35 personas más
10 comentarios 1 vez compartido

👍 Me gusta 💬 Comentar ➦ Compartir

Fuente: Elaboración propia

Como fue mencionado anteriormente, la plataforma LMS elegida fue Classroom y, semanalmente, se divulgaban las actividades, los recursos y contenidos a los que los estudiantes podían acceder. Su organización final quedó como en la figura 3.

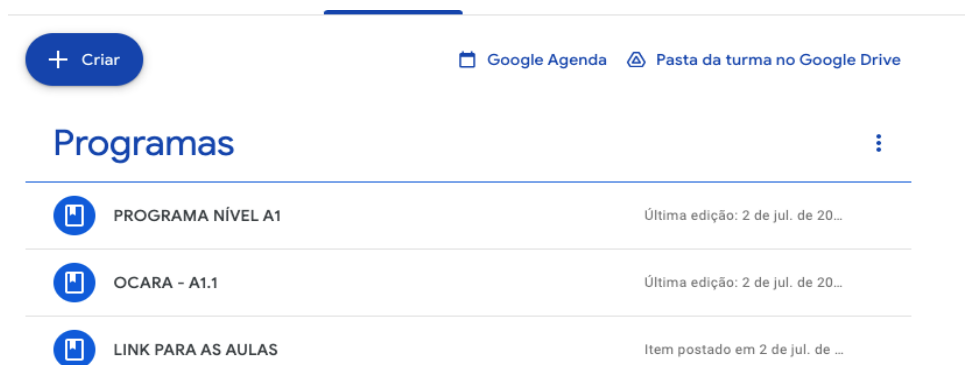
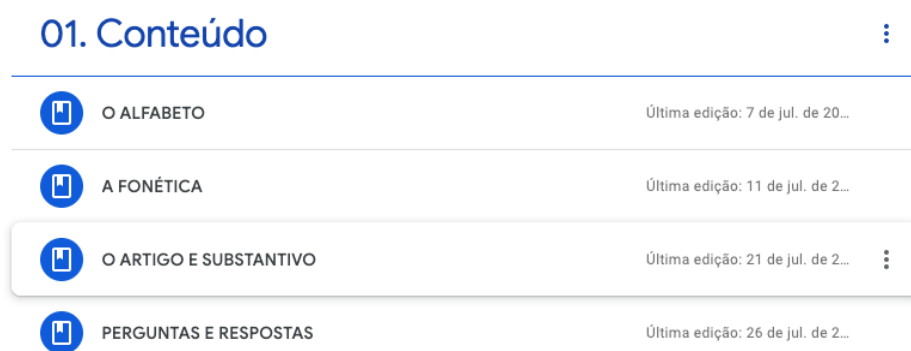




Figura 3.*Organización Classroom (programas)**Fuente: Elaboración propia***Figura 4.***Organización Classroom (contenido)**Fuente: Elaboración propia*

Figura 5.*Organización Classroom (actividades)*

02. Atividades		⋮
	A LISTA 01	Data de entrega: 9 de jul. de ...
	A LISTA 02	Data de entrega: 16 de jul. de...
	A LISTA 03	Data de entrega: 23 de jul. de...
	A LISTA 04	Item postado em 24 de jul. d...

Fuente: Elaboración propia**Figura 6.***Actividades Classroom (A lista 01)***Passo 01:**

- Escreva ao professor ao WhatsApp de uma maneira natural (Cumprimentos)
 - Utilizem esse site para o vocabulário - <https://www.tuportugues.com/frases-utiles/saludos>
- Pense em 5 palavras que você gostaria de saber o significado e pergunte ao professor - Utilize as perguntas: como se diz? O que significa?
- Despeça-se do professor adequadamente.
 - Utilizem esse site para o vocabulário <https://www.tuportugues.com/frases-utiles/despedidas>
- Escreva uma mini-apresentação pessoal (em espanhol - abaixo).
- Faça o Kahoot.
- Entregue essa lista no máximo dia 09 de julho
- Responda a enquete 01

Fuente: Elaboración propia

Figura 7.

Actividades Classroom (A lista 02)

Lista de atividades

- Transcreva o ditado 01 - Apresentação pessoal.
- Durante a semana, traduza a sua apresentação pessoal em espanhol, pergunte por Whatsapp ao professor as dúvidas que você encontrar na atividade.
- Leia o texto 01 por whatsapp.
- Faça o Kahoot 02.

Fuente: Elaboración propia


Figura 8.

Actividades Classroom (A lista 04)

Objetivo: Utilizar as regras da fonética e expressões já aprendidas.

Ferramentas: WhatsApp e criatividade

Lista de atividades

- Transcreva o ditado 02 - Apresentação pessoal.
- Corrija a sua apresentação pessoal e treine sua pronúncia, tire as suas dúvidas.
- Envie um áudio por WhatsApp ao professor COM A SUA APRESENTAÇÃO PESSOAL.
- Escute a música "mas que nada" e complete os espaços. Não precisa reenviar, só corrija depois para ver seu desempenho.  Mas, Que Nada!

Fuente: Elaboración propia

Figura 9.*Actividades Classroom (A lista 05)***Projeto final do módulo**

- Prepare um vídeo com a sua apresentação pessoal de mínimo 1 minuto e máximo 2 minutos.
 - Utilize o vídeo <https://youtu.be/GE6dPHtkvZI> como modelo a seguir.
 - Você não precisa aparecer se não quiser, mas seria legal.
 - Muito cuidado com a fonética.
 - Utilize as perguntas que aprendemos como base. Você pode utilizar outras se quiser.
 - E para finalizar, você pode colocar fotos ou outros elementos visuais.
- Coloque o vídeo na plataforma Youtube. Se tiver dificuldade, avise-me.
- Mande o seu link no grupo do WhatsApp.





Atividades da semana

- Preencha o arquivo: [OBJETOS DE UMA CASA](#) ATENÇÃO! Responda a coluna onde estiver o seu nome.
- Revise as atividades das outras semanas. Você entregou tudo? Importante entregar tudo para poder seguir para o Módulo 02

Fuente: Elaboración propia

Figura 10.*Organización Classroom (recursos)*

03. Recursos ⋮

 SEMANA 01 - O ALFABETO	Última edição: 2 de jul. de 20...
 SEMANA 02 - A FONÉTICA	Item postado em 2 de jul. de ...
 SEMANA 03 - O ARTIGO E O SUBSTANTIVO	Item postado em 10 de jul. d... ⋮
 SEMANA 04 - A APRESENTAÇÃO PESSOAL	Última edição: 24 de jul. de 2...

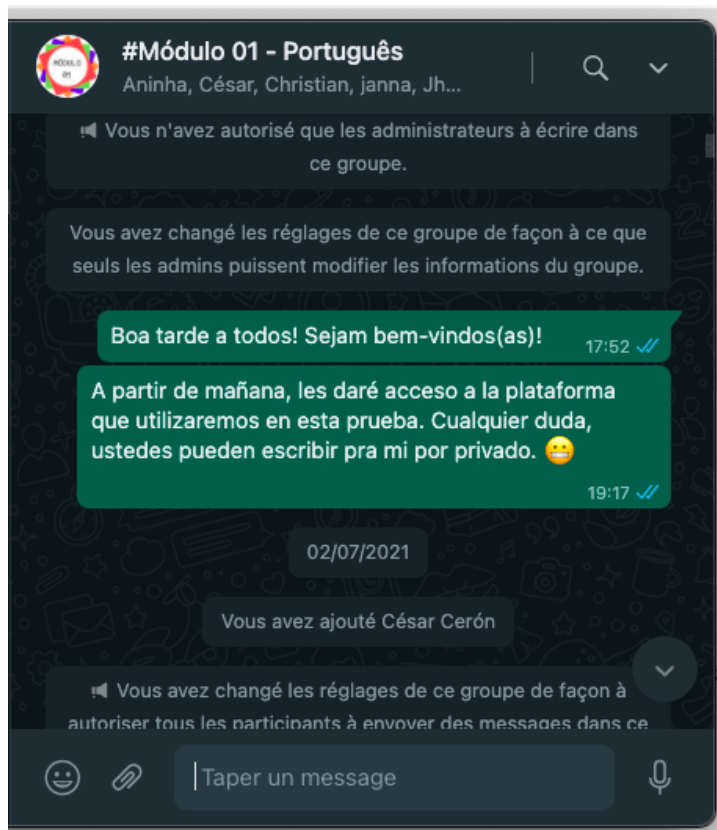
Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, fue creado un grupo en WhatsApp para comunicación directa, tanto para las tutorías como para temas relacionados a entregas y al curso. Esta herramienta fue

elegida para esta función, debido a su amplia aceptación y utilización, gratuidad y por tener un “*layout*” amigable y fácil de manejar.

