

**FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**

**METODOLOGÍAS ACTIVAS CON
EVALUACIÓN PEDAGÓGICA Y
TECNOLOGÍAS DIGITALES**

**- CAPACITAR A ALUMNOS Y PROFESORES
DE ELE EN PORTUGAL**

DE SANTIAGO
GUERVOS
FRANCISCO
JAVIER -
07833174H

Firmado digitalmente
por DE SANTIAGO
GUERVOS FRANCISCO
JAVIER - [REDACTED]
Fecha: 2023.11.08
17:48:27 +01'00'

Assinado por: ISABEL DE LURDES PEREIRA
DO CABO
Num. de Identificação: [REDACTED]
Data: 2023.11.08 18.08.56 GMT Standard Time



Presentada por Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Dirigida por Francisco Javier de Santiago Guervós

SALAMANCA, 2023

Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes
"Cambiar el mundo, amigo Sancho, no es locura ni utopía, sino justicia."



Las @venturas del saber por la ruta de Cervantes por José Paulo Caetano - 23 de abril 2019

Agradecimientos

Después de este trabajo hercúleo, pero fructífero en aprendizajes y relaciones interpersonales, movido por mi pasión de ser profesora y por el deseo de querer cumplir, año tras año, cada vez mejor la noble misión de educar y formar y así contribuir para el éxito personal y profesional de mis alumnos y de mis compañeros de profesión, expreso mi más sincero reconocimiento y gratitud a todos los que contribuyeron en esta etapa de mi crecimiento personal, profesional y académico. Llevar a cabo este reto solo fue posible gracias al cariño, comprensión, colaboración, empatía y resiliencia de los protagonistas de este trabajo: mis alumnos y mis compañeros de profesión, profesores de español. Gracias a mi familia, en especial a Telma, y a todos mis amigos, por su amor, amistad y por estar siempre allí para con esta doctoranda.

Gracias a Javier de Santiago Guervós por nunca haber desistido de apoyarme, por su ayuda, por su colaboración, por su paciencia, por sus sabias palabras a lo largo de este camino y, sobre todo, por su gran capacidad de hacerme sacar adelante este estudio y por haber confiado en mí.

Gracias a Cátia, “mi hermanita de corazón”, por insistir mil veces que era capaz de cumplir el sueño de realizar el doctorado en la ciudad dorada y en la universidad que es la cumbre en la enseñanza del español como lengua extranjera. Gracias a Tatiana y a Maite por el ánimo contagioso y sabios consejos que inspiran siempre sus formas de ver la vida y los retos profesionales que abrazan con el alma. Gracias a Sílvia y a Susete, profesoras de español y compañeras de trabajo. Gracias a Lena, a Paula, a Lúcia, a Jorge y a Romeu, amigos de por vida, por confiar siempre en mí, por estar siempre disponibles y por comprender mi forma de ser en la vida profesional. Gracias a mis nuevos compañeros de trabajo de la *ciudad de los estudiantes* por apoyarme y animarme.

Dejo el último agradecimiento a los que me construyeron e inspiraron, a todos aquellos que forman parte de mi patrimonio educativo, a mis “padres transformadores”, un muchas gracias a “personas mayúsculas” por creer en mí, por saber que la educación puede ser un “ascensor social”, que es “el arma más poderosa del mundo” (Mandela, 2003) y que “solo pierde quien se rinde”. Mis profesores no se rindieron nunca ante mi condición social y yo tampoco. Por eso, este trabajo representa un salir adelante en mi trayectoria personal y, sobre todo, un sentido homenaje a todos vosotros por no haber desistido nunca de mí.

Resumen

El trabajo describe e investiga cómo las metodologías activas, la evaluación pedagógica y las tecnologías digitales contribuyen a la innovación pedagógica de prácticas que fomentan el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para lograr el perfil de alumno y del profesor del siglo XXI. Metodológicamente, se usa la investigación-acción, en la forma de estudio de caso con tratamiento enfoque cualitativo-descriptivo de datos que se recogieron en los cursos 2021/2022 y 2022/2023 en sesiones de formación de un grupo de profesorado de ELE y en clases de Español de tres grupos escolares de alumnos de 8.º curso.

El análisis de datos se hizo a través de las respuestas registradas en los cuestionarios concebidos con la intención de conocer al alumnado y al profesorado y evaluar la evolución de los aprendizajes en la producción oral y escrita y la marcha de las sesiones de formación. También se analizaron los productos de aprendizajes de los estudiantes (grabaciones y textos) y los informes elaborados por los docentes y se observaron las clases de los grupos y las sesiones de los profesores. Finalmente, se formularon recomendaciones u orientaciones pedagógicas para mejorar la educación y formación en español en Portugal, basadas en las conclusiones obtenidas durante el análisis previo.

En términos generales, los resultados mostraron: 1) desde los datos referentes a los cuestionarios aplicados a los estudiantes, que ellos revelan una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y tienen sensibilidad intercultural entre los estudiantes; les gusta la lengua española y la asignatura de español, tienen una imagen muy positiva relativamente a su desempeño en las competencias de la oralidad y de la escritura en español; son flexibles en cuanto al uso de diferentes estrategias de aprendizaje, en especial con recurso a la integración de tecnologías digitales y de actividades de autorregulación; tienen buena autoestima y se sienten a gusto para pedir ayuda a la profesora cuando tienen dificultades; valoran la retroalimentación y la transparencia en la evaluación, muestran una actitud favorable hacia las estrategias pedagógicas utilizadas en la asignatura de español y valoran de manera muy positiva la elección de cortometrajes y cuentos en el proceso de enseñanza de español. 2) partir de los datos referentes a los cuestionarios aplicados a los profesores, que la mayoría de ellos tiene poca experiencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo, evaluación pedagógica y competencias digitales; que sus motivaciones para inscribirse en la formación incluían el deseo de progresar en sus carreras y mejorar sus competencias digitales, entre otras; que la formación fue una experiencia positiva en términos de interés, compromiso y reflexión. 3) desde los datos generados en la etapa de observación con alumnado y profesorado, que implementación de las intervenciones pedagógicas revelan una evolución relevante a nivel de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en todos los aprendientes, sin embargo, en el caso del alumno se observa todavía la necesidad de mejorar la colaboración, el trabajo en equipo, aunque los alumnos tengan como equipo una imagen positiva, ya en el profesorado se observa que el aprendizaje colaborativo y la colaboración fueron altamente valoradas como parte integral del proceso de aprendizaje. 4) desde los datos relativos a los productos de aprendizajes (grabaciones y textos) de los estudiantes, se concluye que la combinación aplicada de metodologías activas con evaluación pedagógica y tecnologías digitales, en la producción, se observan mejoras en corrección gramatical, léxica y fonológica, en las actitudes de los estudiantes y en las calificaciones, se reconoce el *portuñol* y la importancia del *feedback* proporcionado por la *autoscopia* y la conciencia de las diferencias con la lengua materna, aunque todavía sigan persistiendo problemas a nivel del desarrollo temático; en la producción escrita, se destacan mejoras en la conciencia lingüística, en corrección de errores, autoevaluaciones positivas de los estudiantes, coevaluaciones más críticas por parte de los estudiantes, heteroevaluación de la profesora más objetiva y realista, sin embargo se observan efectos persistentes de la lengua materna. 5) desde los datos referentes a los extraídos de los informes realizados por los profesores, se destacan que la formación tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo profesional y personal de los profesores de ELE, así como en la promoción de prácticas educativas más inclusivas y en la mejora de competencias pedagógicas y digitales. La alta satisfacción de los participantes y su autoevaluación positiva respaldan la eficacia de la formación en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de ELE. 6) partiendo de los resultados anteriores, como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza del español y el aprendizaje de los estudiantes, se concluye que es necesario fomentar la autoconciencia y la autorregulación del aprendizaje y establecer rutinas de evaluación pedagógica dirigidas a los problemas específicos de los estudiantes; y para ayudar a pensar en experiencias de formación efectivas se debe diseñar formación centrada en las necesidades del profesorado y evaluar constantemente la satisfacción de los participantes para atender a su perfil.

Palabras-clave: español como lengua extranjera (ELE), metodologías activas, (MA), evaluación pedagógica (EP), tecnologías digitales (TI), enseñanza y formación en Portugal (EFP)

Resumo (em português) con motivo de la mención de *Doctor Internacional*

O trabalho descreve e investiga como as metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias digitais contribuem para a inovação pedagógica em práticas que promovem o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) necessárias para alcançar o perfil do aluno e do professor do século XXI. Metodologicamente, utiliza-se a investigação, na forma de estudo de caso com abordagem qualitativa-descritiva dos dados recolhidos nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023 em sessões de formação de um grupo de professores de ELE e aulas de espanhol de alunos de três turmas de 8.º ano.

A análise dos dados foi feita através das respostas registadas nos questionários elaborados com o objetivo de conhecer os alunos e os professores, bem como avaliar a evolução das aprendizagens na produção oral e escrita e o decurso das sessões de formação. Também foram analisados os produtos de aprendizagem dos alunos (gravações e textos) e os relatórios elaborados pelos professores. Além disso, foram observadas as aulas das turmas e as sessões dos professores. Por fim, foram formuladas recomendações ou orientações pedagógicas para contribuir para a educação e formação na disciplina de espanhol em Portugal, com base nas conclusões obtidas durante a análise anterior.

De forma geral, os resultados mostraram: 1) Através dos dados dos questionários aplicados aos alunos, foi observado que possuem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras e sensibilidade intercultural, demonstram interesse pela língua espanhola e pela disciplina de espanhol, apresentam uma imagem muito positiva em relação ao seu desempenho nas competências de oralidade e escrita em espanhol. Além disso, os alunos mostram flexibilidade no uso de diferentes estratégias de aprendizagem, especialmente o uso de tecnologias digitais e atividades de autorregulação. Valorizam o *feedback* e a transparência na avaliação, demonstram uma atitude favorável em relação às estratégias pedagógicas utilizadas na disciplina de espanhol e valorizam a escolha de curtas-metragens e contos no processo de ensino de espanhol. 2) Com base nos dados dos questionários aplicados aos professores, a maioria tem pouca experiência no uso de estratégias de aprendizagem ativa, avaliação pedagógica e competências digitais. As motivações para se inscreverem na formação incluíram o desejo de progredir nas suas carreiras e melhorar as suas competências digitais, entre outras razões. A formação foi uma experiência positiva em termos de interesse, comprometimento e reflexão. 3) A partir dos dados recolhidos na etapa de observação com alunos e professores, a implementação das intervenções pedagógicas revelou uma evolução significativa nas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) de todos os aprendentes. No entanto, no caso dos alunos, ainda se observa a necessidade de melhorar a colaboração e o trabalho em equipa, embora tenham uma visão positiva da equipa. No caso dos professores, a aprendizagem colaborativa e a colaboração foram altamente valorizadas como parte integrante do processo de aprendizagem. 4) Com base na análise dos produtos de aprendizagem (gravações e textos) dos alunos, concluiu-se que a combinação de metodologias ativas com avaliação pedagógica e tecnologias digitais resultou em melhorias na correção gramatical, léxica e fonológica, nas atitudes dos alunos e nas classificações. Destacou-se o uso de *portunhol* e a importância do *feedback* proporcionados pela *autoscopia* e a consciência das diferenças com a língua materna, embora ainda persistam problemas no desenvolvimento temático. Na produção escrita, houve melhorias na consciência linguística, correção de erros, autoavaliações positivas dos alunos e coavaliações mais críticas por parte dos alunos, bem como uma avaliação mais objetiva e realista por parte da professora, embora ainda se observem efeitos persistentes da língua materna. 5) Com base nos dados extraídos dos relatórios elaborados pelos professores, destacou-se que a formação teve um impacto positivo e significativo no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores de ELE, bem como na promoção de práticas educativas mais inclusivas e na melhoria de competências pedagógicas e digitais. A alta satisfação dos participantes e a sua autoavaliação positiva corroboram a eficácia da formação na melhoria do ensino e da aprendizagem de ELE. 6) Com base nos resultados anteriores, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino de espanhol e a aprendizagem dos alunos, é necessário fomentar a autoconsciência e a autorregulação da aprendizagem e estabelecer rotinas de avaliação pedagógica focadas nos problemas específicos dos alunos. Para contribuir para o desenho experiências de formação eficazes deve-se projetar a formação de acordo com as necessidades dos professores e avaliar constantemente a satisfação dos participantes para atender ao respetivo perfil.

Palavras-chave: espanhol como língua estrangeira (ELE), metodologias ativas (MA), avaliação pedagógica (AP), tecnologias digitais (TI), ensino e formação em Portugal (EFP).

Índice

Agradecimientos	1
Resumen.....	2
<i>Resumo</i> (en portugués) con motivo de la mención de <i>Doctor Internacional</i>	3
Introducción	13
1. De la problemática a los objetivos de la investigación	19
1.1. La problemática de la producción oral y escrita en la asignatura de ELE en Portugal y la formación de profesorado de ELE en Portugal	19
1.2. Justificación de la elección de los temas.....	20
1.3. Preguntas y objetivos de investigación	30
1.4. Estructura de la tesis	34
2. Metodologías activas con evaluación pedagógica y tecnologías digitales.....	36
2.1. Conceptualización de metodologías activas	36
2.2. Tipología de Metodologías Activas	44
2.2.1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo	44
2.2.2. Aprendizaje basado en tareas.....	54
2.2.3. <i>Ludificación o gamificación</i>	61
2.3. Estrategias de aprendizaje activo	66
2.3.1. Evaluación pedagógica	70
2.3.2. Tecnologías digitales	79
2.4. Asignatura de ELE en Portugal.....	90
2.4.1. De los textos auténticos a la competencia intercultural de los aprendientes de ELE ..	91
2.4.2. Del <i>portuñol</i> a la definición de estrategias para la producción oral y escrita en ELE	108
2.5. Formación de profesorado de ELE en Portugal	131
3. Metodología de investigación	135
3.1. Tipo, diseño e instrumentos de investigación	135
3.2. Plan general de la intervención pedagógica con alumnado y profesorado: objetivos y estrategias didácticas e investigativas aplicadas	148
4. Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con alumnado	154
4.1. Contexto de la intervención	154
4.1.1. La Escuela o <i>Agrupamento</i>	154
4.1.2. Los Alumnos o Grupos	160

4.2.	Antes de la intervención: diagnóstico	162
4.3.	Durante la Intervención: implementación.....	241
4.3.1.	Descripción y Evaluación de la 1. ^a Fase da Intervención de la PO	243
4.3.2.	Descripción y Evaluación de la 2. ^a Fase da Intervención de la PO	252
4.3.3.	Descripción y Evaluación de la 3. ^a Fase da Intervención de la PO	258
4.3.4.	Descripción y Evaluación de la 1. ^a Fase da Intervención de la PE	263
4.3.5.	Descripción y Evaluación de la 2. ^a Fase da Intervención de la PE	270
4.3.6.	Descripción y Evaluación de la 3. ^a Fase da Intervención de la PE	283
4.4.	Después de la intervención: síntesis.....	297
5.	Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con profesorado	346
5.1.	Contexto de la intervención: <i>Centro de Formação</i> y profesorado de ELE en la <i>Oficina de Formação</i>	346
5.2.	Antes de la intervención: diagnóstico	347
5.3.	Durante de la intervención: implementación de la <i>Oficina de Formação</i>	353
5.3.1.	Descripción y Evaluación de la Fase Inicial de la <i>Oficina de Formação</i>	353
5.3.2.	Descripción y Evaluación de la Fase Intermedia de la <i>Oficina de Formação</i>	356
5.3.3.	Descripción y Evaluación de la Fase Final de la <i>Oficina de Formação</i>	358
5.4.	Después de la intervención: síntesis.....	361
6.	Conclusiones	380
6.1.	Conclusiones en español	380
6.2.	<i>Conclusões</i> en portugués con motivo de la mención de <i>Doctor Internacional</i>	399
	Referencias bibliográficas	418
	Anejos	437
	Anejo 1 – Declaración de consentimiento informado.....	438
	Anejo 2 – Ficha de trabajo sobre el cortometraje español <i>El vendedor de humo</i>	440
	Anejo 3 – Ficha de evaluación diagnóstica sobre el cortometraje español <i>El vendedor de humo</i> 442	
	Anejo 4 – Criterios de evaluación diagnóstica de la producción oral y autorregulación.....	443
	Anejo 5 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción oral.....	444
	Anejo 6 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral	445
	Anejo 7 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral	446
	Anejo 8 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – autoevaluación de la producción oral 447	
	Anejo 9 – Síntesis de la opinión del alumnado - evaluación diagnóstica – producción oral	448

Anejo 10 – Rúbrica de la evaluación formativa y sumativa – producción oral	449
Anejo 11 – Ficha de evaluación formativa sobre el cortometraje español <i>El vendedor de humo</i> 451	
Anejo 12 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación formativa – producción oral	452
Anejo 13 – Código de corrección para mejorar la respuesta escrita – producción oral y la producción escrita	455
Anejo 14 – Escala de evaluación de la rúbrica de evaluación formativa y sumativa – producción oral	456
Anejo 15 – <i>Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales</i> – producción oral	457
Anejo 16 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación sumativa – producción oral	459
Anejo 17 – Ficha de trabajo sobre el cuento español <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	461
Anejo 18 – Ficha de evaluación diagnóstica sobre el cuento español <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	466
Anejo 19 – Criterios de evaluación diagnóstica de la producción escrita y autorregulación	467
Anejo 20 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación diagnóstica – producción escrita	468
Anejo 21 – <i>Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales</i> – producción escrita	471
Anejo 22 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción escrita	473
Anejo 23 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción escrita.....	474
Anejo 24 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – autoevaluación de la producción escrita	476
Anejo 25 – Síntesis de la opinión del alumnado - evaluación diagnóstica – producción escrita	477
Anejo 26 – Rúbrica de la evaluación formativa y sumativa – producción escrita.....	478
Anejo 27 – Ficha de evaluación formativa sobre el cuento español <i>La infantita que fue convertida en almendro</i> – elaboración de la planificación del texto creativo cooperativo...	479
Anejo 28 – Ficha de evaluación formativa sobre el cuento español <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	481
Anejo 29 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación formativa – producción escrita	483
Anejo 30 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – autoevaluación de la producción escrita en equipos	489

Anejo 31 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – autoevaluación de la producción escrita en equipos	490
Anejo 32 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – coevaluación de la producción escrita en equipos	491
Anejo 33 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – coevaluación de la producción escrita	492
Anejo 34 – Guía de observación de la evaluación formativa y sumativa – producción escrita en equipos	493
Anejo 35 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – autoevaluación de la producción escrita en equipos	494
Anejo 36 – Ficha de evaluación sumativa sobre el cuento español <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	496
Anejo 37 – Guion de las encuestas por cuestionario sobre las percepciones de los docentes a lo largo de la formación de larga duración	497
Anejo 38 – Cuadro de análisis de contenido para las encuestas por cuestionario sobre las percepciones de los docentes a lo largo de la formación de larga duración	499
Anejo 39 – Guion de los informes finales de la formación de larga duración.....	505
Anejo 40 – Cuadro de análisis de contenido para los informes finales de la formación de larga duración.....	509

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1– Métodos informales y formales del aprendizaje cooperativo (Lopes y Silva, 2009).....	50
Cuadro 2 – Niveles competencia comunicativa en ELE – A. E. del 3.er Ciclo.....	112
Cuadro 3 – Niveles competencia comunicativa en ELE – A. E. del 8.º curso	112
Cuadro 4 – Áreas de Competencia, Principios y Valores del PASEO (2017).....	115
Cuadro 5 – Plan General de la Intervención Pedagógica con Alumnado y Profesorado de ELE.....	153
Cuadro 6 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada.....	169
Cuadro 7 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada.....	170
Cuadro 8 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada.....	172
Cuadro 9 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	173
Cuadro 10 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	174
Cuadro 11 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	176
Cuadro 12 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	177
Cuadro 13 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	178
Cuadro 14 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	180
Cuadro 15 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	181
Cuadro 16 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	181
Cuadro 17 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	182
Cuadro 18 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	182
Cuadro 19 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	182
Cuadro 20 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual.....	183
Cuadro 21 – Cuestionario 1 – Parte V – Escala de Sensibilidad Intercultural	189
Cuadro 22 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	192
Cuadro 23 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	193
Cuadro 24 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	193
Cuadro 25 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	194
Cuadro 26 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	194
Cuadro 27 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de español	195
Cuadro 28 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	196
Cuadro 29 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	196
Cuadro 30 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español	197
Cuadro 31 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español	210
Cuadro 32 – Cuestionario 2 – Parte IV– Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español	216
Cuadro 33 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español.....	224
Cuadro 34 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español.....	224
Cuadro 35 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	233
Cuadro 36 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	233
Cuadro 37 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral.....	248
Cuadro 38 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral.....	249
Cuadro 39 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción oral	251
Cuadro 40 – Resultados de la escala de evaluación de la evaluación formativa – producción oral	255
Cuadro 41 – Resultados de la escala de evaluación de la evaluación formativa – producción oral	256
Cuadro 42 – Guía de observación de la evaluación formativa – producción oral.....	257
Cuadro 43 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica de la evaluación sumativa – producción oral	260
Cuadro 44 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica de la evaluación sumativa – producción oral	261
Cuadro 45 – Guía de observación de la evaluación sumativa – producción oral	262
Cuadro 46 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción escrita.....	266
Cuadro 47 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción escrita.....	267
Cuadro 48 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción escrita	269
Cuadro 49 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita	277
Cuadro 50 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita	280
Cuadro 51 – Autoevaluación del trabajo en equipos en la evaluación formativa – producción escrita	281
Cuadro 52 – Coevaluación del trabajo en equipos en la evaluación formativa – producción escrita.....	282

Cuadro 53 – Guía de observación de la evaluación formativa en equipos – producción escrita	282
Cuadro 54 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita	290
Cuadro 55 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita	293
Cuadro 56 – Autoevaluación del trabajo en equipos en la evaluación sumativa – producción escrita	295
Cuadro 57 – Coevaluación del trabajo en equipos en la evaluación sumativa – producción escrita	295
Cuadro 58 – Guía de observación de la evaluación sumativa en equipos – producción escrita	295
Cuadro 59 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE	303
Cuadro 60 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE	306
Cuadro 61 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE	313
Cuadro 62 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción escrita en ELE	316
Cuadro 63 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	325
Cuadro 64 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	325
Cuadro 65 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	326
Cuadro 66 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	326
Cuadro 67 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	328
Cuadro 68 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	328
Cuadro 69 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	329
Cuadro 70 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	329
Cuadro 71 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	330
Cuadro 72 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE	331
Cuadro 73 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	333
Cuadro 74 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	334
Cuadro 75 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	338
Cuadro 76 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	338
Cuadro 77 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	339
Cuadro 78 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	339
Cuadro 79 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	340
Cuadro 80 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	340
Cuadro 81 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	341
Cuadro 82 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE	342

ÍNDICE DE FIGURAS

[illegible]

Figura 53 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español	219
Figura 54 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español	220
Figura 55 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	220
Figura 56 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	221
Figura 57 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	221
Figura 58 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	222
Figura 59 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	222
Figura 60 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	223
Figura 61 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	225
Figura 62 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	225
Figura 63 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	226
Figura 64 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	227
Figura 65 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	227
Figura 66 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	228
Figura 67 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español	228
Figura 68 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	229
Figura 69 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	229
Figura 70 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	230
Figura 71 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	230
Figura 72 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	231
Figura 73 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	231
Figura 74 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	232
Figura 75 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	234
Figura 76 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	234
Figura 77 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español	235
Figura 78 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	235
Figura 79 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	236
Figura 80 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	237
Figura 81 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	237
Figura 82 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	238
Figura 83 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	239
Figura 84 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	239
Figura 85 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes	240
Figura 86 – Integración en clases de la herramienta digital Stopwatch online.....	244
Figura 87 – Tarea de producción oral – evaluación diagnóstica	245
Figura 88 – Aplicación Teams – equipo de la asignatura de español del grupo G.....	246
Figura 89 – Aplicación Stream – audios de la evaluación diagnóstica – producción oral	246
Figura 90 – Ejemplo de uso de la estrategia de la autoscopia – producción oral	247
Figura 91 – Tarea de producción oral – evaluación formativa.....	253
Figura 92 – Ejemplo de feedback en la aplicación Stream – evaluación formativa – producción oral	254
Figura 93 – Escala de evaluación de la rúbrica de evaluación formativa y sumativa – producción oral	254
Figura 94 – Ficha de evaluación sumativa sobre el cortometraje español El vendedor de humo	259
Figura 95 – Tarea de producción escrita – evaluación diagnóstica	264
Figura 96 – Formación de equipos – herramienta digital Wheel Decide	271
Figura 97 – Tarea de producción escrita – evaluación formativa.....	271
Figura 98 – Tarea de producción escrita – evaluación formativa.....	272
Figura 99 – Asignación de equipos para la coevaluación	272
Figura 100 – Criterios de evaluación del texto creativo.....	273
Figura 101 – Criterios de evaluación de la producción escrita.....	274
Figura 102 – Autoevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita.....	275
Figura 103 – Coevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita	276
Figura 104 – Autoevaluación de la evaluación formativa de la producción escrita	279
Figura 105 – Coevaluación de la evaluación formativa de la producción escrita	280
Figura 106 – Tarea de producción escrita – evaluación sumativa.....	284
Figura 107 – Proyecto interdisciplinar sobre La infantita que fue convertida en almendro – 8.º E	286

Figura 108 – Proyecto interdisciplinar sobre La infantita que fue convertida en almendro – 8.º F	286
Figura 109 – Proyecto interdisciplinar sobre La infantita que fue convertida en almendro – 8.º G	287
Figura 110 – Autoevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita.....	288
Figura 111 – Coevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita	289
Figura 112 – Autoevaluación de la evaluación sumativa de la producción escrita	293
Figura 113 – Coevaluación de la evaluación sumativa de la producción escrita	293
Figura 114 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE.....	298
Figura 115 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE.....	299
Figura 116 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE.....	301
Figura 117 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE.....	302
Figura 118 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE.....	304
Figura 119 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE.....	306
Figura 120 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE.....	307
Figura 121 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE.....	309
Figura 122 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE.....	310
Figura 123 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE.....	311
Figura 124 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE.....	312
Figura 125 – Cuestionario 3 – Parte III – Opinión sobre la producción escrita en ELE	314
Figura 126 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del Stream y del SharePoint en PO en ELE	316
Figura 127 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del Stream y del SharePoint en PO en ELE	318
Figura 128 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del Stream y del SharePoint en PO en ELE	319
Figura 129 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del Stream y del SharePoint en PO en ELE	322
Figura 130 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE.....	336
Figura 131 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE.....	337
Figura 132 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE.....	337

Introducción

Este estudio surge a propósito del trabajo del máster en *Estudios Ibéricos*, titulado *Metodologia do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: Recursos e Actividades Didácticas*, realizado en la *Universidade da Beira Interior* en 2010, y del máster en *Ciências da Educação, Especialização em Comunicação e Tecnologias Educativas*, designado por *Promover a Produção Oral em Espanhol com recurso à autoscopia mediada pela ferramenta digital Flipgrid*, realizado en la *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro* en 2020, tras el curso en *Línguas e Literaturas Modernas Variante de Estudos Portugueses e Espanhóis (ramo educacional)*, realizado en la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto* en 2002, en Portugal.

Una vez terminado el trabajo de máster bajo la guía del profesor Dr. Javier de Santiago Guervós y dado que en aquel momento el español no lograba consolidarse como asignatura clave en el ámbito de las lenguas extranjeras en Portugal decidimos centrar esta tesis en los siguientes temas: las metodologías activas, la evaluación pedagógica y las tecnologías digitales aplicadas al español como lengua extranjera, en Portugal. La tesis fue tomando forma y su aplicación enfocó dos vertientes pedagógicas, por un lado, la enseñanza de español como lengua extranjera con alumnado de ESO y de Bachillerato y, por otro, la formación de profesorado de español como lengua extranjera.

En palabras de Campenhoudt *et al.* (2019) “una investigación es, por definición, algo que se busca. Es un caminar para un mejor conocimiento y debe ser aceptado como tal, con todas las hesitaciones, desvíos e inseguridades que eso conlleva” (p. 41). Por lo tanto, este trabajo quiere ser, en primer lugar, una reflexión acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera en Portugal; en segundo lugar, constituir un ejemplo de aplicación de las metodologías activas, la evaluación pedagógica y las tecnologías digitales al concreto campo de estudio de la producción oral y de la producción escrita con distintos grupos de alumnos que estudian español (hace un año y hace 4 años) como segunda lengua extranjera; en último lugar, ser un instrumento de política educativa en el ámbito de la capacitación de docentes de español como lengua extranjera a través de la formación intitulada *Para uma construção de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógica e a tecnologias educativas*.

Considero que “la finalidad de la educación es promocionar una sociedad democrática basada en los principios de justicia social y de la equidad económica” (Moule, 2005, pp. 20-25), por lo tanto, esta tesis se enmarca, de este modo, en la preocupación asumida por Niza (2012, p. 41) de que “necesitamos una nueva sensibilización del hombre al hombre para una renovada vida social, para una renovada moral de las relaciones” y quiere constituirse como una respuesta pedagógica para que se materialice “el derecho a la educación, que se expresa por la garantía de una permanente acción formativa orientada para favorecer el desarrollo global de la personalidad, el progreso social y la democratización de la sociedad” (Diário da República, 1986, *Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo*, p. 1).

Dado que las instituciones educativas constituyen espacios para hacer posible la democracia, este trabajo se basa en una “superVisión” de la educación que se asienta en una “concepción de la pedagogía como actividad ética y política que puede desempeñar una función de transformación personal y personal” (Vieira, 2014, p. 2), guiada por “valores y principios humanísticos y democráticos” (Vieira, 2014, p. 3) y con “una orientación transformadora y emancipadora, potencialmente transgresora y subversiva, en los valores de libertad y de la responsabilidad social” (Vieira y Moreira, 2011, p. 12).

Los temas de investigación y el estudio práctico subyacente a la investigación contemplan “una visión transformadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, traducida en una pedagogía de la autonomía” (Vieira, 2014, p. 2), dado que a lo largo de aplicación del plan de intervención pedagógica con alumnado y profesorado están presentes los principios de indagación crítica, intervención crítica, acciones y valores democráticos, interacción dialogal entre profesorado-alumnado y formadora-profesorado, participación y emancipación (Vieira, 2014, p. 2), dejando claro que en este trabajo la “supervisión de la pedagogía asume un objetivo político: la autonomía del educador y de los educandos” (Vieira, 2014, p. 4).

En este estudio se considera esencial el papel del profesor en la construcción de los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto, la formación docente es de capital importancia para poder hacer frente a los retos del vivir de las escuelas y para poder dar respuesta a las demandas de la educación en el siglo XXI.

Hoy día la lengua española es muy relevante en el contexto internacional, dado que España es un país con gran importancia en el área de la cultura y además es el idioma oficial de 21 países en el mundo; sin embargo, en Portugal se oferta como asignatura optativa, es la segunda lengua

extranjera y ve disminuido, año tras año, el número de personas que la estudia porque además, de un modo global, la población portuguesa no valora aprender español al creer que es un idioma muy parecido al portugués y por lo tanto, no es necesario estudiarlo. Como consecuencia a esa falsa creencia encontramos alumnado con problemas de aprendizaje que le dificultan progresar en su formación, incluso muchos que no logran salir del nivel de “falsos principiantes” en la lengua española.

Debido a la inequívoca presencia de la lengua de Cervantes en diferentes sistemas educativos un poco por todo el mundo y considerando que también debería ser un idioma con gran expresividad en Portugal, este estudio hace hincapié en la idea de que “el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz” (Richards y Rodgers, 2003, p.38), por eso creo que la labor docente está conectada con el “desarrollo de competencias de superVisión de su acción” (Vieira, 2014, p. 3).

La opción por las metodologías activas se debe al hecho de este “modelo didáctico basado en una concepción cognitiva/constructiva del aprendizaje de lenguas, que subraya la actividad mental, constructiva del alumno” (Estaire, 2009, p. 18), considera los alumnos como “actores sociales” (Conselho da Europa, 2001, p. 9), el profesor recurre a nuevas formas de trabajo (Niza, 2012) y el aula funciona como un espacio motivador de construcción y socialización de los aprendizajes.

Además, se optó por las metodologías activas, puesto que

al aplicar la pedagogía centrada en las y los estudiantes, como por ejemplo el aprendizaje basado en problemas, en investigaciones o en proyectos, estos obtendrán ideas, conocimientos y un aumento de sus capacidades y de su confianza, abordando cuestiones y problemas de la vida real (Scott, 2015, p. 17).

En este estudio también se consideraron los recursos auténticos como fuente primordial para aprender la lengua y cultura españolas dado que “las *realias* son casi ilimitadas. Cuanto mayor sea el número de objetos incorporados por el profesor de lengua extranjera en el aula, mejores serán la motivación del aprendizaje y los resultados” (Celce-Murcia, 1979, como se cita en Cancelas y Ouviña, 1988, p. 391).

También se optó por utilizar en las tareas de producción oral y de producción escrita cortometrajes y cuentos populares españoles como recursos auténticos, porque, según Vieira,

el término material auténtico se refiere a los textos (orales, escritos, visuales) que utilizan los hablantes de una determinada lengua para expresarse y comunicarse entre sí; consisten en materiales que transmiten los aspectos sociohistórico-culturales de una comunidad lingüística y que pueden ser un instrumento valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, constituyendo una fuente de insumo para los aprendices (2012, p. 14).

Cabe añadir que la motivación está conectada al éxito de los métodos utilizados por el docente (Bergillos, 2008) y, en este sentido, cuando los métodos incluyen los avances tecnológicos integrando tecnologías educativas digitales, estos pueden presentar potencial acentuado en la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes (Shuler *et al.*, 2013).

En este trabajo se ha recurrido, sobre todo, a los teléfonos móviles de los alumnos pues son dispositivos tecnológicos con enorme potencial pedagógico y que pueden facilitar el aprendizaje del alumno, transformando las tareas (Estaire, 2007; Sánchez L., 2003; Sánchez P., 2009) en un “espacio motivador capaz de desarrollar, en sus utilizadores, competencias esenciales para la sociedad actual” (Carvalho, 2012, p. 153). Porque el móvil al ser accesible, portátil, funcional y poder acceder a redes de información a través de Internet, transformó la vida y el aprendizaje a nivel mundial (Shuler *et al.*, 2013), modificó la vida de los estudiantes gracias a la constante interacción que tienen con esta tecnología (Prensky, 2001), está omnipresente en la vida de los alumnos y es para ellos un objeto afectivo.

Se considera que el móvil puede aumentar sus competencias debido a la motivación asociada a su uso en las actividades de aprendizaje (Moura, 2010) y, por último, “las y los estudiantes que lleven consigo sus propios dispositivos continuarán adaptando nuevas tecnologías para mejorar la funcionalidad, el acceso y las posibilidades de aprendizaje productivo” (Scott, 2015, p. 10).

De acuerdo con el *DigCompEdu*, los profesores “tienen a su disposición una variedad de recursos digitales (educativos) que pueden utilizar en la enseñanza” (Lucas y Moreira, 2018, p. 20); sin embargo, es necesaria la capacitación del profesorado para seleccionar críticamente los recursos más adecuados a las necesidades de aprendizaje, perfil e intereses de su alumnado.

Esta investigación está también guiada por prácticas de evaluación en donde la evaluación pedagógica es la base del éxito de los aprendizajes de los alumnos, puesto que

integra la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje y la evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje (...). Tanto la evaluación sumativa como la evaluación formativa deben ser pensadas y puestas en práctica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. (...) La evaluación pedagógica presupone la movilización y el uso de una variedad de dinámicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (...) de crear oportunidades para utilizar estructuras de aula que estimulen dinámicas de trabajo diversificadas, basadas en relaciones pedagógicas que se caractericen por la colaboración y la cooperación (Fernandes, 2020, p.77).

Por lo anteriormente expuesto, la capacitación de los docentes juega un papel muy importante en la educación de los alumnos en el siglo XXI. De hecho, la formación de profesorado a través de modalidades de formación compuestas por sesiones de formación teórico-prácticas y sesiones de trabajo autónomo para aplicar en contexto de clase los aprendizajes adquiridos en la formación tiene un gran valor.

Articular los aprendizajes realizados por los profesores en la formación a las prácticas de clase es asumido, en este estudio, como una estrategia de capital importancia al desarrollo profesional de los profesores, de sus comunidades educativas y de los aprendizajes del alumnado; por eso, se considera que es

urgente (re)pensar la formación de profesores, a la luz de la visión de escuela, de currículo, de ciudadano a formar en el siglo XXI, y además de los contextos cada vez más complejos y exigentes donde los profesores tienen que trabajar (Flores, 2017, p. 22).

Los docentes están en continuo proceso de formación a lo largo de su trayectoria profesional, sobre todo, porque es un requisito para progresar en la carrera y no porque consideran la formación como un instrumento pedagógico para adquirir competencias para cambiar, mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas con vistas a la mejora de los aprendizajes del alumnado y lograr el éxito escolar de todos. Flores (2017) refiere que, en lo relativo a la frecuencia de formación, “a pesar de la existencia de motivaciones emancipadoras y pedagógicas, [esta] ha sido marcada más por una lógica más instrumental asociada a la obtención de créditos y la progresión de la carrera” (p. 14). En el mismo sentido, según Pardal y Martins (2005), las “acciones [de formación] son

buscadas teniendo en cuenta prioritariamente la progresión en la carrera y la profundización de conocimientos científicos, sino también, aunque con un peso levemente inferior, necesidades de desarrollo profesional y de realización personal” (p. 105).

Para concluir, la formación “para la construcción de escenarios de aprendizaje en la asignatura de español: proyectos de intervención utilizando metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas” tiene como objetivo indagar críticamente hasta qué punto las acciones educativas con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías digitales, de los profesores-formandos, mediadas por la articulación entre la teoría y la práctica y diseñadas a partir los conocimientos obtenidos en la formación y aplicadas durante la formación, y las prácticas de la profesora-formadora-investigadora, tienen impacto positivo en el aprendizaje del español como lengua extranjera y representan un cambio e innovación pedagógicas con vistas al logro de una educación inclusiva de calidad en el siglo XXI.

1. De la problemática a los objetivos de la investigación

En el primer capítulo se da a conocer la tesis, desde su problemática de estudio a los objetivos y cuestiones de investigación. En la primera fase serán tratados los dos problemas de este trabajo: los aspectos de la enseñanza de la producción oral y escrita en la asignatura de ELE en Portugal, y las preocupaciones acerca de la formación de profesorado de ELE en Portugal; en la segunda fase se presentarán las justificaciones que llevaron a la elección de los dos temas, destacando los participantes y las motivaciones por detrás de esta investigación; en la tercera fase nos referiremos a los objetivos, cuestiones y metodología de investigación; y, en la última fase, se explicará la estructura de la tesis.

1.1. La problemática de la producción oral y escrita en la asignatura de ELE en Portugal y la formación de profesorado de ELE en Portugal

En el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Portugal es comúnmente aceptado por los docentes de ELE en Portugal que los hablantes de portugués enfrentan problemas en la producción oral relacionadas con las diferencias fonéticas, gramaticales y de entonación entre los dos idiomas y los problemas verificados en la producción escrita se deben a las diferencias gramaticales, ortográficas y de vocabulario.

Generalmente, se destacan como problemas comunes en la producción oral de español por parte de hablantes de portugués los siguientes aspectos: pronunciación, distinción entre la “be” y la “uve”, la entonación, género y concordancia de los adjetivos y sustantivos, la conjugación verbal, uso de pronombres, con relieve para las formas de tratamiento, vocabulario específico, expresiones idiomáticas, la fluencia y el ritmo, la comprensión auditiva, las diferencias culturales, pero sobre todo, las interferencia del portugués como lengua materna.

Habitualmente, se subrayan como problemas frecuentes en la producción escrita de español por parte de hablantes de portugués los siguientes aspectos: ortografía y acentuación, uso de letras y sonidos específicos, conjugación verbal, género y concordancia de los adjetivos y sustantivos, uso de pronombres, con relieve para las formas de tratamiento, vocabulario específico, sintaxis,

diferencias gramaticales, diferencias idiomáticas, estilo y formalidad, pero sobre todo, la influencia del portugués como lengua materna.

Los problemas a los que se enfrentan los estudiantes que están aprendiendo español pueden variar dependiendo de muchos factores; sin embargo, cabe destacar la lengua materna del estudiante, el entorno de aprendizaje, el método de enseñanza y otros aspectos individuales, como la motivación y el interés, especialmente, si consideran el español como un idioma muy cercano al portugués, muy fácil de aprender y/o que no es necesario estudiarlo para saberlo.

Por lo expuesto, el profesorado de español que trabaja con estudiantes cuya lengua materna es el portugués tienen un trabajo muy difícil que pasa por superar los problemas referidos, utilizando metodologías específicas y con enfoques muy dirigidos, centrándose en las principales diferencias, proporcionando ejemplos claros y ofreciendo prácticas que ayuden a los estudiantes a interiorizar las diferencias entre los dos idiomas. Además, hay que señalar que también los profesores enfrentan una serie de desafíos cuando enseñan a los estudiantes de hoy en día, muchos de los cuales han sido amplificados o transformados por la tecnología y la dinámica social en rápida evolución.

Normalmente, los profesores enfrentan como problemas más comunes los siguientes: tecnología en clase, motivación de los alumnos, diversidad e inclusión, falta de recursos, presión por los resultados, inclusión de necesidades especiales, comportamiento de los alumnos, carga de trabajo del profesor, cambios sucesivos del currículo, falta de reconocimiento y valoración profesional, equilibrio entre la vida profesional y personal. Afrontar estos desafíos requiere un compromiso permanente con el desarrollo profesional, la búsqueda de soluciones creativas y la colaboración con compañeros, agentes educativos y otros profesionales de la educación.

1.2. Justificación de la elección de los temas

Esta investigación está motivada por razones profesionales, académicas y científicas, las cuales serán presentadas a continuación, haciendo hincapié en la importancia de saber comunicarse, aprender idiomas, aprender español en contexto internacional, aprender español en Portugal y desafíos que enfrenta la escuela hoy en día.

En primer lugar, saber comunicarse en lenguas extranjeras es hoy día una herramienta de gran importancia para el desarrollo del individuo, ya que aporta una serie de beneficios personales, profesionales y culturales. En el contexto de globalización e internacionalización dominar la comunicación en idiomas extranjeros brinda la oportunidad para aprovechar nuevas oportunidades profesionales y educativas, amplía los horizontes culturales, facilita la movilidad gracias a viajes internacionales, favorece la posibilidad de crear nuevas redes de comunicación y trabajo, el acceso a otra información, la promoción del desarrollo cognitivo, el fomento de la comprensión intercultural, mejora de la autoconfianza y el crecimiento personal.

En suma, la comunicación en idiomas extranjeros es una habilidad valiosa que puede enriquecer la vida de muchas maneras: además de ofrecer beneficios prácticos, es una forma de explorar el mundo, conectarse con otras personas y desarrollarse como individuo.

En segundo lugar, aprender idiomas tiene un impacto significativo en el contexto europeo debido a la diversidad cultural, a la integración y cooperación, al comercio y a los negocios, a la movilidad y a la educación, a la cultura y al turismo, a la política y a la diplomacia, a la preservación cultural, a la coexistencia pacífica, a las oportunidades de empleo y de movilidad profesional y al desarrollo personal. Por lo referido, se considera que conocer otras lenguas juega un papel crucial en la integración, la cooperación, la economía, la cultura y la identidad en Europa. Fomentar el multilingüismo y el respeto por las lenguas contribuye a una Europa más conectada, colaborativa y diversa.

En tercer lugar, aprender español es una elección acertada visto que este idioma cuenta con más de 460 millones de hablantes nativos, es uno de los idiomas más importantes en el escenario mundial, especialmente en las Américas y en Europa, por lo que en el contexto internacional significa que aprender español ofrece la oportunidad para comunicarse con un amplio número de personas y viajar a diversos países. Aprender español puede mejorar la capacidad para la comunicación y los negocios en una amplia variedad de países; muchas empresas, especialmente dedicadas a sectores como al comercio internacional, el turismo, los medios de comunicación y la diplomacia valoran a los empleados que pueden comunicarse en español; además, el idioma español tiene una rica tradición cultural y literaria, es idioma oficial de las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales. Por ello, el español se utiliza en la comunicación diplomática y la colaboración global. Aprender español puede mejorar la capacidad para lidiar con la diversidad lingüística y cultural, promoviendo la comprensión y el respeto mutuos; permite explorar diferentes

formas de pensar y ver el mundo, gracias a la conexión con diferentes culturas y formas de vida de los hispanos. En suma, aprender español es una opción valiosa para acrecentar las habilidades en comunicación, aumentar tus oportunidades profesionales y culturales y enriquecer la comprensión del mundo en un contexto globalizado.

En cuarto lugar, aprender español en Portugal es de suma importancia por las siguientes razones: Portugal limita con España, lo que significa que existe una proximidad geográfica y una interacción frecuente entre los dos países, por lo que tener conocimientos en español facilita la comunicación y la cooperación en diferentes áreas. España es uno de los principales socios comerciales de Portugal. Muchas empresas portuguesas tienen relaciones comerciales con empresas españolas, y la capacidad de comunicarse en español puede mejorar las oportunidades comerciales y la expansión.

España es un destino turístico popular para los portugueses y muchos turistas españoles visitan Portugal. Saber español puede mejorar la experiencia de viaje, permitiendo una comunicación más efectiva con los turistas españoles. Tanto Portugal como España son miembros de la Unión Europea, lo que significa que existen muchas oportunidades de cooperación a nivel político, económico y social. El español es un idioma oficial de la UE, y poder comunicarse en ese idioma facilita la participación en negociaciones y colaboraciones internacionales; España tiene una rica tradición cultural y artística, y muchos eventos culturales, festivales y programas de intercambio tienen lugar entre los dos países. Saber español permite a los portugueses participar en estas actividades y enriquecer su experiencia cultural; para los profesionales que buscan oportunidades laborales más allá de las fronteras de Portugal, el español es una habilidad valiosa; muchas empresas internacionales valoran a los empleados que pueden comunicarse en varios idiomas; muchas instituciones de educación superior en Portugal ofrecen programas de intercambio con universidades españolas; tener conocimientos en español puede facilitar la participación en este tipo de programas y enriquecer la experiencia académica; aprender español es una forma de ampliar el repertorio lingüístico, desarrollar habilidades cognitivas y enriquecer la experiencia personal, permitiendo una comprensión más amplia de la lengua y cultura españolas.

En resumen, estudiar español es una opción estratégica para los portugueses, ya que facilita la comunicación, la cooperación y la colaboración con España, así como con otros países de habla hispana, y ofrece beneficios profesionales, culturales y personales. Aunque haya bastantes portugueses que elijan aprender español y reconozcan su importancia, existen todavía muchas

personas que muestran falta de interés por aprender este idioma debido a la similitud con el portugués y dan prioridad a otros idiomas extranjeros.

Por otro lado, el sistema educativo y las comunidades escolares no valoran el aprendizaje del español, los portugueses perciben que saben español sin estudiarlo, las personas no son conscientes de las ventajas de aprender español y cómo puede beneficiar su vida personal y profesional y, es frecuente, constatar que algunos portugueses no reconocen gran valor a la cultura e idioma hispanos.

Sin embargo, también es importante resaltar que muchos portugueses sí reconocen los beneficios de aprender español y optan por aprender el idioma para aprovechar las oportunidades personales y profesionales que les puede reportar.

Teniendo en cuenta las consideraciones presentadas anteriormente, en esta tesis se lleva a cabo una investigación en el ámbito del desarrollo y mejora de aprendizajes de los portugueses que optan elegir estudiar español como lengua extranjera, asumiendo que las competencias de la producción oral y de producción escrita representan los principales problemas de aprendizaje de los estudiantes debido a interferencias lingüísticas entre la lengua materna y la lengua de estudio. Esta situación es referida en el *Programa de Español, Nivel de Iniciación* (Ministério da Educação, 2002), ya que establece que:

Como consideración final sobre el aprendizaje de lenguas afines, consideremos el caso del español para estudiantes de habla portuguesa: es un factor facilitador que fomenta la motivación y el éxito, no solo por las características de los dos idiomas (portugués y español), como, así como la proximidad geográfica, que permite continuos contactos socioculturales, tan importantes en la adquisición de una lengua. Sin embargo, esta facilidad se convierte en dificultad cuando el estudiante no es consciente de las sutiles y constantes diferencias. Es necesario trabajar y reflexionar sobre las diferencias y similitudes, así como fomentar estrategias de aprendizaje personal que favorezcan la superación de las inevitables interferencias, especialmente en la producción (p. 5-6).

Las cuestiones puestas en relieve acerca de la producción oral y escrita son aún más evidenciadas en la medida que en las competencias productivas el alumnado demuestra niveles de desempeño inferior a las competencias receptivas. La similitud entre los dos idiomas y las dificultades en distinguir los aspectos que son diferentes, similares o iguales, hace que los aprendientes se comuniquen con muchos errores o interferencias de su lengua materna.

Esta realidad aparece mencionada en el *Programa de Español, Nivel de Iniciación* (2002), ya que refiere que

debido a la proximidad lingüística y cultural entre el español y el portugués y las situaciones de estrecho contacto entre ambas lenguas a lo largo del territorio -particularmente intenso en las zonas fronterizas-, los estudiantes portugueses de la asignatura de español deben ser considerados '*falsos principiantes*'. Como resultado, el nivel de desempeño esperado para el primer año de aprendizaje (décimo) es relativamente más alto que el de otras LE y, para todos los años de aprendizaje de Bachillerato, las habilidades receptivas y productivas muestran diferentes niveles de desempeño (p. 2).

Los problemas acerca de las interferencias maternas y el hecho ser considerados los estudiantes lusos como "falsos principiantes" también están plasmados en el Programa de Espanhol, *Nível de Continuação*, correspondiente a los tres cursos de la ESO:

Dada la relación existente entre español y portugués, la presencia de '*actividades contrastivas*' adquiere relevancia y es pertinente. Por lo tanto, deberemos tener en cuenta este hecho tanto para el tratamiento del error como para el abordaje de los contenidos en las distintas competencias, y en la competencia lingüística podremos utilizar material que, al relacionar portugués y español, facilita la comprensión de las diferencias (ME, 1997, p. 8).

Asumiendo que hay problemas en el ámbito de la producción oral y de la producción escrita por parte de los estudiantes portugueses, los docentes tienen necesidad de plantear nuevas respuestas pedagógicas, por lo que la utilización de diferentes metodologías de enseñanza puede representar diferentes caminos para superar las dificultades ya conocidas por todos los intervinientes en el proceso educativo.

Además, en este trabajo también se asumió, como siendo de suma importancia para el aprendizaje de idiomas, los siguientes objetivos del Consejo de Europa plasmados en *MCER* (2002):

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas y la responsabilidad sociales (p. 3).

De acuerdo con lo expuesto, queda claro también en el *MCER* (2002) que el aprendizaje de lenguas tiene como principal finalidad la comunicación entre pueblos:

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (p. 5).

En la intervención pedagógica con los alumnos no se pretende que ellos alcancen la “maestría” en la lengua española, pero es objetivo que los estudiantes perfeccionen su conciencia lingüística y aprendan estrategias que les permitan desarrollar y mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes relativas a la lengua y cultura españolas.

Cabe enfatizar que en este estudio también se trabajará la competencia intercultural, una vez que, en nuestros días, esta está adquiriendo una gran relevancia debido a la globalización y a la movilidad de personas.

Sabemos que aprender una lengua es sinónimo de aprender la cultura de un país, por lo tanto, desarrollar la competencia intercultural puede contribuir asimismo para una comunicación más eficaz en sociedades plurilingües y multiculturales.

Corroborando la perspectiva mencionada anteriormente, en el documento *Aprendizagens Essenciais referente ao 10.º ano, Nível de Iniciação* (2018) también aparece especificado que “el objetivo principal del curso de español es el uso de la lengua española como herramienta de comunicación, con diferentes intenciones y propósitos y en los más variados contextos” (p. 2).

En este sentido y, de acuerdo con el *MCER* (2002, p. 5), el aprendizaje de lenguas pasa a poseer un significado muy funcional, dado que tiene como principal objetivo “la preparación para la ciudadanía democrática” (p. 4).

Aunque el objetivo de aprendizaje de la lengua extranjera sea el uso de la lengua como herramienta de comunicación, en clases de español se hace hincapié en la mezcla que los alumnos hacen con la lengua española y portuguesa, designada como “portuñol”, con vistas al aumento del dominio de la lengua española.

Comunicar con recurso a la interlengua (Reis, 2010; Mota, 2012) “portuñol” es una estrategia compensatoria utilizada por los alumnos; sin embargo, estos no siempre logran sus objetivos comunicativos y no siempre sus interlocutores comprenden los mensajes debido a la cantidad de errores o interferencias presentes.

Desde esta perspectiva, hacer desaparecer el “portuñol” es el principal reto de los profesores de ELE en Portugal, puesto que esta interlengua es un problema que acompaña desde temprano al alumno portugués que se inicia en el aprendizaje del español siendo, la mayoría de las veces, difícil apartarlo por la fosilización de determinados aspectos lingüísticos que acaban constituyendo un problema lingüístico muy significativo y difícil de superar en las clases. Como reconoce Sato

en su acepción más primaria apunta a la noción de error, de mezcla, de interlengua que hay que borrar: no hables portuñol, estudia español para no caer en el portuñol, al principio te lo perdonan y queda simpático, pero después no. ¿Qué es el cuco con el que los profesores amenazan, la prueba de que existe una pureza de las lenguas? ¿Su denuncia apunta la importancia y demanda de una educación legal y formal que contemple la enseñanza correcta de lenguas? (Sato, 2010, s/n).

Teniendo en cuenta las consideraciones, perspectivas, constataciones y preocupaciones sobre el aprendizaje de lenguas, en términos generales, y del aprendizaje de español por parte de hablantes de portugués, en particular, es fundamental que los agentes educativos desarrollen estrategias pedagógicas que permitan al alumnado mejorar y alcanzar un buen nivel de desempeño en la comunicación oral y escrita y, por lo tanto, la labor docente requiere, actualmente, un determinado perfil de docente y un compromiso fuerte, ético y político de sus acciones educativas con recurso a prácticas pedagógicas más intencionales, inclusivas y más capaces para hacer frente a la diversidad del alumnado que va a la escuela y a todos los problemas que conlleva hoy día ser profesor y, además, ser profesor de ELE en Portugal.

En quinto lugar, la escuela hoy en día enfrenta muchos desafíos, entre los cuales, se destaca que desde el 2009 en Portugal pasa a ser obligatoria la permanencia en la escuela durante 12 años.

Por consiguiente, con esta dilatación también aumentó el fracaso y el abandono escolares. La realidad descrita anteriormente, fue subrayada por el Conselho Nacional de Educação:

El desafío actual de una “escuela para todos” y con cada uno encuentra algunos obstáculos estructurales en la escuela portuguesa, especialmente cuando nos enfrentamos a la misión, los objetivos y los modelos, organizativos y pedagógicos, de la vida cotidiana de cada escuela. A esta realidad se suma un nuevo desajuste provocado por una nueva generación de niños “nativos digitales” que acceden a una escuela aún centrada en programas, enseñanzas y modelos tradicionales de promoción del aprendizaje y acceso al conocimiento (Parecer n.º 5/2016, de 18 de noviembre, del Conselho Nacional de Educação, p. 34472).

En resumen, aunque la realidad de la escuela se transformó las escuelas para formar a los alumnos del siglo XXI siguen utilizando metodologías del siglo XX y siguen funcionando como “fábricas de reproducción de las desigualdades sociales” (Azevedo, 2012, p. 6) en lugar de ser “patios de humanidad” (ídem).

En este sentido, urge plantear el cambio de las instituciones escolares, dando lugar a la construcción de una escuela más inclusiva y democrática que logre dar respuestas a la fauna que la habita, no solo al nivel del acceso sino también referida a lo tocante al éxito escolar, reconociendo la individualidad de cada alumno, respetando sus necesidades e intereses. Se persigue que el docente, como agente educativo diferenciador disponga de un abanico de propuestas pedagógicas que den respuesta a todos, recurriendo a la diferenciación pedagógica y a prácticas de evaluación pedagógica, integrando estrategias de las metodologías activas, de forma que el alumnado desarrolle, entre otras, las competencias previstas en el documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* y además se cumpla lo definido en la legislación actual que regula el sistema educativo portugués: Decreto-Lei n.º 54/2018 y Decreto-Lei n.º 55/2018 , ambos de 6 de julio.

En esta investigación se considera que

la diferenciación pedagógica implica la promoción de una pedagogía diferenciada en el aula, mediante adaptaciones programáticas, mediante la realización de pruebas a diferentes grupos y estudiantes según criterios definidos por la escuela y por modalidades de apoyo educativo, como refuerzo curricular, aumento del apoyo pedagógico, nivel de grupos, tutorías, trabajo por proyectos, clubes escolares, estudio dirigido, estudio acompañado o trabajo autónomo (Formosinho y Machado, 2016, p. 44).

Además, en esta investigación se defiende la implementación de prácticas de evaluación pedagógica porque “una evaluación basada en la dimensión formativa es un ejercicio de producción de conocimiento sobre los procesos que se dan en el aula, el impacto de la enseñanza en el aprendizaje y, fundamentalmente, un ejercicio de acción, desde una perspectiva de desarrollo, adaptación, ajuste de propuestas y estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje” (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima y Barros, 2020, p. 18).

Gracias a la globalización y a los avances tecnológicos, científicos, sociales, entre otros, surge la necesidad de “reconfigurar” el papel del profesor y la misión de la escuela, conectando la pedagogía con los nuevos recursos tecnológicos, la sociedad de la información con la adquisición de nuevos conocimientos y la relación pedagógica entre profesorado y alumnado con nuevas formas de ser y estar en la profesión docente.

El alumno pasa a ser protagonista del proceso de construcción de su conocimiento, pasa a ser un *prosumer* (Toffler, 1980), en otras palabras, a ser un productor (*producer*) de conocimiento y también un consumidor crítico (*consumer*) de información, tal como lo refiere Costa (2014) al decir que

el conocimiento es ahora mutable y rápidamente cambiante, por lo que se vuelve fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y preparados para el futuro, la preparación para el desarrollo de esta capacidad de crítica y cuestionamiento de las enseñanzas y teorías (p. 66).

En suma, el cambio de paradigma educativo, fundado en teorías humanistas y socio constructivistas, es una necesidad imperiosa para dar respuesta a los retos en la era digital enunciados anteriormente, dado que, como refieren Rodrigues (2019), las tecnologías digitales “pueden provocar cambios positivos en docentes y estudiantes, ya sea en términos de metodologías innovadoras, o en la mejora de la motivación de los estudiantes y los resultados escolares” (p. 26) y, además, Lima (2017):

es hora de mirar hacia el futuro y buscar cambiar la forma en que preparamos a los estudiantes para un mundo cada vez más exigente y desafiante de creatividad, pensamiento crítico, colaboración y el uso de una gran cantidad de herramientas tecnológicas para comunicarse, aprender y realizar tareas (p. 38).

El problema es que la mayoría de los docentes que imparte clases hoy en día hizo su formación en el siglo pasado, por lo que hay otro problema que tiene que enfrentar la escuela, es decir, la formación que realizaron durante la carrera no logra para dar respuesta a las actuales necesidades del sistema educativo, a las demandas requeridas en este momento en el ámbito laboral y social ni tampoco es suficiente para lidiar con el perfil de los alumnos que llegan ahora a las escuelas; por lo que es necesario diseñar un proceso de reciclaje, proponer una actualización de la formación de los profesores, corroborando el pensamiento de Cardoso: “para que siempre puedan evolucionar, en varios niveles, a lo largo de su carrera. Cualquier docente debe tener como prioridad la formación permanente” (2013, p. 359) y porque, también comparto de la misma opinión de Lluna y Pedreira, considerando que en la era digital

de nada sirve llenar las clases de tecnología si no se forma previamente a los docentes en su uso con el objetivo de realizar este nuevo tipo de enseñanza. Ya que, sin una formación adecuada, ni ellos ni sus alumnos podrán beneficiarse de las ventajas que ofrece (2017, p. 202).

No podemos olvidarnos aún que la situación pandémica puso en relieve un debate social muy intenso sobre la urgencia de poner en marcha nuevas formas de enseñar y de aprender y, de este modo, también cuestionar la formación de los docentes, llevando a Cabero-Almenara afirmar que

lo que ha demostrado la situación de la COVID-19, es que muchos profesores lo único que han sabido hacer es repetir en lo virtual lo que realizaban en lo presencial, y abusar de las videoconferencias, con el error adicional de no saber ponderar el volumen de información y actividades que transmitían y exigían a sus estudiantes. Perdiendo de esta forma todas las posibilidades que la tecnología le ofrecía para la realización de e-actividades por parte de los estudiantes, para el trabajo con diferentes tipos de recursos y sistemas simbólicos, y la realización de acciones formativas colaborativas” (2020, p. 2).

Como el título de la tesis sugiere, todos somos capaces de aprender y, por lo tanto, este estudio tiene los siguientes objetivos: crear y aplicar escenarios de aprendizaje con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en la asignatura de español como lengua extranjera para desarrollar y mejorar el nivel de lengua; contribuir a la comprensión del fenómeno del “portunhol”; sensibilizar a los portugueses en los problemas que

impiden la comunicación oral y escrita; dotar a los aprendientes, sean alumnado o profesorado, de estrategias de aprendizaje diversificadas con vistas al empoderamiento o que les permitan que ser cada vez más autónomos en su aprendizaje; reforzar la idea de que la enseñanza cuando es realizada de forma intencional puede lograr el éxito de todos;

Por último, se pretende además reunir un abanico de orientaciones pedagógicas que promuevan la producción oral y producción escrita en un contexto formal y de reflexiones sobre la importancia de la formación de los docentes como herramienta estratégica para alcanzar una escuela inclusiva donde todos tienen acceso a la educación de calidad, a realizar aprendizajes significativos y a obtener éxito escolar y profesional.

1.3. Preguntas y objetivos de investigación

Esta intervención nace de tres preocupaciones educativas a las que se enfrenta la escuela hoy en día y que constituyen las siguientes cuestiones-problemas de este estudio:

1. ¿En qué medida la asignatura de ELE puede contribuir al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para lograr el perfil de alumno del siglo XXI?
2. ¿En qué medida la formación de profesorado puede contribuir a la innovación pedagógica con vistas al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para que se logre el perfil de alumno del siglo XXI?
3. ¿En qué medida las metodologías activas, la evaluación pedagógica y las tecnologías digitales pueden contribuir al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para lograr el perfil de alumno del siglo XXI?

Partiendo de las tres cuestiones-problemas mencionadas anteriormente fueron definidas las siguientes preguntas de investigación:

Intervención con alumnado de ELE en Portugal

1. ¿Qué opiniones tienen los alumnos de ELE en Portugal sobre la dimensión individualizada, la dimensión procedimental del aprendizaje y el proceso didáctico en lengua extranjera, incluyendo aspectos en el ámbito del perfil de experiencia y sensibilidad interculturales?
2. ¿Qué opiniones, gustos y preferencias tienen los alumnos de ELE en Portugal sobre la asignatura de ELE, sus competencias en ELE, sus representaciones en el ámbito de la producción oral y de producción escrita, incluyendo cuestiones relativas a la integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias, la utilización de cortometrajes y de cuentos populares en el aula y el uso de estrategias de regulación de los aprendizajes?
3. ¿Cómo promocionar las competencias en la producción oral y producción escrita con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso en Portugal?
4. ¿Cómo promocionar actitudes reflexivas de los alumnos de ELE en Portugal sobre el trabajo realizado durante las tareas de producción oral y de producción escrita en la evaluación diagnóstica?
5. ¿Cómo profundizar las competencias en la producción oral y producción escrita con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal?
6. ¿Qué impacto tiene la evaluación pedagógica en las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal relativas al trabajo realizado durante las tareas de producción oral y de producción escrita en la evaluación formativa y sumativa?
7. ¿Qué impacto tienen las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso en Portugal?

Intervención con profesorado de ELE en Portugal

1. ¿Cuál es el perfil de los profesores de ELE en Portugal participantes en el plan de formación de larga duración, su formación académica, experiencia profesional y situación laboral?

2. ¿Cómo promocionar la innovación pedagógica que se apoye en metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales, dirigida a profesorado de ELE en Portugal?
3. ¿Qué percepciones tienen los docentes de ELE en Portugal relativas a la fase inicial, intermedia y final de la formación de larga duración?
4. ¿Qué impacto tiene la formación de larga duración con recursos y sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales dirigida a profesorado de ELE en Portugal?

Para contestar a las cuestiones de investigación y teniendo en cuenta los dos contextos de intención, se investigó el estado a cuestión, se analizaron los documentos legales que reglamentan la enseñanza del español en Portugal y la documentación europea relativa a la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de definir los objetivos de la tesis que se presenta a continuación:

Intervención con alumnado de ELE en Portugal

1. Identificar las opiniones de los alumnos de ELE en Portugal sobre la dimensión individualizada, la dimensión procedimental del aprendizaje y el proceso didáctico en lengua extranjera, incluyendo aspectos en el ámbito del perfil de experiencia y sensibilidad interculturales.
2. Establecer el perfil de los alumnos de ELE en Portugal a través de la recogida de sus opiniones, gustos y preferencias sobre la asignatura de ELE, sus competencias en ELE, sus representaciones en el ámbito de la producción oral y de producción escrita, incluyendo cuestiones relativas a la integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias, la utilización de cortometrajes y de cuentos populares en el aula el uso de estrategias de regulación de los aprendizajes;
3. Crear y aplicar tareas de evaluación diagnóstica de producción oral y de producción escrita con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal.

4. Promocionar actitudes de reflexión de los alumnos de ELE en Portugal sobre el trabajo realizado durante las tareas de producción oral y de producción escrita en la evaluación diagnóstica.
5. Crear y aplicar tareas de evaluación formativa y sumativa de producción oral y de producción escrita con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso en Portugal.
6. Fomentar el pensamiento crítico de los alumnos de ELE en Portugal relativas al trabajo realizado durante las tareas de producción oral y de producción escrita en la evaluación formativa y sumativa.
7. Evaluar el impacto de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal.

Intervención con profesorado de ELE en Portugal

1. Caracterizar el perfil de los profesores de ELE de Portugal recogiendo datos sobre los participantes en el plan de formación de larga duración, su formación académica, experiencia profesional, situación laboral, su experiencia en los temas de la formación y sus motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración.
2. Saber las percepciones de los docentes de ELE, en Portugal, relativas a la fase inicial, intermedia y final de la formación de larga duración.
3. Evaluar el impacto de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal.
4. Evaluar el impacto de la formación de larga duración con recurso y sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales, dirigida a profesorado de ELE en Portugal.

Este estudio se integra en un enfoque cualitativo de génesis constructivista, con opción metodológica por el estudio de caso; se asienta en una metodología reflexiva cíclica, característica de los proyectos de investigación-acción. Con el propósito de cumplir los objetivos definidos, a lo largo de la investigación serán creados y aplicados instrumentos de investigación para recolectar datos para, posteriormente, procesar e interpretar la información.

1.4. Estructura de la tesis

Esta investigación fue estructurada en los siguientes 6 capítulos:

Capítulo 1: De la problemática a los objetivos de la investigación

Capítulo 2: Metodologías activas con evaluación pedagógica y tecnologías digitales

Capítulo 3: Metodología de investigación

Capítulo 4: Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con alumnado

Capítulo 5: Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con profesorado

Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y recomendaciones en portugués con motivo de la mención de Doctor Europeo

El capítulo 1 -De la problemática a los objetivos de la investigación– se encuentra dividido en cuatro secciones donde se presentan los siguientes aspectos: la problemática de la producción oral y escrita en la asignatura de ELE en Portugal y la formación de profesorado de ELE en Portugal; la justificación de la elección de los temas; las preguntas y objetivos de investigación y, por último, la estructura de la tesis.

El capítulo 2 -Metodologías activas con evaluación pedagógica y tecnologías digitales- se encuentra dividido en cinco secciones donde se presentan los siguientes aspectos: la conceptualización de metodologías activas; tipología de metodologías activas; estrategias de aprendizaje activo con enfoque en la integración de la evaluación pedagógica y de las tecnologías digitales; la asignatura de ELE en Portugal y, por último, la formación de profesorado de ELE en Portugal.

El capítulo 3 - Metodología de investigación - se encuentra dividido en dos secciones donde se presentan los siguientes aspectos: tipo, diseño e instrumentos de investigación usados con el alumnado y el profesorado antes, durante y después de la intervención, y el plan general de la intervención pedagógica con alumnado y profesorado: objetivos y estrategias didácticas e investigativas aplicadas.

El capítulo 4 -Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con alumnado- se encuentra dividido en cuatro secciones donde se presentan los siguientes aspectos: el contexto de la intervención, refiriendo la escuela y el grupo de alumnos participantes

en el estudio; la descripción y evaluación de las actividades realizadas antes, durante y después de la intervención, destacando el hecho de que durante la intervención se realizaron actividades en tres fases distintas.

El capítulo 5 -Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con profesorado- se encuentra dividido en cuatro secciones donde se presentan los siguientes aspectos: el contexto de la intervención, refiriendo el profesorado participante en la formación de larga duración; la descripción y evaluación de las actividades realizadas antes, durante y después de la intervención, destacando el hecho de que durante la intervención se realizaron actividades en tres fases distintas.

El capítulo 6 -Conclusiones- se encuentra dividido en dos secciones, una escrita en la lengua de Cervantes y otra en el idioma de Camões, se presentan las principales conclusiones de la intervención con alumnado y profesorado, limitaciones más significativas de la investigación, recomendaciones u orientaciones pedagógicas y, por último, reflexiones finales sobre la realización de esta investigación.

2. Metodologías activas con evaluación pedagógica y tecnologías digitales

En el segundo se presentan los siguientes aspectos: la conceptualización de metodologías activas; tipología de metodologías activas; estrategias de aprendizaje activo con enfoque en la integración de la evaluación pedagógica y de las tecnologías digitales; la asignatura de ELE en Portugal y, por último, la formación de profesorado de ELE en Portugal.

2.1. Conceptualización de metodologías activas

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema de suma importancia a lo largo de la existencia del ser humano una vez que la evolución de los pueblos llevó a la necesidad de contactar directamente con diferentes civilizaciones que poseían lenguas y culturas diferentes. El contacto directo entre pueblos permitía la resolución de conflictos sociales, dificultades económicas, cambios comerciales, cuestiones diplomáticas, problemas militares, entre otros. El contacto directo entre personas posibilitaba el aprendizaje de idiomas entre ambas civilizaciones, sin embargo, empezó a surgir la necesidad de aprender y enseñar de forma metódica los idiomas extranjeros comúnmente más usados por los pueblos.

De acuerdo con Germain (1993), las primeras huellas de la existencia de la enseñanza de lenguas extranjeras podrán haber ocurrido en 2350 a. C. cuando los acadios, dirigidos por Sargón de Akkad, conquistaron a los sumerios y fundaron el Imperio Acadio, en la región de Mesopotamia. Sargón de Akkad unificó varias ciudades-estado sumerias bajo su gobierno y estableció uno de los primeros imperios conocidos en la historia. La conquista de los sumerios por los acadios resultó en una fusión de culturas e idiomas y el acadio se convirtió en la lengua franca y la cultura dominante en la región durante este período.

Tal y como hicieron los acadios, el pueblo romano buscó aprender el idioma de los pueblos que conquistaba, de este modo surgió la educación bilingüe; es decir, la educación que consiste en enseñar en dos idiomas diferentes. El ejemplo más antiguo y notable de enseñanza bilingüe que se conoce se produce en el siglo III a. C. durante el período helenístico, cuando las conquistas de Alejandro Magno extendieron la cultura griega por varias regiones.

Una de las prácticas más conocidas de enseñanza bilingüe en este momento fue la educación greco-egipcia en el Egipto ptolemaico. Los gobernantes ptolemaicos, descendientes de uno de los

generales de Alejandro, establecieron un sistema educativo que combinaba elementos de la cultura griega con la cultura egipcia. Esto incluía la enseñanza de idiomas, donde el griego se enseñaba como lengua dominante y el egipcio se conservaba como lengua materna. Este enfoque estaba destinado a permitir que las élites egipcias se comunicaran con las autoridades griegas y también para preservar su herencia cultural.

Además, la expansión del Imperio Romano también trajo ejemplos de educación bilingüe. En algunas regiones, el latín (el idioma romano) se enseñaba junto con los idiomas locales. Esto permitió a los ciudadanos romanos comunicarse con la población local y facilitó la administración de las provincias.

La enseñanza bilingüe en el siglo III a. C. y en periodos posteriores no era una práctica uniforme en todas las sociedades o regiones, pero estos ejemplos muestran cómo la educación que implicaba el aprendizaje de dos lenguas diferentes tenía raíces antiguas y muchas veces estaba ligada a contextos políticos, culturales y administrativos.

El latín empezó a ganar prestigio y su importancia hizo que comenzara a ser enseñado en las escuelas francesas en el siglo IX con el *estatus* de lengua extranjera y lengua culta comparativamente a la lengua francesa que era la lengua popular (Germain, 1993).

A pesar de ser considerado el latín como lengua de prestigio durante la Edad Media, pierde su poder con el Renacimiento en favor de lenguas vernáculas como el francés, el italiano, el inglés, el español, el alemán, entre otras, dado que estas surgen como lenguas relevantes en la comunicación y, por lo tanto, surge la necesidad de aprenderlas en contexto escolar.

Respecto a la enseñanza del latín, esta lengua era enseñada en el idioma materno de los estudiantes. Las lecciones estaban basadas en el aprendizaje de frases independientes elegidas en función de los contenidos gramaticales que se querían utilizar y, además, eran aprendidas de memoria.

Este modelo de enseñanza también fue aplicado al aprendizaje de las lenguas vivas o modernas, sin embargo, fracasa como primer modelo de enseñanza de lenguas extranjeras, dando lugar al surgimiento del trabajo del educador y filósofo checo Johann Amos Comenius, fundador de la *Didáctica de las lenguas* como asignatura científica y autónoma, de modo que establece en 1632 su propio método de enseñanza a través del libro “Didáctica Magna, o Gran Arte de la Educación”, considerada tanto entonces como hoy en día una obra influyente en la historia de la educación y la pedagogía (Germain, 1993).

En este libro Comenius presenta su visión innovadora de la educación y propone métodos y principios para hacer que el aprendizaje sea más efectivo y significativo. Algunos de los temas principales tratados en “Didáctica Magna” incluyen la universalidad de la educación, el aprendizaje visual, la importancia de la lengua materna y de otras lenguas como medio de comunicación y acceso al conocimiento, el aprendizaje gradual y natural, el método de enseñanza universal, preocupaciones relacionadas con las necesidades de los estudiantes, el aprendizaje práctico y experiencial.

La “Didáctica Magna” tuvo un impacto duradero en el campo de la educación e influyó en muchos educadores posteriores. Las ideas de Comenius sobre la importancia de la educación, la enseñanza visual, la universalidad del aprendizaje y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes siguen siendo relevantes hasta el día de hoy. El libro es considerado una obra fundamental en la historia de la pedagogía y la didáctica.

Siguiendo esta línea, a partir de mediados del siglo XVIII, se empiezan a estudiar textos en lengua extranjera, los ejercicios de frases independientes sacadas de la lengua materna pasan a ser sustituidos por ejercicios de traducción y gramática, naciendo, de esta manera, el método gramática-traducción, generalmente denominado también como método tradicional o clásico.

Históricamente, los métodos tradicionales de enseñanza consideraban al profesor como una figura que ejercía autoridad sobre el alumno; no obstante, los cambios sociales produjeron cambios también en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando lugar al surgimiento de otros métodos o metodologías de aprendizaje, teniendo en cuenta que el aprendizaje y dominio de distintas lenguas es fundamental para conectar personas de diferentes países y culturas, según Brown (2001). Es por esta razón que desde hace tiempo se busca encontrar el *método perfecto* para enseñar lenguas extranjeras.

Según el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (SGEL, 2001) el concepto “*método*” puede entenderse como “una manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo” o “conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usadas para la enseñanza o el aprendizaje de algo”.

Teniendo en cuenta lo referido en el *Diccionario de Términos Clave en ELE*¹, se define como método “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar

¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm

el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.

Por otro lado, en la misma fuente, se considera como metodología en la enseñanza de las lenguas:

aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales (Sampedro, 1997).

Cabe, igualmente, señalar que la palabra método proviene de la palabra griega *methodos* que significa “camino” y que hace referencia a los medios usados para lograr llegar a un objetivo. Además, el vocablo *methodos* proviene a su vez de la palabra *meta* que significa “a través de / por medio de” y de la palabra *hodos*, que significa “vía, camino”.

Resumiendo, *methodos* puede ser entendido como una triangulación cuando favorece la enseñanza/aprendizaje al conjugar diferentes modos de interacción, cuando combina métodos, técnicas, instrumentos y herramientas (“caminos”) usados para que el profesorado logre que el estudiantado logre alcanzar sus aprendizajes en las mejores condiciones.

Siguiendo la misma idea, Rampazzo (2002) confirma que el término *método* se refiere a “un conjunto de pasos, ordenadamente ordenados, para ser superados en la investigación de la verdad, en el estudio de una ciencia, o para un fin determinado”, subrayando que un método debe tener un camino lineal, siguiendo pasos ordenados para obtener para un propósito previamente planeado.

Ya Puren (1988) designa *método* al material didáctico en sí mismo, considerando que la metodología estaría en un nivel superior, comprendiendo objetivos generales, contenidos lingüísticos, teorías de referencia, situaciones de enseñanza, e implica la elaboración de un método.

Por lo expuesto, se puede afirmar que, en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el concepto *método* ha sido objeto de estudio por parte de varios autores a lo largo del tiempo (Edward Anthony, 1963; Bosco y Di Pietro, 1970; Krashen y Seliger, 1975; Richards y Rodgers, 1986; Puren, 1988; Brown, 2001), pero debido a la multitud de visiones o acepciones también ha sido motivo de críticas de diversos autores (Larsen-Freeman, 2003), los cuales refieren

su matiz prescriptivo, su descontextualización, su matiz polisémico y amplio que causa dificultad al definir el término y además no lograr un *método perfecto*.

En este contexto surgió también el término *enfoque* usado muchas veces como sinónimo de “método” como el caso de la definición presentada por el Gran Diccionario de Uso del Español Actual (SGEL, 2001) que considera que *enfoque* es “dirigir y concentrar la atención o el esfuerzo en la consecución de un objetivo determinado”.

El término inglés “approach” es definido por Leffa como uno de los principios teóricos sobre la lengua y el aprendizaje (Leffa y Vandersen, 1988), a semejanza de la definición presentada en el *Diccionario de Términos Clave en ELE*² que menciona que *enfoque* es “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”.

Ya Aquilino Sánchez, (2009) considera que aplicar un *método* implica seguir procedimientos poco definidos para alcanzar un objetivo, mientras que al referirnos a un *enfoque* usamos procedimientos concretos y claros; es decir, concretamos los medios para la consecución de objetivos.

Clarificar qué entendemos por *método* y *enfoque* antes de su uso, según el referido autor, es lo que nos permitirá diferenciar el significado y la acotación de ambos términos.

Según Melero Abadía (2000), el concepto *enfoque* corresponde a “la teoría sobre la naturaleza de la lengua (...) y a la teoría del aprendizaje” (p. 15), forma la base teórica y determina los principios metodológicos y las prácticas docentes. En términos generales, la atención se centra en una forma particular de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Apreciada la clarificación de los términos método, metodología y enfoque, lo cierto es que la búsqueda por el método perfecto se ha transformado en un afán por descubrir el “método más adecuado” o el “método más ecléctico” Duque (2004). Análogamente Shulman (1986) es de la opinión de que no existe ninguna metodología que solucione todos los problemas de aprendizaje, que logre alcanzar todos los objetivos de aprendizaje y que pueda dar respuesta a las necesidades, intereses, contextos y al perfil de los estudiantes.

Por consiguiente, el profesor deberá elegir y aplicar las metodologías que considere pertinentes según su contexto escolar. En esta línea de pensamiento, en la era *post método*, el

² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm

profesor desempeña nuevos papeles y desafíos, al tiempo que el alumno tiene una participación mucho más activa en su proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las “metodologías activas” no tienen un único inventor, sino que son el resultado de una evolución en el tiempo de distintos enfoques educativos. Estas metodologías surgieron como alternativa a los enfoques de enseñanza más tradicionales, a menudo centrados en el maestro como mero transmisor del conocimiento a los estudiantes, mientras estos adoptaban una actitud pasiva.

El movimiento hacia enfoques más activos y participativos cobró impulso a lo largo del siglo XX cuando los educadores comenzaron a explorar formas más efectivas de involucrar a los estudiantes y promover un aprendizaje significativo. Varias teorías pedagógicas y filosofías educativas contribuyeron al desarrollo de metodologías activas.

Algunos de los pioneros e influyentes incluyen John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers, el constructivismo y la teoría cognitiva y el movimiento de aprendizaje basado en problemas. Por lo tanto, las metodologías activas son el resultado de una combinación de influencias pedagógicas, teorías educativas y enfoques de aprendizaje que enfatizan la participación activa de los estudiantes, la construcción de conocimiento significativo y la aplicación práctica en situaciones del mundo real.

Por lo expuesto, desde el siglo XX, el área de la educación es el resultado de un proceso influenciado por distintos pensadores que plantean modelos de enseñanza y señalan la necesidad de proporcionar autonomía al alumnado.

Considerando el pensamiento pedagógico de Dewey:

el aprendizaje pertenece al alumno: sólo él aprende, y por sí mismo; por lo tanto, la iniciativa recae en usted. El maestro es un guía, un director; gobierna el buque, pero la energía propulsora debe provenir de aquellos que aprenden (Dewey, 1979, p. 43).

En este contexto han surgido las llamadas metodologías activas de aprendizaje, dado que estas “tienen el potencial de despertar la curiosidad, ya que los estudiantes se insertan en la teorización y aportan nuevos elementos, aún no considerados en el aula o desde la propia perspectiva del profesor” (Berbel, 2011, p. 28).

Las *metodologías activas* son, por lo tanto, enfoques educativos que enfatizan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estos enfoques buscan

involucrar a los estudiantes de una manera más profunda e interactiva, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Las *metodologías activas* contrastan con enfoques de enseñanza más tradicionales, donde el docente juega un papel más central en la transmisión de información y los estudiantes son los receptores, con un papel más pasivo en la adquisición del conocimiento.

En las *metodologías activas*, se alienta a los estudiantes a participar activamente en la construcción de conocimiento, trabajando juntos, resolviendo problemas, participando en discusiones y aplicando lo que han aprendido en situaciones similares a las que se encontrarían en el mundo real.

Considerando que las *metodologías activas* son

formas de avanzar más en el conocimiento profundo, las habilidades socioemocionales y las nuevas prácticas” y que además consideran que “el rol del docente hoy en día es mucho más amplio y avanzado: no está enfocado solo a transmitir información en un área específica, sino que diseña, principalmente, itinerarios de aprendizaje personalizados y grupales, asesora y tutoriza proyectos profesionales y de vida de los estudiantes (Morán, 2018).

se presentan a continuación algunos ejemplos de metodologías activas.

En el *aprendizaje basado en problemas*, los estudiantes se enfrentan a situaciones del mundo real y trabajan en grupos para encontrar la mejor respuesta, lo que les permite aplicar los conocimientos de una manera práctica: al trabajar en proyectos a largo o corto plazo durante el aprendizaje basado en proyectos y tareas, investigan un tema específico, rastrean, exploran y presentan sus resultados. Durante este proceso se promueve la autonomía y la investigación independiente.

En el *aula invertida* los estudiantes estudian el material con el que van a trabajar antes de acudir a clase gracias a videos, lecturas u otros recursos que se les proporcionan con anterioridad, dedicando el tiempo de clase a la discusión, las actividades prácticas, a elaborar preguntas y dar respuestas.

En el *aprendizaje cooperativo y colaborativo*, los estudiantes trabajan en grupos con el objetivo de resolver problemas, discutir temas y compartir conocimientos. Favorece la comunicación, el trabajo en equipo y el aprendizaje mutuo.

En el *aprendizaje basado en juegos*, la incorporación de juegos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje nos aleja de la formalidad de la enseñanza tradicional logrando que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más atractivo y motivador.

En el *aprendizaje autodirigido*, los estudiantes se hacen con un papel activo en la conquista de sus objetivos de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias para lograrlos. Se favorecen actitudes más responsables y autónomas.

En el *aprendizaje por indagación*, los estudiantes exploran temas de interés a través de investigaciones independientes. Se fomentan la curiosidad y la exploración.

Teniendo en cuenta las principales características de las metodologías activas referidas anteriormente, descubrimos que todas tienen en común el hecho de considerar al alumno como principal responsable y protagonista activo de su propio aprendizaje, de promocionar la existencia de espacios y experiencias de un aprendizaje colaborativo, inclusivo, crítico y creativo. Tal como refiere Valente:

hacer cosas, pensar y conceptualizar lo que hacen, y construir conocimientos sobre los contenidos involucrados en las actividades que realizan, así como desarrollar la capacidad crítica, reflexionar sobre las prácticas realizadas, retroalimentarse y recibir retroalimentación, aprender a relacionarse con compañeros y docentes, además de explorar actitudes y valores personales (2018, p. 28).

Por supuesto que las metodologías activas aludidas pueden adaptarse a la enseñanza de lenguas extranjeras porque, por lo general, fomentan un entorno de aprendizaje más dinámico, interactivo y significativo, permitiendo a los estudiantes desarrollar no solo habilidades lingüísticas, sino también habilidades en la resolución de problemas, colaboración y pensamiento crítico.

El profesorado de lenguas extranjeras puede beneficiarse enormemente del uso de metodologías activas en sus enfoques de enseñanza, dado que su utilización tiene numerosas ventajas; a saber: fomenta la participación de los alumnos, el aprendizaje significativo, el desarrollo de las habilidades comunicativas, el aprendizaje autónomo, la colaboración, el pensamiento crítico, la preparación para situaciones reales de comunicación, la utilización de varios enfoques en las metodologías activas, motivación en el aprendizaje y consolidación más profunda de

conocimientos, acompaña en la evolución y fomenta la capacidad de retroalimentación del estudiantado.

Por último, cabe señalar que la elección de metodologías activas debe estar en consonancia con las necesidades y características específicas de los estudiantes y responder a la consecución de objetivos de aprendizaje. Cada metodología tiene sus propias ventajas, pero valernos de la combinación de diferentes técnicas nos va a ayudar a crear una experiencia de aprendizaje más rica y efectiva.

2.2. Tipología de Metodologías Activas

En este trabajo, se dará especial atención a las siguientes metodologías activas: aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en tareas, ludificación o gamificación, puesto que fueron las más usadas en las clases de ELE durante la intervención que forma parte de esta investigación.

2.2.1. Aprendizaje cooperativo y colaborativo

Antes de entrar en materia hay que aclarar que este apartado se ha fundamentado en la definición de modelo de enseñanza definido por Joyce y Weill que consiste en “un plan estructurado que se puede utilizar para configurar un plan de estudios (un plan de estudio a largo plazo), construir materiales didácticos y guiar la enseñanza” (1980, p. 9).

Según Joyce y Weill (1980), los modelos de enseñanza se establecen de acuerdo con cuatro lineamientos curriculares y pedagógicos, a saber, modelos humanistas, modelos sociales, modelos cognitivos y modelos conductuales.

Cada método de enseñanza consta de estrategias y técnicas pedagógicas asociadas a modelos de enseñanza concebidos con especificidades teóricas, entre los que destacan el método expositivo, el de discusión y el de indagación (Ribeiro, 1990).

Además, en esta sección se intentará ofrecer un modelo de enseñanza enfocado en el modelo de interacción social y en el método de enseñanza por indagación, el *Aprendizaje*

Cooperativo. A continuación, será abordada la definición y el origen etimológico de los conceptos que ocuparán el centro de las próximas páginas: *aprendizaje* y *cooperativo*.

El Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003) establece que el aprendizaje es “acción, proceso, efecto o consecuencia del aprendizaje; aprendizaje. La duración del proceso de aprendizaje; el tiempo que tarda en aprender. El ejercicio inicial sobre lo aprendido; experiencia o práctica”. El mismo diccionario contiene la siguiente definición del concepto *cooperativa*: “sociedad cuyo capital está formado por los socios, no sujeta a quiebra, y cuyo objeto es aunar esfuerzos para lograr objetivos comunes en beneficio de todos”.

En el mismo diccionario, se nos indica que la palabra *aprender* proviene de *a-prender*, que a su vez proviene de *ad+prehendere*, que significa “llevar contigo”. Cabe señalar que el verbo *aprender* proviene de *prae+hendere* y está relacionado con la “hiedra”, que se aferra para crecer. En el *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*³, la palabra “cooperativa” proviene del latín *cooperari*, que significa “trabajar juntos”.

Teniendo en cuenta la justificación anterior, se puede concluir que la unión de los dos conceptos transmite una idea de crecimiento en compañía. El *Aprendizaje Cooperativo* es, por lo tanto, una metodología de enseñanza que utiliza técnicas específicas, que se centra en el aprendizaje basado en la contribución de todos para la consecución de objetivos comunes y donde el éxito del grupo depende del éxito de cada uno.

Según Freitas y Freitas, el *Aprendizaje Cooperativo* es

una metodología construida a partir de sólidas teorías con base psicológica, sociológica y pedagógica que comenzó a ser defendida y ampliada en la segunda mitad del siglo pasado y hoy forma parte de las metodologías más utilizadas en las escuelas (2003, p. 7).

Según los mismos autores, “el aprendizaje cooperativo es una metodología servida por un conjunto de técnicas para ser utilizadas en situaciones educativas, técnicas que han tenido resultados muy interesantes y que, por eso mismo, deben ser aprovechadas” (Freitas y Freitas, 2002, p. 7).

El *Aprendizaje Cooperativo* surgió en la década de 1970 en Estados Unidos con Johnson, Johnson, Johnson, y Anderson (1976). Se demostró que los estudiantes de diferentes culturas y

³ <https://etimologias.dechile.net/?cooperativa>

etnias aprendían mejor a través de grupos cooperativos debido al carácter más activo de los aprendices que con una enseñanza más expositiva en la que tenían un papel más pasivo. A su vez, Deutsch demostró que los estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje (grupos heterogéneos) aprendían más si había cooperación entre ellos.

El concepto de *Aprendizaje Cooperativo* proviene del trabajo sociocognitivo desarrollado por Vygotsky, que reveló que los estudiantes aprenden más y mejor cuando trabajan en cooperación con compañeros más capaces, ya que, en la perspectiva de Vygotsky, el estudiante no construye su conocimiento sólo individualmente, sino también a través de la interacción social (Entonado *et al.*, 2001; Marreiros *et al.*, 2001).

En palabras de Fontes y Freixo (2004, p. 26), “el Aprendizaje Cooperativo encuentra su explicación teórica en algunos conceptos [de la teoría socio constructivista] como el concepto de desarrollo próximo, el aprendizaje social y la importancia de los adultos en desarrollo estudiantil.”

El Aprendizaje Cooperativo se basa, por tanto, en teorías cognitivo-emocionales (Piaget) y teorías socio constructivistas (Vygotsky). En cuanto a la primera, los estudiantes reciben información a través de los órganos de los sentidos y asimilan esta información a través de su procesamiento por las estructuras cognitivas, y la acomodación/integración de la nueva información que se incorpora a las estructuras cognitivas a través de la relación. Desde este punto de vista, es fundamental que los estudiantes entiendan para qué sirven los contenidos que están aprendiendo.

En cuanto a las teorías socio constructivistas (Vygotsky), el aprendizaje resulta de la interacción del estudiante con el otro, el objeto o el ambiente, lo que generará conflictos interindividuales (en el individuo) e intergrupales resultantes de la relación de la nueva información con la estructura cognitiva que se va aprendiendo en cada elemento del grupo.

Pujolás (2001) define el *Aprendizaje Cooperativo* como una actividad o estrategia que da relevancia a la diversidad de alumnos dentro de una misma clase, enfatizando el aprendizaje individualizado que sólo puede lograrse si los alumnos cooperan para aprender.

El Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008), define el *Aprendizaje Cooperativo* como “un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo” (SIE-UPM, 2008, p.1).

El *Diccionario de Términos Clave en ELE*⁴ designa el “*Aprendizaje Cooperativo en Lenguas*” como sinónimo de

aprendizaje en cooperación” y lo presenta como siendo “una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo. Existen diversos modelos de aprendizaje en cooperación, pero todos ellos comparten los siguientes procesos: la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos.

Esta modalidad integra un conjunto de métodos de enseñanza y aprendizaje que se estructuran en grupos cooperativos formados por estudiantes de diferentes culturas, diferentes edades o diferentes niveles de aprendizaje que funciona cuando hay interacción entre ellos y llevan a cabo el aprendizaje; los objetivos individuales de cada miembro sólo se logran cuando los demás elementos logran el suyo, lo que confirma una interdependencia positiva.

El *Aprendizaje Cooperativo* se basa en el trabajo realizado dentro de los grupos cooperativos, sin embargo, estos difieren de los grupos de trabajo tradicionales. Freitas y Freitas (2002), citando a Kagan (1989), refieren que, si los estudiantes no tienen un sentimiento de pertenencia a un grupo-clase, el docente, antes de implementar el Aprendizaje Cooperativo, debe realizar actividades para construir espíritu de clase que apunte a conocimiento mutuo, construcción de la identidad del grupo, valoración de las diferencias individuales, apoyo mutuo, construcción de sinergias.

En cuanto a la formación de grupos, Freitas y Freitas (2002) se refieren a la existencia de varios procesos para formar grupos según la duración de las tareas a desarrollar y la tipología de estudiantes que integran cada grupo, sugiriendo varios ejemplos, a saber: parejas/tríadas, color o número de la tarjeta, partes de un todo, a quién le gusta más..., a quién le gustaría trabajar..., grupos heterogéneos formados por el profesor y partiendo de un líder.

Aún con respecto a los grupos de trabajo cooperativo, Johnson y Johnson (1999a) argumentan que un grupo cooperativo no tiene un número definido de elementos desde el inicio, dependiendo de la composición en función de las tareas a realizar, el perfil de los estudiantes, los

⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm

recursos, el tiempo y la experiencia de los alumnos en la metodología de trabajo. Para Pujolás (2001), el tamaño del grupo de trabajo cooperativo puede estar asociado a la experiencia de los elementos y su tamaño.

A pesar de las perspectivas de varios autores, la formación de grupos debe prever el número de elementos por grupo, la manera en que se forman y su duración, siendo habitual la presencia de 2 a 4 alumnos por grupo, que los grupos deben tengan características que sean lo más heterogéneas posible entre los miembros que las componen y que su duración se haga de acuerdo con la naturaleza de las diversas actividades.

Según Johnson y Johnson (Pujolás, 2001), para que un grupo trabaje de forma cooperativa es fundamental que se reúnan los siguientes aspectos:

1 -Interdependencia positiva. Cada elemento del grupo es consciente de que lo que hace es por el bien del grupo y que los demás dependen de cada elemento para cumplir una tarea final.

2 -Interacción cara a cara. Los estudiantes deben tener conocimiento de los elementos del grupo, las tareas deben ser divididas por los diferentes miembros a través de la negociación y debe ocurrir ayuda mutua en la resolución de las tareas. Esta característica favorecerá la autoestima y fomentará el desarrollo de habilidades sociales, interpersonales y grupales.

3 -Responsabilidad individual y grupal. Cada elemento del grupo verifica el cumplimiento de su rol (autoevaluación), revelando un compromiso individual y una responsabilidad personal.

4 -Habilidades sociales. Se deben trabajar habilidades (actitudes y valores) indispensables para que la cooperación se produzca efectivamente dentro de los grupos cooperativos.

5 -Evaluación del grupo. El grupo procede a evaluar la contribución de cada uno al éxito del trabajo final.

Para Pujolás (2001), un grupo de trabajo cooperativo debe tener las siguientes características: interdependencia positiva, responsabilidad individual, aplicación de habilidades cooperativas, liderazgo compartido y reparto de responsabilidades, contribución de todos los elementos al éxito del grupo, observación y retroalimentación por parte del profesor al grupo, el grupo evalúa su funcionamiento y propone objetivos para mejorarlo.