Figura 11

Curso Módulo WhatsApp



Fuente: Elaboración propia

Las sesiones se realizaron los sábados del mes de julio de 2021. Se inició el día 3 de ese mes. Los estudiantes fueron avisados por medio de la herramienta WhatsApp. Los estudiantes matriculados sumaron un total de 5 conforme figura 11. Por cuestiones de privacidad los nombres de los estudiantes fueron omitidos y se referirán a partir de ahora como: alumno 1, alumno 2, alumno 3, alumno 4, alumno 5 y alumno 6.

Figura 12.*Organización Classroom (estudiantes)*

The screenshot displays the Classroom interface. At the top, the 'Professores' section is visible, featuring a profile picture and the name 'P. BIONE'. Below this, the 'Alunos' section is shown, indicating '6 alunos' and a plus icon. A list of six students is presented, each with a checkbox, a profile picture, a name (Alumno 01 to Alumno 06), and a three-dot menu icon. A search bar and a dropdown menu labeled 'Ações' are also visible at the top of the student list.

Fuente: Elaboración propia**Didáctica: Procesos de implementación y evaluación**

Como se indicó en el apartado anterior, el curso fue diseñado para realizarse en 4 semanas. Las 3 primeras sesiones fueron remotas-síncronas por medio de la plataforma Zoom y la última semana los estudiantes se enfocaron en concluir la actividad final.

De inicio los estudiante tuvieron una clase introductoria en donde se les explicó la dinámica de las clases, los recursos a utilizar, las actividades y la entrega final. Tanto esta primera semana como la segunda y tercera semanas fueron dedicadas a la preparación de los

estudiantes a los contenidos y el desarrollo de habilidades comunicativas. Cada semana compuso la secuencia didáctica de módulo 1 y se respetaron las siguientes estructuras:

Tabla 6.

Plan de clase (Semana 1)

SEMANA #1 - O ALFABETO		
OBJETIVO ESPECÍFICO - Conhecer as primeiras estruturas do alfabeto		
ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<p>Profesor - Preparación de la plataforma y comunicación con los estudiantes.</p> <p>Estudiantes - Revisar acceso y documentos disponibles, entre ellos el vídeo de la semana 1 - O alfabeto.</p>	<p>Profesor - Introducción al curso, a la dinámica, a las actividades y proyecto final. El docente detalla las responsabilidades semanales de los estudiantes y refuerza la importancia del uso de las TIC para el desarrollo del curso. Además, se presenta el canal de comunicación directo con la herramienta WhatsApp. A continuación el docente procede a revisar la presentación del primer material del curso - O alfabeto y abre espacio para preguntas e inquietudes.</p> <p>Estudiantes - Interactuar con la dinámica y el material propuesto, además de presentar sus preguntas e inquietudes sobre el tema visto anteriormente.</p>	<p>Profesor - Antes de finalizar la clase el profesor explica la tarea de la semana siguiente, haciendo hincapié de la importancia de la revisión de los vídeos y la ejecución de los pasos propuestos en las actividades. Asimismo, refuerza la disponibilidad de tutorías por Whatsapp.</p> <p>Estudiantes - Revisa los documentos disponibles en la Classroom y realiza las actividades. En caso de dudas, consulta por Whatsapp al docente.</p>
DURACIÓN - 6 HORAS		
<p>EVALUACIÓN En esta sesión la evaluación se realiza en dos partes:</p> <p>1. Evaluación diagnóstica Aunque el módulo corresponde al curso básico y los estudiantes fueron previamente seleccionados, se considera importante definir el conocimiento previo al idioma. Por ello, se utiliza la primera actividad como evaluación diagnóstica para que se reconozca los estudiantes con mayor facilidad y mayor dificultad.</p> <p>2. Evaluación formativa En la semana 1 la evaluación formativa se ejecutará autónomamente siguiendo los pasos definidos en la actividad LISTA 01. El proceso de evaluación ocurre con el desempeño del estudiante al realizar las actividades propuestas. Fue evaluado en la semana 2.</p>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.*Plan de clase (Semana 2)*

SEMANA #2 - AS REGRAS DA FONÉTICA		
OBJETIVO ESPECÍFICO - Reconhecer as primeiras regras da fonética		
ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<p>Profesor - Revisión de los materiales de la próxima clase y problemas generales. Responder preguntas e inquietudes en el WhatsApp. Preparación para la sesión de la semana 02.</p> <p>Estudiantes - Revisión del vídeo y materiales de la semana 01 y semana 02. Realizar las actividades previas de la Lista 01. Agrupar las dudas para hacerlas al profesor por las tutorías o en la sesión de la semana. Hacer entrega de las actividades de la Lista 01.</p>	<p>Profesor - Continuidad con el contenido y el recorrido de la práctica. Incentivar el diálogo y la interacción entre los estudiantes en el momento de la experiencia. Responder preguntas y realizar un resumen del contenido de la semana. Orientarlos a la ejecución de las actividades prácticas.</p> <p>Estudiantes - Participación activa y pertinente. Realizar preguntas e interactuar con los otros estudiantes y docentes en aras de generar una dinámica positiva al diálogo.</p>	<p>Profesor - Antes de finalizar la clase el docente explica la tarea de la semana siguiente, haciendo hincapié de la importancia de la revisión de los vídeos, la práctica y la ejecución de los pasos propuestos en las actividades. Asimismo, refuerza la disponibilidad de tutorías por Whatsapp</p> <p>Estudiantes - Revisa los documentos disponibles en la Classroom y realiza las actividades. En caso de dudas, consulta por Whatsapp al docente.</p>
DURACIÓN - 6 HORAS		
EVALUACIÓN		
<p>3. Evaluación formativa Corrección de las tareas de la semana - LISTA 02. Para esta evaluación se utilizó la herramienta Kahoot, con un Quiz de preguntas relativas a las temáticas de la semana 1. Además, se iniciaron las actividades de escucha con un dictado y la macroestructura de una presentación personal en español. El proceso de evaluación ocurrió con la participación del estudiante al realizar las actividades propuestas. Fue evaluado en la semana 3.</p>		

*Fuente: Elaboración propia***Tabla 8.***Plan de clase (Semana 3)*

SEMANA #3 - ARTIGO E SUBSTANTIVO		
OBJETIVO ESPECÍFICO - Conhecer as primeiras estruturas do alfabeto		
ANTES	DURANTE	DESPUÉS