En cuanto a la formación de grupos cooperativos, estos siempre se forman para resolver tareas o realizar investigaciones con vistas a la solución de un problema. Considerando el tipo de tarea, su duración y el tipo de alumnos, se destacan tres tipos de grupos cooperativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a; Johnson y Johnson, 1999b):

1 -Grupos informales, de muy corta o corta duración, utilizados para realizar tareas sencillas y muy puntuales en determinadas clases.

2 -Grupos formales, de corta o mediana duración, en los que los estudiantes se reúnen a partir de intereses comunes para realizar actividades sobre un tema determinado.

3 -Grupos de base, constituidos a partir de criterios específicos, en los que los alumnos se mantienen juntos para realizar actividades más complejas a lo largo del año.

Con respecto al funcionamiento de los grupos cooperativos, Johnson, Johnson y Holubec (1999a) enfatizan el juego de roles dentro de cada grupo para mejorar los resultados del aprendizaje.

Fontes y Freixo (2004) destacan los siguientes roles dentro del ámbito de funcionamiento de los grupos de Aprendizaje Cooperativo:

-Roles que favorecen la integración de los estudiantes dentro del grupo, a saber: observador/comentarista, facilitador de la comunicación, conciliador, verificador, intermediario.

-Roles que favorecen el desarrollo de las tareas, a saber, el que gestiona el tiempo, los recursos y el ruido, el que coordina el grupo, el que recopila información, el que evalúa el trabajo, el que toma notas y el que fomenta la participación.

En el ámbito del *aprendizaje cooperativo*, Lopes y Silva (2009) realizan un inventario de métodos informales de corta duración, métodos informales para una fase inicial y métodos formales (Cuadro 1), prestando especial atención a los siguientes:

<i>Discusión en rotación</i>	<i>STAD (División de estudiantes en equipos para el éxito)</i>
<i>Cabezas numeradas juntas</i>	<i>TGT-Método de torneo por equipos</i>
<i>Esquinas</i>	<i>Resolver-elogio/ayuda-pase</i>
<i>Rueda de la ruleta</i>	<i>Método de rompecabezas</i>
<i>Investigar en grupo</i>	<i>Las parejas piensan en voz alta para resolver problemas</i>
<i>Verificar en parejas</i>	<i>Pensar-formar parejas-compartir</i>
<i>Aprender juntos</i>	<i>Enseñanza mutua para la comprensión lectora</i>

<i>Graffiti cooperativo</i>	<i>Controversia creativa</i>
<i>Verdad o mentira</i>	<i>El teléfono</i>

Cuadro 1– Métodos informales y formales del aprendizaje cooperativo (Lopes y Silva, 2009)

Destaco el Método de Investigación en Grupo porque es muy similar al método por proyectos y porque está formado por grupos cooperativos que se crean según intereses comunes de investigación. Todos los métodos de aprendizaje cooperativo tienen su propia organización, por lo que a continuación se presenta la estructura general de trabajo del Método Investigar en Grupo:

1 -Identificación del problema que hay que investigar. Cabe señalar que, necesariamente, este método no tiene por qué resultar del interés de los estudiantes, porque podría ser un tema propuesto por el docente o podría responder al interés de los estudiantes.

2 -Verificación de conocimientos previos. Se pide a los estudiantes que investiguen lo que ya saben sobre el problema que será objeto de investigación.

3 -Planificación de las tareas a realizar por los diferentes miembros del grupo.

4 -Desarrollo de actividades por el grupo y en cada jornada laboral. El grupo evalúa lo que ha logrado hacer y lo que aún debe mejorar (evaluación individual y grupal).

5 -Planificación y presentación del trabajo a los compañeros.

En el *Aprendizaje Cooperativo*, tanto el docente como el alumno tienen roles claramente definidos, muy diferentes a la enseñanza tradicional. Con base en Johnson, Johnson y Smith (1991), Lopes y Silva (2009) sintetizan el rol del docente según las fases del proceso de Aprendizaje Cooperativo: pre-implementación, implementación y post-implementación.

En el ámbito de la *fase de pre-implementación*, Lopes y Silva (2009, pp. 53-55) refieren que el docente debe realizar las siguientes tareas: precisar los objetivos didácticos (académicos y sociales), determinar el tamaño del grupo y distribuir a los estudiantes por grupos, asignar roles a los miembros del grupo, arreglar el salón, planificar materiales didácticos para promover la interdependencia, asignar tareas, establecer criterios para el éxito, estructurar la interdependencia positiva y la responsabilidad, y establecer comportamientos deseados.

En la *fase de implementación*, Lopes y Silva (2009, pp. 64-65) enumeran las siguientes obligaciones docentes: controlar la conducta, intervenir si es necesario, ayudar y elogiar.

En cuanto a la *fase posterior a la implementación*, recurriendo a Johnson, Johnson y Smith (1991), Lopes y Silva (2009, pp. 65-66) mencionan que el docente debe realizar las siguientes tres tareas: promover el cierre a través del resumen, evaluar aprender y reflexionar sobre el trabajo desarrollado.

Considerando las lecturas realizadas, en general, se destacan los siguientes aspectos del rol del docente:

- 1 - Informar sobre los objetivos de cada tarea a ser desarrollada por los grupos cooperativos.
- 2 - Definir con cada grupo los conceptos que se utilizarán para resolver la tarea asignada.
- 3 - Supervisar al grupo en la planificación de la resolución de la tarea, centrándose en quién hace qué y cómo lo van a hacer.
- 4 - Observar y evaluar el trabajo del grupo cooperativo durante la resolución de la tarea.
- 5 - Realizar la valoración final de la resolución de la tarea con el grupo, teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la tarea y el funcionamiento del grupo cooperativo.

Lopes y Silva (2009) abordan el rol del estudiante en la medida en que depende y está íntimamente ligado a las tareas que realiza el docente en la fase de pre-implementación, implementación y post-implementación del proceso de Aprendizaje Cooperativo. Destacan, de forma global, los siguientes aspectos en cuanto al rol del estudiante:

- 1 - Ser el centro del aprendizaje.
- 2 - Ser el conductor de su camino de aprendizaje.
- 3 - Ser activo en la construcción de su propio aprendizaje.
- 4 - Ser una persona cada vez más responsable, autónoma y proactiva.
- 5 - Ser un ciudadano más capaz de vivir en sociedad y en democracia.

Pinho, Ferreira y Lopes (2013) se refieren a los siguientes aspectos como ventajas del uso del aprendizaje cooperativo en el aula: mejoras en el rendimiento escolar, refuerzo de la autoestima y autoconfianza de los alumnos, mejora de las habilidades sociales, aumento de la motivación.

Lopes y Silva (2009) sintetizan los beneficios del *Aprendizaje Cooperativo* en cuatro grandes bloques: social, psicológico, académico y de evaluación.

Así pues, de acuerdo con las investigaciones comentadas, podemos enumerar a continuación un conjunto de ventajas del Aprendizaje Cooperativo:

- 1 - Los estudiantes aprenden más y mejor.

- 2 - Mejoran las relaciones interpersonales, la colaboración, la socialización.
- 3 - Disminuye la competitividad entre los estudiantes.
- 4 - Se eleva la autoestima, especialmente en los estudiantes más débiles o débiles.
- 5 - Se reduce la indisciplina en el aula, aumenta la madurez social y la ciudadanía activa.
- 6 - Se desarrolla el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad.

Pinho *et al.* (2013), destacan las siguientes desventajas en el Aprendizaje Cooperativo: resistencia de los estudiantes con mejores resultados en trabajar con otros compañeros, necesidad de tiempo y recursos para implementar actividades, dimensión de los programas de las asignaturas, cultura individualista de los estudiantes y falta de hábitos de trabajo en grupo. Con base en la bibliografía consultada, las desventajas se pueden resumir en los siguientes temas:

- 1 - La realización de tareas utilizando esta metodología requiere mucho tiempo y, por lo tanto, los resultados de aprendizaje no son inmediatos.
- 2 - El tiempo dedicado a las tareas no permite la consecución de todos los contenidos de los planes de estudios.
- 3 - Muchas veces los estudiantes muestran resistencia al trabajo en equipo, no realizan el trabajo o dispersan su atención en tareas que no conciernen a las actividades propuestas.
- 4 - Los estudiantes necesitan consultar diversas fuentes de información para realizar las tareas propuestas, sin embargo, no siempre tienen acceso a fuentes digitales u otras en papel.
- 5 - Los estudiantes pueden saber mucho sobre cierto contenido y pueden no saber nada sobre la parte que fue estudiada por sus compañeros del grupo cooperativo.
- 6 - En ocasiones, los profesores desconocen la metodología del aprendizaje cooperativo y, por ello, surgen problemas de relación y coordinación del trabajo.

Cabe destacar que hay varios autores que no distinguen entre *Aprendizaje Cooperativo* y *Aprendizaje Colaborativo*, ya que los usan como términos sinónimos. Lo que sí queda claro es que ambas metodologías activas enfatizan la interacción y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Uno de los primeros pioneros en promover el *aprendizaje colaborativo* fue el psicólogo soviético Lev Vygotsky, cuya teoría sociocultural enfatizó el papel crucial de la interacción social y la colaboración en la construcción del conocimiento. Sostuvo que el aprendizaje es una actividad social en la que los estudiantes se benefician al trabajar juntos y compartir sus perspectivas.

En la década de 1960, el educador e investigador Bruner *et al.* (1966) también influyeron en el desarrollo del *aprendizaje colaborativo* con su énfasis en la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes y la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

El enfoque de *aprendizaje colaborativo* realmente cobró impulso en las décadas de 1970 y 1980, especialmente con el trabajo del educador social estadounidense David W. Johnson y su esposa, Roger T (1994). Johnson. Investigaron y desarrollaron tantas estrategias específicas para promover la colaboración entre estudiantes como el uso de estructuras cooperativas y grupos heterogéneos para maximizar la interacción y el aprendizaje conjunto.

Otro educador notable es el psicólogo estadounidense Robert Slavin (1991), quien contribuyó con investigaciones sobre el uso de grupos estructurados de aprendizaje cooperativo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Por lo tanto, la idea que tenemos de aprendizaje colaborativo es la suma de una variedad de teorías educativas y el trabajo de varios educadores e investigadores que reconocieron la importancia de la interacción social y la colaboración en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo reconoce la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo en el proceso de aprendizaje. Al igual que el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo es el resultado de las influencias de varias teorías educativas y enfoques pedagógicos (Kagan, 1985; Sharan, 1990; Slavin, 1991; Johnson y Johnson, 1994; Aronson y Patnoe, 1997).

Cada uno de ellos contribuyó con ideas y estrategias que enfatizan la importancia de la cooperación y la interacción entre los estudiantes para fomentar un entorno de aprendizaje más atractivo, participativo y eficaz.

El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo son enfoques pedagógicos que involucran la interacción entre los estudiantes, pero tienen algunas diferencias en términos de dinámica de grupo y objetivos.

En resumen, ambos enfoques valoran la interacción entre los estudiantes; mientras que el aprendizaje colaborativo enfatiza una colaboración más abierta y el intercambio de ideas, el aprendizaje cooperativo asigna roles específicos y enfatiza la responsabilidad individual dentro del grupo. No obstante, queda destacar que ambos enfoques tienen sus méritos y pueden utilizarse de acuerdo con los objetivos educativos y las características de los estudiantes.

2.2.2. Aprendizaje basado en tareas

Uno de los principales contribuyentes al desarrollo de este enfoque fue David Nunan (1989), conocido por su trabajo en el área de metodología de enseñanza de idiomas y por promover el uso de tareas como una forma efectiva de enseñar idiomas extranjeros. Sin embargo, hay que señalar que Nunan (1989) no fue el único responsable de crear la metodología, sino uno de los académicos que ayudó a popularizar y desarrollar aún más el enfoque.

La idea de usar tareas como base para la enseñanza de idiomas tiene su raíz en el enfoque comunicativo, que surgió en los años 70 y 80 como respuesta a las limitaciones de los enfoques más tradicionales. El enfoque comunicativo enfatizó la importancia de la comunicación real y la interacción en el aula, y esto influyó en el desarrollo de la metodología de enseñanza basada en tareas, dado que se centra en la forma de organizar, hacer secuencias y poner en práctica actividades en el aula usando la lengua como instrumento de comunicación.

Al igual que “método”, “metodología” y “enfoque”, el término “tarea” representa también otro concepto que genera gran discusión en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Según el diccionario de la *Real Academia Española*⁵, “tarea” es un término que procede del árabe *tariha* y significa “encargo de alguna obra en cierto tiempo. Cualquier obra o trabajo”.

En esta perspectiva, el *MCER* (2002) presenta la siguiente descripción de tarea:

cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo (p. 10).

En el mismo sentido Long dice que la “tarea”, en la didáctica de lenguas extranjeras, es

cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...). En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (1985, p. 89).

⁵ <https://dle.rae.es/tarea>

En educación, la tarea surge también señalada como “tarea didáctica” o “tarea pedagógica”. De un modo general, el concepto “tarea” se deriva y se basa en la idea de una tarea en la vida real, pero, cabe subrayar que una tarea pedagógica tiene como único propósito aprender una lengua en concreto, tal como también defiende Nunan (1989) refiriendo que una tarea es como: “una unidad didáctica de trabajo en el aula que implique a los aprendices a la comprensión, manejo, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

La metodología de “enseñanza basada en tareas” también es conocida como “aprendizaje basado en tareas” o “enfoque por tareas” y se caracteriza porque las tareas desarrolladas enfocan procesos de comunicación de la vida real, son cooperativas, se realizan en parejas o en grupos, generan aprendizajes significativos, suelen ser interesantes y motivadoras para los estudiantes, pues se acercan a su realidad y tiene como intención promocionar el uso en acción o contexto del idioma meta en situación reales y específicas.

Ya en el *Diccionario de Términos Clave en ELE*⁶, el “aprendizaje basado en tareas” se designa también como “enfoque por tareas” y considera que

es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audio linguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

De esta manera, en el “enfoque por tareas”, las tareas didácticas o simulaciones de la vida real de situaciones comunicativas o proyectos pedagógicos emergen como metodologías específicas o métodos de trabajo que dan lugar a nuevas dinámicas en el aula e involucran, significativamente, los aprendientes en su proceso de adquisición de nuevas capacidades, conocimientos, valores y actitudes.

Este pensamiento es corroborado en el *MCER* (2002) cuando se refiere a “tareas” como

⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

acciones que las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (p. 9).

Considerando los estudios de Long (1985), Prabhu (1987), Nunan (1989) y Candlin (1990), S. Estaire y J. Zanón (1990) dan a conocer las características que poseen las tareas pedagógicas:

es representativa de procesos de comunicación de la vida real; identificable como unidad de actividad en el aula; dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas; diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo; y orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información / significados (p. 22).

El Diccionario de *Términos Clave en ELE*⁷ sintetiza el concepto de tarea de la siguiente manera:

es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativa de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades: tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes y les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Por lo expuesto, lo cierto es que este enfoque sitúa las tareas en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de hacer que el aprendizaje sea más contextualizado, significativo y práctico; el profesor selecciona tareas auténticas y relevantes que los estudiantes pueden realizar utilizando el idioma de destino, como, por ejemplo, hacer un pedido en un restaurante, planificar un viaje o realizar una entrevista simulada.

Antes de realizar la tarea, se introduce a los alumnos en el contexto de la situación en la que se produciría la tarea en la vida real, dándole de este modo sentido a la tarea y preparando a los estudiantes para comunicarse en el idioma de destino; se procede a la activación de

⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

conocimientos previos a través de la realización con vistas a compartir sus conocimientos y experiencias entre los alumnos relacionadas con la tarea, con la intención de crear una base para el aprendizaje haciendo puentes que unen el nuevo conocimiento con lo que ya saben.

Los estudiantes trabajan individualmente o en grupos para planificar y ejecutar la tarea, lo que implica el uso del idioma que se está aprendiendo para llevar a cabo actividades prácticas, como, por ejemplo, crear un guion de una entrevista, elaborar un diálogo o preparar una exposición oral.

Durante la ejecución de la tarea, los estudiantes interactúan entre sí utilizando la lengua meta, lo que promueve, efectivamente, la práctica real de la comunicación aplicando las habilidades lingüísticas de manera contextualizada; al finalizar la tarea, los estudiantes reflexionan sobre lo que aprendieron, las dificultades que enfrentaron, las estrategias que utilizaron. El profesor también proporciona retroalimentación sobre el desempeño lingüístico y comunicativo de los estudiantes.

Por último, para consolidar y ampliar el conocimiento de los estudiantes, el docente planifica otras actividades a continuación. Por ejemplo, actividades gramaticales contextualizadas o análisis de vocabulario específico.

En resumen, la metodología de “enseñanza a través de tareas” enfatiza la aplicación práctica del idioma, incentivando a los estudiantes a utilizar el idioma de destino para llevar a cabo las actividades del día a día, lo que ayuda a que el aprendizaje sea más relevante y atractivo, y, al mismo tiempo, desarrolle auténticamente las habilidades de comunicación de los estudiantes. La metodología de “enseñanza a través de tareas” se usa a menudo en la enseñanza de idiomas extranjeros para promover la comunicación real y la aplicación del idioma en situaciones del mundo real.

En los documentos que reglamentan la enseñanza del español como lengua extranjera en Portugal, en concreto en el *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º ano* (2001) consta que el paradigma metodológico que hay que emplear para enseñar el idioma es el enfoque comunicativo y sus metodologías de trabajo con características comunicativas, es decir, el aprendizaje basado en tareas, las simulaciones globales y los proyectos. El trabajo por tarea o proyecto consiste en la realización de acciones concretas significativas para los alumnos que buscan la solución de situaciones de comunicación, aunque antes es necesario realizar aprendizajes en el ámbito de la competencia sociolingüística.

El enfoque por tareas se caracteriza por presentar globalmente la complejidad de la comunicación, poniendo énfasis en el proceso de aprendizaje, trabajando de forma articulada todos los elementos de igual modo que sucede en la vida real. En el momento de realizar la planificación, el profesor prepara las tareas finales, y basadas en ellas, define las tareas intermedias, sus objetivos, los contenidos que son necesarios estudiar, la metodología usada e inclusivamente las modalidades de evaluación.

De acuerdo con el *Diccionario de Términos Clave en ELE*⁸,

el nombre de trabajo por proyectos se aplica a una diversidad de propuestas educativas que comparten unos mismos fundamentos teóricos de la psicología del aprendizaje, pero que han surgido en contextos distintos y han seguido también su propia evolución. Un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. Las bases comunes a las distintas propuestas se relacionan con los siguientes aspectos: el aprendizaje participativo, activo y en cooperación; la motivación y la implicación de los aprendientes; la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos; el desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales; y la relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

En resumen, lo que distingue el aprendizaje basado en proyectos del basado en tareas es el alcance, es decir, realizar proyectos implica más tiempo porque hay que concretar todo el trabajo definido y además es necesario preparar más actividades intermedias; por consiguiente, también implica la planificación de más objetivos de aprendizaje. En el aprendizaje basado en tareas no es necesario dedicar tanto tiempo; es, actualmente, una estrategia educativa muy adecuada en ELE, dado que las clases tienen poca duración y la asignatura de lengua tiene poca carga horaria.

La simulación global es un ejemplo de proyecto concreto que busca representar a través de la simulación en clase una situación de la realidad o imaginaria. Lo que difiere el trabajo de proyecto de la simulación global es que en el primer caso los alumnos son investigadores, siendo los estudiantes protagonistas en la segunda situación. En todo caso, se utiliza el enfoque por tareas porque las tareas previas son de corta duración y limitadas para posibilitar la llegada, en poco tiempo, a la tarea final y, por supuesto, permitir que se constituyan como una unidad didáctica corta y que se desarrollen en pocas clases.

⁸ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm

Según Estaire (1990) y Zanón (1990), principales estudiosos del enfoque por tareas en España esta metodología tiene como objetivo proporcionar a la programación de un curso de lengua un matiz integral que permita la combinación de distintos ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Los documentos de referencia en el ámbito del aprendizaje de ELE en Portugal destacan que, para el enfoque por tareas, la negociación con los estudiantes es una técnica de trabajo muy relevante, dado que constituye una estrategia pedagógica fundamental que promueve la participación activa de los estudiantes y, por lo tanto, mejora también sus aprendizajes. Una vez que las decisiones son negociadas entre alumnado y profesorado, todos se involucran, efectivamente, en el desarrollo de las tareas, favoreciendo, de este modo, el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es evidente que el *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001, p.3) recorre los aspectos más innovadores y positivos de los enfoques con matiz comunicativo, pues, a grandes rasgos, fue definido a partir de las líneas de pensamiento de las diferentes teorías que surgieron en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en la década de 1970 en adelante. Constata que

los principios que guían la acción pedagógica (...) determinan así prácticas pedagógicas orientadas a la acción, centradas en la solución problemas y defienden como principales innovaciones: la valoración de procesos y actitudes, la negociación de procesos y productos, la construcción de aprendizajes significativa tanto en el desempeño de la competencia comunicativa como en la apropiación de los recursos lingüísticos, la importancia de asignar un papel central a la evaluación formativa y la autoevaluación integrada en el proceso de aprendizaje.

Cabe señalar la importancia dada a las modalidades en el enfoque por tareas haciendo hincapié en la evaluación y en la autoevaluación como formas de autorregulación de los aprendizajes y, por otro lado, como regulación del proceso educativo.

Para Melero Abadía (2000), la evolución de las metodologías de enseñanza deberá pasar por la utilización de un “enfoque comunicativo e integral” o del “método integral”, combinando aspectos de distintas perspectivas con características del siguiente tipo:

- Que las actividades estén al servicio de la comunicación;
- Que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea dinámico para que puedan participar tanto alumnado como profesorado;

- Que la lengua sea una herramienta de comunicación;
- Que las tareas de aprendizajes sean “motivadoras” y “posibilitadoras”;
- Que la enseñanza se centre en el alumnado, en su autonomía y en el proceso de aprendizaje, atendiendo al perfil de cada estudiante;
- Que se fomente el trabajo cooperativo;
- Que se promueva la competencia intercultural.

Aprender un idioma extranjero en el contexto educativo, probablemente podrá materializarse como una poderosa herramienta de desarrollo personal, de integración social, de adquisición cultural y de comunicación, pudiendo contribuir básicamente en la construcción de la ciudadanía democrática de los estudiantes.

Considerando lo referido anteriormente, la enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por el uso de un enfoque ecléctico, flexible y sin reglas muy rígidas. Se espera que el docente tenga capacidad para tomar decisiones teniendo en cuenta las necesidades e intereses de su contexto de trabajo, siendo necesario que el profesor posea una formación actualizada, sea crítico, autónomo, libre y consciente para elegir entre las opciones metodológicas que le parezcan más válidas. Actualmente se requieren docentes con un perfil más exigente, con conocimientos sobre diferentes métodos y enfoques, que sean investigadores y sean dueños de una opinión crítica sobre sus prácticas pedagógicas, sobre las tendencias actuales en el campo de la educación, sobre las demandas y exigencias del sistema educativo, de forma que puedan poner en marcha prácticas pedagógicas más eficaces y eficientes, contribuyendo en el éxito escolar de y para todos.

Gracias a la globalización y a la movilidad de personas por motivos diversos, el área de las lenguas extranjeras está en un momento muy relevante en términos de crecimiento en el número de alumnado, por eso, los docentes deben poseer una formación cada vez más especializada en el campo de los principios teórico-metodológicos, capacidades y competencias específicas para hacer frente a los cambios sociales, a los diferentes perfiles de alumnos de diferentes culturas y países, permitiendo que todos tengan acceso a una educación de calidad.

Para terminar este alegato queda indicar que la didáctica de lenguas extranjeras experimentó una gran evolución; sin embargo, ser profesor es, hoy en día, una profesión que plantea muchos más dilemas que soluciones. No olvidemos que las aportaciones de las distintas teorías deben servir para que los docentes las usen de forma fundamentada en sus prácticas pedagógicas, aprendan con

sus experiencias en el aula y puedan estar mejor preparados para hacer frente a los desafíos educativos del siglo XXI.

2.2.3. *Ludificación o gamificación*

Según el diccionario de la *Real Academia Española*⁹, “ludificación” es la “acción y efecto de ludificar” y “ludificar” aparece como la acción de “transformar algo en un juego o fomentar sus aspectos lúdicos, aplicar técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos”.

De acuerdo con el *Diccionario Actual*¹⁰, la palabra *lúdico* deriva del latín *ludus*, *ludi* y significa juego, diversión, recreación, broma, ocio y entretenimiento. *Juego* procede del vocablo latino *iocus-i* que significa broma, chanza, gracia, frivolidad, ligereza, pasatiempo, diversión y *ioci* se refiere a juegos, diversiones y pasatiempo.

Para el diccionario de la Real Academia Española¹¹, de entre las inúmeras acepciones de “juego” se destacan las siguientes: “acción y efecto de jugar por entretenimiento”, “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde” y “programa informático que sirve para jugar en un dispositivo electrónico adecuado”.

Según el *Diccionario Español Educalingo*¹²,

la primera referencia sobre juegos que existe es del año 3000 a. C. Los juegos son considerados como parte de una experiencia humana y están presentes en todas las culturas. Se dice que, probablemente, las cosquillas, combinadas con la risa, sean una de las primeras actividades lúdicas del ser humano, al tiempo que una de las primeras actividades comunicativas previas a la aparición del lenguaje. Ya en tiempos romanos aparecen juegos cuya función era solamente recreativa y que son semejantes a los actuales juegos de damas, al tatetí, los rompecabezas, las canicas y el tiro de la cuerda, entre otros.

⁹ <https://dle.rae.es/ludificaci%C3%B3n>

¹⁰ <https://diccionarioactual.com>, <https://diccionarioactual.com/LUDICO/>

¹¹ <https://dle.rae.es/juego?m=form>

¹² <https://educalingo.com/es/dic-es/juego>

El término *gamificación* es un anglicismo que deriva de la palabra *gamification* y su raíz proviene del vocablo *game*, es decir, juego en español. En este trabajo se considera ludificación y gamificación como conceptos sinónimos, una vez que se refieren a la utilización de técnicas, estrategias y características de los juegos.

La gamificación, como enfoque para aplicar elementos de juego en contextos que no son de juego, es el resultado de una evolución gradual a lo largo del tiempo. Sin embargo, una persona citada a menudo como uno de los pioneros en popularizar la gamificación es el diseñador de juegos y experto en la gamificación Jesse Schell.

Schell (2008) analiza cómo los elementos del diseño de juegos se pueden aplicar en otros contextos como la educación, los negocios y el marketing. Sus ideas contribuyeron significativamente a la comprensión y adopción de la gamificación como un enfoque para motivar e involucrar a las personas en actividades que tradicionalmente no se consideran juegos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el concepto de usar elementos del juego para motivar e involucrar a las personas no es exclusivo de Schell. Las raíces de la gamificación se remontan al uso de sistemas de recompensa, competencia y desafío en una variedad de contextos a lo largo de la historia.

La gamificación también está influenciada por las teorías de la psicología del comportamiento que exploran cómo las recompensas, los desafíos y la retroalimentación pueden influir en el comportamiento humano. Además, elementos del juego como los puntos, los niveles, los logros y las recompensas, se han utilizado de diferentes maneras durante muchos años, incluso antes de que el término “gamificación” fuera ampliamente conocido.

La gamificación es el resultado de una combinación de ideas, teorías y prácticas de varias disciplinas, diseñadores de juegos y pensadores a lo largo del tiempo y no puede atribuirse a una sola persona o momento. En este trabajo se considera la “ludificación” o “gamificación” como un enfoque pedagógico que recurre al “uso de mecanismos, dinámicas y marcos de juegos para promover conductas deseadas” (Li *et al.*, 2013, p. 72); es decir, se presenta como una metodología activa que utiliza elementos característicos de los juegos en las actividades o tareas pedagógicas.

En la misma línea de pensamiento, Pineda (2014) considera que la principal intención de la ludificación es motivar a las personas a asumir determinados comportamientos o a realizar ciertas acciones que, de un modo general, no harían; por lo tanto, la ludificación es usada con el objetivo

de fomentar la ejecución de una actividad estimulada por el placer de realizarla, para lograr una recompensa o evitar un castigo.

En el mismo sentido Vargas y Silva (2019) destacan que “buena parte de las técnicas y metodologías involucradas en la ludificación tienen un fundamento psicológico ligado a diversos procesos básicos como la emoción, la motivación y el aprendizaje asociativo” (p. 1).

Además, Vargas y Silva (2019) afirman que la “ludificación” (*gamification*) es

una de las estrategias pedagógicas contemporáneas que poco a poco han venido adquiriendo una gran importancia en el campo de la enseñanza. Debido al rápido avance de la tecnología y de la informática, estrategias de este tipo gradualmente han expandido las fronteras del aprendizaje permitiendo así trascender los enfoques educativos tradicionales que restringen este proceso a espacios físicos como las aulas de clase (p. 1).

Villalustre y Moral (2015) y Moral (2014) destacan las siguientes ventajas de la gamificación: creación de un entorno propicio para aprender y desarrollar habilidades de manera efectiva y fomento de la competencia y colaboración, similar a los videojuegos, con el objetivo de alcanzar metas educativas específicas minimizando el esfuerzo cognitivo.

Como se ha dicho anteriormente, se considera la ludificación como sinónimo de gamificación y además como una estrategia pedagógica novedosa en la educación. Pero suele darse el caso de asociar/confundir la gamificación con el aprendizaje basado en juegos. Sin embargo, no son conceptos equivalentes.

Para el *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*¹³, la gamificación

incorpora elementos del diseño del juego para aprovecharlos en el contexto educativo. Esto quiere decir que no se trata de utilizar juegos en sí mismos, sino de tomar algunos de sus principios o mecánicas (...) para enriquecer la experiencia de aprendizaje. (...) Funciona como una estrategia didáctica motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje para provocar comportamientos específicos en el alumno dentro de un ambiente que le sea atractivo, que genere un compromiso con la actividad en la que participa y que apoye al logro de experiencias positivas para alcanzar un aprendizaje significativo”.

¹³ <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-gamificacion>

El aprendizaje basado en juegos consiste en el uso de juegos como medios de instrucción. Esta metodología surge, habitualmente, en contextos educativos pensados por los docentes con recurso a juegos ya existentes en el mercado, que son adaptados para que el alumno/jugador pueda realizar aprendizajes mediados por la aplicación. En resumen, en la gamificación están presentes los principios y elementos de los juegos (metas y objetivos, reglas, narrativa, elección, recompensas, retroalimentación, progreso, sorpresa, entre otros) para motivar a los estudiantes a aprender, mientras que, en el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje, los juegos o los videojuegos son utilizados como medio de aprendizaje.

Tras lo expuesto y teniendo en cuenta los autores referenciados llegamos a la conclusión que la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras podrá ofrece diversas ventajas que pueden hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, eficaz y motivador para los estudiantes porque se podrán diseñar actividades o tareas donde se incluyan elementos de juego como desafíos, recompensas y competencias que pueden aumentar el compromiso de los estudiantes.

De este modo, conseguimos que los estudiantes logren sentirse más motivados al participar activamente en las tareas escolares y se esfuerzan por alcanzar los objetivos lingüísticos. La gamificación favorece la motivación dado que los elementos de recompensa como puntos, niveles y logros pueden proporcionar una sensación tangible en el progreso; los estudiantes se sienten motivados, ya que pueden ver su desarrollo lingüístico claramente.

Los juegos utilizados facilitan un proceso de retroalimentación o *feedback* sobre el proceso de aprendizaje que permite a los estudiantes saber dónde aciertan, dónde fallan y dónde se encuentran, con lo que esta información puede servir de punto de partida para corregir errores y mejorar las habilidades lingüísticas. El uso de esta metodología implica que se diseñen actividades prácticas como resolución de acertijos, simulaciones de situaciones reales e interacciones lingüísticas que promueven la aplicación activa del lenguaje en contextos significativos.

Uno de los aspectos más interesantes es la posibilidad de permitir a los estudiantes crear juegos en equipos promoviendo la colaboración entre ellos y fomentando la comunicación en idiomas extranjeros, ya que los estudiantes necesitan trabajar juntos para lograr objetivos comunes.

La gamificación permite al docente crear una variedad de actividades divertidas y desafiantes, como cuestionarios, búsquedas del tesoro, historias interactivas entre otras, con lo que el profesor cuenta con un amplio abanico de posibilidades en la enseñanza evitando que la

monotonía campe a sus anchas en su actividad docente. Se puede adaptar para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos (personalización) para que estos progresen a su propio ritmo y reciban las actividades que coincidan con su nivel de competencia.

La utilización de juegos fomenta la seguridad en el estudiante que ve reducir el miedo a cometer errores. Los estudiantes pueden sentirse más cómodos en un entorno de juego en el que intentando aprender puedan cometer errores y aprender de los mismos sin temor a ser juzgados.

Los elementos de progreso, como desbloquear nuevos niveles o logros, animan a los estudiantes a seguir practicando y de esta manera, acaban aprendiendo más y mejor el idioma al mismo tiempo. Por último, la gamificación requiere a menudo que los estudiantes usen el idioma repetidamente y en contextos parecidos, lo que puede conducir a una memorización más efectiva.

Borras-Gené (2015) creó una guía didáctica dirigida a docentes que deseen aplicar la gamificación en sus clases donde propone:

En primer lugar, identificar el motivo del uso de la gamificación; es decir, el aprendizaje, contenidos o temas, recomendando que los estudiantes se involucren en las actividades para hasta averiguar cuáles son las que más les gustan.

En segundo lugar, sugiere realizar un estudio inicial y empezar con pocos alumnos.

En tercer lugar, definir el grupo describiendo a los jugadores, definiendo a los equipos y definiendo su organización.

En cuarto lugar, identificar los elementos y las dinámicas que se usarán en los distintos juegos.

En quinto lugar, establecer los puntos y distintivos (premios) para cada logro, siempre que los alumnos manifiesten sus habilidades.

En sexto lugar, definir el pensamiento del juego y el guion subyacente a la construcción de escenarios.

En séptimo lugar, probar el juego antes de pasarlo a nuestro alumnado para comprobar su funcionamiento y que, a pesar de ser una actividad pedagógica, tiene gran componente lúdico.

Borras-Gené (2015) anima al profesor a aplicar el juego en el gran grupo, subraya que ninguna estrategia es perfecta y que siempre se podrá mejorar.

En las clases donde se realizó la intervención que forma parte de este estudio, se utilizó la gamificación combinada con otros métodos de enseñanza para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y de las habilidades lingüísticas, dado que esta no reemplaza la instrucción

directa. No obstante, puede convertirse en una metodología activa motivadora y complementaria al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

En el ámbito de la gamificación existe una amplia variedad de tecnologías digitales que posibilitan al profesor gamificar sus clases diseñando Juegos de Escape Educativos o *Escape Rooms*, con o sin tecnología. Podemos encontrar un sinnúmero de aplicaciones y plataformas tecnológicas, pero destaco algunas que fueron usadas con el alumnado y el profesorado participante en esta investigación: *Kahoot*, *Quizizz*, *Plickers*, *Genial.ly*, *Socrative*, *Mentimeter*, *Quizlet*, *Google Forms*, *Nearpod*, entre otras.

Para la creación de actividades sin recurso a tecnologías digitales, se recomienda la creación de historias donde los personajes tengan, por ejemplo, desafíos que resolver, acertijos que solucionar y mensajes para descodificar.

2.3. Estrategias de aprendizaje activo

Este apartado se ha fundamentado, por un lado, en la creencia de que si uno sabe, conoce y aplica estrategias, podrá aprender, superar debilidades y, con el paso del tiempo, alcanzar autonomía en los diferentes escenarios de la vida; y, por otro, que cuando se enseñan estrategias, se está educando para la autonomía y, por consiguiente, para la emancipación, la libertad y los valores de la ciudadanía democrática, pues como refirió *Galileo Galilei*¹⁴: “No se puede enseñar nada a un hombre; sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo.”

En este estudio serán consideradas la evaluación pedagógica y las tecnologías digitales como estrategias de aprendizaje activo integradas en las metodologías activas y que visan la autonomía de los aprendientes.

Por lo expuesto, las palabras “estrategia” y “autonomía” tienen un poderoso significado y potencial educativo que anhela la transformación de los sujetos participantes en el estudio. Cabe destacar que, según el *Diccionario de la Real Academia Española*¹⁵, la palabra “estrategia” es

¹⁴ <https://citas.in/frases/64978-galileo-galilei-no-se-puede-ensinar-nada-a-un-hombre-solo-se-le-p/>

¹⁵ <https://dle.rae.es/estrategia?m=form>

el arte de dirigir las operaciones militares”, proviene del latín *strategia* que alude a “la provincia bajo el mando de un general”, del griego *στρατηγία strategía* que significa “oficio del general” y deriva de *στρατηγός stratēgós* que designa “a un general.

Por lo tanto, considerando la etimología del vocablo en griego, *stratēgós*, de *stratos* (ejército) y *ago* (liderazgo), hay que aclarar que en este trabajo también se pretende enfocar el papel del liderazgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto del profesorado como del alumnado.

La palabra “autonomía” proviene del griego antiguo *αὐτονομία*, es formada por *αὐτός* que significa “propio, sí mismo” y por *νόμος* que significa “ley, norma, regla”; es decir, autonomía es “la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.

De acuerdo con lo referido se asume en este trabajo que el profesor-investigador, debidamente munido de armas pedagógicas, selecciona de forma intencionada estrategias para aplicar en su campo de acción pedagógica con el objetivo de ganar las batallas cotidianas contra el fracaso, el abandono escolar y el deseo de conseguir que todos los aprendientes sean autónomos.

Según el *Diccionario de Términos Clave en ELE*¹⁶,

el concepto de «estrategias de aprendizaje» forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. Dicha disciplina destaca el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo. (...) Se han establecido también diversas tipologías de estrategias. Entre las más difundidas destaca la que hace la siguiente clasificación: estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas.

Para este trabajo también se han tenido en consideración las siguientes definiciones presentadas en el citado *Diccionario*^{17 18 19 20} para los cuatro tipos de estrategias de aprendizaje referidas:

Las estrategias comunicativas consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

¹⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm

¹⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcom.htm

¹⁸ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcog.htm

¹⁹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratmet.htm

²⁰ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratsocioaf.htm

Las estrategias cognitivas consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización.

Las estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Las estrategias socioafectivas consisten en aquellas decisiones que los aprendientes toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

Para Brown (1978, p. 91), las estrategias de aprendizaje son las más adecuadas para procesar el *input*, mientras que las estrategias de comunicación se relacionan más con el *output*. Otra manera de comprender el beneficio al usar estrategias de aprendizaje es pensar en todas las técnicas que los aprendientes utilizan para recordar la información lingüística: técnicas metacognitivas, cognitivas y socioafectivas (O'Malley *et al.*, 1985b).

Una de las preocupaciones que motivaron los estudios por las estrategias de aprendizaje fue comprender los resultados de aprendizaje de los alumnos de lenguas extranjeras. Hay que destacar que, a mediados de los 60 en el siglo XX, nació en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto-Canadá, un proyecto sobre el 'buen aprendiente de lenguas'. Esta investigación considera que desarrollar la capacidad estratégica es fundamental para aprender una nueva lengua, puesto que favorece de forma consciente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que involucrar al alumnado en su proceso educativo confiándole responsabilidades, dándole instrumentos que le ayuden a "aprender a aprender" (Fernández, 2008) y corroborando la filosofía del adagio chino: "regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida". También en el aprendizaje de una lengua extranjera se deben proporcionar al alumno herramientas que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de su vida, seguir siendo un aprendiente activo, responsable en su proceso de aprendizaje favoreciendo, de esta manera, un aprendizaje más eficiente y que le capaciten para tener control sobre su vida.

No hay consenso a la hora de definir "autonomía" en el campo de la educación, por lo que en este trabajo se tiene en cuenta la siguiente definición: "competencia para desarrollarse como un participante autodeterminado, socialmente responsable y con conciencia crítica en (y más allá) de los entornos educativos, en referencia a una visión de la educación como un espacio para la emancipación (inter) personal y la transformación social" (Jiménez *et al.*, 2007, p. 27).

De acuerdo con la visión presentada, el alumno es un agente social responsable por su propio aprendizaje y, a su vez, los mismos autores refieren que

las clases que promuevan la autonomía estarán creando condiciones para el desarrollo de la motivación intrínseca, la participación activa en su aprendizaje, el poder discursivo, la iniciativa y la toma de decisiones, el autocontrol y la persistencia en el aprendizaje de una lengua extranjera (p. 28).

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas que involucren la interacción del alumno en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación vuelven al alumno socialmente más responsable, corroborando el pensamiento pedagógico de que “la autonomía del estudiante tiene un lado social que implica la capacidad de interactuar y aprender con los demás, ya que el aprendizaje se da a través de la interacción con otras personas”.

Este trabajo se guio por los principios de la pedagogía de la autonomía con recurso a distintas metodologías activas y estrategias de aprendizaje activo con enfoque en la utilización de la evaluación pedagógica y de tecnologías digitales para solucionar primeramente los errores; es decir, según el *Diccionario de Términos Clave en ELE*²¹, “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”, dado que algunos son “sistemáticos/eventuales”, “colectivos/individuales” y “fossilizados/fossilizables” (López, 1997), siendo estos últimos los más resistentes a desaparecer debido a su complejidad y a las interferencias entre la lengua materna y la meta.

Fernández López (2004, en Cea Álvarez, 2009, p. 1) opina que “los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y, especialmente, para el investigador, pues estos indican que el alumno ha iniciado un proceso de adquisición de lengua: se arriesga y comienza a construir secuencias creativas”.

Para finalizar, hay que indicar que se utilizaron las estrategias de aprendizaje referidas para fomentar la motivación del alumno porque, según Oliveira,

los estudiantes motivados muestran compromiso y esfuerzo en la realización de las tareas lo que favorece el proceso de aprendizaje, son persistentes en la realización de las

²¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm

actividades, no se dan por vencidos fácilmente ante los desafíos, utilizan estrategias adecuadas, estudian más y consecuentemente aprenden más” (2010, pp. 2-3)

Y, además, como refiere La Torre (1993, p. 37), “el error es una variable concomitante al proceso educativo, porque no es posible avanzar en un largo y desconocido camino sin equivocarse”.

No se pretende del todo hacer un estudio desde el *Análisis Contrastivo* y o del *Análisis del Error* ni perseguir al error, a la “interlengua” (Santos Gargallo, 1993); sin embargo, se desea contribuir para la disminución de uno de los principales problemas de los estudiantes de ELE en Portugal, el “portuñol”, y mejorar los procesos en el ámbito de la producción oral y de la producción escrita, puesto que se considera que aprender una lengua extranjera

implica el conocimiento no solo del código lingüístico, sino también saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no solo como realidades lingüísticas, sino también como realidades sociales apropiadas” (Melero Abadía, 2000, p. 81).

Por lo tanto, se utilizarán las metodologías activas con enfoque orientadas a la acción de enseñar ELE por considerarse que

el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (MCER, 2002, p. 3).

2.3.1. Evaluación pedagógica

Uno de los vocablos más complejos y que genera más controversia es, sin duda, el concepto de “evaluación”

porque, aunque parece que todos hablamos de lo mismo cuando utilizamos el término, creo que existen tantas formas de entender el fenómeno que al final cabe cuestionarse si todos hacemos referencia a lo mismo. Tal vez comprobemos que lo que aparecía como un referente único se ha roto en mil pedazos y cada uno de nosotros, es de suponer, habrá encontrado la parte del espejo que refleja más fielmente sus propias convicciones y conveniencias (Álvarez, 1985; Atienza, 2010, p.1).

En este trabajo no se pretende presentar, cronológicamente, la evolución del concepto de evaluación ni tampoco profundizar el estudio en torno a los dos paradigmas cuya coexistencia es comúnmente aceptada en las prácticas pedagógicas (Allal, 1986; Fernandes, 2004; 2005; 2017; Perrenoud, 1999).

Considerando que el concepto de evaluación ha evolucionado a lo largo del tiempo, bajo influencias de los estudiosos en el campo de la investigación educativa, cabe señalar que, para el *Diccionario de la Real Academia Española*, “evaluar” tiene las siguientes acepciones: “señalar el valor de algo”, “estimar, apreciar, calcular el valor de algo” y “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

El *Diccionario de Términos Clave en ELE*²² define el concepto “evaluación” como

la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de esta. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. Para una definición más acotada del término es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico.

No obstante, en lo concerniente al concepto de *evaluación* queda claro que evaluar “consiste en recoger y analizar una serie de datos para llegar a tomar una decisión” (Bordón, 2006, p. 19); es decir, corresponde a un proceso de recolección de información con vistas a formar una opinión sobre el desempeño del alumno y para ello son utilizadas técnicas e instrumentos de evaluación.

Para Fernandes (2005),

²² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm

la forma como se organiza y desarrolla la evaluación en las aulas, escuelas o sistemas educativos no es independiente de las concepciones que se sostienen sobre el aprendizaje. Por el contrario, existe casi una relación de causa y efecto entre lo que pensamos, o lo que sabemos, sobre las formas en que los estudiantes aprenden y las formas en que evaluamos su aprendizaje (pp. 24-25).

En este sentido, se puede afirmar que las decisiones sobre las prácticas de evaluación integran los principios de un determinado paradigma (positivista/ behaviorista o cognitivista/constructivista) e incorporan una visión sobre la educación.

En este trabajo son considerados como ideales que la evaluación

debe inducir y/o facilitar la toma de decisiones que regulan la enseñanza y el aprendizaje; la recopilación de información debe ir más allá de los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas; la evaluación debe involucrar a profesores, padres, estudiantes y otros intervinientes; los contextos de enseñanza y aprendizaje deben tenerse en cuenta en el proceso de evaluación; la definición de criterios es esencial para evaluar el mérito y el valor de un objeto de evaluación” (Fernandes, 2005, pp. 58-60).

Es más, este trabajo se imbuje en los principios epistemológicos del paradigma cognitivista/constructivista en la medida que considera que

los aprendizajes son un proceso activo de construcción mental y de atribución de significados. Los aprendizajes son procesos marcadamente sociales y, como tal, lo que se aprende es determinado social y culturalmente. Las interacciones sociales apoyan el desarrollo de las competencias cognitivas. La metacognición, el autocontrol y la autorregulación de las competencias son indispensables para el desarrollo del pensamiento inteligente. Nuevos aprendizajes son determinados por los conocimientos previos y por las perspectivas culturales que las sostienen (Fernandes, 2005, pp. 26-27).

Como ya fue asumido por la profesora-investigadora, este estudio también está enmarcado en el paradigma de la pedagogía de la autonomía donde el profesor es una “persona que se cuestiona y que cuestiona cuanto le rodea en su cotidiano profesional, el supervisor es también un ejemplo de práctico reflexivo, que debe encorajar (...) una postura reflexiva” (Vieira, 1995, p. 33); tiene como objetivo contribuir para minimizar “los problemas endémicos del sistema educativo portugués. Principalmente la utilización casi exclusiva de la evaluación para clasificar a los

alumnos” (Fernandes, 2007, p. 598) y dar respuestas a los desafíos de la educación, en concreto a los problemas del fracaso y del abandono escolar.

En resumen, un profesor como “agente activo de su formación y profesional crítico” (Moreira, 2005, pp. 50-51) es también un “profesional autónomo [que] forma sujetos autónomos” (Viera, 2006, p. 18). El papel del profesor como agente educativo activo, reflexivo y que practica la (auto)supervisión gana una gran relevancia al “cambiar la mira de la evaluación” (Crahay, 1996, p. 311) pues “la evaluación se considera en la actualidad un punto de partida privilegiado para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone abordar los problemas fundamentales de la pedagogía” (Cardinet, 1986, p. 11).

Fernandes (2007) opina que

a pesar de lo que se preconiza en la normativa legal, lo que parece predominar en las aulas son las evaluaciones cuyo objetivo principal es recoger información para clasificar a los alumnos, pero no ayudarles a mejorar y superar sus dificultades siendo las pruebas de papel y lápiz los instrumentos más utilizados en la evaluación interna (p. 590).

En esta perspectiva, para este estudio, la evaluación formativa surge “como un proceso sistemático y deliberado de recopilación de información acerca de lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer y que tiene como objetivo principal regular y mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (Fernandes, 2006, p. 32) y, por consiguiente, como estrategia de aprendizaje activo por parte de los agentes del proceso educativo: profesor y alumnos.

En el mismo sentido en el *MCER* (2002, p. 186) se indica que

la evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos.

Importa, por lo aludido, crear espacios para promocionar “experiencias de aprendizaje ricas que generan una comunicación motivada de manera realista, lo que permite a los estudiantes hablar sobre sí mismos, crear textos auténticos y encontrar soluciones a los problemas existentes” (Raya *et al.* 2007, p. 8), porque, como refiere Fernandes (2006) “la corrección y clasificación de pruebas y de otras tareas de evaluación dan, en general, pocas o ningunas orientaciones a los alumnos para mejorar, reforzando sus bajas expectativas y su bajo nivel de aprendizaje” (p. 30).

Importa aún que “el significado [de la evaluación] sea claro para los docentes, sobre todo porque sus relaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje son muy fuertes y complejas” (Fernandes, 2006, p. 22), por lo que en la actualidad es necesario replantear las prácticas en dirección a una evaluación formativa más democrática, más auténtica y pedagógica.

En Portugal, la *Portaria 223-A/2018 de 3 de agosto* considera que

la evaluación adquiere un carácter continuo y sistemático, al servicio del aprendizaje, y proporciona al profesor, al alumno, al tutor y demás interesados información sobre el desarrollo del trabajo, la calidad de los aprendizajes realizados y las vías para su mejora.

por lo que podemos inferir que están presentes los principios de la perspectiva constructivista. Es más, de acuerdo con artículo 21 de la *Portaria 223-A/2018 de 3 de agosto*:

- 1 - La evaluación formativa, como principal forma de evaluación, integra el proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyando su desarrollo.
- 2 - Los procedimientos para adoptar en el ámbito de este tipo de evaluación deberán privilegiar:
 - a) La regulación de la enseñanza y el aprendizaje a través de la recolección de información que permita conocer la forma en que se enseña a enseñar y cómo se aprende, apoyando la adopción y ajuste de medidas y estrategias pedagógicas.
 - b) El carácter continuo y sistemático de los procesos de evaluación y su adaptación a los contextos en los que se producen.
 - c) La diversidad de formas de recoger la información, utilizando una variedad de procedimientos, técnicas e instrumentos adecuados a los fines que los presiden, la diversidad de los aprendizajes, los destinatarios y las circunstancias en que se producen.
- 3 - Al analizar la información sobre el aprendizaje, utilizando la diversidad y adecuación de los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación se deben perseguir objetivos de mejora de la calidad de la información a recoger.
- 4 - Mejorar la calidad de la información recolectada requiere la triangulación de estrategias, técnicas e instrumentos beneficiándose de la intervención de más de un evaluador.

Por lo expuesto, la legislación portuguesa confiere al profesor prácticas pedagógicas de evaluación centradas en metodologías activas donde el alumno es protagonista activo y consciente en su aprendizaje, una evaluación negociada entre los intervinientes en el proceso educativo, una evaluación compartida donde el profesor involucra al estudiante “en los procesos de interpretación y regulación de su propio aprendizaje” (Vieira, 1998, p. 45) y una evaluación centrada en el alumno como sujeto activo, capaz de identificar sus dificultades, reflexionar sobre sus problemas de

aprendizaje, encontrar estrategias para superar sus debilidades, promoviendo la regulación de su proceso de aprendizaje (Monereo, 2007).

En suma, el paradigma cognitivista/constructivista aboga por una evaluación pedagógica integrada en el currículo, individualizada, reguladora, orientada, sistémica, formativa y formadora que vaya más allá de la identificación y criminalización del error y de la simple función de calificar típica de la evaluación sumativa. En la referida legislación portuguesa se refiere asimismo que:

- 1- La evaluación interna de los aprendizajes comprende, de acuerdo con la finalidad que rige la recogida de información, las modalidades de evaluación formativa y sumativa.
- 2- La evaluación interna de los aprendizajes es responsabilidad de los docentes y de los órganos de administración y dirección y de la coordinación y supervisión pedagógica del centro.
- 3- Los estudiantes se involucran en la evaluación interna favoreciendo un proceso de autorregulación de su aprendizaje” por lo que, en este trabajo también está presente la evaluación sumativa y además se contempla la evaluación diagnóstica como parte de la evaluación formativa.

Para Fernandes, en el ámbito de las modalidades de evaluación “es esencial que quede claro para los docentes, estudiantes, tutores y otros intervinientes que los propósitos, métodos y contenidos de cada una de esas modalidades de evaluación son sustancialmente diferentes. En la *Portaria 223-A/2018 de 3 de agosto* se constata que:

- 1- La evaluación sumativa encarna un juicio global sobre el aprendizaje desarrollado por los alumnos.
- 2- La evaluación sumativa traduce la necesidad, al final de cada período escolar, de informar a los estudiantes y tutores sobre el estado de desarrollo del aprendizaje.
- 3- Este tipo de evaluación también se traduce en la toma de decisiones sobre la trayectoria escolar del estudiante”, entre otras consideraciones.

Así, se deduce que la evaluación sumativa es “la más practicada y la más conocida desde siempre” (Rosales, 1992, p. 36) y para el MCER (2002)

la evaluación sumativa resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento. (p. 186)

En suma, la evaluación sumativa “está vinculada a la medición y clasificación del grado de aprovechamiento del estudiante al finalizar un proceso (trimestre, semestre, año) con el propósito de certificar a través de la determinación de niveles de desempeño” (Pacheco, 1995, 76).

Considerando los doce años de enseñanza en Portugal, las evaluaciones de final de trimestre, semestre, año varían según los años de aprendizaje. En la *enseñanza básica*, que corresponde a los primeros nueve años de enseñanza se atribuyen a los alumnos niveles de 1 a 5, siendo el 3 aprobado. En la *enseñanza secundaria*, que corresponde a los últimos tres años de enseñanza, se atribuyen a los estudiantes valores de 1 a 20, siendo el 10 aprobado.

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del proceso educativo y está íntimamente relacionada con la evaluación formativa e incluso, a veces, es asumida como una vertiente de la evaluación formativa. Según el *Glossário CEALE*²³, la evaluación diagnóstica

comprueba si el alumno ha aprendido lo que le enseñaron, con el fin de identificar las dificultades de aprendizaje a superar. Así dimensionada, la evaluación diagnóstica (formativa) tiene la función de orientar la enseñanza, la (re)planificación del trabajo desarrollado en el aula, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes.

En este trabajo se considera la evaluación diagnóstica como una estrategia de interacción pedagógica que tiene como objetivo conocer lo que el alumno sabe al inicio y, posteriormente, ayudarlo a aprender lo que necesita para mejorar sus aprendizajes y a proporcionarle orientaciones para superar sus dificultades, tal como lo concibe Bonboir

tiene por único fin reconocer dónde y en qué el alumno siente dificultad y buscar informarle. Esta evaluación no se traduce en una calificación ni se traduce ni mucho menos en un puntaje. Se trata de un proceso de feedback para el alumnado y para el profesorado. Como consecuencia de su naturaleza diagnóstica, la evaluación formativa exige la acción correctiva sin la cual no existe verdaderamente la enseñanza (1976, p. 255).

Este trabajo se fundamenta en la idea de que la evaluación formativa es

²³ <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostics>

todo y cualquier proceso de evaluación destinado a regular y mejorar el aprendizaje, centrado en los procesos, pero sin ignorar los productos, participado, transparente, que no se base esencialmente en pruebas de papel y lápiz y que sea integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Fernandes, 2006, p. 24).

En esta perspectiva, en la evaluación formativa se destacan tres aspectos: la función reguladora de la evaluación formativa, las técnicas e instrumentos para recolectar información y los intervinientes en el proceso.

En suma, “la evaluación formativa constituye el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje y difícilmente se distingue de él” (Cardinet, 1993, p. 118) y considerando, específicamente, su función reguladora esta representa

un instrumento de adaptación constante de las formas de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos y por otro lado un instrumento para facilitar la promoción del control y de la responsabilidad por parte del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje (Veiga Simão, 2005, p. 266).

En el mismo sentido, cabe mencionar el énfasis que el *MCER* (2002, p. 192) pone en la autoevaluación, subrayando que

el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.

Por lo que respecta a los instrumentos de evaluación, según el *Diccionario de Términos Clave en ELE*²⁴, desde una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje

la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre profesor y estudiante, etc. Este procedimiento se denomina triangulación de los datos obtenidos. Para recoger tales datos y contrastarlos, se pueden emplear los siguientes instrumentos: la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, grabaciones, cuestionarios, etc.

²⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm

por lo que en este estudio serán utilizados casi todos los instrumentos que fueron mencionados anteriormente con vistas a proceder a la triangulación de datos, a semejanza de lo que es defendido.

Por último, en el citado *Diccionario*²⁵ se refiere como agente de la evaluación “el sujeto que emite un juicio y toma una decisión según la información recabada en la evaluación llevada a cabo”, por lo que en este trabajo también son considerados los siguientes tipos de evaluación:

“*Autoevaluación*: el sujeto evaluado se convierte en agente que evalúa. Este tipo de evaluación permite convertir el proceso evaluador en un acto de responsabilidad de la persona sobre el propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, propicia una mayor autonomía en el aprendizaje.

Coevaluación: la evaluación se lleva a cabo entre iguales, esto es, entre aprendientes que se evalúan recíprocamente.

Heteroevaluación: el sujeto evaluador y el evaluado pertenecen a jerarquías distintas, como pueden ser el profesor y el estudiante.

Los aspectos planteados hasta el momento relativos a las modalidades de evaluación y los tipos de evaluación según los agentes de evaluación se encuentran también tratados en el *MCER* (2002), considerándose dicho documento como “un marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas” (p. 19). No obstante, es necesario poner énfasis en la evaluación “con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como «pruebas»” (p. 177), pero que ofrecen información amplia sobre los tipos de evaluación.

El *MCER* (2002) llama la atención en el tema de la evaluación reforzando la necesidad de uniformar criterios y formas de actuación en el ámbito europeo a través de la creación de los Niveles Comunes de Referencia. En dicho documento se asume que existe la intención de ser integrador, transparente y coherente; integrador porque “el usuario debería encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos” (p. 12); transparente porque proporciona información clara, explícita y de comprensión rápida para los usuarios; y coherente

²⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/agentevaluacion.htm

porque afirma que no presenta contradicciones. Se subraya que este documento es flexible y se asume como una referencia, pero no es un instrumento práctico de evaluación, por lo que toda su información es susceptible de ser adaptada a contextos específicos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, en este estudio se empleará la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa, la evaluación sumativa, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, en formato analógico con recurso al papel y lápiz y, además, en formato digital mediado por dispositivos tecnológicos y por plataformas, herramientas o aplicaciones digitales.

2.3.2. Tecnologías digitales

Aclarar el origen etimológico de los vocablos “tecnología” y “digital” nos permite entender el verdadero o auténtico origen de estas palabras y, con ello, comprender mejor su significado a la luz de la evolución del hombre.

Asimismo, para el *Diccionario de Dudas*²⁶ el término “tecnología” es de origen griego, proviene de τεχνολογία (tecnología) que, a su vez, se formó con dos bases léxicas: τέχνη (τέχνη) que significa ‘arte’ y también ‘técnica’, y λόγος (lógos), que significa ‘estudio, ciencia o tratado’.”.

Ya la *Real Academia Española*²⁷ refiere que “tecnología” tiene las siguientes acepciones: “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”, “tratado de los términos técnicos”, “lenguaje propio de una ciencia o de un arte” y “conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto”.

El diccionario *Michaelis*²⁸ define “tecnología” con las siguientes acepciones:

1. Conjunto de procesos, métodos, técnicas y herramientas relacionados con el arte, la industria, la educación, etc.
2. Conocimientos técnicos y científicos y su aplicación a un campo determinado.
3. Todo lo que sea nuevo en términos de conocimientos técnicos y científicos.
4. Lenguaje propio de una determinada rama del conocimiento, teórica o práctica.
5. Aplicación del conocimiento científico a la producción en general.

²⁶ <https://www.diccionariodedudas.com/etimologia-de-tecnologia/>

²⁷ <https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa?m=form>

²⁸ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>

Teniendo en cuenta esta definición entendemos que el uso de un proceso, método, técnica o conocimiento para facilitar y mejorar el trabajo con el arte, la industria, la educación y otros instrumentos puede ser calificado como una nueva tecnología.

“Tecnología” representa de esta manera un sistema de conocimientos y técnicas que posibilita aprovechar el conocimiento científico y estudiar el campo científico, es el vocabulario específico en el ámbito del arte o de la ciencia y un compendio de instrumentos y procedimientos usados en un sector o en la elaboración de un producto.

Se puede determinar que las primeras invenciones consideradas tecnológicas ocurrieron hace dos millones. Entre ellas debemos incluir chifles, arcos, flechas, hachas; instrumentos hechos de madera, piel, sílex, hueso, con restos de animales, piedra y de marfil; sucesos como el descubrimiento del fuego, la invención de la rueda, la fundición de metales y la escritura que no son sino respuestas tecnologías primitivas o clásicas para defenderse de los animales y facilitar la vida a las personas. Posteriormente, la invención de la imprenta, las tecnologías militares medievales, los inventos tecnológicos surgidos en el siglo XVIII con la Revolución Industrial, tecnologías de la información y la comunicación nacidas en el siglo XX donde incluimos las telecomunicaciones, los ordenadores, el uso de Internet; las tecnologías avanzadas donde destaca la energía nuclear, la nanotecnología, la biotecnología y la inteligencia artificial entre otras. En suma, todas las tecnologías inventadas por el hombre siempre han perseguido fomentar la eficacia y eficiencia de las actividades humanas en todos sus campos para dar respuestas a necesidades e intereses.

Los avances tecnológicos tienen impacto en la evolución social y contribuyen a mejorar el nivel de vida de los seres humanos, aunque el precio que se paga por la presencia de tantísima innovación tecnológica en nuestra rutina diaria es elevado. Pero no es objeto de este trabajo valorar los efectos negativos del uso de las tecnologías porque en este estudio las consideramos como estrategias de aprendizaje activo que contribuyen a la mejora en el campo de la educación.

La *Real Academia Española*²⁹ afirma que el término “digital” proviene del vocablo latino *digitālis*, que significa “espesor del dedo, relativo a los dedos y referente a los números dígitos (del 0 al 9)”, y deriva de *digitus*, que significa “dedo”.

²⁹ <https://dle.rae.es/digital?m=form>

Cabe subrayar que, en 1846, la palabra “digital” fue integrada en el Diccionario de la Real Academia como nombre de una flor, la *digitalis purpurea*, llamada popularmente dedalera o digital o flor de campanilla y, a partir de 1914, sumó el significado “relativo a dedos”.

Antiguamente, las representaciones numéricas se apoyaban en el uso de los dedos, de donde surge el sistema decimal: cada dedo representa un número, por consiguiente, cada dígito representaba un carácter numérico.

Desde 1945, la palabra digital aparece asociada al área de la computación cuando en la rama de la Informática surge la necesidad de programar ordenadores; es decir, era necesario concebir un modelo de representación de los datos del mundo real y los números estaban relacionadas con el acto de contar a través de los dedos.

En resumen, la palabra digital apareció asociada a los sistemas de computación basados en el sistema binario de numeración usando, para ello, solamente dos números dígitos: el cero y el uno (bits). Desde ese momento el ordenador también pasó a designarse digital, una vez que toda la información es expresada con recurso a los dos algoritmos referidos que constituyen el sistema binario al aceptar y procesar datos convertidos al sistema binario. Hoy día la palabra digital también es utilizada para simbolizar realidades nuevas o modernas.

Ribeiro³⁰ define las tecnologías digitales como “un conjunto de tecnologías que permiten, principalmente, la transformación de cualquier lenguaje o dato en números, es decir, en ceros y en unos (0 y 1)”. Las imágenes, los textos y los sonidos son transformados en números que permiten acceder a su contenido a través de pantallas.

Como ya fue referido, las tecnologías digitales surgieron en el siglo XX poniendo en marcha una revolución en la industria, en la economía y en la sociedad. A partir de mediados del siglo pasado empezó la transición de los recursos analógicos a los digitales con la aparición del primer ordenador electrónico en 1946 y de los primeros ordenadores personales de la empresa Microsoft en 1970, iniciando la gran (r)evolución ocasionada por el uso de los nuevos materiales y los recursos tecnológicos accesibles a todas las personas.

De entre los avances tecnológicos más habituales en nuestra rutina diaria destacamos la presencia de móviles inteligentes, tabletas, robots domésticos, televisores inteligentes entre otros electrodomésticos inteligentes.

³⁰ <https://www.totvs.com/blog/gestao-para-assinatura-de-documentos/tecnologias-digitais/>

De hecho, por evolución del mundo se comprende también el impresionante y extraordinario crecimiento tecnológico, puesto que la evolución de las tecnologías digitales ha cambiado la vida del ser humano originando nuevas formas de comunicación, de aprendizaje, de ocio o a la hora de realizar tareas rutinarias como hacer compras, realizar negocios, hacer pagos, ir al banco, al cine, escuchar música, estudiar o aprender.

Todo lo anterior, en la actualidad, se realiza gracias a los *smartphones* con conexión a Internet, acceso a una gran red de información y a un sinnúmero de aplicaciones para todo tipo de situaciones, posibilitando que las personas estén totalmente conectadas en cualquier sitio y a cualquier hora con el objetivo de que hacerles mucho más cómoda y fácil la vida.

Si nos ceñimos al campo de la educación, el siglo XX es también muy fructífero debido al trabajo que, desde el movimiento de la Escuela Nueva, concede cada más vez relevancia a modelos de enseñanza que realzan el papel del alumno, el enfoque en metodologías activas y creativas y en la autonomía de los alumnos (Dewey, 1952; 1953; 1958; 1959).

Para Dewey (1979a),

el aprendizaje pertenece al estudiante: sólo él aprende y por sí mismo; por lo tanto, la iniciativa recae en el mismo. El profesor es un guía, un director; dirige la nave, pero la energía impulsora debe provenir de aquellos que aprenden (p. 43).

En esta época se usan diversas tecnologías accesibles y muy concretas como son las pizarras, tizas, lápices, reglas, máquinas calculadoras y, además, son usados libros, cuadernos y folletos. En este caso las tecnologías aplicadas a la educación no comprenden del todo el área digital, pero representan un conjunto de instrumentos, métodos y técnicas que se cree que favorecen el desarrollo del aprendizaje y fomentan el progreso educativo. No obstante, a pesar del uso de las herramientas anteriormente aludidas existe una mayoría de estudiantes que no lograba alcanzar los resultados de aprendizaje deseados, por lo que Dewey (1959) defiende que

el único camino directo hacia una mejora duradera de los métodos de enseñanza y aprendizaje es centrarlos en condiciones que estimulen, promuevan y pongan a prueba la reflexión y el pensamiento. Pensar es el método de aprender inteligentemente, de aprender lo que uno usa, y premia el espíritu (p. 167).

Atendiendo a lo sugerido, es curioso comparar las aulas de clase de hace cien años y las aulas de hoy día. Fácilmente concluimos lo que parece evidente: poco o nada ha cambiado, hecho que debiera hacernos reflexionar sobre la escuela que tenemos y la que deberíamos tener. Como afirma Pacheco (2016), “no tiene sentido que los estudiantes del siglo XXI tengan profesores del siglo XX usando propuestas teóricas del siglo XIX, de la revolución industrial”.

Recurriendo a las denominaciones Educación 1.0, 2.0 y 3.0, Lengel (2013), reflexiona sobre la adecuación entre sociedad y educación: con el tiempo la educación se va adaptando a la sociedad, y concluye que, actualmente, en la mayoría de las escuelas, existe un desfase entre estas dos realidades.

La Educación 1.0 atendió las necesidades de una sociedad agrícola y artesanal del siglo XIX, la gente trabajaba en pequeños grupos, en la escuela había pocos estudiantes por lo que era habitual que compartiesen la misma aula grupos de alumnado de diferentes edades.

La Educación 2.0 atendió las necesidades de la economía industrial del siglo XX. Se produjeron migraciones masivas a núcleos urbanos creciendo el número de trabajadores en fábricas y en oficinas. De este modo, la gente empieza a trabajar de forma individual y se especializa en el uso de herramientas mecánicas. En la escuela, los estudiantes se sientan en pupitres individuales.

Hoy en día, la gente tiende a trabajar en pequeños grupos con la intención de dar solución a nuevos problemas desde diferentes enfoques; personas de diferentes edades trabajan en un mismo espacio utilizando herramientas digitales en dispositivos móviles; en las fábricas gran parte del trabajo manual está automatizado y se considera que la escuela debe preparar a los estudiantes para la sociedad actual. Lengel (2013) cuestiona el retraso de la escuela en adaptarse a la realidad, en adoptar tecnologías que les puedan ser útiles, y menciona que para que los estudiantes tengan éxito con la Educación 3.0 es fundamental centrarse en las siguientes habilidades: observar, cuestionar, asociar, formar redes de individuos y probar nuevas ideas.

Creo que hay una brecha creciente entre el progreso tecnológico en la sociedad y una cierta cristalización del sistema educativo. En un documento de 2016 sobre organización escolar y promoción del éxito escolar, el propio *Conselho Nacional de Educação* afirma lo siguiente:

El desafío actual de una ‘escuela para todos’ y con cada uno encuentra algunos obstáculos estructurales en la escuela portuguesa, especialmente cuando nos enfrentamos a la misión, los objetivos y los modelos, organizativos y pedagógicos, de la vida cotidiana de cada escuela. A esta realidad se suma una nueva desadaptación provocada por una nueva

generación de niños ‘nativos digitales’ que acceden a una escuela aún centrada en programas, enseñanzas y modelos tradicionales de promoción del aprendizaje y el acceso al conocimiento. (...)

¿Seremos capaces hoy de aumentar la calidad y la equidad, para crear oportunidades para todos los ciudadanos, contribuyendo a la realización personal, académica y social de cada niño y joven? (...)

En Portugal, también hay muchas pequeñas dinámicas innovadoras que están abriendo un camino que se considera necesario y urgente, con miras, en esta época de profunda transición cultural en la que vivimos, a rescatar la educación escolar del riesgo de su irrelevancia y la desmotivación que provoca en los estudiantes, basada en métodos tradicionales y desadaptados, como si todos fueran uno. (...)

Por tanto, no podemos tener miedo (...) (pp. 62-81).

En un contexto escolar marcado por la resistencia al aprendizaje y el alejamiento de la escuela, la integración de las tecnologías que mejor conocen los nativos digitales (Prensky, 2001) constituye un imperativo en la escuela del siglo XXI que debe reflejar lo que sucede en la sociedad, permitiendo a los estudiantes utilizar sus dispositivos para construir su propio conocimiento facilitado por la conectividad y accesibilidad a las redes de información.

Desde esta perspectiva, surge el diseño de prácticas pedagógicas centradas en el aula, que invitan activamente a los estudiantes a realizar tareas de aprendizaje dentro y fuera del aula. Para ello son fundamentales las teorías que sustentan el modelo de *Entornos de Aprendizaje Constructivistas* de Jonassen (1999) y el concepto de *Conectivismo* (Siemens, 2005), que beben de las teorías constructivistas del aprendizaje y de la idea del aprendizaje como proceso cognitivo y social. (Vygotsky, 1962; Bruner, 1973). De este modo, se empezó a poner el acento en la necesidad de que las escuelas se actualizaran frente al mundo tecnológico que las rodea, comenzasen a adoptar nuevas prácticas en las que el uso de tecnologías educativas asumiese un papel primordial, motivando al alumnado en el proceso de aprendizaje y acercando la escuela a la vida real de los estudiantes.

En 2015, Pedroso, afirmaba lo siguiente:

El trabajo colaborativo, la investigación, la lectura, la escritura, la creatividad, el trabajo por proyectos y otras actividades de aprendizaje pueden verse, hoy en día, apoyados en el uso de herramientas y aplicaciones que, aprovechando los equipamientos y accesos disponibles en las escuelas, las conviertan en verdaderas escuelas del siglo XXI. Escuelas. Creemos que el uso de estas herramientas podrá transformar cada aula en un laboratorio de

aprendizaje donde se construyan escenarios de enseñanza inclusiva y promueva el éxito educativo de nuestros estudiantes (p. 7).

Hace unos años era habitual que los docentes se quejasen de la falta de recursos y dispositivos tecnológicos en las aulas; pero es que, contrariamente, nos encontramos con un recurso tecnológico accesible a todo el alumnado con gran capacidad de procesamiento, innumerables aplicaciones y potencialidades que no se valora debidamente: el uso del teléfono inteligente. En esta línea de pensamiento, el sistema educativo debería recurrir a la estrategia *BYOD (Bring Your Own Device)* o *BYOT (Bring Your Own Technology)* o y aprovechar, por un lado, las capacidades de los *smartphones* y, por otro, el sentimiento de afectividad que los alumnos nutren hacia este dispositivo móvil.

Por tanto, comparto la opinión de Carvalho (2015), puesto que

nuestros estudiantes, designados como (...) *Nativos Digitales* (...) en realidad tienen un comportamiento y capacidad de atención diferente a los estudiantes de hace algunas décadas, así como una interacción constante con sus dispositivos móviles. El aprendizaje activo e interactivo no sólo ayuda a centrar la atención de los estudiantes, sino que también les ayuda a aprender (p. 10).

Actualmente existe una enorme gama de aplicaciones y herramientas tecnológicas que se pueden emplear en el contexto educativo, pero los profesores siguen afirmando que su falta de conocimiento sobre el funcionamiento de las tecnologías y aplicaciones de los teléfonos es la principal razón para no utilizarlas, lo que parece ser un argumento difícilmente aceptable como válido puesto que vivimos en una sociedad inmersa en la información, en donde el acceso al conocimiento nunca ha estado tan disponible como hoy, ya que a través de un simple tic en un buscador, sobre cualquier tecnología o aplicación, encontraremos diversas alternativas para obtener información y fácilmente lograremos acceder a manuales de usuario en formato tutorial escrito o formato vídeo, entre otros.

También existen varios *MOOC - Massive Open Online Courses*, por ejemplo, en *School Education Gateway*, en el área de las tecnologías que permiten conocer y explorar tecnologías educativas y compartir prácticas con docentes de todo el mundo.

A pesar de esta facilidad de acceso a la información, es imprescindible que se proporcione formación especializada al profesorado relacionada con el uso de las tecnologías educativas, pues

es ampliamente referido que la inmensa mayoría de los estudiantes demuestra una gran receptividad y entusiasmo en el uso de dispositivos y aplicaciones tecnológicas y revelan una gran motivación e implicación en las actividades.

Con el objetivo de promover el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas entre otros docentes, los centros de formación de profesorado cada vez más promueven la realización de acciones formativas de corta y larga duración para que los docentes se atrevan a hacer algo diferente y descubran cómo es posible motivar a los estudiantes a aprender y hacer más significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según varios estudios, el uso de las tecnologías en el sistema educativo tiene las siguientes ventajas:

- 1 -Aumenta la motivación y la participación de los estudiantes en las actividades
- 2 -Promueve la colaboración
- 3 -Permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo
- 4 -Aumenta la tasa de retención de contenido
- 5 -Le permite acceder rápidamente a la información en cualquier momento y lugar
- 6 -Relaciona el aprendizaje con la vida diaria de los estudiantes
- 7 -Prepara a los estudiantes para el futuro

Partiendo de lo referido anteriormente, el cambio del modelo pedagógico en el que se basa el sistema educativo actual es inevitable y, junto a este cambio, el uso masivo de las tecnologías en el contexto del aula es cuestión de tiempo. Ya el documento *Perfil dos Alunos* (2017) para el siglo XXI indica cuál es la dirección correcta, ya que resalta la necesidad de que los estudiantes adquieran habilidades en el área de la información y comunicación, en la resolución de problemas, en el pensamiento crítico y creativo, las relaciones interpersonales, conocimientos técnicos y tecnologías.

El *Perfil dos Alunos* (2017) señala que “es necesario realizar cambios en las prácticas pedagógicas y didácticas con el fin de adaptar la acción educativa global a los propósitos del perfil de competencias de los estudiantes” (p. 37). Berbel (2011, p. 28), por su parte, indica que “las metodologías activas tienen el potencial de despertar la curiosidad, ya que los estudiantes se involucran en teorizar y aportan nuevos elementos, aún no considerados en las clases o desde la propia perspectiva del docente”. Cada vez es mayor el número de defensores en el mundo de la

educación que apoyan firmemente la utilización de metodologías activas asociadas a la integración de tecnologías digitales.

Hoy por hoy, las “tecnologías digitales” aglutinan teorías, técnicas, instrumentos, procedimientos que, para funcionar, recurren a lenguajes informáticos. Del mismo modo que las usamos para aumentar la productividad del ser humano permitiendo realizar con eficiencia y eficacia distintas actividades, las empleamos para tomar decisiones más informadas y obtener beneficios en las más distintas áreas sean científicas, tecnológicas o sociales; por supuesto, en el contexto educativo.

El uso de las tecnologías digitales está experimentando un incremento vertiginoso y es el teléfono móvil quien ocupa un lugar destacado gracias a su popularización y evolución de las prestaciones. El incremento masivo de las tecnologías móviles está implicando cambios en la vida de las personas y desencadenando nuevas formas de aprendizaje, lo que lleva a Moura (2012, p. 128) a resaltar “la necesidad de su integración en la educación” y a afirmar que “la alfabetización digital debe ser una parte curricular objetivos” (Moura, 2012, p. 127).

La introducción de las tecnologías móviles en la educación dio lugar a una nueva forma de aprendizaje denominada *mobile learning* (*m-learning* en inglés) y que, según Kukulska-Hulme y Shield, consiste en “un aprendizaje mediado a través de dispositivos portátiles y potencialmente disponible en cualquier momento y lugar” (2008, p. 273). En este contexto, el teléfono móvil se está convirtiendo en la herramienta ideal para potenciar proyectos de *m-learning* (Moura, 2012), dado que es una tecnología omnipresente en la vida de las personas por sus características de portabilidad, por su coste y por la facilidad de acceso a redes de información en casi cualquier lugar.

En 2011, la UNESCO evidenció el potencial que ofrecía el uso de diferentes tecnologías y, por supuesto, el uso del teléfono móvil para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje y como medio para promover la igualdad en el acceso a la educación. En 2013 defendió el uso educativo de los móviles poniendo de relieve ciertas cuestiones concernientes a la ciudadanía digital.

Esta investigación recomienda como principal tecnología digital en ELE el uso del teléfono móvil, dado que es un objeto omnipresente en el día a día escolar de nuestro alumnado: son “nativos digitales” (Prensky, 2001), y es frecuente que casi todos los alumnos tengan al menos uno y que actúen con él sin limitaciones de tiempo ni espacio; por ello, este objeto que tiene “una motivación potencial para los estudiantes” (Andrade, 2012, p. 65) y, como tal, puede ser útil como herramienta

para “apoyar la construcción social del conocimiento entre los estudiantes” (Camacho, 2012, p. 112) porque cuenta con diferentes aplicaciones que se pueden utilizar para el aprendizaje.

Para este trabajo fueron diseñadas tareas pedagógicas de producción oral y escrita en la asignatura de ELE con el objetivo de inferir el potencial pedagógico del teléfono móvil en diferentes contextos de aprendizaje, ya que estos “proporcionan un nuevo canal para el aprendizaje formal e informal” (Carvalho, 2012, p. 149). Enmarcado en el *m-learning*, este estudio también pretende contribuir a “cerrar la brecha que separa el aprendizaje formal del informal” (Shuler *et al.*, 2013, p. 14), de esta manera, y teniendo en cuenta lo referido, en las actividades, emplearemos la estrategia *Bring your own device* o *Trae tu propio dispositivo* (Shuler *et al.*, 2013, p. 12).

El concepto de *mobile learning* o *m-Learning* o *aprendizaje electrónico móvil* es presentado por diferentes investigadores como el aprendizaje con recursos usando distintos dispositivos electrónicos móviles, pero poniendo el énfasis en los teléfonos inteligentes, tabletas, relojes inteligentes y *PDA's*, entre otros (Castro, 2014; Herrington y Herrington, 2007; Hylén, 2012; Kukulska-Hulme *et al.*, 2007; *Mobile Learning Network -MoLeNET*, 2007, 2009; Quinn, 2000; Valk *et al.*, 2010, etc.). El potencial de las tecnologías móviles siendo “aún mayor cuando se trata del aprendizaje de idiomas ya que contribuye al desarrollo de algunas o incluso de todas las habilidades básicas.” (Moura, 2010, p. 3).

Con el surgimiento de este enfoque de *aprendizaje electrónico móvil* se produce la difusión de la estrategia *BYOD* o *BYOT* (*Bring Your Own Device* o *Bring Your Own Technology*) *Trae tu propio dispositivo o tecnología*, anteriormente mencionada en este estudio, para dar utilidad a la tecnología que los alumnos mejor conocen y manejan y que, además, cada día traen con ellos (Carvalho, 2012; 2015; Moura, 2010).

El *aprendizaje electrónico móvil* se plantea como una herramienta con gran potencial educativo facilitando que el alumnado pueda aprender o interactuar a cualquier hora, en cualquier lugar convirtiéndose, al mismo tiempo, en una estrategia de aprendizaje activa y muy flexible.

En este sentido, este trabajo se fundamenta en el pensamiento pedagógico de que la utilización de metodologías activas que integran tecnologías digitales, en particular el uso de teléfonos móviles y aplicaciones digitales, “pueden, en un contexto educativo, constituir un ejemplo para la adquisición de un aprendizaje más autónomo y activo, ya que es posible abordar una actividad placentera” (Cruz y Meneses, 2014, p. 284).

Es más, “las tecnologías, cuando se adoptan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pueden proporcionar cambios en los espacios de aprendizaje, enriqueciéndolos” (Moura, 2012, p. 144). Con este estudio se desea asignar un nuevo significado al uso de los *smartphones* en un contexto educativo, porque, según Moura, esto “se está convirtiendo en un terminal de futuro” (2012, p. 143).

Muy recientemente, durante la pandemia provocada por el Covid-19, las tecnologías digitales adquirieron gran relevancia en el campo de la educación una vez que surgieron como herramientas fundamentales para poner en marcha la educación y promover aprendizajes a distancia. Se pusieron de relieve metodologías activas como el aprendizaje basado en tareas o en proyectos, el aprendizaje o el aula invertidos (*Flipped Classroom*), la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, entre otras.

El confinamiento vino a trastocar el modo en que nos relacionábamos los miembros de la comunidad educativa, pero las tecnologías de información y comunicación contribuyeron de forma decisiva en el intercambio de conocimientos y el establecimiento de contactos sociales gracias al uso de teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores portátiles, correo electrónico, aplicaciones de mensajería instantánea y videollamadas, foros, chats, entre otros.

La adhesión a algunas redes sociales como *TikTok* e *Instagram* y a plataformas de vídeo como *YouTube*, *Vidyard* o *Vimeo*, en las que profesionales de variadas áreas del saber daban a conocer su trabajo y aficiones facilitaron la democratización del conocimiento y la expansión de la información a escala global. Del mismo modo, las tecnologías de la información y la comunicación posibilitaron la creación de innumerables actividades pedagógicas colgadas en las plataformas digitales, entre ellas destacan las creadas en empresas como *Microsoft* y *Google*. Además, durante y después del período pandémico proliferó el uso de tecnologías digitales en las aulas.

Como dispositivos tecnológicos móviles destacamos: móviles inteligentes, ordenadores portátiles, tabletas,...) y plataformas, herramientas y aplicaciones digitales como *Kahoot*, *Quizizz*, *Plickers*, *Genial.ly*, *Socrative*, *Mentimeter*, *Quizlet*, *Google Forms*, *MS Forms*, *FlipGrid*, *Vizia*, *Powtoon*, *LearningApps*, *EdPuzzle*, *Nearpod*, *Padlet*, *Wakelet*, *Book Creator*, *Teams*, *SharePoint*, *OneDrive*, *Outlook*, *Stream*, *Lino.it*, *Genial.ly*, *Emaze*, *Prezi*, *Drive*, *Google Traductor*, *Deeply Traductor*, *Slides*, *Classroom*, *Google Earth*, *Slido*, *Canva*, *Wix*, *Blogger*, *Jigsaw*, *Coogle*, *Popplet*, *Mindmeister*, *Ted-Ed Lesson*, *Nearpod*, *Quizalize*, *Peardeck*, *Streamyard*, *Loom*, *Pixton*, *Vizia*, *Tricider*, *ThingLink*, *Pixbay*, entre otras.

Casi todas las plataformas, herramientas y aplicaciones digitales referidas tienen una versión gratuita y otra de pago (algunas de sus funcionalidades solamente eran accesibles en la versión de pago, por ejemplo, los informes referentes a la evaluación de desempeño del alumnado).

En este estudio no es objetivo presentar detalladamente ninguna, pues todas funcionan de manera muy similar, son muy intuitivas y permiten realizar las mismas actividades pedagógicas o productos de aprendizaje. Algunas de ellas surgieron de la nada y desaparecieron poco tiempo después. Para la realización de este trabajo fueron usadas, esencialmente, plataformas y aplicaciones digitales cuya licencia fue adquirida por la escuela o centro de formación donde se aplicaron las intervenciones pedagógicas y por la profesora-investigadora según las indicaciones recogidas en el *Reglamento General de Protección de Datos (RGPD)* aprobado en Portugal.

Teniendo en cuenta los problemas con los que actualmente se encuentran el sistema educativo, es necesario iniciar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y que se replantee el modelo organizativo que siguen los centros con el propósito de actualizar, mejorar e incorporar distintas estrategias de aprendizaje, prestando especial atención a medios tecnológicos digitales puesto que las metodologías de aprendizaje basadas en entornos de aprendizaje digital pueden contribuir a “la certificación del aprendizaje no formal e informal, como calificación para desempeños formales” (Almeida y Costa, 2012, p. 50).

En suma, hay que incorporar a nuestro sistema educativo nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar y experimentar con ellas. Como diría Antonio Machado: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”³¹.

2.4. Asignatura de ELE en Portugal

Según el Programa de Cooperación luso-español comprendido entre los años 1991 y 1997 se acordó ofertar la asignatura de ELE a unas pocas escuelas portuguesas, esta experiencia pedagógica tuvo un carácter limitado y restringido. Consta que en 1991 solamente había 35 alumnos matriculados en ELE en Portugal. El *Despacho 757/97, de 21 de Maio* “determina que, a partir del curso académico 1997-1998, se introduzca el español como lengua extranjera II en el

³¹ <https://dasculturas.com/2018/08/18/caminante-no-hay-camino-antonio-machado-ruiz/>

área optativa del plan de estudios del 3er ciclo de Educación Básica”, que corresponde al primer curso de *ESO*.

Para conocer mejor la trayectoria de la asignatura del español en Portugal es necesario acompañar el trabajo llevado a cabo por la Acción Educativa Exterior (*AEE*) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (*MEFP*), entidad que está representada en Portugal desde 1988 por la Consejería de Educación de España.

También es necesario, de forma inequívoca, reconocer que “los programas y actividades de la *AEE* desarrollados en Portugal constituyen un importante motor en la promoción de la lengua y la cultura española, fundamentalmente en la enseñanza del español como lengua extranjera dentro del sistema educativo portugués”, tal y como es referido en el informe “El mundo estudia español” (2022, p. 276), incluyendo las diez publicaciones que se hicieron bajo el título “El mundo estudia español”³².

A continuación, veremos los aspectos relacionados con la elección de materiales y la definición de estrategias de aprendizaje en el ámbito de la competencia intercultural, de la producción oral y de la producción escrita en aprendientes de ELE en Portugal, que integran, simultáneamente, el estudio experimental con alumnado y profesorado.

2.4.1. De los textos auténticos a la competencia intercultural de los aprendientes de ELE

El *MCER* (2002) se considera “un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas” (p. 9) y, por lo tanto, se guía por un enfoque orientado a la acción.

En el *MCER* (2002) se considera que

³² <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>

el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (p. 9).

Por lo dicho, se asume que el acto de aprender o enseñar lenguas integra varias dimensiones que “se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua” (p. 9). De las dimensiones referidas, cabe destacar el concepto de *texto*, en la medida que se define como siendo

cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso (p. 10).

y, por lo tanto, se deduce que el tipo de *input* a proporcionar a los alumnos es de gran relevancia para aprender lenguas.

Es más, a la hora de explicitar lo que se considera por enfoque orientado a la acción, en concreto en el ámbito de las tareas, estrategias y texto (p. 15), se pone de relieve la importancia del uso de textos auténticos, tal y como se indica en el capítulo 6 dedicado al aprendizaje y enseñanza de la lengua (p. 129), en la medida en que en el ámbito de las opciones metodológicas para el aprendizaje y enseñanza de lenguas modernas se considera como primera opción que los alumnos aprendan una segunda o una lengua extranjera mediante la exposición directa a un uso auténtico de diversas formas, de entre ellos destaco: “viendo y escuchando programas de televisión, vídeos, etc.” y “leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios)” (p. 141).

El *MCER* (2002) define *textos auténticos* como textos

producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua. Por ejemplo:

- Textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.)
- Textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno (p. 144).

Además, en el *MCER* (2002) se indaga sobre el uso de textos auténticos escritos o hablados y el mismo documento presenta varias ventajas para su uso, a saber:

- “Las competencias generales, no específicamente lingüísticas (...) se deberían mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos” (p. 147).

- “Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su **vocabulario** mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito” (p. 148).

- A la hora de elaborar

materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una *selección léxica* (...), [por lo que se debe dar] orientaciones en aras de la transparencia y de la coherencia didáctica. Las opciones son: (...) c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen (p. 149).

- “Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su competencia gramatical: a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos” (p. 151).

- Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua:
 - a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
 - b) por imitación a coro del profesor, grabaciones de audio de hablantes nativos y grabaciones en vídeo de hablantes nativos (p. 152).

- “Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua: b) mediante la exposición a textos escritos auténticos” (p. 152).

En el documento que regula la enseñanza del Español en Portugal, *Aprendizagens Essenciais de Espanhol*, y en las orientaciones de política lingüística en contexto europeo para los idiomas, se definen el método comunicativo y el enfoque basado en tareas como enfoques a adoptar, con lo que el docente debe elegir de manera juiciosa los textos escritos o hablados y además, garantizar la máxima calidad de *input* para que los alumnos logren alcanzar un buen *output*

en lengua extranjera, para lo cual es fundamental recurrir a “documentos auténticos, tareas auténticas, muestras de lengua auténticas y la interacción entre los participantes de la clase, de modo que las actividades se acerquen a la modalidad lingüística que los hablantes nativos utilizan en las situaciones más diversas” (Silva, 1999, p. 4).

Desde esta perspectiva, los textos auténticos juegan un papel didáctico de gran relevancia y representan una estrategia de gran valor pedagógico en el ámbito de la planificación de las clases, corroborado por la siguiente afirmación de Richards y Rodgers: “los defensores de la EMT son partidarios del uso de tareas auténticas con el apoyo de materiales auténticos que sea posible”. (2003, pp. 232-233).

El concepto “auténtico” no es consensual, no se pretende delimitar la terminología; sin embargo, se buscó encontrar distintas definiciones para aclarar la relevancia de “auténtico” o “autenticidad” en el ámbito de este trabajo.

En el *Diccionario Etimológico Castellano*³³, la palabra “auténtico” proviene del latín tardío *authentĭcus*, que significa “original, auténtico y que responde a sí mismo” y, a su vez, deriva del vocablo griego *αὐθεντικός* *authentikós*, que significa “primordial o todo lo que se relaciona con un poder absoluto”. “Auténtico” deriva de *authentía* que significa “poder absoluto”, que proviene de *authentés* y significa “aquel que actúa por sí mismo, que toma la iniciativa y que es dueño absoluto de sus actos”.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*³⁴, el término “auténtico” tiene el significado de “acreditado como cierto y verdadero por los caracteres o requisitos que en ello concurren”, “certificación con que se testifica la identidad y verdad de algo”, entre otras acepciones. En las fuentes mencionadas anteriormente, se define “autenticidad” como “cualidad de original, que responde a sí mismo” y “cualidad de auténtico”, respectivamente.

En el *Diccionario de Términos Clave en ELE*³⁵ la “autenticidad” es definida como “la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados”.

³³ <https://etimologias.dechile.net/?aute.ntico>

³⁴ <https://dle.rae.es/aut%C3%A9ntico?m=form>

³⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autenticidad.htm

En este sentido, se entiende que un documento es auténtico o tiene autenticidad cuando es original o no se ha manipulado o adaptado con vistas a su utilización. Por lo dicho, la autenticidad de los materiales que hay que usar en clases representa un modelo de discurso de lengua en un plano oracional, sintáctico, textual y sociocultural, permitiendo al aprendiente el desarrollo de competencias: lingüística, sociocultural e intercultural, entre otras.

Para *Grellet* (1981, citado por Schubert, 2010, p. 20), la “autenticidad significa que no se cambia nada del texto original y también que se preserva su presentación y diseño”, es decir, el docente no manipula ninguna característica de contenido o de forma del documento, se lo presenta al alumno tal cual fue concebido, sin adaptaciones o simplificaciones.

En el *Diccionario de Términos Clave en ELE* aparecen como sinónimos los términos “autenticidad” y “realia”. El término *realia* proviene del latín medieval y se refiere a objetos de cultura material que representan la vida real.

Según *Wikipedia*³⁶, en educación los *realia*

son objetos de la vida real utilizados en la enseñanza en el aula por los educadores para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Un profesor de una lengua extranjera a menudo emplea *realia* para fortalecer las asociaciones de los estudiantes entre palabras para objetos comunes y los objetos mismos.

Es más, se subrayan las siguientes potencialidades del uso de los *realia* en clases:

- Conectar a los estudiantes con el punto focal principal de una lección, permitiendo una conexión táctil y multidimensional entre el material aprendido y el objeto de la lección;
- Ser útiles para presentar una experiencia de aprendizaje y al mismo tiempo mejorar la retención de los conceptos aprendidos.
- Se considera ampliamente de gran valor para promover un entorno activo de enseñanza-aprendizaje.

En la misma fuente, se refieren diversas las ventajas de usar los *realia* en la enseñanza de lenguas, de entre las cuales se destacan los siguientes aspectos:

- Realia proporciona a los alumnos impresiones multisensoriales del lenguaje al ver, oír, tocar y manipular elementos”;

³⁶ [https://en.wikipedia.org/wiki/Realia_\(education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Realia_(education))

- La interacción con materiales auténticos ayuda en la enseñanza y el aprendizaje, poniendo a los estudiantes en contacto con la lengua utilizada en situaciones de la vida real, para satisfacer necesidades reales de comunicación;
- El uso de realia puede mejorar la comprensión y apreciación lingüística y cultural, ambos requisitos previos para el verdadero aprendizaje de una lengua.

Según vamos indagando, vamos conociendo que el concepto “realia” va un poco más allá de los conceptos “auténtico” o “autenticidad”. El concepto se relaciona con objetos reales que son llevados a clase y a partir de los cuales se diseñan actividades pedagógicas con diferentes finalidades curriculares como describir objetos, enseñar vocabulario, gramática, pronunciación, desarrollo de la comprensión auditiva y oral, la comprensión escrita, la expresión o interacción escritas y orales, tomar parte en dinámicas de grupo como “juegos de papeles”, transmitir valores y características culturales, entre otros.

Ronda (2005, p. 3) hace la siguiente afirmación: “los realia rompen con la monotonía y, a veces, con el tedio que supone saber que mañana veremos la página 34 porque hoy hemos finalizado la 33”, los “realia” como objetos reales sirven también de apoyo o recurso en clases de lenguas extranjeras para enseñar la lengua y la cultura de un país, comunidad, nación, región.

Para *Morgado, J. et al.* (2011), los materiales auténticos representan

sustancias, objetos, maquinarias y procesos cuya función principal no es didáctica pero que puede ser utilizada como recurso educativo (por ejemplo, seres vivos – plantas o animales, rocas, productos químicos, alimentos, cualesquiera objetos cotidianos y otros artefactos, cualquier máquina de uso común o industrial; cualquier proceso de uso común, científico o industrial) (p. 7).

El docente puede llevar al aula distintos materiales auténticos o *realias* como recursos de capital importancia usados en el cotidiano o en la vida real, producidos por autóctonos para autóctonos, con funciones comunicativas, culturales o sociales para enseñar la lengua y la cultura meta, para desarrollar tanto la oralidad como la escritura. Se pueden destacar entre ellos: películas, cortometrajes, músicas, anuncios, carteleros, cuentos, poemas, libros, tal como hemos visto en el *MCER* (2002).