<p>Profesor - Revisión de los materiales de la próxima clase y problemas generales. Responder preguntas e inquietudes en el WhatsApp. Preparación para la sesión de la semana 3.</p> <p>Estudiantes - Revisión del vídeo y materiales de las semanas anteriores. Realizar las actividades previas de la Lista 02. Agrupar las dudas para resolverlas con el profesor por las tutorías o en la sesión de la semana. Hacer entrega de las actividades de la Lista 02.</p>	<p>Profesor - Continuidad con el contenido y el recorrido de la práctica. Incentivar el diálogo y la interacción entre los estudiantes en el momento de la experiencia. Responder preguntas y realizar un resumen del contenido de la semana. Orientarlos a la ejecución de las actividades prácticas.</p> <p>Estudiantes - Participación activa y pertinente. Realizar preguntas e interactuar con los otros estudiantes y docentes en aras de generar una dinámica positiva al diálogo. Revisar actividad de la semana con un estudiante.</p>	<p>Profesor - Antes de finalizar la clase el docente explica la tarea de la semana siguiente, haciendo hincapié de la importancia de la revisión de los vídeos, la práctica y la ejecución de los pasos propuestos en las actividades. Asimismo, refuerza la disponibilidad de tutorías por Whatsapp</p> <p>Estudiantes - Revisa los documentos disponibles en la Classroom y realiza las actividades. En caso de dudas, consulta por Whatsapp al docente.</p>
DURACIÓN - 6 HORAS		
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p> <p>3. Evaluación formativa Corrección de las tareas de la semana - LISTA 3. Para esta evaluación se utilizó la herramienta EdPuzzle, con un Quiz de preguntas relativas al vídeo - Quem sou eu? (enlace aquí). Además se iniciaron las actividades de escucha con un dictado (enlace aquí) y se construyó la macroestructura de una presentación personal en español. El proceso de evaluación ocurrió con el desempeño del estudiante al realizar las actividades propuestas. Fue evaluado en la semana 4.</p>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.

Plan de clase (Semana 4)

SEMANA #4 - APRESENTAÇÃO PESSOAL		
OBJETIVO ESPECÍFICO - Conhecer as primeiras estruturas do alfabeto		
ANTES	DURANTE	DESPUÉS

<p>Profesor - Orientar a los estudiantes en el desarrollo de la actividad final del curso, las entregas y recordarles los tiempos de entrega. Corregir el guión realizado.</p> <p>Estudiantes - Realizar las tareas de las semanas anteriores. Agrupar las inquietudes presentadas con el estudio de los materiales (vídeos y otros) para hacerlas al profesor por medio de las tutorías. Hacer las sugerencias de correcciones realizada por su par, actualizarlas e iniciar preparación del guión para la grabación del vídeo.</p>	<p>Profesor - Orientar a los estudiantes en el desarrollo de la actividad final del curso, las entregas y recordarles los tiempos de entrega. Orientar asincrónicamente los estudiantes en el proceso de grabación, edición y publicación de los vídeos.</p> <p>Estudiantes - Desarrollo de la actividad final del curso siguiendo la consigna previamente publicada en la plataforma Classroom. Después de revisado el guión se procede a grabar y editar la presentación personal, publicando su resultado en Youtube o WhatsApp.</p>	<p>Profesor - Corrección y retroalimentación individual. Evaluación según las rúbricas previamente establecidas. Aplicación de las encuestas sobre el desempeño del módulo.</p> <p>Estudiantes - Revisión de la retroalimentación realizada por el profesor. Revisión de los puntos a mejorar y logros obtenidos por participar de la práctica. Autoevaluación de su participación y desempeño en el proceso.</p>
DURACIÓN - 6 HORAS		
<p>EVALUACIÓN</p> <p>4. Evaluación formativa Corrección de las tareas de la semana - LISTA 4. Para esta evaluación se utilizó un ejercicio con el procesador de texto - Excel, la actividad nombrada - Objetos de una casa, además, los estudiantes recibieron sus guiones corregidos por su par y tuvieron que prepararlo para la grabación del vídeo. El proceso de evaluación tuvo lugar con la participación del estudiante al realizar las actividades propuestas. Fue evaluado en la semana 4.</p> <p>5. Evaluación sumativa Esta evaluación consistió en la grabación de un vídeo siguiendo las consignas previamente definidas y publicadas en Classroom.</p>		

Fuente: Elaboración propia

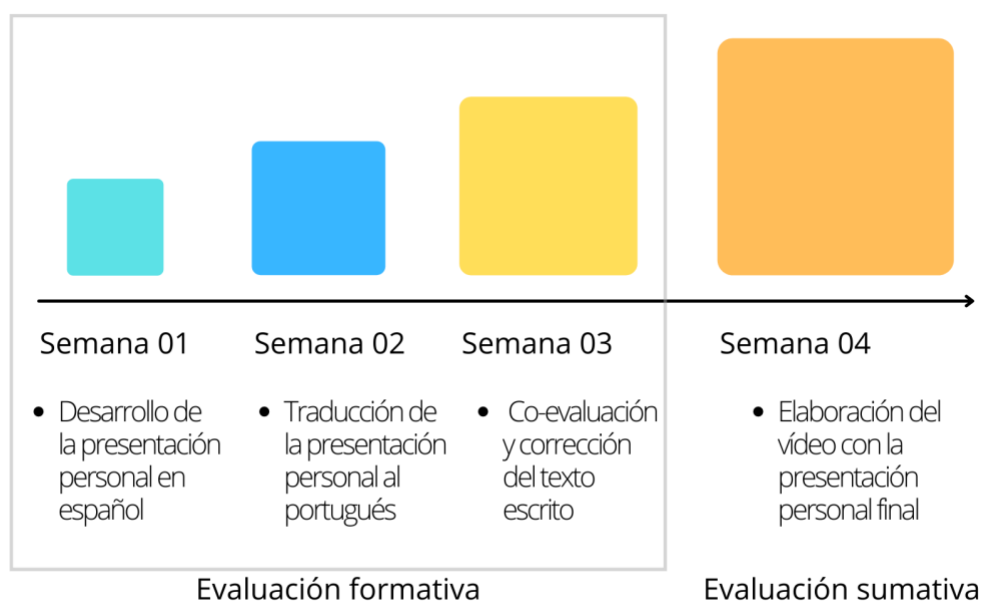
Los procesos de evaluación y rúbricas

Descritos los mecanismos de evaluación, en este apartado expondremos los procesos que se realizaron para evidenciar el desempeño, desarrollo de las actividades y adquisición de los niveles de competencia lingüística de los estudiantes. De manera general, el proceso de evaluación fue llevado a cabo considerando la interacción en las clases remotas-sincrónicas y

los trabajos asincrónicos/autónomos. La experiencia culmina con la entrega final que consolida los aspectos trabajados en las sesiones anteriores. Con este entregable, las habilidades, objetivos y competencias quedan en evidencia, dado que todo el proceso fue diseñado para que las tareas se desarrollaran de forma jerárquica tanto a nivel de contenido como de dificultad, de acuerdo con la figura 13.

Figura 13.

Actividades y su estructura evaluativa jerárquica de dificultad



Fuente: Elaboración propia

Las evaluaciones formativas

Durante las tres primeras semanas se llevaron a cabo las evaluaciones formativas. Estas evaluaciones, según Díaz Rosero, et al. (2017), “tiene como finalidad orientar y mejorar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje obteniendo información valiosa sobre el avance académico y actitudinal del evaluado, es procesual y continua, permite detectar

cuáles son los aciertos y debilidades para saber con certeza, dónde reajustar los contenidos” (p.178).

Cada estudiante era responsable de realizar las actividades propuestas semanalmente, dichas actividades estaban diseñadas en formas de tareas y “check-list” o lista de chequeo, para facilitar el proceso de ejecución. El profesor, semanalmente, verificaría los resultados y las inquietudes presentadas, orientando a los estudiantes en su proceso.

La evaluación sumativa

En la semana 4, se realizó la evaluación sumativa que, para Diaz Rosero (2017), “es la que se aplica al final de un período determinado con el fin de comprobar los logros alcanzados en ese lapso. Permite determinar la valía final del proceso, el grado de aprovechamiento del estudiante y el grado de consecución de los objetivos propuestos” (p. 178-179). Corresponde a las entregas finales del módulo y de la semana 4, conectándose con todas las otras sesiones y actividades semanales.