García Arreza *et al.* (citado por Cancelas y Ouviaña, 1998, p. 2) entienden como material auténtico

las muestras del lenguaje ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto.

Scarcella y Oxford concluyen que el material auténtico constituye “el vehículo de la comunicación diaria que es usado en conversaciones, libros, eslóganes, señales de tráfico, menús, programas, posters, anuncios, etc.” (citado por Cancelas y Ouviña, 1998, p. 2).

En resumen, “textos auténticos”, “materiales auténticos” o “autenticidad” son conceptos que se refieren a documentos producidos sin el objetivo de ser usados pedagógicamente en clases. No obstante, los documentos auténticos pueden ser usados como recursos educativos por el profesor para concebir tareas pedagógicas, las cuales, a su vez, son adaptadas al perfil y al nivel de lengua extranjera de los alumnos con el intuito de enseñar la lengua meta.

La idea mencionada anteriormente es corroborada por Galisson y Coste (1976, p. 56) en la medida que los autores cuando consideran que “«auténtico» significa el documento, sonoro o escrito, que no fue creado únicamente para el aula o para la enseñanza/aprendizaje de una lengua, sino para responder a una función de comunicación, información o expresión lingüística real”.

Por lo expuesto, el docente tiene un papel de gran relevancia a la hora de elegir los materiales que debe usar, se convierte en un “ingeniero...guía, facilitador del aprendizaje” (Azenha, 2000), con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa, sociocultural e intercultural, por lo que *realias* seleccionadas para integrar en clases “van a garantizar que el usuario de este material participe en un acto comunicativo conversacional total; lo cual favorecerá que estimulemos de modo simultáneo la comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral y la comprensión audiovisual” (Foncubierto Muriel, 2006, p. 1146).

Para la realización de este trabajo se ha optado, intencionalmente, por usar cortometrajes españoles y cuentos populares españoles como “materiales auténticos”, “realias” o documentos con “autenticidad” al considerar que “la lengua se convierte, a través del estudio de estos textos, en un instrumento de interacción social, que revela las acciones de las personas y sus relaciones con el entorno” (Álvarez-Martínez y Cáceres-Lorenzo, 2010, p. 112) y por ser una estrategia pedagógica innovadora para desarrollar la producción oral, la producción escrita, la comprensión audiovisual y la comprensión escrita.

Es más, el uso de “materiales auténticos”, “realias” o documentos con “autenticidad” puede añadir valor al siguiente pensamiento pedagógico presentado por Agustín Llach (2006, p. 163) en la medida que

la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir el aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda. Mediante el desarrollo de estrategias de comunicación el profesor de lenguas puede propiciar esa autonomía comunicativa de los aprendices.

En la actualidad, elegir materiales auténticos adecuados es un gran reto para los docentes, pero no cabe duda de que “lo visual, lo tangible siempre llama la atención y mantiene vivo el interés de los alumnos” (Plaza, 2008, p. 2365). Además, llevar al aula muestras de uso de la lengua real es, simultáneamente, una estrategia pedagógica para capacitar a los aprendientes para el uso de la lengua como herramienta de comunicación e instrumento de interculturalidad.

En suma, el uso de materiales auténticos es fundamental para lograr aprendizajes significativos en el ámbito de la lengua y de la cultura; metas, pues, tal como refiere Plaza son

materiales tan heterogéneos como una nota pegada en la puerta de una nevera o una poesía de Pablo Neruda, pasando por el folleto de una agencia de viajes, la carta de un restaurante o una película de Carlos Saura. Cada uno de estos materiales tiene características específicas basadas en un acto comunicativo que presupone un receptor “ideal” bien distinto en cada caso (2008, p. 2368).

Es indudable que los materiales auténticos o *realia* aportan una dimensión intercultural de gran valor educativo a la clase de ELE, dado que el alumnado es considerado un agente social que

establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera (MCER, 2002, p. 1).

Además, considerando que vivimos en sociedades caracterizadas por la multiculturalidad y por el plurilingüismo, las competencias sociocultural e intercultural son cada vez más

significativas, dado que garantizan que la comunicación sea eficaz y eficiente entre personas de lenguas y culturas distintas.

Considerando que la lengua y la cultura representan las dos caras de una moneda y, por lo tanto, aprender la lengua también es conocer la cultura si entendemos la lengua como un fenómeno sociocultural, lengua y cultura conectan entre sí, se complementan y establecen una relación interdependiente (Damen, 1987; *MCER*, 2002; Miquel y Sans, 2004).

Asimismo, ser competente interculturalmente implica poseer un abanico de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la conexión y la comprensión entre la cultura materna y la cultura meta, por lo que los cortometrajes y los cuentos populares constituyen discursos reales de la lengua extranjera, en este caso del español, y, al mismo tiempo, reflejan situaciones sociales y culturales del pueblo español o de España como país posibilitando la comparación, el análisis y la reflexión entre las dos lenguas y culturas.

Tomando como punto de partida lo expuesto hasta ahora, en este trabajo se defiende que, a través del uso de materiales auténticos, cortometrajes y cuentos populares, los alumnos aprendan y desarrollen de una forma más naturalizada las competencias sociocultural e intercultural hasta dar respuesta a cuestiones que resultan, sobre todo, de la movilidad de personas debido a la globalización y a la migración.

El uso de cortometrajes y cuentos populares son *realias* que favorecen desde luego un acercamiento innovador a la lengua meta a través de la inmersión y del contacto mediado por el material auténtico; representa situaciones de comunicación real; promueve el aprendizaje de la lengua extranjera en determinados contextos y determinadas acciones; constituyen recursos culturales motivadores para los alumnos; permiten trabajar aspectos de las competencias sociocultural e intercultural; favorecen el entorno de aprendizaje en el aula y, además, posibilitan momentos significativos de reflexión intercultural a partir de sus temas o mensajes.

Considerando que los cortometrajes y cuentos populares se enmarcan en lo que conocemos como “cultura con minúscula”, en este trabajo también se asume que el uso de los referidos *realias* podrá favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, como defienden Miquel y Sans (2004), y, simultáneamente, se convierte en una estrategia pedagógica con mucho potencial para desarrollar la competencia intercultural, tal y como defiende Bennett (1998).

El *MCER* (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes [*PCIC*], (sección 2.3. del capítulo I), defienden que la “small c culture” permite a los aprendientes “comprender cómo se

configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua” y además “puede ser rentable desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural” (Instituto Cervantes, n. d.).

A la competencia intercultural se le reconoce un papel cada vez más importante tanto en el ámbito social como en el ámbito de la enseñanza de lenguas debido a las interacciones constantes que se dan entre las personas; por otro lado, del mismo modo que encontramos distintas interpretaciones para entender el concepto de cultura, también son diversas las definiciones sobre competencia intercultural, siendo que en este estudio se asume la definición presentada por Meyer (citado por Moriano, 2013, p. 17):

la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

En la misma línea de pensamiento, Meyer (citado por Moriano, 2013, p. 17) considera que para actuar de modo adecuado y flexible ante la diferencia cultural es necesario

poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Teniendo en cuenta las opciones de distintos estudiosos, se llega a la conclusión de que la competencia intercultural va más allá de la competencia sociocultural, pues implica que el aprendiente desarrolle su “conciencia intercultural”; es decir, “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas)” lo que además, “supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás” (MCER (2002, p. 101). Cabe aún destacar que el PCIC (Instituto Cervantes, n. d.) presenta la competencia intercultural como la

capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes (...).

Todas las cuestiones en torno de la definición de competencia intercultural originaron la presentación de varios modelos de competencia intercultural con el objetivo de aglutinar los componentes que posibilitan su desarrollo: *saber*, *saber ser*, *saber comprender* y conciencia intercultural. Cabe subrayar que el modelo de la autoría de Byram (Spitzberg y Changnon, 2009, p. 17) es un modelo que se basa, sobre todo, en la enseñanza de lenguas extranjeras y se enmarca en el enfoque comunicativo, tal como se puede comprobar a través del análisis del *MCER*:

en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (2002, p. 1).

Las prácticas pedagógicas con vistas al desarrollo de la *conciencia intercultural* implican una visión reforzada del papel del docente con determinados conocimientos, habilidades y actitudes; en especial, es necesario un profesional reflexivo con espíritu crítico y mente abierta para llevar a cabo procesos de innovación educativa.

Así, a la hora de evaluar la “la conciencia intercultural”, el docente debe recurrir a nuevas técnicas e instrumentos que no son, habitualmente, usados en clases, como es el caso de los portafolios de aprendizaje.

Este trabajo se fundamenta en los modelos de Deardorff (2006) y de Byram (1997), presentados por Spitzberg y Changnon (2009) y en el *MCER* (2002). Para desarrollar “la conciencia intercultural” (*MCER*, 2002, p. 101) es necesario, por un lado, llevar al aula tareas pedagógicas que busquen comparar, analizar y reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre la cultura de origen y la meta y, por otro lado, diseñe actividades que permitan la adquisición de las competencias que constituyen la competencia comunicativa: comprensión, producción, interacción y mediación, sea por escrito u oralmente.

En este sentido, Fantini también detalla la existencia de otros instrumentos que sirven para evaluar diferentes elementos que forman parte de la competencia intercultural (2009, pp. 466-474):

durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor también puede implementar actividades de autoevaluación y reflexión, tal como defiende Deardorff (2009, p. 479), dado que

el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso continuo y, por lo tanto, resulta importante que las personas tengan oportunidades para reflexionar y evaluar el desarrollo de su propia competencia intercultural. Dada la naturaleza continua del desarrollo de competencias interculturales, también es valioso incorporar evaluaciones integradas a lo largo de una intervención específica.

Corroborando la idea de que “la autenticidad en sí misma es un incentivo: hay una emoción especial en poder comprender y disfrutar la realidad” (Sherman, 2003, p. 2), los cortometrajes y los cuentos populares son objetos de aprendizaje motivadores que posibilitan el enfoque comunicativo a la hora de enseñar la lengua y la cultura metas y también animan al apareamiento de nuevos recursos didácticos y proporcionan el experimento de nuevas estrategias pedagógicas, de modo que cabe destacar que los materiales auténticos en formato vídeo tienen mucho potencial tanto el ámbito de la competencia comunicativa como en el de la “conciencia intercultural”, porque

el vídeo permite (...) no solo el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino también de habilidades cognitivas y el control de la motivación intrínseca sin mucho esfuerzo adicional, debido a sus cualidades audiovisuales, a la densidad de sus contenidos y la multiplicidad de modalidades de instrucción que introduce en la enseñanza de una lengua extranjera (Sousa, 2009, p. 32).

Son muchas las ventajas asociadas al uso de medios audiovisuales en la clase de lenguas extranjeras; no obstante, hay que dar énfasis al pensamiento pedagógico de Brandimonte (2003, p. 871) que considera que

el componente audiovisual en la clase de E/LE puede resultar de gran ayuda: todo aparece más real, más verídico y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana.

En este estudio ya refirió que fueron usadas *realias* como instrumentos de excelencia para facilitar el *input* en el ámbito de las tareas pedagógicas con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa, tanto para fomentar el desarrollo de la oralidad como el de la escritura. Los cortometrajes fueron el material auténtico utilizado en el ámbito de la oralidad, se incluyen en el

campo del cine porque son películas de corta duración “producidos dentro de un proyecto artístico, cultural y de mercado” (Almeida, citado por Napolitano, 2003, p. 11).

Al mismo tiempo, se selecciona un cortometraje sin sonido por adaptarse mejor a las edades y al nivel de lengua española de los estudiantes donde se aplicó la intervención pedagógica. A través del cortometraje sin sonido, *El vendedor de humo*³⁷, realizado íntegramente por los alumnos de *PrimerFrame*, promoción de octubre de 2010,

los alumnos pueden llegar a la comprensión apoyándose en elementos que no son exclusivamente lingüísticos, con ello compensan las limitaciones de la lengua apoyándose en el contexto, en sus conocimientos y experiencias anteriores; así pueden prever lo que van a oír o deducir lo que no han entendido. (...) En este sentido se enseña al alumno a desarrollar estrategias de comprensión (Ontoria Peña, 2007, p. 2).

Los cuentos populares fueron el documento con autenticidad usado en el ámbito de la escritura, se adentran en el campo de la literatura, son textos de pequeña dimensión que fueron elegidos por formar parte de un género textual simple. Los alumnos fácilmente los identifican y se identifican con ellos puesto que, como refiere Cassany (2000), “aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados” (p. 35).

En este caso, aprender a escribir cuentos es también una forma de comunicación muy real, motivadora y placentera. Es más, según el referido autor, el docente debería enseñar a escribir narrativas, descripciones, cartas en lugar de trabajar enunciados sueltos (Cassany, 2000), esta afirmación también es corroborada por Marcuschi:

(...) en la enseñanza de lenguas es relevante el tratamiento de los géneros textuales, ya que se nos enseña a producir textos y no a producir declaraciones sueltas. No es de suponer que los estudiantes aprenden naturalmente a producir diferentes géneros escritos de uso cotidiano. (...) (2005, p. 35).

Balça (2015, p. 133) sostiene que “la lectura de literatura infantil también permite a los niños interiorizar códigos culturales, identidades de un pueblo y de una sociedad, pero también apertura a los demás, respeto a la diversidad, comprensión de nuevos valores”. Es más, para el

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&si=brMF-Z1d1IPcE5Puyv=dwWqMgddes4yfeature=youtu.be>

mismo autor, “de hecho, la promoción de la educación literaria entre los niños siempre utiliza los textos literarios para niños como recurso pedagógico privilegiado” (*ídem*, 2015, p. 131).

La lectura de textos literarios desde una edad muy temprana en la vida de los niños debe verse como un acto de placer, alimento de su creatividad e imaginación. Mesquita defiende que

la literatura infantil tiene una finalidad primaria y fundamental que es fomentar, en los niños, el gusto por la belleza de las palabras, el deleite por la creación de mundos ficticios. Además, también tiene la función de anclar las palabras en el mundo mágico del niño, permitiéndole no sólo comprenderlas y utilizarlas sino también disfrutarlas en el contexto de su imaginación (2002, p. 43).

En cuanto al uso de géneros textuales en la clase de lengua extranjera, se considera también que “la apropiación de géneros es un mecanismo fundamental de socialización e inserción práctica en las actividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p. 103) y, asimismo, Rodrigues (2005), invocando a Bakhtin (2003), destaca el potencial de trabajar con géneros textuales:

la lengua materna - su composición y estructura de vocabulario gramatical - no llega a nuestro conocimiento a través de diccionarios y gramáticas, sino de enunciaciones concretas [enunciaciones concretas] que nosotros mismos escuchamos y nosotros mismos reproducimos en la comunicación discursiva viva con las personas que nos rodean. **Asimilamos solo las formas del idioma en las formas de las enunciaciones y precisamente con estas formas.** Las formas del lenguaje y las formas típicas de los enunciados, es decir, los **géneros de discurso** alcanzan nuestra experiencia y conciencia en conjunto y estrechamente vinculadas. Aprender a hablar significa aprender a construir enunciados (porque hablamos en enunciados y no a través de oraciones sueltas y, evidentemente, no por palabras sueltas) (p. 153).

Por lo expuesto, se reconoce que usar cuentos populares es una forma de integrar conocimientos desde una perspectiva de visión holística de la educación y además favorece el desarrollo de “los cuatro pilares básicos de la Educación: aprender a hacer; aprender a saber; aprender a ser; aprender a vivir juntos” (Delors, 1996).

Al igual que se usa el cine, se considera que el uso de la literatura

rompe con la rutina impuesta por un curso basado en los libros de texto y, sobre todo, representa una ocasión para abrir una ventana al mundo hispánico y para confrontar todo lo

aprendido con la realidad que se manifiesta a través de la proyección (Brandimonte, 2003, p. 876).

Cabe aún subrayar que en este trabajo las tareas pedagógicas realizadas en el ámbito de la producción escrita fueron realizadas en equipos cooperativos, asumiendo también el siguiente pensamiento pedagógico:

la lectura compartida y en voz alta tiende a convertirse, con el tiempo, en una gratificante lectura solitaria y silenciosa, permitiendo al lector sentir las palabras sólo tensas por el silencio de la lectura. Escuchar leer y leer requiere tiempo, paciencia y amor y como sólo amamos lo que sabemos bien, nos corresponde a nosotros conocer bien la Literatura Infantil para hacerla llegar, en todas sus virtualidades, al niño, sin instrumentalizarla ni deteriorarla. No hay pedagogía de la lectura que no implique la pedagogía del afecto, amar la lectura es el primer requisito para formar niños lectores emocionalmente inteligentes e imaginativamente intervencionistas (Veloso y Riscado, 2001, p. 29).

Además, tanto los cuentos populares como los cortometrajes representan recursos didácticos de gran relevancia pedagógica a la hora de enseñar lenguas extranjeras, porque, de acuerdo con Rojas Gordillo (2003, p. 362), estos posibilitan la realización de un trabajo

que permite (...) dar un tratamiento contextualizado a los contenidos de la enseñanza; (...) facilita la diversidad cultural; aporta el componente lúdico que muchas veces se le ha negado a la escuela y en la medida en que se produce una identificación sujeto-objeto, potencia el aprendizaje significativo. En el campo E/LE favorece el enfoque comunicativo, que es integrador, porque da tanta importancia a elementos socioculturales como a los formales, es decir al uso de la lengua y a la forma de ver el mundo a través de esa lengua.

Al seleccionar los cuentos populares y los cortometrajes se tuvo en cuenta el hecho de que “los elementos de la narración, personajes, manejo del tiempo y el espacio suelen presentarse también con sencillez; predominan en el guion, en general, los diálogos breves y sencillos” (Vivas Márquez, 2009: 5), con lo que ambos documentos con autenticidad resultaron ser recursos de gran valor educativo para trabajar el discurso en el aula y la conciencia cultural en los estudiantes.

Este proceso de selección se basó en el cuestionario de Amenós Pons (1999, pp. 773-776) que tiene como objetivo evaluar los factores de dificultad en una película o fragmento. Cabe

destacar que en este trabajo también se usó un vídeo donde se relata la historia del cuento popular utilizado.

Tanto el cortometraje como el cuento popular permiten desarrollar diversos conocimientos, habilidades y actitudes relativas a la comparación entre la cultura de origen y la cultura meta, que quedan plasmados en la definición de competencia intercultural; es decir, “la competencia cultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. (...) Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas” (Oliveras, cit. por Moriano, 2013, p. 17).

Es más, el cortometraje y el vídeo subordinado al cuento popular se enmarcan en el campo del cine por lo que este arte es, por un lado, una estrategia que suministra el conocimiento cultural y sociocultural; por otro lado, un instrumento que favorece el desarrollo de la competencia intercultural y “uno de los más eficaces vehículos de contenidos culturales y socioculturales y, unido a estos, suele ser una buena fuente para el trabajo de aspectos interculturales en el aula” (Vivas Márquez, 2009, p. 2).

“Para la adopción de comportamientos positivos en relación con la diversidad cultural” (Ruíz-Bernardo y Pereira, 2013, p. 1878) es fundamental comprobar la adquisición de la competencia intercultural y luego implementar prácticas pedagógicas específicas. Por ello, los cuestionarios el *Perfil de Experiencia Intercultural*, de De Santos Velasco (2004) y la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta, traducida al portugués y validada por Ruíz-Bernardo y Pereira (2013) se convirtieron en dos herramientas de trabajo muy importantes para el desarrollo de la competencia intercultural.

Pero con el mismo propósito se hizo una adaptación en portugués del documento “Autobiography of intercultural encounters through visual media”³⁸, de la Comisión Europea (*Education Department – Language Policy Unit*) para que los aprendientes puedan

desarrollar la comprensión y competencias para el futuro, reflexionando críticamente sobre sus experiencias. Ellos seleccionan y describen encuentros interculturales específicos, analizan su experiencia individualmente e identifican diferentes aspectos de sus competencias interculturales actuales como estímulo para desarrollar aún más sus competencias” (Consejo de Europa, n. d., p. 5).

³⁸ <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>

Con la adaptación de la “Autobiography of intercultural encounters through visual media”, se pretendió trabajar solo algunos aspectos del cortometraje y del vídeo relativo al cuento popular, pues, como el propio autor asume, a veces, puede ser necesario modificar el documento e incluso compartir las siguientes orientaciones:

la Autobiografía se puede utilizar y adaptar con flexibilidad a las circunstancias. (...) Los profesores tal vez deseen cambiar la formulación de las preguntas bajo un título, para hacerlas más apropiadas a un grupo de edad, a la experiencia previa de los alumnos o al tipo particular de imagen que se está considerando (Consejo de Europa, n. d., p. 9).

En el mismo sentido, en el *PCIC* (n. d.) se tratan “Habilidades y actitudes interculturales” y se refiere un conjunto de situaciones que tienen como objetivo el desarrollo de “conocimientos, habilidades y actitudes” de los estudiantes en diferentes culturas para estimular la progresión de la dimensión intercultural.

Considerando que esta sección se titula “De los textos auténticos a la competencia intercultural de los aprendientes de ELE”, que “la LE2 (...) es el foro principal para el debate cultural e intercultural” (*MCER*, 2002, p. 172), para “propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz” (*MCER*, 2002, p. 3) y es objetivo acercar el *input* en la lengua de Cervantes y sumergir a los aprendientes en la cultura española.

Las tareas pedagógicas fueron planificadas según una metodología que contempla actividades que hay que realizar en diferentes fases del uso del cortometraje y del vídeo/cuento popular: antes, durante y después (Stempleski y Arcario, n. d.; Napolitano, 2003; Sherman, 2003) contemplando las siguientes modalidades de evaluación pedagógica: diagnóstica, formativa y sumativa que coinciden con las fases de planificación ya referidas; además, se dinamizaron actividades en el ámbito de la auto, hetero y coevaluación, según razones anteriormente aludidas.

2.4.2. Del *portuñol* a la definición de estrategias para la producción oral y escrita en ELE

Según el diccionario de la *Real Academia Española*³⁹, *portuñol* es una “fusión de portugués y español” y lo define como “habla de base portuguesa que incorpora numerosos elementos léxicos, gramaticales y fonéticos del español”. Para el diccionario portugués *Infopedia*⁴⁰, *portuñol* es un término de uso coloquial que significa “portugués mezclado con elementos léxicos, fonéticos y sintácticos del español utilizados por hablantes de portugués cuando se comunican con hablantes de español”.

La influencia de la lengua materna en la lengua meta, en este caso del portugués en el español, es un problema muy asumido por los hablantes portugueses que incluso se comunican en *portuñol* sin preocuparse y con una gran sonrisa en el rostro que rebaja la importancia de la pésima calidad del discurso, siendo mucho más importante que se produzca el acto comunicativo y que el mensaje logre cumplir el objetivo de conversar y relacionarse.

Es relativamente reciente la presencia de la asignatura de español en el sistema educativo portugués, con lo que la mayor parte de los portugueses está acostumbrada a hablar o escribir en castellano sea como sea, corroborando el tópico “os tucas e a arte do desenrascanço”.

Los portugueses buscan soluciones a través del uso, no siempre correcto o adecuado, de un amplio abanico de recursos lingüísticos, otros no lingüísticos y de palabras inventadas a partir de la mezcla de los dos idiomas pudiendo tratarse de palabras portuguesas pronunciadas al modo español.

No obstante, es importante señalar la capacidad e incluso la creatividad de las personas que, aunque sabiendo poco o nada en español, logran establecer una comunicación con éxito sin dominar el idioma del país vecino y se sienten victoriosos.

El inconveniente es que, a veces, creen que realmente no es necesario acudir a clases para aprender español. Es la actitud generalizada entre la mayoría de los portugueses hacia la lengua española que responde al tópico “os portugueses e a arte de safar-se”, esto es, utilizan todas las artimañas a su alcance para librarse de dificultades u obstáculos en la ejecución de algo. Los luso hablantes, debido a la proximidad entre los dos países y las artes del “desenrascanço” y de “safar-

³⁹ <https://dle.rae.es/portu%C3%B1ol>

⁴⁰ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/portunhol>

se”, logran establecer una comunicación con “nuestros hermanos” con enorme satisfacción y glorificación.

A pesar del éxito comunicativo de los hablantes de *portuñol*, el principal reto de los docentes de español es enseñar la lengua castellana y luchar en sus clases contra las artes del “desenrascanço” y de “safar-se”. Este trabajo pretende:

-En primer lugar, iniciar la concienciación sobre las interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera estudiada, en este caso es el español, a través de una intervención que responda a diversas acciones educativas, dando respuesta a problemas y dificultades encontrados en el ámbito de la producción oral y de la producción escrita y trabajar para evitar dichas interferencias en el futuro;

-En segundo lugar, mejorar la calidad de los aprendizajes en la asignatura de español.

-En tercer lugar, contribuir en la adquisición, mejora o consolidación de aprendizajes transversales al currículo, como la escritura, la oralidad, las capacidades digitales, la participación en el proceso educativo, la capacidad de desarrollar prácticas de reflexión sobre cómo se aprende y sobre los aprendizajes adquiridos, entre otros aspectos.

- En último lugar, apoyarse en distintas estrategias de aprendizaje activo y posicionarse como respuesta al fracaso y abandono escolar.

La asignatura de español como lengua extranjera en Portugal está reglamentada por la siguiente documentación europea:

1. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino, avaliação* (2001 y 2017)⁴¹ y *Portfólio Europeu de Línguas (PEL)*⁴², de 2001,

2. El documento español *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) que se basa en el *MCER* (2002);

3. Los siguientes instrumentos del Ministerio de Educación portugués: *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* (2018)⁴³, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017)⁴⁴ y la *Estrategia Nacional de Educação para a Cidadania* (2016)⁴⁵;

4. La legislación portuguesa anteriormente referida en este trabajo, destacando la siguiente:

⁴¹ <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

⁴² <https://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>

⁴³ <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

⁴⁴ <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

⁴⁵ <https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

- *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* - Ensino Básico (2018);
- *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* - Ensino Secundário (2018);
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho;
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho;
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto;
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho;
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio.

5. Los documentos referentes al currículo de la asignatura de español como lengua extranjera, *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* - Ensino Básico (2018) y *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* - Ensino Secundário (2018), responden a la normativa propuesta por el Consejo de Europa MCER (2002) que representa el proyecto de las Políticas Lingüísticas para una Europa Plurilingüe y Multicultural y pretende, tal y como refiere, ser un instrumento que

proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (2002, p. 1).

Según la página web de la *Direção-Geral da Educação* de Portugal, el *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)*⁴⁶, de 2001, que es lo mismo que el MCER (2002),

además de presentar el contexto político y educativo de la concepción del documento y definir las directrices y el enfoque metodológico adoptado, el MCER define seis niveles de referencia comunes, para tres tipos principales de usuario: el usuario elemental, el usuario independiente y el usuario competente. Los seis niveles de referencia, del A1 al C2, están definidos para las distintas competencias en las que se divide la competencia comunicativa: comprender: comprensión oral y lectura; habla: interacción y producción orales y Escritura.

⁴⁶ <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

En la página web de la *Direção-Geral da Educação* de Portugal se define el *Porfólio Europeu de Línguas (PEL)*⁴⁷, de 2001 como un

instrumento para aplicar los principios del MCER, el Consejo de Europa diseñó el *Portafolio Europeo de Lenguas [PEL]*, un documento de autoevaluación que permite a los estudiantes autorregular su aprendizaje, ya sea adquirido en un contexto formal o no formal, y registrar todas las experiencias lingüísticas e interculturales.

por lo que se ha utilizado este instrumento lingüístico de aplicación de los principios del *MCER* (2002), dado que incluso sus autores lo refieren diciendo que “el *European Language Porfolio (ELP)* proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole” (p. 5).

Teniendo en cuenta que el instrumento pedagógico *Portafolio Europeo de Lenguas [PEL]* de 2001 y que consta de tres partes que se denominan Pasaporte de Lenguas, Biografía Lingüística y Dossier, se ha utilizado la última durante el plan de intervención dado que, según la página web del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (*SEPIE*)⁴⁸, el Dossier “contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.)”.

Por la razón aludida, los alumnos guardaron las reflexiones realizadas en el ámbito de las “Autobiography of intercultural encounters through visual media” o “Autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales”, de la Comisión Europea (*Education Department – Language Policy Unit*), cuyo contenido también fue analizado y forma parte de este estudio en el ámbito de la evaluación de la competencia intercultural de los estudiantes.

Considerando que la intervención pedagógica realizada involucra a alumnado que se encuentra en *3.er Ciclo del Ensino Básico*, cabe destacar los niveles de desempeño en la competencia comunicativa referida en los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* (2018, p. 3)⁴⁹ para esta etapa escolar (Cuadro 2).

⁴⁷ <https://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>

⁴⁸ <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

⁴⁹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_8a_ff.pdf

De acuerdo con los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* (2018, p. 6), el alumnado de 8.º curso debe alcanzar en la asignatura de español los siguientes niveles en la comprensión auditiva y audiovisual, en la comprensión escrita e interacción, y en la producción oral y escrita (Cuadro 3):

ENSINO BÁSICO - 3.º CICLO	7.º	8.º	9.º
CAV	A2.1	A2.2	B1.1
CE	A2.2	B1.1	B1.2
IO / IE / PO / PE	A1.2	A2.1	A2.2

Cuadro 2 – Niveles competencia comunicativa en ELE – A. E. del 3.er Ciclo

CAV	A2.2	É capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes relacionados com os seus interesses, atividades do dia a dia, escola, tempos livres, etc. É capaz de compreender os pontos principais de documentos áudio (visuais) sobre temas da atualidade ou do seu interesse, sempre que o débito da fala for lento e claro e predominar o vocabulário de alta frequência.
CE	B1.1	É capaz de compreender as ideias principais de textos de diversa tipologia, bem estruturados e sobre temas gerais ou relacionados com os seus interesses e atividades, em que predomine uma linguagem corrente. É capaz de compreender, de forma completa, a informação explícita de narrações e descrições sobre acontecimentos, sentimentos e desejos.
IO / IE / PO / PE	A2.1	É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode fazer descrições e narrações simples sobre assuntos relacionados com a sua vida quotidiana e o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Cuadro 3 – Niveles competencia comunicativa en ELE – A. E. del 8.º curso

En la página web del Centro Virtual Cervantes⁵⁰ se indica que

El *Plan curricular* del Instituto Cervantes desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo. La presente es una obra sin precedentes que sitúa a la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular.

⁵⁰ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) no es un documento curricular obligatorio en Portugal; sin embargo, como se basa en el *MCER* (2002) acaba convirtiéndose en un documento de referencia, razón por la cual los autores de los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* (2018) lo nombran explicando que estuvo en la base de su construcción.

En este trabajo se ha dado énfasis a los siguientes apartados del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006): Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, Habilidades y actitudes interculturales. Además, se han tenido en cuenta los siguientes apartados: Pronunciación, Géneros discursivos y Productos textuales, entre otros.

Se hizo un estudio práctico en el ámbito de la producción oral y de la producción escrita con los alumnos participantes en el plan de intervención pedagógico que estudian en 8.º curso. En los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* (2018, p. 6) se indica que los alumnos deben alcanzar el nivel A2.1 en la Interacción Oral, en la Interacción Escrita, en la Producción Oral y en la Producción Escrita, con el objetivo de que el alumno:

Sea capaz de comunicarse en tareas y rutinas simples que requieren solo un intercambio simple y directo de información sobre temas que le resultan familiares y comunes. Podrá realizar descripciones y narraciones sencillas sobre temas relacionados con tu vida diaria y el entorno que te rodea, y también mencionar temas relacionados con necesidades inmediatas (2018).

De acuerdo con la página web de la Direção-Geral da Educação de Portugal, el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA)⁵¹ de 2017, homologado por el *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho*, “implementa una medida de política educativa que tiene como objetivo promover la mejora de la calidad del aprendizaje y el éxito de todos los estudiantes al finalizar los 12 años de escolaridad obligatoria, constituyendo el marco para la construcción de un currículo para el siglo XXI”, por lo que es un documento de base para todo el sistema educativo portugués.

El *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) consta como “documento de referencia para la organización de todo el sistema educativo, contribuyendo a la convergencia y articulación de decisiones inherentes a las diversas dimensiones del desarrollo curricular” y que su

⁵¹ <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

“finalidad es contribuir a la organización y gestión curricular y también a la definición de estrategias, metodologías y procedimientos pedagógico-didácticos para ser utilizados en la práctica docente” (p. 8).

Cabe matizar que el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), conocido también como *PASEO*, se estructura en Principios, Visión, Valores y Áreas de Competencia (Cuadro 4). Igualmente, los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* (2018) se organizan teniendo en cuenta el mismo itinerario: Principios, Visión, Valores y Áreas de Competencia del *PASEO*. Las Áreas de Competencias del *PASEO* están constituidas por

competencias entendidas como combinaciones complejas de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la acción humana efectiva en diversos contextos. Son de diversa naturaleza: cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales, físicas y prácticas. Teniendo en cuenta que las competencias involucran conocimientos (fácticos, conceptuales, procedimentales y metacognitivos), capacidades cognitivas y psicomotoras, actitudes asociadas a habilidades sociales y organizativas y valores éticos (2017, p. 9).

Trabajar con base en las competencias referidas facilita el aprendizaje del español, por eso el *PASEO* también es muy relevante en la asignatura de Español.

ÁREAS DE COMPETENCIAS DEL S XXI: (2017, p. 19)	PRINCIPIOS QUE RIGEN EL <i>PASEO</i> (2017, pp. 13-14):	VALORES QUE RIGEN EL <i>PASEO</i> (2017, p. 17):
1. Lenguajes y textos	1. Base humanista	1.Responsabilidad e integridad
2. Información y comunicación	2. Saber	2. Excelencia y exigencia
3. Razonamiento y resolución de problemas	3. Aprendizaje	3. Curiosidad
4. Pensamiento crítico y pensamiento creativo	4. Inclusión	4. Reflexión e innovación
5. Relación interpersonal	5. Coherencia y flexibilidad	5. Ciudadanía y participación
6. Desarrollo personal y autonomía	6. Adaptabilidad y osadía	6. Libertad
7. Bienestar, salud y medio ambiente	7. Sostenibilidad	
8. Sensibilidad estética y artística	8. Estabilidad	

9. Conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos
10. La conciencia y el dominio del cuerpo

Cuadro 4 – Áreas de Competencia, Principios y Valores del PASEO (2017)

Según lo referido en la Introducción del *PASEO*, en este documento se

define lo que se espera que los jóvenes alcancen al finalizar la escolarización obligatoria, y para ello es crucial el compromiso del centro y de todos los que trabajan en él, la acción de los docentes y el compromiso de las familias, responsables por los alumnos/padres. Docentes, directivos, formuladores de políticas y también todos aquellos que, directa o indirectamente, tienen responsabilidades en la educación encuentran, en este documento, la matriz que orienta la toma de decisiones en el ámbito del desarrollo curricular, coherente con la visión de futuro definida como relevante para los jóvenes portugueses de nuestro tiempo (2017, pp. 9-10).

Cabe resaltar que en la sección seis del *PASEO*, denominada Implicaciones Prácticas, se asume que el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* “implica cambios en las prácticas pedagógicas y didácticas con el fin de adaptar la acción educativa global a los propósitos del perfil de competencias de los estudiantes” (2017, pp. 31). El mismo documento recomienda trabajar un conjunto de acciones relacionadas con la práctica docente decisivas para el desarrollo del *Perfil del Alumnado*:

la acción educativa se entiende, por tanto, como una acción formativa especializada, basada en la enseñanza, que implica la adopción de principios y estrategias pedagógicas y didácticas que apuntan a la materialización de los aprendizajes. Se trata de encontrar la mejor manera y los recursos más eficaces para que todos los estudiantes aprendan, es decir, producir una apropiación efectiva de los conocimientos, habilidades y actitudes que se han trabajado, conjunta e individualmente, y que permiten desarrollar las competencias previstas en el *Perfil del Estudiante* a lo largo de la educación obligatoria (2017, pp. 32).

Con lo que se espera que el alumnado logre al final de los doce años de escolaridad y con vistas al éxito escolar, se concibió un plan de intervención educativa en la asignatura de Español

usando diversas estrategias de aprendizaje activo; dos de estas estrategias son específicas del ámbito de la Producción Oral y de la Producción Escrita: “Estrategia de la autoscopia en la oralidad y con códigos de corrección” y “Estrategia de los cuentos al revés en la escritura creativa cooperativa y con códigos de corrección”. Ambas fueron aplicadas durante la realización de las tareas pedagógicas referentes a las competencias señaladas.

Tal y como aparece indicado en la página web de la Direção-Geral da Educação de Portugal, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*⁵², de 2016, homologado por *Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio*,

la *ENEC* se constituye como un documento de referencia (...) en convergencia con el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* y con las *Aprendizagens Essenciais* (...) visando la construcción sólida de la formación humanística de los estudiantes, para que asuman su ciudadanía garantizando el respeto a los valores democráticos básicos y a los derechos humanos, tanto a nivel individual como social, la educación se constituye una herramienta vital. Teniendo en cuenta el componente de Ciudadanía y Desarrollo (CD) previsto en el currículo, una de las misiones de los docentes es preparar a los estudiantes para la vida, para que sean ciudadanos democráticos, participativos y humanistas en una época de creciente diversidad social y cultural, con el fin de promover la tolerancia y la no discriminación, así como la represión del radicalismo violento.

En la *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2016), consta que “los distintos ámbitos de la Educación para la Ciudadanía se organizan en tres grupos con diferentes implicaciones: el primero, obligatorio para todos los niveles y ciclos educativos (por ser áreas transversales y longitudinales)”. En el primero de estos grupos se incluyen los siguientes temas: “Derechos Humanos (civiles y políticos, económicos, sociales y culturales y solidarios); Igualdad de género; Interculturalidad (diversidad cultural y religiosa)” (p. 7).

De acuerdo con la perspectiva de la *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2016), cabe destacar que dos de los dominios de la *ENC* ponen énfasis en la educación intercultural y, por lo tanto, motivan para la curiosidad y para la empatía sobre *el otro* a través del desarrollo del pensamiento crítico, integrando perspectivas de personas de otras culturas, tal como también está previsto en el plano de intervención con alumnos en esta investigación.

⁵² <https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Considerando que este trabajo se enmarca en la visión de educación como espacio de emancipación y transformación social y que promueve prácticas pedagógicas que favorecen la autonomía de los alumnos, se han diseñado tareas pedagógicas para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje eligiendo un amplio abanico de estrategias de aprendizaje activo con el objetivo de empoderar al alumnado y con la intención de enseñarles estrategias de autorregulación, de tal modo que ellos puedan reconocer y superar sus dificultades mejorando las habilidades en comunicación oral y comunicación escrita facilitándoles un aprendizaje significativo de la lengua española y, globalmente, en su educación-formación.

Hay que tener en cuenta que la actual visión de la educación centra el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras en la acción, en el aprendizaje móvil, en el concepto de autonomía, en la evaluación pedagógica, que muestra un “nuevo” perfil del docente, y reconoce a nuestros alumnos como “actores sociales”.

Por todo lo expuesto, esta investigación centra la labor didáctica en los protagonistas y, desde esta perspectiva, recurre a la “estrategia de la autoscopia en la oralidad y con códigos de corrección” para promocionar la producción oral de los estudiantes y a la “estrategia de los cuentos al revés en la escritura creativa cooperativa y con códigos de corrección” para promocionar la producción escrita de los estudiantes.

De acuerdo con el diccionario *Infopedia*⁵³, el término “autoscopia” deriva de las palabras griegas *autos* que significa «propio» y *skopeîn* que significa «mirar; ver». Además, tiene las siguientes acepciones: “uso del autoscopio”, “representación patológica de tu propia imagen” y “auscultación o autoexamen”.

En el diccionario de la *Real Academia Española*⁵⁴ no aparece la palabra “autoscopia”; sin embargo, se hallan los radicales “-scopia” proveniente del latín científico y “-scopía” del griego “-σκοπία” “-skopía” que significa “inspección, examen visual”. Asimismo, deriva de la raíz de “σκοπεῖν skopeîn” que significa “observar”.

En suma, las palabras compuestas por el elemento “-scopia” o “-scopía” se relacionan con los vocablos “examen, vista, exploración”. En el diccionario *Infopedia* se alude a que, en el área

⁵³ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autoscopia>

⁵⁴ <https://dle.rae.es/-scopia?m=form>

de la medicina, la “autoscopia”, apunta a “la exploración directa de la laringe sin espejo a través de un autoscopio”.

En portugués “autoscopio” y “estetoscopio” tienen el mismo significado y así se traduce al español para “estetoscopio”. En la referida fuente, se añade que la *autoscopia* es el “proceso de evaluación de conductas, actitudes, posturas, en un programa de capacitación que consiste en la grabación en video de sesiones de dinámica grupal con la participación del instructor y alumnos”.

La *Wikipedia*⁵⁵ en español cita que la palabra “autoscopia” deriva del griego antiguo αὐτός, que significa “yo”, y de σκοπός, que significa “vigilante”, haciendo referencia a “la experiencia en la que el individuo, mientras cree estar despierto, ve su propio cuerpo desde una perspectiva fuera de su cuerpo”.

Por lo expuesto, se concluye que, por un lado, *autos* tiene el significado de “uno mismo” y, por otro, *escopia*, que proviene del verbo *skopéo*, tiene el significado de “mirarse a uno mismo”.

Según Álvarez (1987) la autoscopia es la observación del propio desempeño, constituye un momento de auto confrontación, autopercepción o autoimagen, donde el sujeto que se apoya en tecnologías que le permiten visionar su propia imagen (tal como ocurre con la grabación de vídeo), se observa a sí misma para examinarse de manera crítica o reflexiva; es decir, hace su autoevaluación.

Linard (1974, 1980), Prax y Linard (1975), Nautre (1989), Rosado (1990, 1993) y Ferrés (1996) son estudiosos mencionados por Basílio (2007) por el uso de la autoscopia como técnica de autoobservación. Este autor se dedicó a la investigación de la función evaluadora de la grabación, en formato vídeo, confrontando a la persona con su propia imagen reflejada en la pantalla de su respectivo dispositivo electrónico.

Para Ferrés, la aplicación de la autoscopia, usando grabaciones en vídeo para observarse, permite al alumno obtener retroalimentación acerca de su desempeño gracias al “efecto de vídeo espejo” (1996).

En este trabajo se usó la técnica de la autoscopia haciendo algunas adaptaciones que permitieron cumplir la Política de Privacidad plasmada en el *Regulamento Geral sobre Proteção de Dados (RGPD)* de la institución educativa donde se aplicó el plan de intervención pedagógico con alumnado, con el objetivo de garantizar la protección de datos de personas físicas tanto en lo

⁵⁵ <https://es.wikipedia.org/wiki/Autoscopia>

que respecta al tratamiento como a la circulación de datos personales recolectados en formato papel, formato digital u otro cualquier formato.

En otras palabras, se usó la técnica de autoscopia con recurso a la grabación, pero evitando la imagen de la persona. Al grabar se aplicó un fondo negro para ocultar y proteger la identidad del autor de la grabación porque lo que realmente importaba era el sonido de la voz del alumno; es decir, su desempeño oral en el ámbito de la tarea pedagógica referente a la producción oral. La grabación fue hecha por el propio alumno y en su dispositivo móvil.

Posteriormente, el alumno publicó la grabación en herramientas digitales del ecosistema *Microsoft 365*, cuya licencia fue adquirida por la escuela, y que requería que los ficheros estuvieran en formato vídeo. Las aplicaciones digitales usadas en este contexto fueron el *MS Stream* y *SharePoint 365*, integradas ambas en el *Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS) Teams*, en el Equipo Teams perteneciente a la asignatura de español del grupo participante en el estudio.

Según el portal de *Microsoft 365*⁵⁶, el *MS Stream* “es el sitio de vídeos de su empresa. Un excelente lugar para compartir los videos que solo su empresa debería ver o transmitir un evento en vivo”; el *SharePoint Microsoft 365* es un espacio que funciona en la nube, “fomenta el trabajo en equipo con sitios de equipo dinámicos y productivos para cada equipo, departamento y división del proyecto”, permite compartir “archivos, datos, noticias y recursos”, personalizar un “sitio web para simplificar el trabajo de tu equipo” y colaborar “sin esfuerzo y de forma segura con miembros del equipo dentro y fuera de su organización, a través de PC, Mac y dispositivos móviles”; y, por último, el *MS Teams* es el “centro de colaboración en equipo en Microsoft 365”, que integra personas, contenidos y herramientas (chat, videoconferencias, almacenamiento de archivos e integración de aplicaciones dentro del propio equipo, etc.).

Según la empresa *Microsoft 365*,

en la aplicación Teams, los usuarios continúan disfrutando de comunicaciones avanzadas, uso compartido y colaboración entre teléfonos inteligentes y tabletas, pero ahora también pueden actualizar fácilmente sus datos [en un sistema externo] de CRM con la ayuda de inteligencia artificial, gracias al *bot* integrado de Dynamics 365.

⁵⁶ <https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-365>

La adaptación que se hizo al concepto de autoscopia para el uso exclusivo del sonido sin considerar la imagen, el alumno también autoanalizó su desempeño en el ámbito de la oralidad, lo que constituyó igualmente un instrumento pedagógico de gran relevancia que fue mucho más allá del “efecto espejo” referido anteriormente, lo que es corroborado por Ferrés al afirmar que

el espejo devuelve a la persona su imagen invertida. No el vídeo.
En el espejo uno puede mirarse a los ojos. No en el vídeo. El espejo impone un único punto de vista. En el vídeo, la persona puede contemplarse a sí misma desde infinitos puntos de vista. (...) en el vídeo me veo como me ven, descubro cómo me ven los demás. Me veo a mí mismo para comprenderme. El hecho de verme y escucharme conduce a una toma de conciencia de mí mismo, de mi imagen, del sonido de mi voz, de la calidad y cantidad de mis gestos, de mis actitudes, de mi postura, de mi forma de actuar y de ser (1996, p. 52).

Como ya fue mencionado anteriormente, se recurrió a la autoscopia para llevar a cabo el proceso de autoevaluación y coevaluación, donde el alumnado procede al análisis crítico del sonido grabado por el mismo alumno usando la estrategia *BYOT* y donde la investigadora tiene la oportunidad de problematizar sobre el potencial pedagógico en la mejora del desempeño en la producción oral. La coevaluación consiste en evaluar el desempeño de un estudiante a través de la observación o análisis de un compañero.

En resumen, son los estudiantes, en el rol de docentes, quienes tienen la misión de retroalimentar a sus compañeros, lo que implica movilizar aprendizajes específicos en la asignatura, tomar conciencia de los criterios de evaluación, entre otros aspectos, es decir, desarrollar los valores defendidos en el instrumento pedagógico denominado de *PASEO*.

En este estudio, la autoevaluación es considerada un proceso de retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007) que pretende responder a las siguientes tres preguntas: ¿Adónde voy (*feed up*)? ¿Cómo estoy (*feed back*)? ¿Qué debo hacer a continuación (*feed forward*)?

Considerando que el alumnado participante en este estudio:

- solamente lleva un año aprendiendo español, ya que se encuentra al inicio del 8.º curso que corresponde a 2.º curso de *ESO*;
- que la asignatura cuenta en 7.º curso con dos clases semanales de sesenta minutos cada una; que en 8.º curso tiene una clase semanal de noventa minutos y otra de cuarenta y cinco;
- que en 9.º curso tendrán dos clases semanales de cuarenta y cinco minutos cada una;

- que los estudiantes son considerados “falsos principiantes” en ELE debido a la “cercana lejanía” entre la lengua materna y la meta;
- que la ciudad natal de los estudiantes portugueses no está cerca de España para permitir el contacto y fomentar relaciones sociales, culturales y comerciales, entre personas de los dos países;

Es muy difícil para estos jóvenes percibir las diferencias y las semejanzas entre los dos idiomas parientes y, en consecuencia, surge el *portuñol*.

La estrategia de la “autoscopia”, anclada e incrementada por el *BYOT* y articulada con prácticas de evaluación pedagógica en las que se apoya el proceso de *feedback* del profesor con el uso de rúbricas de evaluación y códigos de corrección de errores suministrado en las distintas modalidades de evaluación (evaluación diagnóstica, formativa y evaluación sumativa), permite al alumnado:

- Tener conciencia lingüística;
- Reconocer, comprender y superar el nivel de interferencia lingüística que tiene en su discurso;
- Desarrollar procesos de autonomía a través del aprender a aprender;
- Reflexionar sobre cómo aprende y qué necesita para mejorar la calidad de su aprendizaje;
- Buscar soluciones para sus problemas de aprendizaje con recurso a estrategias de autorregulación o evaluación.

En resumen, el largo recorrido que caracteriza la estrategia de la “autoscopia” combinada con otras estrategias permite, sin duda, “una comprensión profunda de algunos casos significativos, en lugar de conclusiones supuestamente amplias” (Meira, 1994, p. 63). Cabe destacar que, enlazado al uso de códigos de corrección de errores, Estaire (2000)⁵⁷ afirma que

los códigos de corrección para trabajos escritos son una técnica útil porque ayudan a los alumnos a reflexionar sobre sus errores. Se necesita un periodo de familiarización en su uso, pero, una vez comprendido, los códigos pueden ser utilizados tanto por el profesor como por los alumnos para autocorrección o co-corrección.

⁵⁷ https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_00/11092000.htm

Dejándonos guiar por Estaire (2000) para este trabajo, fue construido un código de corrección de errores para usar en las tareas pedagógicas de producción oral y escrita. Estaire (2000) matiza algunos aspectos positivos en el ámbito del uso códigos de corrección de errores

al poner al alumno ante una situación en la que necesita reflexionar sobre sus errores, el uso de un código fomenta la responsabilidad del alumno frente a su aprendizaje y, por lo tanto, ayuda a desarrollar su autonomía como aprendiz. Utilizado como se describe aquí favorece, asimismo, un trabajo en grupo realmente efectivo y fomenta el aprendizaje colaborativo.

De tal modo que la técnica de la “autoscopia”, combinada con otras estrategias pedagógicas se convierte en una herramienta de autorregulación y de autoevaluación con gran valor educativo porque refleja el estado en que se encuentra el alumnado en términos de aprendizaje corroborando el pensamiento de que la “autoscopia” favorece “el encuentro consigo mismo, el encuentro con el propio cuerpo y, a través de él, con la personalidad en su conjunto. Un encuentro que es requisito indispensable para la tarea de transformación” (Ferrés, 1996, p. 54), permitiendo al alumnado desarrollar la capacidad de análisis y de reflexión con vistas a mejorar la oralidad y ser consciente de su evolución a lo largo del tiempo.

Es más, “la autoscopia permite la toma de conciencia en la búsqueda de una mejor conciencia de uno mismo y del fenómeno grupal” (Nautre, 1989, p. 29). Esta búsqueda y este encuentro son esenciales porque posibilitan que el alumnado sea capaz de identificar las interferencias lingüísticas del portugués en el español y, por consiguiente, logre reducir e incluso eliminar el *portuñol* de su discurso oral.

En algunas ocasiones, el uso de la estrategia de la “autoscopia” se asocia al *coaching*, ya que el objetivo de esta técnica es auxiliar al alumnado para superar las dificultades con las que se encuentra durante el proceso de aprendizaje en la asignatura de ELE.

La información que aporta la “autoscopia” podría ser semejante a la información que transmite un tutor adjunto. En este caso, el propio alumno es el que representaría el papel de adjunto, siendo una actuación de gran relevancia porque a través de la *observación quirúrgica* y del autoanálisis reflexivo realiza su propio examen, descubre cuál es su situación educativa, constata los problemas de aprendizaje a los que se enfrenta y piensa en un plan de intervención personalizado adecuado a su perfil con vistas al propio entrenamiento, según las dificultades diagnosticadas.

Para Nautre (1989), la “autoscopia” desempeña el papel de “ayudante simpático” puesto que la grabación permite que el alumnado se mire en acción, proceda a una observación intencional y crítica, a la escucha atenta sobre su desempeño. Del mismo modo, permite que se conozca y tenga conocimiento de los problemas lingüísticos que afectan a su comunicación oral, vengan del fenómeno *portuñol* u otros sin que intervenga el estrés, posibles humillaciones o el desánimo al compararse con otros estudiantes.

La “autoscopia” es una estrategia de autoevaluación innovadora con gran valor pedagógico en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, corrobora la idea defendida en el *MCER* (2002) de que

el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda al alumnado a apreciar sus cualidades, a reconocer sus deficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz (p. 192).

Linard, citado por Basílio (2007, p. 9), considera que el trabajo resultante de los análisis de las grabaciones puede conducir a procesos favorables en el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera:

(...) este retorno de información, de los efectos sobre las causas, es importante porque posibilita que todos los individuos involucrados conozcan los efectos de su propia conducta, y así repararlos y corregirlos, no sólo en relación con las divergencias en actitudes, sino también en normas, motivaciones ante los compañeros involucrados.

Se ha procurado que durante el desarrollo de este trabajo el uso de la técnica de la “autoscopia” no corra el riesgo de convertirse en un momento vacío o de “aburrimiento pedagógico” (Linard, 1980, p. 21) porque fue alternándose con un conjunto de estrategias que preparan los momentos para hacer la grabación, espacios de observación crítica para detectar los problemas lingüísticos en el discurso oral, oportunidades para reflexionar sobre el desempeño hallado, tiempos para realizar actividades de retroalimentación con vistas a mejorar los aprendizajes debidamente guiadas por el docente y con la ayuda de técnicas e instrumentos de evaluación en la producción oral.

Cabe señalar también que la metodología de investigación elegida en este trabajo es la investigación-acción, lo que explica la inquietud de la profesora-investigadora para conocer y comprender el contexto educativo en el que desarrolla su labor docente.

Este estudio representa un ejemplo de autoformación docente con el que se disfruta del “papel de descubrir la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla y combatirla, si es necesario. Su objetivo es eliminar el significado pedagógico común, restablecer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos que sustentan la práctica educativa” (Imbernón, 2000, p. 59).

Considerando lo mencionado por Cabo (2010), en este trabajo también se asume que la técnica de la autoscopia como

momento de autoevaluación permite al estudiante la posibilidad de analizarse a sí mismo teniendo en cuenta diversos aspectos, previamente definidos y oculta por el profesor; finalmente, tanto profesor como alumno tienen una percepción real de los aspectos que se deben mejorar y, en conjunto, podemos establecer estrategias y metas para lograr el éxito académico en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (p. 132).

Es más, de acuerdo con Cabo (2020),

materializará un rico momento de autoformación reflexiva, dado que la investigadora aspira, esencialmente, comprender sus prácticas, indagar sobre los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, diseñar planes de acción con medidas para promover la calidad del habla oral de los estudiantes y también contribuir para la evolución del estudiante, mejorando la corrección lingüística de sus producciones orales, su nivel de reflexión y su autonomía como aprendiz y, al mismo tiempo, el propio desarrollo profesional de la investigadora (p. 19).

Como ya hemos mencionado, para promocionar la producción escrita de los estudiantes se concibieron tareas pedagógicas donde se integró la “estrategia de los cuentos al revés en la escritura creativa cooperativa y con códigos de corrección”.

“Escribir se convierte en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía” (Cassany, 2011, p. 14), dado que la lengua escrita encarna un proceso complejo que moviliza simultáneamente habilidades, habilidades y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Sin embargo, la investigación didáctica ha afirmado que la escritura se puede aprender en el aula (Pereira, 2002, p. 47), para lo que es fundamental utilizar enfoques didácticos específicos en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades escritas y su entrenamiento sistemático (Cassany, 2011, p. 237).

De este modo, el plan de intervención desarrollado con los alumnos se rigió por los principios de una visión democrática y humanista de la educación y se basó en la definición de autonomía como “competencia para desarrollarse como un participante autodeterminado, socialmente responsable y críticamente consciente en (y más allá) los entornos educativos, en referencia a una visión de la educación como un espacio para la emancipación (inter)personal y la transformación social” (Raya, Lamb y Vieira, 2007, p. 2).

Las tareas de producción escrita fueron guiadas por el uso de dispositivos, plataformas y aplicaciones o tecnologías digitales porque permiten la creación de nuevas formas de trabajo en el aula y el aprendizaje colaborativo. Además, contribuyen para promover las habilidades de escritura de las estudiantes combinadas con habilidades ciudadanas y digitales.

Por un lado, en las tareas de producción escrita se buscó la escritura cooperativa de un texto creativo por la certeza de que la tarea de escribir puede ser más entusiasta al involucrar la participación de varias personas y es más motivadora cuando explora el potencial de la imaginación de cada uno de los miembros de un grupo (Braumann, 2009, p. 26).

Por otro lado, dado que las tareas de producción escrita serán actividades realizadas en equipo, se podrá confirmar la idea de que nadie sabe más que todos juntos y solo ganamos si todos ganan (Fundación Telefónica, 2015, p. 73).

Saramago, con respecto a la enseñanza de la lengua materna, pone de relieve la falta de inversión en materias relacionadas con la comunicación oral y escrita al afirmar que “(...) en rigor, la escuela, que tan mal enseña a escribir, no enseña nada a hablar” (1998, p. 198). Uno de los objetivos principales de este estudio es reforzar la atención en los dominios de la oralidad y de la escritura en la lengua extranjera.

Cornaire afirmó que dedicamos el “45% de nuestro tiempo a escuchar, 30% a expresarnos oralmente, 16% a leer y 9% a escribir” (1998, p. 200). Aunque según esta afirmación haya un porcentaje mucho mayor de tiempo dedicado a la oralidad que a la escritura, este estudio considera que para hacer frente al problema que supone la fuerte influencia del *portuñol* en nuestros estudiantes, es esencial desarrollar procesos de escritura previos al acto de hablar; es fundamental

hacer borradores con el pensamiento, construir esbozos escritos de lo que pensamos; y, con ello, según esta visión pedagógica, la escritura pasa a convertirse en una acción pedagógica estructurante que mejora la comunicación oral.

Desde la perspectiva presentada, la elección del género discursivo estuvo motivada porque los “cuentos populares o infantiles” pertenecen al imaginario de los alumnos y son referencias en el ámbito del patrimonio oral de los estudiantes, estableciéndose, por lo tanto, una conexión perfecta entre los dos dominios de la comunicación.

Es comúnmente aceptado por los docentes que imparten clases en la lengua materna y en lenguas extranjeras que los estudiantes tienen grandes dificultades con las actividades de expresión escrita porque no tienen desarrollado el gusto por la escritura, de tal modo que demuestran problemas en la corrección lingüística, sea en portugués o en cualquier lengua extranjera.

Además, el dominio de la escritura afecta significativamente el desarrollo del alumno, dado que en la mayoría de las técnicas e instrumentos de evaluación recurren a actividades escritas para averiguar el nivel de los aprendizajes adquiridos en las distintas asignaturas del currículo.

La competencia escrita ocupa un papel cada vez más relevante en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Canuto, 2013, p. 64) y, con la intención de contribuir a minimizar los problemas de aprendizaje asociados a la escritura, se ha diseñado este proyecto centrando “todo el trabajo didáctico en su protagonista, el estudiante” (MEC, 2001, p. 21) mediante el uso del trabajo cooperativo y de tecnologías educativas digitales.

Teniendo presente el pensamiento subyacente al poema de *Antonio Aleixo*⁵⁸: “No soy ni inteligente ni bruto / Ni bien ni mal educado; Soy simplemente el producto / Del ambiente en el que fui criado”, hay que indicar que la misión de este trabajo se enmarca en la visión de que solamente una educación estructurada sobre una base cooperativa e inclusiva desarrollará plenamente la ciudadanía democrática, por lo que el plan de intervención pedagógico desarrollado tanto con alumnado como con profesorado se fundamenta en una visión de la educación en la que el éxito es la condición natural de la asistencia a la escuela. Es por ello por lo que hice más nuevas acciones didácticas encaminadas a garantizar el éxito académico de todos a través de la integración.

Las tareas pedagógicas de la escritura, excepto la que corresponde a la evaluación diagnóstica, fueron diseñadas a partir del aprendizaje cooperativo y las prácticas de escritura

⁵⁸ <https://aov.blogs.sapo.pt/382359.html>

creativa al creer que solamente será posible resolver un problema de aprendizaje en la escritura si se cuenta con la implicación afectiva y efectiva de todos los participantes y si son utilizadas metodologías de enseñanza innovadoras que permitan evolucionar positivamente a estudiantes y a profesores simultáneamente.

Estas tareas pedagógicas de la producción escrita se basan en la idea de que la motivación intrínseca (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 37) puede promoverse a través de la escritura creativa y del uso de tecnologías y que el uso del trabajo en grupo puede desarrollar la “responsabilidad social” de los estudiantes (ídem, p. 28) en los procesos de regulación del aprendizaje.

En el contexto del diseño de las tareas pedagógicas de escrituras de este estudio se pone énfasis en la cooperación, estrategia clave para la diferenciación pedagógica, y en la creatividad como palancas del proceso de escritura. También se tiene en cuenta que las tecnologías móviles tienen “un potencial motivacional para los estudiantes” (Andrade, 2012, p. 65) y, por tanto, son útiles como herramienta pedagógica para “apoyar la construcción social del conocimiento entre los estudiantes” (Camacho, 2012, p. 112).

Cabe destacar que todas estas tareas están guiadas por los siguientes objetivos: motivar a las personas a escribir mediante el ejercicio de la escritura creativa, usar equipos y tecnologías digitales durante la rutina escolar diaria y desarrollar habilidades en el ámbito de la cooperación en actividades de escritura y regulación del proceso de aprendizaje.

Cabe matizar que las experiencias pedagógicas diseñadas también pretendían representar una oportunidad para dar solución a la problemática de la acción pedagógica, convertirse en momentos de reflexión y en espacios de emancipación donde mis roles docentes me llevaran a transitar hasta dar con un proceso de autoformación en el campo de la didáctica y la experimentación con metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Así, la experiencia pedagógica implicó la movilización de conocimientos didácticos en el contexto de la enseñanza de la escritura relacionados con la evaluación procedimental y lingüística, el trabajo cooperativo, el uso de tecnologías y estrategias de supervisión pedagógica, anteriormente aludidas en este trabajo.

Por otro lado, la elección del texto narrativo se hizo teniendo en cuenta cuál sería el género más accesible para trabajar con estudiantes que cursan el segundo año de aprendizaje del español. Como en nuestra vida diaria dedicamos mucho tiempo a contar lo que nos sucede, fue fácil decidir que serían las obras narrativas el género elegido porque cuentan de manera creíble las acciones

vividas por los personajes logrando captar la atención de los lectores sobre la historia, el escenario, los personajes, el problema del protagonista y el desenlace de la historia.

“La creatividad es esencial en el proceso de desarrollo global del ser humano” (D’Alva, 2009, p. 39). Así pues, la elección por la creación de un texto creativo a partir de la lectura del cuento “Caperucita Roja al Revés” completa la acción educativa y forma parte del acervo cultural de los estudiantes.

Se eligió el cuento popular *La infantita que fue convertida en almendro*⁵⁹ por ser una obra española, sin autor, porque existe un vídeo que ilustra esta narrativa y porque revela el potencial creativo al aplicar la técnica de “los cuentos al revés”.

Raramente los textos creativos se utilizan en clase (Norton, 2001), así que este trabajo se centró en la promoción de un contexto de aprendizaje donde “puedan surgir ideas y, detrás de esas ideas, puedan surgir historias creativas” (Damas, 2006, p. 2).

La construcción del texto se guía por el uso de la estrategia “los cuentos al revés” (Rodari, 2006, p. 85) que consiste en transformar la versión original de un cuento a través de su recuento mediante la introducción de modificaciones en los elementos de la narrativa: el escenario, los personajes, el problema, la acción, la resolución y el tema.

Para construir el “cuento al revés” se ha utilizado el modelo de enseñanza de la escritura de Cassany (1999) que se encuadra en el paradigma comunicativo de la enseñanza de lenguas y que favorece la evaluación formativa, estructura el proceso de escritura en fases y redefine los roles de los actores educativos, ofreciendo asesoramiento al profesor durante el proceso de creación y los estudiantes organizados en equipos cooperativos, desempeñando el papel de productores/autores, lectores y editores. Todo el trabajo se apoyó en el uso de los códigos de corrección y el *feedback* de la profesora, tal y como se realizaron las tareas de producción oral.

Dado que “escribir implica tomar conciencia de que escribir es difícil, requiere precisión, técnica y autocontrol y capacidad de distancia crítica” (Amor, 2003, p. 131), se optó por la modalidad de escritura cooperativa de modo que la tarea de producción textual constituyese un momento de experiencia de aprendizaje más motivador, atractivo, placentero e incluso lúdico.

En cuanto a la evaluación del texto creativo se utilizaron los siguientes criterios: secuencia lógica del cuento, corrección lingüística y creatividad. Este último parámetro contempla la cantidad

⁵⁹ <https://tucuentofavorito.com/la-infantita-que-se-convirtio-en-almendro-cuento-para-ninos/>

de evidencias presentes en el texto respecto a fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (Caetano, 2010; Lubart, 2007, citado por Cardoso, 2011).

Durante la experiencia “se implementó una evaluación interactiva, enfocada en los procesos cognitivos de los estudiantes y asociada a los procesos de retroalimentación, regulación, autoevaluación y autorregulación del aprendizaje” (Fernandes, 2006, p. 23), considerando que esta debe integrarse en el proceso, permitiendo regular el aprendizaje. Se crearon instrumentos de regulación del aprendizaje que tuvieron como objetivo recolectar información sobre cómo los estudiantes construyeron el texto creativo, asimilaron los criterios de evaluación, desarrollaron el trabajo cooperativo y lo que pensaron sobre la experiencia pedagógica, para mejorar el aprendizaje en este contexto educativo (Fernandes, 2006, p. 32; Pinto, 2004, 306; Vieira y Moreira, 1993).

En las tareas de evaluación referentes a la producción escrita en el ámbito de la evaluación formativa y sumativa, se utilizó el trabajo en “grupos cooperativos” (MEC, 1997, p. 31), ya que “el trabajo colaborativo entre estudiantes se reconoce como potencialmente fructífero para el aprendizaje” (Pinto, 2004, p. 305).

En la misma línea de pensamiento, la cooperación en la construcción del texto entre alumnos-alumnos, grupos-grupos y entre clase-alumnos-docente y el trabajo cooperativo se asumen, intencionalmente, como la principal estrategia educativa de base democrática, capital en la institución de diferenciación pedagógica, ya que permite la construcción de la ciudadanía y la dimensión social de la educación. Es más, la diversidad de estudiantes en un grupo se considera una oportunidad única de aprendizaje y la integración de diferentes estudiantes en una comunidad de aprendizaje es sinónimo de integración social escolar (Pinto, 2004, p. 305); la planificación del trabajo cooperativo incluyó el concepto de interdependencia positiva (Fundación Telefónica, 2015, 73), dado que a cada estudiante se le asignó un rol específico que desempeñar dentro del grupo.

En la fase de textualización del texto creativo, que coincidió con la evaluación formativa, los estudiantes construyeron conjuntamente un texto con las ideas de todos. En la fase de revisión un grupo opinó sobre el texto de otro grupo lo que contribuyó a su mejora dando origen a la versión final del cuento, este proceso coincidió con la evaluación sumativa.

Considerando el reto del MCER (2002), que hace referencia al papel primordial de la motivación para el estudio de distintas lenguas extranjeras y el fomento del plurilingüismo, durante la fase de edición los estudiantes descubrieron el potencial de aunar esfuerzos y el valor de trabajar juntos para transformar un texto español tanto en su lengua materna (portugués) como en la otra

lengua extranjera que estudian (inglés); para grabar una lectura del cuento en las tres lenguas en voz alta y de forma cooperativa, y para construir un mural digital con los tres audios y los tres textos en la herramienta *Padlet*.

Dado que la comunicación escrita es “una actividad social” (Pereira y Azevedo, 2005, p. 11), la fase de edición de la producción del “cuento al revés” se concluyó, por lo tanto, con el uso de actividades de difusión en medios digitales internos de la escuela, en especial, a través del *Teams* y *Padlet*. Según la *Techtudo*⁶⁰, la aplicación *Padlet*

es una herramienta que te permite crear tableros virtuales para organizar tu rutina de trabajo, estudios o proyectos personales. El recurso cuenta con varias plantillas para la creación de cronogramas, que pueden ser compartidas con otros usuarios y que facilitan la visualización de tareas en equipos de trabajo o instituciones educativas.

“El hecho de tener siempre a mano un *smartphone* o una tableta nos permite aprender en cualquier lugar y en cualquier momento” (Carvalho, 2016, p. 9), nuestro alumnado siempre tiene cerca un *smartphone* o una tableta con lo que la posibilidad de usar móviles para realizar actividades educativas en este trabajo representó un acercamiento de la educación a las experiencias tecnológicas de los estudiantes.

Es más, fueron utilizados intencionadamente para comprobar el potencial de la estrategia de aprendizaje basada en el *Bring your own device* o *Trae tu propio dispositivo* (Shuler *et al.*, 2013, p.12). La construcción de la experiencia pedagógica en el campo de la escritura se benefició con el aprendizaje móvil para hacer el aprendizaje más interactivo, dinámico y atractivo, destacando la participación en las aplicaciones *Padlet* y la “red social” de clase *Teams*.

El *Padlet* es un reto de aprendizaje desafiante y atractivo para los actores educativos, dado que es una excelente herramienta para editar, publicar y difundir el texto producido, despertando curiosidad y misterio y provocando el descubrimiento de nuevos aprendizajes a quien quiere saber.

El *Teams* es un espacio virtual muy seguro para los estudiantes y el medio de comunicación permitido en el ámbito de los aprendizajes en la escuela. Se empleó como lugar privilegiado para motivar, desarrollar actividades educativas y dar a conocer el trabajo realizado; además, en el contexto educativo representa una puerta del aula siempre abierta, una escuela sin horario de clase

⁶⁰ <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>

y sin muros, y un canal que podrá promocionar relaciones más afectivas y efectivas entre los distintos intervinientes en el proceso educativo.

María Lucía Lepecki ⁶¹señala que

escribir es una costura de pensamientos, dobladillos bien alineados, puntadas elegantes, pliegues sólo en los lugares correctos. Pero ninguna prenda de costura tiene sólo la parte exterior y sin la parte trasera y lo que allí se hace no habría bordados ni disfraces. Como en la escritura, donde hay que buscar para encontrar el arte del punto (2001).

Así, la implementación de las tareas pedagógicas que forman parte del plan de intervención con alumnos pretendió superar visiones de educación e integrar enfoques pedagógicos innovadores, basados en el marco teórico-conceptual de la pedagogía para la autonomía.

Esta visión se caracteriza por la indagación sobre “la teoría y la práctica de regular los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo formal” (Vieira, 2009, p. 199) y por la institución de la pedagogía como objeto de acción supervisora.

2.5. Formación de profesorado de ELE en Portugal

Según la *Recomendação n.º 4/2013* y citando el *Parecer n.º 5/90, de 7 de novembro*, la formación del profesorado en Portugal...

tiene como objetivo mejorar a quienes ya tienen los conocimientos, el saber hacer y el saber estar, básicos para el ejercicio de la función” profesión, [y puede] “estar certificado o no certificado, [...] aspirar a prepararse para puestos y tareas específicas en el sistema educativo (formación especializada) o ser más generalista” para que “complemente y actualice la formación inicial desde una perspectiva de educación permanente (*Lei de Bases do Sistema Educativo*, Art. 30, apartado b).

De acuerdo con los estudios de Formosinho (2014):

El concepto de *formación continua* se diferencia esencialmente del de *formación inicial* no por los contenidos o metodologías de la formación, sino por los destinatarios. Es el hecho de que los destinatarios son docentes profesionalizados, en servicio, insertados en una

⁶¹ Lepecki, M. L. (2001). “A Vida Íntima das Palavras”, in *Super Interessante*, nº 40, agosto.

carrera docente, lo que plantea la mayoría de las limitaciones y especificidades de este sector de formación” (pp. 57-58).

La formación del profesorado está reglamentada por la siguiente legislación portuguesa:

-*Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei n. ° 46/86, de 14 de outubro);*

-*Decreto-Lei n. ° 344/89, de 11 de outubro;*

-*Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril;*

-*Decreto-Lei n. ° 249/92, de 9 de novembro;*

-*Decreto-Lei n. ° 274/94, de 28 de outubro;*

-*Decreto-Lei n. ° 207/96, de 2 de novembro;*

-*Decreto-Lei n. ° 22/2014, de 11 de fevereiro;*

-*Despacho n. ° 4595/2015, de 6 de maio;*

-*Despacho n. ° 779/2019, de 18 de janeiro;*

-*Despacho n. ° 6851-A/2019, de 31 de julho;*

-*Despacho n. ° 2053/2021, de 24 de fevereiro*

Considerando que la formación de profesorado desempeña una función crucial en el desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales de los profesores con el objetivo de que puedan ofrecer una enseñanza de excelencia (Day, 2001), se concibió un plan de formación para profesores de ELE centrado en la escuela de modo que estos tuvieran la oportunidad para progresar continuamente a lo largo de su trayectoria profesional en diversos aspectos (Cardoso, 2013) que este tipo de formación involucrara a los profesores en su desarrollo, se enfocara en la práctica y abordara temas relevantes, de modo que fuese más efectiva (Formosinho, 2014)

La formación para profesores de ELE asume el siguiente principio

Es relevante promover procesos de formación continua de los docentes que trasciendan la formación tradicional, formateada, descontextualizada de las necesidades reales de los docentes como profesionales críticos, ciudadanos activos y responsables de la institución cívica que es la escuela (Fonseca, 2013, p. 10).

Por otro lado, en este estudio se incluyen las conclusiones de una formación dirigida a desarrollar la competencia profesional de los docentes de ELE sin limitarnos a la preparación

técnica, científica o pedagógica. o ELE (Nóvoa, 2017) dado que la asignatura es optativa en Portugal. Es necesario que el profesor de ELE se instruya como “investigador” (Stenhouse, 1991) y “practicante reflexivo” (Schön, 1983) responsable por sus acciones pedagógicas.

La formación de profesorado de ELE se basó en la metodología de investigación-acción. La formación centrada en la escuela promueve el aprendizaje continuo de los profesores, fomenta la reflexión y la mejora de sus prácticas, a la vez que beneficia la calidad de la enseñanza y, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes (Mucharreira, 2016).

Como el propósito de la investigación-acción es ayudar al profesorado a enfrentarse de forma reflexiva a los desafíos y dificultades presentes en sus prácticas y llevar adelante cambios innovadores (Afonso, 2005, citando a Altrichter *et al*, 1993), la búsqueda de formación por parte del profesorado de ELE en Portugal se enmarca en la creencia de la intencionalidad de la investigación-acción, ya que está orientada a mejorar la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes (Máximo-Esteves, 2008).

La formación de docentes de ELE nació con la intención de fomentar la colaboración entre el profesorado, favoreciendo la reflexión y la mejora de las prácticas, trabajando en equipo hacia el aprendizaje de todos los estudiantes (Cabral y Alves, 2016).

La formación referida se encuadra en la perspectiva de la

construcción de una oferta formativa que facilite el surgimiento de procesos de cambio instituyentes y “ecológicos”, en los que docentes y escuelas cambian simultáneamente. El establecimiento educativo constituye el referente fundamental para pensar y organizar la formación en estrecha coordinación con el contexto laboral (Canário, 1994, p. 30).

Por un lado, Nóvoa (2019) refiere que la interacción entre docentes, universidades y escuelas permite encontrar “el potencial transformador de la formación docente” (p. 7); por otro, Casanova (2014) asume que

Se pide a los profesores que completen la formación y a los directores que reflexionen sobre las prácticas y estén dispuestos a realizar investigaciones juntos. Todo este proceso implica un cambio de mentalidad, actitud y prácticas tanto de formadores como de aprendices y organizaciones (p. 8).

Corroborando el pensamiento de que “es necesario desarrollar programas de formación de calidad, desarrollar una visión clara y explícita del proceso de aprendizaje docente, poner en

práctica enfoques pedagógicos específicos e invertir en la calidad de los docentes en formación” (Flores (2017, p. 20), los contenidos de la formación se inspiraron en los programas de las siguientes formaciones:

- *Laboratórios de Aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem* (3.ª edición - 2017) y *Cenários de aprendizagem ativa* (1.ª edición - 2020), una la iniciativa de los “*Laboratórios de Aprendizagem (PT)/Future Classroom Lab (EUN)*”, formación desarrollada por la *Direção-Geral da Educação* en parceria con *European Schoolnet (EUN)*^{62 63};
- *Estratégias de Aprendizagem Ativa com recurso às TIC* (1.ª edición - 2017)⁶⁴; *Laboratórios de aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem* (3.ª edição – 2019); y *Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às TIC* para formadores (1.ª edición – 2020), formación desarrollada por la *Direção-Geral da Educação*⁶⁵;
- *Capacitação Digital de Docentes – Nível 1; Capacitação Digital de Docentes – Nível 2; y Capacitação Digital de Docentes – Nível 3* (2021), formación desarrollada por la *Direção-Geral da Educação* en el ámbito del *Plano de Transição Digital*, aprobado por la *Resolução de Conselho de Ministros n.º 31/2020 de 21 de abril*⁶⁶;
- *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação* (2020), formación desarrollada por la *Direção-Geral da Educação*^{67 68}.

En resumen, la formación del profesorado de ELE fue concebida con vistas a responder a las necesidades reales del desarrollo profesional y de la progresión en la carrera de los docentes de ELE, a ser una respuesta pedagógica estratégica con la intención y la ambición de mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación de y para todos los alumnos de ELE en Portugal.

⁶² <https://www.dge.mec.pt/noticias/mooc-laboratorios-de-aprendizagem-cenarios-e-historias-de-aprendizagem>

⁶³ <https://www.dge.mec.pt/noticias/mooc-cenarios-de-aprendizagem-ativa>

⁶⁴ <https://erte.dge.mec.pt/la-acoes-de-formacao>

⁶⁵ <https://www.calameo.com/read/005121301cef214542c5f>

⁶⁶ <https://www.calameo.com/read/005121301b025515f37bf>

⁶⁷ <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

⁶⁸ <https://www.calameo.com/read/005121301f37feca65051>

3. Metodología de investigación

En el tercer capítulo se presenta el tipo de investigación de este estudio empírico, la metodología, diseño e instrumentos de investigación usados con el alumnado y el profesorado antes, durante y después de la intervención y el plan general de la intervención pedagógica con alumnado y profesorado: objetivos y estrategias didácticas e investigativas aplicadas.

3.1. Tipo, diseño e instrumentos de investigación

Afonso N. refiere que “el punto de partida de la investigación lo constituyen cuestiones prácticas del trabajo cotidiano” (2005, p. 75), por lo que en esta investigación se estudiaron problemas relacionados con el aprendizaje de ELE y la formación de profesorado de ELE en Portugal. Los estudiantes que forman parte del estudio experimental se encuentran en octavo curso, pertenecen a tres grupos distintos y estudian español como segunda lengua. Este nivel de estudios en Portugal corresponde a segundo de la ESO en España. Los profesores participantes en la formación trabajan en distintas escuelas portuguesas, participaron en las *Ações de Curta Duração*⁶⁹, que constituyeron los *Encontros Nacionais Online de Práticas Pedagógicas de Professores de Espanhol*, y en la *Oficina de Formação*⁷⁰, titulada *Para uma construção de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógica e a tecnologias educativas*.

Bell (1997) señala también que la elección de un paradigma se debe al problema en estudio y destaca que la investigación-acción se suele utilizar para trabajar en contextos escolares debido a su naturaleza práctica en la propuesta de soluciones a un problema identificado en un contexto específico, existiendo la intencionalidad de cambiar y/o mejorar un contexto dado.

⁶⁹ *Ações de Curta Duração* o ACD son sesiones de formación con duración de tres a seis horas.

⁷⁰ *Oficina de Formação* es una formación de carácter teórico-práctico y tiene duración de veinticinco a cincuenta horas.

El estudio empírico de este trabajo se integra en un proceso de investigación-acción y su relación con la investigación cualitativa y cuantitativa, basada en un paradigma “pluri-metodológico o mixto” e interpretativo.

Coutinho considera que el que los docentes usen la investigación-acción es una oportunidad para la reflexión sobre la propia práctica pedagógica posibilitando el desarrollo y la mejora a nivel profesional. En el mismo sentido, Afonso (2005, p. 15) señala que los profesores que la usan hacen frente a los problemas de su contexto pedagógico y logran mejoras en el proceso educativo gracias a los cambios que introducen en sus prácticas y a las reflexiones sobre sus acciones. Máximo-Esteves (2008) destaca como ventaja el hecho de ser profesor-investigador, por la confianza que ya posee con el grupo que forma parte de la investigación y la facilidad al formular las preguntas de investigación, puesto que tiene conocimientos sobre los problemas diagnosticados. De acuerdo con sus principios, la investigación-acción no tiene un carácter científico porque no produce conocimientos generalizables para aplicar a otras situaciones y la naturaleza de esta metodología; sin embargo, su adopción se justifica “cuando hay necesidad de conocer en profundidad asuntos específicos y solucionar problemas en situaciones sociales específicas”. Añade que la investigación-acción representa “una forma de investigación social”, con aplicación a las ciencias sociales (2008, p. 16), y señala que esta presupone que el investigador posea capacidad para enunciar cuestiones pertinentes sobre el contexto que pretende investigar y además “identificar objetivos a perseguir y elegir estrategias y metodologías apropiadas, para monitorear tanto los procesos como los resultados” (ibidem, pp. 9-10).

La investigación-acción es entendida, fundamentalmente, como un proceso y no como un producto, donde “los participantes analizan sus prácticas de manera sistemática y profunda, utilizando técnicas de investigación” (Coutinho, 2011, p. 313), deduciéndose que la investigación-acción es un estudio en el que prevalece la intención de mejorar un problema diagnosticado, donde el investigador forma parte activa contribuyendo en dicha mejora al tiempo que se busca optimizar el contexto de trabajo.

Se justifica la utilización en este trabajo de la investigación-acción, “una forma de indagación realizada por el docente para mejorar su actuación docente o profesional y que le permite revisar su práctica a la luz de la evidencia obtenida de los datos y del juicio crítico de otras personas” (Latorre, 2003, p. 5), por las siguientes razones (Coutinho *et al.*, 2009):

- Permite el análisis en profundidad de temáticas que pueden implicar un cambio en el enfoque de los profesionales de la educación
- Es, particularmente, valiosa para mejorar las prácticas educativas, principalmente porque reúne a las personas involucradas en la investigación
- Siembra el diálogo, se produce en ambientes en los que se colabora y comparte
- Valora la subjetividad y promueve la búsqueda de la objetividad
- Fomenta la reflexión crítica, permitiendo una distancia crítica

Además, es una “ciencia crítica”, según Kemis (1984), referenciado por Coutinho, *et al.* (2009), en la medida en que “es un proceso cíclico o en espiral, que alterna entre la acción y la reflexión crítica” (Coutinho, *et al.*, 2009).

Así pues, se diseñó un plan de intervención para aplicarlo al alumnado y otro plan para el profesorado, guiados ambos por las fases cíclicas de la investigación-acción definidas en el modelo de Kemmis (1988): planificación, acción, observación y reflexión. Estos ciclos dieron lugar a la repetición del proceso con vistas a lograr la mejora entre las fases de la investigación.

El estudio experimental llevado a cabo con alumnado comprende la creación, aplicación y monitoreo de tareas pedagógicas, la integración de estrategias de aprendizaje activo que incluyen una evaluación pedagógica y uso de tecnologías digitales, y estrategias específicas en el ámbito de la producción oral, así como también en la producción escrita: *autoscopia* y *cuentos al revés*.

El estudio experimental con profesorado se realizó a través de la formación de larga duración comprendiendo ocho sesiones de formación síncrona y ocho sesiones asíncronas, es decir, trabajo autónomo sin la presencia del formador. Los contenidos de la formación incluyeron la adopción de metodologías activas en las prácticas pedagógicas de ELE, evaluación pedagógica y tecnologías digitales. El profesorado tuvo que concebir un escenario de aprendizaje donde aplicar los contenidos tratados en la formación, implementarlo en sus clases de ELE y compartir los resultados de la experiencia pedagógica con los demás participantes en la formación.

Según Bogdan *et al.*, la investigación-acción también se puede combinar con métodos cuantitativos (1999), así que en el estudio experimental se justificó la alternancia de modelos cualitativos y cuantitativos para garantizar la construcción de un plan de investigación más “sólido” (Patton, 1990, citado por Carmo y Ferreira, 2015). Es lo que se conoce como paradigma “pluri-metodológico o mixto” (Coutinho, 2011, p. 314).

Por todo lo expuesto, se considera que el estudio experimental con alumnado y profesorado se integra en el paradigma cualitativo de génesis constructivista, con una opción metodológica por el estudio de caso, por los siguientes motivos:

- Ocurre “una observación detallada de un contexto, o individuo, una única fuente de documentos o un evento específico” (Bogdan y Biklen 1994, p. 89, referenciado por Merriam, 1988)
- Tiene la intención de comprender la “fenomenología de la situación pedagógica” de un grupo de alumnos integrados en el ambiente natural del aula de clase y de un grupo de profesores de español como lengua extranjera integrados en el ambiente natural de una formación continua (Sousa, 2009, p. 95)
- Es “una estrategia de supervisión privilegiada en la educación de lenguas extranjeras, articulando una pedagogía centrada en el estudiante, que conduzca a su autonomía” (Vieira y Moreira, 2011, p. 57)
- Posibilita prácticas reflexivas con el objetivo de favorecer el ambiente de aprendizaje en el aula de clase (Arends, 1995)
- Además, también sirve para comprender y mejorar la práctica educativa y conocer de cerca las voces de los participantes de la investigación (Cohen y Manion, 1994; y Coutinho, 2014).

El estudio experimental con alumnado y profesorado también se encuadra en el paradigma positivista, caracterizado por los estudios realizados por A. Comte, S. Mill y por E. Durkheim, por recurrir a un enfoque cuantitativo de génesis conductista en donde “la postura cuantitativa desarrolla la llamada metodología hipotético-deductiva según la cual la explicación y predicción causal se rigen por la lógica deductiva” (Coutinho, 2008, p. 7).

Y, dado que el investigador desempeña la función de participante, se integra asimismo en el paradigma interpretativo, que se caracteriza por la subjetividad en el ámbito de la observación realizada por el sujeto participante y la búsqueda por comprender la realidad social, en un contexto determinado, con vistas a la observación de la acción y también a la observación como sujeto no participante (Afonso, 2005).

Cabe resaltar que en este trabajo no se utilizó ningún paradigma de forma rígida (Reichardt y Cook, 1986, citados por Carmo y Ferreira, 2008). Esta investigación se benefició esencialmente del proceso de investigación, del entorno naturalista y humanista donde se desarrolló, según el paradigma cualitativo; y según el paradigma cuantitativo, este estudio empírico se favoreció por la

construcción rigurosa de un plan de investigación debidamente estructurado compuesto por objetivos y procedimientos investigativos presentados de forma metódica.

Según Latorre (2003), las técnicas y los instrumentos de recolección de datos se dividen en tres categorías: técnicas basadas en la observación, técnicas basadas en la conversación y técnicas basadas en el análisis documental.

Durante el curso escolar referente a la implementación de la intervención con alumnado se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

- 1) Cuestionario *Perfil de los alumnos en lenguas extranjeras (LE)*
- 2) Cuestionario *Perfil de los alumnos en español como lengua extranjera (ELE)*
- 3) Tarea de producción oral: textos escritos y respectivas grabaciones audio
- 4) Lista de cotejo de la tarea de producción oral
- 5) Escala de valoración de la rúbrica de evaluación de la tarea de producción oral
- 6) Cuestionario *Opinión del alumnado sobre la tarea de producción oral*
- 7) Cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de medias visuales* referente al cortometraje *El vendedor de humo*
- 8) Cuestionario de regulación de los aprendizajes en la tarea de producción oral
- 9) Guía de observación de la tarea de producción oral
- 10) Tarea de producción escrita: textos escritos
- 11) Lista de cotejo de la tarea de producción escrita
- 12) Escala de valoración de la rúbrica de evaluación de la tarea de producción escrita
- 13) Cuestionario *Opinión del alumnado sobre la tarea de producción escrita*
- 14) Cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de medias visuales* referente al vídeo del cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*
- 15) Cuestionario de regulación de los aprendizajes en la tarea de producción escrita (relativo al trabajo desarrollado individualmente)
- 16) Cuestionario de regulación de los aprendizajes en la tarea de producción escrita (relativo al trabajo desarrollado en equipo)
- 17) Cuestionario de autoevaluación de los textos de la tarea de producción escrita
- 18) Cuestionario de coevaluación de los textos de la tarea de producción escrita
- 19) Guía de observación de la tarea de producción escrita (individual)
- 20) Guía de observación de la tarea de producción escrita (en equipos)

22) Cuestionario *Evaluación de la experiencia pedagógica en la producción oral y en la producción escrita*

Antes de la intervención pedagógica de la producción oral y de la producción escrita fueron aplicados los siguientes instrumentos:

- un cuestionario *Perfil de los alumnos en lenguas extranjeras (LE)* para concretar el perfil de los estudiantes en lengua extranjera con el objetivo de conocer las opiniones del alumnado de ELE en Portugal relativas a la respectiva dimensión individualizada, a la dimensión procedimental del aprendizaje y el proceso didáctico en lengua extranjera. También se quería conocer el perfil de experiencia y el nivel de sensibilidad intercultural;
- un cuestionario *Perfil de los alumnos en español como lengua extranjera (ELE)* para conocer el perfil de los estudiantes en español como lengua extranjera. Era preciso conocer las opiniones, preferencias e inclinaciones del alumnado de ELE en Portugal sobre competencias en ELE; representaciones en el ámbito de la producción oral y escrita; integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias; utilización de cortometrajes y cuentos populares en el aula y uso de estrategias de regulación de aprendizajes.

En lo que tocante a tareas de producción oral, los alumnos redactaron textos escritos, en el ámbito de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, como respuesta a una tarea de aprendizaje de producción oral referente al cortometraje *El vendedor de humo* y enseguida hicieron las respectivas grabaciones audio. Las respuestas escritas y sus respectivas grabaciones fueron analizadas (*autoscopia*) por el alumnado y por la profesora-investigadora.

Durante la intervención pedagógica de la producción oral fueron aplicados, en la primera etapa (evaluación diagnóstica), los siguientes instrumentos:

- una lista de cotejo para evaluar los conocimientos los estudiantes en producción oral a través de la estrategia de la *autoscopia* con el objetivo de conocer su desempeño en la evaluación diagnóstica, apartado producción oral. Este instrumento fue aplicado tanto por alumnos como por la profesora investigadora;

- el cuestionario *Opinión del alumnado sobre la tarea de producción oral* para saber las percepciones del alumnado sobre aspectos relacionados con la evaluación pedagógica. Su objetivo era el de comprender el nivel de reflexión de los alumnos sobre cuestiones referentes a la regulación de los aprendizajes.

Durante la intervención pedagógica de la producción oral fueron aplicados, en la segunda y tercera etapas (evaluación formativa y sumativa), los siguientes instrumentos:

- una escala de valoración de la rúbrica de evaluación con el objetivo de evaluar los conocimientos de los estudiantes en la producción oral. Usándose la estrategia de la *autoscopia* con el objetivo de conocer su desempeño en producción oral y su evolución entre la evaluación formativa y sumativa de la implementación de la intervención pedagógica. Este instrumento fue aplicado por el alumnado y por la profesora investigadora;
- el cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de medias visuales*, referente al cortometraje *El vendedor de humo*, para saber las percepciones del alumnado con el objetivo de evaluar su competencia intercultural y su evolución a lo largo del estudio empírico;
- un cuestionario de regulación de los aprendizajes para saber las actitudes del alumnado para saber las actitudes del alumnado, evaluar su capacidad de regulación de los aprendizajes y su evolución a lo largo de experiencia pedagógica.

Durante la intervención pedagógica de la producción oral fue aplicado en la primera, segunda y tercera etapas (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa), una guía de observación con el objetivo de evaluar las competencias actitudinales y hacer comparaciones con los resultados obtenidos en la producción oral y su evolución a lo largo de la implementación de la intervención pedagógica.

Respecto a la tarea de producción escrita, los alumnos redactaron textos escritos, en el ámbito de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, como respuesta a una tarea de aprendizaje de producción escrita referente al cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*. Las tareas de producción escrita relativas a la evaluación diagnóstica fueron realizadas individualmente, mientras que las referentes a la evaluación formativa y sumativa se hicieron en equipos y con recurso a la estrategia *cuentos al revés*. Las respuestas escritas

realizadas individualmente fueron analizadas por el alumnado y por la profesora-investigadora, mientras que las respuestas escritas realizadas en equipos fueron analizadas por los equipos, entre equipos y por la profesora-investigadora.

Durante la intervención pedagógica de la producción escrita fueron aplicados, en la primera etapa (evaluación diagnóstica), los siguientes instrumentos:

- una lista de cotejo con el objetivo de conocer su desempeño en la producción escrita en la evaluación diagnóstica. Este instrumento fue aplicado por alumnado y por la profesora-investigadora;
- el cuestionario *Opinión del alumnado sobre la tarea de producción escrita*, para saber las percepciones del alumnado sobre aspectos relacionados con la evaluación pedagógica y el texto creativo con el objetivo de comprender el nivel de reflexión de los alumnos sobre cuestiones referentes a la regulación de los aprendizajes y del *cuento al revés*;
- un cuestionario de regulación de los aprendizajes para saber las actitudes del alumnado y evaluar su capacidad de regulación de los aprendizajes;
- una guía de observación (individual) con el objetivo de evaluar las competencias actitudinales y hacer comparaciones con los resultados obtenidos en la producción escrita y su evolución a lo largo de la implementación de la intervención pedagógica.

Durante la intervención pedagógica de la producción escrita fueron aplicados, en la segunda y tercera etapas (evaluación formativa y sumativa), los siguientes instrumentos:

- una escala de valoración de la rúbrica de evaluación para evaluar los conocimientos los estudiantes en producción escrita a través de la estrategia de los *cuentos al revés* con el objetivo de conocer su desempeño en la producción escrita y su evolución entre la evaluación formativa y sumativa de la implementación de la intervención pedagógica. Este instrumento fue aplicado por los alumnos y por la profesora investigadora.
- el cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de medias visuales*, referente al video del cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*, para saber las percepciones del alumnado relativas a situaciones de interculturalidad con el objetivo de evaluar su competencia intercultural y su evolución a lo largo del estudio empírico;

- un cuestionario de regulación de los aprendizajes para saber las actitudes del alumnado, evaluar su capacidad de regulación de los aprendizajes y su evolución a lo largo de experiencia pedagógica (individual);
- un cuestionario de regulación de los aprendizajes para saber las actitudes del alumnado, evaluar su capacidad de regulación de los aprendizajes y su evolución a lo largo de experiencia pedagógica (en equipos);
- un cuestionario de autoevaluación de los textos de la tarea de producción escrita para saber las actitudes del alumnado, evaluar su capacidad de regulación de los aprendizajes y su evolución a lo largo de experiencia pedagógica (en equipos);
- un cuestionario de coevaluación de los textos de la tarea de producción escrita para saber las actitudes del alumnado, evaluar su capacidad de regulación de los aprendizajes y su evolución a lo largo de experiencia pedagógica (en equipos);
- una guía de observación (en equipos) con el objetivo de evaluar las competencias actitudinales y hacer comparaciones con los resultados obtenidos en la producción escrita y su evolución a lo largo de la implementación de la intervención pedagógica.

Después de la intervención pedagógica de la producción oral y de la producción escrita fue aplicado el siguiente instrumento: un cuestionario *Evaluación de la experiencia pedagógica en la producción oral y en la producción escrita* para comprender el punto de llegada, la evolución de la producción oral y de la producción escrita, guiada por las estrategias de aprendizaje plasmadas en esta investigación y el impacto de la intervención pedagógica en el alumnado. Su objetivo fue conocer las opiniones del alumnado que estudia ELE en Portugal en el 8.º curso sobre la experiencia pedagógica en el ámbito de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales: prácticas pedagógicas en la asignatura de ELE, producción oral en ELE, producción escrita en ELE, aplicaciones digitales en la producción oral en ELE, cortometrajes y cuentos populares usados en clases de ELE, resultados de aprendizaje en ELE.