Rúbricas de evaluación

La rúbrica, según Torres-Gordillo, J., & Rodríguez, V. (2010), “es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Básicamente, existen dos grupos: las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje”(p.142). Fueron utilizados dos modelos, el primero para las evaluaciones formativas y el segundo para la evaluación sumativa. Para esta experiencia el tipo de rúbrica elegido fue el analítico.

En el primer modelo se busca evidenciar la realización de las actividades propuestas, debido a que ellas están organizadas en listas de chequeo jerarquizadas para facilitar la realización de las mismas y el control de dicha realización los estudiantes. En la Tabla 10 y en la Tabla 11, se presentan los dos modelos de rúbricas utilizadas:

Tabla 10.

Modelo utilizado para la evaluación formativa

ASPECTOS A EVALUAR	SOBRESALIENTE	BUENO	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE
COMPRESIÓN DE LA RÚBRICA	El/La estudiante ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta y ha ejecutado todos los pasos definidos	El/La estudiante ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta, pero ha ejecutado parcialmente los pasos definidos	El/La estudiante ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta y pero no tuvo en cuenta los pasos definidos	El/La estudiante no ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta y ha ejecutado todas los pasos definidos
RESPONSABILIDAD Y ENTREGA	El/La estudiante ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, además ha entregado todas los pasos previamente solicitados	El/La estudiante ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, pero ha entregado parcialmente los pasos previamente solicitados	El/La estudiante ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, pero hubo atrasos.	El/La estudiante no ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, además ha entregado todas los pasos previamente solicitados
DESARROLLO CONCEPTUAL	El/La estudiante ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase y, además, ha realizado los pasos de refuerzo conceptual	El/La estudiante ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase, pero no ha realizado parcialmente los pasos de refuerzo conceptual	El/La estudiante ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase, pero no ha realizado los pasos de refuerzo conceptual	El/La estudiante no ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase y, además, ha realizado los pasos de refuerzo conceptual
ESCRITURA Y PRONUNCIACIÓN	El/La estudiante ha desarrollado la actividad de escritura y la actividad de pronunciación de una completa	El/La estudiante ha desarrollado la actividad de escritura y la actividad de pronunciación de una manera parcial	El/La estudiante no ha desarrollado una de las actividades propuestas: escritura o pronunciación	El/La estudiante no ha desarrollado la actividad de escritura y la actividad de pronunciación de una completa

DESEMPEÑO EN CLASE	El estudiante ha participado activamente de las sesiones remotas-sincrónicas con intervenciones pertinentes.	El estudiante ha participado parcialmente de las sesiones remotas-sincrónicas con intervenciones por veces pertinentes	El estudiante ha participado poco de las sesiones remotas-sincrónicas con intervenciones por veces pertinentes	El estudiante ha faltado mucho y participado poco en las sesiones
---------------------------	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11.

Modelo utilizado para la evaluación evaluación sumativa

ASPECTOS A EVALUAR	SOBRESALIENTE	BUENO	ACEPTABLE	NO ACEPTABLE
COMPRENSIÓN DE LA RÚBRICA	La estudiante ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta y ha ejecutado todos los pasos definidos	La estudiante ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta, pero ha ejecutado parcialmente los pasos definidos	La estudiante ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta, pero no tuvo en cuenta los pasos definidos	La estudiante no ha logrado comprender completamente la rúbrica propuesta y ha ejecutado todas los pasos definidos
RESPONSABILIDAD Y ENTREGA	La estudiante ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, además, ha entregado todas los pasos previamente solicitados	La estudiante ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, pero ha entregado parcialmente los pasos previamente solicitados	La estudiante ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, pero hubo atrasos.	La estudiante no ha logrado realizar la entrega en el tiempo acordado, además ha entregado todas los pasos previamente solicitados
DESARROLLO CONCEPTUAL	La estudiante ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase y además ha realizado los pasos de refuerzo conceptual	La estudiante ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase y pero no ha realizado parcialmente los pasos de refuerzo conceptual	La estudiante ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase, pero no ha realizado los pasos de refuerzo conceptual	La estudiante no ha desarrollado las actividades utilizando los conceptos trabajados en clase y además ha realizado los pasos de refuerzo conceptual

ESCRITURA Y PRONUNCIACIÓN	La estudiante ha desarrollado la actividad de escritura y la actividad de pronunciación de una completa	La estudiante ha desarrollado la actividad de escritura y la actividad de pronunciación de una manera parcial	La estudiante no ha desarrollado una de las actividades propuestas: escritura o pronunciación	La estudiante no ha desarrollado la actividad de escritura y la actividad de pronunciación de una manera completa
CORRECCIÓN	La estudiante ha realizado todas las tareas y ha considerado la retroalimentación del profesor para corregir su trabajo	La estudiante ha realizado todas las tareas, pero no ha considerado la retroalimentación del profesor para corregir su trabajo	La estudiante ha realizado las tareas parcialmente y no ha considerado la retroalimentación del profesor para corregir su trabajo	La estudiante no ha realizado todas las tareas ni ha considerado la retroalimentación del profesor para corregir su trabajo

Fuente: Elaboración propia

Análisis reflexivo de los resultados obtenidos

El proceso de implementación se llevó a cabo del 2 de julio de 2021 hasta el 2 de agosto del mismo año. Para este análisis, se tuvieron en cuenta los siguientes tópicos: resultados de las sesiones remotas-presenciales, resultados de la aplicación de las actividades, resultados de los mecanismos de evaluación, los diarios de clase, los relatos de los estudiantes realizados y anotaciones del mismo docente que surgieron en el transcurso.

Análisis e interpretación de la aplicación del módulo

Resultados de las sesiones remotas-presenciales

Posterior a esto, en la implementación, las reuniones fueron realizadas a cabalidad y en general, todas superaron el tiempo de una hora previamente establecido. Además, el nivel

de asistencia y retraso al ingreso a las sesiones fue alto, debido a viajes y problemas de conexión. En la Tabla 12 podemos ver el listado de asistencia del módulo 1.

Tabla 12.

Relación de asistencia a las sesiones remotas-presenciales

Asistencia	Sesión #1	Sesión #2	Sesión #3
Alumno 01	x		x
Alumno 02	x	x	x
Alumno 03	x	x	x
Alumno 04	x	x	x
Alumno 05	x		
Alumno 06	x	x	

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la aplicación de las actividades

En este apartado, el análisis tendrá en cuenta los diarios de clase producidos a partir de las sesiones remotas-presenciales y la comparación entre lo planeado y lo ejecutado que se llamará ‘reflexión docente de la aplicación’.

Tabla 13.*Diario de clase y reflexión*

DIARIO DE CLASE Y REFLEXIÓN DOCENTE DE LA APLICACIÓN	
Semana #1 (02/07/21)	Reflexión
<p>En esta semana, la sesión empezó con un retraso de 15 minutos. Todos los estudiantes participaron y la sesión duró 1 hora y 15 minutos. Se cumplió el programa a cabalidad y se dió énfasis a la explicación de las actividades, las evaluaciones, la presentación general del curso, los objetivos y organizamos la sesión siguiente. Además, en relación a la materia, ellos tuvieron la primera dinámica y contacto con la lengua.</p> <p>La semana transcurrió sin mayores complicaciones y todos ejecutaron las actividades propuestas en Classroom. No hubo preguntas ni consultas por Tutoría.</p>	<p>La sesión fue realizada de manera organizada y clara. Los estudiantes demostraron interés en el material, además de interactuar positivamente con los recursos gráficos, con el grupo y el profesor. Para esta sesión algunas personas no querían que las clases fueran grabadas.</p>
Semana #2 (09/07/21)	Reflexión
<p>En esta semana la sesión empezó con retraso de 20 minutos y tuvimos la ausencia de 2 estudiantes. Se hicieron las revisiones de la LISTA 01. La sesión duró 1 hora 30 minutos. Se cumplió el programa a cabalidad y se dió énfasis a las reglas y en la aplicación de ellas en la lectura del texto “Cumprimentos” y en trabalenguas que tendrían que enviar por WhatsApp para verificar su pronunciación. Les fue explicado la importancia de revisar los videos antes de las sesiones y de desarrollar las actividades de la LISTA 02.</p> <p>Apenas 4 personas entregaron en Classroom dicha actividad, los demás tuvieron dificultades para enviarla. Y un estudiante tuvo que, por motivos de trabajo, desistir del curso. Tuvimos tutorías por WhatsApp con 3 estudiantes que no habían comprendido uno de los puntos de las actividades propuestas.</p>	<p>Esta sesión además de haber retrasos por parte de los estudiantes, el docente encontró problemas en el recurso gráfico utilizado. Faltó experiencia en el material y uso de ejemplos más sólidos facilitando la comprensión. Eso hizo con que toda la explicación de la práctica se retrasara durante un total de 1h30 minutos.</p>
Semana #3 (16/07/21)	Reflexión

En esta semana la sesión empezó sin retrasos y con la ausencia de 2 estudiantes. Hicimos las correcciones y comentarios de la LISTA 02. La sesión duró 1 hora 5 minutos y fue grabada, por cuestiones de conexión las otras sesiones no habían podido ser registradas. En esta sesión la actividad principal que ellos deberían haber estudiado era el vídeo sobre adjetivos y sustantivos. En sesión realizamos las respuestas a preguntas y aplicación de los vocabularios aprendidos en la tabla - “Artigos e substantivos”. Les fue explicado la importancia de revisar los videos antes de las sesiones y de desarrollar las actividades de la LISTA 03.

Esta sesión fue mejor ejecutada por parte del docente. El tiempo no fue superado y la dinámica de clase fue ejecutada de manera completa. Sin embargo, la actividad “Artigos e substantivos” como fue propuesta utilizando el excel generó cierta confusión a los estudiantes. Sería importante revisar el modelo de la actividad, quizás, utilizar otra plataforma como Padlet. Otro punto importante es el incumplimiento de los estudiantes en revisar los vídeos.

Semana #4 (23/07/21)	Reflexión
<p>En esta semana, fue otorgado a los estudiantes tiempo para ejecutar y terminar la presentación final del módulo - El vídeo de presentación personal. No fue realizada sesión remota-sincrónica y la entrega debería ser realizada por Classroom o WhatsApp. Cada estudiante tuvo su retroalimentación 1 día después de haberlo enviado. Las actividades de la LISTA 03 fueron corregidas de manera asincrónica por el profesor y entre ellos.</p> <p>En esta actividad hubo muchos retrasos en el envío y la gran mayoría la envió directamente por WhatsApp. Tuvimos muchas sesiones de tutoría y, aun avisando sobre la clase autónoma, 2 estudiantes se conectaron el sábado. De los 5 estudiantes, apenas 4 enviaron el vídeo.</p> <p>La lista 04 correspondía a las actividades de desarrollo del video, por esto no fue un requisito enviarla por Classroom, pero sí el vídeo completo.</p>	<p>Esta sesión autónoma debería ser remoto-presencial-individual. Pienso que podría ser una forma de motivar la conversación entre profesor-estudiantes. De la manera como fue planteado se exigió una autonomía y disciplina para la entrega que no fue cumplida por los estudiantes. Además, dicha actividad podría apoyar en la realización del vídeo y del proceso de aprendizaje, pues prepararía a los estudiantes a exponer sus dudas antes de la grabación.</p>

Fuente: Elaboración propia

Resultados de los mecanismos de evaluación

Los resultados obtenidos, por ser audiovisuales, fueron publicados en Youtube y WhatsApp y, luego, organizados en el Google Drive como evidencias para revisión por el docente. Pueden ser vistos a través de los enlaces a partir de la Tabla 14.

Tabla 14.

Resultados general de las evaluaciones

Resultado Evaluación formativa	https://drive.google.com/drive/folders/1ACv5G2KFEQ262Cac8DUNhruCcGxm3j69?usp=sharing
Resultado Evaluación sumativa	https://drive.google.com/drive/folders/18i2nV3Rfvi0nR2SKKmIa8K9aOfwD2h0o?usp=sharing

Fuente: Elaboración propia

Resultados de las rúbricas utilizadas

Al final de cada actividad, se evaluó la entrega, pero también el proceso de desarrollo (dificultades, consultas y resultados entregados). Aunque hayan sido socializadas en cada sesión, las rúbricas no estuvieron disponibles para el desarrollo de las evaluaciones formativas a los estudiantes en la plataforma LMS. Por lo tanto, las consignas, la revisión del trabajo (realizado en clase y autónomamente) y posterior retroalimentación fueron realizadas a cada estudiante después de la entrega de su responsabilidad semanal de manera asincrónica por medio de las plataformas Classroom y WhatsApp o sincrónica en las sesiones de clases o tutorías.

Para organizar el proceso de evaluación se generó una consolidación de las evaluaciones y acto seguido reflexiones individuales para cada estudiante relacionando su desempeño, participación, entregables y dificultades. Como podrá ser consultado a en la tabla 15.

Tabla 15.

Resultados de las rúbricas aplicadas

Resultados de las rúbricas	https://drive.google.com/drive/folders/1zvg4e9wFCHMlrQCfoc1Ss6-ZPDMB6YwK?usp=sharing
-----------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16.

Reflexión alumno 1

Cuadro de resultados de evaluación			
Alumno 01			Consolidación de evaluaciones realizada el 28/04/2022
			Resultado rúbrica y evaluación del proceso
Evaluación formativa	Semana 1	Entrega a tiempo	La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa. Además, entregó dentro del plazo establecido. En clase, el estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron a realizar la actividad de la semana

	Semana 2	Entrega con atraso	La tarea fue realizada con retraso, aún así fue bien desarrollada por el estudiante. Según relató, el retraso se dio por motivos laborales y luego por haber olvidado la tarea. Su participación en clase fue activa, sin embargo, en numerosas veces, el estudiante se encontraba distraído. Asimismo, el desarrollo de la actividad muestra un nivel de desarrollo de las actividades suficientes para el proceso.
	Semana 3	Entrega con atraso	La tarea fue realizada con retraso, aún así fue bien desarrollada por el estudiante. Según relató, el retraso se dio por motivos laborales y, luego, por haber olvidado la tarea. Su participación en clase fue activa, sin embargo, en numerosas veces, el estudiante se encontraba distraído. Asimismo, el desarrollo de la actividad muestra un nivel de desarrollo suficiente para el proceso.
Evaluación sumativa	Semana 4	Entrega a tiempo	El resultado de la entrega final fue excepcional. El estudiante ha logrado elaborar una presentación personal completa, utilizando los recursos tecnológicos (sonido, celular y plataformas de compartición) además de utilizar la fonética y las estructura del idioma.

Observaciones

- El estudiante 01 tuvo dificultades para la entrega a tiempo de sus entregables, según él por motivos de trabajo. Él contó con algunos momentos de interacción en la tutoría para orientación en la elaboración de las actividades. Las entregó todas y las realizó, aunque con retraso. El resultado final fue muy positivo y, según reconoció posteriormente, siente que pudo asimilar las reglas de la fonética bien, además de algún vocabulario.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17.