Durante los nueve meses de capacitación docente, a los que se dedicó un total de cincuenta horas repartidas en ocho sesiones de formación presenciales síncronas y ocho sesiones de trabajo autónomo, se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de datos:

- 1) Ficha de Inscripción en la *Oficina de Formação* del *Centro de Formação*

- 2) Cuestionario Perfil de los Profesores Participantes en la *Oficina de Formação*
- 3) Cuestionario de Evaluación de la *Oficina de Formação*
- 4) Diario de Aprendizaje Individual
- 5) Trabajo o Informe de Reflexión Individual Final
- 6) Guías de Observación

Se recurrió a la Ficha de Inscripción del *Centro de Formação* para seleccionar a los participantes en la *Oficina de Formação* teniendo en cuenta la siguiente información sobre los profesores: género, edad, nacionalidad, grupo de contratación, nivel en el que impartían clases de ELE y la ubicación de la escuela donde trabajaban.

El Cuestionario Perfil de los Profesores Participantes en la *Oficina de Formação* se aplicó en la primera sesión, pero justo al inicio de la formación para concretizar el perfil de los profesores participantes en la *Oficina de Formação*: conocer su formación académica, su experiencia profesional, su situación laboral, su experiencia en los temas de la formación y sus motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración.

El Cuestionario de Evaluación de la *Oficina de Formação* se aplicó en tres momentos distintos de la realización de la formación y con el objetivo de comprender la marcha de la formación respecto a la fase inicial, intermedia y final, permitiendo así evaluar el proceso de capacitación del profesorado, la satisfacción y los aprendizajes desarrollados.

Los profesores participantes registraron en el Diario de Aprendizaje Individual sus expectativas, reflexiones sobre los temas de discusión referidos a la capacitación, ideas, preocupaciones, experiencias y los trabajos grupales de cada sesión formativa; además, se archivaron los contenidos aprendidos, los materiales y recursos de la formación.

En la última sesión y una vez acabada la formación se inició el Trabajo o Informe de Reflexión Individual Final cuyo objetivo era comprender la opinión de los participantes respecto a la relevancia del recorrido formativo y el cumplimiento de los objetivos definidos en el programa de la capacitación; el impacto en el desarrollo personal y profesional de la formación en los participantes; el impacto de las metodologías activas utilizando tecnología, en la asignatura de ELE, para el desarrollo de las 10 competencias definidas en el *Perfil do Aluno*; el impacto de la capacitación en la promoción de una educación más inclusiva en la asignatura de ELE; y conocer

el grado de satisfacción del participante sobre la formación y sobre su nivel de compromiso en la realización de las tareas de las sesiones de capacitación.

Además de la aplicación de los instrumentos anteriormente referidos, la formadora registró a lo largo de la formación distintos tipos de información a través de guías de observación con el objetivo de conocer inquietudes, creencias, experiencias pedagógicas e ideas relacionadas con los temas de discusión tratados durante la formación de larga duración.

Se utilizó la observación directa o participante por las siguientes razones:

- Esta investigación comprende un estudio experimental con alumnado y otro con profesorado
- Es una técnica de investigación significativa de recopilación de datos en estudios de carácter interpretativo (Patton, 2002)
- Permite una interacción más íntima con el objeto de estudio, permitiendo un análisis más profundo y completo de los diferentes eventos del entorno bajo observación (Aires, 2011; Almeida y Pinto, 1990; y Máximo-Esteves, 2008)
- Esta técnica permite acompañar las dinámicas, el desempeño y la motivación del alumnado y del profesorado, los cuales constituyeron elementos centrales de la investigación (Quivy y Campenhoudt, 1998)
- Es una técnica de recolección de datos “particularmente útil y fiable, ya que la información obtenida no está condicionada por las opiniones y puntos de vista de los sujetos” (Afonso, 2005, p. 91).

Para comprender mejor el contexto de investigación con alumnado y con profesorado se diseñaron y construyeron instrumentos de recogida en el ámbito de la observación estructurada u observación sistemática según los objetivos de la investigación: guías de observación, listas de cotejo o escalas de valoración, grabación de respuestas del alumnado con contenido cuantitativo o fácilmente cuantificable mediante afirmaciones simples (sí/no), que corresponden a textos escritos que representan registros de observación (Afonso, 2005; Máximo-Esteves, 2008). Estos instrumentos se integran a la observación no estructurada u observación de campo: notas de campo, diario y registros anecdóticos sobre las siguientes situaciones: retrato de los sujetos, reconstrucciones de diálogos, descripción de espacios físicos, relatos de acontecimientos particulares, descripción de actividades y del comportamiento del observador (Bogdan y Biklen, pp. 163-164).

El estudio experimental con alumnado comprende actividades de producción oral combinadas con la estrategia de *autoscopia*. Después de realizar las tareas pedagógicas propuestas los estudiantes grabaron las respuestas en sus móviles usando las aplicaciones *Stream* y *SharePoint*. Cabe señalar que, por las razones aludidas en el capítulo 2, en las que se definió como objeto de estudio analizar las grabaciones de audio de los alumnos porque este recurso permite, tanto al alumnado como a la profesora, que las respuestas sean “analizadas y reanalizadas siempre que sea necesario y sin perder mucho tiempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), solamente se tuvieron en cuenta los diálogos de las grabaciones.

Considerando que esta investigación pretende mejorar el aprendizaje de ELE, el análisis de los artefactos producidos por los niños en el ámbito de la producción oral y en el de la producción escrita fue fundamental porque posibilitó entender, por un lado “cómo los niños procesan información, resuelven problemas y abordan temas y cuestiones complejos”, y por otro lado facilitó al profesor-investigador “[...] aprender mucho sobre la forma en que enseñan y cómo pueden orientar las necesidades de sus estudiantes”. (Máximo-Esteves, *ibidem*).

También se justificó la observación directa en esta investigación por ser una estrategia de supervisión pedagógica que posibilita al investigador-participante generar conocimiento acerca del estudio experimental, plantear visiones educativas, creencias y prácticas pedagógicas con vistas a la creación de “una práctica de transformación de sujetos y contextos del desarrollo humano encaminada a su emancipación personal y profesional” (Moreira, 2010, p. 93).

Para comprender las percepciones o representaciones u opiniones del alumnado y del profesorado también fueron construidas y aplicadas encuestas usando cuestionarios en cada fase de la intervención (antes, durante y después). Esta técnica permitió:

- “Observar las relaciones a nivel de los individuos, obtener información más rica sobre cada individuo” (Ghiglione y Matalon, 2001, p. 17)
- Elaborar preguntas de acuerdo con las temáticas de la investigación, mientras que el tipo de información recolectada facilitó tratar diversos temas y distintos contextos (Afonso, 2005)
- Construir preguntas no estructuradas o abiertas (Afonso, 2005)
- Usar preguntas cerradas usando la escala de *Likert* (1932).

Las encuestas por cuestionario tenían preguntas cerradas que permitían ahorrar tiempo a los participantes, fueron aplicadas en soporte digital en su mayoría facilitando el análisis estadístico de los resultados de forma rápida y fácil; además, también permitió recoger y analizar los datos a

través de gráficos y porcentajes. Fueron aplicadas al alumnado durante las clases y al profesorado durante la formación, garantizando la investigadora la supervisión del proceso en primera persona. Algunas encuestas tenían formato papel por razones didácticas, mientras que la mayoría fueron realizadas en soporte digital, a través de la aplicación *Google Forms* y *Mentimeter*.

Los cuestionarios contenían preguntas abiertas y cerradas para realizar la caracterización, perfil motivacional, actitudes hacia el aprendizaje de español como lengua extranjera (Minera Reyna, 2010) y sus habilidades digitales (Ferrari, 2013) de los estudiantes; se aplicaron después de cada una de las tres intervenciones más un cuestionario final para plasmar la síntesis de evaluación de la intervención pedagógica.

Las encuestas relativas a las escalas de valoración usadas para evaluar la calidad de diversos tipos de productos y el desempeño de los estudiantes, que constituyen las rúbricas de evaluación aplicadas en las tareas pedagógicas relativas a la producción oral y escrita, fueron concebidas a través de la utilización de un conjunto coherente de criterios y de un conjunto de descriptores muy claros para cada uno de estos criterios (Fernandes, 2021).

Las que se pasaron al profesorado antes y durante la formación tenían preguntas cerradas, pero las aplicadas después de recibir la formación tenían preguntas abiertas relacionadas con la evaluación de la formación impartida.

El análisis de contenido de las preguntas abiertas aplicadas al alumnado se basó en la extracción de las principales ideas de los estudiantes sobre los asuntos tratados y en la transcripción de las opiniones más relevantes para la investigación, mientras que las aplicadas al profesorado se basó en la creación de categorías, para posteriormente estudiar los resultados provenientes de las categorías (Almeida y Pinto, 1990).

Este análisis se convirtió en una fuente muy importante en la recogida de datos porque permitió “tratar metódicamente informaciones y testimonios que presentan un cierto grado de profundidad y complejidad” (Quivy y Campenhoudt, 1998, p. 227). Además, integró técnicas de análisis documental que incluyeron la búsqueda:

- De obras en la literatura española sobre las temáticas subyacentes a esta investigación
- La legislación del Ministerio de Educación de Portugal
- La documentación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y del español como lengua extranjera en Portugal y en España

- La documentación de la institución educativa donde se aplicó el estudio experimental
- El análisis de las respuestas del alumnado en el ámbito de las producciones orales y escritas
- Los trabajos del profesorado correspondientes a las sesiones síncronas y al trabajo autónomo.

Es preciso señalar que, como profesora/formadora-investigadora, el análisis de los resultados provenientes de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación aplicados se llevó a cabo de manera interpretativa y reflexiva con el propósito de obtener la mejor y más fiable comprensión redactando el texto con vistas a obtener respuestas a los objetivos de la investigación, y, por consiguiente, “identificar los aspectos esenciales de la situación objeto de estudio” (Afonso, 2005, pp. 115-116).

Para garantizar la validez interna y fiabilidad de la investigación se hizo una triangulación de los datos (Cohen *et al.* 2008; Miles y Huberman, 2003; Patton, 2002; Stake, 2007; Yin, 2010;) a través de la recolección intensiva de información y del uso de distintas estrategias de recogida, reduciendo eventuales sesgos (Burton y Bartlett, 2005, p. 28), de modo que la investigación quedase lo más completa y fiable (Afonso., 2005; Aires, 2011; Coutinho *et al.*, 2009).

Referente a las cuestiones éticas, la investigación se asentó en:

- Los principios de respeto por la democracia, la verdad y por las personas (Bassey, 1999).
- El derecho de anonimato, de confidencialidad y el sentido de responsabilidad del investigador (Tuckman, 2002; y Lima, 2006).
- La garantía de protección de los sujetos contra cualquier tipo de daño.
- El consentimiento informado y voluntario del alumnado y del profesorado para participar en el estudio empírico, utilizando una declaración explícita (Bogdan y Biklen, 1994) (Anejo 1).

3.2. Plan general de la intervención pedagógica con alumnado y profesorado: objetivos y estrategias didácticas e investigativas aplicadas

A continuación, se presenta una síntesis con los objetivos, estrategias e información que hay que recolectar (Cuadro 5):

- Intervención con alumnado de ELE en Portugal (IA);
- Intervención con profesorado de ELE en Portugal (IP).

Cuadro-síntesis ANTES DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		
Objetivos	Estrategias para aplicar	Información que recolectar
IA - 1. Identificar las opiniones del alumnado de ELE en Portugal relativas al proceso didáctico en lengua extranjera, a la dimensión individualizada y la dimensión procedimental del aprendizaje e incluyendo aspectos correspondientes a los ámbitos de la experiencia y sensibilidad interculturales.	-Investigación teórica. -Observación de clases. -Análisis de resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de ELE en Portugal.	Opiniones del alumnado de ELE en Portugal relativas a: -La dimensión individualizada. -La dimensión procedimental del aprendizaje y el proceso didáctico en lengua extranjera. -Ámbito del perfil de la experiencia y la sensibilidad interculturales.
IA - 2. Concretizar el perfil del alumnado de ELE en Portugal a través del estudio sobre: -Sus opiniones, preferencias y gustos relativos a la asignatura de ELE y competencias en esta asignatura. -Sus representaciones en el ámbito de la producción oral y producción escrita. -Cuestiones relativas a la integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias. -El uso de cortometrajes y cuentos populares en el aula y estrategias de regulación de los aprendizajes.	-Análisis de resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de ELE en Portugal.	-Opiniones, preferencias e inclinaciones del alumnado de ELE en Portugal sobre: -Competencias en ELE. -Representaciones en el ámbito de la producción oral y escrita. -Integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias. -Utilización de cortometrajes y cuentos populares en el aula. -Uso de estrategias de regulación de aprendizajes.
IP - 1. Caracterizar el perfil de los profesores de ELE de Portugal a través de: -La recolección de datos sobre los participantes en el plan de formación de larga duración. -Formación académica, experiencia profesional y situación laboral. -Experiencia en los temas de la formación. -Motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración.	-Análisis de Ficha de Inscripción del <i>Centro de Formação</i> ; -Observación de las sesiones de formación. -Análisis de resultados de la encuesta aplicada a los profesores de ELE en Portugal. -Creación y dinamización de 8 planes de formación de larga duración dirigidos a profesores de ELE en Portugal.	Información sobre los profesores de ELE de Portugal sobre: -Sus datos personales. -Su formación académica, experiencia profesional y situación laboral. -Su experiencia en los temas de la formación. -Sus motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración. -El plan de formación de larga duración.

Cuadro-síntesis durante la INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		
Objetivos	Estrategias para aplicar	Información que recolectar
IA - 3. Crear y aplicar tareas de evaluación diagnóstica de la producción oral y escrita teniendo en cuenta la metodología activa, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales para alumnado estudiante de ELE en Portugal en el 8.º curso.	-Investigación teórica. -Creación y aplicación de tareas de evaluación diagnóstica, producción oral y escrita teniendo en cuenta la metodología activa, la evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales para el aprendizaje de idiomas de alumnado de ELE en Portugal en el 8.º curso.	Tareas de evaluación diagnóstica de producciones orales escritas a partir de una metodología activa, una evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales para el aprendizaje de idiomas de alumnado de ELE en Portugal en el 8.º curso.
IA - 4. Propiciar actitudes de reflexión en el alumnado de ELE en Portugal sobre el trabajo realizado durante las tareas de producción oral y producción escrita de la evaluación diagnóstica.	-Análisis de las guías de observación de la evaluación diagnóstica relativas a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción oral y de producción escrita, elaboradas por la profesora-investigadora. -Análisis de las listas de cotejo de la evaluación diagnóstica relativas a las tareas de producción oral y de producción escrita, de ELE en Portugal elaboradas por los alumnos y por la profesora-investigadora.	-Actitud de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de tareas de producción oral y producción escrita en la evaluación diagnóstica. -Comparación de las opiniones del alumnado y de la profesora-investigadora sobre las competencias de los alumnos en las tareas de producción oral y producción escrita de ELE en Portugal realizadas en la evaluación diagnóstica. -Competencias de los alumnos de ELE en Portugal en las tareas de producción oral y producción escrita en la evaluación diagnóstica.

IA - 5. Crear y aplicar tareas de evaluación formativa y sumativa de producción oral y escrita teniendo en cuenta metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado de Portugal en el 8.º curso.	-Investigación teórica. -Creación y aplicación de tareas de evaluación formativa y sumativa de producción oral y escrita teniendo en cuenta metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado de Portugal en el 8.º curso.	-Tipos de tareas de evaluación formativa y sumativa de producción oral y de producción escrita según metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado de Portugal que estudia ELE en el 8.º curso.
IA - 6. Fomentar el pensamiento crítico de los alumnos de ELE en Portugal sobre el trabajo realizado durante las tareas de producción oral y producción escrita en la evaluación formativa y sumativa.	-Análisis de las guías de observación de la evaluación formativa y sumativa relativas a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción oral y de producción escrita, elaboradas por la profesora-investigadora. -Análisis de las escalas de evaluación de las rúbricas de evaluación de la evaluación formativa y sumativa relativas a las tareas de producción oral y de producción escrita, de ELE en Portugal elaboradas por los alumnos y por la profesora-investigadora. - Análisis de las listas de cotejo de la evaluación formativa y sumativa (auto y coevaluación) relativas a la tarea de producción escrita, de ELE en Portugal elaboradas por los alumnos.	-Actitud de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de tareas de producción oral y producción escrita en la evaluación formativa y sumativa. -Comparación de las opiniones del alumnado y de la profesora-investigadora sobre las competencias de los alumnos en las tareas de producción oral y producción escrita de ELE en Portugal realizadas en la evaluación formativa y sumativa. -Competencias de los alumnos de ELE en Portugal en las tareas de producción oral y producción escrita en la evaluación diagnóstica. - Opiniones de los alumnos de ELE en Portugal sobre el desempeño en la tarea de producción escrita durante la evaluación formativa y sumativa (auto y coevaluación)
IP - 2. Crear y aplicar propuestas de intervención	-Investigación teórica.	-Tipos de contenidos formativos dirigidos a

dirigidas a profesorado de ELE en Portugal que promuevan la innovación pedagógica sobre y en base a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales.	-Creación y aplicación de un plan de formación de larga duración dirigida a profesorado de ELE en Portugal sobre y en base a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales.	profesorado de ELE en Portugal en el ámbito de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales.
IP - 3. Saber las percepciones relativas a la fase inicial, intermedia y final de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal.	-Análisis de los resultados de las encuestas aplicadas al profesorado de ELE en Portugal.	-Percepciones sobre las sesiones iniciales, intermedias y finales de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal.
Cuadro-síntesis referente a después de la INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		
Objetivos	Estrategias para aplicar	Información que recolectar
IA - 7. Evaluar el impacto de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal.	-Análisis de los resultados de la encuesta final aplicada al alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal.	-Opiniones del alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal, sobre la experiencia pedagógica en el ámbito de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales: -Prácticas pedagógicas en la asignatura de ELE. -Producción oral en ELE. -Producción escrita en ELE. -Aplicaciones digitales en la producción oral en ELE. -Cortometrajes y cuentos populares usados en clases de ELE. -Resultados de aprendizaje en ELE.
IP - 4. Evaluar el impacto de la formación de larga duración sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales dirigida a profesorado de ELE en Portugal.	-Análisis de las respuestas de los participantes en la formación relativas a los informes finales del profesorado de ELE en Portugal.	-Opiniones del profesorado de ELE en Portugal participante en la formación de larga duración sobre: -El cumplimiento de los cinco objetivos de la formación. -La aportación de la formación para el desarrollo personal y profesional de los docentes.

		-Aportación de metodologías activas con recurso a las tecnologías digitales para el desarrollo de las 10 competencias definidas en el <i>PASEO</i>. -Aportación de la formación para prácticas educativas más inclusivas en la asignatura de ELE. -Grado de satisfacción por haber participado en la formación. -Nivel de compromiso en la realización de las tareas de la formación.

Cuadro 5 – Plan General de la Intervención Pedagógica con Alumnado y Profesorado de ELE

4. Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con alumnado

El cuarto capítulo da a conocer los siguientes aspectos: el contexto de la intervención, la escuela y el grupo de alumnos participantes en el estudio; la descripción y evaluación de las actividades realizadas antes, durante y después de la intervención relativa a la producción oral y a la producción escrita, donde se destaca el hecho de que durante la intervención fueron realizadas actividades en tres fases distintas.

4.1. Contexto de la intervención

En esta sección se presenta la escuela o *Agrupamento* y los alumnos o grupos.

4.1.1. La Escuela o Agrupamento

El estudio experimental con alumnado tuvo lugar en un establecimiento público denominado *Agrupamento*, en una región rural periférica del norte de Portugal con un patrimonio cultural envidiable, con fuerte potencial turístico y que forma parte del área geográfica de la Región Vitivinícola del Alto Duero. Las principales actividades del Municipio están vinculadas al sector terciario con comercios y servicios relacionados con el turismo rural asociado al paisaje, la cultura, la gastronomía, el vino y el viñedo. El sector secundario incluye industrias vinculadas a los lácteos y los embutidos. El tejido empresarial está compuesto mayoritariamente por pequeñas y medianas empresas y relativa baja cualificación.

Aunque la escuela principal tiene 142 años de antigüedad, fue en 2012 cuando adquiere la denominación de *Agrupamento* y es cuando adopta como objetivo principal el de mejorar la calidad de la educación, fomentar la innovación, la colaboración y promover la inclusión. En línea con esta visión, el Proyecto Educativo del Agrupamento ha incorporado el tema de “Calidad e Innovación”.

Acoge unos 1800 alumnos repartidos en los siguientes niveles: *Educação Pré-Escolar*, 1.º, 2.º y 3.º Ciclo del *Ensino Básico*, *Ensino Secundário* (*Ensino Geral* y *Ensino Profissional*) y *Educação de Adultos*. La oferta educativa pretende dar respuesta a los retos planteados, buscando

satisfacer el perfil de cada alumno sea niño, adolescente, joven o adulto. Cuenta además con cerca de 200 profesores. Son cinco los edificios que forman el *Agrupamento*:

- En tres edificios funcionan *Educação Pré-Escolar* y 1.er Ciclo del *Ensino Básico*. Dos de estos edificios se ubican en dos zonas rurales del Municipio.

- En un edificio funciona el 2.º Ciclo del *Ensino Básico* y el 7.º curso del 3.er del *Ensino Básico*.

- En la escuela más grande, que se sitúa en el centro de la ciudad, y en las antiguas instalaciones de la cárcel se imparten el 8.º y 9.º cursos del 3.er del *Ensino Básico*, *Ensino Secundário (Ensino Geral y Ensino Profissional)* y *Educação de Adultos* con *Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Además, funciona el *Centro Qualifica*, servicio especializado en el área de la educación de adultos y el *Centro de Formação de Professores* que suministra formación a docentes de escuelas de cuatro municipios de la región del Duero.

El *Agrupamento* ofrece las asignaturas optativas de lengua extranjera en español y francés en 7.º curso y de español e inglés en 10.º curso. Hay que indicar que desde hace diecinueve cursos escolares se ofrece el español como asignatura optativa de lengua extranjera y que en el *Agrupamento* hay tres docentes de español.

Considerando la actual autonomía conferida a los *Agrupamentos*, la carga horaria definida por el Ministerio de Educación para las lenguas extranjeras por la primera y la segunda lengua extranjeras se ha distribuido teniendo en cuenta los criterios y visiones educativas de los docentes que forman parte del *Conselho Pedagógico*, de tal modo que en el curso escolar 2021/2022 la carga horaria de la asignatura de español en 7.º curso era de dos clases: una de 90 minutos semanales más otra de 45 minutos quincenales.

En el curso escolar 2022/2023 se modificaron las Matrices Curriculares y la asignatura de español en 7.º curso pasó a tener solamente dos clases semanales de 60 minutos cada una. En ese mismo periodo, la carga horaria de español en 8.º curso fueron dos clases semanales: una de 90 minutos semanales más otra de 45 minutos quincenales. Durante este curso había 8 grupos de alumnos en el *Ensino Básico*; en el *Ensino Secundário-Geral* había dos grupos de español, nivel continuación, que estudiaban las áreas de *Ciências e Tecnologias Línguas e Humanidades y Artes Visuais*; en el *Ensino Secundário-Profissional*: tres grupos de español, nivel continuación, y dos grupos de español, nivel continuación, matriculados en diferentes ofertas formativas. También había un grupo de alumnos con necesidades especiales que estudiaba español.

En el curso escolar 2023/2024, la carga horaria prevista para el 9.º curso ofrece a este alumnado dos clases semanales de 45 minutos cada una.

La población escolar está formada por un número elevado de alumnado con dificultades vinculadas al sistema educativo, sociales, económicos, barreras geográficas, ... Así que tienen pocas posibilidades de viajar, no tienen contacto con personas que hablan otro idioma por el simple hecho de vivir en el interior del país, tienen poco conocimiento del Espacio Europeo de Educación, del Pacto Verde de la Unión Europea y de los procesos democráticos en la Unión Europea. Esta realidad ya se recogió en un informe presentado en la convocatoria al Programa *Erasmus+* de 2023. En este informe se identificaron las áreas susceptibles de mejoraría: cultura europea, patrimonio cultural europeo, uso sostenible de los recursos naturales (biológicos, hídricos, minerales y energéticos), dominio lingüístico, habilidades digitales, plena inclusión de los alumnos en diversas actividades, e implementación de actividades de laboratorio en las prácticas pedagógicas.

Según los datos recolectados, la participación en Proyectos *Erasmus+* fue una oportunidad para que profesorado y alumnado se implicaran en actividades de aprendizaje colaborativo, se mejoraran las habilidades lingüísticas e interculturales y se ampliaran horizontes. Destaca la experiencia como muy positiva, motivo por el que la comunidad educativa continúa participando en nuevos proyectos Erasmus+ proporcionando nuevas oportunidades de formación y experiencias europeas.

Cabe destacar que la mayoría de los Proyectos Erasmus+ fueron coordinados por el profesorado que imparte la asignatura de español, en los que se eligió el español como lengua de trabajo y comunicación, de tal modo que, los alumnos matriculados en la asignatura de español fueron los grandes beneficiados. Con esta participación pudieron realizar intercambios escolares internacionales subvencionados, mejorar el conocimiento de la dimensión europea, formarse en un ambiente educativo que promueve la diversidad lingüística y cultural, los valores humanísticos, el desarrollo de competencias y la puesta en acción de los siguientes *essential skills* requeridos en el Siglo XXI: pensamiento crítico, comunicación, creatividad, colaboración, liderazgo, trabajo en equipo, ciudadanía, carácter y relaciones interpersonales.

La labor educativa en la asignatura de español ha sido reconocida con Sellos de Calidad, tanto a nivel nacional como europeo, en proyectos *eTwinning* al tiempo que se combinaron con actividades en otros proyectos como:

Club Europeo

Proyecto de Voluntariado

Parlamento de la Juventud

Academia Juvenil *eTwinning*

Club Ciencia Viva

Manos y pies en el río

Lobo ibérico

Oikos-la casa común

En defensa de los océanos: ¡aquí empieza el mar!

Sostenibilidad en nuestro plato

Nuestro huerto biológico

Club de Programación y Robótica

PreArte

Tecnologías al servicio de la sostenibilidad

CTE en Energías Renovables

Sello de Seguridad Digital

Proyecto Museo del Duero

Juegos Olímpicos

Deportes Escolares y Federados

Compartir y Reflexionar

Plan Nacional de Cine

Latuna

Biblioteca Escolar...

La calidad científica y pedagógica de esta labor se ha reafirmado con la aprobación y financiación de posteriores Proyectos *Erasmus+*

En cuanto al *Plano Anual de Atividades del Agrupamento*, fueron coordinados por el profesorado de español los siguientes Proyectos *Erasmus+*:

KA101 “Formar e Inovar na Dimensão Europeia” (2014-2016)

KA229 “Mujeres y niñas en la ciencia, ¡por supuesto!” (2018/2021)

KA229 “Las @venturas del saber por la ruta de Cervantes” (2018/2021)

KA229 “La huerta de los deseos sostenibles” (2019/2022)

KA229 “Tras los rastros de mitos en la oscuridad de historia” (2019/2022)

KA229 “Paseando entre estatuas” (2020/2022)

KA122 “Turismo Sustentável: Nos Trilhos da Natureza e da História” (2023/2025).

Los Proyectos Erasmus+ KA229 fueron Proyectos de Cooperación Estratégica entre Escuelas por lo que utilizaron el español como lengua de trabajo y comunicación entre los participantes. Los KA101 y KA122 no tenían la misma denominación, pero el español fue la lengua de comunicación y trabajo más usada por los participantes.

Todos los proyectos Erasmus+ KA229 mencionados anteriormente fueron reconocidos con el Sello Nacional de Calidad *eTwinning* por la Organización Nacional de Apoyo *eTwinning*, de ERTE-DGE; todos, excepto el proyecto “Paseando entre estatuas”. Asimismo, los Proyectos: “Mujeres y niñas en la ciencia, ¡por supuesto!” (2018/2021), “Las @venturas del saber por la ruta de Cervantes” (2018/2021) y “La huerta de los deseos sostenibles” también fueron reconocidos con el Sello Europeo de Calidad *eTwinning*.

Desde 2016, el profesorado de español participa en otros Proyectos *eTwinning*, muchos de los cuales recibieron el Sello Nacional y Sello Europeo de Calidad *eTwinning*. El profesorado del Grupo Disciplinar de español dinamizó las siguientes iniciativas en el ámbito de las actividades que formaban parte del Plano Anual de Actividades 22/23 del Agrupamiento:

Exposición Día Europeo de las Lenguas

Mural fotográfico *ErasmusDays*

Exposición Día de la Hispanidad

Exposición Día de Muertos

Concurso Día de Muertos: *Catrí(n)arte*

Concurso de Abanicos Enamorados

Redacción de Postales Navideñas

Concurso Carta a los Reyes Magos

Viaje de Estudio a Madrid

Mural fotográfico del *Don Quijote de la Mancha* en el TRC

Participación en la representación teatral de la obra de Don Quijote por una compañía de teatro portuguesa, en el Teatro Ribeiro Conceição (TRC), sito en Lamego con el apoyo del Agrupamento y del Ayuntamiento de Lamego.

Asimismo, hay que destacar otras actividades presentadas por el profesorado de español: “Escola de Acolhimento Erasmus+”

Proyecto de Voluntariado “Del papel a la práctica” con alumnado de español, nivel continuación, del 11.º curso (*Ensino Secundário Geral*).

Presentación Multimedia sobre las películas: *Perdiendo el Norte*, *Spanglish* y *A voz dos alunos de Espanhol nos Cursos do Ensino Profissional* con alumnado de español, nivel continuación, del 12.º curso (*Ensino Secundário Profissional*).

Visitas de estudio “Língua e Cultura: trabalho de campo!” y “O Caminho dos Monges como motor de aprendizagens em línguas estrangeiras”.

Los proyectos: “Leer para mejorar la escritura en español”, “Leer cuentos populares españoles para aprender la lengua y la cultura españolas”, “Ver cortometrajes españoles para promocionar valores de ciudadanía”, “Ver y escuchar para mejorar la oralidad en español” con alumnado del 8.º curso (*Ensino Básico*) y del 11.º curso (*Ensino Secundário Geral*).

El objetivo de estas actividades fue trabajar estrategias de aprendizaje con vistas a contribuir para el *Plano 21.23, Eixo 1: 1.1. + Leitura e Escrita y Eixo 1: 1.3. Promover o sucesso (Recuperar com Projetos)*.

Por último, hay que señalar que:

-Las actividades presentadas suelen formar parte del *Plano Anual de Atividades del Agrupamento* año tras año.

-Es evidente la inversión profesional que hace el profesorado de español del Agrupamento en cuestiones de innovación pedagógica, especialmente las relativas a la implementación de escenarios de aprendizaje en español a través de metodologías activas, una evaluación pedagógica, la lectura, la escritura creativa, la literatura, el cine, la interculturalidad y el uso de tecnologías digitales, la producción oral y escrita de hablantes portugueses, entre otros aspectos.

-Con el objetivo de elaborar el perfil del contexto educativo se consultaron los siguientes documentos internos de esta organización: *Projeto Educativo*, el *Regulamento Interno*, *Estrategia*

de Educação para a Cidadania de Escola, Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola, Planos de Trabalho de Turma de los tres grupos participantes, Plano Anual de Atividades, Critérios de Avaliação da Disciplina de Espanhol y Planificações Anuais da Disciplina de Espanhol.

4.1.2. Los Alumnos o Grupos

A la hora de explicar la metodología de investigación usada en este estudio experimental con alumnado (Capítulo 3), la investigadora desempeña un doble papel: el de profesora de español y de observadora participante.

El estudio experimental con alumnado se aplicó en el curso escolar 2022/2023 en tres grupos distintos de 8.º curso: uno con 15 alumnos (9 chicas y 7 chicos), otro con 19 alumnos (11 chicas y 8 chicos), y otro con 19 alumnos (10 chicas y 9 chicos). En estos grupos, una alumna no asistía a clases con sus compañeros por motivos de necesidades específicas y tres alumnos que tenían Adaptaciones Curriculares Significativas. Una y otros no siguieron la programación de las clases según los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol – 8.º Curso* y, por lo tanto, no participaron en el estudio. En total, de los 53 alumnos con 12 y 13 años matriculados en 8.º curso en la asignatura de español solo participaron 49 en el estudio experimental.

Estos grupos fueron alumnos de la profesora-investigadora el curso escolar anterior a este trabajo lo que posibilitó un mayor conocimiento del perfil del alumnado participante en el estudio experimental. Fue un regalo observar y conversar serenamente con los estudiantes sobre la intención, objetivos y tareas que formaban parte del estudio a comienzo del año escolar.

Durante la primera fase del estudio se recolectó información de los documentos internos de la escuela aludidos en la sección anterior al tiempo que se reunían los siguientes grupos de trabajo:

Reuniões de Conselho de Turma

Reuniões de Grupo Disciplinar

Reuniões de Departamento Curricular

Reuniões de Carácter Disciplinar

Reuniões de Diretores de Turma

Reuniões com Tutores

Reuniões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Reuniões de Conselho Pedagógico

Reuniões com Encarregados de Educação

Assembleias de Turma, Reuniões de Projetos Erasmus+

Reuniões da CPCJ, Reuniões da EMAT

Reuniões com a Direção do Agrupamento

Reuniões com os Serviços Psicológico e Orientação

Reuniões com a Assistente Social

Reuniões con otras entidades y personas.

La información recogida permitió a la profesora-investigadora conocer en profundidad datos relativos a los tres grupos de estudiantes y sus familias: El alumnado participante pertenecía a familias en situación sociocultural y económica mediana-baja, muchos estudiantes se beneficiaban de apoyos sociales escolares, eran las madres las responsables de que sus hijos asistieran a la escuela, muchas de ellas solamente estudiaron hasta el tercer ciclo, algunas familias estaban en situación de paro y algunos padres trabajaban en el extranjero.

Cabe añadir también que, según la opinión del *Conselho de Turma* (docentes) de los tres grupos, en dos de ellos había alumnado con muchas dificultades de aprendizaje, desinterés por la escuela, fracaso escolar, problemas de comportamiento, alumnado con necesidades especiales y el abandono escolar por parte de estudiantes de etnia gitana. En los tres grupos se registraron problemas a nivel de escritura, hábitos de trabajo y métodos de estudio. Se constató que había varios alumnos inseguros, depresivos y con baja autoestima, lo que les repercutió en el aprendizaje y en la socialización. Además, había una alumna de 16 años y de etnia gitana que repetía curso debido a excesivas ausencias a clase.

En el transcurso de las clases de español los alumnos se mostraron muy vivos, alegres, dedicados. Cuando las tareas pedagógicas eran demasiadas, según ellos, había quienes protestaron, pero siempre cumplieron con más o menos esfuerzo, con más o menos presión por parte de la profesora-investigadora y de sus compañeros de clases. Se registraron pocos casos de comportamiento inadecuado en clase.

Las actividades preferidas eran las realizadas en pareja y en grupos, sobre todo las que se hacían en formato digital; les encantaba participar en actividades con alumnado extranjero, razón

por la que casi dos decenas de alumnos de 8.º curso habían participado el curso anterior en las movilidades del Proyecto *Erasmus+* KA229, “Paseando entre estatuas”: viajando a Salamanca (España), a Novi-Sad (Serbia) y a Ailly sur Noye (Francia).

La información obtenida proporcionó una visión muy clara y completa de las características de los estudiantes en su papel de aprendices de lengua extranjera y como estudiantes en general, que sin toda esta información el desarrollo del estudio habría tomado otros derroteros y que habría convertido todo el proceso en un largo y sinuoso camino. En conclusión, el hecho de que anterior a este estudio hubiese un trato previo entre alumnado y profesora-investigadora constituyó una oportunidad de gran valor pedagógico para diseñar, concebir y monitorear el estudio experimental.

4.2. Antes de la intervención: diagnóstico

Para conocer en profundidad a los estudiantes antes de la intervención pedagógica, se aplicaron las siguientes encuestas por cuestionario:

- *Perfil de los alumnos en lenguas extranjeras (LE)*;
- *Perfil de los alumnos en español como lengua extranjera (ELE)*

Se presenta a continuación el análisis de los datos recolectados en la primera encuesta por cuestionario - *Perfil de los alumnos en lenguas extranjeras (LE)* - aplicada a los estudiantes: contestaron 48 alumnos, uno no contestó por razones de abandono escolar; el cuestionario se estructuró en cinco partes:

- parte 1 – identificación personal (7 preguntas);
- parte 2 – dimensión individualizada del aprendizaje de la lengua extranjera (18 preguntas);
- parte 3 – dimensión procesual del aprendizaje y del proceso didáctico en lengua extranjera (12 preguntas);
- parte 4 – perfil de experiencia intercultural (12 preguntas);
- parte 5 – escala de sensibilidad intercultural (1 pregunta).

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 1 – identificación personal.

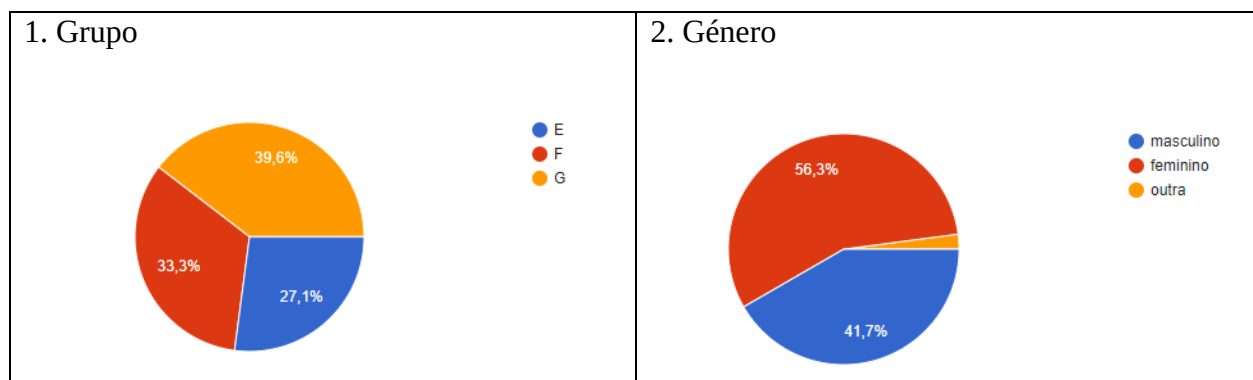


Figura 1 – Cuestionario 1 – Parte I – Identificación Personal

Como se comprueba en la Figura 1, respecto a la pregunta 1, el grupo G tiene más alumnos que los demás dos grupos (39,6%); y, en cuanto a la pregunta 2, se constata que hay un 14, 6% más de participantes chicas que chicos en el estudio experimental (56,3% frente a 41,7%). Hay que referir que la diferencia apuntada no tiene impacto dentro de cada grupo, por lo que se considera que los tres grupos están equilibrados en cuanto a la distribución de géneros.

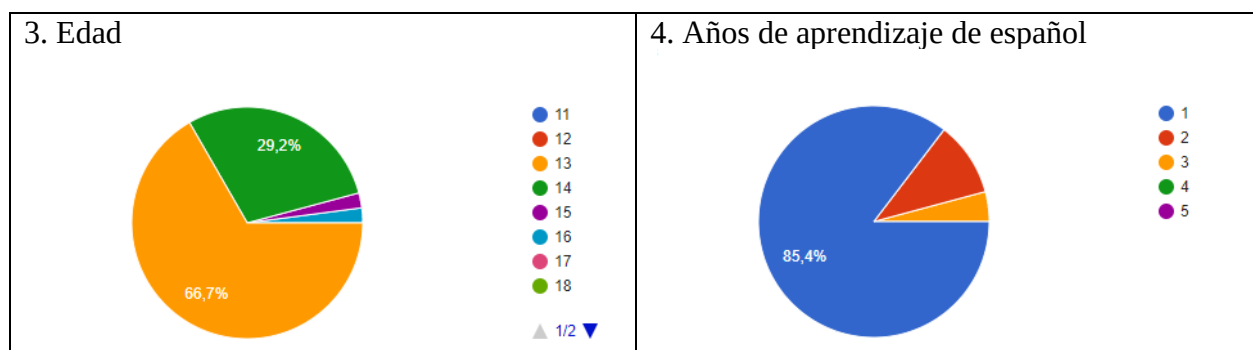


Figura 2 – Cuestionario 1 – Parte I – Identificación Personal

Como se constata en la Figura 2, referente a la pregunta 3, el 66,7% de los alumnos tiene 13 años y el 29,2% tiene 14 años. Hay que destacar que los alumnos tienen la edad estimada para el curso escolar en que se encuentran matriculados (8.º curso). Con relación a la pregunta 4, los alumnos no contestaron correctamente en cuanto a los años de aprendizaje de español, una vez que

se apuró que solamente una alumna estaba matriculada por segunda vez en octavo curso. De los 48 estudiantes participantes en el estudio, 47 estaban en octavo curso por primera vez y, por lo tanto, estaban iniciando el segundo año de aprendizaje del español como lengua extranjera frente a una alumna que ya era su tercer año de aprendizaje del español como lengua extranjera.

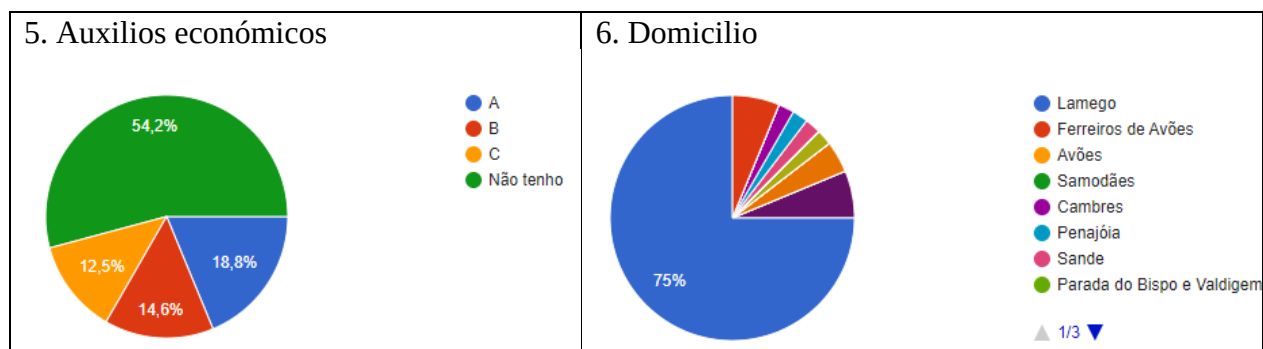


Figura 3 – Cuestionario 1 – Parte I – Identificación Personal

Como se verifica en la Figura 3, respecto a la pregunta 5, más de la mitad de los alumnos (54,2%) no beneficia de cualquier tipo de auxilio económico en la escuela. En cuanto a la pregunta 6, 75% de los alumnos vive en el centro de la ciudad donde está ubicada la escuela. Hay que poner énfasis en este último aspecto, pues el cuarto de los alumnos que vive fuera de la ciudad donde está ubicada la escuela también beneficia de auxilios económicos en la escuela (alimentación – desayuno y comida; material escolar y beca para participar en viajes de estudio).

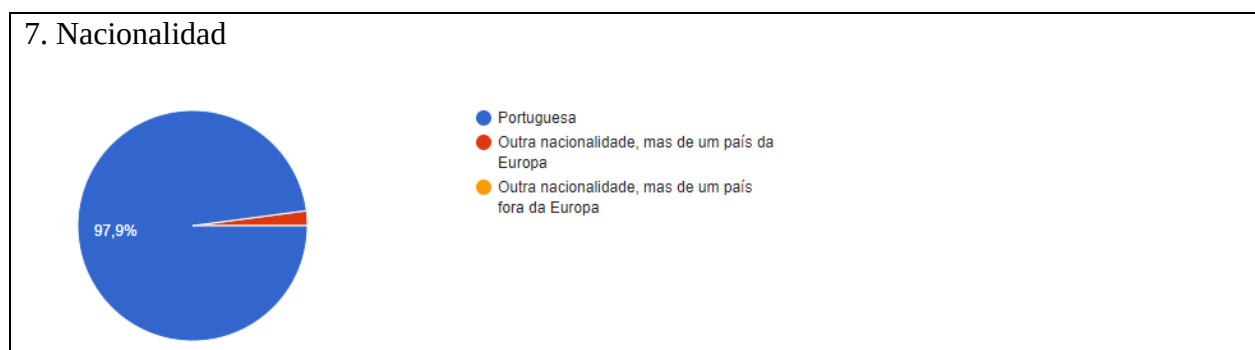


Figura 4 – Cuestionario 1 – Parte I – Identificación Personal

Hay que subrayar que los alumnos que benefician de auxilios económicos están mayoritariamente concentrados en un grupo escolar y, por consiguiente, el perfil de ese grupo en términos socioculturales es bastante distinto de los demás, lo que implica trabajar en este contexto de modo bastante diferente.

Por lo que toca a la pregunta 7, casi todos los alumnos son portugueses (97,9%), a excepción de una. Hay que mencionar que, al contrario de la respuesta presentada, la alumna es de Brasil, un país fuera de Europa.

A continuación, se presentan los datos referentes a parte 2 – dimensión individualizada del aprendizaje de la lengua extranjera (LE).

Con relación a la pregunta 1, el 52,1% de los respondientes se considera buen estudiante en LE. Según los datos recolectados, se infiere que los 48 estudiantes forman un grupo heterogéneo en LE, siendo que la mitad se considera ser buen estudiante, pero el 35,4% se considera ser suficiente.

Respecto a la pregunta 2, al 54,2% le gusta aprender nuevas palabras en LE, por lo que se deduce que hay una relación positiva hacia el aprendizaje de LE.

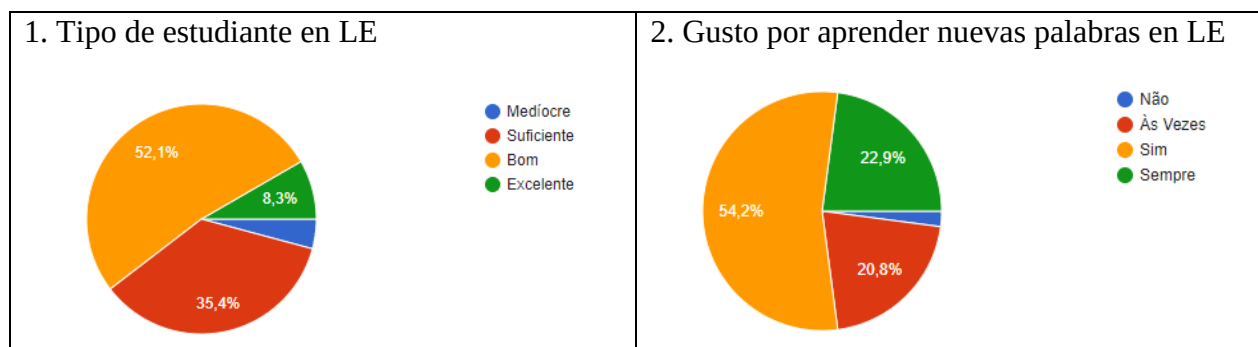


Figura 5 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

Como se verifica en la Figura 6, referente a la pregunta 3, el 50% de los alumnos contestó que, a veces, le gusta aprender nuevas reglas gramaticales en LE; y, en cuanto a la pregunta 4, a la mayoría (64,6%) le gusta aprender nuevos temas en LE. Cabe destacar que el aprendizaje de reglas

gramaticales es un tema difícil de tratar en clases y, en este caso, a estos alumnos les gusta poco, sin embargo, les gustan aprender contenidos socioculturales.

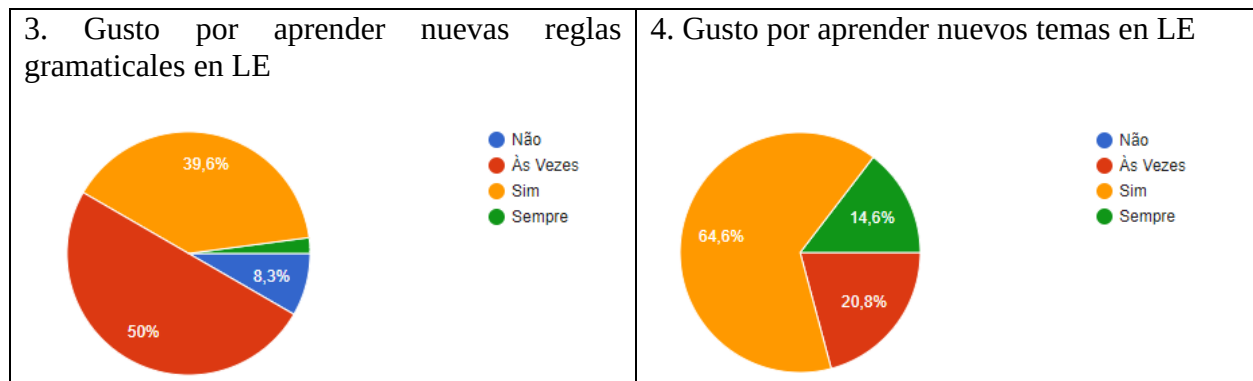


Figura 6 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

Como se comprueba en la Figura 7, respecto a la pregunta 5, el 54,2% de los alumnos afirmó que, a veces, no reacciona bien cuando comete errores en LE; y, en cuanto a la pregunta 6, el 62,5% contestó que le gusta estar en clases de LE. Según los datos recolectados, se infiere que, aunque la mayoría no reaccione favorablemente a los errores, se siente bien en clases de LE.

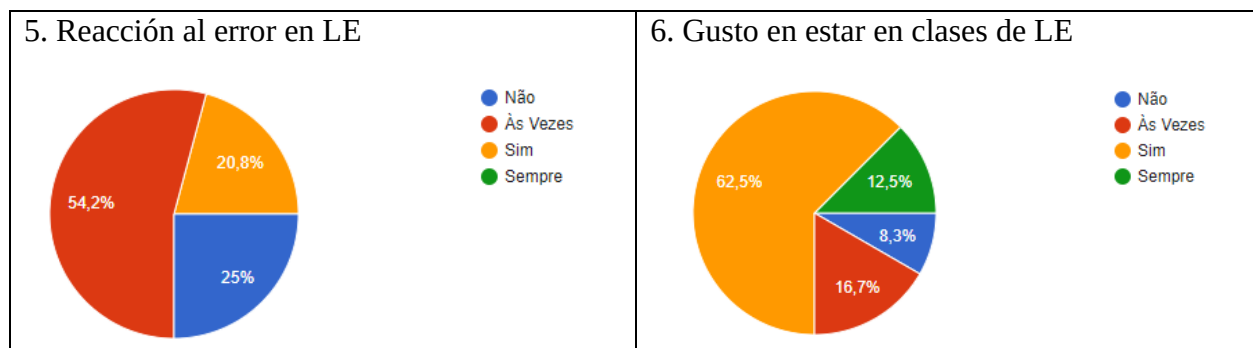


Figura 7 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

Como se comprueba en la Figura 8, referente a la pregunta 7, al 37,5% del alumnado le gusta, a veces, realizar actividades de producción oral en LE; y, con relación a la pregunta 8, al 56,3% le gusta realizar actividades de interacción oral en LE. Según los datos recolectados, se

infiere que a los alumnos les gusta más realizar actividades de oralidad que impliquen interactuar con alguien que individualmente.

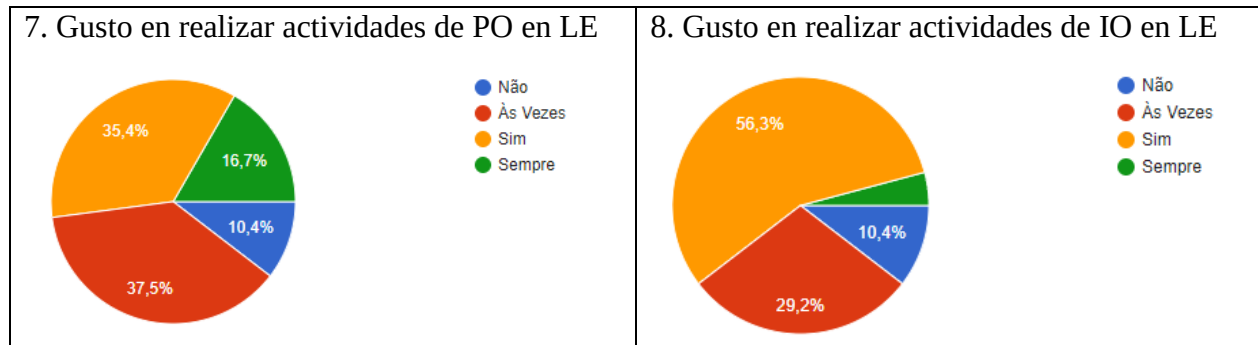


Figura 8 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

Como se constata en la Figura 9, respecto a la pregunta 9, al 45,8% del alumnado le gusta realizar actividades de producción escrita; y, en cuanto a la pregunta 10, la 56,3% le gusta realizar actividades de interacción escrita. Cabe destacar que también en el ámbito de la escritura, a los alumnos les gusta más realizar actividades que impliquen interactuar con alguien que de forma individual.

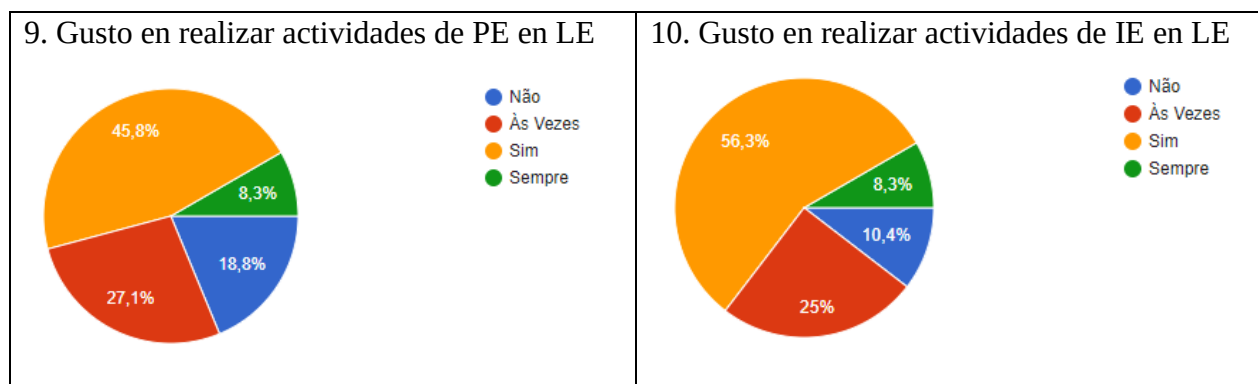


Figura 9 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

En la Figura 10, referente a la pregunta 11, al 52,1% del alumnado le gusta realizar actividades de comprensión escrita en LE; y, con relación a la pregunta 12, al 47,9% le gusta

realizar actividades de comprensión oral en LE. Según los datos recolectados, se infiere que a los alumnos les gusta más realizar actividades de lectura que de audición o visionado.

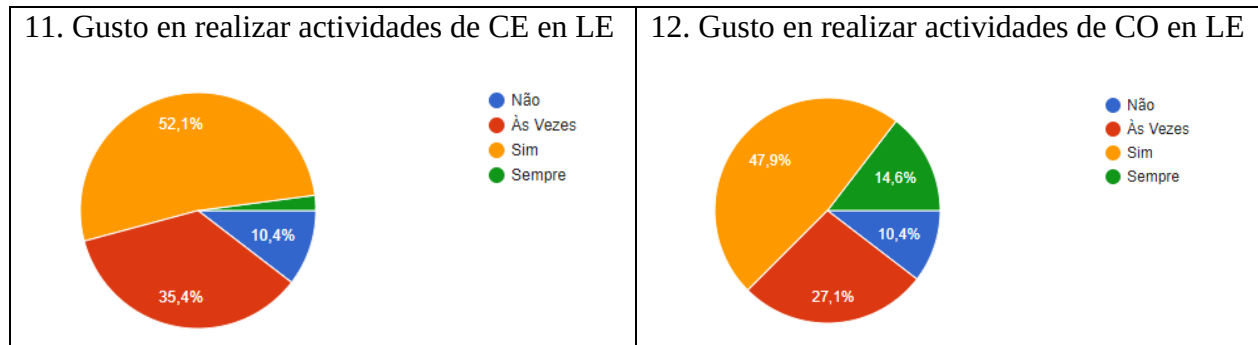


Figura 10 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

En la 11, respecto a la pregunta 13, al 58,3% les gusta realizar actividades de traducción en LE; y, en cuanto a la pregunta 14, a 37,5,9% del alumnado, a veces, le gusta realizar actividades de gramática en LE. Según los datos recolectados, se infiere que los alumnos aprecian más realizar actividades relacionadas con traducción que con gramática.

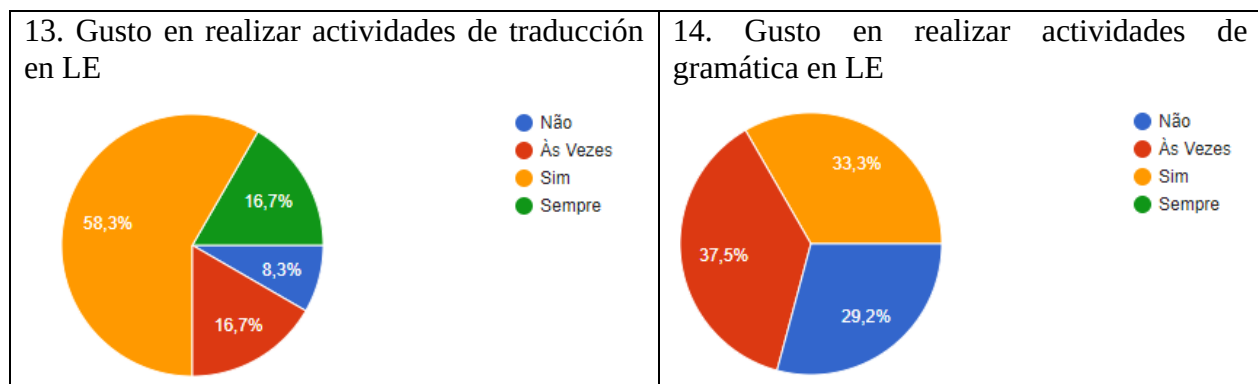


Figura 11 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

En la Figura 12, acerca de la pregunta 15, se puede comprobar que al 43,7% les gusta realizar actividades de vocabulario en LE. Cabe destacar que, según los datos presentados, se concluye que los alumnos aprecian más realizar actividades relacionadas con vocabulario que con gramática.

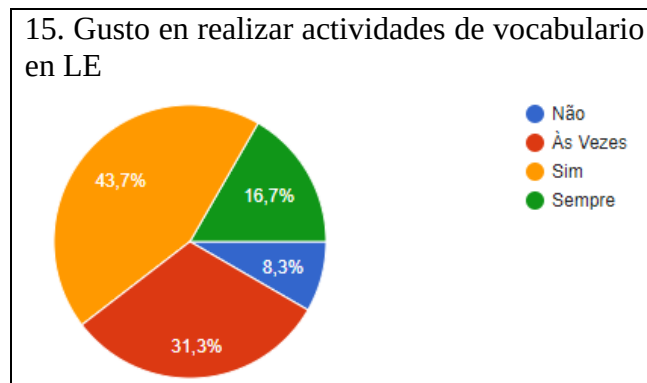


Figura 12 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

Como se verifica en el Cuadro 6, respecto a la pregunta 16 sobre la forma como le gusta aprender al alumnado la LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se constató que les gusta aprender LE de forma individual (41, 6%); les gusta mucho aprender LE en parejas (43,8%) y en grupos pequeños (3 estudiantes) (35,4%); les encanta aprender LE en equipos con más de 4 estudiantes (31,3%); y les gusta poco aprender LE en gran grupo (25%).

Según los datos recolectados, se comprueba la heterogeneidad de los alumnos de los tres grupos y sus gustos respecto a la forma de organización del trabajo de aprendizaje en clases. Probablemente los alumnos puntuaron las afirmaciones de acuerdo con sus gustos en lugar de organizarlas por orden. De todos modos, se infiere que, en términos globales, a los alumnos les gusta trabajar en clases de LE, se destaca como preferencia el trabajo en parejas y tríos y, por consiguiente, la utilización de metodologías colaborativas frente a metodologías más tradicionales.

16. Forma como le gusta aprender la LE	Numera por orden de preferencia (del 1-menos/no me gusta al 5-más/me encanta)				
	1	2	3	4	5
1. Individualmente	4	6	20	11	7
2. En parejas	4	1	8	21	14
3. En grupos pequeños (3 estudiantes)	4	4	13	17	10
4. En equipos (4 o más estudiantes)	5	8	10	10	15
5. En un grupo de clase	9	12	10	11	6

Cuadro 6 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

En el Cuadro 7, se presentan los resultados acerca de la forma como le gusta aprender al alumnado la LE.

17. Forma como le gusta aprender la LE	Elige tu preferencia				
	No me gusta	Me gusta poco	Me gusta	Me gusta mucho	Me encanta
1. Escuchar	3	3	17	14	11
2. Leer	4	7	21	11	5
3. Escribir	4	10	20	9	5
4. Hablar	3	8	8	15	14
5. Resolver ejercicios/actividades	7	10	19	9	3
6. Memorizar contenido	3	14	17	7	7
7. Copiar información	8	11	14	6	9
8. Escuche y tome notas	7	11	17	9	4
9. Buscar información de forma autónoma	5	8	13	14	8
10. Repetir la información escuchada.	5	11	20	8	4
11. Interpretar textos	4	10	18	10	6
12. Interpretar canciones	7	9	16	7	9
13. Interpretar vídeos	4	7	16	13	8
14. Hacer traducciones	3	8	13	13	11
15. Comunicarse con extranjeros	2	10	11	10	15
16. Estudiar solo	8	9	16	3	12
17. Estudiar con la familia	9	11	12	9	7
18. Estudiar con colegas	9	5	9	12	13
19. Tener explicaciones	13	12	10	10	3
20. Jugar juegos educativos con tu móvil/ordenador/tableta	3	5	10	11	19
21. Realizar juegos didácticos sin TIC	6	7	15	12	8
22. Otras maneras de aprender	8	3	20	9	8

Cuadro 7 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

Teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología (Cuadro 7), se puede comprobar que le gusta aprender la LE a través de actividades de audición (35,4%), de lectura (43,8%), de escritura (41,6%), de resolución de ejercicios/tareas (39,6%), de memorización (35,4%), de copia de información (29,2%), de audición y tomada de notas (35,4%), de repetición de información escuchada (41,6%), de interpretación de textos (37,5%), de interpretación de canciones (33,3%), de estudio realizadas solo (33,3%), con recurso a juegos didácticos sin tecnologías (31,3%) y de otros tipos de actividades (41,6%); le gusta o le gusta mucho aprender LE a través de actividades de pesquisa de información de forma autónoma (29,2%) y de traducción (27,1%); le gusta mucho aprender LE a través de actividades de habla (31,3%); le gusta o le gusta bastante aprender LE a través de actividades de la interpretación de videos (33,3%); le encanta

aprender LE a través de actividades de comunicación con extranjeros (31,3%), de estudio con colegas (27,1%), con recurso a juegos didácticos con el móvil/el ordenador/la tableta (39,6%); le gusta poco o le gusta aprender LE a través de actividades de estudio con la familia (25%); y no le gusta aprender LE a través de clases privadas (27,1%).

Igual que la pregunta 16, se comprobó la heterogeneidad de gustos en cuanto la forma de aprender, no obstante, sobresalen las opciones de carácter más práctico y activo, que implican interacción y las que recurren a las TIC.

En el Cuadro 8, respecto a la pregunta 18 sobre el grado de utilidad de las actividades para el aprendizaje de LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se comprobó que el alumnado considera importante realizar dramatizaciones (43,8%), oír canciones (35,4%), realizar juegos didácticos con tecnologías (37,5%), realizar actividades de memorización (39,6%), realizar ejercicios gramaticales (37,5%) hacer actividades de gramática (33,3%), sacar información de textos (39,6%), analizar videos (41,6%), hacer grabaciones audio (43,8%), hacer la grabación de las tareas realizadas en clase (37,5%), realizar juegos didácticos sin tecnologías (35,4%), hacer la revisión de actividades de escritura (54,2%), hacer repeticiones de actividades orales (45,8%), cantar canciones (37,5%), repetir información en voz alta (29,2%), repetir información en voz baja (50%), interpretar textos (39,6%), hacer actividades de gramática (39,6%), hacer actividades de vocabulario (33,3%), estudiar con la familia (29,2%) y realizar otro tipo de actividades (41,6%); considera bastante importante estudiar con compañeros (27,1%) y hacer traducciones (33,3%); considera muy importante comunicar con otras personas (37,5%) y estudiar solo (33,3%).

A semejanza de las preguntas 16 y 17, aunque en la pregunta que se refiera en concreto a las preferencias en cuanto a actividades para el aprendizaje de LE, a través de los datos recolectados, se confirmó una vez más la heterogeneidad de gustos, se destacan otra vez las actividades que implican la interacción, pero también actividades como estudiar solo, hacer traducciones y estudiar con compañeros. Cabe referir que los datos apuntan para un perfil de alumnos que aprecia trabajar de forma colaborativa, prefiere actividades de naturaleza interactiva y con recurso a tecnologías digitales.

18. Utilidad de actividades para el aprendizaje de LE	Elige tu preferencia				
	No considero importante	Considero poco importante	Considero importante	Considero bastante importante	Considero muy importante
1. Juegos de roles	7	11	21	7	2
2. Escuchar canciones	4	9	17	9	9
3. Realizar juegos educativos con TIC	2	5	18	12	11
4. Realizar actividades de memorización	2	8	19	10	9
5. Comunicarse con otras personas		4	16	10	18
6. Realizar ejercicios de gramática	3	7	16	11	11
7. Sacar información de los textos	4	3	19	11	11
8. Analizar vídeos	1	4	20	13	10
9. Analizar grabaciones de audio	3	4	21	13	7
10. Hacer la grabación de las tareas realizadas en clase	3	8	18	12	7
11. Jugar juegos educativos sin TIC	2	7	17	13	9
12. Revisar las actividades escritas	2	4	26	8	8
13. Hacer la repetición de tareas orales	3	6	22	11	6
14. Cantar canciones	10	6	18	6	8
15. Repetir información en voz alta	5	9	14	13	7
16. Repetir información en voz baja	5	4	24	10	5
17. Interpretar textos	3	4	19	10	12
18. Hacer actividades de gramática	6	4	19	8	11
19. Hacer actividades de vocabulario	5	4	16	11	12
20. Estudiar solo	4	6	14	8	16
21. Estudiar con compañeros	4	8	12	13	11
22. Estudiar con la familia	5	10	14	11	8
23. Hacer traducciones	2	3	13	20	10
24. Otro tipo de actividades	5	3	20	8	12

Cuadro 8 – Cuestionario 1 – Parte II – Dimensión Individualizada

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 3 – dimensión procesual del aprendizaje y del proceso didáctico en lengua extranjera.

Enseguida, se dan a conocer los datos recolectados respectivos a la pregunta 1 sobre la utilidad de actividades para el aprendizaje de LE (Cuadro 9).

1. Grado de importancia de actividades para el aprendizaje para desarrollar la PO e IO en LE	Elige tu preferencia				
	No considero importante	Considero poco importante	Considero importante	Considero bastante importante	Considero muy importante
1. Por tu constante autocorrección	2	4	21	16	5
2. Realizando tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula	2	2	22	15	7
3. Hablando con otros compañeros fuera del aula	2	8	21	11	6
4. Por tu propia conciencia	1	5	15	17	10
5. Consultando información	2	5	14	15	12
6. Buscando vocabulario en diccionarios impresos	5	9	15	13	6
7. Por la ayuda de personas ajenas a la escuela	3	9	15	14	7
8. Usando el traductor del móvil		7	12	13	16
9. Usando el diccionario del móvil	4	5	10	13	16
10. Analizando tus respuestas en las grabaciones	4	7	22	9	6
11. Repitiendo tus respuestas en las grabaciones	4	5	21	13	5
12. Por la retroalimentación dada por el profesor	1	3	16	13	15
13. Por los comentarios de los compañeros de clase	3	9	15	10	11
14. Comunicarse con los nativos	3	3	22	8	12
15. Hablar con extranjeros por iniciativa propia fuera de la escuela	5	8	8	16	11
16. Participar en videoconferencias con hablantes nativos	11	8	15	9	5
17. Intercambiar mensajes orales con hablantes nativos	7	5	17	9	10
18. Usar otro tipo de estrategia	6	5	14	15	8

Cuadro 9 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

En el Cuadro 9 se muestran los datos sobre las actividades de aprendizaje para desarrollar las competencias en la Producción Oral y en la Interacción Oral en LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se comprobó que el alumnado considera importante la constante autocorrección (43,8%), realizar tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula (45, 8%), hablar con otros compañeros fuera del aula (43,8%), buscar vocabulario en diccionarios impresos (31,3%), la ayuda de personas ajenas a la escuela (31,3%), analizar las respuestas en las grabaciones (45, 8%), repetir las respuestas en las grabaciones (43,8%), la retroalimentación dada por el profesor (33,3%), comentarios de los compañeros de clase (31,3%), comunicarse con los nativos (45,8%), participar en videoconferencias con hablantes nativos

(31,3%) e intercambiar mensajes orales con hablantes nativos (35,4%); considera bastante importante por la propia conciencia (35,4%), consultar información (31,3%), hablar con extranjeros por iniciativa propia fuera de la escuela (33,3%) y usar otro tipo de estrategia (31,3%); considera muy importante usar el traductor del móvil (33,3%) y usar el diccionario del móvil (33,3%).

Cabe resaltar la relevancia dada al uso del móvil y del traductor para realizar actividades para desarrollar la oralidad en LE.

En el Cuadro 10 se presentan las actividades de aprendizaje para desarrollar las competencias en la Producción Escrita y en la Interacción Escrita en LE.

2. Grado de importancia de actividades para el aprendizaje para desarrollar la PE e IE en LE	Elige tu preferencia				
	No considero importante	Considero poco importante	Considero importante	Considero bastante importante	Considero muy importante
1. Por tu constante autocorrección	2	5	18	13	10
2. Realizando tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula	3	4	19	11	11
3. Hablando con otros compañeros fuera del aula	3	5	25	8	7
4. Por tu propia conciencia	3	6	17	12	10
5. Consultando información	3	5	18	9	13
6. Buscando vocabulario en diccionarios en papel	5	6	18	7	12
7. Por la ayuda de personas ajenas a la escuela	4	7	18	4	5
8. Usando el traductor del móvil	2	6	12	16	12
9. Usando el diccionario del móvil	5	6	13	13	11
10. Analizando tus respuestas	4	5	18	12	9
11. Gracias a la retroalimentación dada por el profesor	3	3	12	16	14
12. Gracias a los comentarios de los compañeros	7	4	18	13	6
13. Reescribiendo/revisando sus respuestas	3	5	15	12	13
14. Comunicándose con los nativos	5	4	18	9	12
15. Escribir textos por iniciativa propia fuera del colegio	5	8	15	10	10
16. Intercambiar mensajes escritos con hablantes nativos	4	10	19	5	10
17. Usar otro tipo de estrategia	6	6	19	7	10

Cuadro 10 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

Teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología (Cuadro 10), se comprobó que el alumnado considera importante por la constante autocorrección (37,5%), realizando tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula (39,6%), hablar con otros compañeros fuera

del aula (52,1%), por la propia conciencia (35,4%), consultar información (37,5%), buscar vocabulario en diccionarios en papel (37,5%), por la ayuda de personas ajenas a la escuela (37,5%), analizar sus respuestas (37,5%), gracias a los comentarios de los compañeros (37,5%), reescribir/revisar sus respuestas (31,3%), comunicándose con los nativos (37,5%), escribir textos por iniciativa propia fuera del colegio (31,3%), intercambiar mensajes escritos con hablantes nativos (39,6%) y usar otro tipo de estrategia (39,6%); considera importante y bastante importante usar el diccionario del móvil (27,1%); considera bastante importante usar el traductor del móvil (33,3%) y gracias a la retroalimentación dada por el profesor (33,3%).

Igual que la pregunta 1, cabe subrayar la importancia dada al uso del móvil y además poner énfasis en la retroalimentación suministrada por el profesor en las actividades para desarrollar la oralidad en LE.

En el Cuadro 11, en cuanto a la pregunta 3 sobre las actividades de aprendizaje para desarrollar la competencia de la Comprensión Escrita en LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se comprobó que el alumnado considera importante la lectura silenciosa del texto (37,5%), leyendo el texto en voz alta (35,4%), leyendo el texto en voz alta por un colega (47,9%), leyendo el texto varias veces (37,5%), a través de conversaciones con colegas en la sala (35,4%), hablando con colegas fuera del aula (45,8%), pedirle ayuda al profesor (29,2%), consultando información (45,8%), buscando vocabulario en diccionarios en papel (35,4%), por la ayuda de personas ajenas a la escuela (43,8%), usando el traductor del móvil (35,4%), usando el diccionario del móvil (31,3%), usando juegos educativos con tecnología (39,6%), usando juegos educativos sin tecnología (31,3%), leyendo documentos por iniciativa propia fuera de la escuela (31,3%), intercambiando mensajes escritos con hablantes nativos (31,3%) y usando otro tipo de estrategias (35,4%); considera bastante importante realizar tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula (39,6%), por la propia conciencia (29,2%) y por asociación con la lengua materna (33,3%); y considera importante y considera bastante importante comunicarse con los nativos (31,3%).

Según los datos recolectados se destaca el aprendizaje colaborativo, el contacto con nativos y la asociación a la lengua materna como actividades para desarrollar la CE en LE.

3. Grado de importancia de actividades para el aprendizaje para desarrollar la CE en LE	Elige tu preferencia				
	No considero importante	Considero poco importante	Considero importante	Considero bastante importante	Considero muy importante
1. Por tu lectura silenciosa del texto	2	7	18	11	10
2. Leyendo el texto en voz alta	2	8	17	8	13
3. Leyendo el texto en voz alta por un colega	1	9	23	9	6
4. Leyendo el texto varias veces	4	6	18	8	12
5. Realizando tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula	1	8	15	19	5
6. A través de conversaciones con colegas en la sala	2	8	17	14	7
7. Hablando con colegas fuera del aula	3	4	22	10	9
8. Pedirle ayuda al profesor		7	14	12	15
9. Por tu propia conciencia	2	6	14	14	12
10. Consultando información	2	3	22	7	14
11. Buscando vocabulario en diccionarios en papel	6	8	17	6	11
12. Por la ayuda de personas ajenas a la escuela	1	11	21	9	6
13. Usando el traductor del móvil	2	4	17	12	13
14. Usando el diccionario del móvil	2	7	15	12	12
15. Usando juegos educativos con tecnología	3	7	19	7	12
16. Usando juegos educativos sin tecnología	4	10	15	8	11
17. Por asociación con tu lengua materna	2	7	14	16	9
18. Comunicándose con los nativos	4	6	15	15	8
19. Leer documentos por iniciativa propia fuera de la escuela.	4	9	15	10	10
20. Intercambiar mensajes escritos con hablantes nativos.	3	9	15	12	9
21. Usar otro tipo de estrategias	4	8	17	10	9

Cuadro 11 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

Como se constata en el Cuadro 12, en cuanto a la pregunta 4 sobre las actividades de aprendizaje para desarrollar la competencia de la Comprensión Auditiva y Comprensión Audiovisual en LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se comprobó que el alumnado considera importante escuchar en silencio el audio/mirando el vídeo en silencio (37,5%), escuchar/ver varias veces (35,4%), el tono de voz en el audio o las imágenes del vídeo (37,5%), realizar tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula (45,8%), tener conversaciones con colegas en la sala (39,6%), hablar con colegas fuera del aula (41,6%), pedirle ayuda al profesor (39,6%), por la propia conciencia (39,6%), consultar información (41,6%), buscar vocabulario en diccionarios en papel (39,6%), por la ayuda de personas ajenas a la escuela (47,9%), usar el traductor del móvil (41,6%), usar el diccionario del móvil (41,6%), jugar juegos educativos con tecnología (43,8%), jugar juegos educativos sin tecnología (43,8%), por asociación

con la lengua materna (39,6%), por asociación con otra lengua extranjera (37,5%), comunicarse con los nativos (43,8%), escuchar y ver documentos por iniciativa propia fuera del colegio (45,8%), participar en videoconferencias con hablantes nativos (45,8%), intercambiar mensajes orales con hablantes nativos (45,8%) y usar otro tipo de estrategias (39,6%).

4. Grado de importancia de actividades para el aprendizaje para desarrollar la Comprensión Auditiva y Audiovisual en LE	Elige tu preferencia				
	No considero importante	Considero poco importante	Considero importante	Considero bastante importante	Considero muy importante
1. Escuchando en silencio el audio/mirando el vídeo en silencio	5	3	18	12	10
2. Al escuchar/ver varias veces	4	2	17	11	14
3. Por el tono de voz en el audio o las imágenes del vídeo	5	2	18	15	8
4. Realizando tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula	5	2	22	14	5
5. A través de conversaciones con colegas en la sala	3	2	19	4	10
6. Hablando con colegas fuera del aula	7	2	20	11	8
7. Pedirle ayuda al profesor	3	1	19	12	13
8. Por tu propia conciencia	6	1	19	12	10
9. Consultando información	6	1	20	7	11
10. Buscando vocabulario en diccionarios en papel	7	5	19	11	6
11. Por la ayuda de personas ajenas a la escuela	8	3	23	10	4
12. Usando el traductor del móvil	3	2	20	13	10
13. Usando el diccionario del móvil	5	3	20	11	9
14. Usando juegos educativos con tecnología	5	2	21	8	12
15. Usando juegos educativos sin tecnología	6	4	21	7	10
16. Por asociación con la lengua materna	4	1	19	12	12
17. Por asociación con otra lengua extranjera	6	1	18	17	6
18. Comunicándose con los nativos	5	2	21	11	9
19. Escuchar y ver documentos por iniciativa propia fuera del colegio	6	1	22	8	11
20. Participar en videoconferencias con hablantes nativos	9	5	22	9	3
21. Intercambiar mensajes orales con hablantes nativos	6	2	22	9	9
22. Usar otro tipo de estrategias	3	4	19	12	10

Cuadro 12 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

Según los datos del Cuadro 12 se infiere que el alumnado también valora el contacto con nativos y además realizar actividades que impliquen el uso de tecnologías digitales para realizar actividades para desarrollar la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual en LE.

A continuación, se presentan los datos recolectados respectivos a la pregunta 5 sobre las preferencias relativamente a los materiales para aprender la LE (Cuadro 13).

5. Preferencias relativamente a los materiales para aprender la LE	Elige tu preferencia				
	No me gusta	Me gusta poco	Me gusta	Me gusta mucho	Me encanta
1. Manual de texto	4	16	17	8	3
2. Notas del cuaderno diario	6	16	15	5	6
3. Diccionarios en papel	11	16	12	5	4
4. Gramáticas	9	13	17	5	4
5. Texto adaptado a temas específicos	3	10	17	11	7
6. Audios o vídeos adaptados a temáticas específicas	2	5	16	11	14
7. Exploración de imágenes	1	8	12	14	13
8. Canciones	7	6	10	13	12
9. Película (s)	2	3	9	13	21
10. Búsquedas en internet	1	7	9	16	15
11. Fichas de trabajo	4	10	18	11	5
12. Juegos didácticos con tecnologías.	2	6	13	9	18
13. Juegos didácticos sin tecnología.	5	8	15	10	10
14. Cortometrajes	2	7	12	12	15
15. Cuentos populares	3	13	15	11	6
16. Cuentos clásicos	4	14	15	12	3
17. Textos temáticos	2	10	17	11	8
18. Documentales	5	7	17	13	6
19. Anuncios temáticos	7	13	11	11	6
20. Serie	1	6	10	10	21
21. Programas de televisión	2	8	13	11	14
22. Exposiciones	1	7	15	9	16
23. Vídeos de <i>YouTube</i>	1	4	15	13	15
24. Libros	5	16	10	14	3
25. Canales temáticos de <i>YouTube</i>	7	7	9	11	14
26. Periódicos	10	12	11	12	3
27. Revistas	12	8	11	11	6
28. Sitios de Internet	2	6	13	18	9
29. Pinturas	2	8	16	14	8
30. Esculturas	2	11	13	11	11
31. Mapas	5	12	12	11	8
32. Otro tipo de materiales	2	8	15	12	11

Cuadro 13 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

Como se comprueba en el Cuadro 13, respecto a la pregunta 5 acerca de los materiales preferidos para aprender la LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se comprobó que el alumnado le gusta/n el manual de texto (35,4%), las notas del cuaderno diario (33,3%), los diccionarios en papel (33,3%), las gramáticas (35,4%), textos adaptados a temas

específicos (35,4%), audios o vídeos adaptados a temáticas específicas (33,3%), la exploración de imágenes (29,2%), canciones (27,1%), película(s) (43,8%), la búsqueda en internet (33,3%), fichas de trabajo (37,5%), juegos didácticos con tecnologías (37,5%), juegos didácticos sin tecnología (31,3%), cortometrajes (31,3%), cuentos populares (31,3%), cuentos clásicos (31,3%), textos temáticos (35,4%), documentales (35,4%), anuncios temáticos (27,1%), series (43,8%), programas de televisión (29,2%), exposiciones (33,3%), videos de *YouTube* (31,3%), libros (33,3%), canales temáticos de *YouTube* (29,2%), revistas (25%), sitios de Internet (37,5%), pinturas (33,3%), esculturas (27,1%), mapas (25%) y otro tipo de materiales (31,3%); y le gustan poco y le gustan bastante los periódicos (25%).

Según los datos se concluye que el alumnado aprecia el visionado de películas y series, recursos audiovisuales y que incluyan tecnologías digitales como materiales preferidos para aprender la LE.

Como se verifica en el Cuadro 14, en cuanto a la pregunta 6 sobre las preferencias relativamente a los recursos para aprender la LE, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se comprobó que el alumnado le gusta/n el manual de texto (35,4%), el libro de actividades manual escolar (31,3%), la plataforma *Teams* del *Office 365* (35,4%), aplicaciones de *Office 365* (35,4%) y otro tipo de recursos (35,4%); le gustan poco los documentos en papel (35,4%); le gustan bastante las páginas de internet (31,3%) y las herramientas digitales fuera del *Office 365* (31,3%); y le gusta/n mucho las plataformas con contenidos digitales (31,3%), el teléfono móvil (39,6%), la tableta (37,5%), el ordenador (43,8%) y las redes sociales (33,3%).

Según los datos se consta que los estudiantes no aprecian recursos tradicionales en soporte papel, por el contrario, les gustan mucho los recursos digitales como dispositivos electrónicos, en especial móviles, plataformas digitales y redes sociales.

6. Preferencias relativamente recursos preferidos para aprender la LE	Elige tu preferencia				
	No me gusta	Me gusta poco	Me gusta	Me gusta mucho	Me encanta
1. Manual de texto	7	13	17	7	4
2. Libro de actividades manual escolar	8	13	15	8	4
3. Documentos en papel	9	17	12	5	5
4. Plataformas con contenidos digitales	5	3	14	11	15
5. Teléfono móvil		3	11	15	19
6. Tableta	2	4	15	9	18
7. Ordenador	1	3	14	9	21
8. Redes sociales	1	6	11	14	16
9. Páginas de internet	1	4	14	15	14
10. Plataforma <i>Teams</i> del <i>Office 365</i>	2	6	17	12	11
11. Aplicaciones de <i>Office 365</i>	4	6	17	7	14
12. Herramientas digitales fuera del <i>Office 365</i>	3	6	13	15	11
13. Otro tipo de recursos	3	5	17	11	12

Cuadro 14 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

En cuanto a la pregunta 7 relativa la opinión acerca del significado de evaluación formativa en LE, se optó por presentar las respuestas más relevantes para esta investigación (Cuadro 15). Cabe destacar que una parte significativa de los estudiantes escribió en el cuestionario “no sé contestar”.

<i>La evaluación formativa no cuenta mucho para la nota.</i>	<i>Es una evaluación que tiene como objetivo entender los aprendizajes de los alumnos.</i>
<i>Es un tipo de evaluación en donde se evalúa uno mismo para poder corregir sus dificultades en contextos gramaticales, vocabulario, interacción.</i>	<i>Es la evaluación que da para ver lo que los alumnos saben a lo largo del cuatrimestre y sirve para que la profesora sepa donde hay dificultades.</i>
<i>Es una evaluación donde se evalúan los aprendizajes; es una evaluación donde se evalúan las capacidades de cada persona en la lengua.</i>	<i>Es evaluar las capacidades para poder mejorar; es una manera de entender donde los alumnos tienen más dificultades en los contenidos y, de ese modo, estudiar más los asuntos donde hay más dificultad para sacar mejor nota en la evaluación sumativa.</i>
<i>Es una buena manera de mostrar al alumno su progreso y en qué aspectos puede mejorar.</i>	<i>La evaluación no cuenta para preparar para las evaluaciones sumativas.</i>
<i>Es una forma para que los alumnos sepan los aspectos en donde tienen más facilidad y más dificultad de forma a poder mejorar.</i>	<i>Es una ficha que tiene ciertas preguntas que cuenta para nota porque es formativa.</i>
<i>Es realizar un tipo de trabajo y después poder corregir y mejorar las veces que sea necesario</i>	<i>Es una evaluación que da información sobre lo que se hace bien, lo que se debe mejorar y sobre aquello en donde hay dificultad.</i>

<i>y ayuda a entender lo que se puede mejorar y saber lo que se hizo bien.</i>	

Cuadro 15 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

En la pregunta 8 relativa la opinión acerca del significado de evaluación sumativa en LE, se optó por presentar las respuestas más relevantes para esta investigación (Cuadro 16). Cabe resaltar que algunos estudiantes escribieron en el cuestionario “no sé contestar”.

<i>Es la evaluación que cuenta para nota y es el soma de todos los criterios de evaluación.</i>	<i>Es para entender si alumno está en un nivel alto o bajo.</i>
<i>Se utiliza la información que el alumno acierta en la evaluación formativa, como también lo que se equivoca y corrige.</i>	<i>Sirve para que el profesor vea lo que los alumnos saben y les evalúa a través de esa ficha o prueba.</i>
<i>Es para ver lo que el alumno aprendió a lo largo de su aprendizaje.</i>	<i>Es buena para testar las capacidades de los alumnos.</i>
<i>Es una buena manera de mostrar al alumno los aprendizajes que realizó y los que no realizó.</i>	<i>Es la evaluación que cuenta para las notas finales.</i>
<i>Es la junción de todos los dominios que suman para la nota final (ejemplos: comportamiento, pruebas, relacionamiento interpersonal, etc.).</i>	<i>Es lo que muestra si el estudio fue suficiente y si el alumno entiende la lengua.</i>
<i>Es cuando el alumno realiza una ficha de evaluación y tiene que estar bien preparado y mostrar que la materia está consolidada.</i>	<i>Es cuando se pone el alumno a prueba para saber si aprendió durante aquel periodo de tiempo dentro del aula de clase.</i>

Cuadro 16 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

En la pregunta 9 relativa la opinión acerca del significado de autorregulación o monitoreo de los aprendizajes en LE, se optó por presentar las respuestas más relevantes para esta investigación (Cuadro 17). Cabe sobresalir que la mayoría de los estudiantes escribió en el cuestionario “no sé contestar”:

<i>Es tener siempre a alguien a ayudar en caso de necesitar ayuda.</i>	<i>Es cuando el alumno logra evaluar su desempeño a lo largo de su trayectoria.</i>
<i>Es importante para que el alumno reflexione sobre sus puntos altos y bajos y sepa cómo puede mejorar.</i>	<i>Es la ayuda durante el proceso de evaluación donde se aclaran las dudas y se corrigen los erros que puedan surgir.</i>

<i>Es saber aclarar las dudas porque si uno no las aclara se quedará con ellas y puede equivocarse</i>	<i>Es que el alumno sepa gestionar sus aprendizajes a lo largo del tiempo para lograr alcanzar sus objetivos escolares.</i>
<i>Ayuda al alumno a saber lo que tiene que mejorar.</i>	<i>Es cuando el alumno utiliza los aprendizajes aprendidos regularmente.</i>

Cuadro 17 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

En cuanto a la pregunta 10 relativa la opinión acerca del significado de rubricas de evaluación en LE, se optó por presentar las respuestas más relevantes para esta investigación (Cuadro 18). Cabe referir que muchos estudiantes escribieron en el cuestionario “no sé contestar” o escribieron información que no corresponde a lo solicitado, confundiendo “rúbrica de evaluación” “firma”. Hay que referir que en portugués *rubrica* significa firma en español.

<i>Son una buena manera de mostrar el desempeño del alumno,</i>	<i>Es cuando el profesor da feedback sobre el trabajo realizado y ayuda a comprender lo que está menos bien.</i>

Cuadro 18 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

Por lo que se refiere a la pregunta 11 relativa la opinión acerca del significado de códigos de corrección en LE, se optó por presentar las respuestas más relevantes para esta investigación (Cuadro 19). Cabe añadir que muchos estudiantes escribieron en el cuestionario “no sé contestar” o escribieron información que no corresponde a lo solicitado.

<i>Son códigos en donde es posible ver los errores para luego lograr corregirlos.</i>	<i>Son códigos para corregir la forma de hablar o escribir en otra lengua.</i>

Cuadro 19 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

En la pregunta 12 relativa la opinión acerca del significado de tareas de aprendizaje en LE, se optó por presentar las respuestas más relevantes para esta investigación (Cuadro 20). Cabe mencionar que bastantes estudiantes escribieron en el cuestionario “no sé contestar” o escribieron información que no corresponde a lo solicitado.

<i>Son trabajos para mejorar nuestro aprendizaje.</i>	<i>Son actividades que los alumnos realizan para adquirir más aprendizajes.</i>
<i>Son trabajos y fichas de evaluación que es una manera de evaluar a los alumnos.</i>	<i>El profesor comprueba las capacidades del alumno para atribuirle una nota.</i>
<i>Son ejercicios de gramática que ayudan a entender y memorizar las reglas de gramática.</i>	<i>Sirven para entrenar la gramática y el vocabulario.</i>
<i>Son importantes porque así se aprende más y se habla con más fluidez al realizar los ejercicios.</i>	<i>Son para mejorar el desempeño en la lengua relativamente a la gramática, vocabulario, oralidad, escritura y comprensión.</i>

Cuadro 20 – Cuestionario 1 – Parte III – Dimensión Procesual

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 4 – perfil de experiencia intercultural.

Como se comprueba en la Figura 13, respecto a la pregunta 1, el 85,4% de los alumnos no vivió en ningún país extranjero; y, en cuanto a la pregunta 2, el 87,5% afirmó que ya estuvo menos de seis meses en el extranjero. Según los datos recolectados, se infiere que, aunque la mayoría no haya vivido nunca en el extranjero, ya estuvo alguna vez fuera de Portugal.

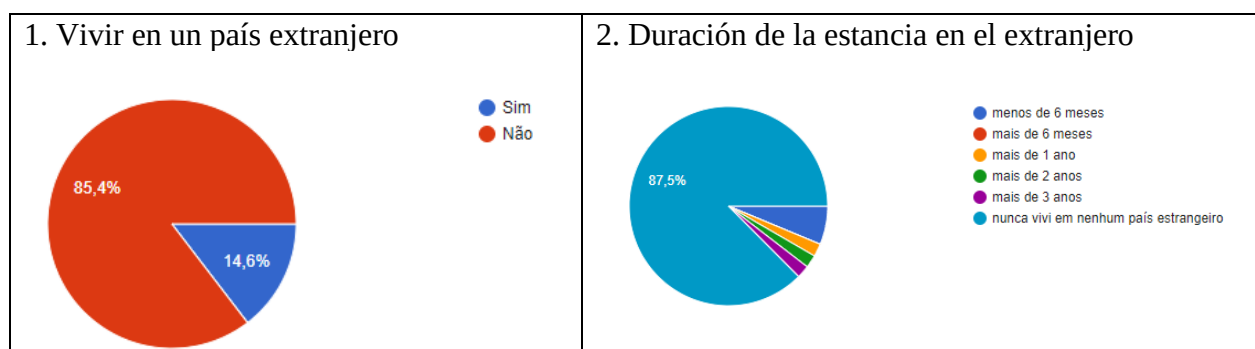


Figura 13 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

Como se constata en la Figura 14, referente a la pregunta 3, que los alumnos ya vivieron en Francia, Luxemburgo, Suiza y Serbia. Cabe resaltar que los países referidos formaron parte de los Proyectos Erasmus+ KA229 desarrollados en el Agrupamiento cuando los alumnos participantes estaban en el 7.º curso escolar.

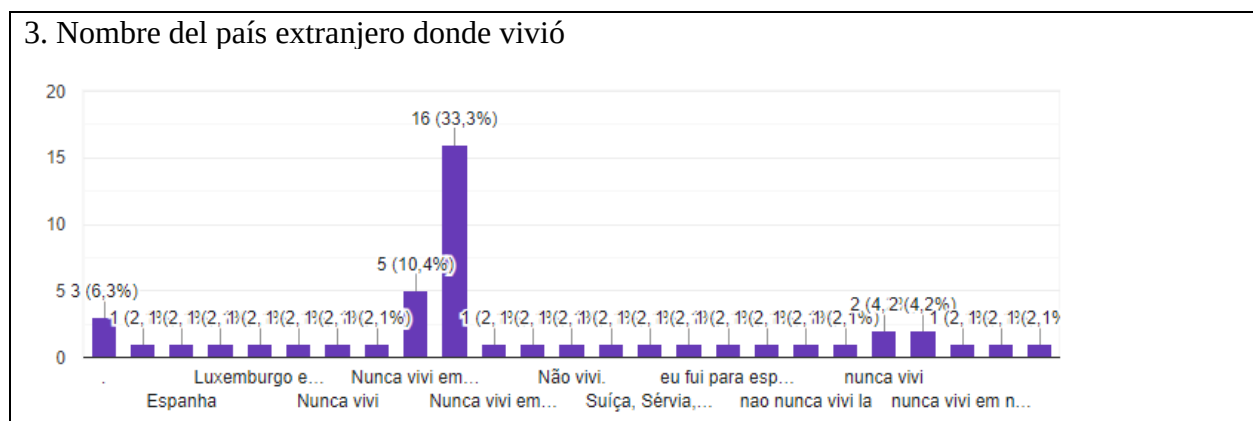


Figura 14 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

Como se verifica en la Figura 15, referente a la pregunta 4, el 64,6% de los alumnos viajó para algún país europeo; pero, de acuerdo con la pregunta 5, el 77,1% refiere que nunca viajó para países fuera de Europa. Según los datos recolectados, se deduce que muchos alumnos no tienen experiencias culturales fuera de su país.

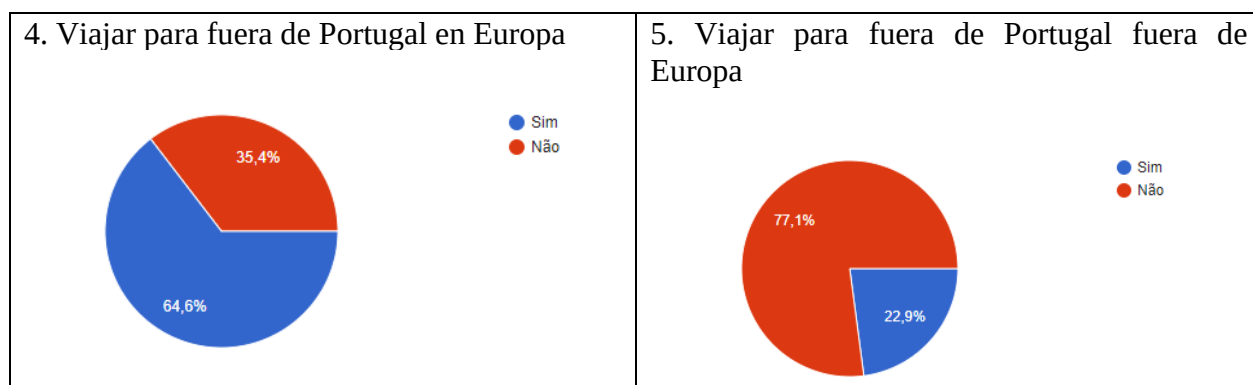


Figura 15 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

Como se puede comprobar en la Figura 16, en cuanto a la pregunta 6, el 52,1% de los alumnos refiere que no participó en intercambios con estudiantes de otras nacionalidades. Aunque los tres grupos hayan estado integrados en un Proyecto Erasmus+ KA229 en el curso escolar de 2021/22, muchos alumnos consideraron que, al no participar en las movilidades físicas que implicaron el desplazamiento al país de los socios, no participaron en intercambios internacionales,

sin embargo, fueron realizadas actividades virtuales entre los socios Erasmus+ y el alumnado de los tres grupos y además, en el ámbito del Proyecto Erasmus+ KA229, fue realizada una movilidad o intercambio en la escuela portuguesa donde el alumnado portugués participó en las actividades desarrolladas.