Reflexión alumno 2

Cuadro de resultados de evaluación	
Alumno 2 -	Consolidación de evaluaciones realizada el 28/04/2022
	Resultado rúbrica y evaluación del proceso

Evaluación formativa	Semana 1	Entrega a tiempo	La tarea fue realizada por la estudiante de manera completa, aunque ella tuvo mayor dificultad en la comprensión de la dinámica propuesta. La entrega ocurrió dentro del plazo establecido. En clase es una estudiante participativa que hace muchas preguntas todas en español, se siente inseguridad en intentar construirlas en portugués por su nivel.
	Semana 2	Entrega con atraso	La tarea fue realizada con retraso, aún así fue bien desarrollada por el estudiante. Según relató, el retraso se dio por motivos laborales y luego por haber olvidado la tarea. Asimismo, el desarrollo de la actividad muestra un nivel de desarrollo de las actividades suficientes para el proceso. La estudiante no participó de la sesión sincrónica por motivos de viaje.
	Semana 3	Entrega con atraso	La tarea fue realizada con retraso y no respetó el modelo propuesto. Asimismo, el desarrollo de la actividad muestra un nivel de desarrollo satisfactorio para el proceso final. La estudiante participó activamente de la sesión sincrónica.
Evaluación sumativa	Semana 4	Entrega a tiempo	El resultado de la entrega final fue sobresaliente, aunque la estudiante no haya realizado el proceso de coevaluación, por motivo de no poder contactar a su compañero de clase, me pidió a mí realizar la corrección. El texto presenta algunos errores que fueron corregidos y fueron sugeridos algunos cambios. Con base en este documento, la estudiante desarrolló el vídeo que tuvo un nivel muy satisfactorio.

Observaciones

- El estudiante 2 tuvo algunas distracciones y problemas en participar en las clases, así como con la entrega de algunas actividades. Además, presentó dificultades en el comienzo del curso con la fonética, superadas por medio de las tutorías y realización de las actividades. Al final, presentó un vídeo con una fonética adecuada y un dominio de la estructura escrita organizado y corregido.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18.*Reflexión alumno 3*

Cuadro de resultados de evaluación			
Alumno 03			Consolidación de evaluaciones realizada el 28/04/2022
			Resultado rúbrica y evaluación del proceso
Evaluación formativa	Semana 1	Entrega a tiempo	La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa (sin embargo, por un error en la plataforma Classroom, el archivo de evidencia fue perdido). Además, entregó dentro del plazo establecido. En clase el estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudó a realizar la actividad de la semana
	Semana 2	Entrega con atraso	La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa. Además, entregó dentro del plazo establecido. En clase el estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente. De igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron a realizar la actividad de la semana
	Semana 3	Entrega con atraso	La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa. Además, entregó dentro del plazo establecido. En clase el estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron a realizar la actividad de la semana
Evaluación sumativa	Semana 04	Entrega a tiempo	El resultado de la entrega final fue sobresaliente, aunque la estudiante no haya realizado el proceso de coevaluación, ni las tareas semanales regularmente. La entrega del vídeo fue realizada a tiempo por medio de la plataforma WhatsApp, el resultado fue sobresaliente, ella logró una pronunciación con mínimos errores y una estructura completa.

Observaciones

- El estudiante 3 tuvo algunas dificultades para entregar las actividades, pero a nivel de participación en las clases fue ejemplar. Mostró mucha facilidad con la fonética y en las realizaciones de actividades sincrónicas. Utilizó las tutorías todas las semanas por medio de WhatsApps. La entrega final fue sobresaliente. Logró una reproducción fonética sin errores significativos y completa, aunque no haya seguido la realización regular de las listas planteadas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19.*Reflexión alumno 4*

Cuadro de resultados de evaluación			
Alumno 04			Consolidación de evaluaciones realizada el 28/04/2022
			Resultado rúbrica y evaluación del proceso
Evaluación formativa	Semana 1	Entrega a tiempo	La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa. Además, entregó dentro del plazo establecido. En clase el estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron a realizar la actividad de la semana
	Semana 2	Entrega con atraso	La tarea no fue entregada, aunque el estudiante haya realizado la presentación personal, las actividades de la semana no fueron completadas. Sin embargo, la participación del estudiante fue activa en clase.
	Semana 3	No entregó	La tarea no fue entregada, aunque el estudiante haya realizado la presentación personal, las actividades de la semana no fueron completadas. Sin embargo, la participación del estudiante fue activa en clase.
Evaluación sumativa	Semana 4	Entrega con atraso	La tarea fue realizada. El estudiante hizo la presentación personal y participó de la co-evaluación para mejorar lo escrito. De igual manera, hizo preguntas utilizando el idioma y las preguntas esenciales para poder sanar sus dudas. Buen nivel de trabajo y participación

Observaciones

- El estudiante 4 tuvo algunas dificultades para entregar las actividades. A nivel de participación en las clases fue ejemplar, vió los vídeos con anterioridad y participó activamente de las sesiones sincrónicas. Él presentó mucha facilidad con la fonética y en las realizaciones de actividades sincrónicas. Él utilizó las tutorías todas las semanas por medio de WhatsApps. La entrega final fue satisfactoria, pues logró una presentación fonética satisfactoria, aunque haya cometido algunos errores importantes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20.*Reflexión alumno 5*

Cuadro de resultados de evaluación			
Alumno 5			Consolidación de evaluaciones realizada el 28/04/2022
Evaluación formativa	Semana 1	Entrega a tiempo	<p>Resultado rúbrica y evaluación del proceso</p> <p>La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa. Además, entregó dentro del plazo establecido. En clase, el estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron a realizar la actividad de la semana</p>
	Semana 2	Entrega con atraso	<p>La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa, pero con retraso. En clase, la estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente. De igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron avanzar en las actividades de la semana</p>
	Semana 3	Entrega con atraso	<p>La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa, pero con retraso. En clase, la estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron avanzar en las actividades de la semana. Ella utilizó las tutorías por WhatsApp y por correo electrónico.</p>
Evaluación sumativa	Semana 4	Entrega con atraso	<p>La tarea fue realizada por el estudiante de manera completa, pero con retraso. En clase la estudiante presentó buena interacción con los demás estudiantes y con la dinámica propuesta por el docente, de igual manera, hizo preguntas pertinentes que le ayudaron a avanzar en las actividades de la semana</p>

Observaciones

- El estudiante 5 tuvo algunas dificultades para entregar las actividades a tiempo, pero las entregó. A nivel de participación, en las clases fue ejemplar. Ella presentó mucha facilidad con la fonética y en las realizaciones de actividades sincrónicas. Ella utilizó las tutorías todas las semanas por medio de WhatsApps. La entrega final fue sobresaliente. Ella logró una representación fonética sin errores significativos y completa, aunque no haya seguido la realización regular de las listas planteadas.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 21, podemos ver la relación de entregas de las listas de actividades por estudiante y si la misma fue realizado en el tiempo estimado.

Tabla 21.

Entregas de actividades semanales

Entrega actividades	Lista #1	Lista #2	Lista #3	Lista #4
Alumno 01	ET	ER	ER	ER
Alumno 02	ET	ER	ER	ER
Alumno 03	ET	ER	ER	ER
Alumno 04	ET	ER	NE	ER
Alumno 05	ET	ER	ER	ER

Nota: Entrega a tiempo (ET); Entrega con Retraso (ER); No entrega (NE)

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior evidencia el retraso en las entregas. Aproximadamente, el 75 % de las entregas fueron realizadas después de la fecha preestablecida. Aun cuando se reforzaba la importancia de las misma semanalmente. Según relatos de los mismos estudiantes, el problema fue generado por, principalmente, falta de tiempo y de una dinámica de estudios definida, pues muchos realizaban las tareas uno a dos días antes de la clase. Otro punto importante, fue la falta de consecuencias en relación a la entrega con retrasos, ya que, se recibió las tareas y se realizó la retroalimentación de la misma manera.