En lo que toca a la pregunta 7, el 68,8% del alumnado afirmó que no está participando en intercambios con estudiantes de otras nacionalidades. Se infiere que los alumnos participantes en intercambios internacionales consideraron que no están participando en intercambios porque ya no comunican con los socios que se quedaron en su casa, no mantienen el contacto con los estudiantes que participaron en la movilidad realizada en la escuela portuguesa o no establecieron ninguna relación cercana o amistosa con ningún alumno extranjero participante en el Proyecto Erasmus+ KA229.

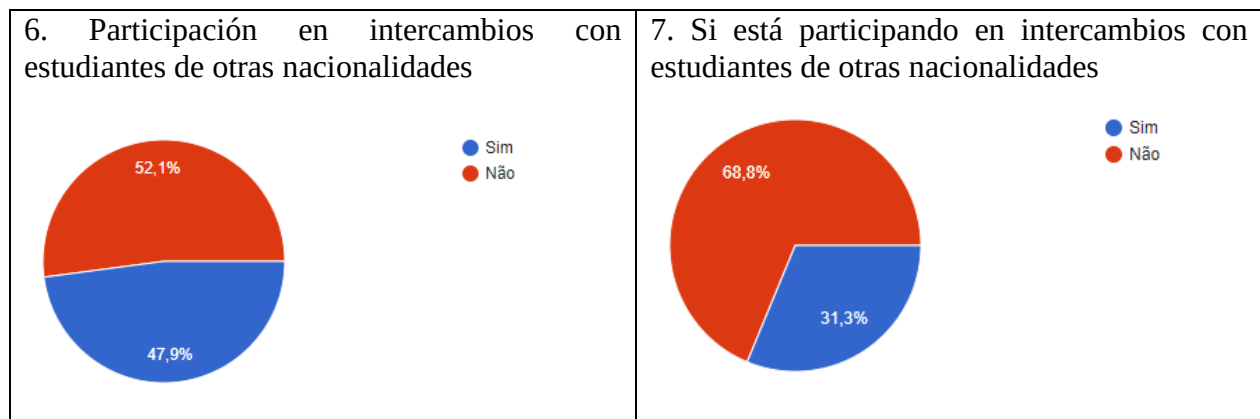


Figura 16 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

Como se puede ver en la Figura 17, respecto a la pregunta 8, el 54,2% de los alumnos refiere que convive con personas de origen extranjera; y, en cuanto a la pregunta 9, el 81,3% contestó que ya convivió con personas de origen extranjera.

Según los datos recolectados, se infiere la mayoría no tiene relaciones con personas de países diferentes al suyo, pero ya tuvo algún tipo de contacto.

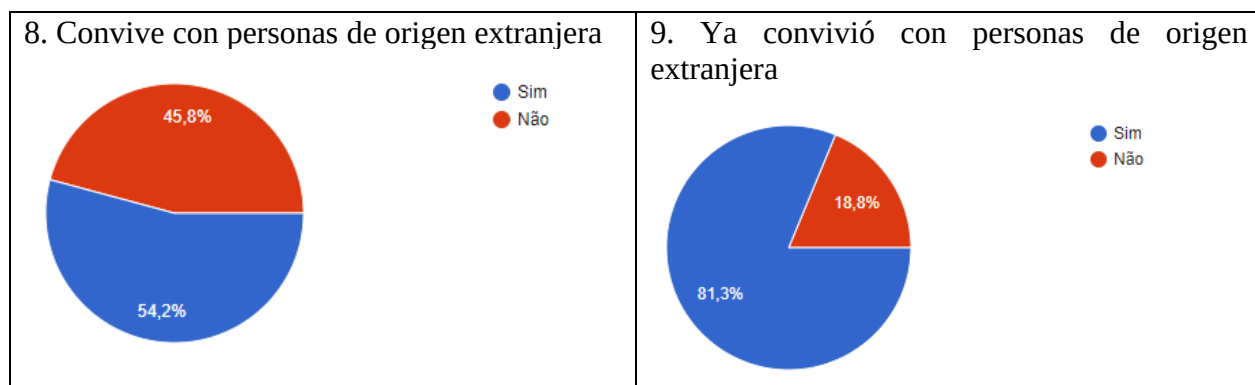


Figura 17 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

Como se verifica en la Figura 18, respecto a la pregunta 10, el 64,6% de los alumnos refiere que tiene amigos extranjeros. Según los datos recolectados, se infiere la mayoría de los alumnos estableció buenas relaciones con los estudiantes participantes en el Proyecto Erasmus+ KA229. En cuanto a la pregunta 11, el 22,9% del alumnado contestó que ya tuvo un profesor extranjero, pues algunos piensan que la profe de ELE no es portuguesa debido a la forma como se presentó en el 7.º curso escolar, ya que en la primera clase solamente comunicó en español y usa el idioma de Cervantes para hablar con el alumnado dentro y fuera de la clase.

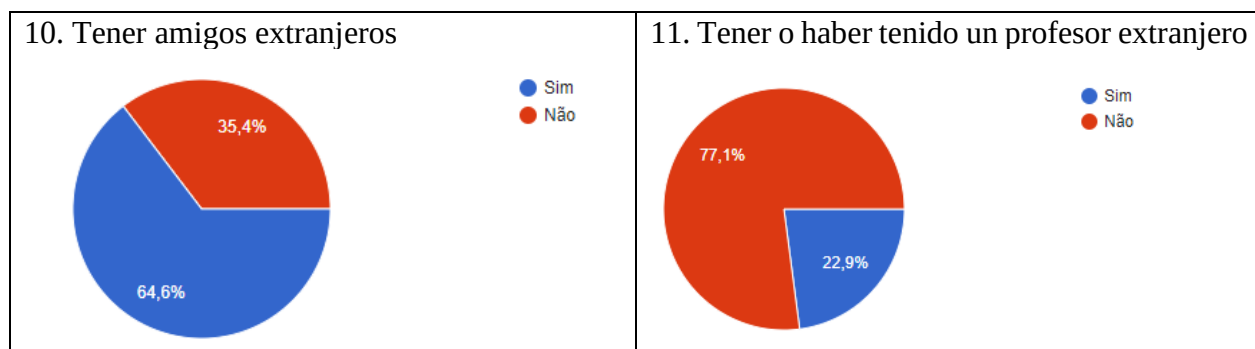


Figura 18 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

Como se constata en la Figura 19, respecto a la pregunta 12, solamente el 64,6% de los alumnos asume que participó en actividades relacionadas con culturas de otros países (exposiciones, ferias, fiestas, ...).

Los datos recolectados no corresponden a la realidad, dado que los alumnos participaron en el curso anterior y en el actual en diversas actividades desarrolladas en las clases de español y de inglés referentes a la conmemoración de efemérides o momentos históricos del mundo hispano o anglosajoncito, pero no las asocian o relacionan con cultura de otros países.



Figura 19 – Cuestionario 1 – Parte IV – Perfil de Experiencia Intercultural

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 5 – escala de sensibilidad intercultural.

Como se constata en el Cuadro 21, respecto a la pregunta 1 sobre la Escala de Sensibilidad Intercultural, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, se verificó que el alumnado concuerda totalmente con las afirmaciones: “Me gusta interactuar con personas de otras culturas.” (43,8%); “Soy muy atento al interactuar con personas de otras culturas.” (43,8%); “Respeto los valores de las personas de otras culturas.” (54,2%).

Además, se constató que el alumnado concuerda con las afirmaciones: “Me siento seguro cuando me comunico con personas de otras culturas.” (41,6%); “Me resulta difícil hablar con personas de otras culturas, aunque entiendo su idioma.” (37,5%); “Creo que tengo las habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía.” (43,8%); “Me considero una persona con la mente abierta a las diferencias culturales.” (37,5%); “Respeto los comportamientos de personas de otras culturas.” (45,8%); “Cuando me comunico con personas de otras culturas trato de estar lo más atento posible a sus explicaciones para poder entenderlas correctamente” (43,8%);

“Cuando me comunico con una persona de otra cultura trato de demostrarle que la entiendo a través de palabras o gestos.” (45,8%); y “Me gustan las personas de diferentes culturas porque me parecen muy interesantes.” (37,5%).

Se comprobó que el alumnado refirió que no está seguro referente a las afirmaciones: “Creo que la gente de otras culturas tiene una mentalidad muy cerrada.” (43,8%); “Cuando interactúo con personas de otras culturas siempre sé qué decir.” (43,8%) y “Acepto más las opiniones de personas de mi propia cultura que las opiniones de personas de otras culturas.” (31,3%).

También se verificó las opiniones están muy equilibradas respecto a algunas situaciones, por lo que se registró que una parte del alumnado no está seguro y otra concuerda con las siguientes afirmaciones: “Soy tan sociable con gente de mi cultura como lo soy con gente de otras culturas.” (31,3%); “Cuando conozco a alguien de otra cultura trato de no dejarme influenciar por prejuicios sobre su cultura” (31,3%) y “Creo que no sé comunicar lo suficientemente bien con personas de otras culturas y que hablan otros idiomas nativos.” (35,4%).

Por último, se apuró que el alumnado discuerda totalmente con las siguientes afirmaciones: “No me gusta estar con gente de una cultura diferente a la mía.” (47,9%); “Creo que mi cultura es mejor que otras culturas.” (39,6%) y “Intento evitar situaciones en las que tengo que interactuar con personas de otras culturas.” (33,3%).

Cabe resaltar que, según los datos presentados, se infiere que, en términos globales, los alumnos demuestran sensibilidad cultural hacia el otro y además un poco más de la mitad de los estudiantes lo deja evidente al afirmar que respeta totalmente los valores de las personas de otras culturas y casi la mitad discuerda totalmente con la afirmación “No me gusta estar con gente de una cultura diferente a la mía.”. Hay que subrayar que los participantes en este estudio participaron o tuvieron contacto con alumnado extranjero por haber participado en el Proyecto Erasmus+ KA229 en el curso anterior.

1. Grado de concordancia relativamente a las siguientes afirmaciones acerca de aspectos referentes a la Escala de Sensibilidad Intercultural	Discuerdo totalmente	No concuerdo	No estoy seguro	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Me gusta interactuar con personas de otras culturas.	1	1	8	17	22
2. Creo que la gente de otras culturas tiene una mentalidad muy cerrada.	7	10	21	10	
3. Me siento seguro cuando me comunico con personas de otras culturas.	3	6	15	20	4
4. Me resulta difícil hablar con personas de otras culturas, aunque entiendo su idioma.	5	12	10	18	13
5. Soy muy atento al interactuar con personas de otras culturas.	1	3	8	21	15
6. Cuando interactúo con personas de otras culturas siempre sé qué decir.	1	11	21	11	4
7. Soy tan sociable con gente de mi cultura como lo soy con gente de otras culturas.	3	5	15	15	10
8. Respeto los valores de las personas de otras culturas.	1	1	7	13	26
9. Creo que tengo las habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía.	2	5	9	21	11
10. Cuando conozco a alguien de otra cultura trato de no dejarme influenciar por prejuicios sobre su cultura.	2	3	15	15	13
11. No me gusta estar con gente de una cultura diferente a la mía.	23	10	6	7	2
12. Me considero una persona con la mente abierta a las diferencias culturales.	1	2	11	18	16
13. Creo que no sé comunicar lo suficientemente bien con personas de otras culturas y que hablan otros idiomas nativos.	3	10	17	17	1
14. Respeto los comportamientos de personas de otras culturas.	1	2	6	22	17
15. Cuando me comunico con personas de otras culturas trato de estar lo más atento posible a sus explicaciones para poder entenderlas correctamente.	1	1	9	21	16
16. Acepto más las opiniones de personas de mi propia cultura que las opiniones de personas de otras culturas.	7	11	15	12	3
17. Creo que mi cultura es mejor que otras culturas.	19	10	9	10	
18. Intento evitar situaciones en las que tengo que interactuar con personas de otras culturas.	16	6	14	11	1
19. Cuando me comunico con una persona de otra cultura trato de demostrarle que la entiendo a través de palabras o gestos.	1	2	15	22	18
20. Me gustan las personas de diferentes culturas porque me parecen muy interesantes.	1	1	12	18	16

Cuadro 21 – Cuestionario 1 – Parte V – Escala de Sensibilidad Intercultural

En resumen, teniendo en cuenta los datos del CUESTIONARIO 1 presentados anteriormente, se concluye que los estudiantes revelan una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y la sensibilidad intercultural entre los estudiantes. También se destaca la importancia de la tecnología en el proceso de aprendizaje, mientras que se identifican lagunas en la comprensión de términos relacionados con la evaluación educativa.

Se presenta a continuación el análisis de los datos recolectados en la segunda encuesta por cuestionario - *Perfil de los alumnos en español como lengua extranjera (ELE)* - aplicada a los estudiantes: contestaron 45 alumnos, siendo que dos no contestaron por haber faltado a clases; el cuestionario se estructuró en siete partes:

- parte 1 – opiniones, gustos y preferencias como estudiante de español (20 preguntas);
- parte 2 – autoevaluación de las competencias como estudiante de español (31 preguntas);
- parte 3 – competencias en el ámbito de la producción oral en español: opiniones, preferencias, experiencias con tecnologías de información y comunicación (TIC) en la producción oral (PO), dificultades y estrategias como estudiante de español (14 preguntas);
- parte 4 – competencias en el ámbito de la producción escrita en español: opiniones, preferencias, experiencias con TIC en la producción escrita (PE), dificultades y estrategias como estudiante de español (14 preguntas);
- parte 5 – gustos y preferencias del estudiante de español sobre el visionado de cortometrajes y la producción oral (23 preguntas);
- parte 6 – gustos y preferencias del estudiante de español sobre la lectura de cuentos populares y la producción escrita (18 preguntas);
- parte 7 – gustos y preferencias del estudiante de español y estrategias de autorregulación de los aprendizajes (15 preguntas).

Se presentan los datos referentes a la parte 1 – opiniones, gustos y preferencias como estudiante de español.

Como se comprueba en la Figura 20, respecto a la pregunta 1, 62,2% de los alumnos se considera buen estudiante en español; y, en cuanto a la pregunta 2, se registraron las siguientes afirmaciones como siendo las principales razones para elegir el español como asignatura optativa en el 7.º curso frente al francés: es similar a mi lengua materna (42,2%), es más fácil que otros idiomas extranjeros (57,8%) y es una de las lenguas más habladas en el mundo (40%).

Según los datos recolectados, se infiere que la mayoría tiene una autoimagen muy positiva como alumno de español y más de la mitad seleccionó la lengua de Cervantes por considerarla más fácil que otros idiomas extranjeros, lo que no deja de ser extraño, dado que, de acuerdo con los datos recolectados en el cuestionario 1, se constató que casi la mitad del alumnado no viajó a ningún país europeo ni convive con personas de origen extranjero, por lo que se deduce que los estudiantes tienen la percepción que el español es una lengua fácil, sin embargo, no la conocen o la conocen superficialmente. Además, su opinión puede estar basada en la comparación con la lengua que ya estudian - el inglés - o con el idioma – francés - que podrían optar en lugar del español.

Cabe referir que en la zona donde estudian los alumnos, todavía no se verifica la existencia de muchos turistas ni hay empresas multinacionales, por lo que aún es escaso el contacto con diferentes idiomas extranjeros o con personas de distintas culturas.

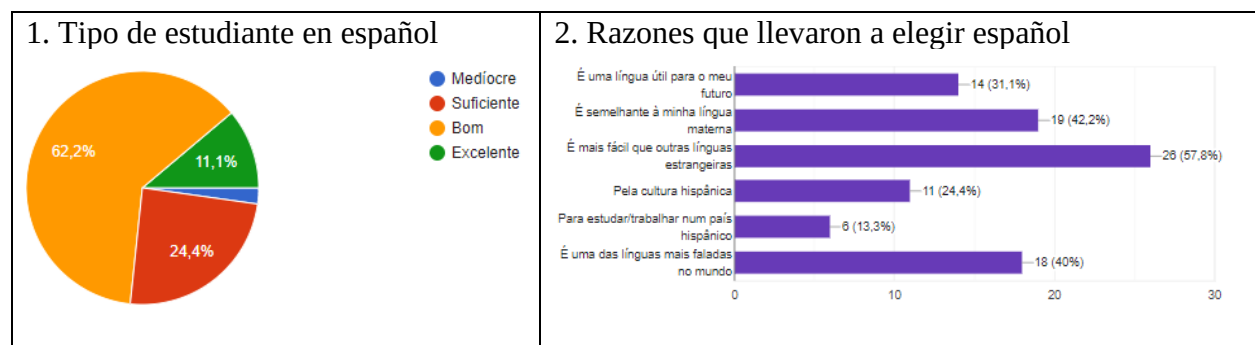


Figura 20 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Como se verifica, en la página siguiente, en el Cuadro 22, referente a la pregunta 3, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado concuerda que saber español

corresponde a las siguientes afirmaciones: conoce las reglas de la gramática (55,6%), conocer el vocabulario (57,8%), saber escribir en español (55,6%), comprender textos orales en español (55,6%), comprender textos escritos en español (62,2%), descubre aspectos socioculturales de España (57, 8%) y comprender los aspectos socioculturales de los países con el español como lengua materna (57,8%). Los estudiantes concuerdan totalmente que saber español es saber hablar español (57,8%).

Según los datos recolectados, se deduce que muchos alumnos valoran bastante la interpretación de textos y dan mucha importancia a la comunicación oral en español.

Como se comprueba, en la página siguiente, en el Cuadro 23, respecto a la pregunta 4, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado concuerda con las siguientes afirmaciones: al estudiar español conozco mejor los países donde se habla el idioma español (60%), la cultura portuguesa es mejor que la cultura hispana (51,1%), conozco algunas tradiciones y costumbres españolas (66,7%), conozco algunas tradiciones y costumbres de otros países de habla hispana (66,7%), reconozco algunas similitudes socioculturales entre Portugal y España (73,3%), reconozco algunas diferencias socioculturales entre Portugal y España (66,7%), reconozco algunas similitudes lingüísticas entre Portugal y España (53,3%) y reconozco algunas diferencias lingüísticas entre Portugal y España (57,8%).

Según los datos recolectados, se infiere que la mayoría de los estudiantes conoce algunas tradiciones y costumbres españolas y de otros países de habla hispana y además reconoce algunas similitudes y diferencias socioculturales entre Portugal y España.

3. Para ti saber español es...	Discuerdo totalmente	No concuerdo	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Conoce las reglas de la gramática.	1	9	25	10
2. Conocer el vocabulario		3	26	16
3. Saber escribir en español.	1	2	25	17
4. Saber hablar español	1		18	26
5. Comprender textos orales en español.	1	1	25	18
6. Comprender textos escritos en español.		1	28	16
7. Descubre aspectos socioculturales de España	1	5	26	13
8. Comprender los aspectos socioculturales de los países con el español como lengua materna.	1	5	26	13

Cuadro 22 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

4. Opiniones de los estudiantes.	Disuerdo totalmente	No concuerdo	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Al estudiar español conozco mejor los países donde se habla el idioma español.		4	27	14
2. La cultura portuguesa es mejor que la cultura hispana.	3	15	23	4
3. Conozco algunas tradiciones y costumbres españolas.	1	4	30	10
4. Conozco algunas tradiciones y costumbres de otros países de habla hispana.	1	7	30	7
5. Reconozco algunas similitudes socioculturales entre Portugal y España.		5	33	7
6. Reconozco algunas diferencias socioculturales entre Portugal y España.	1	5	30	9
7. Reconozco algunas similitudes lingüísticas entre Portugal y España.		8	24	13
8. Reconozco algunas diferencias lingüísticas entre Portugal y España.	1	5	26	13

Cuadro 23 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Como se verifica en el Cuadro 24, acerca de la pregunta 5, los alumnos no contestaron correctamente a lo pedido, por lo que, en lugar de ordenar, puntuaron las respuestas. Aun así, cabe destacar que se infiere que consideran positivamente todas las competencias y destacan la oralidad, la gramática y el vocabulario.

5. Importancia atribuida a las siguientes áreas de aprendizaje en español	Ordenación de 1 a 9
1. Comprensión escrita	7
2. Comprensión auditiva e audiovisual	7
3. Producción escrita	7
4. Producción oral	9
5. Interacción escrita	8
6. Interacción oral	8/9
7. Temáticas socioculturales	7
8. Gramática	8/9
9. Vocabulario	9

Cuadro 24 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Como se constata en el Cuadro 25, sobre la pregunta 6, los alumnos no contestaron correctamente a lo solicitado, por lo que, en lugar de ordenar, puntuaron las respuestas. Aun así, cabe resaltar que consideran que necesitan mejorar en todas las competencias y destacan la interacción escrita como siendo la competencia donde sienten que deben mejorar más en español.

6. Competencias donde necesita mejorar más en español	Ordenación de 1 a 6
1. Comprensión escrita	4
2. Comprensión auditiva y audiovisual	5
3. Producción escrita	3
4. Producción oral	4
5. Interacción escrita	4/5
6. Interacción oral	4

Cuadro 25 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Como se verifica, en la página siguiente, en el Cuadro 26, referente a la pregunta 7, en cuanto a los recursos utilizados para aprender español y teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado refirió que nunca usa la radio (57,8%) ni libros (cuentos, novelas...) (42,2%); que, a veces, usa gramáticas (35,6%), fichas de trabajo (40%) y diccionarios en papel (26,7%); que usa, frecuentemente, el anual de texto adoptado (33,3%), diccionarios en línea (31,1%), traductores en línea (40%); que usa siempre ordenador/Internet (44,4%), móvil/Internet (51,1%), tableta/Internet (35,6%), televisión (películas, documentales...) (37,8%), *YouTube* (videos) (35,6%) y *YouTube* (canciones) (35,6%).

7. Recursos utilizados para aprender español	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. Manual de texto adoptado	5	13	15	11
2. Gramáticas	6	16	7	6
3. Fichas de trabajo	1	18	8	8
4. Diccionarios en papel	19	12	9	5
5. Diccionarios en línea	4	13	14	14
6. Traductores en línea		6	18	21
7. Ordenador/Internet	4	12	9	20
8. Móvil/Internet	1	5	16	23
9. Tableta/Internet	12	11	6	16
10. Televisión (películas, documentales...)	4	12	12	17
11. <i>YouTube</i> (videos)	6	10	15	16
12. Radio	26	8	10	1
13. <i>YouTube</i> (canciones)	4	11	14	16
14. Libros (cuentos, novelas...)	19	13	9	4

Cuadro 26 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Según los datos recolectados, se deduce que casi la mitad de los alumnos refiere que nunca utiliza diccionarios en papel, la radio ni libros (cuentos y novelas), pero casi la mitad de los alumnos utiliza siempre diccionarios en línea y ordenador o móvil con Internet.

Como se comprueba en el Cuadro 27, referente a la pregunta 8, respecto al modo de trabajar preferido en clases de español y teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado refirió le gusta trabajar individualmente (35,6%), en parejas (60%) y en gran grupo (28,9%), pero reconocieron que le gusta mucho trabajar en grupos (48,9%). Según los datos recolectados, se deduce a la mitad de los alumnos les gusta mucho trabajar en parejas.

8. Modo de trabajar preferido en clases de español	No me gusta	Me gusta poco	Me gusta	Me gusta mucho
1. Individualmente	8	10	16	11
2. En parejas	2	5	27	11
3. En grupos	1	9	13	22
4. En gran grupo	12	11	13	9

Cuadro 27 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de español

Como se constata en el Cuadro 28, en cuanto a la pregunta 9, respecto a las actividades preferidas para realizar en clases de español y teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado refirió que le gusta leer textos del manual (40%), leer textos literarios (cuentos...) (48,9%), realizar fichas de trabajo de vocabulario (48,9%), realizar tareas de habla (55,6%), ver vídeos temáticos (42,2%) y conversar con españoles (44,4%); asumió que le gusta poco realizar fichas de trabajo de gramática (48,9%); y reconoció que le gusta mucho ver películas o cortometrajes (48,9%) y ver vídeos temáticos (42,2%).

Según los datos recolectados, se constata que los estudiantes aprecian realizar actividades audiovisuales y de oralidad y no les agrada realizar fichas de trabajo de gramática. Cabe referir que el estudio experimental en el ámbito de producción oral implica el visionado de un cortometraje, por lo que las tareas referidas se encajan en los gustos del alumnado y esa constatación puede jugar positivamente en el éxito de los aprendizajes de los estudiantes.

9. Actividades preferidas para realizar en clases de español	No me gusta	Me gusta poco	Me gusta	Me gusta mucho
1. Leer textos del manual	9	16	18	2
2. Leer textos literarios (cuentos...)	6	16	22	1
3. Realizar fichas de trabajo de gramática.	9	22	14	
4. Realizar fichas de trabajo de vocabulario.	4	15	22	3
5. Realizar tareas de escritura.	6	14	21	4
6. Realizar tareas de habla	1	13	25	6
7. Ver películas o cortometrajes.		4	19	22
8. Ver vídeos temáticos		7	19	19
9. Conversar con españoles	1	10	20	14

Cuadro 28 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Como se comprueba en el Cuadro 29, respecto a la pregunta 10, referente a la frecuencia con que el alumno trabaja las siguientes áreas en clases de español y teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado asumió que, a veces, trabaja la gramática (42,2%) y que trabaja, frecuentemente, la lectura (55,6%), la escritura (53,3%), el vocabulario (48,9%), la conversación (44,4%), la audición (57,8%) y temas socioculturales (44,4%).

Según los datos recolectados, se constata que a los estudiantes no les agradan los asuntos relacionados con la gramática, pero reconocen que trabajan en clases de español a menudo las demás áreas presentadas, lo que es corroborado por la profesora-investigadora.

10. Frecuencia con que el alumno trabaja las siguientes áreas en clases de español	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. Lectura	2	10	25	8
2. Escritura	1	12	24	8
3. Gramática	5	19	18	3
4. Vocabulario	3	8	22	12
5. Conversación	2	11	20	12
6. Audición	2	10	26	7
7. Temas socioculturales	2	16	20	7

Cuadro 29 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

Como se constata en el Cuadro 30, referente a la pregunta 10, en cuanto a los medios de contacto con la lengua española fuera de clases y teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado asumió que nunca contacta con la familia o amigos (35,6%) ni con personas de nacionalidad española (44,4%); y una parte reconoce que nunca contacta con libros

(51,1%), pero otra parte refiere, que, a veces, contacta con libros (51,1%). No obstante, los estudiantes afirmaron que contactan, frecuentemente, con película (s) (44,4%), con canciones (51,1%), con televisión (37,8%) y con internet (48,9%).

Cabe destacar que, fuera de la escuela, la mitad del alumnado nunca contacta con libros y muchos tampoco se relacionan con españoles, sin embargo, estos asumen que recurren a medios audiovisuales para tener contacto con el idioma del país vecino.

11. Medios de contacto con la lengua española fuera de clases	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. Libros	23	23	7	2
2. Película (s)	6	17	20	2
3. Canciones	4	9	23	9
4. Televisión	11	14	17	3
5. Internet	3	14	22	6
6. Familia o amigos	16	15	8	6
7. Personas de nacionalidad española	20	12	10	3

Cuadro 30 – Cuestionario 2 – Parte I – Opiniones, Gustos y Preferencias como Estudiante de Español

En la pregunta 12, *Presenta 3 razones que te llevaron a matricularte o elegir la asignatura de español.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: facilidad en aprender la lengua española, interés por la cultura española y utilidad futura del español.

Cabe subrayar que la facilidad en aprender español también fue una de las principales razones elegidas por los estudiantes en la pregunta 2, de la parte I de este cuestionario.

En la pregunta 13, *Presenta 3 razones por las que los portugueses consideran fácil el idioma español.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: semejanza con el portugués, proximidad geográfica e interacciones culturales y facilidad de aprendizaje del español.

Hay que destacar que la semejanza con la lengua materna fue igualmente uno de los principales motivos apuntados por los estudiantes en la pregunta 2, de la parte I de este cuestionario.

En la pregunta 14, *Presenta 3 razones por las que los portugueses no eligen el español en la escuela.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: preferencia por otras lenguas; percepción que el español es muy similar al portugués, por eso, no es necesario estudiarlo; y creencia de que el español no es tan útil para el futuro.

Se pone énfasis que la percepción de que el español es un idioma muy similar a la lengua materna del alumnado es un factor comúnmente usado por la comunidad educativa por docentes de lenguas extranjeras para motivar al alumnado a elegir el inglés o el francés frente al español.

En la pregunta 15, *¿Consideras que los portugueses tienen prejuicios a la hora de elegir la asignatura española?*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: los alumnos refieren que la falta de información clara y la preferencia por otros idiomas son los principales motivos para optar por no estudiar español y mencionan también posibles estereotipos negativos hacia el español para no elegirlo idioma de estudio.

Se resalta que estudiar español en el *Agrupamento* está asociado al perfil de alumnos con más fracaso escolar o con más dificultades, y, por lo tanto, hay una imagen negativa asociada a quienes optan por estudiar español. No obstante, hoy día, el perfil de alumnos que elige el español es bastante heterogéneo en términos de desempeño escolar y a nivel actitudinal, sin embargo, no siempre fue así, según los 17 años de docencia de la investigadora en el *Agrupamento*.

En la pregunta 16, *Ahora que has estudiado español, ¿qué 3 argumentos usarías para recomendar a un amigo que elija español?*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: facilidad de aprendizaje, es una lengua interesante y divertida y el español ofrece oportunidades de viajes, intercambio y futuro empleo, lo que lo convierte en una opción útil.

Se resalta que los alumnos tienen conciencia del valor e importancia de estudiar español en la actualidad, pero también hay que referir que este tema es tratado en clases de español para disminuir los perjuicios que existen asociados a la elección de la asignatura y para motivarles a seguir estudiando español en cursos de bachillerato.

En la pregunta 17, *Cuando te dicen que tienes buenas notas en español porque es una asignatura fácil, ¿cómo reaccionas? Justifica tu respuesta.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: muchos estudiantes refieren que aceptan que el español es una asignatura fácil y reaccionan positivamente a esta percepción, expresando satisfacción con la facilidad del idioma, pero las respuestas también indican que algunas personas tienen reacciones diferentes o indiferentes a esta percepción, lo que sugiere que la facilidad del español puede ser vista de manera diferente por diferentes estudiantes.

Las respuestas del alumnado apuntan para los perjuicios que existen asociados a la asignatura de español en la comunidad escolar e incluso aún persiste en la sociedad portuguesa.

En la pregunta 18, *Cuando te dicen que no necesitas estudiar español, ¿cómo reaccionas? Justifica tu respuesta.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: algunos estudiantes coinciden en que es necesario estudiar español, aunque se considere fácil, reconociendo la importancia de estudiar cualquier asignatura; sin embargo, las respuestas también indican que las opiniones sobre la necesidad de estudiar español varían, y algunos estudiantes tienen reacciones diferentes, incluyendo desacuerdo o indiferencia con respecto a la necesidad de estudiar.

Según las observaciones realizadas durante las clases de español no hay evidencias de que los estudiantes estudien español fuera de las clases y, por lo tanto, no se preocupan realmente con lo que piensan los demás.

En la pregunta 19, *¿Sueles estudiar español en casa? Justifica tu respuesta.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: algunos estudiantes refieren que estudian español ocasionalmente en casa, principalmente cuando lo consideran necesario o importante, pero otros mencionan que no estudian español en casa, ya sea porque no les gusta estudiar, creen que no es necesario por lo fácil que es el español o porque ya estudian lo suficiente en la escuela.

Las respuestas del alumnado a la pregunta anterior (19) corroboran las observaciones de la investigadora referidas relativamente a la pregunta 18 de este cuestionario.

En la pregunta 20, *¿Cuáles son tus principales dificultades en español? Justifica tu respuesta.*, fueron extraídas las siguientes ideas-clave: muchos estudiantes opinan que la gramática española es un área donde enfrentan dificultades, siendo que algunos mencionan dificultades con los tiempos verbales y la estructura gramatical, pero también consideran que la escritura en español es otra área en donde se verifican dificultades, sea escribir textos y palabras correctamente.

Se concluye que la gramática es, efectivamente, el asunto que más preocupa al alumnado, sin embargo, no le dedican tiempo suficiente para superar sus dificultades o simplemente no estudian fuera de clase como se constató en las preguntas 18 y 19 de este cuestionario.

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 2 – autoevaluación de las competencias como estudiante de español.

Como se verifica en la Figura 21, referente a la pregunta 1, el 57,8% de los alumnos se autoevalúa como siendo bueno en producción oral y, respecto a la pregunta 2, el 46,7% también se autoevalúa como siendo bueno en interacción oral.

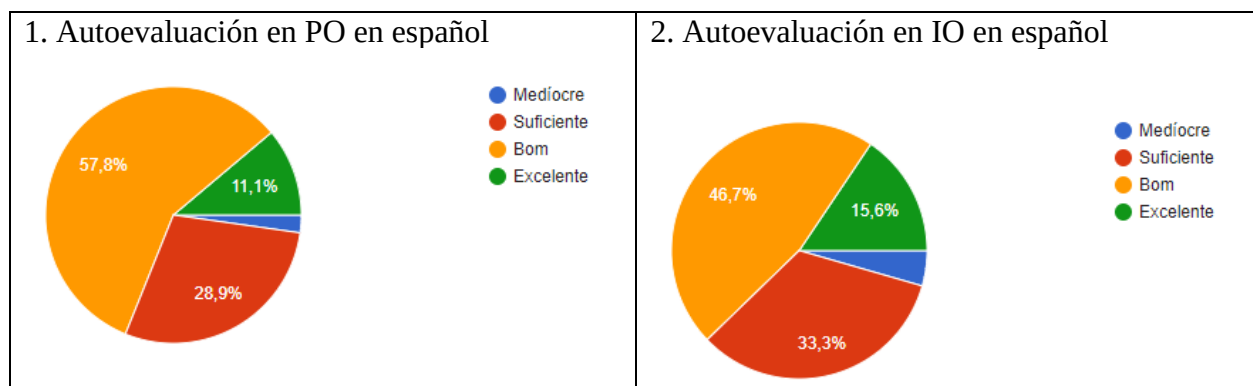


Figura 21 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Según las observaciones de la investigadora, los alumnos durante las clases de español del 7.º curso escolar demostraron desempeños buenos en la oralidad, sin embargo, hay que referir que solamente estaban cursando el primer año de aprendizaje de español.

Como se constata en la Figura 22, relativa a la pregunta 3, el 46,7% de los alumnos se autoevalúa como siendo bueno en producción escrita y, en cuanto a la pregunta 4, el 46,7% también se autoevalúa como siendo bueno en interacción escrita.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso escolar se registraron en la escritura desempeños inferiores a los de la oralidad. Además, la transferencia de léxico de la lengua materna a la meta fue considerado el problema grave, ya en el primer año de aprendizaje de español, que obstaculizaba la progresión en la competencia comunicativa del español.

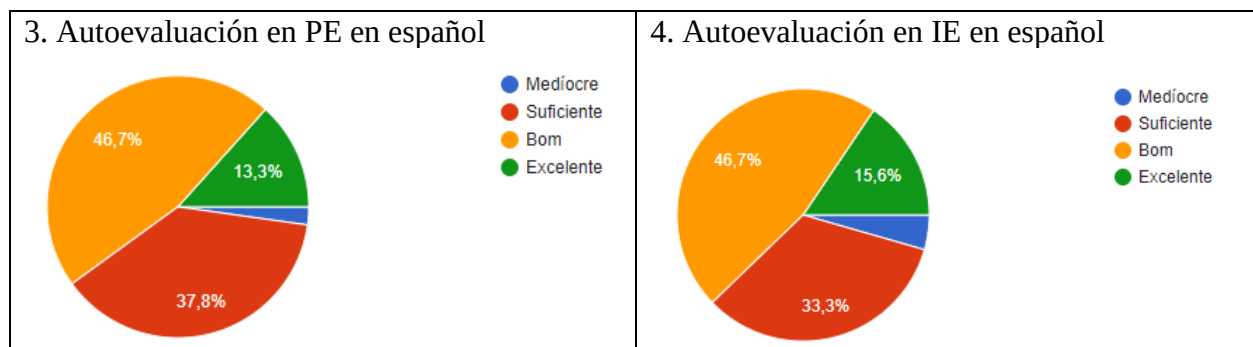


Figura 22 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se comprueba en la Figura 23, en cuanto a la pregunta 5, el 48,9% de los alumnos se autoevalúa como siendo bueno en comprensión escrita y, respecto a la pregunta 6, el 57,8% también se autoevalúa como siendo bueno en comprensión auditiva.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso no se registraron problemas en el ámbito de la comprensión auditiva, sin embargo, se constataron algunas dificultades en la comprensión escrita, dado que los alumnos no leen de forma adecuada los textos o los leen de forma muy superficial o los leen de forma muy apresurada e incluso, a veces, no analizan correctamente las preguntas y se precipitan en contestar.

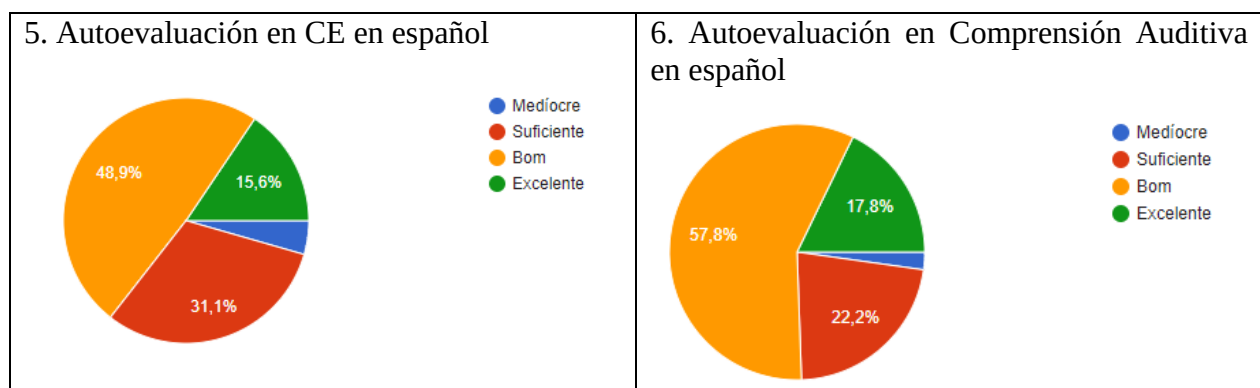


Figura 23 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se verifica en la Figura 24, respecto a la pregunta 7, el 55,6% de los alumnos se autoevalúa como siendo bueno en comprensión audiovisual y, en cuanto a la pregunta 8, el 46,7% también se autoevalúa como siendo bueno en gramática.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso no se registraron problemas en el ámbito de la comprensión audiovisual, sin embargo, se verificó mucha resistencia para aprender gramática y poco gusto por aprender reglas gramaticales.

7. Autoevaluación en Comprensión Audiovisual en español	8. Autoevaluación en gramática en español

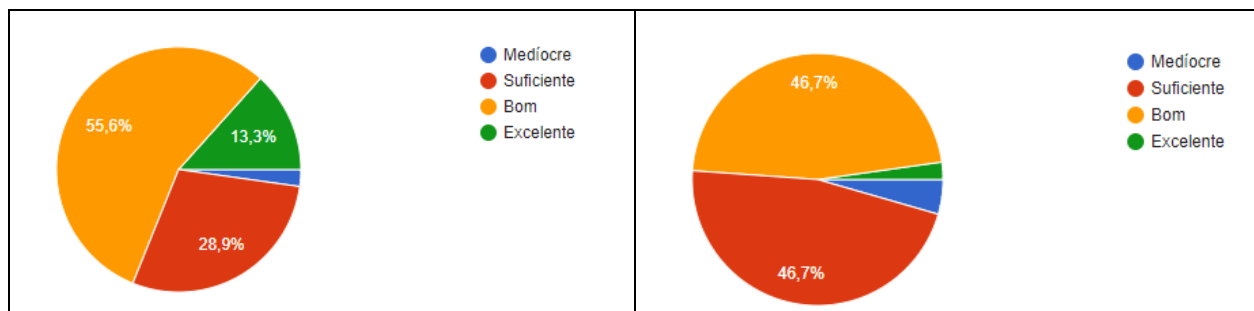


Figura 24 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se comprueba en la Figura 25, respecto a la pregunta 9, el 51,1% de los alumnos se autoevalúa como siendo bueno en vocabulario y, con relación a la pregunta 10, el 48,9% también se autoevalúa como teniendo buenas actitudes cuando está trabajando solo en clases de español.

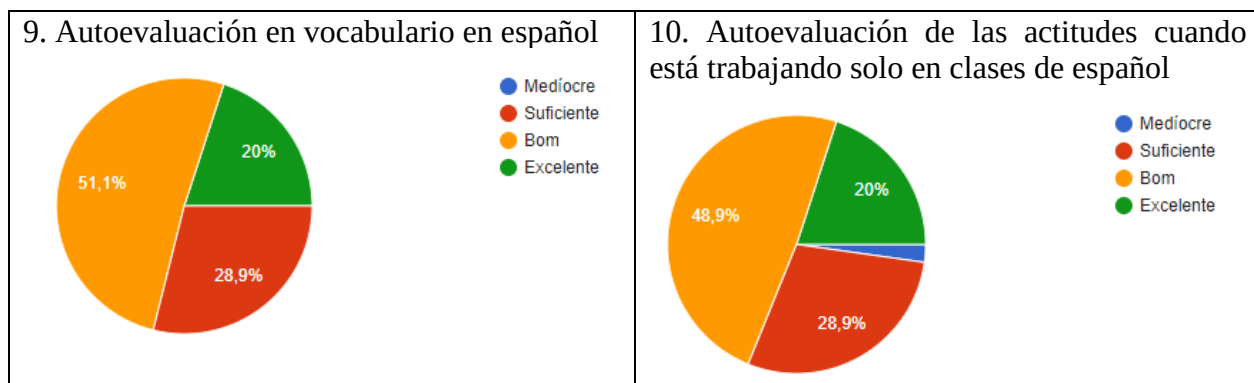


Figura 25 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso no se registraron problemas en el ámbito del aprendizaje del léxico y cabe resaltar que tampoco hubo problemas de comportamiento, por el contrario, se verificó que a los alumnos les gustaba estar en clases de español.

Como se verifica en la Figura 26, referente a la pregunta 11, el 53,3% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buenas actitudes cuando está trabajando en parejas en clases de español y, relativo a la pregunta 12, 48,9% también se autoevalúa como teniendo buenas las actitudes cuando está trabajando en equipos en clases de español.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso se verificó que al alumnado le gustaba trabajar de forma colaborativa con compañeros de clase y cabe referir que, en clases de español, es usado muy a menudo el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por tareas, por lo que se puede afirmar que las metodologías usadas corresponden a los gustos de los estudiantes y les agradan.

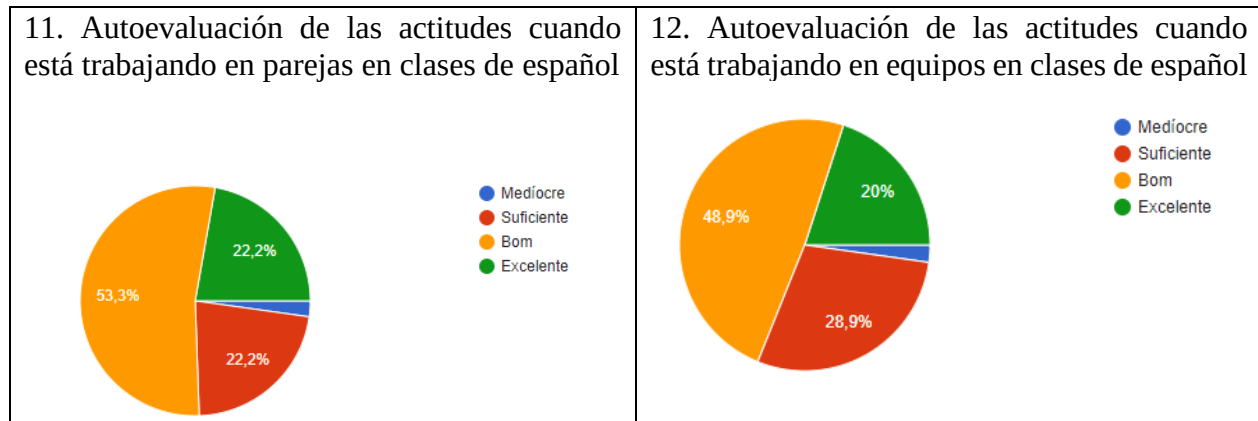


Figura 26 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se constata en la Figura 27, en relación con a la pregunta 13, el 55,6% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buenas actitudes cuando está trabajando en gran grupo en clases de español.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso se verificó que, de un modo global, los estudiantes demuestran actitudes positivas cuando están trabajando en clases de español.

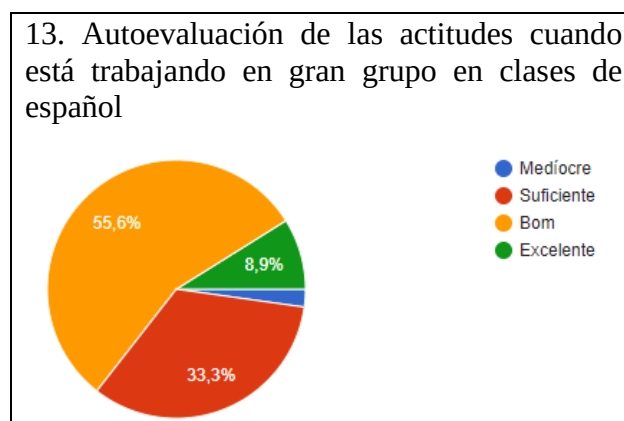


Figura 27 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se comprueba en la Figura 28, respecto con a la pregunta 14, el 53,3% se autoevalúa como teniendo buenas actitudes hacia aspectos culturales, tradiciones y costumbres de los españoles y, referente a la pregunta 14, el 53,3% también se autoevalúa como teniendo buenos conocimientos hacia aspectos culturales, tradiciones y costumbres de los españoles.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso se verificó que, de un modo global, los estudiantes demuestran buenas actitudes hacia la cultura de los españoles, sin embargo, poseen pocos conocimientos sobre su cultura.

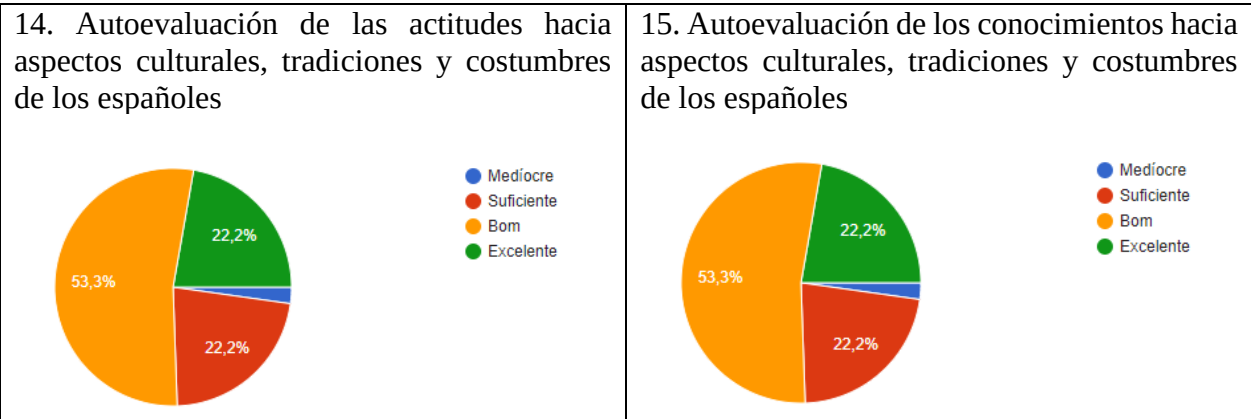


Figura 28 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se confirma en la Figura 29, referente con a la pregunta 16, el 42,2% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buena la receptividad para leer textos del manual de texto de español y, relativo a la pregunta 17, el 46,7% también se autoevalúa como teniendo buena receptividad para ver y oír videos del manual de texto de español.

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso se verificó que, de un modo global, los estudiantes no aprecian trabajar en clases con recurso al manual de texto, por lo que los datos recolectados confirman la heterogeneidad referente al perfil del alumnado de los tres grupos escolares.

16. Autoevaluación de la receptividad para leer textos del manual de texto de español	17. Autoevaluación de la receptividad para ver y oír videos del manual de texto de español

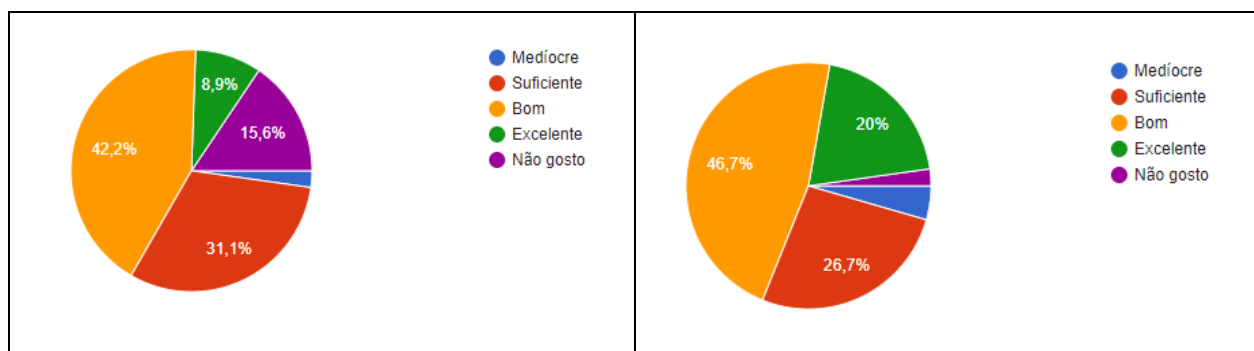


Figura 29 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

A continuación, se presentan los datos recolectados respectivos a las preguntas 18 y 19 (Figura 30).

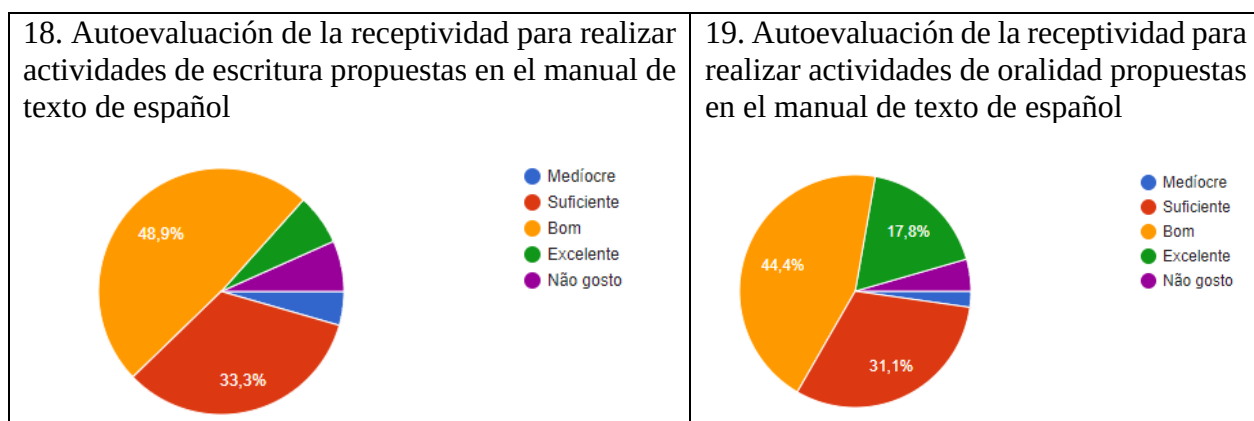


Figura 30 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se confirma en la Figura 30, en cuanto a la pregunta 18, el 48,9% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buena receptividad para realizar actividades de escritura propuestas en el manual de texto de español y, respecto a la pregunta 19, el 44,4% también se autoevalúa como teniendo buena receptividad para realizar actividades de oralidad propuestas en el manual de texto de español.

Como se comprueba en la Figura 31, acerca de la pregunta 20, el 46,7% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buena receptividad para elaborar individualmente textos escritos en

español y, sobre la pregunta 21, 53,3% también se autoevalúa como teniendo buena receptividad para elaborar en equipo textos escritos en español.

Tal como fue referido en la pregunta anterior, según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso se constató que, a los alumnos, generalmente, no les gusta trabajar con documentos en papel, lo que, por un lado, parece contrariar las respuestas dadas por el alumnado en las preguntas de 16 a 21 de este cuestionario, pero, por otro lado, corresponde al perfil heterogéneo de los estudiantes que forman parte de los tres grupos de 8.º curso escolar.

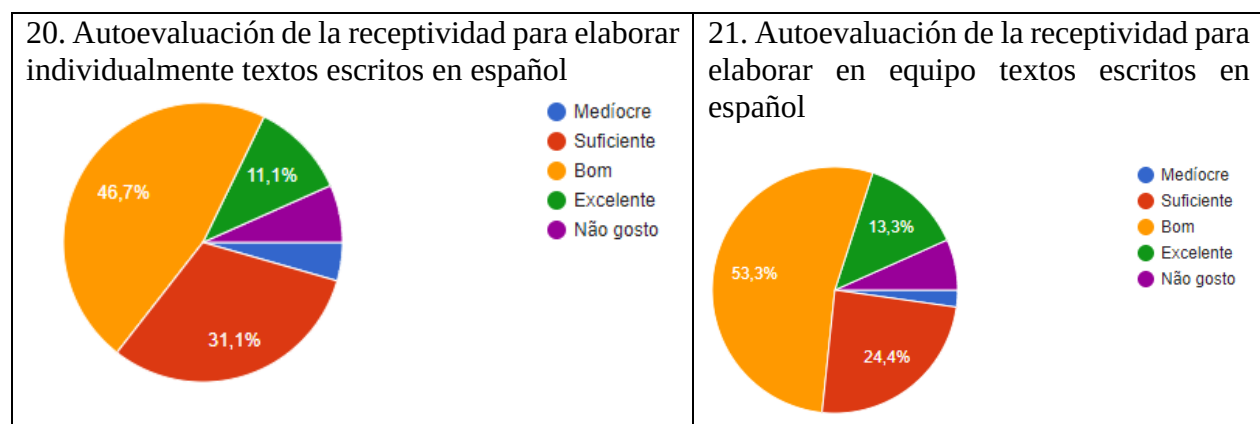


Figura 31 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se constata, en la página siguiente, en la Figura 32, referente a la pregunta 22, el 46,7% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buena receptividad para elaborar individualmente textos orales en español y, respecto a la pregunta 23, el 53,3% también se autoevalúa como teniendo buena receptividad para elaborar en equipo textos orales en español.

Según los datos recolectados, se deduce que los estudiantes están muy abiertos para realizar actividades en el ámbito de la oralidad independientemente del modo de organización o tipología de actividad, lo que es bastante positivo en el marco del estudio experimental referente a la producción oral.

22. Autoevaluación de la receptividad para elaborar individualmente textos orales en español	23. Autoevaluación de la receptividad para elaborar en equipo textos orales en español

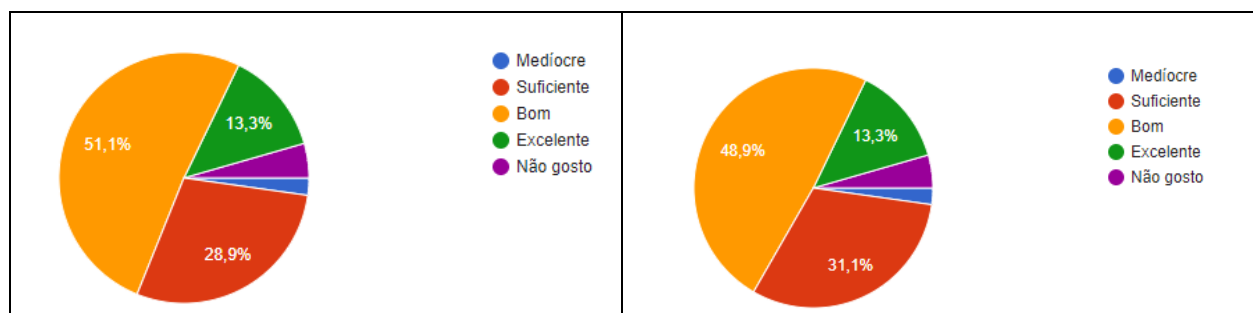


Figura 32 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se confirma en la Figura 33, en cuanto a la pregunta 24, el 40% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buena receptividad para comunicar con españoles y, sobre la pregunta 25, el 48,9% también se autoevalúa como buenos conocimientos para comunicar con españoles. de tus conocimientos para comunicar con españoles.

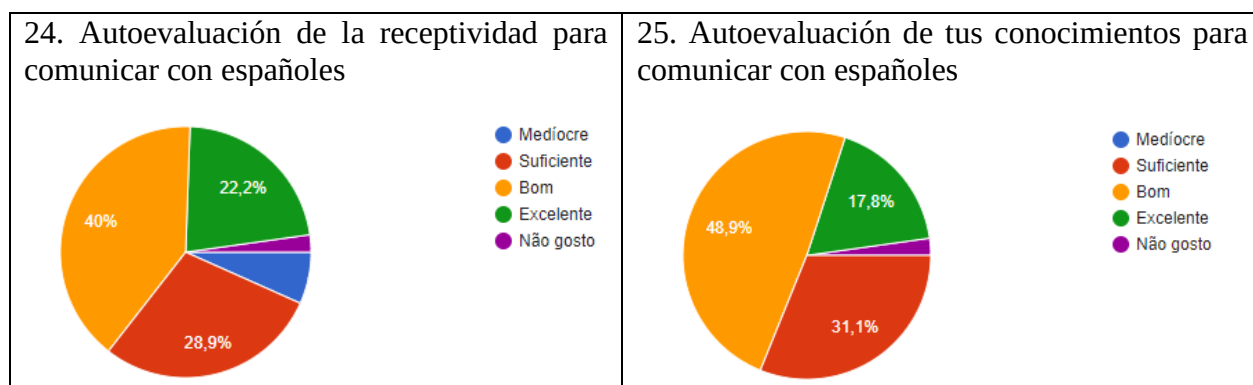


Figura 33 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Según los datos recolectados, se infiere que los alumnos están disponibles para comunicar con españoles y la mayoría considera estar capacitada para hacerlo, opinión corroborada por la investigadora.

Como se constata en la Figura 34, respecto a la pregunta 26, el 37,8% de los alumnos se autoevalúa como teniendo una buena convivencia con españoles y, referente a la pregunta 27, el 37,8% refieren que nunca tienen convivencia con españoles.

Según las vivencias del curso escolar anterior, se deduce que la razón que motivó al alumnado a evaluar su convivencia con españoles fue haber participado en el Proyecto Erasmus +.

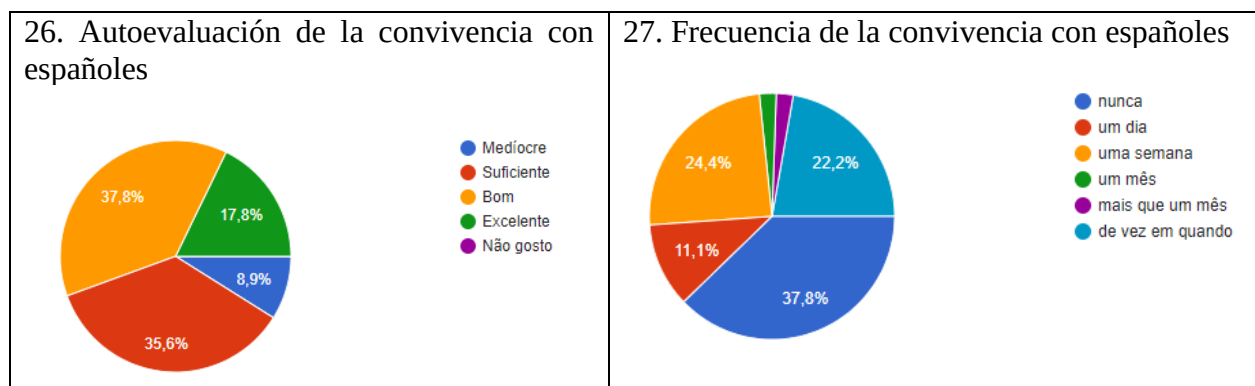


Figura 34 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como Estudiante de Español

Como se comprueba, en la página siguiente, en la Figura 35, en cuanto a la pregunta 28, el 37,8% de los alumnos reconocieron que haber participado en el Proyecto Erasmus+ fue la principal razón de la convivencia con españoles, y, acerca de la pregunta 29, el 51,1% se autoevalúa como teniendo buena receptividad para elaborar trabajos para exposiciones culturales hispanas.

Los datos apurados en la pregunta 28 confirman las conclusiones sacadas referente a la pregunta 26 de este cuestionario y corroboran las experiencias vividas en el 7.º curso.

En cuanto a la pregunta 29, las observaciones de la investigadora corroboran la opinión de los estudiantes en cuanto a la disponibilidad para participar en actividades de carácter cultural.

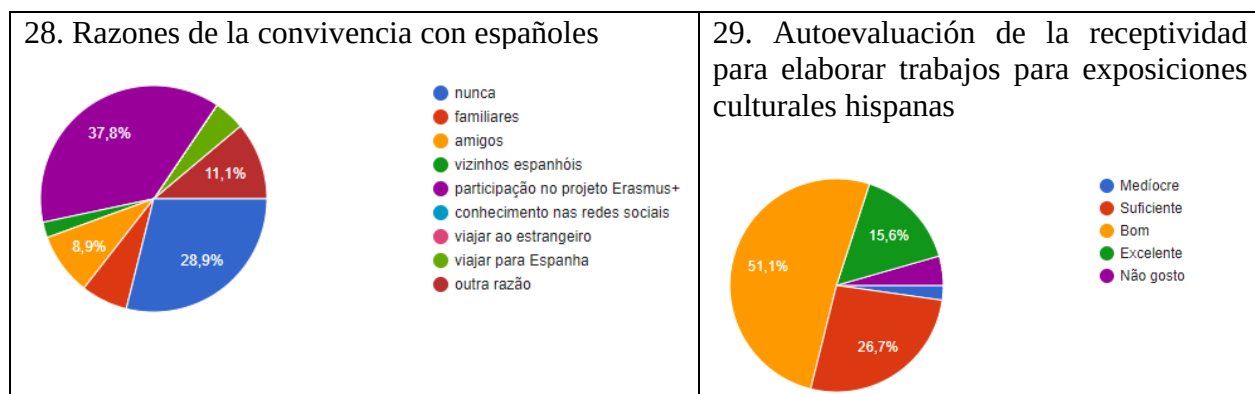


Figura 35 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como estudiante de Español

Como se constata en la Figura 36, referente a la pregunta 30, el 48,9% de los alumnos se autoevalúa como teniendo buenos conocimientos acerca de los temas de los trabajos hechos para exposiciones culturales hispanas realizadas en la escuela, y, acerca de la pregunta 31, el 64,6% asume que recurre al traductor en línea como principal fuente para buscar en español las palabras que desconoce.

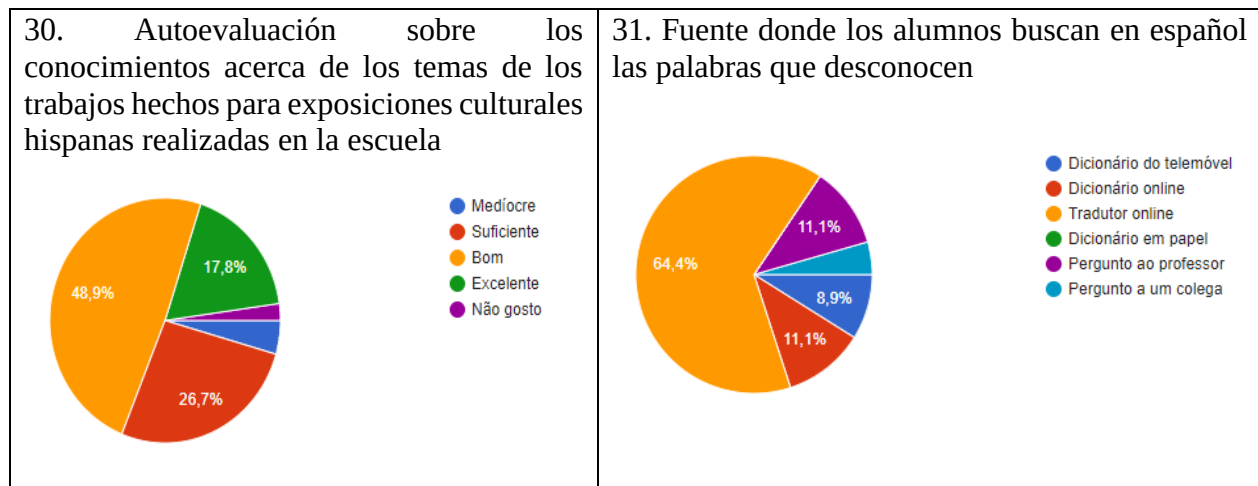


Figura 36 – Cuestionario 2 – Parte II – Autoevaluación de las Competencias como estudiante de Español

Los datos recolectados corroboran la autoimagen positiva que los alumnos tienen como estudiantes de español y una vez más confirman que los alumnos usan frecuentemente el traductor para acceder a información sobre la lengua de Cervantes.

Cabe destacar que en todos los cuatrimestres el alumnado es desafiado a participar en actividades culturales. En la misma perspectiva, en todas las clases, son animados a ser estudiantes autónomos en su aprendizaje, siendo permitido usar el móvil para buscar información necesaria para aumentar, progresar o perfeccionar los conocimientos en la lengua y cultura de España y de los demás países donde se habla español como lengua materna.

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 3 – competencias en el ámbito de la producción oral en español: opiniones, preferencias, experiencias con tecnologías de información y comunicación (TIC) en la producción oral (PO), dificultades y estrategias como estudiante de español.

Como se comprueba en la Figura 37, en cuanto a la pregunta 1, al 60% de los alumnos les gusta realizar actividades de producción oral en español, y, acerca de la pregunta 2, el 68,9% considera importante realizar actividades de producción oral para el desarrollo de la competencia comunicativa. Cabe destacar que son muy poco los alumnos a los que no les gusta realizar actividades de oralidad.

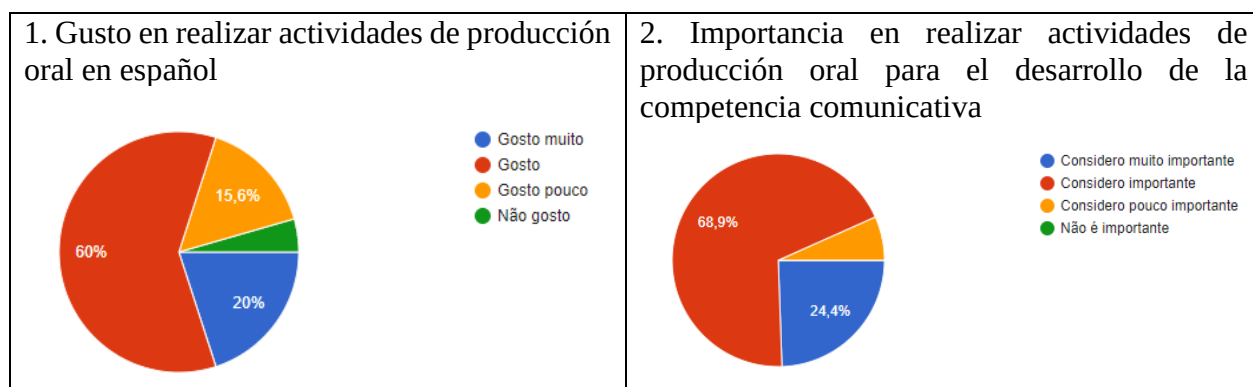


Figura 37 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el Ámbito de la Producción Oral en Español

Como se verifica en el Cuadro 31, en cuanto a la pregunta 3, los alumnos no contestaron correctamente a la pregunta, por lo que, en lugar de ordenar, puntuaron las respuestas. Aun así, cabe destacar que a la mayoría les gusta realizar las actividades de producción oral presentadas, a excepción de cantar.

3. Actividades de producción oral preferidas	Ordenación de 1 a 8
1. Comunicarse con la clase sobre temas de interés para la clase	3/6/7
2. Leer un texto en voz alta	5/6/7
3. Realizar presentaciones temáticas utilizando notas o apuntes	7
4. Resolver problemas: explicar situaciones o conceptos sin mencionarlos	3/7
5. Describir imágenes: fotografías, dibujos, publicidad...	7
6. Habla espontáneamente	6
7. Resumir y comunicar información o argumentos investigados de múltiples fuentes.	6
8. Cantar	1

Cuadro 31 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se comprueba en la Figura 38, en cuanto a la pregunta 4, el 53,3% de los alumnos considera como siendo bueno su desempeño en la producción oral en español, y, acerca de la

pregunta 5, el 60% considera útil el uso del móvil para realizar actividades de producción oral en español. Cabe subrayar que queda bastante evidente la relevancia dada al móvil para auxiliar la realización de actividades orales.

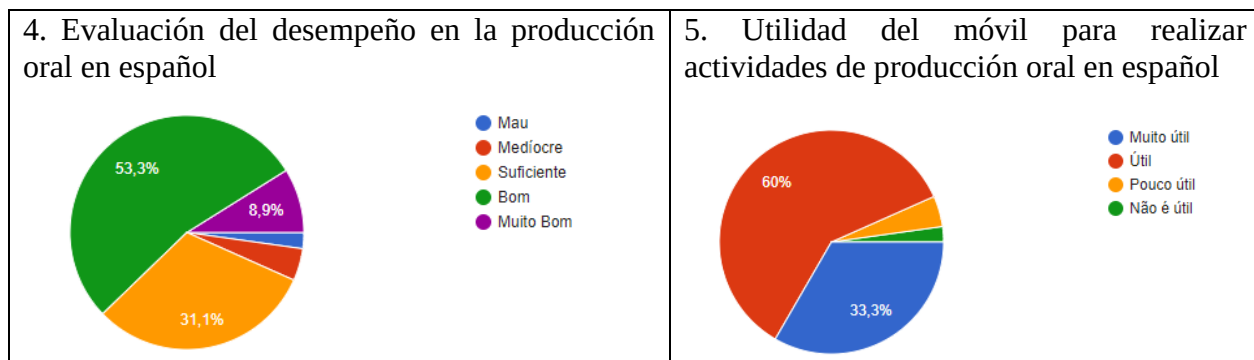


Figura 38 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se verifica en la Figura 39, referente a la pregunta 6, el 97,8% de los alumnos asumen que usan el móvil para realizar actividades de producción oral en español, y, respecto de la pregunta 7, el 93,3% reconoce que usa el móvil para grabar audios y videos de la producción oral en español. Cabe subrayar que queda bastante evidente la relevancia dada al móvil para auxiliar la realización de actividades orales.

Cabe resaltar que casi todos los participantes en el estudio asumen que usan el móvil para realizar las actividades de oralidad propuesta, por lo que este un aspecto muy positivo en el ámbito del estudio experimental.

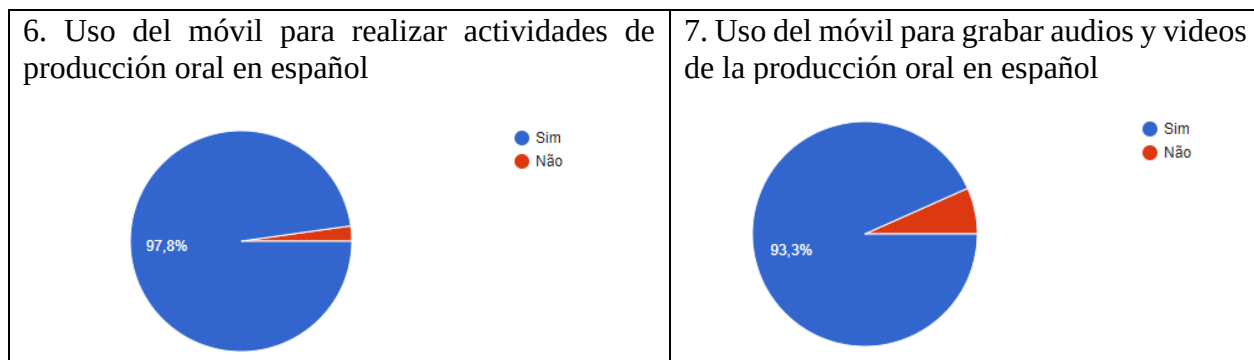


Figura 39 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se consta, en la página siguiente, en la Figura 40, sobre la pregunta 8, el 77,8% de los alumnos refirió que usa alguna aplicación digital para realizar la producción oral en español, y, acerca de la pregunta 9, el 86,7% asumió ya haber grabado algún vídeo o audio y luego haber analizado su actuación en el contexto de la producción oral en español.

Como se verifica, en la página siguiente, en la Figura 41, respecto a la pregunta 10, el 80% de los alumnos refirió que les gusta usar el móvil para grabar actividades de PO en español.

Cabe destacar que en clases de español es usual el uso de aplicaciones digitales para realizar actividades orales sin embargo también hay la posibilidad de presentar de forma tradicional los momentos de oralidad.

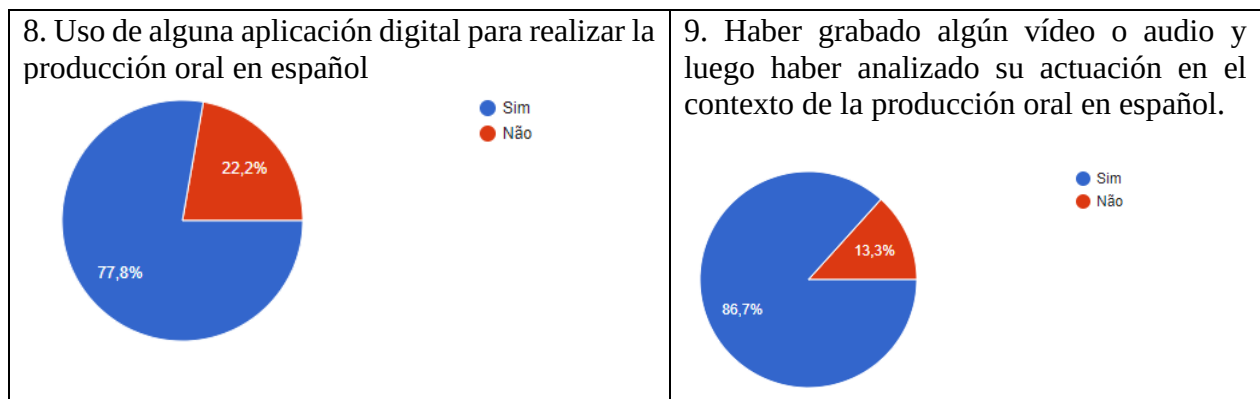


Figura 40 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

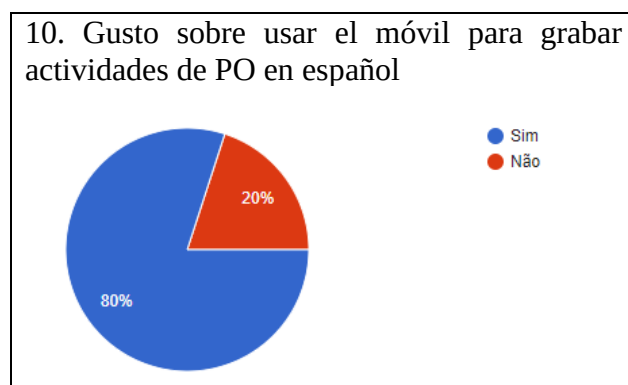


Figura 41 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se comprueba, en la página siguiente, en la Figura 42, referente a la pregunta 11, a la hora de realizar actividades de PO en español, los alumnos sienten dificultades en pronunciar bien (44,4%), hablar con la fluidez adecuada (42,2%) y asumen que tienen timidez, vergüenza o miedo de equivocarse (31,1%).

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso se constataron algunas dificultades a nivel de la pronunciación y se verificó que hay mucha influencia de la lengua materna en la lengua meta. También se verificaron problemas respecto a la fluidez por parte de algunos estudiantes, lo que se justifica en el primer año de aprendizaje del idioma.

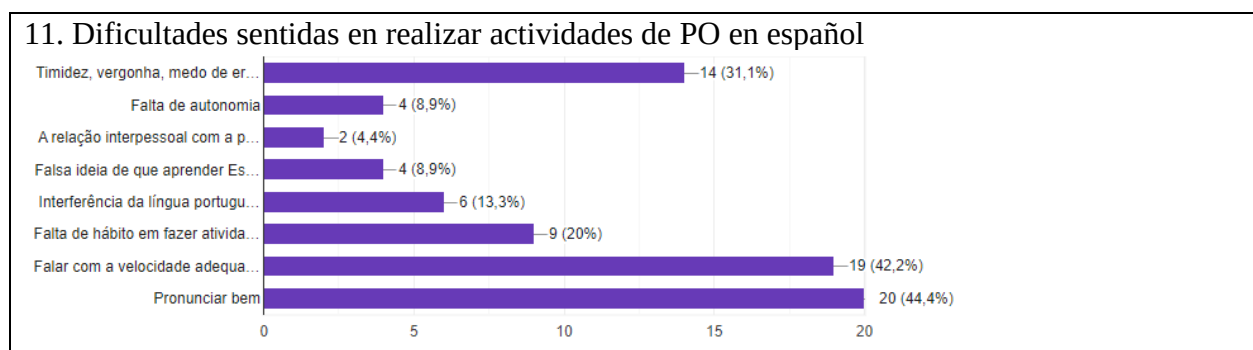


Figura 42 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se verifica en la Figura 43, respecto a la pregunta 12, el alumnado asume que cuando siente dificultades en realizar actividades de PO en español pide ayuda a la profesora (37,8%) e intenta explicar lo que quiere decir usando otras palabras (37,8%).

Según las observaciones de la investigadora, en el 7.º curso, se verificó que los alumnos son flexibles y no tienen dificultades en expresar sus problemas.

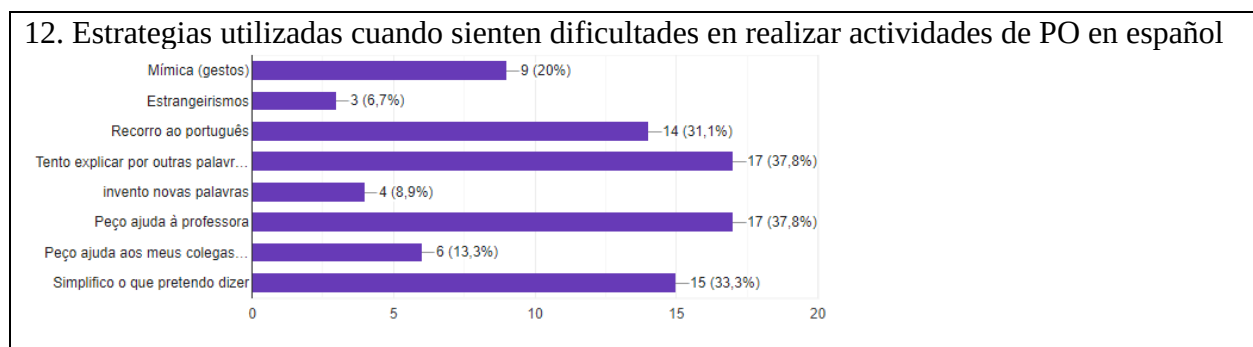


Figura 43 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se constata en la Figura 44, referente a la pregunta 13, el alumnado considera que tener pocas horas de clases a la semana (48,9%) debe ser la principal dificultad que enfrentará la profesora cuando realiza actividades de PO en español.

La investigadora corrobora la opinión del alumnado y considera que la carga horaria de la asignatura en el 7.º curso es poca para el primer año de aprendizaje del segundo idioma extranjero.

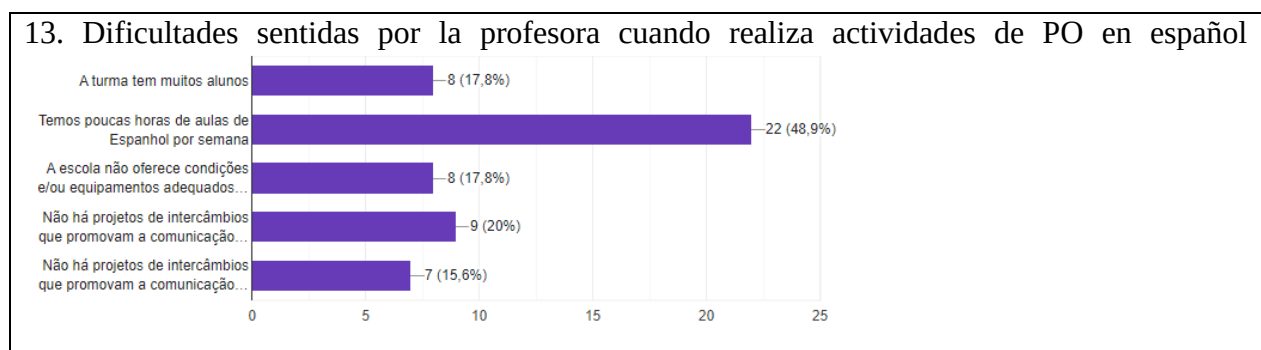


Figura 44 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

Como se verifica en la Figura 45, acerca de la pregunta 14, el alumnado piensa que la consulta de información (57,8%) y la constante autocorrección (51,1%) pueden ser las estrategias para usar para desarrollar competencias de PO en español.

Según las observaciones de la investigadora referentes al 7.º curso, los alumnos cuando saben lo que tienen que mejorar buscar, con gusto, solucionar las cuestiones apuntadas.

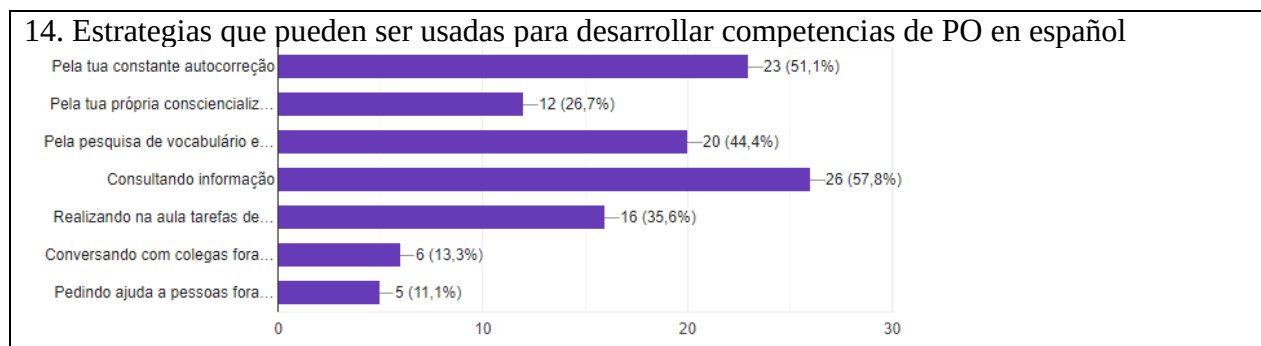


Figura 45 – Cuestionario 2 – Parte III – Competencias en el ámbito de la Producción Oral en Español

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 4 – competencias en el ámbito de la producción escrita en español: opiniones, preferencias, experiencias con tecnologías de información y comunicación (TIC) en la producción escrita (PE), dificultades y estrategias como estudiante de español.

Como se comprueba en la Figura 46, respecto de la pregunta 1, al 64,4% de los alumnos les gusta realizar actividades de producción escrita en español y, en cuanto a la pregunta 2, el 66,7% considera importante realizar actividades de producción escrita para el desarrollo de la competencia comunicativa.

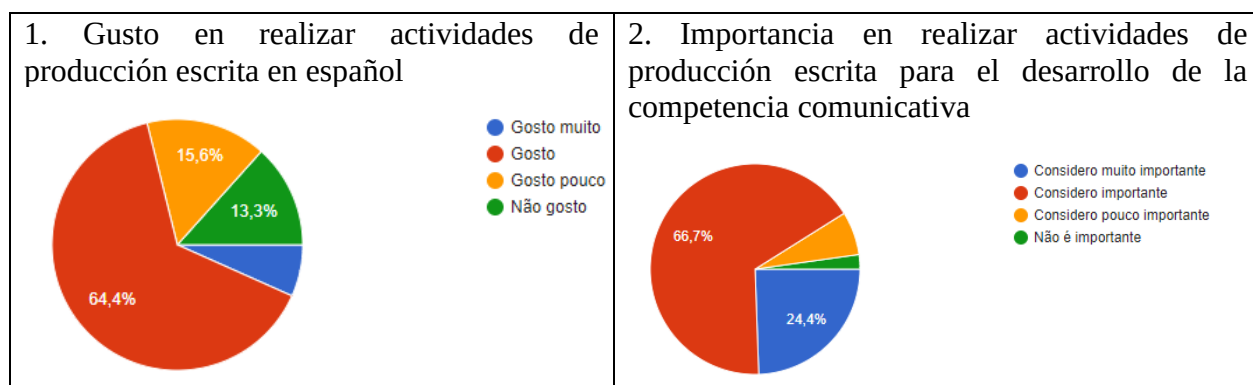


Figura 46 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Según las observaciones de la investigadora referentes al 7.º curso, los alumnos habitualmente son receptivos a las tareas de escritura.

Como se verifica en el Cuadro 32, acerca de la pregunta 3, los alumnos no contestaron correctamente a la pregunta, por lo que, en lugar de ordenar, puntuaron las respuestas. Aun así, cabe destacar que les gusta la mayoría de las actividades, excepto escribir textos para compartir con la clase.

3. Actividades de producción oral preferidas	Ordenación de 1 a 8
1. Crear textos para publicar en la página del colegio sobre temas de interés de la clase	5
2. Escribir un texto para compartir con la clase.	4
3. Elaborar textos sobre diferentes temas utilizando notas o apuntes	6

4. Resolver problemas: explicar situaciones o conceptos sin mencionarlos	6
5. Describir imágenes: fotografías, dibujos, publicidad...	5
6. Escribe espontáneamente	5
7. Resumir y comunicar información o argumentos investigados en diversas fuentes.	8
8. Hacer dictados	7

Cuadro 32 – Cuestionario 2 – Parte IV– Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Según las observaciones de la investigadora referentes al 7.º curso, los alumnos aprecian escribir, pero, a veces, se sienten inseguros y demuestran recelo en mostrar sus producciones.

Como se comprueba en la Figura 47, sobre la pregunta 4, el 51,1% de los alumnos se consideran bueno su desempeño en la producción escrita en español y, en cuanto a la pregunta 5, 51,1% considera útil el uso del móvil para realizar actividades de producción escrita en español.

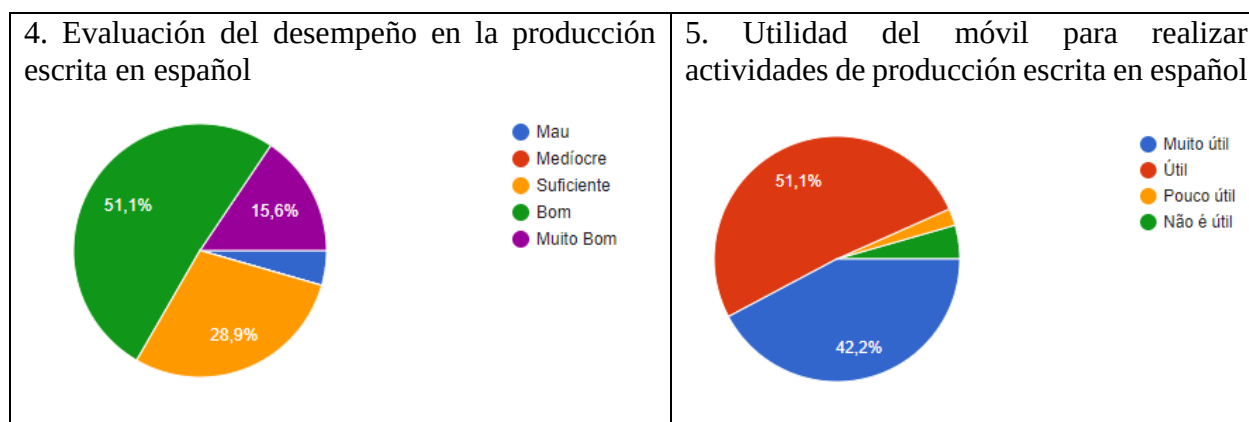


Figura 47 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Según las observaciones de la investigadora referentes al 7.º curso, los alumnos recurren al móvil para realizar todo tipo de tareas presentadas por la profesora. En clases de español está permitido usar el móvil para aprender.

Como se verifica en la Figura 48, sobre la pregunta 6, el 93,3% de los alumnos asume que usa el móvil para realizar actividades de producción escrita en español y, en cuanto a la pregunta 7, 95,6% refiere que usa el móvil para elaborar textos de la producción escrita en español.

Los datos recolectados corroboran que está permitido el uso del móvil en clases de español y que, efectivamente, los alumnos lo utilizan a la hora de realizar actividades de escritura.

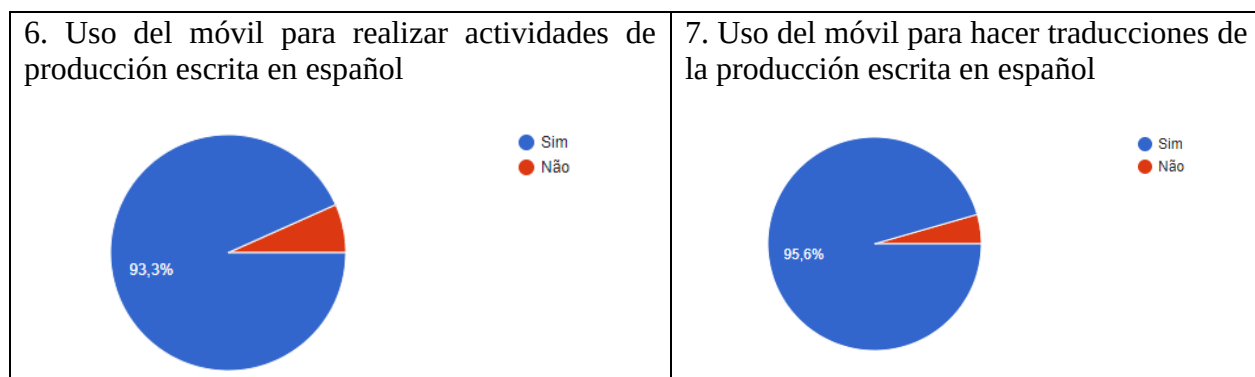


Figura 48 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Enseguida se presentan los datos recolectados respectivos a las preguntas 8 y 9 (Figura 49).

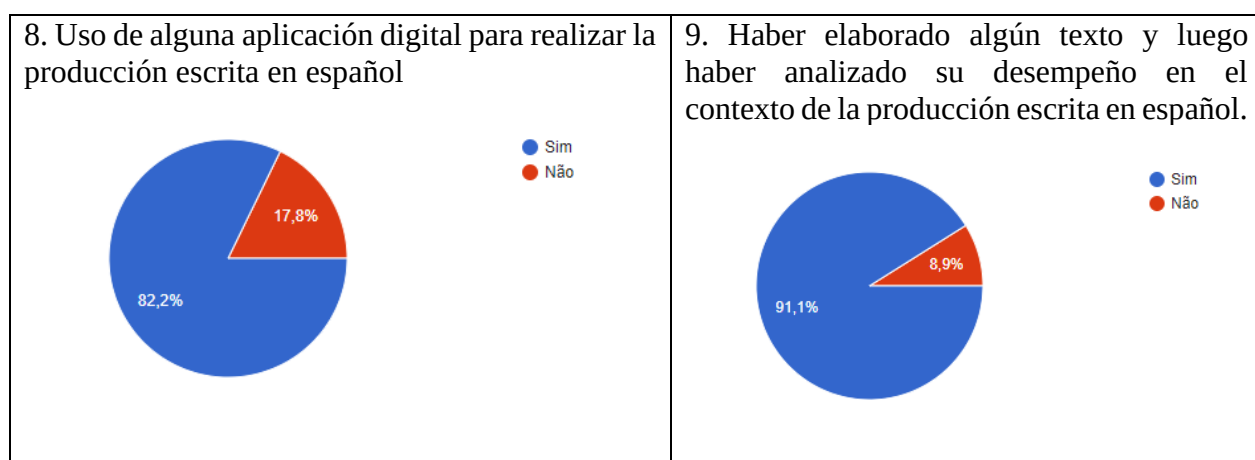


Figura 49 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Como se constata en la Figura 49, referente a la pregunta 8, el 82,2% de los alumnos refiere que usó alguna aplicación digital para realizar la producción escrita en español y, respecto a la pregunta 9, el 91,1% refiere haber elaborado algún texto y luego haber analizado su desempeño en el contexto de la producción escrita en español.

Los datos recolectados corroboran las rutinas establecidas en clases relativamente a las actividades de escritura.

Como se verifica en la Figura 50, acerca de la pregunta 10, al 93,3% de los alumnos les gusta usar el móvil para realizar actividades de PE en español.

Los datos recolectados corroboran la práctica del uso del móvil en clases.

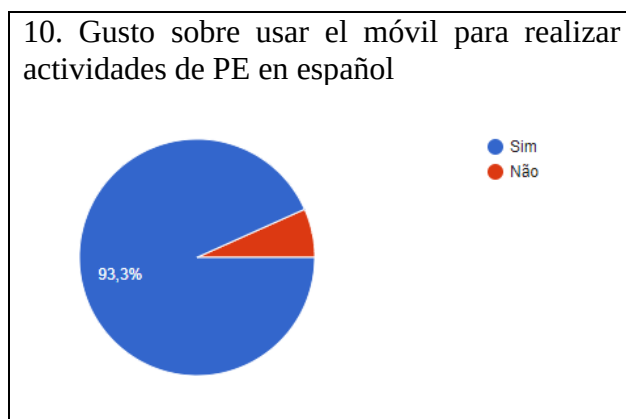


Figura 50 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

A continuación, se presentan los datos recolectados de la pregunta 11 (Figura 51).

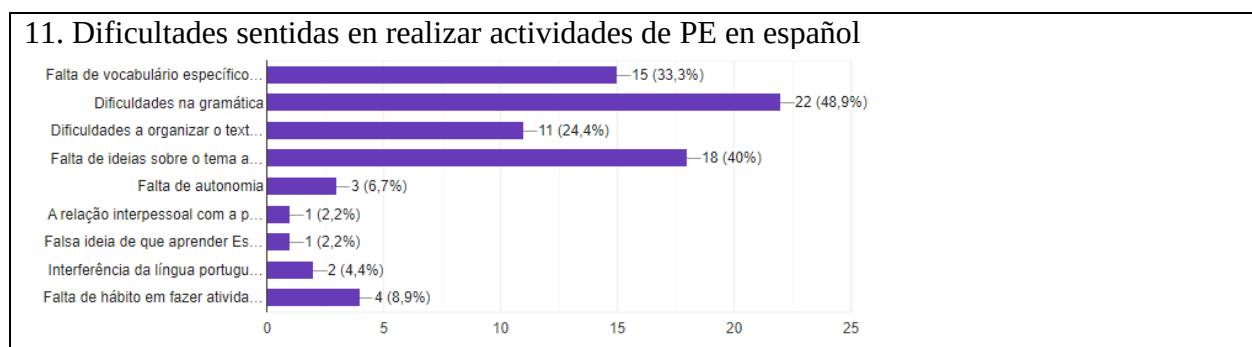


Figura 51 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Como se comprueba en la Figura 51, sobre la pregunta 11, a la hora de realizar actividades de PE en español, 48,9% de los alumnos refiere que siente dificultades en el ámbito de la gramática y 40% asume que no tiene ideas para desarrollar el tema solicitado.

Según las observaciones de la investigadora en el 7.º curso, se verificó la existencia de bastantes dificultades en iniciar tareas de escritura, lo que corrobora la opinión del alumnado.

Como se constata en la Figura 52, respecto la pregunta 12, los estudiantes asumen que cuando siente dificultades en realizar actividades de PE en español usan el traductor (73,3%) y piden ayuda a la profesora (35,6%)

Igual que en el ámbito da produción oral, los datos recolectados confirman que el alumnado usa mucho el móvil y siente confianza para pedir ayuda a la profesora para solucionar sus dificultades también en la produción oral.

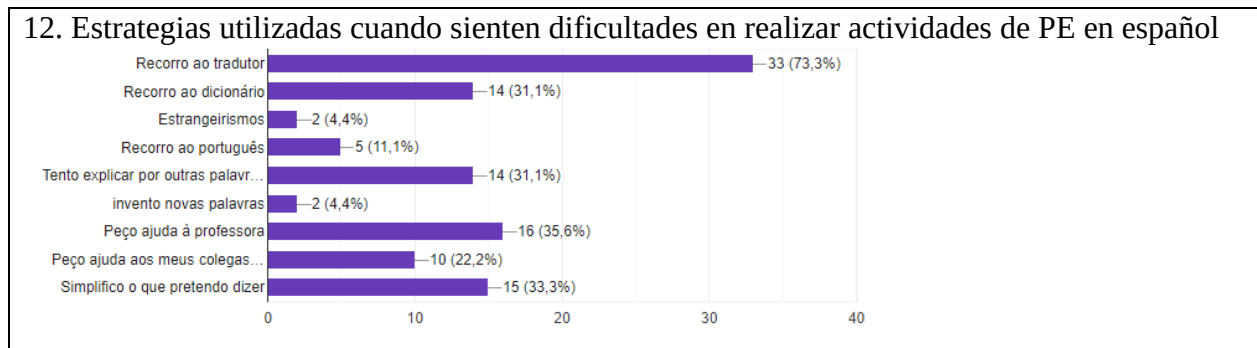


Figura 52 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Enseguida se presentan los datos recolectados de la pregunta 13 (Figura 53).

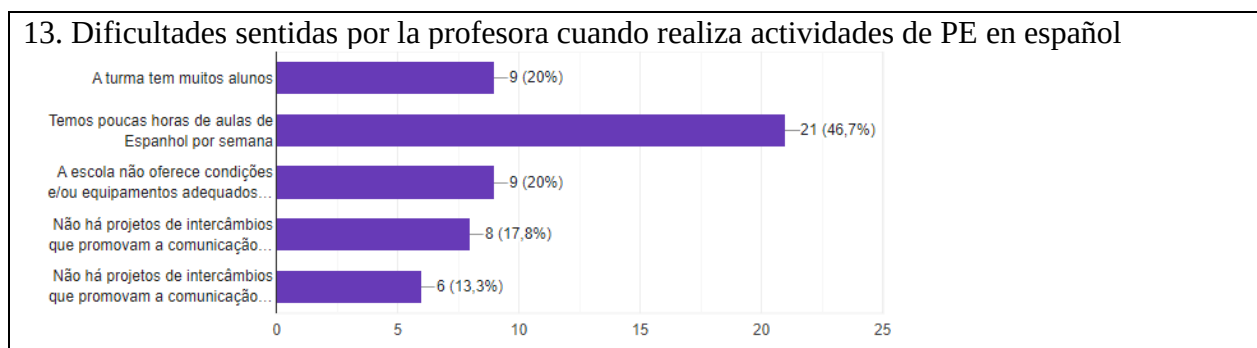


Figura 53 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

Como se verifica en la Figura 53, referente la pregunta 13, el alumnado considera que tener pocas horas de clases a la semana debe ser la principal dificultad que enfrentará la profesora cuando realiza actividades de PE en español (46,7%). Los datos recolectados en la PE confirman la misma opinión del alumnado dada relativamente a la PO.

Como se constata en la Figura 54, respecto la pregunta 14, los estudiantes piensan que la consulta de información (51,1%) y la constante autocorrección pueden ser las estrategias que usar para desarrollar competencias de PE en español (44,4%). Los datos recolectados en la PE confirman la misma opinión del alumnado dada relativamente a la PO.

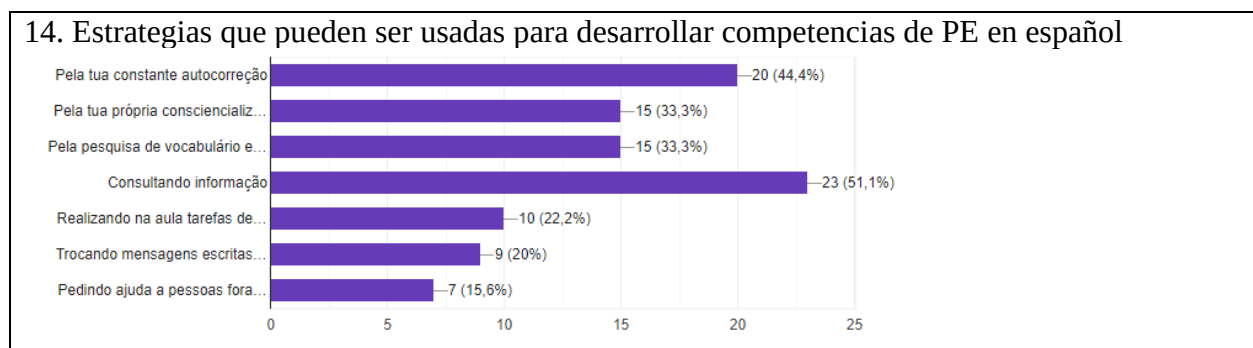


Figura 54 – Cuestionario 2 – Parte IV – Competencias en el ámbito de la Producción Escrita en Español

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 5 – gustos y preferencias del estudiante de español sobre el visionado de cortometrajes y la producción oral.

Enseguida se presentan los datos recolectados de las preguntas 1 y 2 (Figura 55).

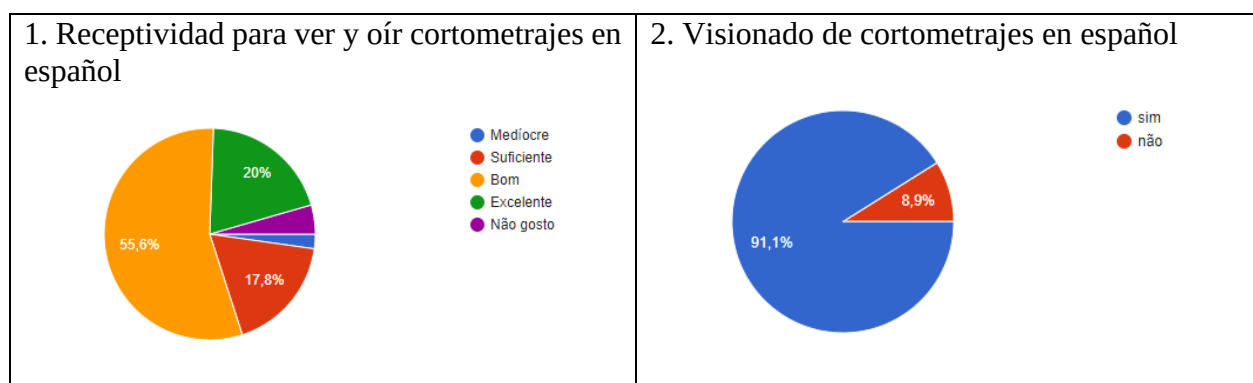


Figura 55 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se comprueba en la Figura 55, acerca de la pregunta 1, el alumnado considera tener buena receptividad para ver y oír cortometrajes en español (55,6%) y, sobre la pregunta 2, el 91,1% refiere que ya vio cortometrajes en español, lo que confirma las prácticas realizadas en el 7.º curso.

Como se constata en la Figura 56, sobre la pregunta 3, al 46,7% del alumnado le gusta ver y oír cortometrajes en español, lo que confirma la receptividad sentida en las clases en el 7.º curso.

3. Gusto en ver y oír cortometrajes españoles

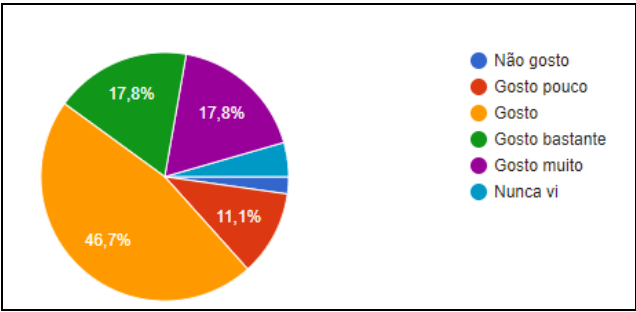


Figura 56 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se comprueba en la Figura 57, respecto a la pregunta 4, la mayoría de las respuestas corresponde a “no sé”. Los pocos alumnos que respondieron a la pregunta dijeron que les gustaría ver cortometrajes sobre temas de cultura española, que sirvan para sensibilizar sobre algunos asuntos y que estén relacionados con películas conocidas.

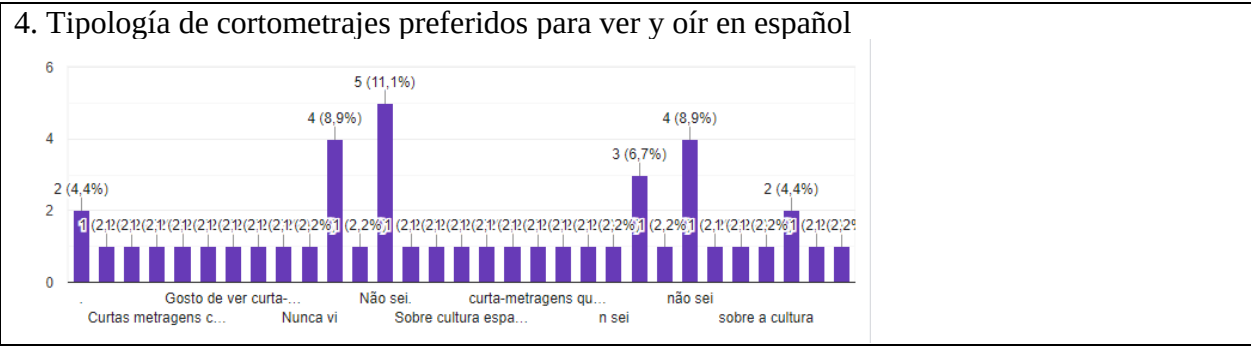


Figura 57 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se verifica, en la página siguiente, en la Figura 58, sobre la pregunta 5, el 57,8% de los alumnos asume que prefiere ver los cortometrajes a través de la proyección multimedia y, acerca de la pregunta 6, el 75,6% refiere que, a veces, ve cortometrajes.

5. Recurso preferido para ver el cortometraje	6. Frecuencia de visionado de cortometrajes

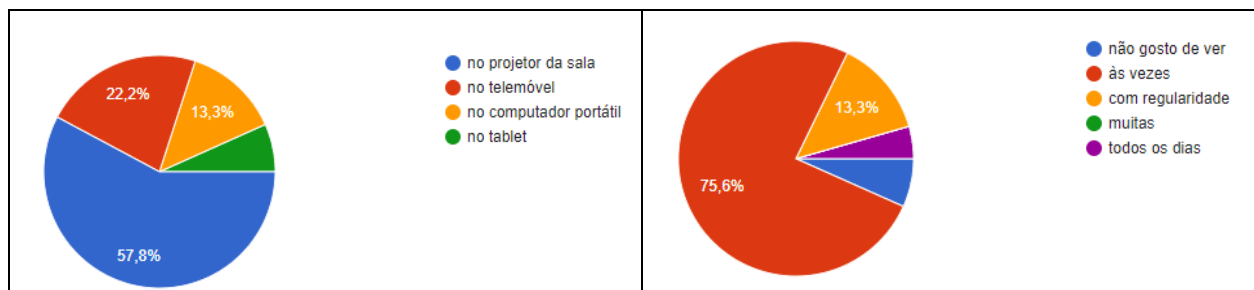


Figura 58 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se comprueba en la Figura 59, referente a la pregunta 7, el 82,2% de los alumnos afirma que prefiere ver películas a cortometrajes en español.

Cabe destacar que, dada la carga horaria de la asignatura y la duración habitual de una película, la investigadora opta por usar en clases cortometrajes en lugar de películas. Trabajar con recurso a una película implica como mínimo dos semanas de clases y, según las observaciones de profesora, los alumnos no mantienen su atención a lo largo de la película, demuestran dificultades a nivel de la comprensión y sus actitudes, a veces, no son favorables, una vez que conversan con los compañeros y no siempre logran concentrarse como sería necesario.

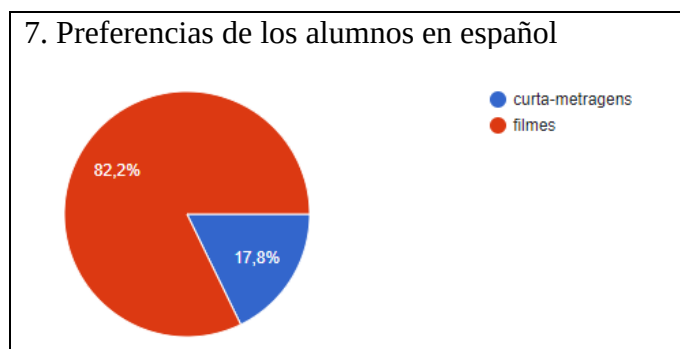


Figura 59 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se constata en la Figura 60, respecto la pregunta 8, el 60% de los alumnos asume que conoce actores o actrices hispanos, pero, referente a la pregunta 9, el 66,7% refiere que no conoce directores de cine hispanos.

Aunque el Agrupamento esté ubicado relativamente cerca de España, a 122 km de la frontera con Verín, a 165 km con San Martín del Pedroso y a 173km con Fuentes de Oñoro, sería de esperar que el alumnado conociera más sobre el cine hispano.

Cabe destacar que en la ciudad portuguesa es prácticamente inexistente la presencia de la lengua y cultura españolas, lo que puede justificar el poco conocimiento de los estudiantes respecto al cine español y además en los medios de comunicación portugueses, en concreto en la tele, tampoco dan relevancia a este tema cultural.

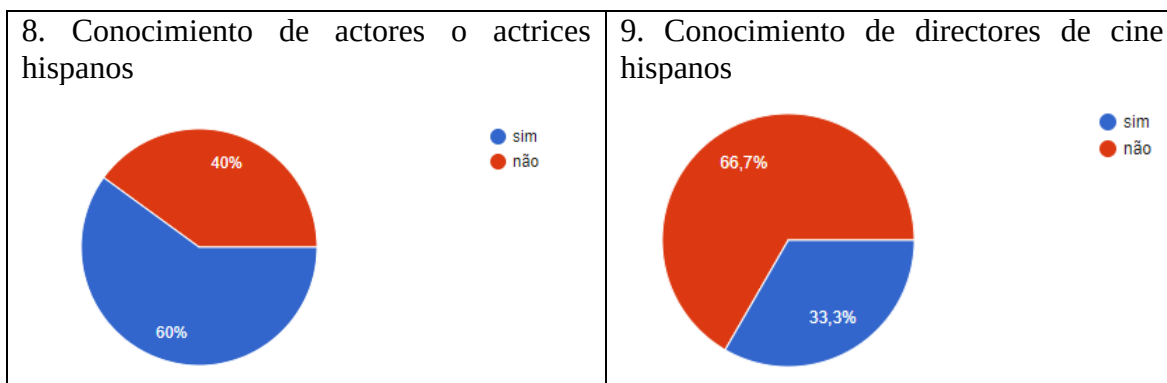


Figura 60 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se constata en el Cuadro 33, referente a la pregunta 10, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado concuerda que los cortometrajes o películas en español me hacen sentir más interesado en participar en las clases (57,8%), con actividades de apoyo puedo entender un cortometraje o película en español sin subtítulos (77,8%), los cortometrajes o películas en español hacen que las clases me resulten más atractivas (51,1%) y los cortometrajes o películas en español son recursos útiles para las clases de español (55,6%).

Cabe resaltar la autoimagen positiva que el alumno tiene al referir que con actividades de apoyo puedo entender un cortometraje o película en español sin subtítulos, lo que no coincide con la opinión de la investigadora, pues verifica que los estudiantes tienen dificultades de comprensión de recursos audiovisuales, sobre todo, de larga duración.

10. Opinión de los alumnos	Disuerdo totalmente	No concuerdo	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Los cortometrajes o películas en español me hacen sentir más interesado en participar en las clases.	3	13	26	13

2. Con actividades de apoyo puedo entender un cortometraje o película en español sin subtítulos	1	2	35	7
3. Los cortometrajes o películas en español hacen que las clases me resulten más atractivas	1	4	23	17
4. Los cortometrajes o películas en español son recursos útiles para las clases de español	4	4	25	12

Cuadro 33 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se comprueba en el Cuadro 34, respecto a la pregunta 11, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado concuerda que, en cuanto a los aprendizajes con recurso a películas y cortometrajes, puede ser desarrollada la comprensión escrita (66,7%), la comprensión auditiva y audiovisual (53,3%), la producción escrita (64,4%), la producción oral (64,4%), la interacción escrita (60%), la interacción oral (68,9%), temas socioculturales (60%), la gramática (66,7%) y el vocabulario (60%).

11. Aprendizajes que pueden ser desarrollados con recurso a películas y cortometrajes	Discuerdo totalmente	No concuerdo	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Comprensión escrita	2	5	30	8
2. Comprensión auditiva y audiovisual	1	4	24	16
3. Producción escrita	1	5	29	10
4. Producción oral	1	5	29	10
5. Interacción escrita	3	5	27	10
6. Interacción oral	2	1	31	11
7. Temas socioculturales	3	5	27	10
8. Gramática	2	7	30	6
9. Vocabulario	2	2	27	14

Cuadro 34 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Según los datos recolectados, cabe subrayar la relevancia dada a la interacción para realizar actividades con recurso a películas y cortometrajes y cabe resaltar que los estudiantes aprecian mucho trabajar en equipos y en grupos.

Como se comprueba en la Figura 61, en cuanto la pregunta 12, el 51,1% de los alumnos refiere que su receptividad es buena para elaborar textos orales a partir de cortometrajes y, respecto a la pregunta 13, el 51,1% afirma que prefiere presentar sus respuestas orales a través de una grabación.

Cabe resaltar que los datos recolectados son de gran importancia para el estudio experimental y demuestran que el alumnado tiene una actitud favorable respecto a las situaciones presentadas.



Figura 61 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se verifica, en la página siguiente, en la Figura 62, sobre la pregunta 14, el 51,1% de los alumnos autoevalúa sus conocimientos como siendo buenos para hacer grabaciones de las respuestas orales y, acerca de la pregunta 15, el 46,7% que es buena su receptividad para hacer grabaciones de las respuestas orales.

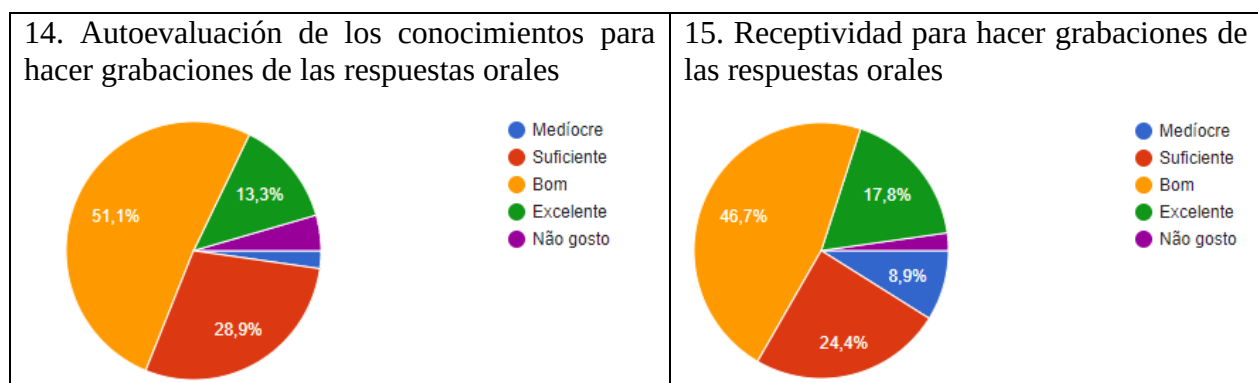


Figura 62 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Igual que las preguntas anteriores, los datos recolectados son muy relevantes para el estudio experimental porque demuestran la disponibilidad de los alumnos para realizar trabajo con recurso a la grabación de sus respuestas.

Como se comprueba en la Figura 63, respecto a la pregunta 16, el 48,9% de los alumnos refiere que ya pensó que cuando graba sus respuestas para publicarlas en herramientas digitales como *Stream* o *Padlet*, sus colegas pueden escuchar y ver sus respuestas, pero cabe resaltar que al 24,4% no le importa la opinión de sus colegas relativamente a su trabajo. Referente a la pregunta 17, el 53,3% del alumnado prefiere hacer una grabación y publicarla en una herramienta digital.

Una vez más los datos recolectados son de suma importancia para el estudio experimental, puesto que está previsto hacer un mural con las grabaciones de las respuestas del alumnado.



Figura 63 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se constata en la Figura 64, acerca de la pregunta 18, el 62,2% del alumnado contestó afirmativamente que, cuando hace grabaciones de respuestas de pruebas orales, suele analizar la respuesta antes de publicarla en la herramienta recomendada por la profesora y, sobre la pregunta 19, el 62,2% del alumnado respondió afirmativamente que, cuando hace grabaciones de respuestas de pruebas orales, suele analizar la respuesta después de publicarla en la herramienta recomendada por el profesor.

Según las observaciones de la investigadora en el 7.º curso, la opinión de la profesora no coincide con la de los estudiantes, por el contrario, se verificó que son muy pocos los alumnos que analizan sus respuestas antes o después de publicarla.

18. Cuando haces grabaciones de respuestas de pruebas orales, ¿sueles analizar la respuesta antes de publicarla en la herramienta recomendada por la profesora?	19. Cuando haces grabaciones de respuestas de pruebas orales, ¿sueles analizar la respuesta después de publicarla en la herramienta recomendada por el profesor?

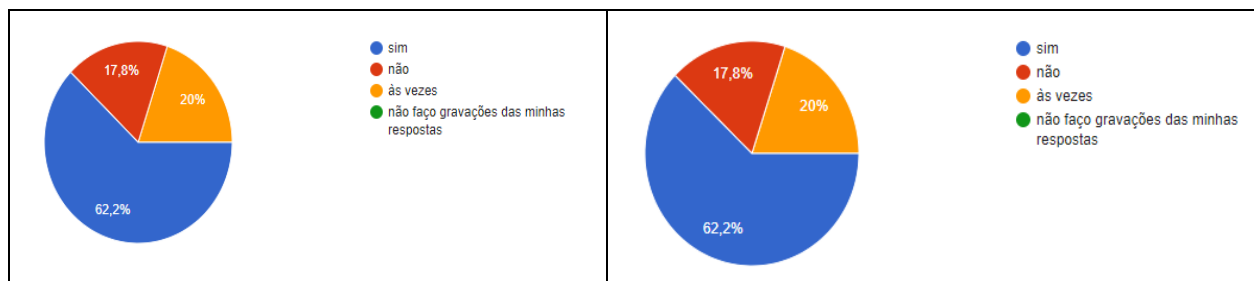


Figura 64 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se comprueba, en la página siguiente, en la Figura 65, respecto a la pregunta 20, el 37,8% del alumnado alumnos contestó afirmativamente y que otros el 37,8% negativamente que, al grabar las respuestas de las pruebas orales, suele pedirle a un compañero que analice su respuesta antes de publicarla en la herramienta recomendada por el profesor. Referente a la pregunta 21, el 68,9% del alumnado contestó afirmativamente que, al grabar sus respuestas de las pruebas orales, alguna vez ha vuelto a grabar su respuesta porque notó que no estaba bien, ya que había errores.

Igual que en las preguntas anteriores, las observaciones de la investigadora en el 7.º curso contrarían una vez más la opinión de los estudiantes ya que son pocos los que piden ayuda a los compañeros o repiten las grabaciones por haber encontrado algún problema en su respuesta.

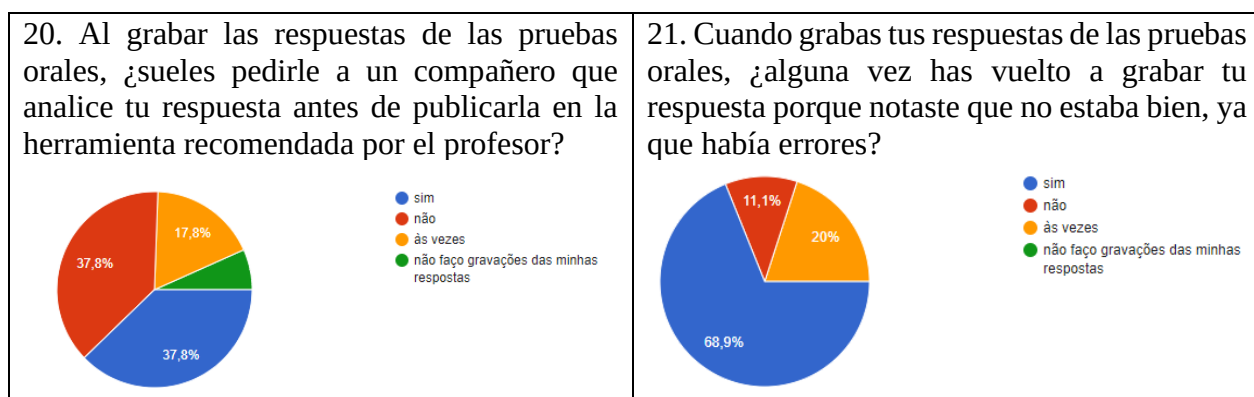


Figura 65 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se verifica en la Figura 66, acerca de la pregunta 22, el 46,7% del alumnado contestó afirmativamente que, cuando graba sus respuestas de las pruebas orales, alguna vez has vuelto a grabar su respuesta porque un colega suyo le dijo que no estaba bien porque tenía errores.

Igual que en las preguntas anteriores, las observaciones de la investigadora en el 7.º curso contrarían una vez más la opinión de los estudiantes ya que son pocos los que intercambian información con los compañeros sobre las cuestiones escolares.

22. Quando grabas tus respuestas de las pruebas orales, ¿alguna vez has vuelto a grabar tu respuesta porque un colega tuyo te dijo que no estaba bien porque tenía errores?

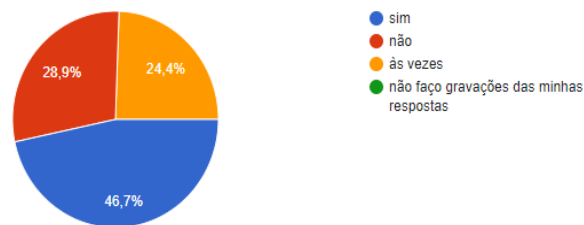


Figura 66 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Como se constata en la Figura 67, sobre la pregunta 23, la mayoría de las respuestas corresponde a “no sé”. Los dos alumnos que respondieron a la pregunta dijeron que *autoscopia* tenía el siguiente significado: “creo que es una ayuda más especial para quienes tienen más dificultades en los aprendizajes” y “Sí, es cuando usamos un recurso para grabar un audio nuestro”.

23. Significado de estrategia *autoscopia*.

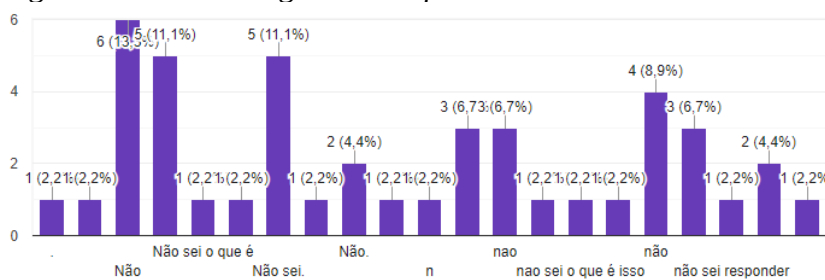


Figura 67 – Cuestionario 2 – Parte V – Visionado de Cortometrajes y la Producción Oral en Español

Cabe resaltar el matiz positivo que es asociado a la *autoscopia* aunque los estudiantes no sepan su significado.

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 6 – gustos y preferencias del estudiante de español sobre lectura de cuentos populares y la producción escrita.

Como se constata en la Figura 68, acerca de la pregunta 1, al 48,9% de los alumnos les gusta leer en español y, sobre la pregunta 2, el 57,8% del alumnado considera tener buena receptividad para leer en español. Las observaciones de la investigadora en el 7.º curso corroboran las opiniones del alumnado en cuanto al acto de leer en español.

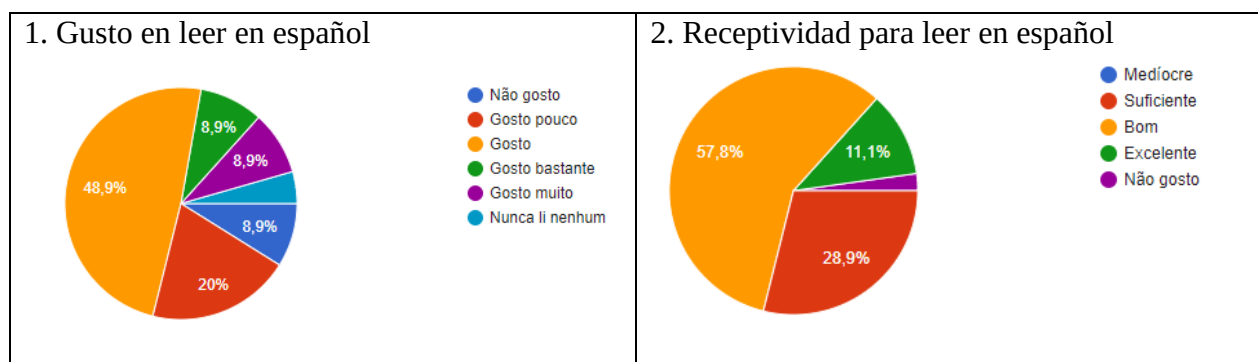


Figura 68 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Enseguida se presentan los datos recolectados sobre la pregunta 3 (Figura 69).

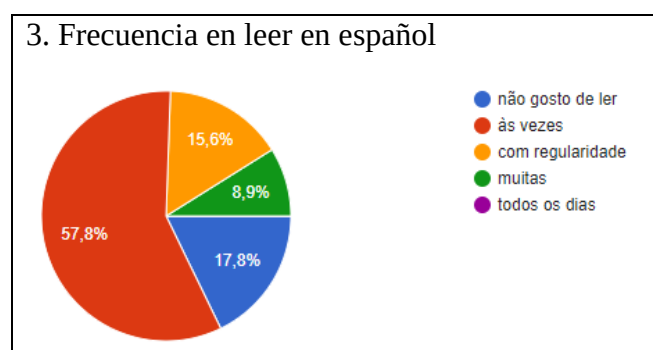


Figura 69 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se comprueba en la Figura 69, en cuanto a la pregunta 3, el 57,8% de los alumnos refiere que, a veces, lee en español. Cabe resaltar que la opinión de los estudiantes se refiere a las

lecturas efectuadas en clase, ya que, según las observaciones de la investigadora en el 7.º curso, el alumnado no realiza tareas en casa.

Como se verifica en la Figura 70, acerca de la pregunta 4, la mayoría de las respuestas corresponde a “no sé”. Los pocos alumnos que respondieron a la pregunta dijeron que les gustaría leer textos culturales, documentos, narrativas, textos cortos, textos dramáticos, textos populares, textos informativos, un libro, poemas, novela y de suspense.

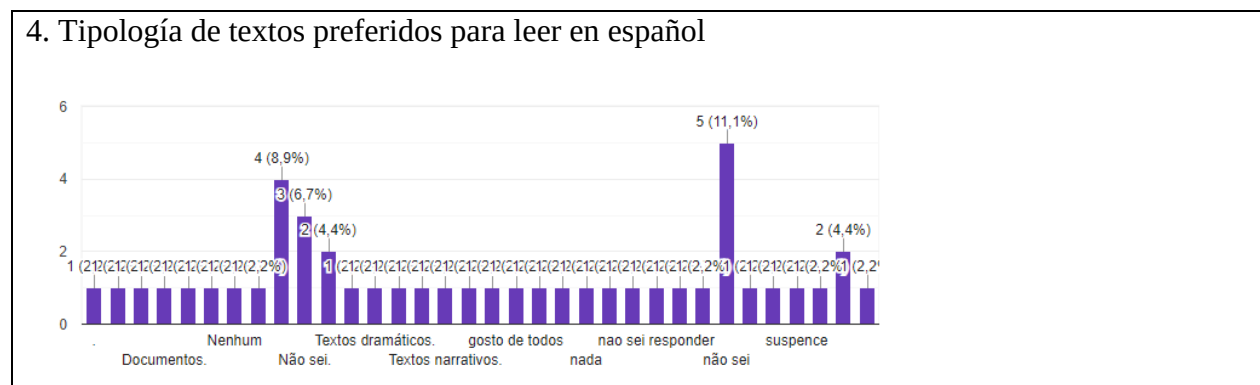


Figura 70 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se comprueba en la Figura 71, respecto a la pregunta 5, el 62,2% de los alumnos refieren que prefieren leer cuentos populares a libros literarios en español y, referente a la pregunta 6, el 57,8% asumió que no conoce cuentos en español.

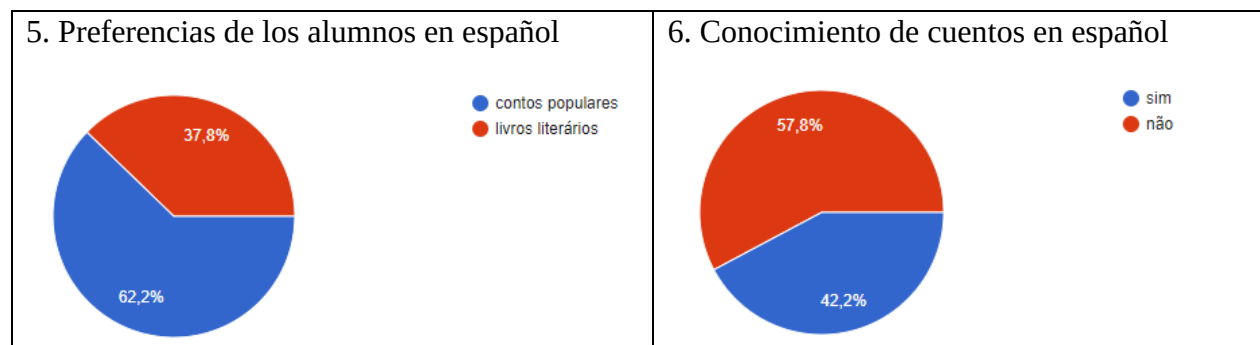


Figura 71 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se constata en la Figura 72, en cuanto a la pregunta 7, el 48,9% de los alumnos consideran que tienen buena receptividad para leer cuentos en español y, relativo a la pregunta 8, al 53,3% le gusta leer cuentos en español

Las observaciones de la investigadora en el 7.º curso corroboran las opiniones del alumnado en cuanto a la lectura de narrativas y además cabe resaltar que el tamaño del texto también es un factor positivo. Los datos recolectados en el ámbito de la lectura de cuentos son de capital importancia para el estudio experimental, visto que el alumnado tiene actitudes positivas respecto a los cuentos igual que a los cortometrajes.

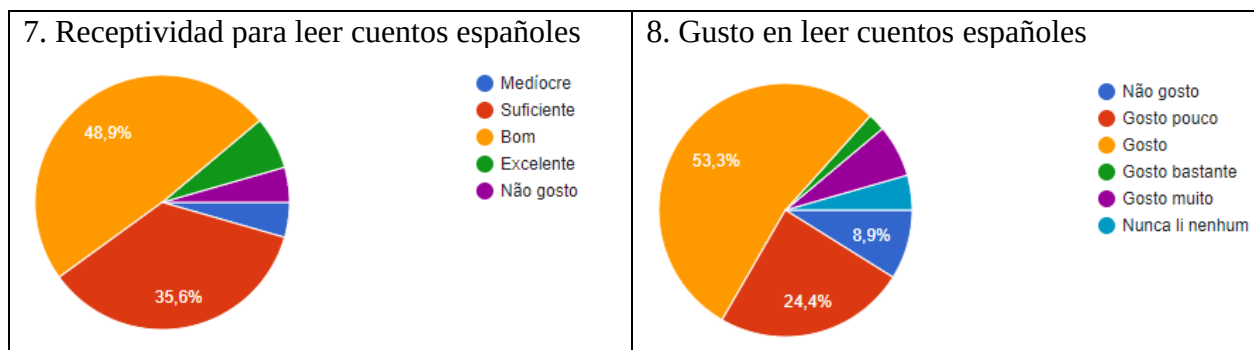


Figura 72 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se verifica en la Figura 73, en cuanto a la pregunta 9, el 46,7% de los alumnos asumen que prefieren leer cuentos en el móvil que en otros soportes y, relativo a la pregunta 10, 60% refieren que, a veces, lee cuentos.

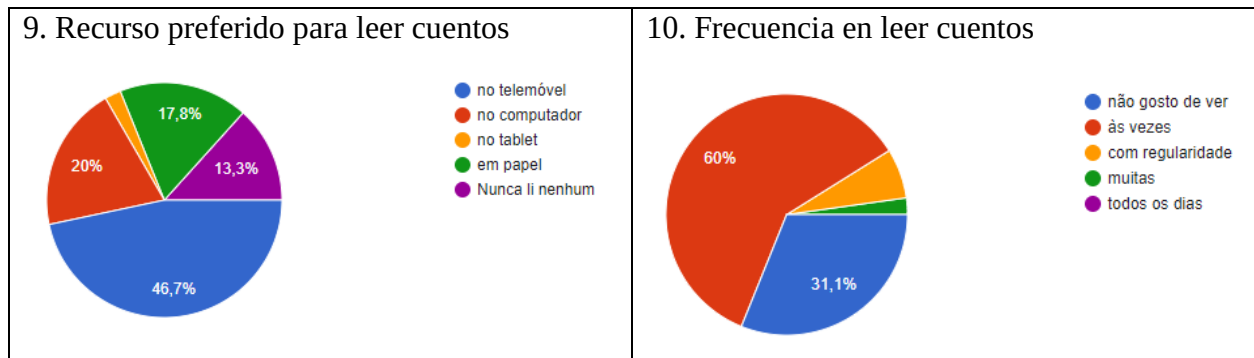


Figura 73 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Una vez más los datos corroboran la preferencia del alumnado por el uso del móvil frente a otros recursos analógicos y digitales.

Según las observaciones de la investigadora y de los demás docentes, los estudiantes no tienen hábitos de lectura e incluso no leen, lo que no coincide con los datos recolectados.

Como se constata en la Figura 74, respecto a la pregunta 11, 71,1% de los alumnos asume que no conoce escritores hispanos y, referente a la pregunta 12, 84,4% refiere que no conoce ningún escritor hispano Premio Nobel de Literatura.

Una vez más los datos corroboran que el alumnado no tiene conocimientos en el ámbito de la literatura hispana igual que el cine hispano.

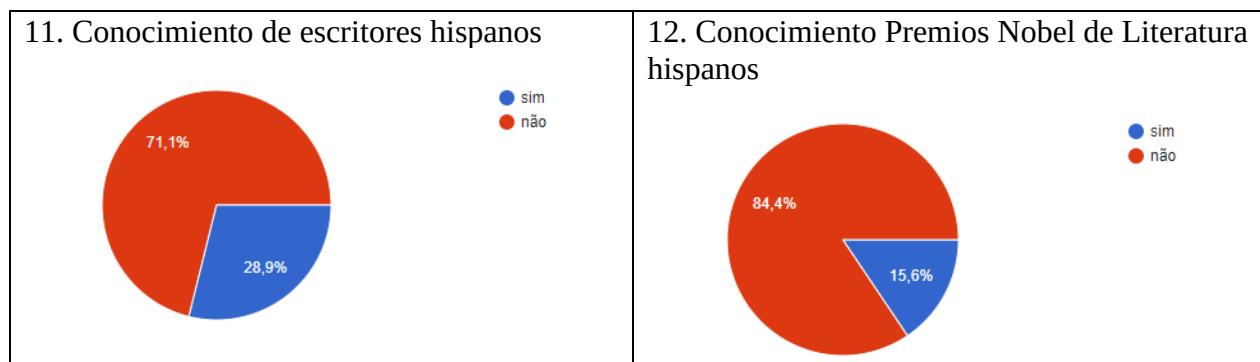


Figura 74 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se verifica en el Cuadro 35, respecto a la pregunta 13, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado asumió que concurda que los cuentos o libros literarios en español le hacen sentir más interesado en participar en las clases (62,2%), que con actividades de apoyo puede entender cuentos o libros literarios en español sin glosarios/traducciones (73,3%), que los cuentos o libros literarios en español hacen que las clases sean más atractivas para mí (66,7%) y que los cuentos o libros literarios en español son recursos útiles para las clases de español (53,3%)

Una vez queda evidente la autoimagen positiva que los estudiantes tienen al referir que con actividades de apoyo puede entender cuentos o libros literarios en español sin glosarios/traducciones, pero, según las observaciones de la investigadora, las opiniones del alumnado no corresponden a la realidad.

13. Opinión de los alumnos	Discuerdo totalmente	No concuerdo	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Los cuentos o libros literarios en español me hacen sentir más interesado en participar en las clases.	3	8	28	6
2. Con actividades de apoyo puedo entender cuentos o libros literarios en español sin glosarios/traducciones.	2	6	33	4
3. Los cuentos o libros literarios en español hacen que las clases sean más atractivas para mí	3	7	30	5
4. Los cuentos o libros literarios en español son recursos útiles para las clases de español	3	9	24	9

Cuadro 35 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se verifica en el Cuadro 36, respecto a la pregunta 14, teniendo en cuenta la respuesta más elegida de cada tipología, el alumnado asumió que concuerda que con recurso a cuentos o libros literarios pueden ser desarrollados aprendizajes en la comprensión escrita (64,4%), en la comprensión auditiva y audiovisual (66,7%), en la producción escrita (60%), en la producción oral (62,2%), en la interacción escrita (55,6%), en la interacción oral (62,2%), temas socioculturales (55,6%), la gramática (60%) y en vocabulario (60%).

Cabe resaltar que el alumnado asocia, esencialmente, los cuentos a actividades de comprensión escrita, comprensión auditiva y audiovisual y hay que referir que, en el estudio experimental, los cuentos serán usados para realizar tareas de lectura y audición, pero, también para desarrollar la escritura.

14. Aprendizajes que pueden ser desarrollados con recurso a cuentos o libros literarios	Discuerdo totalmente	No concuerdo	Concuerdo	Concuerdo totalmente
1. Comprensión escrita	2	5	29	9
2. Comprensión auditiva y audiovisual	2	5	30	8
3. Producción escrita	1	5	27	12
4. Producción oral	1	7	28	9
5. Interacción escrita	1	5	25	14
6. Interacción oral	2	5	28	10
7. Temas socioculturales	2	5	25	13
8. Gramática	2	7	27	10
9. Vocabulario	2	5	27	11

Cuadro 36 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se comprueba en la Figura 75, referente a la pregunta 15, el 77,8% de los alumnos refiere que no elaboró ningún texto a partir de un cuento popular español y, respecto a la pregunta 16, el 51,1% reconoce que no elaboró ningún texto creativo en equipos en la asignatura de español.

Los datos recolectados son fundamentales para el estudio experimental en el ámbito de la escritura y cabe enfatizar que presentan un gran desafío para la investigación, dado que los asuntos parecen ser novedosos para los estudiantes y en cierta medida para la investigadora también.



Figura 75 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se comprueba en la Figura 76, acerca de la pregunta 17, 57,8% considera que tiene buena receptividad para elaborar textos creativos en equipos a partir de cuentos populares españoles. Cabe resaltar que este dato es muy positivo, puesto que demuestra la disponibilidad del alumnado para realizar las actividades del estudio práctico sobre escritura creativa cooperativa.

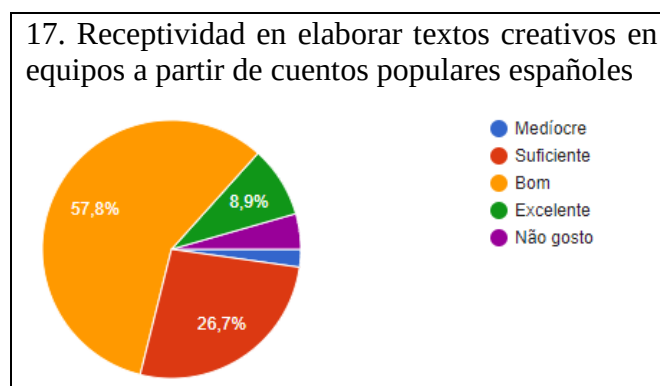


Figura 76 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

Como se verifica en la Figura 77, sobre la pregunta 18, la mayoría de las respuestas corresponde a “no sé”. Los dos alumnos que respondieron a la pregunta dijeron que *cuentos al revés* tenía el siguiente significado: “cuentos de antiguamente”, “historias de cabeza para abajo”.

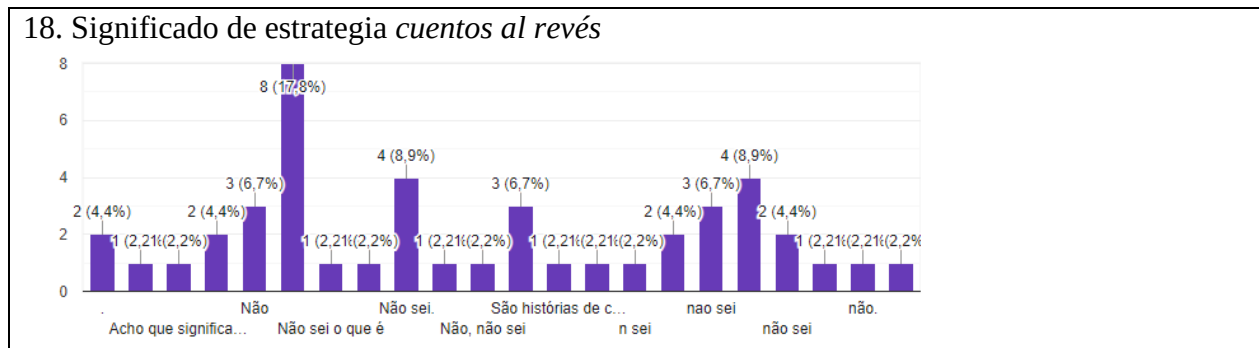


Figura 77 – Cuestionario 2 – Parte VI – Lectura de Cuentos y la Producción Escrita en Español

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 7 – gustos y preferencias del estudiante de español y estrategias de autorregulación de los aprendizajes.

Como se constata en la Figura 78, respecto a la pregunta 1, el 55,6% del alumnado refiere tener buena receptividad para realizar actividades de autoevaluación de tareas de aprendizaje en la asignatura de español y, en cuanto a la pregunta 2, 44,4% refiere que, a veces, realiza actividades de autoevaluación de tareas de aprendizaje en la asignatura de español.

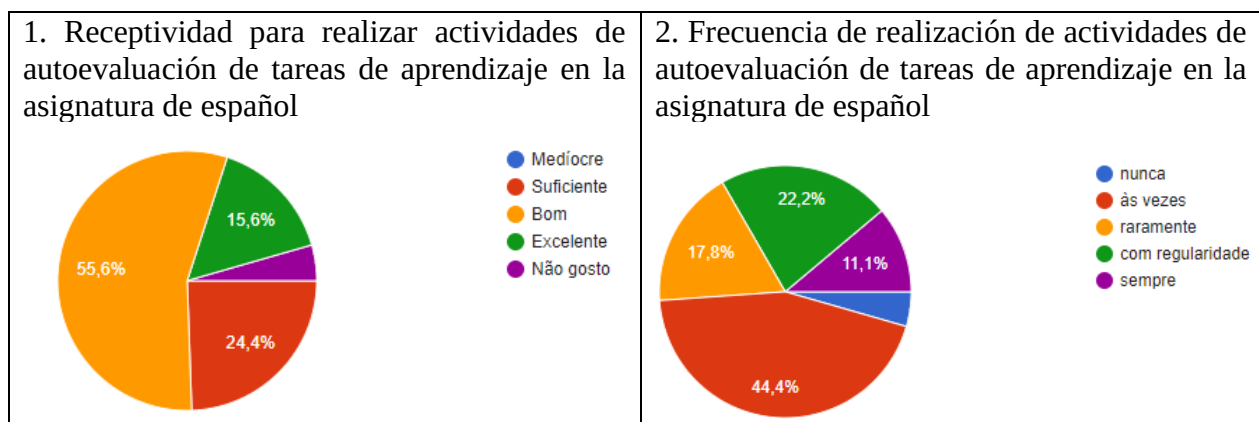


Figura 78 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Cabe resaltar que, en las clases de español del 7.º curso, fueron realizadas actividades de autoevaluación, sobre todo, después de cada momento de evaluación sumativa y al final de los cuatrimestres escolares, sin embargo, según los datos, se infiere que para el alumnado no fueron relevantes, pues no se acuerdan de las prácticas del curso escolar.

Como se comprueba en la Figura 79, referente a la pregunta 3, el 51,1% del alumnado refiere tener buena receptividad para realizar para realizar actividades para evaluar las tareas de aprendizaje de los colegas (coevaluación) y, relativo a la pregunta 4, el 37,8% contesta que, a veces, realiza actividades para evaluar las tareas de aprendizaje realizadas por los compañeros.

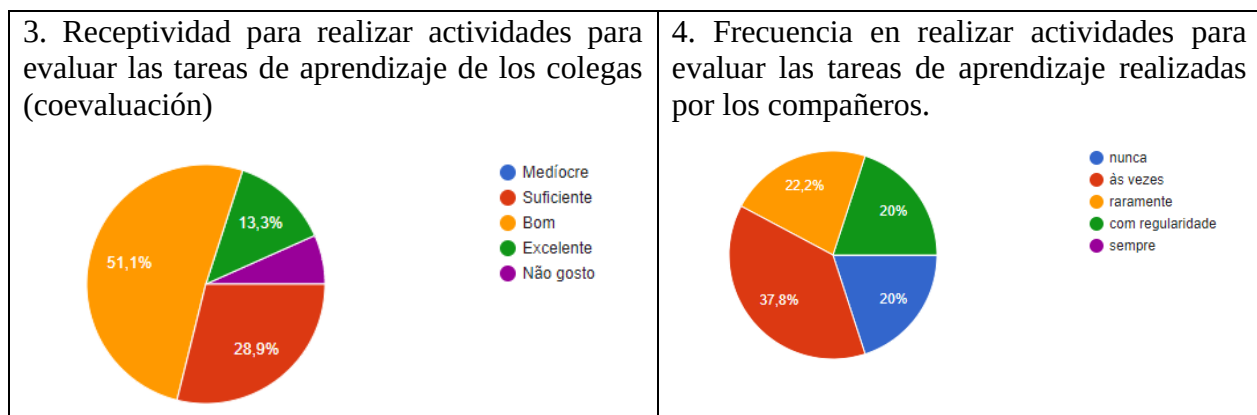


Figura 79 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Según los datos recolectados queda evidente que los estudiantes no tienen rutinas relacionadas con la coevaluación de los aprendizajes y hay que referir que en las clases del 7.º curso tampoco fueron realizadas de evaluación entre alumnos en la asignatura de español.

Como se verifica en la Figura 80, en cuanto a la pregunta 5, el 35,6% del alumnado refiere que, a veces, comprende la evaluación hecha por profesor sobre las tareas de aprendizaje y, referente a la pregunta 6, el 46,7% contesta que tiene buena receptividad para analizar la retroalimentación/opinión del profesor respecto a la evaluación de tareas de aprendizaje (heteroevaluación).

Los datos recolectados respecto a la pregunta 5 causa preocupación una vez que, para la investigadora, es fundamental que el alumnado entienda la información del docente referente a su

desempeño para poder progresar en sus aprendizajes, por lo que este dato es muy relevante para el estudio experimental.

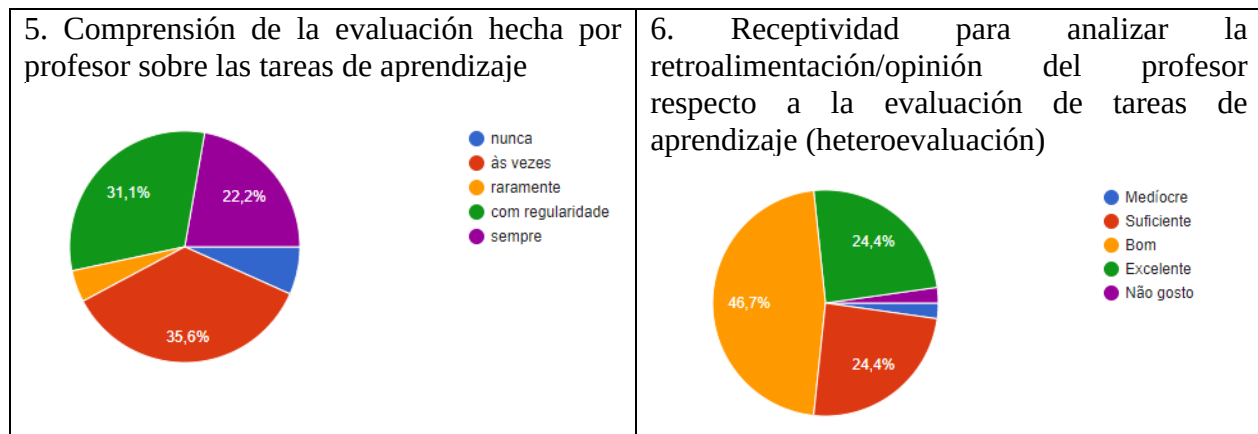


Figura 80 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Como se comprueba en la Figura 81, relativo a la pregunta 7, el 55,6% del alumnado asume que no sabe el significado de rúbrica de evaluación y, respecto a la pregunta 8, el 35,6% contesta que, a veces, realiza actividades de evaluación con recurso a rúbricas de evaluación.

Cabe enfatizar que en el 7.º curso ya fueron aplicadas rúbricas de evaluación en la asignatura de español, sin embargo, mitad de los estudiantes no se acuerda. Según las reuniones de docentes de los tres grupos, se verificó que la profesora de portugués también usa rúbrica de evaluación.

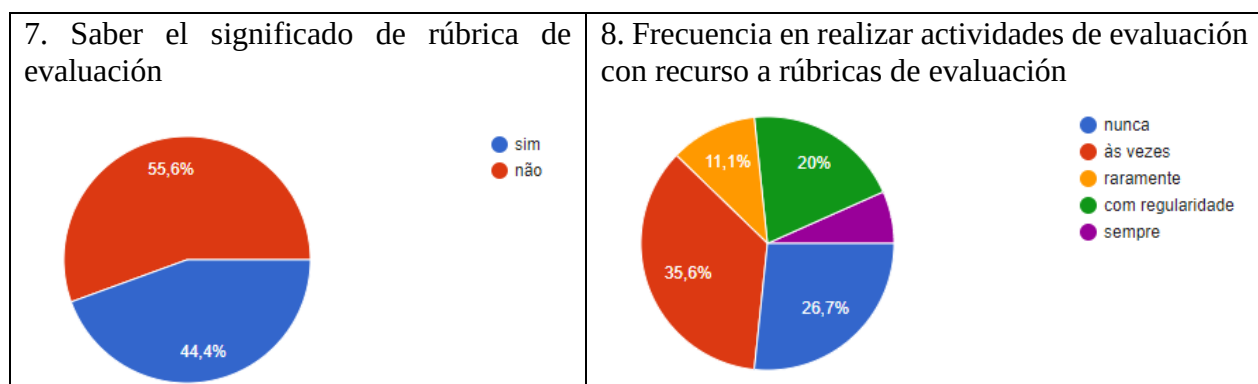


Figura 81 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Como se constata en la Figura 82, respecto a la pregunta 9, el 51,1% considera que tiene una buena receptividad para usar rúbricas de evaluación (documento con criterios de evaluación) para evaluar sus tareas de aprendizaje en la asignatura de español y, sobre la pregunta 10, el 48,9% considera que tiene una buena receptividad para usar rúbricas de evaluación (documento con criterios de evaluación) para evaluar las tareas de aprendizaje de los colegas de clase en la asignatura de español. Los datos recolectados son muy relevantes para el estudio experimental, puesto que está previsto usar rúbricas en la auto y coevaluación de las tareas.

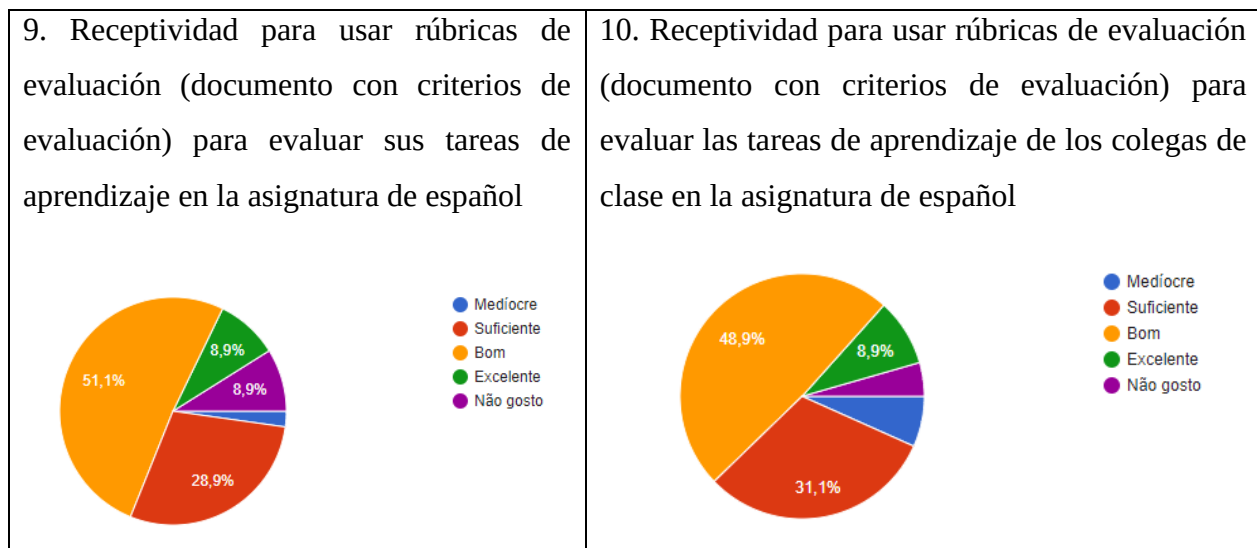


Figura 82 – Cuestionario 2 – Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Como se comprueba en la Figura 83, referente a la pregunta 11, el 51,1% del alumnado considera que tiene buena receptividad para analizar la información proporcionada por el docente considerando las rúbricas de evaluación (documento con criterios de evaluación) utilizadas para evaluar sus tareas de aprendizaje en la asignatura de español y, respecto a la pregunta 12, el 62,2% asume que no sabe el significado de código de corrección para mejorar la escritura.

Los datos recolectados son pertinentes para la intervención pedagógica, visto que está previsto el uso activo y responsable de rúbricas de evaluación y además de códigos de corrección para mejorar la escritura tanto referentes a las tareas de producción oral como de producción escrita.

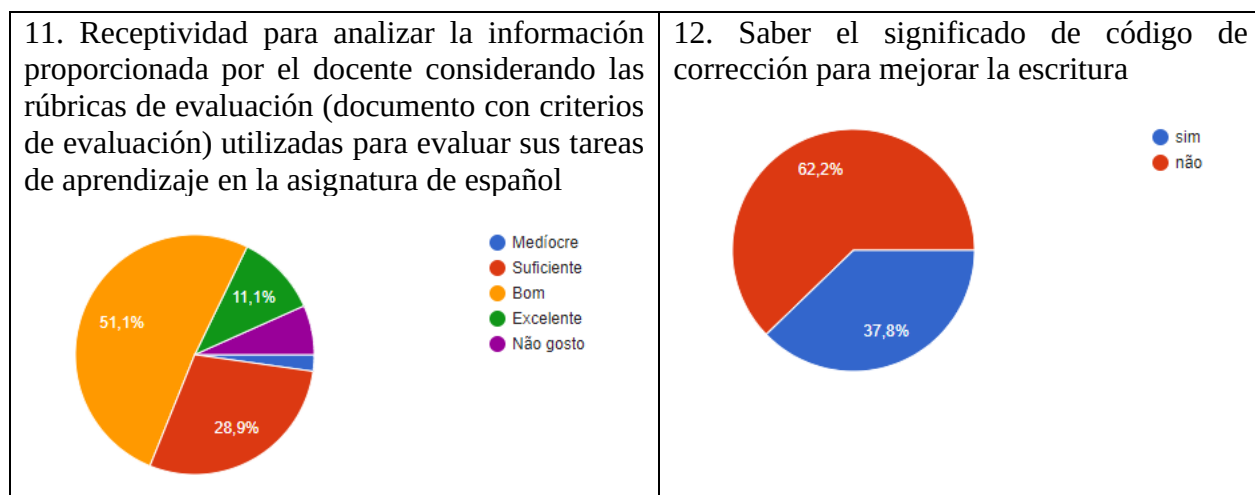


Figura 83 – Cuestionario 2– Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Como se comprueba en la Figura 84, en cuanto a la pregunta 13, el 40% del alumnado refiere que, a veces, realiza actividades de revisión/mejora de textos utilizando códigos de corrección (documento con pistas/consejos) para mejorar tu desempeño en tareas escritas en la asignatura de español y, referente a la pregunta 14, el 55,6% considera que tiene buena receptividad para ayudar a crear un código de corrección con la clase (documento con pistas/consejos) para mejorar el desempeño en tareas de escritura en la asignatura de español.

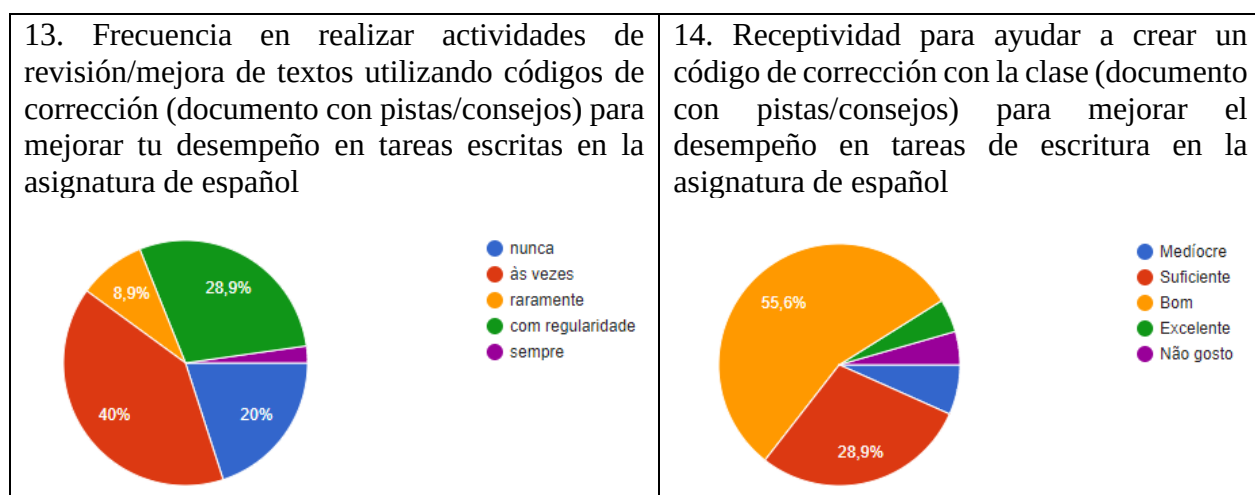


Figura 84 – Cuestionario 2– Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

Cabe destacar la receptividad del alumnado en colaborar en la creación de estrategias para mejorar sus aprendizajes, independientemente de saber o conocer la estrategia. Además, hay que referir que en clases de portugués se verificó que son usados códigos de corrección en el ámbito de la revisión de textos.

Como se verifica en la Figura 85, acerca de la pregunta 15, el 53,3% del alumnado considera que tiene buena receptividad para usar un código de corrección (documento con pistas/consejos) creado por los estudiantes para mejorar su desempeño en tareas de escritura.

Los datos recolectados son muy animadores y demuestran la disponibilidad de los estudiantes para participar en su proceso educativo.

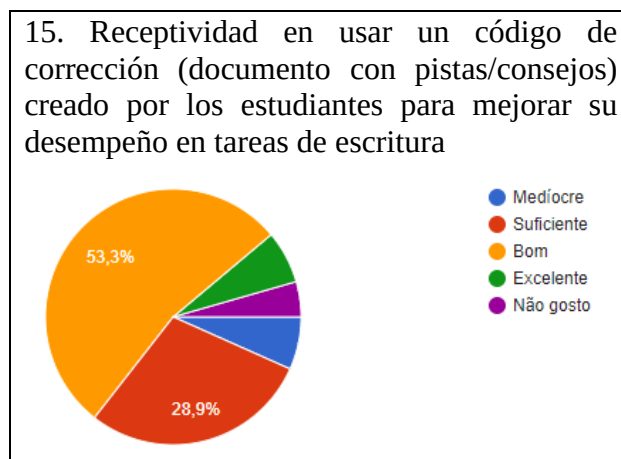


Figura 85 – Cuestionario 2– Parte VII – Estrategias de Autorregulación de los Aprendizajes

En resumen, considerando los datos del CUESTIONARIO 2 presentados anteriormente, se concluye que los alumnos tienen una imagen muy positiva relativamente a su desempeño en las competencias de la oralidad y de la escritura; son flexibles en cuanto al uso de diferentes estrategias de aprendizaje, en especial con recurso a la integración de tecnologías digitales y de actividades de autorregulación; les gusta la lengua española y la asignatura de español; tienen buena autoestima y se sienten a gusto para pedir ayuda a la profesora cuando tienen dificultades.

4.3. Durante la Intervención: implementación

En lo que concierne a la fase de la intervención, se crearon tres actividades en el ámbito de la producción oral y tres referentes a la producción escrita, siendo que, primeramente, se implementó el estudio experimental relativo a la oralidad y, posteriormente, a la escritura. Ambos estudios pasaron por tres etapas que corresponden respectivamente a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Cada etapa de los estudios experimentales tuvo la duración aproximada de cuatro clases de 100 minutos.

Para la concepción de los dos estudios experimentales se tuvo en cuenta los datos recolectados en la fase denominada de *Antes de la Intervención: diagnóstico*, presentados en la sección 4.2. Cada estudio experimental se implementó en momentos diferentes del curso escolar, uno en cada cuatrimestre, integraron contenidos socioculturales distintos y se planificaron de acuerdo con el nivel de complejidad de las competencias trabajadas.

Las actividades que forman parte de cada estudio experimental se crearon por la profesora-investigadora, según el nivel lingüístico y de acuerdo con el perfil del alumnado, pero respetando los documentos de planeamiento curricular del Ministerio de Educación para la asignatura de español para el 8.º curso.

En el documento que rige la programación de la asignatura de español en para 8.º curso - *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* - consta que el alumnado en el ámbito de los conocimientos, habilidades y actitudes en el dominio *intercultural* debe ser capaz de:

- Observar e identificar elementos de las tradiciones y comportamientos sociales y sociolingüísticos de los hispanohablantes y relacionarlos con los de los portugueses.
- Expresar información y conocimientos relativos a la lengua, sociedad y cultura española y/o hispanoamericana a través de diversos productos y experiencias (documentos digitales y audiovisuales, dibujos, mapas, carteles, símbolos, esquemas, canciones, juegos, artefactos, etc.) (2018, p. 11).

Además, en el referido documento se refiere que el profesor organiza actividades didácticas dirigidas para que el alumno participe en situaciones y temas sobre los siguientes asuntos:

- aspectos sociales y culturales de los países de habla hispana; el “yo” y los demás (descripción, intereses y preferencias, experiencias propias y ajenas, relaciones humanas,

familia, amigos y otras personas de la comunidad); la escuela (modos de aprender y de trabajar, la escuela en los países de habla hispana); educación para la ciudadanía; consumo (alimentos, compras y servicios); deportes y tiempo libre (vacaciones, música, cine, etc.); cuidado y salud corporal; viajes, transporte y educación vial; la geografía, organización administrativa, las ciudades y ecosistemas más importantes de España; relaciones entre Portugal y España; etc. (2018, p. 11).

Como ya se dijo en el capítulo 2, las actividades creadas para el estudio experimental referentes a la oralidad tienen como punto de partida el cortometraje español *El vendedor de humo* y el estudio experimental relativo a la escritura tiene como punto de partida el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*.

El cortometraje español *El vendedor de humo* trata, esencialmente, lo peligroso e ilusorio que es el mundo de las apariencias ya el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro* narra una historia que enfoca el sentimiento de rencor, el poder del amor, la vanidad y la necesidad de confiar en nuestras emociones.

Se eligió los mencionados artefactos culturales para integrar el estudio experimental con alumnado por ser recursos auténticos que permiten organizar tareas pedagógicas referentes a la oralidad y a la escritura sobre los siguientes temas socioculturales: *el “yo” y los demás y educación para la ciudadanía* y además estos materiales también permiten que el alumnado desarrolle no solo los conocimientos, habilidades y actitudes mencionadas relativas al dominio *intercultural*, sino también referentes a los demás dominios: producción oral y escrita, interacción oral y escrita, comprensión auditiva, audiovisual y escrita y estratégica

Se informó a los alumnos de la dinámica de trabajo de cada estudio experimental, de las tres etapas de cada estudio experimental, del trabajo que conllevaría cada etapa integrada en las diferentes modalidades de evaluación, siendo que, antes de la tarea de evaluación diagnóstica referente a la producción oral y a la producción escrita, sería realizada una ficha de trabajo como forma de estudiar los contenidos propuestos; durante la evaluación formativa sería una tarea diferente de la evaluación diagnóstica; las tareas hechas en la evaluación diagnóstica y formativa recibirían *feedback* de la profesora.

Teniendo en cuenta el *feedback* dado por la profesora en las tareas de evaluación formativa referente a la producción oral y a la producción escrita, los alumnos tendrían que mejorarlas; las

respuestas mejoradas corresponderían al trabajo o versión final y, por lo tanto, serían consideradas en la etapa evaluación sumativa y las respectivas evaluaciones formarían parte de la calificación del respectivo cuatrimestre.

Como se dijo anteriormente, las tareas pedagógicas se hicieron en el ámbito de la producción oral y de la producción escrita, se integraron la programación regular de las clases de la asignatura de español y a continuación son presentadas las fichas de trabajo y los instrumentos de evaluación que se elaboraron para cada estudio experimental y, como también ya se refirió, corresponden a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa del alumnado en la producción oral y en la producción escrita.

4.3.1. Descripción y Evaluación de la 1.ª Fase da Intervención de la PO

En la primera etapa de la intervención con alumnado, que coincidió con la evaluación diagnóstica, se optó por utilizar, como criterios de evaluación de las tareas de producción oral, la rúbrica de evaluación para la referida competencia, elaborada por el *IAVE*, del Ministerio de Educación, para las Pruebas de Selectividad referentes a alumnos de Bachillerato, correspondientes a dos años de aprendizaje del Español, por considerarse que era un instrumento de evaluación accesible y el nivel de aprendizaje era muy similar al de los estudiantes participantes en el estudio experimental, ya que están en 8.º curso y frecuentan el segundo curso de aprendizaje de la lengua de Cervantes.

A continuación, se presenta una descripción de todo el trabajo realizado en el ámbito de la 1.ª fase da intervención referente a la producción oral.

Se empezó el estudio experimental referente a la producción oral compartiendo con los estudiantes los pasos de la planificación referente a la evaluación diagnóstica sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*.

Primeramente, se hizo el reparto de una ficha de trabajo sobre el cortometraje español *El vendedor de humo* (Anejo 2), con actividades para realizar antes de ver el corto, durante el visionado del corto y después de ver el corto.

Antes de ver el corto por primera vez, se entregó una ficha de trabajo y se realizaron oralmente las preguntas, pero se registró las respuestas en la pizarra del aula y los alumnos las copiaron para su cuaderno. El corto se visionó dos veces antes de realizar las preguntas propuestas por la profesora (Anejo 2). Durante el visionado del corto, los alumnos, organizados en parejas, contestaron en su cuaderno a las referidas preguntas.

Enseguida, se visionó el corto una vez más a pedido del alumnado para comprobar determinadas situaciones que no quedaron claras en los visionados anteriores. Las preguntas se repartieron por las parejas y, inicialmente, se contestaron oralmente por cada pareja. A continuación, se registraron las respuestas en la pizarra del aula y los alumnos las copiaron para su cuaderno.

Para entrenar a los alumnos en el ámbito del cumplimiento de plazos, se definió el tiempo para contestar a las 18 preguntas de la ficha de trabajo (Anejo 2) y, para ello, se utilizó el *Stopwatch online* que funcionó como cronómetro (Figura 86). La herramienta digital en línea referida es utilizada, a menudo, para fomentar mejoras en el ámbito del ritmo de trabajo.

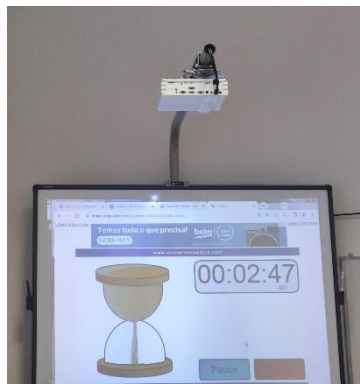


Figura 86 – Integración en clases de la herramienta digital *Stopwatch online*

Después de la realización de la referida ficha de trabajo, se entregó a los alumnos la ficha de evaluación diagnóstica (Anejo 3 y Anejo 4), se debatieron los criterios de evaluación de la tarea de producción oral y se analizó la dicha tarea de producción oral (Figura 87).

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL

CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO"

(PREMIO GOYA 2013)

Elabora un texto con 5 párrafos (3 líneas cada), donde trates los siguientes asuntos. **¡Está prohibido usar el móvil para hacer la respuesta!**

1. **er párrafo:** ¿De qué trata este cortometraje de animación? ¿Cuál es la relación entre el cortometraje de animación y su título?
2. **º párrafo:** ¿Qué expectativa despierta en los espectadores la forma como empieza el cortometraje de animación? ¿Hay una relación entre la manera de presentarlo y la historia que se cuenta en este cortometraje de animación?
3. **er párrafo:** ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Cuáles son las tres escenas que consideras más importantes en este cortometraje de animación?
4. **º párrafo:** ¿Qué valores culturales presenta, propone, enfatiza o critica este cortometraje de animación? ¿Qué mensaje se pretende transmitir en este cortometraje de animación?
5. **º párrafo:** ¿En qué imagen termina el cortometraje de animación? ¿Qué efecto pretende crear o crea este cortometraje de animación en el espectador?

Figura 87 – Tarea de producción oral – evaluación diagnóstica

Se solicitó a los alumnos la realización del borrador de la respuesta de la tarea de evaluación diagnóstica en su respectivo cuaderno y se les comunicó que solamente después tenían permiso para copiar la respuesta para la hoja entregada por la profesora (Anejo 3). A los alumnos les permitió consultar los apuntes del cuaderno referentes a la corrección de la ficha de trabajo (Anejo 2).

Enseguida, se pidió a los alumnos que realizaran lo que consta en la ficha de trabajo que corresponde a una lista de cotejo de la evaluación diagnóstica de la producción oral que tiene pretende que los alumnos realicen su autoevaluación relativa a la tarea de evaluación diagnóstica de la producción oral. En la misma ficha consta además una pregunta abierta que tiene la intención de saber la *Opinión del Alumnado sobre la Tarea de Producción Oral* (Anejo 4). Ambas actividades corresponden a estrategias de monitoreo o autorregulación de los aprendizajes y los datos son presentados en la parte final de esta sección referente a la evaluación de la 1.ª fase de la intervención.

Después de realizar la respuesta correspondiente a la ficha de trabajo de evaluación diagnóstica (Anejo 3), se solicitó a los alumnos que grabaran su respuesta, en fichero vídeo, pero solamente con sonido, con su móvil y la publicaran en la aplicación *Stream*, del *Office 365*, cuyo enlace se publicó en el equipo *Teams*, del *Office 365*, creado para la asignatura de español de cada grupo escolar (Figura 88). Las herramientas digitales referidas - *Stream* e *Teams* - pertenecen a la empresa *Microsoft* y se usó porque es la plataforma institucional en uso en la escuela donde se aplicó la intervención con alumnado.

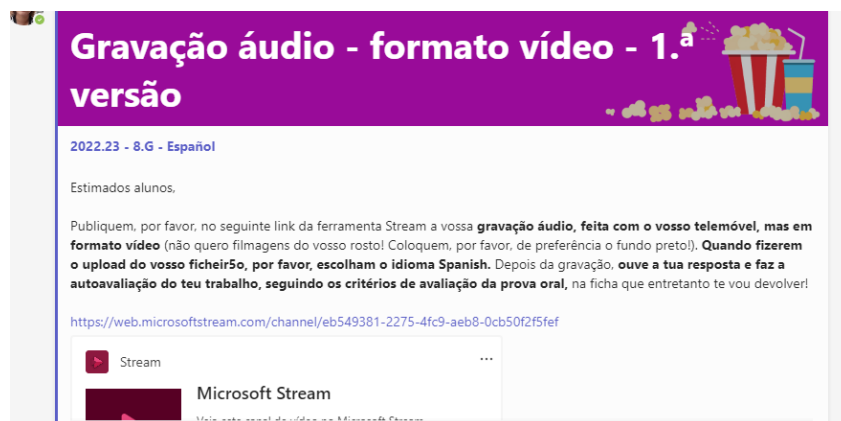


Figura 88 – Aplicación *Teams* – equipo de la asignatura de español del grupo G

Después de grabar y publicar el fichero audio en el *Stream* (Figura 89), se solicitó a los alumnos que rellenaran la ficha de autorregulación de los aprendizajes (Anejo 4) y que contestaron a la pregunta de opinión sobre la tarea de producción oral de la evaluación diagnóstica (Anejo 4). Se muestra en la Figura 90 un ejemplo de un momento de aplicación de la estrategia de *autoscopia*.

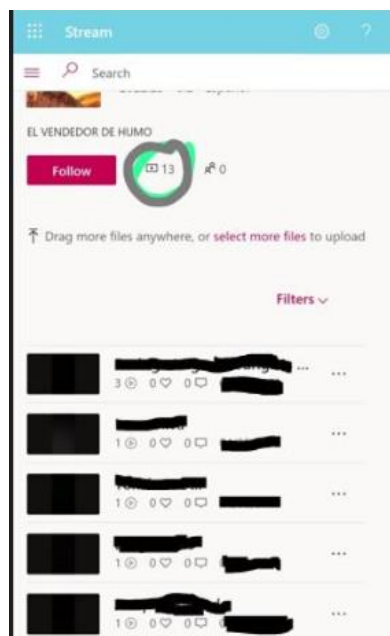


Figura 89 – Aplicación *Stream* – audios de la evaluación diagnóstica – producción oral



Figura 90 – Ejemplo de uso de la estrategia de la *autoscopia* – producción oral

La aplicación *Stream* permite la creación de equipos de trabajo como el *Teams*, e incluso estaba conectada con el *Teams*, tiene el aspecto de mural de videos de toda la clase y permite que todos los alumnos escuchen los audios de todos los estudiantes de la clase, pero solamente los que forman parte del equipo o del grupo escolar. Además, en el espacio dedicado a comentarios es posible insertar mensajes de retroalimentación individuales, pero públicos, y también poner “me gustas” como reacción a visionado del video/audio.

En la parte final de esta etapa, después de analizadas las respuestas del alumnado por parte de la profesora-investigadora, se suministró, en gran grupo, *feedback* oral y de forma global a los alumnos de cada grupo, considerando los criterios de evaluación referidos en la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica de la producción oral (Anejo 6). En gran grupo, se dieron a conocer los aspectos a mejorar y además pistas para perfeccionar el texto subyacente a la respuesta de la producción oral. El documento proyectado se publicó en el *Teams* de la asignatura de español de cada grupo escolar. Los datos son presentados en la parte final de esta sección referente a la evaluación de la 1.^a fase de la intervención.

Durante la 1.^a fase de la intervención la profesora-investigadora creó y usó los siguientes instrumentos de evaluación: Guía de observación de la evaluación diagnóstica relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción oral (Anejo 5); lista de cotejo de la evaluación diagnóstica de la tarea de producción oral (Anejo 6); lista de cotejo de la evaluación diagnóstica referente a la autoevaluación de los alumnos relativa a la producción oral (Anejo 8) y síntesis de las respuestas de opinión del alumnado sobre la tarea de producción oral realizada en la evaluación diagnóstica (Anejo 9).

En el aula siguiente a la realización de la tarea de evaluación diagnóstica de la producción oral, se hizo un debate en torno a los resultados recolectados por la profesora y por el alumnado.

Se presentan a continuación los datos correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 1.ª fase de intervención referente a la evaluación diagnóstica de la producción oral:

1 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica usada en la producción oral - autoevaluación (Cuadro 37), contestada por 49 alumnos.

1 - Alcance (gramatical y vocabulario)	Sí	No
1. Me expreso con un repertorio relativamente amplio de patrones de oraciones elementales.	30	19
2. Me expreso con expresiones memorizadas.	27	22
3. Me expreso con repeticiones ocasionales.	33	16
2 - Corrección/Control (gramatical/vocabulario y fonológico)	Sí	No
1. Revelo corrección gramatical en el uso de estructuras elementales y puedo cometer algunos errores.	41	8
2. Revelo control y adecuación del vocabulario.	23	26
3. Revelo una pronunciación clara.	26	23
3 – Fluidez	Sí	No
1. Me comunico libremente.	24	25
2. Me comunico con pausas poco frecuentes para planificar y reformular.	24	25
4 - Desarrollo Temático, Coherencia y Cohesión.	Sí	No
1. Presenta información relevante de forma clara.	35	14
2. Construye secuencias de ideas de manera coherente.	30	19
3. Utiliza mecanismos de cohesión eficaces.	29	20

Cuadro 37 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral

Los criterios en donde los estudiantes reconocen tener más dificultades son los siguientes: corrección/control y fluidez (Cuadro 37) y, a través de sus respuestas, se registraron los siguientes resultados: “me expreso con un repertorio relativamente amplio de patrones de oraciones elementales” (61,2%); “me expreso con expresiones memorizadas” (55,1%); “me expreso con repeticiones ocasionales” 67,3%); “no revelo corrección gramatical en el uso de estructuras elementales y puedo cometer algunos errores” (83,7%); “no revelo control y adecuación del vocabulario” (53,1%); “no me comunico libremente” (51%) y “no me comunico con pausas poco frecuentes para planificar y reformular” (51%).

Ya en cuanto a los datos recolectados por la profesora-investigadora, se observa que los resultados son bastante más bajos que los presentados por el alumnado, siendo que se verificaron más dificultades en los siguientes criterios: corrección/control, fluidez y desarrollo temático, coherencia y cohesión (Cuadro 38).

2 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica usada en la producción oral por la profesora-investigadora (Cuadro 38).

1 - Alcance (gramatical y vocabulario)	Sí	No
1. Me expreso con un repertorio relativamente amplio de patrones de oraciones elementales.	20	29
2. Me expreso con expresiones memorizadas.	27	22
3. Me expreso con repeticiones ocasionales.	33	16
2 - Corrección/Control (gramatical/vocabulario y fonológico)	Sí	No
1. Revelo corrección gramatical en el uso de estructuras elementales y puedo cometer algunos errores.	20	29
2. Revelo control y adecuación del vocabulario.	18	31
3. Revelo una pronunciación clara.	16	33
3 – Fluidez	Sí	No
1. Me comunico libremente.	14	35
2. Me comunico con pausas poco frecuentes para planificar y reformular.	14	35
4 - Desarrollo Temático, Coherencia y Cohesión	Sí	No
1. Presenta información relevante de forma clara.	20	29
2. Construye secuencias de ideas de manera coherente.	30	19
3. Utiliza mecanismos de cohesión eficaces.	19	30

Cuadro 38 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral

En cuanto a la evaluación de la producción oral referente a la evaluación diagnóstica, la investigadora registró los siguientes resultados: “no me expreso con un repertorio relativamente amplio de patrones de oraciones elementales” (59,2%); “me expreso con expresiones memorizadas” (55,1%); “me expreso con repeticiones ocasionales” (67,3%); “no revelo corrección gramatical en el uso de estructuras elementales y puedo cometer algunos errores” 59,2%); “no revelo control y adecuación del vocabulario” (63,3%); “no revelo una pronunciación clara” (67,3%); “no me comunico libremente” (71,4%); “no me comunico con pausas poco frecuentes para planificar y reformular” (71,4%); “presenta información relevante de forma clara” (59,2%); y “utiliza mecanismos de cohesión eficaces” 61,2%).

Comparando los datos obtenidos por los alumnos y por la profesora, se concluye que los alumnos no tienen conciencia lingüística, tampoco reconocen que no contestan adecuada y totalmente a lo solicitado y que, consiguientemente, demuestran poseer competencias inferiores a lo que consideran ser su desempeño en las tareas de producción oral.

3 – En cuanto a la pregunta de opinión del alumnado sobre la tarea de producción oral, *Expresa qué significó para ti conocer los criterios de evaluación antes de realizar la tarea de producción oral, analiza la respuesta que preparaste y luego realiza tu autoevaluación.*, de la interacción con los estudiantes de los 3 grupos, se registraron los siguientes datos:

- no están acostumbrados a expresar su opinión sobre materias de evaluación;
- no están acostumbrados a tener conocimiento de los criterios de evaluación antes de realizar la actividad de evaluación;
- no es habitual realizar actividades de autoevaluación;
- no es habitual analizar respuestas de evaluación después de haberlas realizado, mucho menos confrontar la respuesta con criterios de evaluación y calificar su trabajo;
- consideraron que fue difícil usar la lista de cotejo ya que no les transmitía de forma evidente el nivel de desempeño en cada criterio de evaluación y la evaluación global en la respuesta de la tarea de producción oral de la evaluación diagnóstica;
- se consideró importante conocer los criterios de evaluación, ya que ayudó a comprender lo evaluado y nos permitió centrarnos en los aspectos que necesitaban mejorar;
- muchos estudiantes valoraron analizar sus respuestas después de registrarlas, ya que les ayudó a identificar errores y áreas que necesitaban mejorar;
- la autoevaluación se consideró un paso valioso para reflexionar sobre el propio desempeño y comprender mejor las áreas de mejora;
- algunos estudiantes mencionaron que la exposición previa a los criterios de evaluación les ayudó a realizar la tarea de una manera más cuidadosa y coherente;
- algunos estudiantes resaltaron la importancia de mejorar la pronunciación, la organización de oraciones y el vocabulario en sus comentarios sobre la evaluación;
- algunos estudiantes expresaron satisfacción por participar activamente en el proceso de evaluación y dar su opinión;

- hubo una variedad de calificaciones y autoevaluaciones mencionadas por los estudiantes, que reflejan su propio juicio sobre su desempeño.

En general, los estudiantes reconocieron el valor de conocer de antemano los criterios de evaluación, así como de analizar y autoevaluar sus respuestas, como herramientas útiles para mejorar su desempeño y comprender mejor las expectativas de evaluación.

4 - Guía de observación de la evaluación diagnóstica relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción oral (Cuadro 39).

Aspectos que observar durante la realización de las actividades	Sí	No
1. En la clase de español, completa, con dedicación, la hoja de trabajo del cortometraje en el que está trabajando.	23	26
2. Elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción oral.	25	24
3. Durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil.	38	11
4. Realiza responsablemente actividades de autorregulación de los aprendizajes	27	22

Cuadro 39 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción oral

En cuanto a la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de la tarea de la producción oral referente a la evaluación diagnóstica, se registraron los siguientes resultados:

- No – “en la clase de español, completa, con dedicación, la hoja de trabajo del cortometraje en el que está trabajando” (53,1%);
- Sí – “elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción oral” (51%); “durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil” (77,6%) y “realiza responsablemente actividades de autorregulación de los aprendizajes” (55,1%).

De los 49 alumnos participantes en las tareas realizadas durante la primera etapa de la intervención, se concluyó que mitad de los estudiantes revela actitudes poco favorables al proceso de aprendizaje, lo que puede influir en los resultados escolares.

Por último, se presentaron los datos recolectados en la evaluación diagnóstica, en clase, antes de la evaluación formativa y se observó que el momento constituyó una estrategia formativa de gran valor pedagógico, dado el reconocimiento expresado por los alumnos acerca de las recomendaciones escritas o *feedback* suministrado.

4.3.2. Descripción y Evaluación de la 2.ª Fase da Intervención de la PO

En la segunda etapa de la intervención con alumnado, que coincidió con la evaluación formativa, se optó por utilizar, como criterios de evaluación de las tareas de producción oral, la rúbrica de evaluación para la referida competencia, elaborada por la profesora-investigadora y los alumnos participantes en el estudio experimental cuando durante el curso escolar.

Las razones que fundamentan el cambio de proceso de recolección de datos referentes a la evaluación del alumnado son las siguientes: la opinión de los estudiantes en la primera etapa de la intervención, siéndoles concedida la oportunidad de participar en el proceso de evaluación de sus propios aprendizajes, y la opinión de la profesora-investigadora, corroborada en los cinco principios de la evaluación pedagógica: transparencia, mejora de los aprendizajes, integración curricular, positividad y diversificación, defendidos en el ámbito del *Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*.

A continuación, se presenta una descripción de todo el trabajo realizado en el ámbito de la 2.ª fase da intervención referente a la producción oral. Se empezó el estudio experimental referente a la producción oral compartiendo con los estudiantes los siguientes pasos de la planificación referente a la evaluación formativa sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*:

- sensibilización del alumnado para adoptar actitudes favorables al aprendizaje, compartiéndose con ellos los criterios de evaluación de la guía de observación de la evaluación formativa de la profesora-investigadora, que es igual que la utilizada en la evaluación diagnóstica; reparto de la rúbrica de evaluación elaborada en el curso anterior para las tareas de producción oral en el ámbito de la evaluación formativa y sumativa (Anejo 10), seguida de análisis y debate sobre los criterios de evaluación, niveles de desempeño y sus descriptores de evaluación; análisis de la tarea propuesta para evaluación formativa (Anejo 11); reflexión sobre la rúbrica y el contenido solicitado en la tarea de evaluación formativa (Figura 91); sensibilización de los alumnos para el primer visionado del cortometraje español *El vendedor de humo*;

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL
CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO"

(PREMIO GOYA 2013)

Ahora vas a hacer un texto para evaluación formativa sobre el cortometraje "El vendedor de humo", lo cual también tendrás que grabar, y, al final, te pido que hagas la evaluación del trabajo realizado durante la etapa de la evaluación formativa. El texto tiene que poseer 4 párrafos con 3 líneas cada y respetar las instrucciones de abajo para cada párrafo. Como el texto va a ser escuchado por tus compañeros de clase, no te olvides saludarles antes de empezar tu respuesta, decirles la razón de estar haciendo esta tarea, y, al final, no te olvides despedirte y agradecerles su atención por haberte escuchado.

Es obligatorio hacer un borrador de esta respuesta en el cuaderno y solamente después puedes copiarla para aquí. ¡Está prohibido usar el móvil para hacer la siguiente respuesta escrita!

Saludar a la audiencia y decir la razón de estar haciendo esta tarea de producción oral.

1. er párrafo: Haz el resumen de la historia del corto y explica el significado de su título.

2. º párrafo: Presenta el personaje principal y haz su descripción física y psicológica.

3. er párrafo: Refiere los valores culturales y el mensaje transmitidos en el corto.

4. º párrafo: Di qué es lo que has aprendido por haber estudiado este corto y qué le dirías a una persona para convencerla a ver "El vendedor de humo".

Despedirte de la audiencia y agradecerle su atención por haberte escuchado.

Figura 91 – Tarea de producción oral – evaluación formativa

- elaboración, en el cuaderno, de un borrador con la respuesta a la tarea de aprendizaje para evaluación formativa; sensibilización de los alumnos para el segundo visionado del cortometraje español *El vendedor de humo*; revisión del texto elaborado en el cuaderno y copia de la respuesta del cuaderno para la hoja de la profesora. A los alumnos no se les permitió consultar los apuntes ni la ficha de trabajo realizada durante la evaluación diagnóstica;
- realización de actividades de autorregulación de los aprendizajes referentes a la tarea de producción oral realizada en el ámbito de la evaluación formativa (Anejo 12);
- devolución al alumnado de las respuestas escritas realizadas en el ámbito de la evaluación formativa referentes a la tarea de producción oral;
- análisis de los códigos de corrección (Anejo 13) incorporadas por la profesora-investigadora en la respuesta escritas del estudiante; análisis del comentario o *feedback* dado por la profesora en la hoja en donde está la respuesta del alumno y en el espacio “comentario” en la aplicación *Stream* (Figura 91), ubicado debajo de la grabación del alumno en la aplicación *Stream*;
- divulgación de las evaluaciones recolectadas en el ámbito de la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de las tareas;
- debate sobre las evaluaciones asignadas por los alumnos (autoevaluación) y por la profesora (heteroevaluación) con recurso a la escala de evaluación de la rúbrica de evaluación (Anejo 14). Se muestra en la Figura 92 un ejemplo de *feedback* publicado en la aplicación *Stream*.

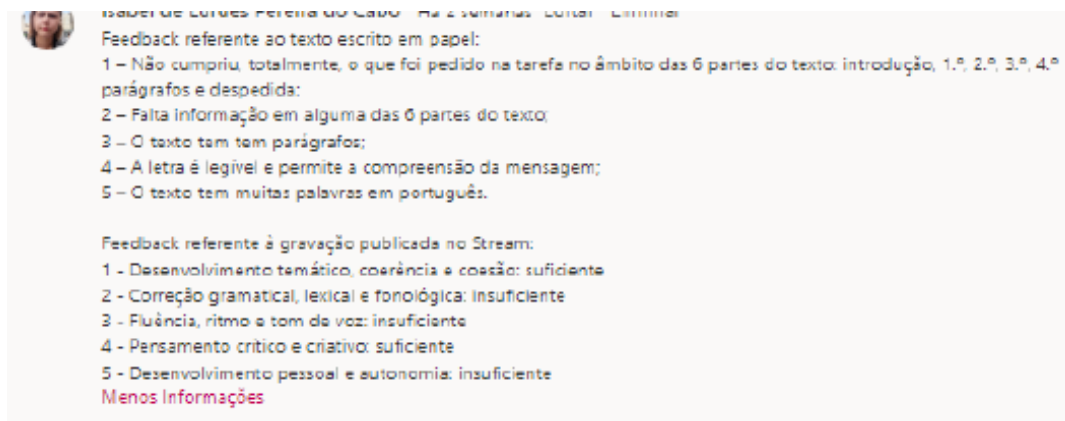


Figura 92 – Ejemplo de *feedback* en la aplicación Stream – evaluación formativa – producción oral

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL
CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS

RUBRICA DE AVALIAÇÃO Critérios de avaliação da produção oral	Descritores de desempenho – autoavaliação dos alunos				
	N1 (Insuf)	N2 (Insuf)	N3 (Suf)	N4 (B)	N5 (MB)
Desenvolvimento temático, coerência e coesão					
Correção gramatical, lexical e fonológica					
Fluência, ritmo e tom de voz					
Pensamento crítico e criativo					
Desenvolvimento pessoal e autonomia					

Figura 93 – Escala de evaluación de la rúbrica de evaluación formativa y sumativa – producción oral

En el aula siguiente a la realización de la tarea de evaluación formativa de la producción Oral, se hizo un debate en torno a los resultados recolectados por la profesora y por el alumnado.

Se presentan a continuación los datos correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 2.ª fase da intervención referente a la evaluación formativa de la producción oral:

1 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por los alumnos en la evaluación formativa en la producción oral - autoevaluación (Cuadro 40), contestada por 49 alumnos.