Análisis del uso de las TIC como mediador

Por ser una experiencia diseñada con el objetivo de integrar a las TIC en un proceso de enseñanza de lengua y que permitiera generar una dinámica más activa por parte del estudiante y, por ende, más significativa, se buscó elegir herramientas que expusiese a los estudiantes a nuevos recursos, contextos y relaciones, facilitando la interacción entre los estudiantes y el profesor, entre ellos mismos, pero sobre todo, facilitar la exposición de ellos a contextos de la lengua objetivo con materiales auténticos como vídeos, textos, audios, entre otros, para permitirles así acercarse a un aprendizaje más significativo. Por esto, se tuvo en cuenta las TIC conforme relacionadas en la Tabla 22. Dicha información consideró las TIC, la fase de la experiencia y su uso en la práctica.

Tabla 22.

Recursos TICS utilizados en la elaboración de la práctica

Herramientas TIC	Fase de la experiencia	Uso en la experiencia
GOOGLE DOCS	Planeación y construcción del curso	Organización de la información y estructura del curso
GOOGLE SHEET		Organización de la información y estructura del curso
CANVA		Diseño de los materiales audiovisuales y gráficos
CAPCUT		Edición y elementos de los vídeos
CLASSROOM	Organización del curso y comunicación con los estudiantes	Organización de la información y estructura del curso
WHATSAPP		Comunicación directa con los estudiantes para inquietudes y tutoría
GOOGLE DOCS		Desarrollo de tareas y elaboración de actividades de escritura
GOOGLE SHEET		Desarrollo de tareas y elaboración de actividades de escritura
GOOGLE FORMS		Pruebas diagnósticas y encuesta de satisfacción
KAHOOT		Evaluación formativa
YOUTUBE		Publicación de materiales/recursos audiovisuales propios o de terceros

CLASSROOM	Didáctica: Procesos de implementación y evaluación	Organización de la información y rúbrica de las evaluaciones/actividades
WHATSAPP		Comunicación directa con los estudiantes para inquietudes y tutoría
GOOGLE DOCS		Retroalimentación y escritura
YOUTUBE		Publicación de los trabajos finales

Fuente: Elaboración propia

Usos de las TIC en la planeación y construcción del curso

Para el desarrollo del curso, las cuatro herramientas utilizadas tuvieron un gran impacto. En primer lugar, porque permitieron la elaboración de materiales auténticos y gráficamente adecuados para el proceso de aprendizaje; luego, por la facilidad de planeación, organización y creación de todo el contenido esencial del curso.

Otro punto fundamental fue la posibilidad de compartir toda información con los involucrados, haciendo más fácil la comunicación y posterior utilización de los datos en la práctica.

En especial, la aplicación Cap Cut resultó ser una herramienta novedosa y disruptiva, pues, debido a su gratuidad, “layout” sencillo y alto poder de edición, hizo con que los resultados de los materiales editados por el docente tuviesen calidad y recursos importantes para facilitar la comprensión del contenido presentado. Un dato final es que todos los vídeos y recursos gráficos fueron diseñados y editados por el docente.

Organización del curso y comunicación con los estudiantes

Durante la organización, las herramientas TIC fueron fundamentales para obtener una rapidez en la organización de los materiales y actividades, además de facilitar la comunicación, pues, en este caso, se utilizó la aplicación de mensajería instantánea

WhatsApp, en donde se creó un grupo del curso para comunicación directa. En este sentido no hubo dificultades y las herramientas utilizadas cumplieron con su rol.

No obstante, una limitación que se encontró fue con la plataforma Kahoot, puesto que como es paga, su perfil gratuito es bastante limitado, por tal motivo, fue realizada la subinscripción al perfil premium para un mayor acceso.

Didáctica: procesos de implementación y evaluación

Finalmente, en la implementación de la práctica, se encontró limitaciones en la utilización de la aplicación LSM - Classroom, debido a que no cuenta con algunos recursos como determinación de los objetivos, competencias y habilidades; tampoco, permite desarrollar actividades evaluativas dinámicas, limitándose apenas a Google Forms, plataforma para encuestas y evaluaciones. No obstante, la plataforma permite crear rúbricas completas, lo que facilita la evaluación de una manera general.

Asimismo, los diarios de clase fueron esenciales para la reflexión y posterior sistematización de las sesiones. Fueron realizadas con el procesador de texto: Google Docs y Google Sheets.

Reflexiones finales

La sistematización de esta experiencia proporcionó un avance significativo en el perfeccionamiento del curso de portugués online, desde el ámbito más técnico al ámbito humano. Recorriendo toda la práctica, aunque haya sido realizada hace aproximadamente un año, fue posible reconstruirla, y así todo el proceso de diseño y aplicación de esta experiencia fue analizado desde otra perspectiva.

Desde el comienzo, la ejecución completa del módulo fue un reto. El objetivo de capacitar a un público hispanico (sin conocimiento del idioma) a reconocer los principales elementos de la fonética básica y aplicarlo a la ejecución de las tareas semanales exigía tanto de los estudiantes y del profesor mucha disciplina. Por el lado de los estudiantes estar dispuestos a aprender y absorber una nueva dinámica lingüística con sus fonemas y reglas, la constante dedicación al estudio y repaso. Por el lado del profesor, estar constantemente atento a las inquietudes y posibles mejoras en la práctica, traen a colación los puntos fuertes y sobre todo los puntos débiles a mejorar.

Entre estos puntos de reflexión podemos destacar los que llamaron más la atención: el diseño de la práctica y sus minucias, el rol del estudiante, el rol del profesor y el uso de las TIC.

Desde su punto estructural, el uso de elementos del abordaje comunicativo por tareas, el constructivismo, la clase invertida y el abordaje comunicativo, otorgaron una estructura teórica fuerte, organizada en términos de contenidos, aunque no haya sido utilizado un modelo puro en términos de pedagogía-didáctica, el diseño, la implementación y la actual sistematización, brindó la oportunidad de reflexión sobre dichas decisiones.

Aunque los enfoques hayan sido elegidos con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes con contenidos y actividades significativas, algunos de los enfoques metodológicos actuaron como soporte al desarrollo del ambiente de aprendizaje y como fundamentos a los recursos, tanto motivacionales como de interacción con los involucrados.

Entre estas decisiones, es posible encontrar puntos favorables a la aplicación de enfoques comunicativos en vista de los resultados durante y finales del curso. Como se propuso un curso que involucra a los participantes y que, por su interacción con las tareas y los materiales propuestos, estos pudieran desde su realidad y contexto aprender las

estructuras básicas gramaticales, junto a las reglas de la fonética y utilizarlas en un actividad de nivel fácil/intermedio. El resultado final demuestra que en corto periodo fue posible adquirir las habilidades/competencias definidas en el ambiente controlado, como fueron las tareas y el vídeo.

No obstante, en la ejecución de la práctica, enfoques como la clase invertida no fueron bien aplicadas, posiblemente por limitaciones de la plataforma LMS, por la falta de importancia dada por el docente que no reforzó dicha dinámica desde un comienzo y por la dificultad de los estudiantes en organizar su rutina de estudios aplicando una nueva propuesta de trabajo. El estudio autonomo y asincronico de revision de materiales se realizaba faltando pocos dias para la siguiente clase o no eran revisados.

En relacion a las as actividades eran dinámicas y jerarquizadas, aumentando su dificultad en la medida que se avanzaba. De una forma general, incentivaron a los estudiantes a utilizar las cuatro habilidades del abordaje comunicativo. Sin embargo, se han encontrado debilidades significativas. Como ya se ha mencionado, los elementos adoptados desde la metodología de la clase invertida no tuvieron un impacto significativo, pues los vídeos no eran revisados con anterioridad por la mayoría de los estudiantes. Asimismo, las nombradas “Listas” semanales fueron entregadas en su mayoría con retrasos y en algunos casos incompletas. Evidenciando la dificultad en cumplir el tiempo de entrega propuesto a los estudiantes.