1 - Desarrollo temático, coherencia y cohesión.	N1	N2	N3	N4	N5
		3	17	22	27
2. Corrección gramatical, léxica y fonológica.	N1	N2	N3	N4	N5
		4	22	22	1
3. Fluidez, ritmo y tono de voz.	N1	N2	N3	N4	N5
		5	17	22	5
4. Pensamiento crítico y creativo.	N1	N2	N3	N4	N5
		3	15	21	10
5. Desarrollo personal y autonomía.					
		3	7	31	8

Cuadro 40 – Resultados de la escala de evaluación de la evaluación formativa – producción oral

El criterio en donde los estudiantes reconocen tener más dificultades es la corrección gramatical, léxica y fonológica. (Cuadro 40), siendo un aspecto referido por casi la mitad de los alumnos, sin embargo, que su desempeño es suficiente. Según las respuestas de los alumnos, se registraron los siguientes resultados:

- en el N3: “corrección gramatical, léxica y fonológica” (44,9%);
- en el N4: “corrección gramatical, léxica y fonológica” (44,9%); “fluidez, ritmo y tono de voz” (44,9%); “pensamiento crítico y creativo” (42,9%); y “desarrollo personal y autonomía” (63,3%).
- en el N5: “desarrollo temático, coherencia y cohesión” (55,1%);

2 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por la profesora-investigadora en la evaluación formativa en la producción oral (Cuadro 41).

Respecto a la evaluación de la producción oral referente a la evaluación formativa, se registraron los siguientes resultados referentes al N2: “desarrollo temático, coherencia y cohesión” (34,7%); “corrección gramatical, léxica y fonológica” (49%); “fluidez, ritmo y tono de voz” (36,7%); “pensamiento crítico y creativo” (26,5%); y “desarrollo personal y autonomía” 44,9%).

1 - Desarrollo temático, coherencia y cohesión.	N1	N2	N3	N4	N5
	14	17	11	7	
2. Corrección gramatical, léxica y fonológica.	N1	N2	N3	N4	N5
	19	24	6		
3. Fluidez, ritmo y tono de voz.	N1	N2	N3	N4	N5
	7	18	9	13	3

4. Pensamiento crítico y creativo.	N1	N2	N3	N4	N5
	10	13	11	10	5
5. Desarrollo personal y autonomía.					
	16	22	8	3	

Cuadro 41 – Resultados de la escala de evaluación de la evaluación formativa – producción oral

En cuanto a los datos recolectados por la investigadora, se observa que los resultados son bastante más bajos que los presentados por el alumnado, siendo que los tres criterios en donde los estudiantes tienen más dificultades son los siguientes: desarrollo temático, coherencia y cohesión, corrección gramatical, léxica y fonológica, desarrollo personal y autonomía (Cuadro 41).

Comparando los datos obtenidos por los alumnos y por la profesora, se concluye que los alumnos no elaboran las respuestas respetando las pautas dadas, no presentan, de forma adecuada, el tema y no usan conectores del discurso, por lo tanto, las respuestas no poseen coherencia ni cohesión; no tienen conciencia lingüística y se comprobó que las respuestas escritas tienen muchos errores en el ámbito gramatical y lexical y las grabaciones poseen muchos errores a nivel fonológico; no demuestran capacidad para autorregularse, resiliencia, autonomía ni responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, transmitiendo la idea que es fácil y no es necesario comprobar, efectivamente, lo que se escrito o grabado.

En resumen, después de realizar la ficha de autorregulación, los estudiantes hicieron la evaluación global de desempeño en esta tarea de producción oral, siendo que 4,2% considera que es excelente; 10,4% que es muy bueno; 54,2% que es bueno; 29,2% que es suficiente; y 2,1% que es insuficiente, opinión bastante contraria a la profesora-investigadora (Cuadro 41).

Cabe enfatizar que los alumnos a la hora de evaluarse en cada criterio, nunca evaluación su desempeño con el N1, sin embargo, hay varias respuestas que están redactadas casi en su totalidad en portugués, y, por esa razón, la profesora-investigadora las clasificó en el nivel más bajo de la evaluación.

3 - Guía de observación de la evaluación formativa relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción oral (Cuadro 42).

Aspectos que observar durante la realización de las actividades	Sí	No
1. En la clase de español, completa, con dedicación, la hoja de trabajo del cortometraje en el que está trabajando.	17	32
2. Elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción oral.	16	35
3. Durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil.	43	6
4. Realiza responsablemente actividades de autorregulación de los aprendizajes	16	33

Cuadro 42 – Guía de observación de la evaluación formativa – producción oral

En cuanto a la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de la tarea de la producción oral referente a la evaluación formativa, se registraron los siguientes resultados:

- No – “en la clase de español, completa, con dedicación, la hoja de trabajo del cortometraje en el que está trabajando” (65,3%); “elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción oral” (71,4%) y “realiza responsablemente actividades de autorregulación de los aprendizajes” (67,3%);

- Sí – “durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil” (87,8%).

De los 49 alumnos participantes en las tareas realizadas durante la segunda etapa de la intervención, se concluyó que más de la mitad de los estudiantes revela actitudes muy poco favorables al proceso de aprendizaje, lo que contribuye para los resultados negativos en la producción oral (Cuadro 42).

Como se dijo en el capítulo 2, se aplicó un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación formativa en la producción oral (Anejo 12) y el cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anejo 15). Aunque se afirmó que no era objetivo en este trabajo presentar los datos recolectados, se observó que los resultados hallados corroboran las observaciones y las evaluaciones de la profesora y demuestran que los estudiantes no son rigurosos cuando realizan las tareas, no logran reconocer su nivel de lengua ni sus actitudes hacia el trabajo de aprendizaje del español.

Los datos recolectados en la evaluación formativa se presentaron a los alumnos, en clase, antes de la evaluación sumativa, a través de una presentación multimedia, donde constaban aspectos generales a mejorar, y se escribieron comentarios personalizados en la hoja referente a la respuesta escrita de cada alumno y además debajo de la publicación de la grabación de cada alumno en la aplicación *Stream*.

Por último, los alumnos reconocieron la importancia pedagógica del *feedback* suministrado por la profesora-investigadora, las pistas para iniciar la construcción de los párrafos y el repaso sobre los conectores del discurso.

4.3.3. Descripción y Evaluación de la 3.^a Fase da Intervención de la PO

En la tercera etapa de la intervención con alumnado, que coincidió con la evaluación sumativa, se utilizó la rúbrica de evaluación usada en la evaluación formativa.

A continuación, se presenta una descripción de todo el trabajo realizado en el ámbito de la 3.^a fase da intervención referente a la producción oral. Se empezó el estudio experimental referente a la producción oral compartiendo con los estudiantes los siguientes pasos de la planificación referente a la evaluación sumativa sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*:

- diálogo con los estudiantes para reflexionar sobre sus actitudes durante la realización de tareas de aprendizaje, compartiéndose con ellos los criterios de evaluación de la guía de observación de la evaluación formativa de la profesora-investigadora, que es igual que la utilizada en la evaluación diagnóstica y también será usada en evaluación formativa;

- nuevo análisis a la rúbrica de evaluación para las tareas de producción oral en el ámbito de la evaluación formativa y sumativa (Anejo 10);

- análisis de las respuestas elaboradas en la tarea propuesta para evaluación formativa (Anejo 11);

- reflexión sobre los códigos de corrección incorporados por la profesora en las respuestas de los estudiantes (Anejo 13);

- sensibilización de los alumnos para un nuevo visionado del cortometraje español *El vendedor de humo*;

- elaboración, en el cuaderno, de un borrador con la respuesta de la tarea de aprendizaje para la evaluación sumativa y copia de la respuesta del cuaderno para la hoja de la profesora (Figura 94 y Anejo 16);

Para perfeccionar la respuesta realizada en la evaluación formativa, no se permitió que los alumnos consultaran los apuntes ni la ficha de trabajo realizada durante la evaluación diagnóstica,

pero se les permitió usar el móvil y tecnologías digitales para corregir sus errores y mejorar la respuesta para la evaluación sumativa.

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN SUMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL

CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO"

(PREMIO GOYA 2013)

Ahora vas a hacer analizar los aspectos señalados en el texto realizado en el ámbito de la evaluación formativa sobre el cortometraje "El vendedor de humo" y además vas a analizar el *feedback* o comentario escrito por la profesora en la aplicación *Stream*, debajo de la publicación de tu grabación. Después debes hacer, con mucha responsabilidad, la 2.ª versión de tu texto en tu cuaderno, después tienes que copiarla para aquí, grabarla y publicarla en el respectivo enlace de la aplicación *Stream*. La grabación de la 2.ª versión de tu texto será considerada para evaluación sumativa. Para realizar la corrección de los aspectos referidos por la profesora, puedes usar tu móvil y consultar las siguientes páginas web:

www.rae.es

www.deepl.com

www.wordreference.com

Es obligatorio hacer un borrador de la 2.ª Versión en el cuaderno y solamente después puedes copiarla para aquí. ¡Está permitido usar el móvil para mejorar la versión final de la respuesta!

Saludar a la audiencia y decir la razón de estar haciendo esta tarea de producción oral.

1. er párrafo: Haz el resumen de la historia del corto y explica el significado de su título.

2.º párrafo: Presenta el personaje principal y haz su descripción física y psicológica.

3. er párrafo: Refiere los valores culturales y el mensaje transmitidos en el corto.

4.º párrafo: Di qué es lo que has aprendido por haber estudiado este corto y qué le dirías a una persona para convencerla a ver "El vendedor de humo".

Despedirte de la audiencia y agradecerle su atención por haberte escuchado.

Figura 94 – Ficha de evaluación sumativa sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*

- grabación con el propio móvil de la referida respuesta; publicación de la respuesta en la aplicación *SharePoint* del *Office 365*, dado que la empresa discontinuó el *Stream*; análisis de la respuesta a través de la grabación, recurriendo a la estrategia de la *autoscopia* (Figura 90) y respuesta a un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación sumativa sobre la producción oral (Anejo 12), diferente de la evaluación formativa concentrándose, esencialmente, en cuestiones relacionadas con las actitudes durante la realización del trabajo para evaluación sumativa.

- análisis de la *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anejo 15) y elaboración de las respectivas respuestas;

- realización de la prueba de comprensión oral en la herramienta digital *Quizizz* sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*;

- divulgación de las evaluaciones recolectadas en el ámbito de la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de las tareas (Anejo 5); debate sobre las evaluaciones asignadas por los alumnos (autoevaluación) y por la profesora (heteroevaluación) con

recurso a la misma escala de evaluación de la rúbrica de evaluación usada en la evaluación formativa (Anejo 10).

En el aula siguiente a la realización de las tareas de evaluación sumativa de la producción oral, se hizo un debate en torno a los resultados recolectados por la profesora y por el alumnado.

Se presentan a continuación los datos correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 3.^a fase de intervención referente a la evaluación sumativa de la producción oral:

1 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por los alumnos en la evaluación sumativa en la producción oral - autoevaluación (Cuadro 43), contestada por 49 alumnos.

1 - Desarrollo temático, coherencia y cohesión.	N1	N2	N3	N4	N5
		23	18	8	
2. Corrección gramatical, léxica y fonológica.	N1	N2	N3	N4	N5
		2	22	23	2
3. Fluidez, ritmo y tono de voz.	N1	N2	N3	N4	N5
		6	20	18	5
4. Pensamiento crítico y creativo.	N1	N2	N3	N4	N5
		4	13	22	10
5. Desarrollo personal y autonomía.	N1	N2	N3	N4	N5
			17	19	13

Cuadro 43 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica de la evaluación sumativa – producción oral

El criterio en donde los estudiantes reconocen tener más dificultades es el desarrollo temático, coherencia y cohesión (Cuadro 43), siendo referido como insuficiente por casi la mitad de los alumnos. Según las respuestas de los alumnos, se registraron los siguientes resultados:

- en el N2: “desarrollo temático, coherencia y cohesión” (46,9%)
- en el N3: y “fluidez, ritmo y tono de voz” (40,8%);
- en el N4: “corrección gramatical, léxica y fonológica” (46,9%); “pensamiento crítico y creativo” (44,9%); y “desarrollo personal y autonomía” (38,8%);

2 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por la profesora-investigadora en la evaluación sumativa en la producción oral (Cuadro 44).

1 - Desarrollo temático, coherencia y cohesión.	N1	N2	N3	N4	N5
		12	16	15	6
2. Corrección gramatical, léxica y fonológica.	N1	N2	N3	N4	N5
	9	14	23	20	6
3. Fluidez, ritmo y tono de voz.	N1	N2	N3	N4	N5
		4	26	13	6
4. Pensamiento crítico y creativo.	N1	N2	N3	N4	N5
		10	18	15	6
5. Desarrollo personal y autonomía.	N1	N2	N3	N4	N5
		6	18	19	6

Cuadro 44 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica de la evaluación sumativa – producción oral

Respecto a la evaluación de la producción oral referente a la evaluación sumativa, se registraron los siguientes resultados referentes al N3: “desarrollo temático, coherencia y cohesión” (32,7%); “corrección gramatical, léxica y fonológica” (46,9); “fluidez, ritmo y tono de voz” (36,7%); “pensamiento crítico y creativo” (26,5%); y respecto al N4: “desarrollo personal y autonomía” 38,8%).

Se observa en el Cuadro 44 que los resultados son más bajos que los presentados por el alumnado, siendo que los dos criterios en donde los estudiantes tiene más dificultades son los siguientes: desarrollo temático, coherencia y cohesión y corrección gramatical, léxica y fonológica.

Comparando los datos de los alumnos y de la profesora, se concluye que todavía hay las respuestas que no respetan las pautas dadas; tienen muchas dificultades en desarrollar el tema; continúan sin usar conectores del discurso; casi mitad de los alumnos no tiene todavía conciencia lingüística y se sigue comprobando que las respuestas escritas poseen muchos errores en el ámbito gramatical y lexical y las grabaciones poseen muchos errores a nivel fonológico.

No obstante, los resultados presentados, a partir del momento que los alumnos recibieron el *feedback* de la profesora sobre su tarea realizada en la evaluación formativa, se notó un gran cambio en la capacidad para autorregularse, demostrando resiliencia, autonomía y responsabilidad en la búsqueda de información para mejorar su desempeño.

Después de realizar la ficha de autorregulación de la evaluación sumativa, los estudiantes hicieron la evaluación global de desempeño en esta tarea de producción oral, siendo que 4,2% considera que es excelente; 12,5% que es muy bueno; 47,9% que es bueno; y 35,4% que es suficiente, opinión todavía diferente de la profesora-investigadora (Cuadro 44), sin embargo, ya no se registraron tantas diferencias como ocurrió en la evaluación formativa.

Comparando los datos de la evaluación formativa con los de la evaluación sumativa, los alumnos reconocieron que hubo una ligera mejoría de las calificaciones de muy bueno, de suficiente y no se registraron insuficientes.

En resumen, después de realizar la ficha de autorregulación formativa, los estudiantes hicieron la evaluación global de desempeño en esta tarea de producción oral, siendo que 4,2% considera que es excelente; 10,4% que es muy bueno; 54,2% que es bueno; 29,2% que es suficiente; y 2% que es insuficiente, opinión bastante contraria a la profesora-investigadora (Cuadro 44).

3 - Guía de observación de la evaluación sumativa relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción oral (Cuadro 45).

En cuanto a la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de la tarea de la producción oral referente a la evaluación sumativa, se registraron los siguientes resultados:

- Sí – “en la clase de español, completa, con dedicación, la hoja de trabajo del cortometraje en el que está trabajando” (100%); “elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción oral” (89,8%); “durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil” (89,8%); y “realiza responsablemente actividades de autorregulación de los aprendizajes” (89,8%).

Aspectos que observar durante la realización de las actividades	Sí	No
1. En la clase de español, completa, con dedicación, la hoja de trabajo del cortometraje en el que está trabajando.	49	
2. Elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción oral.	44	5
3. Durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil.	44	5
4. Realiza responsablemente actividades de autorregulación de los aprendizajes	44	5

Cuadro 45 – Guía de observación de la evaluación sumativa – producción oral

De los 49 alumnos participantes en las tareas realizadas durante la tercera etapa de la intervención, se concluyó que casi la totalidad de los estudiantes cambió de actitudes, lo que contribuyó para la mejora de los resultados en la producción oral (Cuadro 44).

Como se dijo en el capítulo 2, se aplicó un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación sumativa en la producción oral (Anexo 3) y el

cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anexo 2). Aunque se afirmó que no era objetivo presentar en este trabajo los datos recolectados, se observó que resultados hallados corroboran las observaciones y las evaluaciones de la profesora-investigadora y demuestran que los estudiantes cambiaron su actitud hacia la realización de las tareas de producción oral del español.

Además, es importante añadir que, después de la realización de la tarea de producción oral, se realizó un cuestionario en la aplicación *Quizizz* para evaluar la comprensión oral sobre el cortometraje español *El vendedor de humo* y se registró la calificación media de 80% considerando los alumnos de los tres grupos.

Los datos recolectados en la evaluación sumativa se presentaron a los alumnos, en la clase del final del cuatrimestre, a través de una presentación multimedia, donde constaban aspectos generales a mejorar, y se escribieron comentarios personalizados en la hoja referente a la respuesta escrita de cada alumno y además debajo de la publicación de la grabación de cada alumno en la aplicación *SharePoint*.

Por último, los alumnos afirmaron que el trabajo el *feedback* suministrado por la profesora-investigadora es relevante identificar las diferencias entre la lengua materna y el español.

4.3.4. Descripción y Evaluación de la 1.^a Fase da Intervención de la PE

En la primera etapa del estudio experimental en al ámbito de la producción escrita también se utilizó rúbrica de evaluación para la referida competencia, elaborada por el IAVE, del Ministerio de Educación.

A continuación, se expone la descripción de todo el trabajo realizado en el ámbito de la 1.^a fase da intervención referente a la producción escrita.

Se empezó el estudio experimental referente a la producción oral compartiendo con los estudiantes los pasos de la planificación referente a la evaluación diagnóstica sobre el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*.

Primeramente, se hizo el reparto de una ficha de trabajo sobre el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro* (Anejo 17), con actividades para realizar antes, durante y después de leer el cuento. En la dicha ficha se dio a conocer al alumnado la estrategia de los

cuentos al revés a través del cuento clásico *Caperucita Roja al revés*⁷¹ comparando con la versión original de *Caperucita Roja*⁷², los criterios de evaluación de un texto creativo, el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro* y aspectos de la cultura de España, la estructura y las partes de un cuento y sus conectores.

Después de la realización de la ficha de trabajo, se entregó a los alumnos la ficha de evaluación diagnóstica (Anejo 18), se debatieron los criterios de evaluación (Anejo 19), y se analizó la tarea de producción escrita (Figura 95).

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

Elabora un texto con 4 párrafos (4 líneas cada), donde trates los siguientes asuntos.

¡Está prohibido usar el móvil para hacer la respuesta!

1. er párrafo: ¿De qué trata la historia de este cuento popular? ¿Cuál es la relación entre cuento popular y su título? ¿Cuál es el momento que consideras más importantes en este cuento popular?
2. ° párrafo: ¿Cómo es físicamente la Infantita? ¿Cómo eran las hadas Mafalda e Isaura? ¿Qué dones concedieron las hadas a la Infantita? ¿En qué transforma Isaura a la Infantita y por qué?
3. er párrafo: ¿Cuántos pretendientes tuvo la Infantita? ¿Cuáles eran sus características psicológicas? ¿Por qué razón el Príncipe fue el único en quedarse con la Infantita?
4. ° párrafo: ¿Qué valores culturales presenta, propone, enfatiza o critica este cuento popular? ¿Qué mensaje se pretende transmitir en este cuento popular?

Figura 95 – Tarea de producción escrita – evaluación diagnóstica

Se solicitó a los alumnos la realización del borrador de la respuesta de la tarea de evaluación diagnóstica en su respectivo cuaderno y se les comunicó que solamente después tenían permiso para copiar la respuesta para la hoja entregada por la profesora (Anejo 18). A los alumnos les permitió consultar los apuntes del cuaderno referentes a la corrección de la ficha de trabajo (Anejo 17).

Enseguida, se pidió a los alumnos que realizaran lo que consta en la ficha de trabajo que corresponde a una lista de cotejo de la evaluación diagnóstica de la producción escrita (Anejo 19) que tiene pretende que los alumnos realicen su autoevaluación relativa a la tarea de evaluación diagnóstica de la producción escrita. En la misma ficha consta además una pregunta abierta que

⁷¹ <https://www.loqueleo.com/ar/uploads/2016/03/cuentos-al-reves.pdf>

⁷² <https://arbolabc.com/cuentos-clasicos-infantiles/caperucita-roja>

tiene la intención de saber la opinión del alumnado sobre la tarea de producción escrita (Anejo 19). Ambas actividades corresponden a estrategias de monitoreo o autorregulación de los aprendizajes y los datos son presentados en la parte final de esta sección referente a la evaluación de la 1.ª fase de la intervención.

A semejanza del estudio experimental sobre la producción oral, también se aplicó un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación diagnóstica en la producción escrita (Anejo 20), se visionó un video que ilustra el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro* y se pidió que contestaran al cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anejo 21).

En la parte final de esta etapa, después de analizadas las respuestas del alumnado por parte de la profesora-investigadora, se suministró, en gran grupo, *feedback* oral y de forma global a los alumnos de cada grupo, considerando los criterios de evaluación referidos en la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica de la producción escrita (Anejo 23). En gran grupo, se dieron a conocer los aspectos a mejorar y además pistas para perfeccionar el texto subyacente a la respuesta de la producción escrita. El documento proyectado se publicó en el *Teams* de la asignatura de español de cada grupo escolar. Los datos son presentados en la parte final de esta sección referente a la evaluación de la 1.ª fase de la intervención.

Durante la 1.ª fase de la intervención la profesora-investigadora creó y usó los siguientes instrumentos de evaluación: guía de observación de la evaluación diagnóstica relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción escrita (Anejo 22); lista de cotejo de la evaluación diagnóstica de la tarea de producción escrita (Anejo 23); lista de cotejo de la evaluación diagnóstica referente a la autoevaluación de los alumnos relativa a la producción escrita (Anejo 8) y síntesis de las respuestas de opinión del alumnado sobre la tarea de producción escrita realizada en la evaluación diagnóstica (Anejo 25).

En el aula siguiente a la realización de la tarea de evaluación diagnóstica de la producción escrita, se hizo un debate en torno a los resultados recolectados por la profesora y por el alumnado.

Se presentan a continuación los datos correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 1.ª fase de intervención referente a la evaluación diagnóstica de la producción escrita:

1 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica usada en la producción escrita - autoevaluación (Cuadro 46), contestada por 49 alumnos.

Se observó que los estudiantes reconocen tener más dificultades en el criterio respecto a las competencias pragmáticas, discursiva, coherencia y cohesión y al subcriterio dominio de estructuras y formas gramaticales simples (Cuadro 46) y, a través de sus respuestas, se registraron los siguientes resultados positivos: “redactar un texto, respetando la temática propuesta” (91,8%); “presentar información sobre los cuatro párrafos solicitados” (87,8%); “estructurar el texto, articulando ideas de forma coherente” (77,6%); “utilizar eficazmente mecanismos de cohesión textual” (71,4%); “respetar el tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) y cumple con las intenciones comunicativas previstas (exponer, justificar, opinar, entre otras)” (80%); “control de vocabulario” (75,5%); “dominio de estructuras y formas gramaticales simples” (59,2%) y “adecuación de la puntuación y exactitud ortográfica” (73,5%).

1 - Competencias Pragmáticas, Discursivas y Desarrollo Temático	Sí	No
1. Redactar un texto, respetando la temática propuesta.	45	4
2. Presentar información sobre los cuatro párrafos solicitados.	43	6
2 - Competencias Pragmáticas, Discursivas, Coherencia y Cohesión	Sí	No
1. Estructurar el texto, articulando ideas de forma coherente.	38	11
2. Utilizar eficazmente mecanismos de cohesión textual.	35	14
3 - Competencias pragmáticas y funcionales.	Sí	No
1. Respetar el tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) y cumple con las intenciones comunicativas previstas (exponer, justificar, opinar, entre otras).	39	10
4 - Competencias Lingüísticas y Sociolingüísticas Factor de desvalorización – incumplimiento de los límites de extensión (mínimo y máximo) y de la temática del texto. Redactar un texto, presentando un repertorio variado de recursos lingüísticos elementales, sin errores o con errores ocasionales en alguno de los siguientes aspectos:	Sí	No
1. Control de vocabulario.	37	12
2. Dominio de estructuras y formas gramaticales simples.	29	20
3. Adecuación de la puntuación y exactitud ortográfica.	36	13

Cuadro 46 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción escrita

Ya en cuanto a los datos recolectados por la profesora-investigadora, se observa que los resultados son bastante más bajos que los presentados por el alumnado, siendo que se constataron más dificultades en los siguientes criterios: competencias pragmáticas, discursivas y desarrollo temático y competencias lingüísticas y sociolingüísticas, sin embargo, también se verifican problemas en los demás criterios (Cuadro 47).

2 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica usada en la producción escrita por la profesora-investigadora (Cuadro 47).

En cuanto a la evaluación de la producción escrita referente a la evaluación diagnóstica, la investigadora registró los siguientes resultados negativos: “redactar un texto, respetando la temática propuesta” (69,4%); “presentar información sobre los cuatro párrafos solicitados” (73,5%); “estructurar el texto, articulando ideas de forma coherente” (63,3%); “utilizar eficazmente mecanismos de cohesión textual” (89,8%); “respetar el tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) y cumple con las intenciones comunicativas previstas (exponer, justificar, opinar, entre otras)” (59,2%); “control de vocabulario” (65,3%); “dominio de estructuras y formas gramaticales simples” (80%) y “adecuación de la puntuación y exactitud ortográfica” (53,1%).

1 - Competencias Pragmáticas, Discursivas y Desarrollo Temático	Sí	No
1. Redactar un texto, respetando la temática propuesta.	15	34
2. Presentar información sobre los cuatro párrafos solicitados.	13	36
2 - Competencias Pragmáticas, Discursivas, Coherencia y Cohesión	Sí	No
1. Estructurar el texto, articulando ideas de forma coherente.	18	31
2. Utilizar eficazmente mecanismos de cohesión textual.	5	44
3 - Competencias pragmáticas y funcionales.	Sí	No
1. Respetar el tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) y cumple con las intenciones comunicativas previstas (exponer, justificar, opinar, entre otras).	20	29
4 - Competencias Lingüísticas y Sociolingüísticas Factor de desvalorización – incumplimiento de los límites de extensión (mínimo y máximo) y de la temática del texto. Redactar un texto, presentando un repertorio variado de recursos lingüísticos elementales, sin errores o con errores ocasionales en alguno de los siguientes aspectos:	Sí	No
1. Control de vocabulario.	17	32
2. Dominio de estructuras y formas gramaticales simples.	10	39
3. Adecuación de la puntuación y exactitud ortográfica.	23	26

Cuadro 47 – Resultados de la lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción escrita

Comparando los datos obtenidos por los alumnos y por la profesora, igual que en las tareas de la producción oral, se concluye que los alumnos tampoco tienen conciencia lingüística en la producción escrita, tampoco reconocen que no contestan adecuada y totalmente a lo solicitado y que, consiguiente, demuestran poseer competencias inferiores a lo que consideran ser su desempeño en las tareas de producción escrita.

3 – En cuanto a la pregunta de opinión del alumnado sobre la tarea de producción escrita, *Expresa qué significó para ti conocer los criterios de evaluación antes de realizar la tarea de producción escrita, analiza la respuesta que preparaste y luego realiza tu autoevaluación. ¿Qué piensas de la versión adaptada de la historia original de Caperucita Roja?*, de la interacción con los estudiantes de los 3 grupos, se registraron los siguientes datos:

- conocer los criterios de evaluación antes de la actividad es beneficioso, ya que ayudó a comprender cómo somos evaluados y a mejorar el desempeño;
- la versión adaptada del cuento de *Caperucita Roja* suscitó diversas reacciones, algunos la encontraron creativa e interesante, mientras que a otros no les gustó;
- muchos estudiantes consideraron importante la autoevaluación, ya que les ayuda a reflexionar sobre los errores y el progreso en sus tareas;
- algunos estudiantes prefirieron la versión original del cuento, mientras que otros encontraron la versión adaptada innovadora y divertida;
- se valoró la claridad de los criterios de evaluación como forma de orientar a los estudiantes en la realización de las tareas;
- algunos estudiantes expresaron indiferencia respecto a los criterios de evaluación, pero reconocieron que la actividad les ayudó a comprender lo que necesitaban mejorar;
- a algunos estudiantes no les gustó la actividad ni la versión adaptada del cuento de *Caperucita Roja*;
- la historia adaptada dividió opiniones, algunas personas apreciaron la creatividad y otras no estuvieron de acuerdo con los cambios en la trama;
- algunos estudiantes mencionaron que la actividad y los criterios de evaluación ayudaron a reducir la ansiedad ante la tarea;
- algunos estudiantes expresaron una evaluación personal de su desempeño en la actividad.

En general, la percepción de los estudiantes sobre la importancia de los criterios de evaluación antes de realizar la actividad y sus opiniones sobre el cuento adaptado de *Caperucita Roja* variaron, reflejando una diversidad de puntos de vista y reacciones ante la tarea.

4 - Guía de observación de la evaluación diagnóstica relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción escrita (Cuadro 48).

Respecto a la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de la tarea de la producción escrita referente a la evaluación diagnóstica, se registraron los siguientes resultados negativos: “revela una actitud proactiva en clase al realizar la ficha sobre el cuento” (65,3%); “participar activamente en clase en la corrección de la hoja de trabajo” (53,1%); “elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción escrita” (57,1%) y “realiza responsablemente actividades de autorregulación de su desempeño” (61,2%).

Aspectos que observar durante la realización de las actividades	Sí	No
1. Revela una actitud proactiva en clase al realizar la ficha sobre el cuento.	17	32
2. Participar activamente en clase en la corrección de la hoja de trabajo.	23	26
3. Elabora, con autonomía y responsabilidad, el texto escrito relativo a la tarea de producción escrita.	21	28
4. Realiza responsablemente actividades de autorregulación de su desempeño.	19	30

Cuadro 48 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción escrita

De los 49 alumnos participantes en las tareas realizadas durante la primera etapa de la intervención, se concluyó que mitad de los estudiantes revela actitudes poco favorables al proceso de aprendizaje, lo que puede afectar el éxito escolar.

Como se dijo en el capítulo 2, se aplicó un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación diagnóstica en la producción escrita (Anejo 20) y el cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anejo 21). Igual que en la producción oral, se observó que los datos recolectados corroboran las observaciones y las evaluaciones de la profesora-investigadora y muestran que los alumnos no son rigurosos cuando realizan las tareas, tampoco logran reconocer su nivel de lengua ni sus actitudes respecto al trabajo de aprendizaje del español.

Por último, también se presentaron los datos recolectados en la evaluación diagnóstica, en clase, antes de la evaluación formativa, y se observó también que la estrategia adoptada tuvo gran impacto en los estudiantes.

4.3.5. Descripción y Evaluación de la 2.ª Fase da Intervención de la PE

En la segunda etapa de la intervención con alumnado, que coincidió con la evaluación formativa, se optó por utilizar, como criterios de evaluación de las tareas de producción escrita, una rúbrica de evaluación para la referida competencia y otra para evaluar la creatividad del texto, elaborada por la profesora-investigadora.

Las razones que fundamentan el cambio de proceso de recolección de datos referentes a la evaluación del alumnado son iguales a las presentadas, referentes a la evaluación formativa de la producción oral, y también se consideró las características de la tipología textual elegida para el estudio experimental en el ámbito de la escritura.

A continuación, se presenta una descripción de todo el trabajo realizado en el ámbito de la 2.ª fase da intervención referente a la producción escrita. Se empezó el estudio experimental compartiendo con los estudiantes los siguientes pasos de la planificación referente a la evaluación formativa sobre el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*:

- presentación de la tarea de escritura: tipología, creación y organización de los equipos de trabajo. Se utilizó la herramienta digital *Wheel Decide*⁷³ (Figura 96) para formar aleatoriamente equipos de trabajo y nombrar al líder del equipo;

- reparto y análisis de la rúbrica de evaluación de la producción escrita y del texto creativo (Anejo 26); y entrega de la ficha de trabajo de planificación del trabajo cooperativo, la distribución de funciones en el equipo y planificación de la creación del texto creativo (Figura 97 y Anejo 27);

- reparto de la ficha de trabajo referente a la planificación del trabajo en equipo – 1.ª fase textualización o redacción de la 1.ª versión del texto creativo cooperativo (Anejo 28);

- reparto de la ficha de autoevaluación para realizar en equipo para evaluar el texto creativo y dar sugerencias de mejoría del texto creativo y del funcionamiento del equipo (Anejo 29);

- reparto de la ficha de autoevaluación para realizar en equipo para evaluar la producción escrita y las actitudes los miembros del equipo (Anejo 30);

- asignación de equipos para evaluar el texto creativo y las actitudes del equipo durante la realización de las tareas solicitadas;

⁷³ <https://wheeldecide.com/>

- reparto de la ficha de coevaluación para realizar en equipo para evaluar el texto creativo y dar sugerencias de mejoría del texto creativo y del funcionamiento de un equipo (Anejo 31);
- reparto de la ficha de coevaluación para realizar en equipo para evaluar la producción escrita y las actitudes los miembros de un equipo (Anejo 32);
- presentación de los criterios de evaluación de la guía de observación de la evaluación formativa del trabajo en equipos de la profesora-investigadora (Anejo 34) y sensibilización del alumnado para la adopción de comportamientos adecuados al buen ambiente de la clase;



Figura 96 – Formación de equipos – herramienta digital *Wheel Decide*

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL “LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO”

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – 1.ª FASE
LLUVIA DE IDEAS – TRABAJO COOPERATIVO
 Versión al revés del cuento popular español
 “La infantita que fue convertida en almendro”

1 – Planificación del trabajo cooperativo. ¡Está prohibido usar el móvil para hacer las actividades escritas! Cada alumno debe desempeñar una función en el grupo. Si el grupo tiene solamente 3 personas, el último alumno desempeña las dos últimas funciones, pero si hay 5 personas, la segunda función es dividida por 2 elementos del grupo.

- responsable por distribuir tareas por los elementos del grupo - líderólogo: alumno n.º ____
- responsable por comprobar la realización de las tareas por todos los miembros del grupo y el cumplimiento del tiempo – controlólogo y relojólogo: alumno n.º ____
- responsable por controlar el ruido durante el trabajo en grupo - decibélico: alumno n.º ____
- responsable por pedir ayuda a la profesora - comunicólogo: alumno n.º ____

2 – Escribe en el recuadro de abajo las ideas principales que vas a utilizar para cambiar las partes principales del cuento “La infantita que fue convertida en almendro”.

Figura 97 – Tarea de producción escrita – evaluación formativa

- elaboración, en el cuaderno, de un borrador con las respuestas de las fichas de trabajo referentes a la planificación del trabajo cooperativo, la distribución de funciones en el equipo y planificación de la creación del texto creativo (Anejo 27) y del trabajo en equipo – 1.ª fase textualización o redacción de la 1.ª versión del texto creativo cooperativo (Figura 98 y Anejo 28);

- revisión del texto elaborado en el cuaderno y copia de la respuesta del cuaderno para la hoja de la profesora. A los alumnos se les permitió consultar los apuntes y la ficha de trabajo realizada durante la evaluación diagnóstica, pero se les prohibió usar el móvil;

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL “LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO”

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – 1.ª FASE
TEXTUALIZACIÓN/REDACCIÓN
 Versión al revés del cuento popular español
 “La infantita que fue convertida en almendro”
 ¡Está prohibido usar el móvil para hacer la siguiente respuesta escrita!
 1.ª versión del texto creativo

Figura 98 – Tarea de producción escrita – evaluación formativa

- realización, en equipo, de las tareas de autoevaluación referentes al texto creativo y al funcionamiento del equipo (Anejo 29 y Anejo 30);

- elección del líder de cada equipo y asignación de equipos (Figura 99) para el intercambio de los textos creativos entre equipos para realizar las tareas de coevaluación referentes al texto creativo y al funcionamiento del equipo (Anejo 31 y Anejo 32);

FUNCIONAMENTO DA AVALIAÇÃO ENTRE PARES/ GRUPOS	
O grupo 1 avalia o trabalho do grupo 2.	O grupo 3 avalia o trabalho do grupo 4
O grupo 2 avalia o trabalho do grupo 3.	O grupo 4 avalia o trabalho do grupo 1
A ELEIÇÃO DO LÍDER DO GRUPO É FEITA PELOS MEMBROS DO GRUPO!	

Figura 99 – Asignación de equipos para la coevaluación

- análisis de los códigos de corrección usados en la producción oral (Anejo 13) y realización de las tareas de coevaluación en el ámbito de la producción escrita, incluyendo analizar los textos de los compañeros de un equipo para incorporarle los códigos de corrección y darles *feedback* sobre el texto y las actitudes del equipo;

- reparto de la ficha de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación formativa en la producción escrita y su realización de forma individual (Anejo 33);

- devolución a los equipos de sus textos creativos para analizar los códigos de corrección incorporados por los alumnos del equipo evaluador, el *feedback* dado por la profesora y por los compañeros de equipo;

- divulgación de las evaluaciones recolectadas en el ámbito de la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de las tareas;

- debate sobre las evaluaciones asignadas por los alumnos (auto y coevaluación) y por la profesora (heteroevaluación) con recurso a la escala de las rúbricas de evaluación del texto creativo (Figura 100) y de la producción escrita (Figura 101).

Para responsabilizar a los alumnos para el cumplimiento de plazos, se definió el tiempo para realizar las distintas actividades que forman parte de la segunda etapa y, para ello, también se utilizó el *Stopwatch online* (Figura 86). Se observa que la herramienta digital en línea incrementa la organización y el ritmo de trabajo de los estudiantes.

En el aula siguiente a la realización de la tarea de evaluación formativa de la producción escrita, se hizo un debate en torno a los resultados recolectados por la profesora y por el alumnado.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA – PRODUÇÃO ESCRITA

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DO TEXTO CRIATIVO INDICADORES E NÍVEIS DE DESEMPENHO	N1	N2	N3
1 - Sequência lógica da história (organização adequada e coerente)	Inadequado	Adequado	Excecional
2 - Correção linguística (erros gramaticais e lexicais)	Muitos	Alguns	Poucos
3 - Fluência (número de ideias: cenário, personagens e problema: número de evidências)	2	4	6
4 - Flexibilidade (diversidade de ideias: situação/ação inicial, resolução de problemas e tema da história: número de evidências)	2	4	6
5 - Elaboração (expressividade e aperfeiçoamento das ideias: número de evidências)	2	4	6
6 - Originalidade (elementos inovadores: número de evidências)	2	4	6

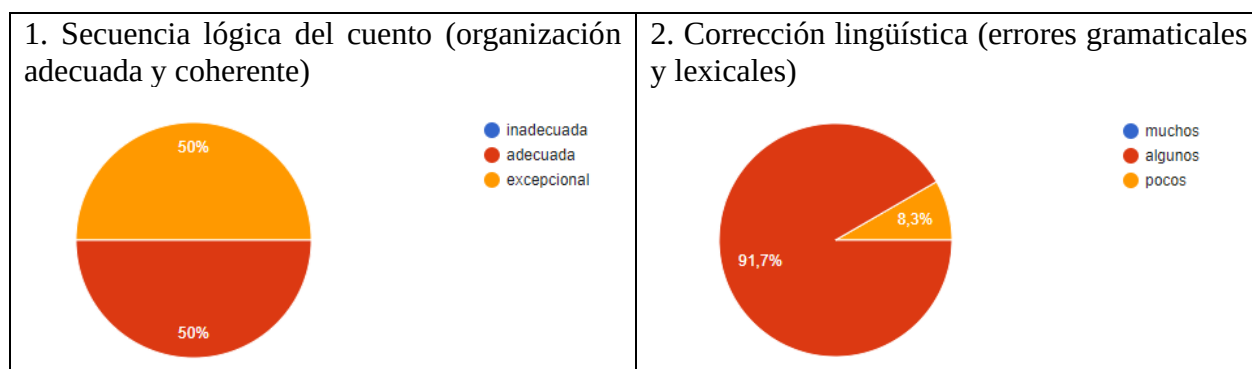
Figura 100 – Criterios de evaluación del texto creativo

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA INDICADORES E NÍVEIS DE DESEMPENHO	
O grupo narra uma história de forma muito adequada e coerente ; excepcional domínio do vocabulário e estruturas mobilizados , podendo ocorrer poucos erros sem gravidade. O texto é muito fluente , contendo ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito flexível , apresentando diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito elaborado , revelando muita expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito original , apresentando muitos elementos inovadores.	N5 Excepcional 100/200 pts
Nível intermédio.	N4 Bom 80/160 pts
O grupo narra uma história de forma adequada e coerente ; domínio adequado do vocabulário e estruturas mobilizados , podendo ocorrer alguns erros que perturbam a compreensão do texto. O texto é fluente , contendo algumas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e problema; é flexível , apresentando alguma diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é elaborado , revelando alguma expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é original , apresentando alguns elementos inovadores.	N3 Adequado 60/120 pts
Nível intermédio.	N2 Pouco adequado 40/80 pts
O grupo narra uma história de forma inadequada e coerente ; domínio bastante limitado do vocabulário e estruturas mobilizados , ocorrendo erros muito graves que tornam o texto incompreensível. O texto é muito pouco fluente , contendo muito poucas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito pouco flexível , apresentando muito pouca diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito pouco elaborado , revelando muito pouca expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito pouco original , apresentando muito poucos elementos inovadores.	N1 Inadequado 20/40 pts

Figura 101 – Criterios de evaluación de la producción escrita

Se presentan a continuación los datos correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 2.ª fase da intervención referente a la evaluación formativa de la producción escrita:

1 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica del texto creativo usada en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Figura 102, Figura 103 y Cuadro 49) referente a 12 equipos.



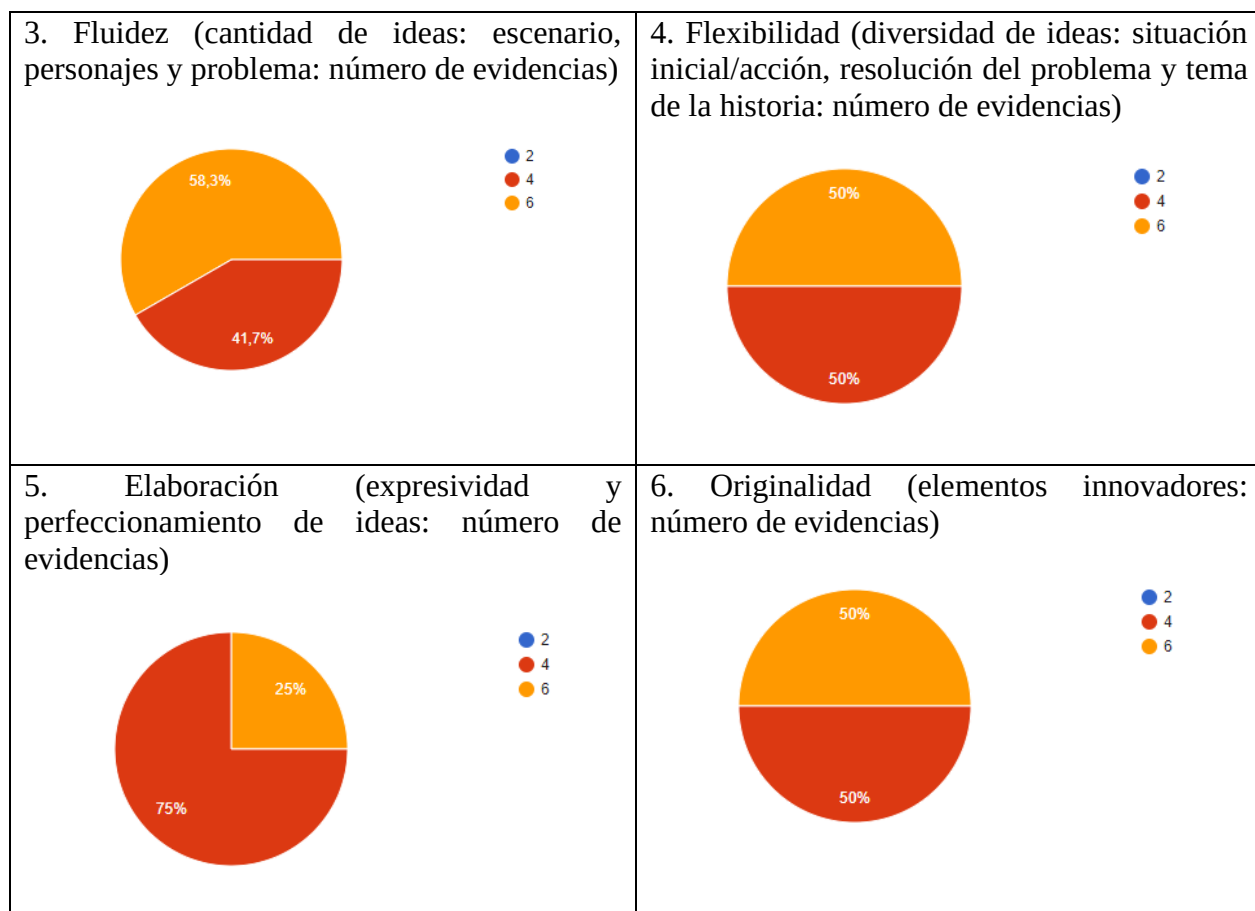
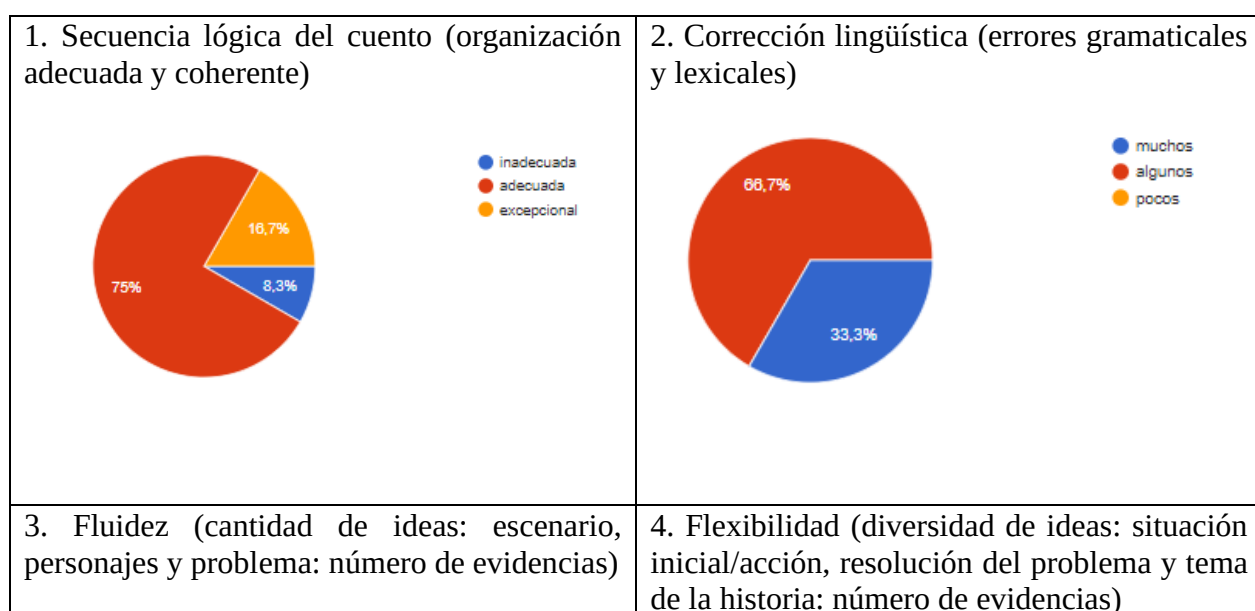


Figura 102 – Autoevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita



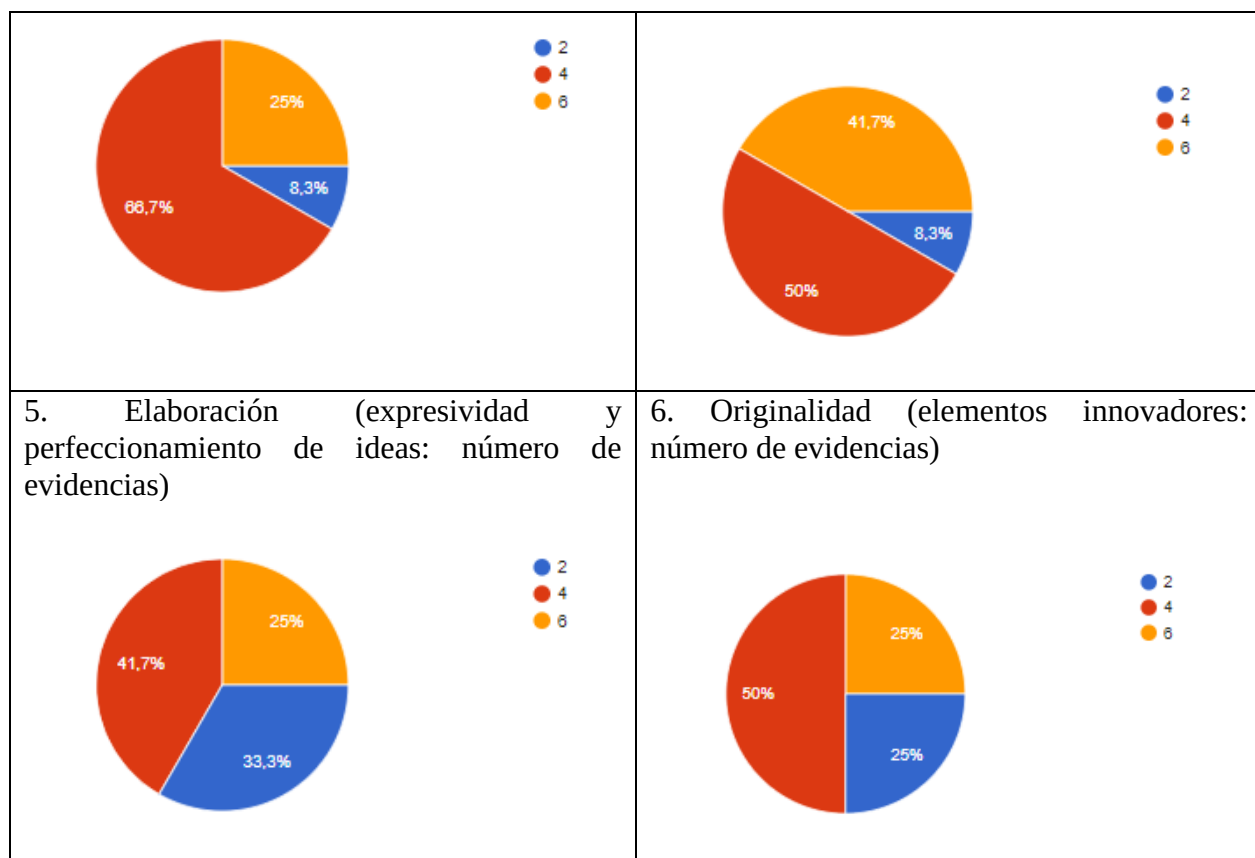


Figura 103 – Coevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita

Según los datos de las Figura 102, se observa que los estudiantes reconocen la calidad de su trabajo y, a través de sus respuestas, se registraron los siguientes resultados: los doce equipos consideran que su cuento tiene secuencia lógica, la mayoría considera que tiene algunos errores gramaticales y lexicales, pero la mitad piensa que tiene flexibilidad, elaboración y originalidad en el nivel intermedio y fluidez en el nivel elevado.

Comparando los datos referentes a la auto y coevaluación, las respuestas de los estudiantes (Figura 103) muestran que reconocen que los textos de sus compañeros poseen problemas en los siguientes criterios de evaluación: corrección lingüística (errores gramaticales y lexicales), fluidez (cantidad de ideas: escenario, personajes y problema: número de evidencias) y elaboración (expresividad y perfeccionamiento de ideas: número de evidencias).

Ya en cuanto a los datos recolectados por la profesora-investigadora (Cuadro 49), se observa que los resultados son un poco más bajos que los presentados por el alumnado, pero en

cierta medida coinciden con las opiniones de los estudiantes, ya que se constataron más dificultades en los siguientes criterios: corrección lingüística y elaboración.

Criterios de evaluación (12 equipos)	Aspectos que observar en el ámbito de la producción escrita		
	Criterios de evaluación del texto creativo		
	N1	N2	N3
1. Secuencia lógica del cuento	3	6	3
2. Corrección lingüística	4	5	3
3. Fluidez	2	4	6
4. Flexibilidad	2	4	6
5. Elaboración	2	6	4
6. Originalidad	2	4	6

Cuadro 49 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita

2 – En cuanto a la pregunta *¿Qué aspectos consideráis deben ser mejorados en el texto de vuestro equipo?*, de la interacción con los estudiantes de los 12 grupos, se registraron los siguientes datos:

- mejorar la escritura y reducir los errores gramaticales son áreas de preocupación comunes en varias respuestas. Los participantes reconocen la necesidad de mejorar la calidad de la escritura y la corrección gramatical en su trabajo;
- la organización y coordinación en el grupo son aspectos que requieren mejora. Algunos participantes mencionan la falta de cooperación y participación igualitaria de todos los miembros del grupo, lo que indica la importancia de la organización y la colaboración efectiva;
- la creatividad se ve como un área que se puede mejorar en algunas respuestas. Algunos participantes sienten que podrían haber sido más innovadores en su trabajo;
- se mencionan como preocupaciones el comportamiento y la postura de algunos miembros del grupo. Hay referencias a distracciones, comentarios innecesarios y falta de motivación en ciertos miembros;
- la comunicación y el hablar excesivamente también se mencionan como problemas en algunas respuestas, lo que sugiere la necesidad de una mejor gestión de la comunicación en el grupo;

- en una respuesta se cita la motivación del grupo, lo que indica que el grupo necesita encontrar formas de mantenerse más motivado y concentrado en su trabajo;
- la falta de atención, las bromas y los comentarios innecesarios se mencionan en varias respuestas como problemas a abordar;
- la importancia de mejorar el vocabulario y la gramática se refuerza en varias respuestas.

En resumen, las principales conclusiones apuntan a la necesidad de mejorar la calidad de la redacción, la corrección gramatical, la organización grupal, la colaboración, la motivación y la comunicación. Además, las cuestiones de comportamiento y postura de algunos miembros del grupo también son áreas de preocupación que deben abordarse para lograr un mejor desempeño.

Los datos recolectados a partir de las opiniones del alumnado referente a la autoevaluación coinciden con las de la profesora-investigadora como veremos en el Cuadro 53.

3 – En cuanto a la pregunta *¿Qué aspectos consideraréis que deben ser mejorados en los textos de los compañeros del equipo que habéis evaluado?*, de la interacción con los estudiantes de los 12 grupos, se registraron los siguientes datos:

- la escritura a mano se destaca como un área que necesita mejorar, con varias menciones a la legibilidad de la escritura;
- se observan errores ortográficos y gramaticales en varias respuestas, lo que indica la necesidad de mejorar la corrección lingüística;
- en algunas respuestas se mencionan como preocupaciones problemas de comportamiento como la distracción de los dispositivos móviles, las conversaciones de otras personas y la falta de puntualidad;
- se destaca la importancia de la participación igualitaria de todos los miembros del grupo, sugiriendo que todos deben contribuir eficazmente al trabajo en equipo;
- la originalidad y la creatividad de las ideas se destacan como áreas de mejora, lo que indica la necesidad de desarrollar enfoques más innovadores;
- se menciona como un desafío a superar la falta de concentración y rendimiento en algunas respuestas;
- en varias respuestas se destaca la corrección gramatical y léxica como un aspecto que debe mejorarse, junto con la legibilidad de la escritura;

- en algunas respuestas, la comunicación con miembros de otros grupos durante el trabajo se considera un problema;
- se menciona la importancia de la reorganización del grupo y el liderazgo efectivo como un aspecto que se puede mejorar para mejorar el desempeño general.

En resumen, las principales conclusiones apuntan a la necesidad de mejorar la escritura, la corrección lingüística, la originalidad, la concentración, el comportamiento durante el trabajo en grupo y la participación igualitaria de todos los miembros. También se destaca la importancia de un liderazgo eficaz y una comunicación adecuada entre los miembros del grupo.

Una vez más los datos recolectados a partir de las opiniones del alumnado referente a los compañeros de un equipo coinciden con las de la profesora-investigadora como veremos en el Cuadro 53.

4 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica holística usada en la auto, coevaluación y heteroevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Figura 104, Figura 105 y Cuadro 50).



Figura 104 – Autoevaluación de la evaluación formativa de la producción escrita

2. Coevaluación de equipo sobre la calidad del cuento *La infantita que fue convertida en almendro al revés*

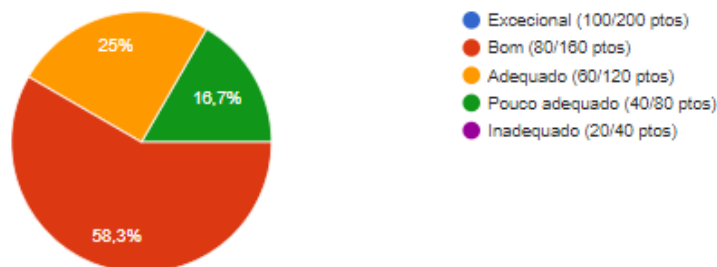


Figura 105 – Coevaluación de la evaluación formativa de la producción escrita

Aspectos que observar en el ámbito de la producción escrita				
Rúbrica de evaluación da produção escrita (12 equipos)				
N1 - Inadecuado	N2 – Poco adecuado	N3 – Adequado	N4 - Bueno	N5 – Excepcional
1	2	5	4	

Cuadro 50 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación formativa de la producción escrita

En cuanto a los datos recolectados por la profesora-investigadora (Cuadro 50), se observa que los resultados son un poco más bajos que los presentados por el alumnado en la auto y coevaluación (Figura 104 y Figura 105).

Hay que añadir que los datos de la coevaluación demuestran una vez más que los alumnos tienen capacidad de evaluar los textos de los demás y que reconocen los principales problemas en sus trabajos, al contrario de lo que se verifica en la autoevaluación, dado que consideran que su trabajo se encuentra en un nivel bastante superior a lo observado por la profesora, lo que también corrobora la autoimagen positiva que tienen como estudiantes de español.

Se verificó la existencia de muchos casos de interferencia de la lengua materna del alumnado e incluso algunos textos están prácticamente en el idioma de *Camões* y se comprobó que los alumnos lograron reconocer muchos errores en los textos de los demás equipos, visto que aplicaran correctamente los códigos de corrección en los textos del equipo que les tocó evaluar.

No obstante, también se observó que los estudiantes son muy buenos en lo que respecta al nivel de fluidez, dado que presentan gran cantidad de ideas referentes al escenario, a los personajes y al problema planteado en el nuevo cuento.

Comparando los datos obtenidos por los alumnos y por la profesora, igual que en las tareas de la producción oral, se concluye que los estudiantes tampoco tienen conciencia lingüística en las tareas de producción escrita. Hay que referir que no fue permitido usar el móvil como recurso pedagógico en esta etapa, por lo que el alumnado no pudo recurrir a diccionarios o traductores en línea.

5 – Resultados de la evaluación del trabajo desarrollado en equipos, usada en la auto y coevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Cuadro 51 y Cuadro 52).

Se observa, de nuevo, que los alumnos se autoevalúan por encima de sus desempeños (Cuadro 51), pero a la hora de evaluar a los compañeros (Cuadro 52) son rigurosos y su evaluación corresponde más a lo observado con la profesora (Cuadro 53), sin embargo, aun así, las evaluaciones son superiores que las de profesora. Los datos demuestran que el alumnado no tiene conciencia de sus actitudes o no las valora o les da importancia como la misma forma que la profesora y los demás docentes que imparten clases en los tres grupos escolares.

Aspectos que observar sobre el proceso de construcción textual y en el trabajo cooperativo (12 equipos)	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Bueno	Excelente
1 – ¿Cómo consideras la cooperación entre compañeros de tu grupo a la hora de planificar la primera versión de la historia?	1	1	1	7	2
2 - ¿Cómo consideras el trabajo entre compañeros para resolver los problemas de escritura de la 1.ª versión del cuento?		1	1	7	3
3 – ¿Cómo consideras el aporte de los compañeros del grupo para garantizar la calidad de la 1.ª versión del cuento?		1	1	7	3
4 – ¿Cómo consideras el ambiente de trabajo entre compañeros al planificar la 1.ª versión de la historia?			3	6	3
5 – ¿Cómo consideras el trabajo de tus compañeros de grupo en la preparación de la 1.ª versión del cuento?			1	6	5

Cuadro 51 – Autoevaluación del trabajo en equipos en la evaluación formativa – producción escrita

Aspectos que observar sobre el proceso de construcción textual y en el trabajo cooperativo (12 equipos)	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Bueno	Excelente
1 – ¿Cómo consideras la cooperación entre compañeros de tu grupo a la hora de planificar la primera versión de la historia?	1	2	2	6	1
2 - ¿Cómo consideras el trabajo entre compañeros para resolver los problemas de escritura de la 1.ª versión del cuento?		3	1	8	
3 – ¿Cómo consideras el aporte de los compañeros del grupo para garantizar la calidad de la 1.ª versión del cuento?		3	1	8	
4 – ¿Cómo consideras el ambiente de trabajo entre compañeros al planificar la 1.ª versión de la historia?	1	1	2	7	1
5 – ¿Cómo consideras el trabajo de tus compañeros de grupo en la preparación de la 1.ª versión del cuento?		2	4	5	1

Cuadro 52 – Coevaluación del trabajo en equipos en la evaluación formativa – producción escrita

6 - Guía de observación de la evaluación formativa en equipos⁷⁴ sobre las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción escrita (Cuadro 53).

Aspectos que observar en el ámbito del proceso de construcción textual y en el trabajo cooperativo (12 equipos)	Insatisfactorio	Satisfactorio	Bueno	Excelente
1 – Competencias				
a) desempeño del estudiante en la realización de la tarea de escritura; b) compartir conocimientos en situaciones de interacción.	2	6	4	
2 - Hábitos de estudio, herramientas de trabajo				
a) cumplimiento de tareas intermedias; b) uso correcto de los materiales de aprendizaje.	5	5	2	
3 – Actitudes				
a) respeto de las reglas de funcionamiento de clase; b) respeto por los compañeros y el profesor; c) capacidad de iniciativa.	5	3	4	
4 - Valores y juicios				
a) cooperación de los estudiantes en tareas con compañeros de grupo; b) responsabilidad como aprendiz; c) ambiente favorable para el aprendizaje en el grupo de trabajo.	2	6	4	

Cuadro 53 – Guía de observación de la evaluación formativa en equipos – producción escrita

⁷⁴ Inspirado no documento “*Observe! Vai ver que encontra.*” do dossiê “Pensar avaliação, melhorar aprendizagem” /IIE, da responsabilidade do MEC. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/observe.pdf>

En cuanto a la observación de las actitudes de los alumnos durante la segunda etapa de la intervención, se registraron los siguientes resultados: de los 12 grupos de estudiantes, se concluyó que casi la mitad no tiene hábitos de estudio, herramientas de trabajo ni actitudes favorecedoras cuando trabaja en equipo, lo que afecta la calidad de los aprendizajes en general y de la escritura en especial, opinión corroborada por los propios estudiantes.

Se aplicó un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación formativa en la producción escrita (Anejo 33). Igual que en la producción oral, se observó que los datos recolectados corroboran las observaciones y las evaluaciones de la profesora-investigadora y muestran que, de un modo global, los alumnos no son muy rigurosos cuando realizan las tareas ni reconocen su nivel de lengua, tampoco evalúan de forma adecuada sus actitudes respecto al trabajo de aprendizaje del español, sin embargo evalúan de forma más adecuada el nivel de desempeño en la producción escrita y las actitudes de los demás compañeros.

Por último, también se presentaron los datos recolectados en la evaluación formativa, en clase, antes de la evaluación sumativa, y se observó también que la estrategia adoptada tuvo gran impacto en los estudiantes.

4.3.6. Descripción y Evaluación de la 3.^a Fase da Intervención de la PE

En la tercera etapa de la intervención con alumnado, que coincidió con la evaluación sumativa, se utilizó la rúbrica de evaluación usada en la evaluación formativa.

A continuación, se presenta una descripción de todo el trabajo realizado en el ámbito de la 3.^a fase da intervención referente a la producción escrita. Se empezó el estudio experimental referente a la producción escrita compartiendo con los estudiantes los siguientes pasos de la planificación referente a la evaluación sumativa sobre el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*:

- diálogo con los estudiantes para reflexionar sobre sus actitudes durante la realización de tareas de aprendizaje, compartiéndose, de nuevo, con ellos los criterios de evaluación de la guía de observación de la evaluación sumativa de la profesora-investigadora, que es igual que la utilizada en la evaluación formativa;

- reflexión sobre los códigos de corrección incorporados por los estudiantes en las respuestas de los compañeros de un equipo (Anejo 13), nuevo estudio de la rúbrica de evaluación de la producción escrita y del texto creativo (Anejo 26) y análisis de las respuestas elaboradas en la tarea propuesta para evaluación formativa (Anejo 28);
- reparto de la ficha de trabajo referente a la planificación del trabajo en equipo – 2.ª fase revisión o redacción de la 2.ª versión/versión final del texto creativo cooperativo (Anejo 31);
- reparto de la ficha de autoevaluación para realizar en equipo para evaluar el texto creativo y dar sugerencias de mejoría del texto creativo y del funcionamiento del equipo (Anejo 29);
- reparto de la ficha de autoevaluación para realizar en equipo para evaluar la producción escrita y las actitudes los miembros del equipo (Anejo 30);
- reflexión sobre la asignación de equipos para evaluar el texto creativo y las actitudes del equipo durante la realización de las tareas solicitadas;
- reparto de la ficha de coevaluación para realizar en equipo para evaluar el texto creativo y dar sugerencias de mejoría del texto creativo y del funcionamiento de un equipo (Anejo 31);
- reparto de la ficha de coevaluación para realizar en equipo para evaluar la producción escrita y las actitudes los miembros de un equipo (Anejo 32);
- elaboración, en el cuaderno, de un borrador con la respuesta de la tarea de aprendizaje para la evaluación sumativa y copia de la respuesta del cuaderno para la hoja de la profesora (Figura 106 y Anejo 36);

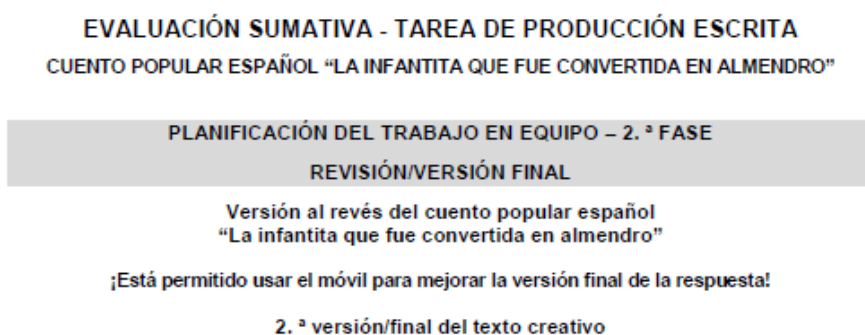


Figura 106 – Tarea de producción escrita – evaluación sumativa

- realización de las tareas de auto y coevaluación en el ámbito de la producción escrita, incluyendo analizar los textos de los compañeros de un equipo para darles *feedback* sobre el texto

y las actitudes del equipo, ya no se solicitó que incorporaran los códigos de corrección, visto que ya era la versión final del texto para evaluación sumativa;

- reparto de la ficha de autorregulación de los aprendizajes relativo a la tarea de evaluación formativa en la producción escrita y su realización de forma individual (Anejo 33);

- análisis de la *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anejo 15) y elaboración de las respectivas respuestas después de visionar, de nuevo, el vídeo sobre la historia del cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*;

- devolución a los equipos de sus textos creativos para analizar el *feedback* dado por la profesora y por los compañeros de equipo; y divulgación de las evaluaciones recolectadas en el ámbito de la observación de las actitudes de los alumnos durante la realización de las tareas; debate sobre las evaluaciones asignadas por los alumnos (auto y coevaluación) y por la profesora (heteroevaluación) con recurso a la misma escala de las rúbricas de evaluación del texto creativo (Figura 100) y de la producción escrita (Figura 101);

- realización de la prueba de comprensión escrita en la herramienta digital *Plickers* sobre el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*;

- desarrollo de un proyecto interdisciplinar con la participación de las asignaturas de portugués y de inglés a partir de los cuentos *al revés*, contruidos por los alumnos en el ámbito del cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*, que consistió en construir un mural con la nueva versión del cuento de la autoría de los estudiantes en las tres lenguas (español, portugués e inglés) y con la lectura grabada de las versiones en los tres idiomas con la participación de todos los miembros de los respectivos equipos (Figura 107, Figura 108 y Figura 109).

Para responsabilizar a los alumnos para el cumplimiento de plazos, se definió el tiempo para realizar las distintas actividades que forman parte de la segunda etapa y, para ello, se volvió a utilizar la herramienta digital el *Stopwatch online* (Figura 86). Se observó que el uso del cronómetro benefició la organización y el ritmo de trabajo de los estudiantes.

Para perfeccionar la respuesta realizada en la evaluación formativa, se permitió que los alumnos consultaran los apuntes y las fichas de trabajo realizadas en la evaluación diagnóstica y formativa (Anejo 17 y Anejo 28) y además también se les permitió usar el móvil y tecnologías digitales para corregir sus errores y mejorar la respuesta para la evaluación sumativa.

terdisciplinar - 8.º E

um projeto interdisciplinar realizado, em equipas, no âmbito da criação de um conto "al revés" e da promoção de valores europeus que envolveu várias disciplinas.

Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Equipa 4
Texto em Português Era uma vez, as quatro fadas do lamego da igreja de Los Remedios foram convidadas para o balneário da menina Margalida. A primeira fada chegou e disse dou-te beleza eterna, a segunda fada chegou e deu-te conselhos de saúde eterna, a Isaura deu-te conselhos e disse dou-te muita sorte na vida, a Mafalda com inveja fez um fetiche à Isaura para que ela se transformasse numa macieira aos vinte e nove anos. Mas se pode encontrar, no amor verdadeiro, Isaura não foi isso que aconteceu, neste caso, o príncipe vermelho. Ele será o único a aceitar o pedido de Isaura. Mas antes o pastor recusou o pedido de Isaura e o príncipe vermelho vai casar-se. E colorin colorado, este conto acabou Gravação do texto em Espanhol	Texto em Espanhol Érase una vez una infantita que quería convertir-se en un infante. Cuando cumplió sus 15 años hizo su confirmación y las hadas han llegado, pero la Mafalda furiosa por no haber sido llamada envió un hechizo para que cuando complete sus 18 años tenía que encontrar un amor verdadero si no iría tranformar-se en un cerezo, Isaura como no podía desconvertir el hechizo por completo, hizo que el hechizo de debilita, diciendo: - Tendra convertir en cerejera pero cuando encuentre un amor verdadero te converteras en un infante de nuevo. Cuando llegó sus 18 años el no encontró su amor, se convertou em una cerejera. En una tarde de um verano en una villa no muy lejo del castillo, un caballero passo por de bajo de la cerejera e ha dicho: -Oh que buenas cerejas.- dije el	Texto em Inglês Once upon a time there was a king and a queen who were very rich. After a while, they became poor for personal reasons. They went to live in a village, in a very small house. They had a daughter and they named her Margalida. Margalida went to catechism school, her parents wanted to make communion, but they were very poor. But as the parents wanted to make the communion, they collected money to make the communion. They only invited a few people, but Isaura didn't like Margalida very much. -There was a good girl, Mafalda, who liked Margalida very much. On the day of the communion there was a party and they let Margalida become an orange tree when she reached marriageable age. Seventeen years went by. One	Texto em Português Apagar uma vez um se ente que se lhama a Margarida avelhaz a lo bebé con preciosos do es. Mas uma vespa que não tem pólen era ZZZZZ e era agora. Passaram quinze anos lo arbol ia fazer fotosintese e transformó use em uma humana. Numa manhã de Primavera, o humano passou debaixo de um pinheiro e disse à árvore. Queres ser minha mulher? Elha perguntou, mas o pinheiro não respondeu, então ela foi embora. Ao meio-dia, passou pelo mesmo sítio e viu um carvalho, e o ser humano disse-lhe Carvalho, carvalho... Eu sou a princesa Margalida. Queres ser minha mulher? O carvalho não disse nada e ele seguiu o seu caminho. À tarde, passou por um castanheiro e disse-lhe Castanheiro, Castanheiro, eu sou Margalida. a humana.

Figura 107 – Proyecto interdisciplinar sobre *La infantita que fue convertida en almendro* – 8.º E

Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Equipa 4
Texto em Espanhol Hace mucho tiempo en el reino mágico. Donde había hadas y muchas criaturas mágicas. En una tarde de verano, el infante Enrique estaba preparando su fiesta de cumpleaños de 14 años. En otro día era su fiesta y el infante invitó a las mejores hadas del reino para su cumpleaños, excepto el hada mala, Madalena. Las tres hadas que fueron invitadas son el hada Carlota y Diana que han concedido los dones: bondad, belleza y humildad. Pero Madalena furiosa por no haber sido invitada al cumpleaños, la ventana que estaba abierta debido al calor, decidió entrar en la habitación por la ventana y dijo con voz ronca: - Cuando llegues a la edad de casarte, Enrique, te convertirás en un rosál. El hada madrina, la bondadosa Diana, como no podía destruir por completo el maleficio de la desocheada Madalena quiso	Texto em Espanhol Era una vez una palmera dorada y grandiosa, que vivía en una isla tropical. En un día de tormenta. En medio del mar hay un barco pirata llegar a la isla, roban todo de la isla, incluso la palmera. Cuando cae la noche, la palmera inicia a brille y con el tiempo ella esplota y destruye el barco. Desde el interior de la palmera salió una niña muy guapa y grandiosa, ella se despierta sin saber qué está pasando. Ella llega toda desnuda a la gente de la playa. Ella comienza a tener dolores de cabeza y escucha una voz, diciendo: Tienes 1 año para encontrar su amor verdadero y volver en la isla, pero se no haces esto, mueres. Ella llega al pueblo y conoce al general de la marina y se apasionado. Ellos inició, citas. Ir a en varios aventuras, se pueden encontrar en la isla y la Palmera se convierte en una palmera	Texto em Espanhol Érase una vez una infantil que estaba en su castillo con sus hermanos y los lainaron para ir almorzar. Después del almuerzo las tres hermanas fueron a jugar al bosque, en un hermoso y coloroso dá de verano lo tres y media, pero una das hermanas so perdió en lo bosque das otras das hermanas fueron a procurala, pero no la habían sénal ella. No lo podían encontrar, entonces los padres como eran los reyes del reinó envió la corte a la buscar. Procuraram toda la tarde y nadie la habiam visto entonces los soldados y cavalleros fueron para lo castillo Once upon a time there was a child who was in her castle with her brothers and they brought them to go have lunch After lunch the	Texto em Espanhol Hace mucho tiempo había un rey y una reina que tuvieron un hijo llamado Joaquim. Después de mucho tiempo, con dieciséis años, Joaquim fue a un bosque en una tarde ensolarada. El príncipe erase jóvén, con el pelo rubio, con ojos azules como el mar y la piel blanca como la nieve. El bosque era grande, densa y muy verdejante. Después de caminar por el bosque, el príncipe encontró una casa. La casa parecía abandonada y vieja, con madera envejecida y una enorme puerta y con un mocho en el centro. El príncipe curioso decidió acercarse y entrar. Después de entrar escuchó un ruido y cuando se dio la vuelta, la puerta estaba cerrada y con una bruja detrás de él. Ella tenía el pelo griz y ojos negros. Ella también era baja y tenía consigo una varrita mágica.

Figura 108 – Proyecto interdisciplinar sobre *La infantita que fue convertida en almendro* – 8.º F

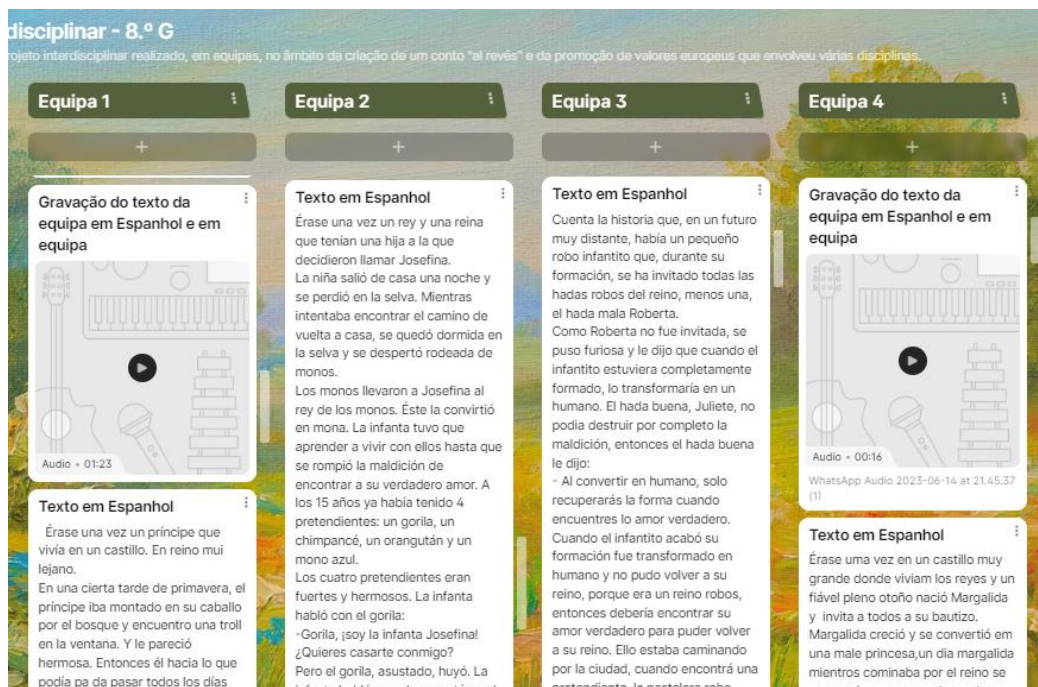


Figura 109 – Proyecto interdisciplinar sobre *La infantita que fue convertida en almendro* – 8.º G

En el aula siguiente a la realización de las tareas de evaluación sumativa de la producción escrita, se hizo un debate en torno a los resultados recolectados por la profesora y por el alumnado.

Se presentan a continuación los datos correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 3.ª fase da intervención referente a la evaluación sumativa de la producción escrita:

1 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica del texto creativo usada en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación referente a la evaluación sumativa de la producción escrita (Figura 110, Figura 111 y Cuadro 54) referente a 12 equipos.

Según los datos de las Figura 110, se observa que los estudiantes se dieron cuenta de la mejoría de sus producciones escritas y, a través de sus respuestas, se registraron los mismos resultados que en la evaluación formativa, sin embargo, se observó que los alumnos consideran que mejoraron un poco en la secuencia lógica del cuento, elaboración y originalidad, pero que empeoraron en la corrección lingüística, en la fluidez y en la flexibilidad.

Se observa el aumento de la conciencia lingüística del alumnado y mejor percepción en cuanto a las características del texto creativo. Hay que añadir que los alumnos pudieron corregir sus errores con la ayuda del móvil, pero aun así asumieron que los textos todavía tienen problemas a nivel de la corrección lingüística, situación corroborada por las observaciones de la profesora.

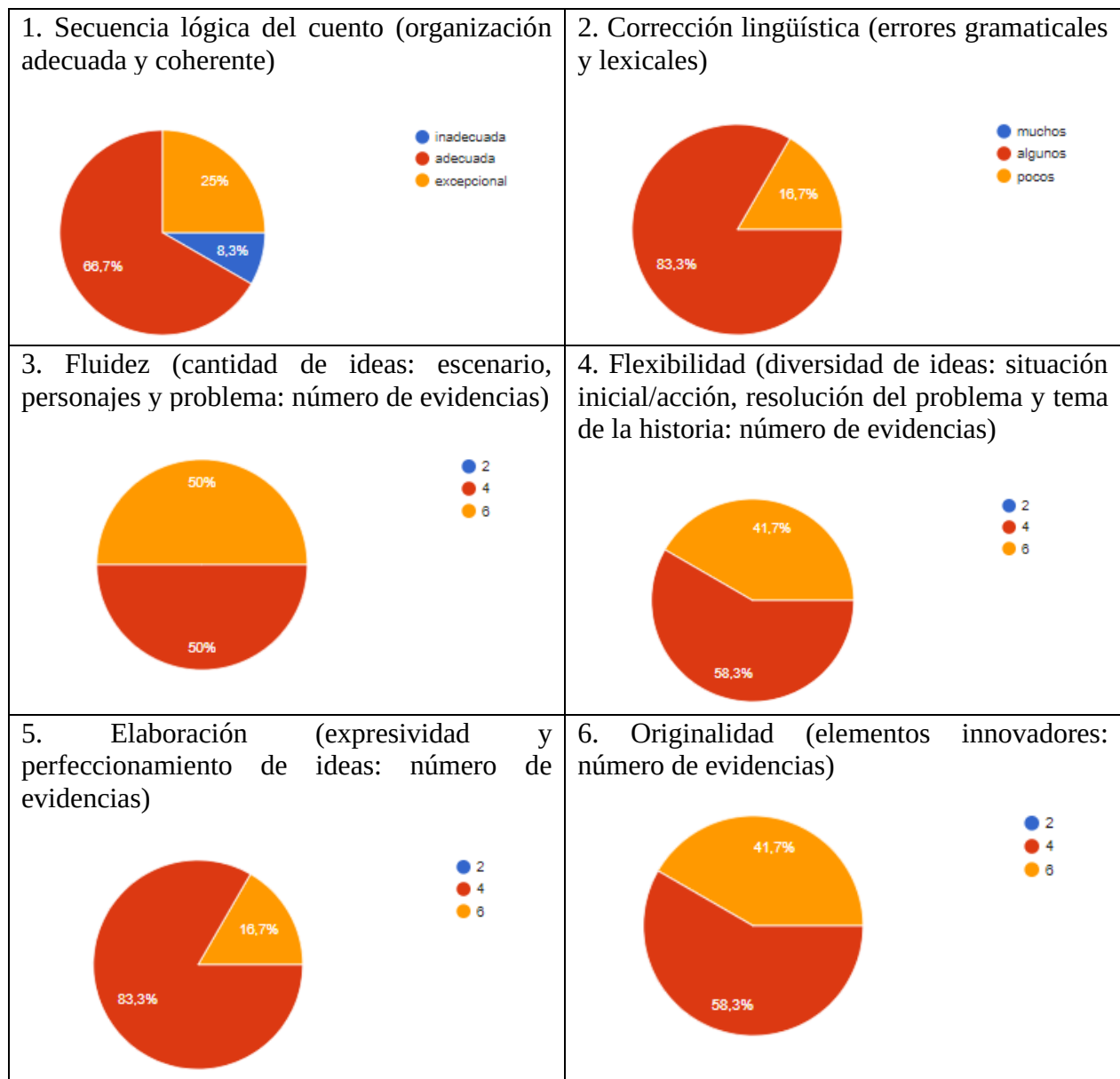


Figura 110 – Autoevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita

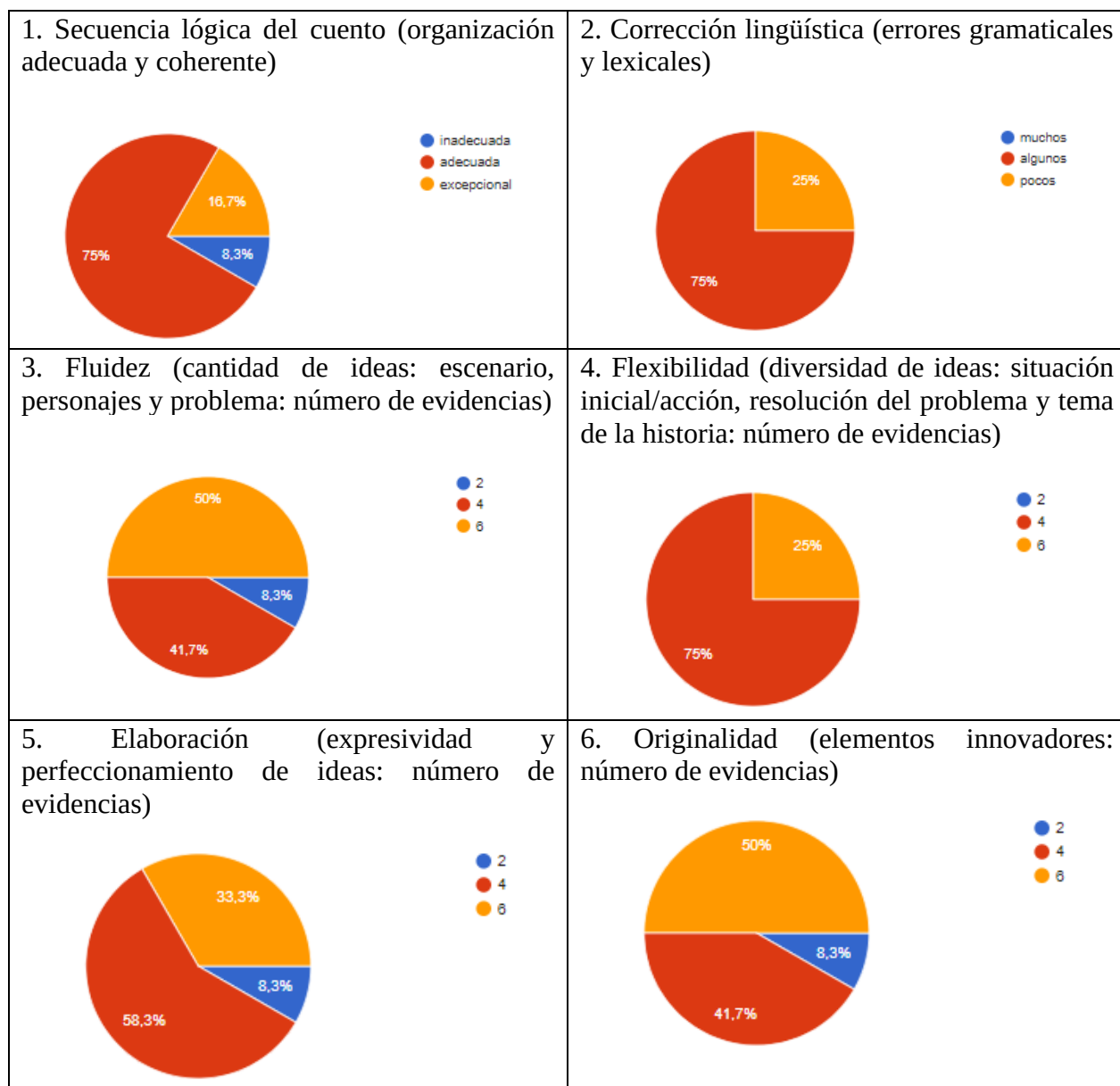


Figura 111 – Coevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita

Comparando los datos referentes a la auto y coevaluación, las respuestas de los estudiantes (Figura 111) muestran los mismos resultados que en la evaluación formativa, sin embargo, se observó que los alumnos consideran que sus compañeros mejoraron en la corrección lingüística, en la flexibilidad y en la elaboración, pero que empeoraron en la fluidez y en la originalidad.

A semejanza de la autoevaluación, se observa que los alumnos evolucionaron en el ámbito de la conciencia lingüística del alumnado y de la percepción de las características del texto creativo, aunque las mejoras en los textos no hayan sido muy significativas.

Respecto a los datos recolectados por la profesora-investigadora (Cuadro 54), se observa que los mismos resultados que en la evaluación formativa, sin embargo, hay que referir que el alumnado evolucionó ligeramente en la corrección lingüística y también en la elaboración.

Criterios de evaluación (12 equipos)	Aspectos que observar en el ámbito de la producción escrita		
	Criterios de evaluación del texto creativo		
	N1	N2	N3
1. Secuencia lógica del cuento	2	7	3
2. Corrección lingüística	2	7	3
3. Fluidez	2	4	6
4. Flexibilidad	3	5	6
5. Elaboración	2	7	5
6. Originalidad	2	5	6

Cuadro 54 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita

2 – En cuanto a la pregunta *¿Qué aspectos consideráis deben ser mejorados en el texto de vuestro equipo?*, de la interacción con los estudiantes de los 12 grupos, se registraron los siguientes datos:

- mejorar la atención y la concentración: varias respuestas mencionan la necesidad de mejorar la atención y la concentración durante el trabajo en grupo. Esto sugiere que los participantes reconocen la importancia de mantenerse concentrados en las tareas;

- colaboración y trabajo en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son puntos comunes en varias respuestas. Los participantes destacan la importancia de colaborar más entre sí, trabajar mejor en equipo y participar activamente en el grupo;

- corrección lingüística: la corrección lingüística se menciona en varias respuestas, lo que indica que los participantes reconocen la necesidad de corregir errores gramaticales y mejorar la escritura;

- claridad y organización en la escritura: algunos participantes mencionan la falta de claridad en la escritura, organización de la historia y comprensión del final. Esto sugiere que es necesario mejorar la estructura y organización de las historias;

- diversidad de ideas: la diversidad de ideas se destaca como un aspecto positivo en una respuesta, lo que sugiere que los participantes valoran la contribución de diferentes perspectivas;

- velocidad y coordinación: algunas respuestas mencionan la necesidad de ser más rápidos y coordinados en el grupo. Esto indica la importancia de gestionar el tiempo de manera eficiente y coordinar esfuerzos de manera más efectiva;

- reducción de errores: la reducción de errores se menciona en varias respuestas, lo que indica la importancia de minimizar los errores gramaticales y mejorar la calidad general del trabajo;

- ruido y distracciones: algunas respuestas se refieren al ruido y las distracciones como preocupaciones, lo que sugiere la necesidad de un ambiente de trabajo más tranquilo y concentrado.

En resumen, las principales conclusiones destacan la importancia de mejorar la atención, la colaboración, la corrección lingüística, la claridad en la escritura, la organización, la diversidad de ideas, la velocidad, la reducción de errores, la gestión del ruido y la distracción. Estas áreas compartidas indican desafíos comunes relacionados con el desempeño y la eficacia del grupo.

Los datos recolectados a partir de las opiniones del alumnado referente a la autoevaluación coinciden con las de la profesora-investigadora como veremos en el Cuadro 54 y además coinciden con las observadas en segunda etapa de esta intervención.

Hay que destacar que el alumnado comentó que no es común trabajar en equipos en clases y tampoco dividir tareas o desempeñar funciones, por lo que la metodología de trabajo usada en la producción escrita es novedosa para los estudiantes.

3 – En cuanto a la pregunta *¿Qué aspectos considerarías que deben ser mejorados en los textos de los compañeros del equipo que habéis evaluado?*, de la interacción con los estudiantes de los 12 grupos, se registraron los siguientes datos:

- mejorar la escritura y la legibilidad de la escritura: la escritura y la legibilidad de la escritura se destacan como áreas de preocupación en varias respuestas. Se considera importante mejorar la claridad de la escritura para que el texto sea más fácil de leer y comprender;

- diversidad de ideas: la diversidad de ideas se destaca positivamente en una respuesta, lo que sugiere que el grupo valora la contribución de diferentes perspectivas y creatividad;

- colaboración y trabajo en grupo: varias respuestas mencionan la importancia de colaborar más y trabajar en grupos de manera más efectiva. Esto incluye la necesidad de una mayor participación y menos conversaciones innecesarias;

- corrección lingüística: la corrección lingüística se aborda en algunas respuestas, lo que indica la importancia de evitar errores gramaticales y de puntuación;

- originalidad y fluidez: la originalidad se menciona en una respuesta, aunque con la observación de que el texto puede carecer de fluidez. Esto indica la necesidad de trabajar en la transición fluida de ideas en el texto;

- comportamiento y dedicación: en algunas respuestas se mencionan problemas de comportamiento, como jugar, usar dispositivos móviles y falta de dedicación para el trabajo en grupo. Se destaca la importancia de mejorar el comportamiento y la dedicación.

- interacción y organización: en una respuesta, la falta de interacción de un miembro del grupo y la necesidad de una mejor organización se destacan como áreas de mejora;

- responsabilidad: en una respuesta, se menciona como un problema la falta de responsabilidad de un colega.

En resumen, las principales conclusiones apuntan a la necesidad de mejorar la escritura, la colaboración y el trabajo en grupo, la corrección lingüística, la originalidad, el comportamiento, la interacción, la organización y la responsabilidad. Estas áreas compartidas indican preocupaciones comunes relacionadas con el desempeño y la eficacia del grupo.

Una vez más los datos recolectados a partir de las opiniones del alumnado referente a los compañeros de un equipo coinciden con las de la profesora-investigadora como veremos en el Cuadro 54 e reflejan la inexistencia de prácticas basadas en las metodologías activas, en especial colaborativas y cooperativas.

No obstante, los datos presentados, se observó la evolución del alumnado en todos los aspectos trabajados a lo largo de la intervención pedagógica, incluso los indicados en la auto y coevaluación mencionados anteriormente.

4 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica holística usada en la auto, coevaluación y heteroevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Figura 104, Figura 105 y Cuadro 50).

1. Autoevaluación de equipo sobre la calidad del cuento *La infantita que fue convertida en almendro al revés*

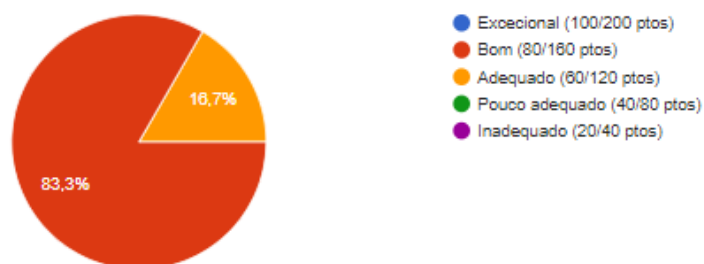


Figura 112 – Autoevaluación de la evaluación sumativa de la producción escrita

2. Coevaluación de equipo sobre la calidad del cuento *La infantita que fue convertida en almendro al revés*

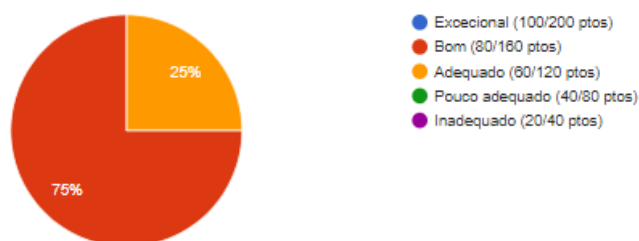


Figura 113 – Coevaluación de la evaluación sumativa de la producción escrita

Aspectos que observar en el ámbito de la producción escrita				
Rúbrica de evaluación da produção escrita (12 equipos)				
N1 - Inadecuado	N2 – Poco adecuado	N3 – Adequado	N4 – Bueno	N5 – Excepcional
		6	4	2

Cuadro 55 – Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación sumativa de la producción escrita

Según los datos recolectados por la profesora-investigadora (Cuadro 55), se observa que los resultados mejores que en la evaluación formativa, pero inferiores a los presentados por el alumnado en la auto y coevaluación (Figura 112 y Figura 113).

Hay que resaltar que se observó otra vez la capacidad del alumnado para evaluar a los compañeros de un equipo, pero todavía tienen que mejorar en la evaluación de su propio trabajo y miembros de su equipo, aunque también se observó una ligera evolución en estos aspectos.

Se observó que los textos referentes a la evaluación sumativa son afectados por interferencias de la lengua materna de los estudiantes, sin embargo, se verificó una mejoría en la corrección lingüística, quizá fomentada por el uso del móvil y el recurso al diccionario y traductor en línea, y una progresión en el ámbito de la fluidez del cuento.

Comparando los datos obtenidos por los alumnos y por la profesora, igual que en las tareas de la producción oral, se concluyó que los estudiantes evolucionaron ligeramente respecto a la conciencia lingüística en las tareas de producción escrita, no obstante, hay un largo recorrido a hacer hasta reducir o eliminar el *portuñol* en los discursos de los estudiantes.

5 – Resultados de la evaluación del trabajo desarrollado en equipos, usada en la auto y coevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Cuadro 56 y Cuadro 57).

Se observa, una vez más, los mismos resultados de la evaluación formativa respecto a la auto y coevaluación de las actitudes del alumnado, las cuales son también corroboradas por la profesora. Las respuestas de los estudiantes muestran que ellos consideran que hubo una evolución significativa entre la evaluación formativa y la sumativa tanto en lo que toca a la autoevaluación como a la coevaluación, opinión corroborada también por la profesora, aunque las mejorías verificadas no sean tan expresivas como las indicadas por el alumnado.