Por un lado, ya en relación a la participación y desempeño de los estudiantes, sucedió un fenómeno contradictorio, pues, la participación de los involucrados no fue óptima, debido al retraso a las sesiones remotas-presenciales recurrentes , además de las ausencias y retraso al entregar una actividad como mencionados en la Tabla 12 y Tabla 21, aunque hubiera recordatorios. De acuerdo a los relatos individuales realizados oralmente, los vídeos

disponibles no eran vistos por completo y las tareas eran realizadas al final del tiempo. Según los participantes, la limitación de tiempo entre semana y la dificultad en organizar la rutina fueron obstáculos para una mayor dedicación a las actividades.

Por otro lado, aquí aparece la contrariedad, el desempeño de los estudiantes fue sobresaliente, pues las participaciones en clase, las entregas semanales y las entregas finales presentaron una calidad muy alta, si se tiene en cuenta el tiempo tan corto de ejecución de la práctica.

Cuando cuestionados, los estudiantes sobre qué les había parecido el proceso de estudio y de la práctica, todos han respondido que los materiales disponibles (audiovisuales y gráficos), las clases remotas-presenciales, la tutoría constante eran suficientes, además de claridad en las consignas y contenido elegido. Lo que muestra la importancia de conocer los aspectos más relevantes del público-objetivo, tales como: su cultura en general, costumbres, dinámicas sociales, el idioma y sus matices (formas de pensar, expresiones y reglas).

En clase, los participantes demostraron un nivel alto de motivación, seguridad y habilidades necesarias para desarrollar las actividades de forma autónoma. Las tutorías no fueron intensamente utilizadas y se aprovechó las clases remotas-presenciales para solucionar las inquietudes. Así, se concluye que la dinámica en sí está apta para aplicación a un público-objetivo con mayor autonomía y disciplina, con un dominio mínimo de las TIC. Lo que inviabilizaría la aplicación sin adaptación de la experiencia a niños y niñas, adolescentes o a un público menos autónomo.

En relación a las TIC, desde un principio fueron consideradas herramientas clave para el desarrollo de la práctica. Se dió una importancia especial a ellas, debido al enfoque de la y el objetivo de la experiencia, sin quitar la responsabilidad, autonomía y protagonismo de los estudiantes. Se eligieron herramientas gratuitas y de amplia utilización (conocimiento

previo) entre los estudiantes, decisión que brindó facilidades en la hora de aplicar las actividades.

Con la conclusión de la práctica, dicha decisión arrojó resultados satisfactorios. No obstante, hubo decisiones que limitaron o afectaron la dinámica, entre ellas podemos destacar la selección de la plataforma Google Classroom. Ella otorgó lo básico de una plataforma LSM gratuita, todo el material fue organizado y disponibilizado en ella, sin embargo, la estructura de evaluación es muy limitada y no hay una diversidad de medios de comunicación directa con el estudiante tales como el whatsapp o sms. Este punto pudiendo ser resultado con la utilización de Plataformas profesionales para la gestión de cursos.

Finalmente, la dinámica propuesta ha logrado los objetivos y competencias propuestas para la formación de los estudiantes. Y la sistematización ha apoyado en el proceso de reconstrucción de la práctica de una manera amplia, puesto que se pudo identificar los puntos fuertes y débiles de la propuestas que serán considerados para su reestructuración, formalización y para la construcción de los próximos módulos de la formación.

Bibliografía

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? Tendencias emergentes en educación con TIC, 13–14. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7
- Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. L. (2010, 31 julio). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*, 15(2010). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Cle international.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. (1.ª ed.). ISTE & ASCD. https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_your_Classroom.pdf
- Cardeira, E. (2006). *O essencial sobre a história do português* (1.ª ed.). Caminho.
- Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro* (2.ª ed.). Contexto.
- Cervantes. (s. f.). *Centro virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- Chávez Zambano, M. X., Saltos Vivas, M. A., & Saltos Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominios de la ciencia*, 3(ago), 759–771. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Chomsky, N., Meireles, J. A., & Raposo, E. P. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Arménio Amado Editor.
- CIA. (2022). *The world factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/world/#people-and-society>. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/world/#people-and-society>

- Cuq, J., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PU GRENOBLE.
- Díaz Rosero, C. (2017). La evaluación como medio de aprendizaje. *Educación y Humanismo*, 20(34). <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. (2022). *Ethnologue: Languages of the world*. <https://www.ethnologue.com/>. Recuperado 22 de febrero de 2022, de <http://www.ethnologue.com>
- Estaire, S. (2006). La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas. *Dialnet*. Recuperado 3 de abril de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3911278>
- Freeman, L. (2000). *Teaching techniques in English as a second language*. Oxford university press.
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170–181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>
- Gordillo, J. J. T., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Revista de Medios y Educación*, 36, 141–149. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communications* [Libro electrónico]. Hatier.
- IBGE. (2022). *Instituto brasileiro de geografia e estatística*. <https://www.ibge.gov.br>. de <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>
- Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. (2022). *Projeção de crescimento da população brasileira*. <https://www.ibge.gov.br/>. <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>

- Jalil, S. A., & Procailo, L. (Eds.). (2009). *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*.
https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf
- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Reflexiones Pedagógicas*, 33–39. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.ª ed., Vol. 1). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistemizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización* (Vol. 3). CIDE-FLACSO. <https://flacsochile.org/biblioteca/pub/publicos/1984/libro/001313.pdf>
- Martinic, S. (1998). *El objetivo de la sistematización y sus relaciones con la evaluación*. <https://centroderecursos.alboan.org/>.
https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf
- Molina, M. (2016, octubre). *El aprendizaje por tareas en el aula de lenguas extranjeras. Tesis de grado en educación primaria (tesis de pregrado)*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9790/MolinaGomezMonica.pdf?sequence=1>
- Nancy, O., & Yaurelys, P. (2021). Relación intrínseca del liderazgo, tecnologías, COVID y educación, un espacio de reflexión para situaciones pandémicas. *Revista de Investigación*, 45(102), 99–101. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9009>
- Telles, R. F. (25 de noviembre de 2019). *Unesco elige 5 de maio como dia mundial da língua portuguesa; cplp celebra*. <https://news.un.org/pt/>. Recuperado 2 de marzo de 2022, de <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1695661>

- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2004, noviembre). *Programa especial para la seguridad alimentaria PESA en centroamérica*.
FAO. <https://www.fao.org/publications/card/en/c/25a91394-4fbe-417b-b647-116151618136/>
- Prieto Espinosa, A., Prieto Campos, B., & del Pino Prieto, B. (Eds.). (2016). *Una experiencia de flipped classroom*. <https://bioinfo.uib.es/~joemiro/TecAvAula/APrietoJ2016.pdf>
- Pupp Spinassé, K. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, 1, 1–8.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2022). Lenguaje. En *Diccionario de la lengua española* (versión 23.5 en línea ed.). <https://dle.rae.es>
- Rodríguez Yunta, E., Valdebenito Herrera, C., & Lolas Stepke, F. (Eds.). (2008). *Enseñanza virtual de la bioética*. *Desafíos* (Vol. 14, Número 1).
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v14n1/art06.pdf>
- Rozeno, E. F. (2018). Métodos inovadores no ensino de línguas. *Revista Científica da FASETE*.
https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/15/metodos_inovadores_no_ensino_de_linguas.pdf
- Sáenz, J. D., Castaño Lora, A., Ávila, C. A., Bianchá, H. F., Segura Antury, J., & López-García, J. C. (2019). Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores. *Edukafé: documentos de trabajo de la escuela*. <https://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Teixeira Da Silva, V. L. (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse? *Soletras*, 08(4). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498>