Aspectos que observar sobre el proceso de construcción textual y en el trabajo cooperativo (12 equipos)	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Bueno	Excelente
1 – ¿Cómo consideras la cooperación entre compañeros de tu grupo a la hora de planificar la primera versión de la historia?			1	8	3
2 - ¿Cómo consideras el trabajo entre compañeros para resolver los problemas de escritura de la 1.ª versión del cuento?			2	8	2
3 – ¿Cómo consideras el aporte de los compañeros del grupo para garantizar la calidad de la 1.ª versión del cuento?			2	8	2
4 – ¿Cómo consideras el ambiente de trabajo entre compañeros al planificar la 1.ª versión de la historia?			2	5	5

5 – ¿Cómo consideras el trabajo de tus compañeros de grupo en la preparación de la 1ª versión del cuento?			2	8	2

Cuadro 56 – Autoevaluación del trabajo en equipos en la evaluación sumativa – producción escrita

Aspectos que observar sobre el proceso de construcción textual y en el trabajo cooperativo (12 equipos)	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Bueno	Excelente
1 – ¿Cómo consideras la cooperación entre compañeros de tu grupo a la hora de planificar la primera versión de la historia?		1	3	5	3
2 - ¿Cómo consideras el trabajo entre compañeros para resolver los problemas de escritura de la 1.ª versión del cuento?		1	2	7	2
3 – ¿Cómo consideras el aporte de los compañeros del grupo para garantizar la calidad de la 1.ª versión del cuento?		3	2	5	2
4 – ¿Cómo consideras el ambiente de trabajo entre compañeros al planificar la 1.ª versión de la historia?		2	3	3	4
5 – ¿Cómo consideras el trabajo de tus compañeros de grupo en la preparación de la 1.ª versión del cuento?			5	4	3

Cuadro 57 – Coevaluación del trabajo en equipos en la evaluación sumativa – producción escrita

6 - Guía de observación de la evaluación sumativa en equipos relativa a las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal durante la realización de las tareas de producción escrita (Cuadro 58).

Aspectos que observar en el ámbito del proceso de construcción textual y en el trabajo cooperativo (12 equipos)	Insatisfactorio	Satisfactorio	Bueno	Excelente
1 – Competencias				
a) desempeño del estudiante en la realización de la tarea de escritura; b) compartir conocimientos en situaciones de interacción.		4	6	2
2 - Hábitos de estudio, herramientas de trabajo				
a) cumplimiento de tareas intermedias; b) uso correcto de los materiales de aprendizaje.		6	4	2
3 – Actitudes				
a) respeto de las reglas de funcionamiento de clase; b) respeto por los compañeros y el profesor; c) capacidad de iniciativa.	3	3	4	2
4 - Valores y juicios				
a) cooperación de los estudiantes en tareas con compañeros de grupo; b) responsabilidad como aprendiente; c) ambiente favorable para el aprendizaje en el grupo de trabajo.	1	5	4	2

Cuadro 58 – Guía de observación de la evaluación sumativa en equipos – producción escrita

En cuanto a la observación de las actitudes de los alumnos durante la tercera etapa de la intervención, se registraron los siguientes resultados: de los 12 grupos de estudiantes, se concluyó que mejoraron en todos los criterios, sin embargo, aún se verificaron problemas a nivel de las actitudes, valores y juicios en algunos equipos, lo que afectó la calidad del cuento producido.

También se aplicó un cuestionario de autorregulación (Anejo 33) y el cuestionario *Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales* (Anejo 21). Aunque no se presenten los datos de los dichos cuestionarios, se confirmó una vez más los resultados presentados en la autoevaluación, coevaluación del alumnado y heteroevaluación.

Después de la realización del texto creativo, se realizó un cuestionario en la aplicación *Plickers* para evaluar la comprensión escrita sobre el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro* y se registró la calificación media de 90% considerando los alumnos de los tres grupos.

Se presentaron los datos recolectados en la evaluación sumativa, en la clase del final del cuatrimestre, haciendo hincapié en los aspectos generales a mejorar; se escribieron comentarios personalizados en la hoja referente *al cuento al revés* de cada equipo y se observó, a través de las reacciones del alumnado, el potencial de la metodología usada, en especial el *feedback* suministrado por la profesora y por el alumnado, en la intervención pedagógica en la producción escrita con vistas a hacer desaparecer el *portuñol*.

Por último, se observó el agrado del alumnado y de los docentes de lengua materna y de la primera lengua extranjera de cada grupo en participar en el proyecto interdisciplinar y se verificó que todos aprendieron a trabajar con gusto y con éxito en el *Padlet*, herramienta digital usada para construir el mural plurilingüe, con textos creativos en español, portugués e inglés y grabaciones de sus lecturas, inspirado en el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*.

4.4. Después de la intervención: síntesis

Para evaluar el impacto de la implementación de la intervención pedagógica, se aplicó la siguiente encuesta por cuestionario:

- *Evaluación de la experiencia pedagógica en la producción oral y en la producción escrita.*

Se presenta a continuación el análisis de los datos recolectados en la tercera encuesta por cuestionario - *Evaluación de la experiencia pedagógica en la producción oral y en la producción escrita* - aplicada a los estudiantes: contestaron 48 alumnos, uno no contestó por razones de abandono escolar; el cuestionario se estructuró en siete partes:

- parte 1 – opinión sobre las prácticas pedagógicas en la asignatura de español (27 preguntas);
- parte 2 – opinión sobre la producción oral en la asignatura de español (24 preguntas);
- parte 3 – opinión sobre la producción escrita en la asignatura de español (5 preguntas);
- parte 4 – opinión sobre el impacto del uso de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* en la producción oral la asignatura de español (20 preguntas);
- parte 5 – opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en la asignatura de español (10 preguntas);
- parte 6 – opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en la asignatura de español (13 preguntas);
- parte 7 – reflexión final (3 preguntas);

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 1 – opinión sobre las prácticas pedagógicas en la asignatura de español.

Para comprender de una mejor manera la relación existente entre el alumnado y el móvil, se les hizo algunas preguntas. Al analizar las respuestas de la Figura 114, se pudo observar que el móvil es una tecnología muy importante para la mayoría de los estudiantes, lo utilizan muchas

veces, casi todos lo usan para navegar por Internet y más de un cuarto demuestra tener nomofobia, es decir, “miedo provocado por la posibilidad de quedarse sin contacto vía móvil”⁷⁵.

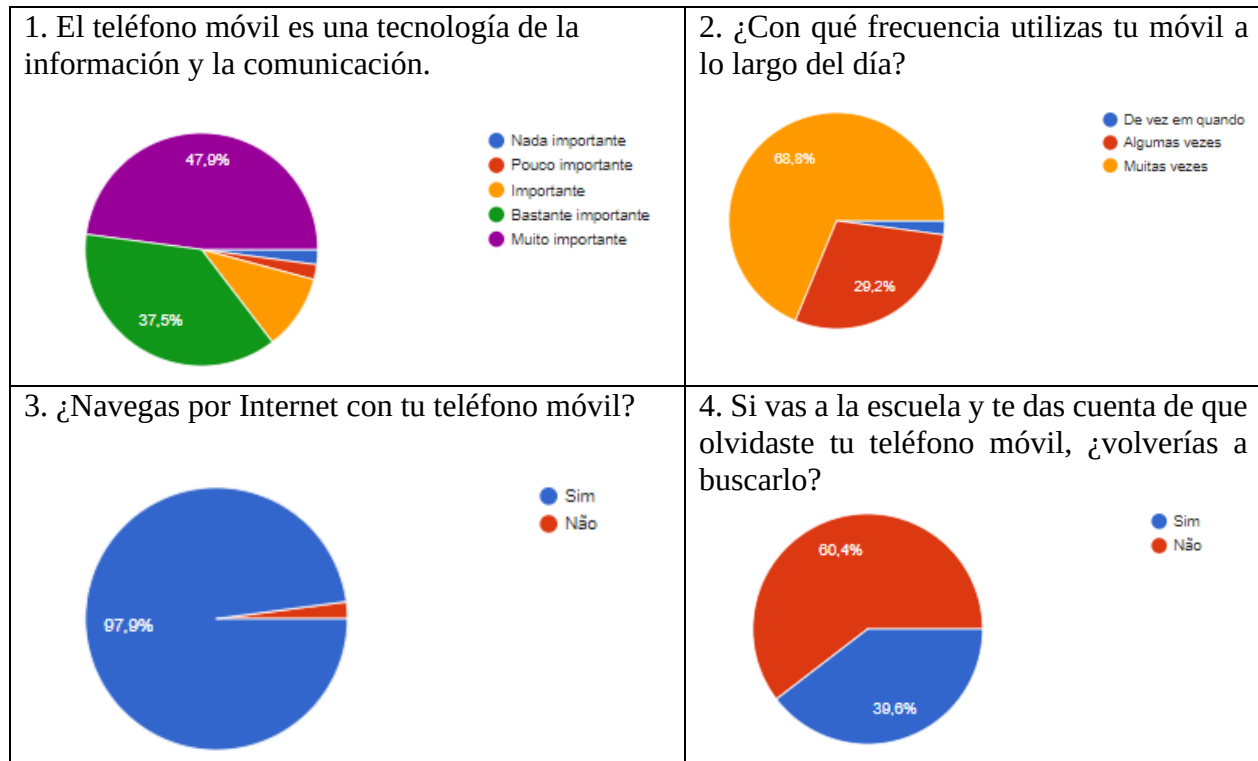


Figura 114 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

De la misma manera, se preguntó al alumnado sobre su relación con el móvil en su vida escolar. La Figura 115 muestra que la mayoría de los estudiantes afirma que sus profesores, a veces, les incentivan a usar el móvil como herramienta de trabajo, la mayoría reconoce que es útil utilizar el móvil en clases de español, casi todos asumen que el móvil es importante en su vida escolar diaria, más de la mitad concuerda que, en la escuela, los jóvenes de su edad tienen una relación adictiva con el móvil, la mayoría piensa que el móvil está prohibido en la escuela y la mitad afirma que no utiliza ninguna vez el móvil de manera oculta durante una clase de 50 minutos.

Durante la intervención se observó que todos los alumnos utilizan el móvil en clases sin el permiso de la profesora, situación corroborada por los demás profesores del alumnado.

⁷⁵ <https://dicionario.priberam.org/nomof%C3%B3bia>

Hay que referir que el móvil no está prohibido en el Reglamento Interno del *Agrupamento*, como lo confirma el siguiente fragmento, depende, por lo tanto, del permiso del docente:

exceto quando a utilização de qualquer dos meios acima referidos esteja diretamente relacionada com as atividades a desenvolver e seja expressamente autorizada pelo professor ou pelo responsável pela direção ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso.

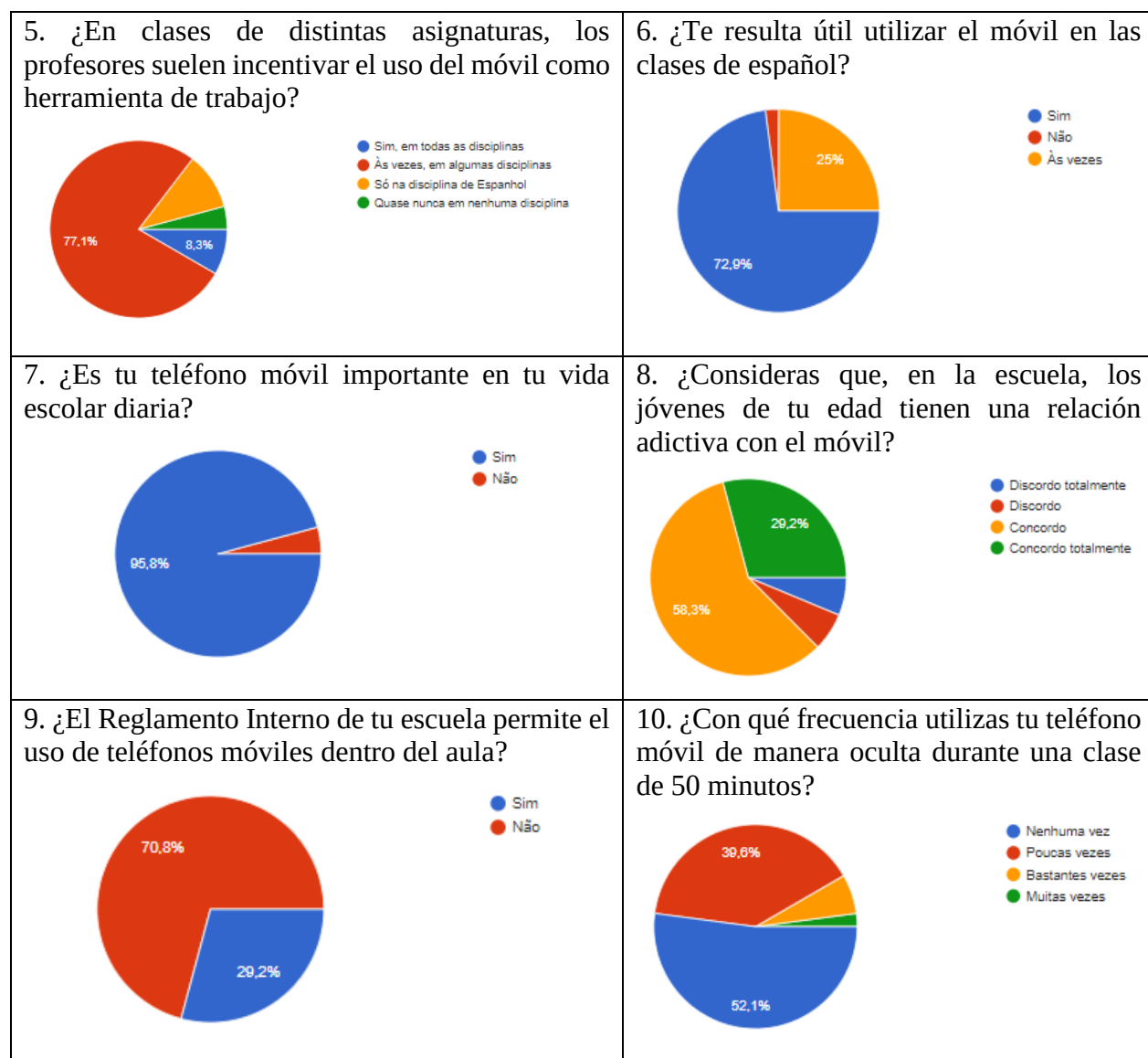


Figura 115 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Respecto a la pregunta 11. *¿En qué situaciones utilizas tu móvil, en la clase de español, para aprender el idioma? Presenta 3 ejemplos de actividades.*, se observó que las respuestas de los estudiantes indican que el uso del teléfono móvil es variado y cubre una variedad de necesidades, entre ellas:

- traducción e investigación, especialmente cuando el profesor lo solicite;
- utilización de aplicaciones como *Kahoot* y cuestionarios para actividades educativas;
- grabaciones de audio para evaluación y trabajo en grupo;
- resolución de trabajos y crear formularios;
- acceso a Teams para comunicación y resolución de cuestionarios;
- lectura de textos en español y ver videos;
- uso del *Deepl* para traducir;
- consulta de diccionarios y traductores;
- respuesta a cuestionarios y juegos educativos;
- comunicación vía *WhatsApp*.

Los ejemplos presentados representan las diferentes formas en que los estudiantes utilizan los teléfonos móviles en sus actividades escolares, que incluyen traducir, investigar, comunicarse, participar en clases en línea y resolver tareas educativas.

Respecto a la pregunta 12. *Indica las dos acciones más frecuentes que sueles realizar con tu móvil en clases sin el permiso del profesor.*, se verificó que las acciones más frecuentes reportadas por los estudiantes al utilizar sus teléfonos móviles incluyen:

- consultar la hora;
- enviar mensajes;
- a veces escuchar música y jugar;
- acceder a redes sociales, como *Instagram* y *WhatsApp*;
- buscar en Internet;
- utilizar *Deepl*;
- responder a mensajes;
- leer libros en *Wattpad*;
- realizar traducciones;
- trabajar en las tareas escolares.

Muchos estudiantes mencionan que no usan sus móviles en clase sin permiso de sus docentes, y algunos indican que rara vez lo hacen. La principal acción común es consultar la hora, mientras que otras actividades son menos frecuentes y dependen de la autorización y necesidad del contexto escolar.

Hay que referir que fueron aplicados partes a alumnos por uso sin permiso del docente y hay alumnos que tienen que poner el móvil en la secretaria del profesor por considerarse que ya están adictos al móvil y ser capaces de regular su uso en clases.

Se hizo preguntas para saber más acerca de los soportes preferidos para trabajar (Figura 116) y se concluyó que la mayoría prefiere trabajar en soporte digital, pero aun así casi la mitad concuerda que trabajar en papel le ayuda a planificar y a organizar las respuestas laborales antes de trasladarlas a los medios digitales.

Las observaciones de la profesora corroboran las opiniones del alumnado y muestran que las actividades de producción oral y escrita tienen mejor calidad cuando el alumnado las prepara y organiza primeramente en papel y solamente después las publica en soporte digital.

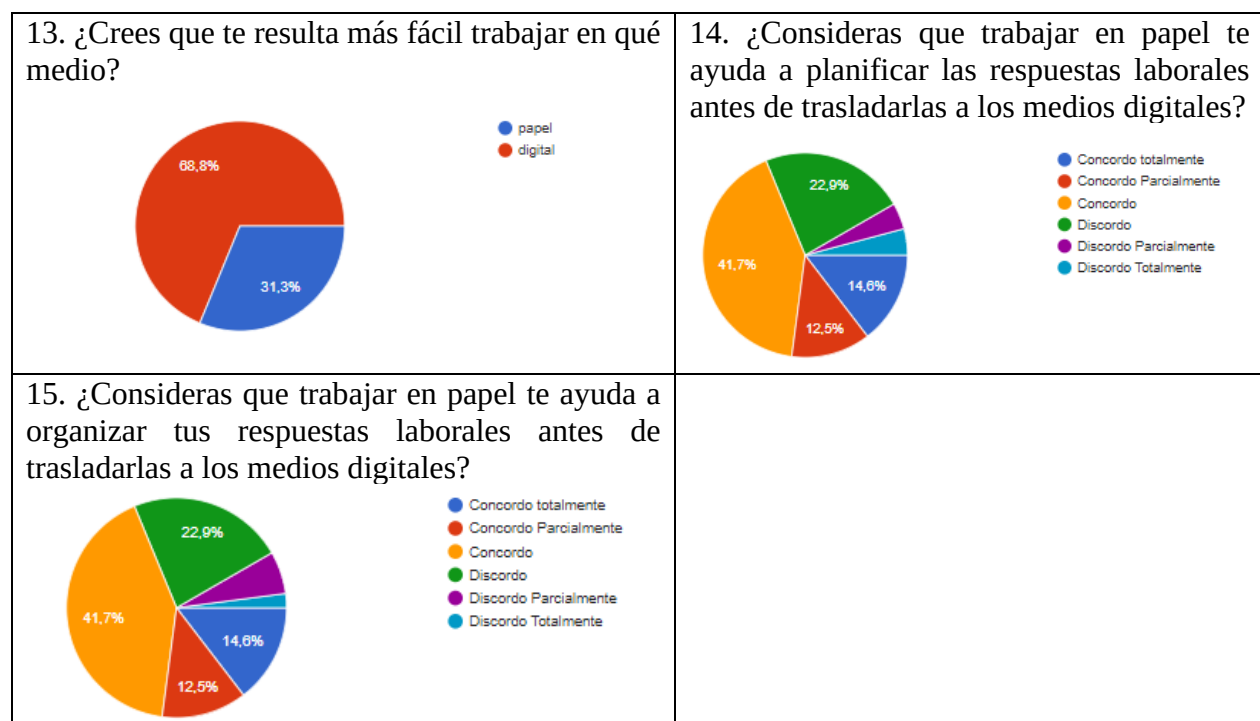


Figura 116 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Para saber más acerca de las opiniones que tenían los encuestados sobre las rutinas en el área de la evaluación implementadas durante la intervención pedagógica se incluyeron las preguntas de la Figura 117.

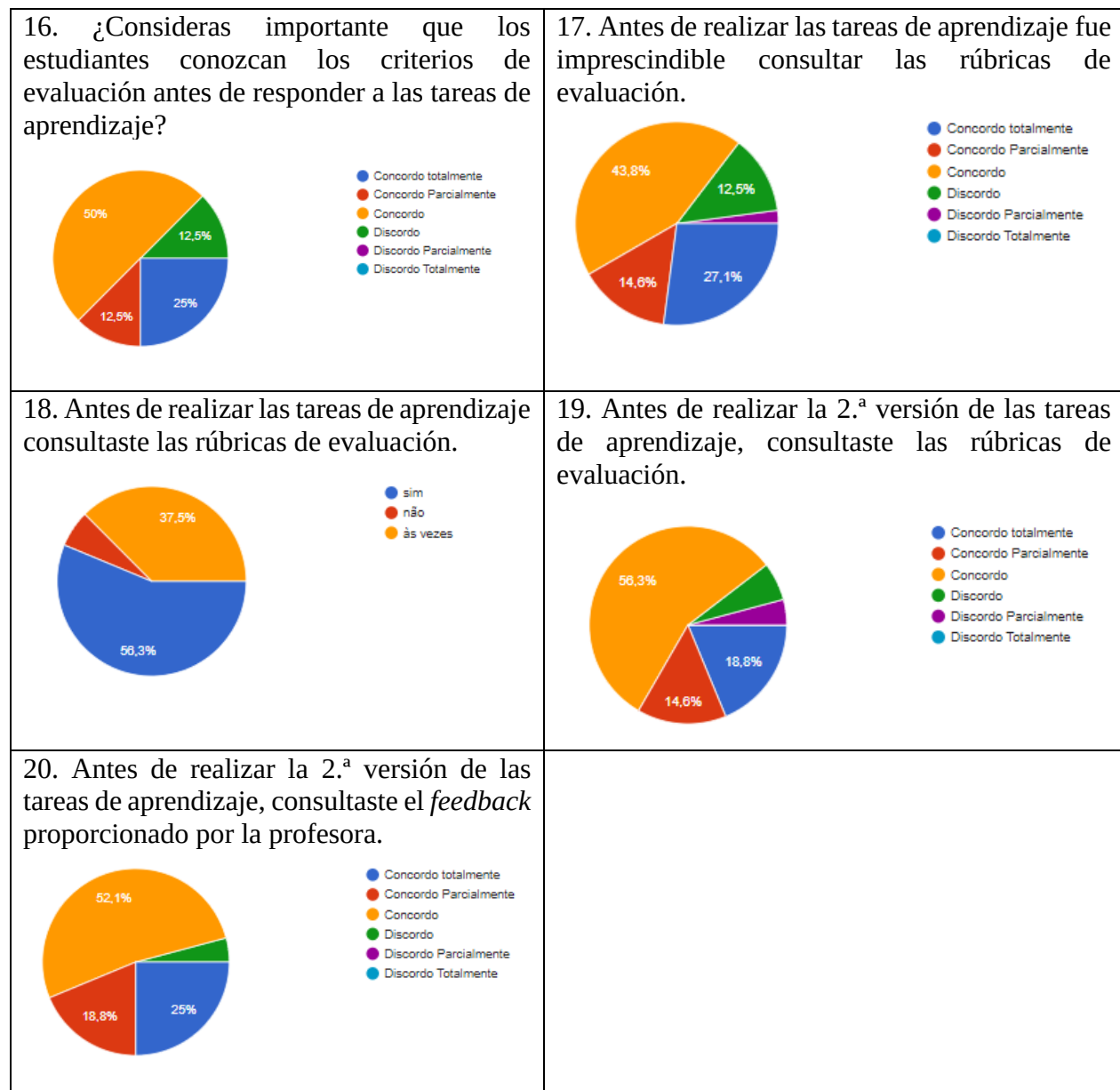


Figura 117 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Al estudiar los diferentes gráficos, se observó que la mitad de los estudiantes concuerda que es importante conocer los criterios de evaluación antes de responder a las tareas de aprendizaje,

casi la mitad concuerda que antes de realizar las tareas de aprendizaje fue imprescindible consultar las rúbricas de evaluación, la mitad afirma que, antes de realizar las tareas de aprendizaje, consultó las rúbricas de evaluación, que, antes de realizar la 2.^a versión de las tareas de aprendizaje, consultó las rúbricas de evaluación y que, antes de realizar la 2.^a versión de las tareas de aprendizaje, consultó el *feedback* proporcionado por la profesora.

Los datos recolectados por la investigadora muestran que algunos estudiantes no consultaron las rúbricas de evaluación ni tampoco el *feedback* proporcionado por la profesora durante la producción oral y la producción escrita.

En el Cuadro 59 se presentan los datos sobre el nivel de facilidad respecto al uso de algunas de las herramientas digitales y dispositivos electrónicos usados en el estudio experimental en el contexto de la gestión del aprendizaje, actividades de producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

21. Nivel de facilidad en el uso de herramientas digitales y dispositivos electrónicos.	Elige la opción más adecuada					
	Lo hago con gran dificultad	Lo hago con dificultad	Consigo hacerlo	Consigo hacerlo fácilmente	Puedo hacerlo muy fácilmente	Nunca usé
1. Teams	2	1	6	5	32	2
2. Stream	1	3	14	14	16	
3. SharePoint	1	4	11	9	15	8
4. Padlet	2	4	8	8	25	1
5. Quizizz	2	2	9	4	30	1
6. Plickers	3	8	6	4	8	19
7. Nearpod	3	8	5	5	9	18
8. Mentimeter	2	6	7	10	18	5
9. Mensaje escrito en el Whatsapp	3	2	4	2	35	2
10. Mensaje audio en el Whatsapp	3	1	5	3	33	3
11. Google Forms	2	2	7	7	28	2
12. MS Forms	2	3	5	7	19	12
13. Grabadora del teléfono móvil	4	1	5	3	33	2
14. Teléfono móvil	4	1	4	2	35	2
15. Ordenador	4	1	5	5	32	1
16. Socrative	2	6	7	6	17	10
17. Kahoot	2	2	5	8	29	2
18. QR Code	2	3	6	8	29	
19. Emaze	2	5	7	7	20	7
20. Canva	2	3	9	8	19	7

Cuadro 59 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Los datos recolectados muestran que el alumnado reconoce que puede trabajar fácilmente en *Teams* (66,7%), *Stream* (33,3%), *SharePoint* (31,3%), *Padlet* (52,1%), *Mentimeter* (37,5%), Mensaje escrito en el *Whatsapp* (72,9%), Mensaje audio en el *Whatsapp* (68,8%), *Google Forms* (58,3%), *MS Forms* (39,6%), Grabadora del teléfono móvil (68,8%), Teléfono móvil (72,9%), Ordenador (66,7%), *Socrative* (35,4%), *Kahoot* (60,4%), *QR Code* (60,4%), *Emaze* (41,6%), *Canva* (39,6%), *Quizizz* (62,5%). Algunos alumnos contestaron que no saben qué es *Plickers* (39,6%) ni *Nearpod* (37,5%).

Los datos representan la buena relación del alumnado con las herramientas digitales. Se observó que los estudiantes no relacionaron *Plickers* ni *Nearpod* con las respectivas plataformas y, por esta razón, contestaron que no sabían usarlas.

Los datos de la Figura 118 corroboran la facilidad del alumnado en el manejo de las tecnologías digitales.



Figura 118 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Referente a la pregunta 24. *¿Puedes nombrar las dos principales ventajas de tener un grupo de WhatsApp de clase para la asignatura de español?*, las respuestas de los estudiantes sobre el uso de *WhatsApp* indican que se valora principalmente como herramienta de comunicación e intercambio de información en el aula. Algunos de los usos principales incluyen:

- facilitación de la comunicación entre alumnos y profesores;
- compartir información importante para la clase;
- aclaración de dudas;

- transmisión rápida de mensajes y notificaciones;
- acceso más fácil a enlaces y materiales;
- publicación de obras;
- mantener el contacto entre el profesor y los alumnos;
- organización de actividades escolares;
- posibilidad de compartir tareas e información en formato digital.

Los estudiantes destacan la practicidad y efectividad de *WhatsApp* para comunicar y compartir información relevante para las clases, destacando su velocidad y accesibilidad frente a otras herramientas, como *Teams*.

Respecto a la pregunta 25. *¿Menciona las dos principales ventajas de tener un equipo Teams para la clase de español?*, los datos recolectados sobre el uso de *Teams* en el aula indican que esta plataforma se utiliza principalmente para:

- acceso a tareas escolares y al trabajo;
- comunicación entre alumnos y profesores;
- organización de actividades e información relacionada con las clases;
- facilidad para compartir materiales, enlaces y audios de evaluación;
- presentación de trabajos y recortes;
- recibir información y comunicaciones importantes;
- realización de actividades y cuestionarios;
- mejor circulación de información en formato digital.

Si bien que algunos estudiantes no ven ventajas en el uso de *Teams* y prefieren *WhatsApp*, la mayoría resalta la importancia de la plataforma para mantener la organización, la comunicación y el acceso a la información relacionada con las clases, así como para realizar tareas escolares y laborales.

Hay que referir que la investigadora además de profesora de los tres grupos también era tutora de un grupo y que la red social *WhatsApp* era usada a diario con el alumnado y su familia.

Una vez que la intervención pedagógica implicaba el uso de aplicaciones digitales permitidas en la escuela, quisimos saber las rutinas de los encuestados en cuanto al *Office 365* (Figura 119).

Los datos representan que las aplicaciones *Teams*, *Stream* y *SharePoint* ya están naturalizadas en la vida de los estudiantes, por lo que no fue necesario instalarlas en el móvil para realizar actividades de producción oral en español, pues ya estaban instaladas.

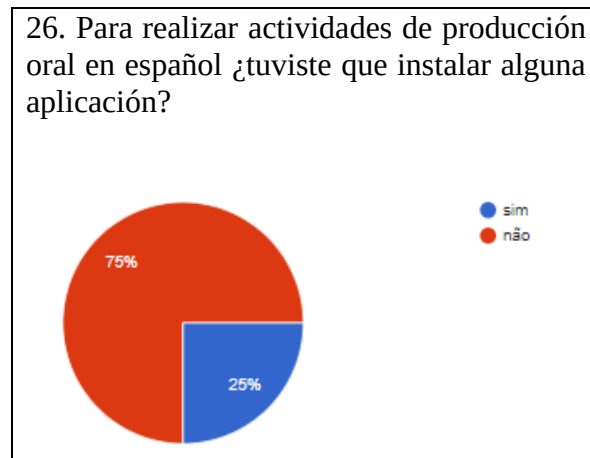


Figura 119 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Se preguntó a los alumnos sobre el uso de traductores y diccionarios (Cuadro 60). Es evidente que mayor parte de los encuestados respondió que concuerda totalmente que utilizar medios digitales es muy importante para acceder a recursos que le permitan mejorar su desempeño en español: traductor *Deepl* (75%), diccionario da *RAE* (35,4%) y diccionario *Wordreference* (29,2%).

27. Uso de medios digitales	Elige la opción más adecuada					
	discuerdo totalmente	discuerdo parcialmente	discuerdo	concuerto parcialmente	concuerto	concuerto totalmente
1. Traductor <i>Deepl</i>		1		6	5	36
2. Diccionario da <i>RAE</i>	3	2	3	10	13	17
3. Diccionario <i>Wordreference</i>	2	2	4	11	15	14

Cuadro 60 – Cuestionario 3 – Parte I – Opinión sobre las prácticas pedagógicas en ELE

Durante la 1.^a y 2.^a etapas de la intervención se prohibió a los alumnos de utilizar las herramientas aludidas anteriormente para poder verificar su real nivel de lengua en español, pero en la 3.^a etapa se les permitió su uso para perfeccionar las respuestas. Se observa que los alumnos

usan desarregladamente el móvil y los traductores, pero, en el estudio experimental, el traductor y los diccionarios tuvieron, en cierto modo, la función de *limpiadores de errores*, pero, para ello, fue necesario que, primeramente, supieran los errores gramaticales y lexicales, lo que comprobó el potencial del *feedback* y el papel del docente en el andamiaje de los aprendizajes.

Enseguida, se presentan los datos relativos a la parte 2 – opinión sobre la producción oral en la asignatura de español

Con el propósito de evaluar las dinámicas realizadas en el estudio experimental sobre la oralidad, se hicieron algunas preguntas. Al analizar los gráficos de la Figura 120, se observó que más de la mitad de los alumnos ya había realizado en cursos anteriores algún trabajo de alguna asignatura en formato vídeo, un video con su móvil y utilizado alguna aplicación digital, todos solo con el objetivo de utilizar el audio.

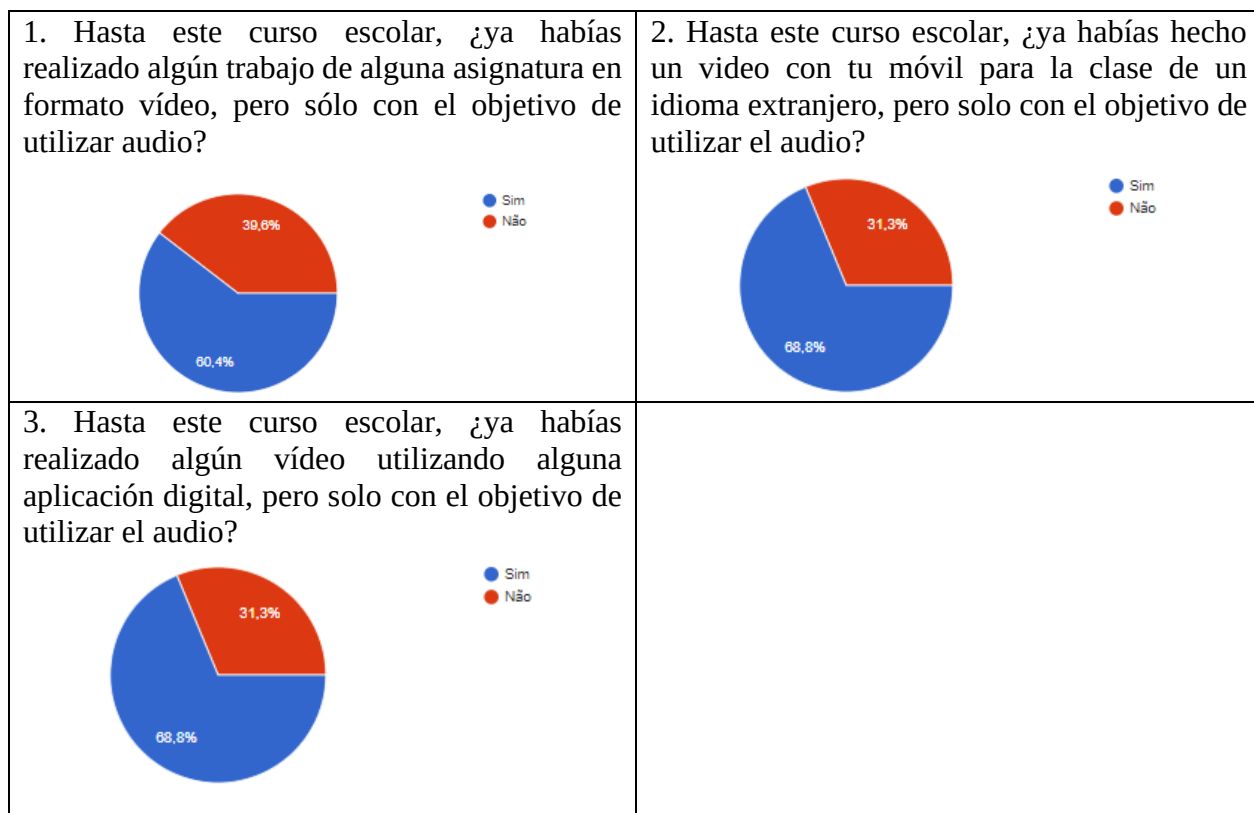


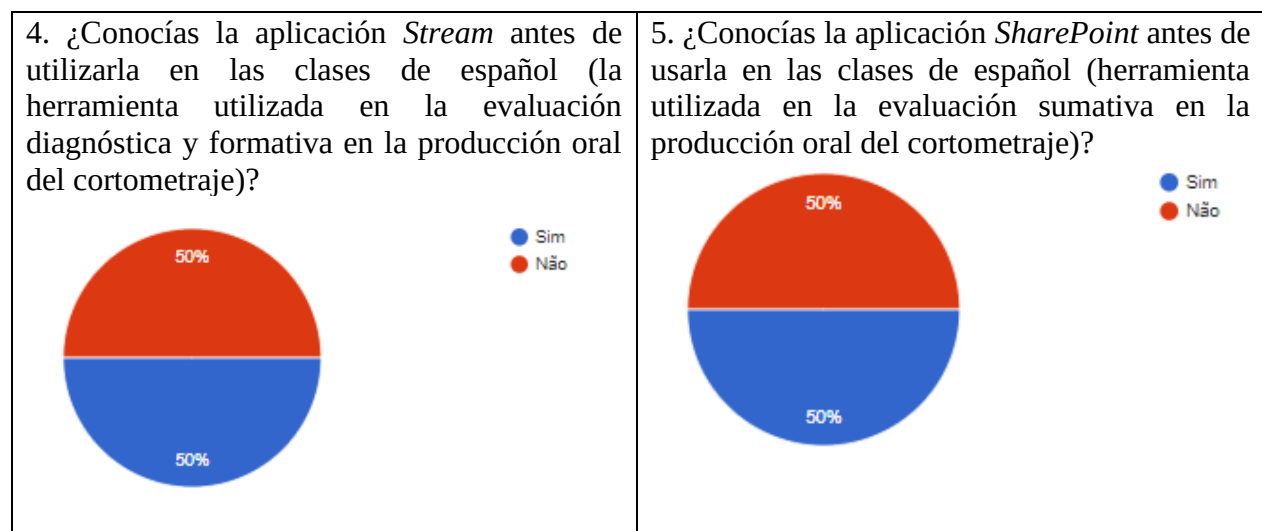
Figura 120 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE

Según los datos recogidos (Figura 120), los docentes del actual y anterior curso no pidieron a los alumnos para hacer grabaciones en vídeo y, de acuerdo con los diálogos con los encuestados, se concluyó que los videos presentados no se hicieron como tareas de evaluación ni tampoco en el ámbito de la *autoscopia*, por lo tanto, esta estrategia fue novedosa para los estudiantes.

Los gráficos de la Figura 121 muestran el dominio del alumnado en las aplicaciones digitales usadas en la producción oral, se comprobó que la mitad de los alumnos ya conocía la aplicación *Stream* antes de utilizarla en las clases de español (la herramienta utilizada en la evaluación diagnóstica y formativa en la producción oral del cortometraje) y también conocía la aplicación *SharePoint* antes de usarla en las clases de español (herramienta utilizada en la evaluación sumativa en la producción oral del cortometraje). Se comprobó que las referidas aplicaciones solamente se usaron en contexto de aprendizaje en la asignatura de español.

Se observó que la mitad de los estudiantes reconoció que instaló en su móvil la aplicación *Outlook* del *Office 365* para realizar actividades de producción oral en la asignatura de español, la mayoría asumió que instaló la aplicación *Teams* en su móvil para realizar actividades de producción oral en la asignatura de español, lo que muestra que no hay utilización de este *LMS* en otras asignaturas, lo que no respeta las orientaciones pedagógicas del *PADDE* del Agrupamento.

Los datos representan que la mayoría de los encuestados no tuvo dificultades para trabajar con las aplicaciones *Stream* ni *SharePoint*, opinión también corroborada por las observaciones de la profesora.



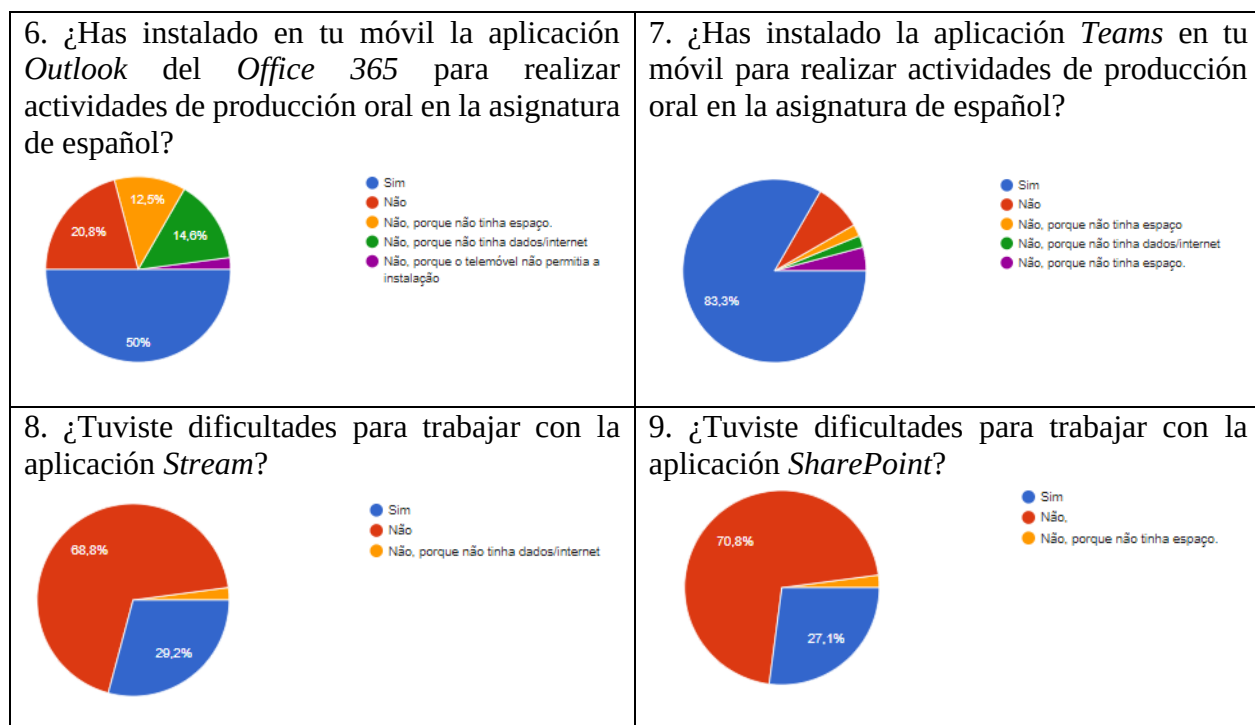
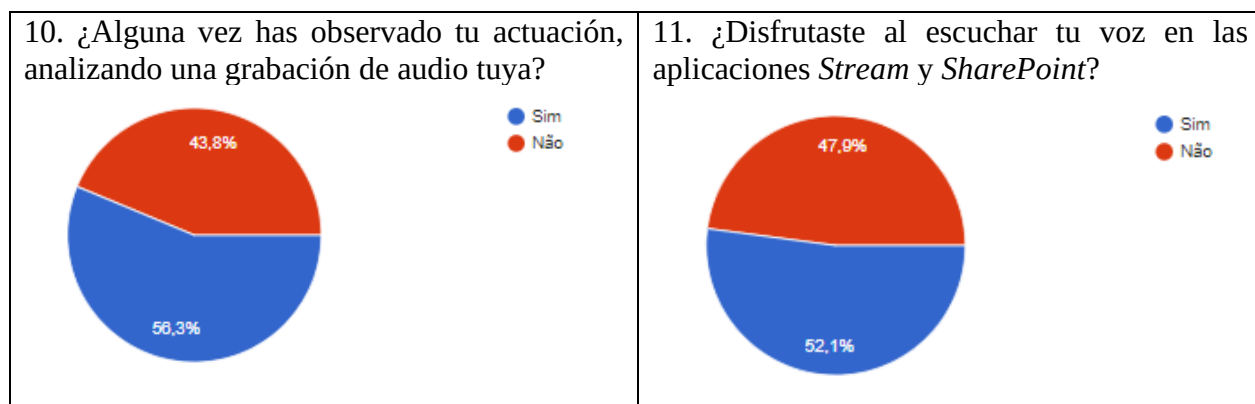


Figura 121 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE

La Figura 122 muestra el impacto del uso de la *autoscopia* e indica que la mitad de los estudiantes ya había observado su actuación, analizando una grabación de audio, que disfrutó al escuchar su voz en las aplicaciones *Stream* y *SharePoint*, la mayoría asume que no le gustaría haber visto su cara en las grabaciones que publicó en las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* y que se escuchó hablando español por primera vez a través de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint*.



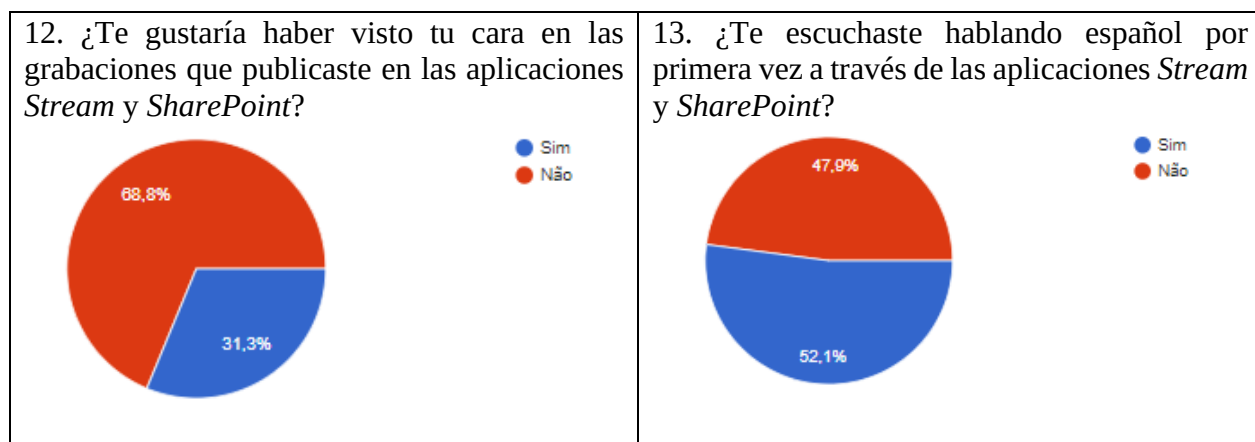
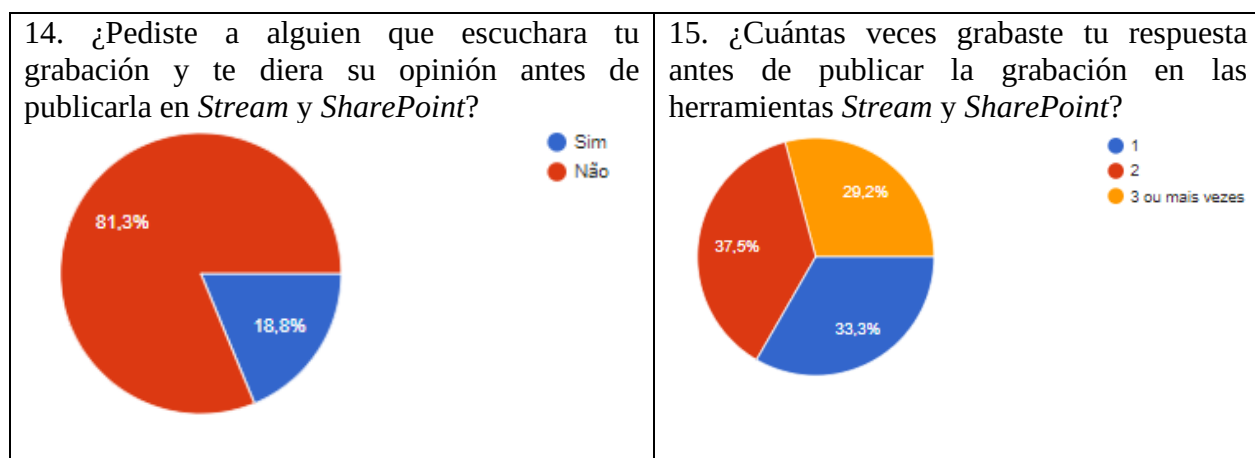


Figura 122 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE

Se observó en clases que el alumnado, a veces, tiene actitudes poco amistosas entre ellos, por lo que haber solicitado grabaciones en audio fue la opción más adecuada al perfil del alumnado y además se intentó evitar el apareamiento de problemas como el acoso digital.

Se comprobó que la utilización de la estrategia de la *autoscopia* tuvo buena aceptación por parte de los encuestados y que usar audio en lugar de video fue la mejor opción.

Con la intención de evaluar las rutinas del alumnado en cuanto a prácticas de auto y coevaluación, se hicieron algunas preguntas. En la Figura 123 se observa que la mayoría no pide opinión a sus compañeros de clase cuando realiza grabaciones y un tercio refiere que grabó dos veces la grabación.



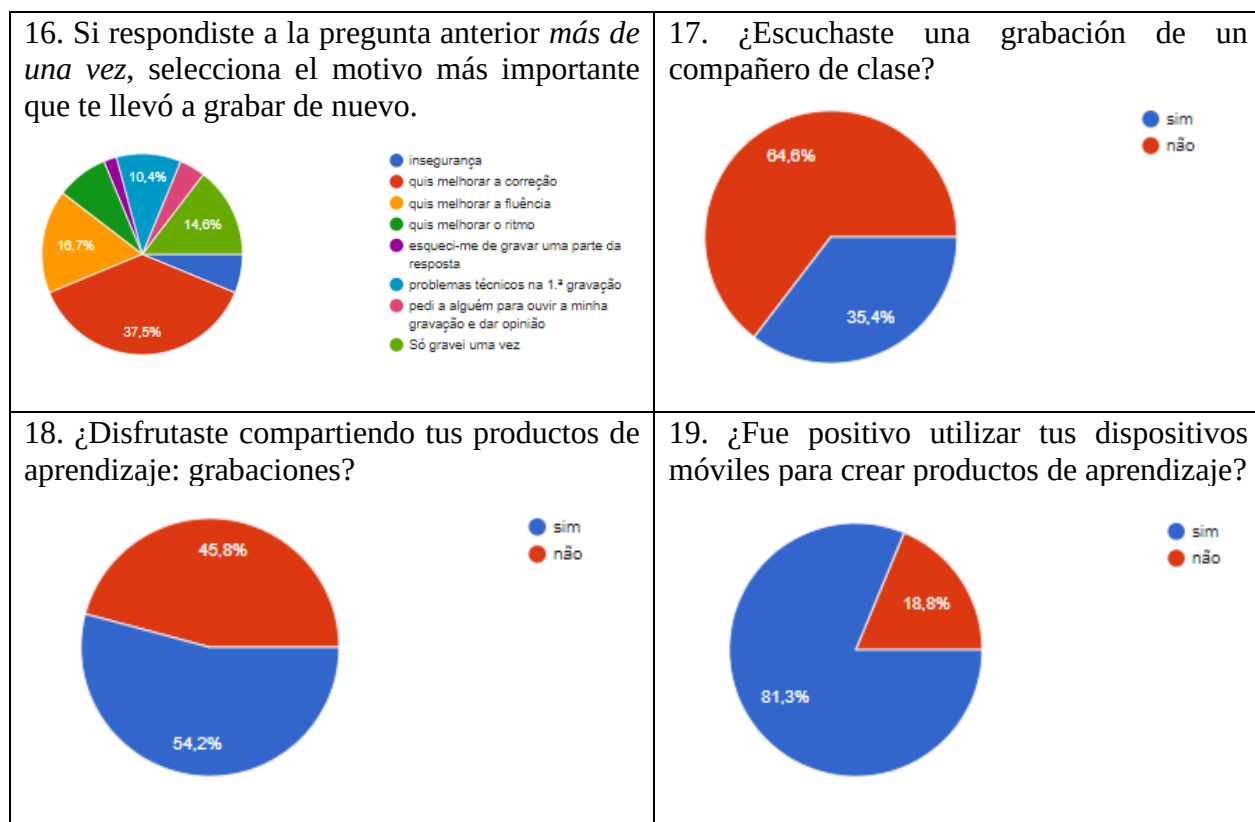


Figura 123 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE

Además, se observa en la Figura 123 que “mejorar la corrección” fue el motivo presentado por más estudiantes respecto a haber grabado más que una vez, la mayoría asume que escuchó una grabación de un compañero de clase, la mayoría reconoce que disfrutó compartiendo tus productos de aprendizaje: grabaciones y que fue positivo utilizar tus dispositivos móviles para crear productos de aprendizaje.

Con el propósito de saber el impacto de las prácticas pedagógicas de evaluación en la producción oral, se presentan en la Figura 124 los datos recolectados. Se observa que la mayoría de los encuestados afirma que tareas de producción oral realizadas fueron apropiadas para su enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Igualmente se observa que la evaluación formativa fue la tarea favorita en el ámbito de la producción oral sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*, pero la evaluación sumativa fue actividad de aprendizaje referente a la producción oral que le permitió desarrollar aún más su nivel de expresión oral.

Los datos recolectados en la Figura 124 coinciden con las observaciones de la investigadora y con los resultados de las grabaciones en la 2.ª y 3.ª etapa de la intervención de la producción oral.

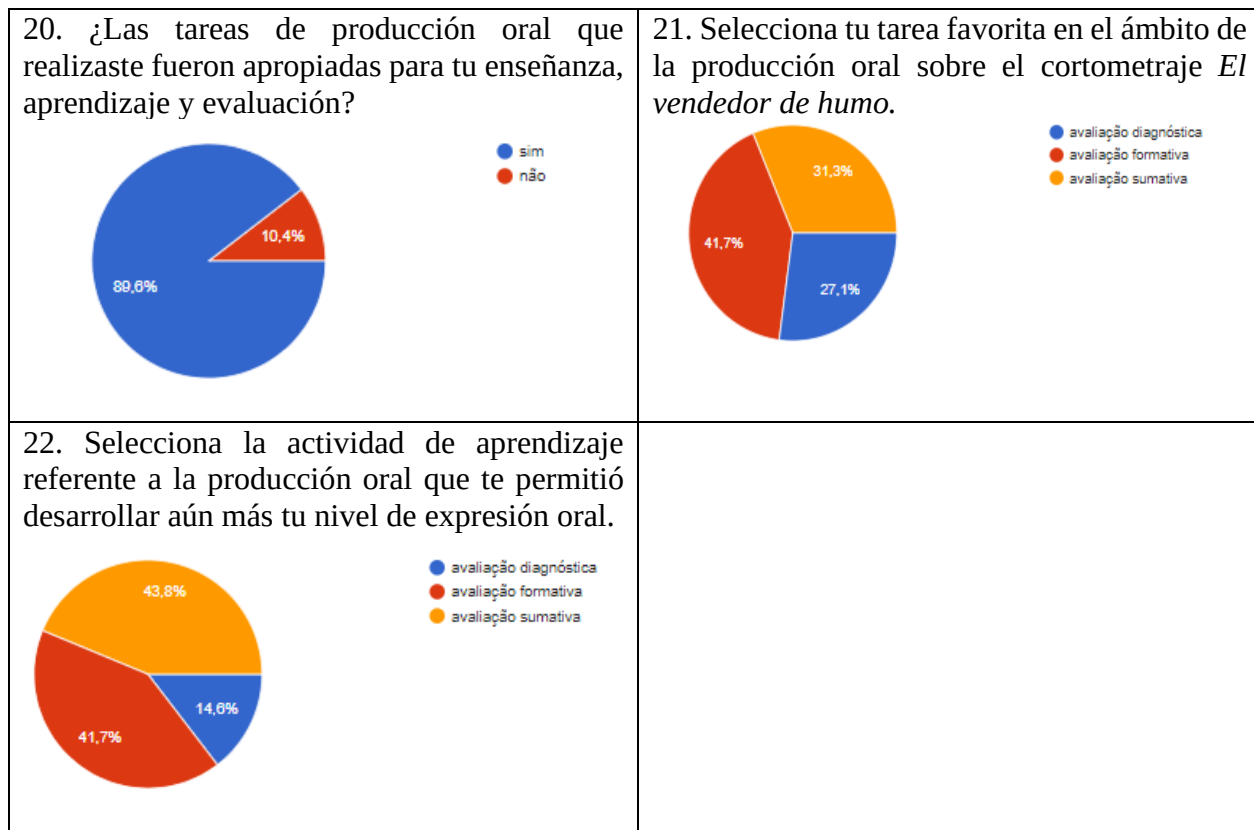


Figura 124 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE

Respecto a la pregunta 23. *Justifica la respuesta que elegiste en la pregunta anterior, dando una razón.* A partir de las respuestas dadas, se sacan las siguientes conclusiones sobre las opiniones y actitudes de los estudiantes ante las diferentes evaluaciones:

- algunos estudiantes parecen no tener una preferencia clara o una razón específica para elegir entre las evaluaciones, indicando "No sé" como respuesta;
- algunos valoran las evaluaciones que proporcionen retroalimentación y oportunidades de mejora, como la evaluación diagnóstica y formativa;
- algunos consideran importante la evaluación sumativa para la calificación final y, por ello, la eligen;

- algunos mencionan que les gustan las dinámicas evaluativas que fueron interesantes, divertidas o que les parecieron “geniales”;
- algunos ponen énfasis la confianza que adquirieron durante la evaluación gracias al acceso a recursos como el traductor;
- algunos mencionan que prefieren las evaluaciones formativas ya que ayudan más en el aprendizaje;
- algunos estudiantes eligieron el tipo de evaluación basada en su facilidad o esfuerzo personal.

Las respuestas muestran que los estudiantes tienen diversas preferencias y razones para elegir las evaluaciones, incluida la importancia para la calificación final, la utilidad de la retroalimentación, el nivel de interés y la confianza durante la evaluación.

En cuanto a la pregunta 24. *Valoración global: considerando las tareas de producción oral que realizaste en el ámbito de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, indica el perfil de desempeño que corresponde, globalmente, a tus conocimientos, habilidades y actitudes demostradas hasta el momento.*, los datos recogidos indican que la mayoría se posiciona en el nivel 4 en una escala de 1 a 5 (Cuadro 61).

1. Estudiante con gran dificultad y que no logró desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, ni completar el aprendizaje descrito en el ámbito de la producción oral (NIVEL 1).	
2. Estudiante con dificultad para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y no logró los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción oral (NIVEL 2).	22,9%
3. El estudiante logró desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, e implementar los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción oral (NIVEL 3).	25%
4. El estudiante pudo desarrollar fácilmente conocimientos, habilidades y actitudes, e implementar los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción oral (NIVEL 4).	50%
5. El estudiante pudo desarrollar muy fácilmente conocimientos, habilidades y actitudes, e implementar los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción oral (NIVEL 5).	22,9%

Cuadro 61 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción oral en ELE

A continuación, se presentan los datos referentes a la parte 3 - opinión sobre la producción escrita en la asignatura de español.

Para conocer el impacto de las prácticas pedagógicas de evaluación en la producción escrita, se presentan en la Figura 125 los datos recolectados. Se observa que la mayoría de los estudiantes afirma que tareas de producción escrita realizadas fueron apropiadas para su enseñanza, aprendizaje y evaluación, la evaluación formativa fue la tarea favorita en el ámbito de la producción escrita sobre el cuento español y también fue actividad de aprendizaje referente a la producción escrita que le permitió desarrollar aún más su nivel de expresión escrita, al contrario de lo que se verificó en la producción oral.

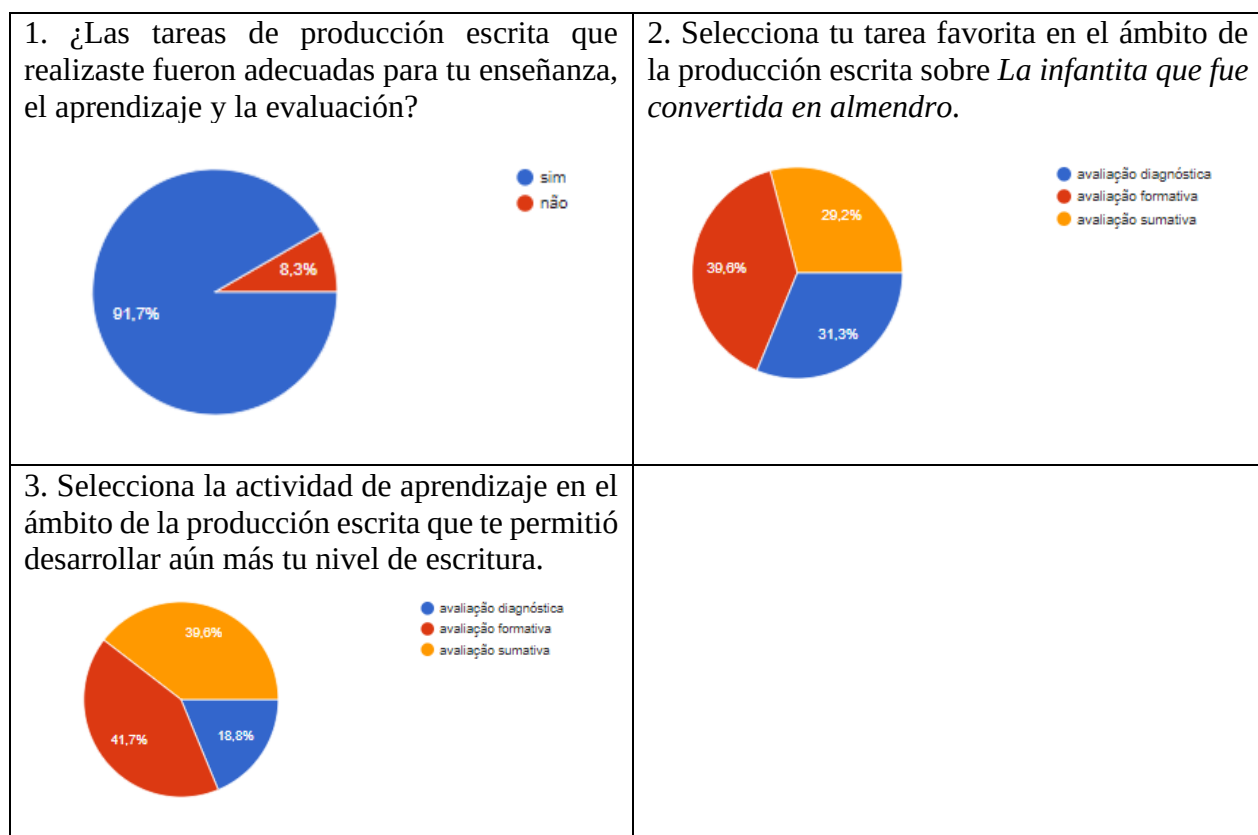


Figura 125 – Cuestionario 3 – Parte III – Opinión sobre la producción escrita en ELE

Respecto a la pregunta 4. *Justifica la respuesta que elegiste en la pregunta anterior, dando una razón.* A partir de las respuestas aportadas, se extraen las siguientes conclusiones sobre las opiniones y actitudes de los estudiantes ante las diferentes evaluaciones:

- algunos estudiantes mencionan que no saben qué evaluación elegir, lo que indica incertidumbre o falta de preferencia clara;

- algunos valoran la evaluación sumativa, principalmente porque cuenta para la calificación y permite aumentar la puntuación;
- algunos mencionan que prefieren la evaluación formativa, debido a la oportunidad de corregir errores a partir de la retroalimentación del docente;
- algunos mencionan que eligieron la evaluación que les pareció más divertida, interesante o innovadora, enfatizando el aspecto de motivación e implicación en la tarea;
- algunos destacan la importancia de la evaluación sumativa, ya que es la evaluación final y la más relevante para la calificación final;
- algunos destacan el aprendizaje que se produce al corregir errores y el papel educativo de estos errores;
- algunos mencionan la confianza que sintieron al tener acceso a recursos como un traductor durante la evaluación sumativa;
- algunos indican que prefieren la evaluación formativa, pues les permitió utilizar más creatividad;

Las respuestas reflejan una variedad de opiniones, incluyendo la importancia de la calificación, el valor de la retroalimentación y la corrección de errores, el aspecto de motivación e interés, confianza y creatividad en la realización de la tarea.

En cuanto a la pregunta 5. *Valoración global: considerando las tareas de producción escrita que realizaste en el ámbito de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, indica el perfil de desempeño que corresponde, globalmente, a tus conocimientos, habilidades y actitudes demostradas hasta el momento.*, los datos recogidos indican que la mayoría se posiciona en el nivel 4 en una escala de 1 a 5, igual que en la producción oral, sin embargo, se observó que hay más alumnos a evaluar sus competencias como estando el Nivel 3 en la producción escrita y en el Nivel 4 en la producción oral. Además, hay más alumnos a evaluarse en el N2 en la producción oral y muy pocos en la producción escrita (Cuadro 62).

1. Estudiante con gran dificultad y que no logró desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, ni completar el aprendizaje descrito en el ámbito de la producción escrita (NIVEL 1).	
2. Estudiante con dificultad para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y no logró los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción escrita (NIVEL 2).	4,2%
3. El estudiante logró desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, e implementar los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción escrita (NIVEL 3).	29,2%

4. El estudiante pudo desarrollar fácilmente conocimientos, habilidades y actitudes, e implementar los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción escrita (NIVEL 4).	43,7%
5. El estudiante pudo desarrollar muy fácilmente conocimientos, habilidades y actitudes, e implementar los aprendizajes descritos en el ámbito de la producción escrita (NIVEL 5).	22,9%

Cuadro 62 – Cuestionario 3 – Parte II – Opinión sobre la producción escrita en ELE

Enseguida, se presentan los datos referentes a la parte 4 - opinión sobre el impacto del uso de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* en la producción oral la asignatura de español.

La Figura 126 representa las reacciones del alumnado a la integración de la autoscopia en la producción oral a través de las herramientas digitales *Stream* y *SharePoint*. Se observa que la mayoría de los encuestados disfrutó realizando actividades de producción oral utilizando las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* y además se sintió cómodo grabando sus respuestas en las referidas aplicaciones.

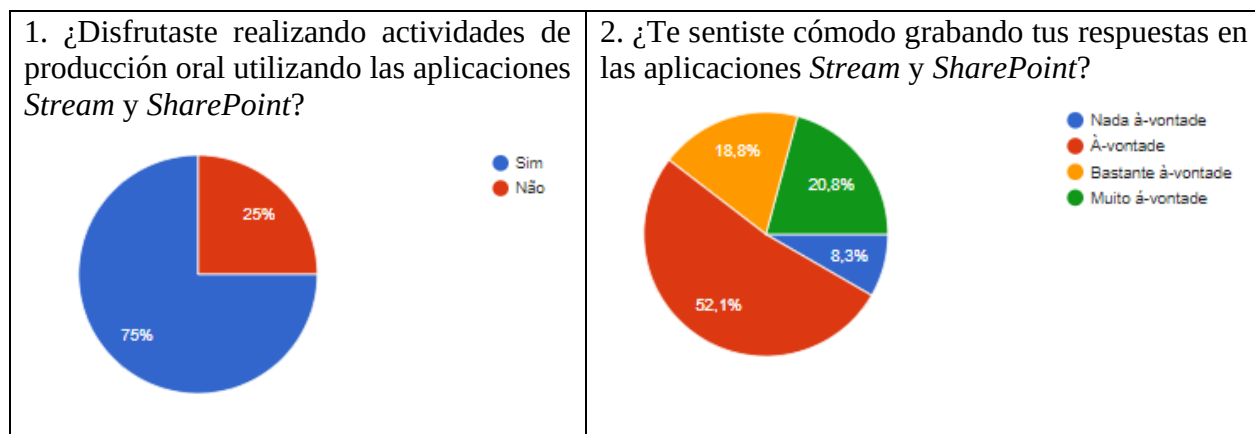


Figura 126 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del *Stream* y del *SharePoint* en PO en ELE

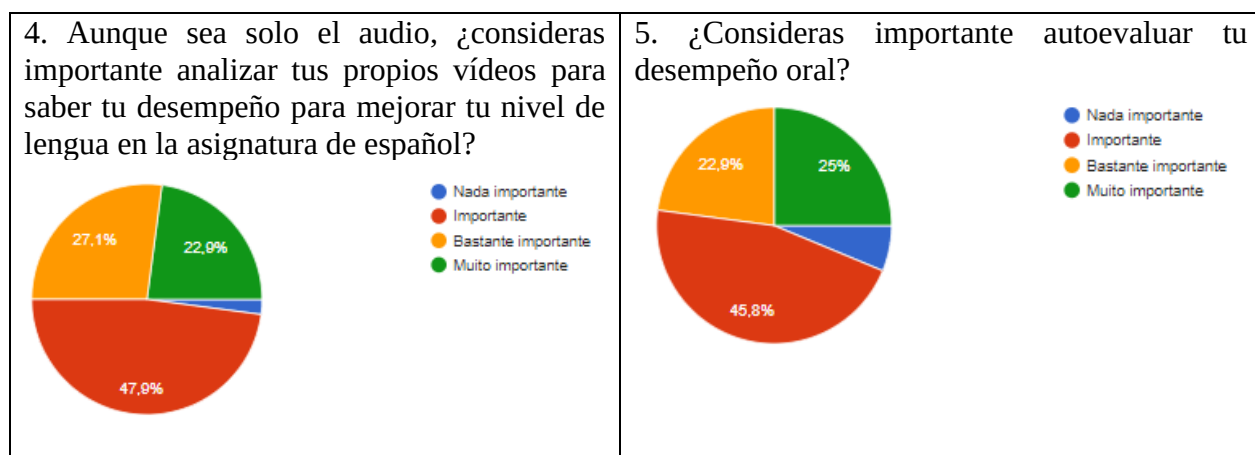
Respecto a la pregunta 3 - *¿Por qué registrar tus respuestas puede promover mejoras en tu desempeño? Da dos razones.*, A partir de las respuestas aportadas, se extraen las siguientes conclusiones sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la grabación y revisión de sus propios discursos:

- la mayoría de los estudiantes reconoce el valor de la grabación para mejorar sus habilidades de habla y lectura en español;

- muchos estudiantes mencionan que la grabación les permite escucharse a sí mismos y así corregir errores de pronunciación y entonación;
- algunos estudiantes valoran la grabación porque les da la oportunidad de evaluar y monitorear su propio progreso oral;
- algunos estudiantes mencionan que grabar les da la oportunidad de ver dónde cometieron errores, permitiéndoles corregirlos más tarde;
- algunos estudiantes destacan que la grabación ofrece una forma de practicar y entrenar la perseverancia, mejorando así su fluidez;
- varios estudiantes mencionan que la grabación les da la oportunidad de escuchar sus propios discursos en español tantas veces como quieran, promoviendo así la autorregulación en el aprendizaje;
- algunos estudiantes señalan que la grabación les permite observar el progreso y potencialmente influir en la calificación del curso;
- algunos estudiantes no tienen un motivo claro para grabar, dando como respuesta “No sé”.

Las respuestas sugieren que grabar el habla de los estudiantes se considera una herramienta útil para mejorar la pronunciación, la fluidez, la corrección de errores y la autorregulación del aprendizaje. También se menciona la posibilidad de observar progresos en el proceso educativo.

La Figura 127 representa el proceso de concienciación del alumnado sobre los procesos de regulación de los aprendizajes a través de la autoevaluación. Los datos muestran que la mitad de los encuestados considera importante analizar sus propios vídeos para saber su desempeño para mejorar su nivel de lengua en la asignatura de español y autoevaluar su desempeño oral.



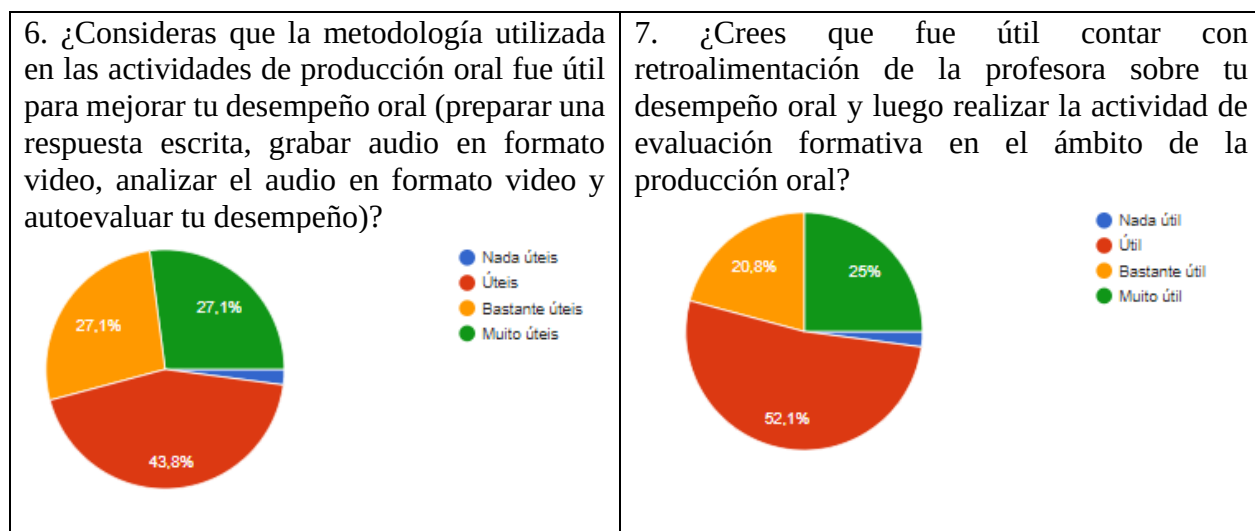


Figura 127 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del *Stream* y del *SharePoint* en PO en ELE

Se observó en la Figura 127 que el alumnado considera que la metodología utilizada en las actividades de producción oral fue útil para mejorar su desempeño oral (preparar una respuesta escrita, grabar audio en formato video, analizar el audio en formato video y autoevaluar tu desempeño) y además piensa que fue útil contar con retroalimentación de la profesora sobre su desempeño oral y luego realizar la actividad de evaluación formativa de la producción oral.

La Figura 128 muestra el potencial del uso de herramientas digitales combinadas con la estrategia de la *autoscopia* para promocionar la producción oral. Se observa que la mayor parte de los estudiantes recomienda utilizar las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* para mejorar la oralidad en idiomas extranjeros.

Además, se observa que el alumnado considera que con el soporte audio de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* pudieron identificar sus problemas en la lengua española, la mayoría reconoce que, a través de los audios de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint*, pudo mejorar su nivel de corrección gramatical, léxica y de pronunciación, su fluidez,

Respecto al aspecto que los estudiantes creen que desarrollaron más con las aplicaciones *Stream* y *SharePoint*, los datos recolectados apuntan, en primer lugar, para la corrección, en segundo lugar, pronunciación y, en tercer lugar, la fluidez.

Referente a las estrategias permiten mejorar más el desempeño oral, las respuestas muestran que el alumnado considera que son tan válidas las estrategias usando el móvil, las aplicaciones

Stream y *SharePoint* y analizando tu propio desempeño en parámetros específicos como las estrategias con metodologías tradicionales, es decir, presentación en el aula, seguida inmediatamente de retroalimentación por parte del profesor.

Según los datos recogidos por la investigadora, los alumnos no siempre están receptivos a realizar los momentos de oralidad de modo tradicional, por lo que piden para hacer grabaciones.

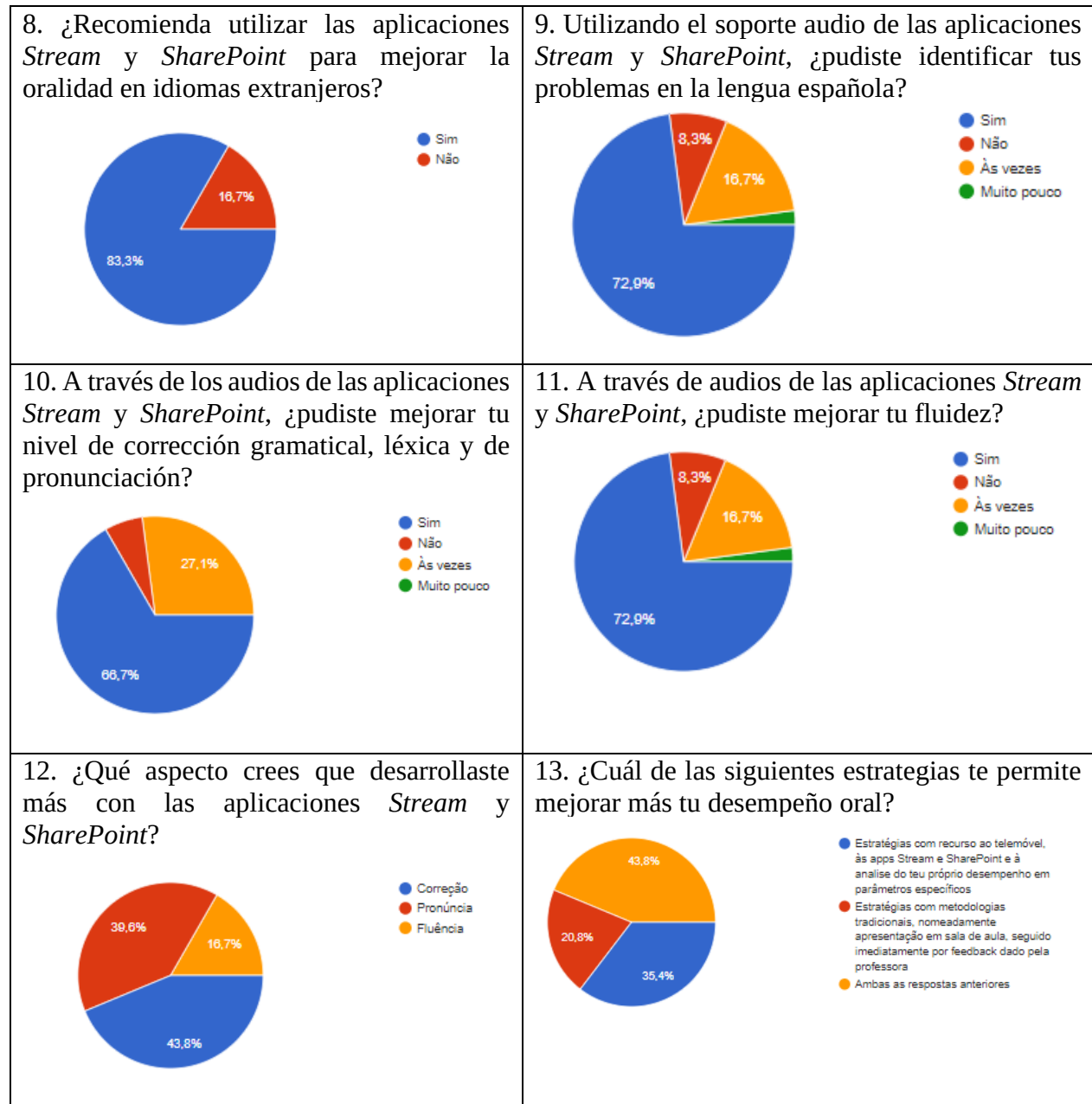


Figura 128 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del *Stream* y del *SharePoint* en PO en ELE

En cuanto a la pregunta 14. *¿Por qué el uso de las aplicaciones Stream y SharePoint para registrar y analizar tus respuestas promovió tu evolución lingüística en español? Da dos razones.* Según las respuestas recolectadas, se presentan las siguientes conclusiones sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la grabación y revisión de sus propios discursos:

- la mayoría de los estudiantes ven el valor de la grabación como una herramienta para corregir errores y mejorar la pronunciación y la fluidez en el idioma español;
- muchos estudiantes mencionan que poder escucharse a sí mismos les permite identificar errores y áreas de mejora;
- algunos estudiantes destacan que grabar les ofrece la oportunidad de repetir varias veces hasta acertar y hablar correctamente;
- varios estudiantes mencionan la mejora de la pronunciación y la corrección lingüística como uno de los beneficios de la grabación;
- algunos estudiantes mencionan que la grabación es una forma de entrenar y practicar la fluidez en el idioma español;
- la capacidad de ver y corregir errores es una razón citada por algunos estudiantes para utilizar la grabación;
- algunos estudiantes mencionan que grabar les ayuda a darse cuenta de sus propios errores, mejorando su pronunciación;
- algunos estudiantes también mencionan que la grabación les permite evaluarse a sí mismos y promover su evolución en el idioma;
- algunos estudiantes no tienen un motivo claro para grabar, dando como respuesta “No sé”.

Las respuestas sugieren que los estudiantes perciben la grabación como una herramienta útil para mejorar la pronunciación, corregir errores, practicar la fluidez y la autocorrección en el idioma español. También se menciona la capacidad de valoración personal y de mejora a lo largo del proceso educativo.

En cuanto a la pregunta 15. *¿Cuáles son las dos principales ventajas entre realizar actividades usando las aplicaciones Stream y SharePoint o grabarlas solo en tu móvil? A partir de las respuestas proporcionadas, se sacaron las siguientes conclusiones sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la grabación de audio en sus dispositivos móviles:*

- muchos estudiantes citan la familiaridad con sus dispositivos móviles como una ventaja para grabar audio, lo que sugiere que se sienten más cómodos y competentes usando sus propios dispositivos;
- la mayoría de los estudiantes expresa su deseo de aprender a hablar español de manera efectiva, lo que indica que ven la grabación de audio como una herramienta para lograr este objetivo;
- la capacidad de corregir errores y mejorar la pronunciación es una ventaja mencionada por varios estudiantes;
- algunos estudiantes destacan la posibilidad de recibir retroalimentación del profesor y compañeros como una ventaja de la grabación;
- algunos estudiantes consideran que la grabación de audio es más fácil y conveniente, especialmente cuando se realiza en dispositivos móviles;
- se menciona como ventaja la posibilidad de repetir la grabación varias veces;
- algunos estudiantes mencionan que la grabación les permite acceder a recursos en línea como *Stream* y *SharePoint* para corregir sus errores;
- algunos estudiantes citan la mejora de la fluidez, la oralidad y el ritmo del habla en español como una ventaja de la grabación;
- algunos estudiantes no tienen un motivo claro para grabar, dando como respuesta “No sé”.

Las respuestas sugieren que los estudiantes perciben la grabación de audio en sus dispositivos móviles como una herramienta útil para mejorar sus competencias de oralidad, corregir errores, obtener retroalimentación y practicar de una manera conveniente y efectiva. La familiaridad con sus propios dispositivos es una ventaja significativa para muchos de ellos.

Por lo que concierne a la pregunta 16. *¿Qué otras estrategias conoces que puedan ayudarte a mejorar tus competencias de oralidad? Presenta dos ejemplos.* Según las respuestas del alumnado, parece haber una falta de claridad o comprensión entre los estudiantes con respecto al propósito específico de la pregunta. Muchos estudiantes indican "No sé" como respuesta.

Sin embargo, algunas respuestas indican que los estudiantes ven lectura, la audición de vídeos o estudiar contenidos en español para mejorar la oralidad.

Según los datos, parece haber falta de ideas sobre otras estrategias que pueden contribuir al desarrollo de competencias de la oralidad en la lengua de Cervantes.

La Figura 129 muestra que el alumnado conoce otras herramientas digitales, sin embargo, no las indicó en la pregunta anterior. Hay que referir que el alumnado en 7.º curso trabajó con la aplicación *FlipGrid* en el ámbito de la oralidad.

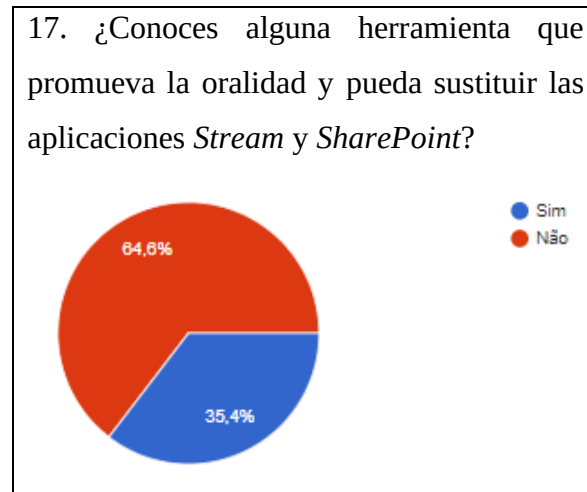


Figura 129 – Cuestionario 3 – Parte IV – Opinión sobre el impacto del *Stream* y del *SharePoint* en PO en ELE

Respecto a la pregunta 18. *Presenta las dos principales ventajas del trabajo realizado para potenciar tu desempeño en las actividades de producción oral en español.* Según las respuestas proporcionadas, parece haber una variación en las percepciones de los estudiantes con respecto a la actividad de grabación de audio. Sin embargo, se pueden sacar algunas conclusiones:

- muchos estudiantes expresan falta de claridad sobre los beneficios de la actividad, indicando como respuesta “No sé”. Esto puede sugerir que necesitan una comprensión más clara del propósito de la actividad;
- algunos estudiantes mencionan mejorar el habla, corregir errores, mejorar la pronunciación y aumentar la fluidez como beneficios de la grabación;
- algunos estudiantes destacan que la actividad les permite practicar y entrenar más, lo que puede resultar en mejoras en sus habilidades en español;
- algunos estudiantes mencionan la oportunidad de evaluarse a sí mismos y corregir errores como una ventaja de grabar;

- algunos estudiantes mencionan que la actividad ayuda a mejorar la pronunciación, el vocabulario y la lectura;

- algunos estudiantes consideran que la actividad es importante y eficaz.

Las respuestas reflejan una variedad de opiniones, algunos estudiantes reconocen los beneficios de la actividad de grabación, mientras que otros parecen tener dudas o no tener una comprensión clara de sus propósitos.

En cuanto a la pregunta 19. *Presenta las dos principales desventajas del trabajo realizado para promover su desempeño en actividades de producción oral en español.* De acuerdo con las respuestas dadas, se sacan las siguientes conclusiones:

- muchos estudiantes indican como respuesta "No sé", lo que puede sugerir que no tienen una comprensión clara de los beneficios o desventajas de la actividad en cuestión;

- algunos estudiantes mencionan que la actividad puede consumir mucho tiempo y ser agotadora, particularmente cuando la conexión a Internet es lenta;

- la falta de espacio en el móvil y la ocupación de espacio de almacenamiento son resaltados como desventaja de la actividad por parte de algunos estudiantes;

- algunos estudiantes mencionan que la actividad puede resultar aburrida;

- algunos estudiantes citan como una desventaja el hecho de que otras personas puedan escuchar sus voces, lo que indica incomodidad con la exposición;

- algunos estudiantes ven la actividad como una distracción.

Las respuestas presentadas indican que algunos estudiantes pueden tener una visión negativa de la actividad de grabación, asociándola con desventajas como pérdida de tiempo, falta de espacio de almacenamiento e incomodidad por la exposición de su voz. Algunos también expresan falta de motivación para la actividad.

En lo concierne a la pregunta 20. *Presenta dos estrategias que creas que podrían usarse en español para mejorar tu desempeño oral.* De las respuestas dadas se puede concluir lo siguiente:

- muchos estudiantes indican como respuesta "No sé", sugiriendo una falta de claridad sobre posibles mejoras o cambios a realizar en relación con las actividades en cuestión;

- algunos estudiantes mencionan la idea de mejorar la comprensión de palabras y la lectura en español como una posible área de mejora;

- la mención de “Podría ser el ordenador” y “Más fichas digitales” puede indicar un deseo de recursos tecnológicos adicionales para ayudar con las actividades en español;
- algunos estudiantes sugieren que sería preferible realizar menos tareas de escritura y practicar más el habla en español;
- la sugerencia de "Memorizar el texto y practicar la gramática" indica la importancia de la práctica de la gramática española;
- algunos estudiantes mencionan que les vendría bien grabarse leyendo y luego escuchando la grabación como una forma de mejorar;
- la sugerencia de “Ver más cortometrajes y leer más en español” resalta la importancia de la exposición a contenido auténtico en español;
- algunos estudiantes indican que no tienen sugerencias específicas para mejorar o no ven la necesidad de cambios en las actividades.

Las respuestas reflejan una variedad de opiniones y sugerencias, y algunos estudiantes destacan áreas específicas de mejora, como la comprensión de palabras, la práctica oral y la gramática, mientras que otros no tienen sugerencias específicas o consideran las actividades apropiadas.

A continuación, se dan a conocer los datos referentes a la parte 5 - opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en la asignatura de español.

Para comprender con profundidad el impacto del uso de cortometrajes y cuentos españoles, se hicieron algunas preguntas. El Cuadro 63 muestra que los estudiantes entendieron el mensaje de los cortometrajes españoles tratados en clases de forma buena *Bruxa* (43,8%), *Vendedor de humo* (43,8%) y *El viaje de Said* (27,1%) y de modo excelente *Cuerdas* (43,8%).

Hay que referir que se utilizó el corto *Cuerdas* como estrategia para sensibilizar al alumnado para el perfil de algunos compañeros de la clase y con el objetivo de disminuir problemas actitudinales en clase.

Además, hay que destacar que los estudiantes se quedaron muy emocionados al ver el corto, que el cambio de su comportamiento en clases de español fue muy evidente después del debate sobre el tema de *Cuerdas* y que muchos estudiantes reconocieron que nunca habían reflexionado sobre las diferencias entre ellos, en especial respecto a alumnos específicos, y que tampoco nadie

les había llamado atención hasta el momento. Se observó un cambio positivo hacia la inclusión educativa y la aceptación del otro, cumpliendo los valores defendidos en el PASEO.

1. ¿Entendiste el mensaje que se transmite en los cortometrajes vistos en las clases de español?	Elige la opción más adecuada				
	Mediocre	Suficiente	Bueno	Excelente	No vi
1. <i>Cuerdas</i>	3	5	17	21	2
2. <i>Bruxa</i>	4	8	21	13	2
3. <i>Vendedor de humo</i>	3	5	21	18	1
4. <i>El viaje de Said</i>	7	8	13	8	12

Cuadro 63 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

El Cuadro 64 representa la comprensión de los valores culturales transmitidos en los cortos y se observa que los estudiantes lograron identificar al menos dos valores en *El viaje de Said* (25%), fácilmente en la *Bruxa* (33,3%) y muy fácilmente en *Cuerdas* (45,8%) y en *Vendedor de humo* (39,6%). Las observaciones de la investigadora corroboran los datos recolectados y muestran que cuando los cortos enfocan aspectos que tocan las emociones, el alumnado presta más atención y, por consiguiente, logra entenderlos mejor.

2. ¿Puedes identificar al menos dos valores culturales en cada cortometraje visto en las clases de español?	Elige la opción más adecuada					
	Lo hago con gran dificultad	Lo hago con dificultad	Consigo hacerlo	Consigo hacerlo fácilmente	Puedo hacerlo muy fácilmente	No vi
1. <i>Cuerdas</i>	2	1	13	10	22	
2. <i>Bruxa</i>	2	1	15	16	12	
3. <i>Vendedor de humo</i>	1	2	12	14	19	
4. <i>El viaje de Said</i>	5	4	12	10	8	9

Cuadro 64 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

El Cuadro 65 muestra que los estudiantes entendieron el mensaje de los cuentos españoles tratados en clases de forma buena *Caperucita Roja al revés* (41,6%), *El garbancito* (39,6%) y *El aguinaldo* (41,6%) y de modo excelente *La infantita que fue convertida en almendro* (37,5%).

Hay que destacar que durante las clases de lectura y análisis de los cuentos se verificó mucha resistencia a la actividad por el tamaño de los cuentos, sin embargo, después de iniciar la lectura, todos los estudiantes quisieron leer un fragmento e incluso disfrutaron de la lectura.

Hay que añadir que en el Agrupamiento hay una actividad que se titula *10 minutos a leer* y que la asignatura de español también se asoció, desarrollando tareas sobre cuentos españoles.

3. ¿Entendiste el mensaje que se transmite en los cuentos populares analizados en las clases de español?	Elige la opción más adecuada				
	Mediocre	Suficiente	Bueno	Excelente	No leí
1. <i>Caperucita Roja al revés</i>	2	4	20	19	3
2. <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	3	7	17	18	3
3. <i>El garbancito</i>	3	5	19	11	10
4. <i>El aguinaldo</i>	3	4	20	8	13

Cuadro 65 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

El Cuadro 66 representa la comprensión de los valores culturales transmitidos en los cuentos y se observa que los estudiantes lograron identificar al menos dos valores en *El garbancito* (31,3%) y *El aguinaldo* (29,2%) y muy fácilmente *Caperucita Roja al revés* (31,3%) y *La infantita que fue convertida en almendro* (33,1%). Las observaciones de la investigadora corroboran los datos recolectados y las respuestas del alumnado muestran que la motivación para la lectura debe ser mejorada para alcanzar un mejor nivel de comprensión.

4. ¿Puedes identificar al menos dos valores culturales en cada cuento leído en las clases de español?	Elige la opción más adecuada					
	Lo hago con gran dificultad	Lo hago con dificultad	Consigo hacerlo	Consigo hacerlo fácilmente	Puedo hacerlo muy fácilmente	No leí
1. <i>Caperucita Roja al revés</i>	4		15	11	15	3
2. <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	4		12	13	16	3
3. <i>El garbancito</i>	4	2	15	11	7	9
4. <i>El aguinaldo</i>	4	2	14	9	6	13

Cuadro 66 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

Para comprender de una mejor manera la relación existente entre el uso de cortometrajes y cuentos y el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y valores) en el alumnado, se les hizo algunas preguntas.

Al analizar, en la página siguiente, las respuestas del Cuadro 67, se observó que los estudiantes indican que disfrutaron trabajando con cortometrajes en la clase de español (56,3%) y con cuentos en la clase de español (56,3%); que los cortometrajes les hicieron sentir más interesados en participar en las clases (62,5%) y los cuentos también (58,3%).

Igualmente se observó que, según el alumnado, el uso de cortometrajes hizo que los temas de la clase me resultaran más atractivos (54,2%) y que los cuentos también (54,2%); que los cortometrajes son un material útil para las clases de español (58,3%) y los cuentos también (56,3%); que los cortometrajes les ayudaron a conocer mejor la cultura española (54,2%) y que los cuentos también (60,4%).

Asimismo, los datos muestran que, a través de los cortometrajes, los alumnos pudieron comparar aspectos socioculturales entre Portugal y España (58,3%) y con los cuentos también (52,1%); consideraron que la cultura portuguesa es mejor que la cultura española (52,1%); que, con actividades de apoyo, concretamente fichas de trabajo, pueden entender cortometrajes animados o sin subtítulos (58,3%) y que también pueden comprender cuentos (60,4%).

En la página siguiente, en el Cuadro 68 se concluye que, a través de las respuestas recolectadas, los cortometrajes pueden ser usados para desarrollar bastantes aprendizajes en las siguientes competencias: comprensión escrita (56,3%), comprensión auditiva (58,3%), comprensión visual (56,3%), comprensión audiovisual (62,5%), expresión e interacción oral (64,6%), expresión e interacción escrita (64,6%), aspectos socioculturales (58,3%), lenguaje no verbal (64,6%), gramática (50%) y vocabulario (52,1%).

5. Elige la opción que mejor se adapte a tu opinión.	Elige la opción más adecuada				
	discuerdo totalmente	discuerdo parcialmente	discuerdo	concuero	concuero totalmente
1. Disfruté trabajando en cortometrajes en la clase de español.	1	1	8	27	11
2. Disfruté trabajando con cuentos en la clase de español.	1	1	8	27	11
3. Los cortometrajes me hicieron sentir más interesado en participar en las clases.	4		4	30	10
4. Las historias me hicieron sentir más interesado en participar en las clases.	4	1	6	28	9
5. El uso de cortometrajes hizo que los temas de la clase me resultaran más atractivos.	4		5	26	13
6. El uso de cuentos hizo que los temas de la clase me resultaran más atractivos.	4		7	26	11
7. Los cortometrajes son material útil para las clases de español.	4		5	28	11
8. Los cuentos son material útil para las clases de español.	4		5	27	12
9. Los cortometrajes me ayudaron a conocer mejor la cultura española.	3		7	26	12
10. Las historias me ayudaron a conocer mejor la cultura española.	4		4	29	11
11. A través de los cortometrajes pude comparar aspectos socioculturales entre Portugal y España.	4	2	6	28	8
12. A través de los cuentos pude comparar aspectos socioculturales entre Portugal y España.	3	2	6	25	12
13. La cultura portuguesa es mejor que la cultura española.	3	3	9	25	8
14. Con actividades de apoyo, concretamente fichas de trabajo, puedo entender cortometrajes animados o sin subtítulos.	3	1	7	28	9
15. Con actividades de apoyo, concretamente fichas de trabajo, puedo comprender cuentos.	4		7	29	8

Cuadro 67 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

6. ¿Qué aprendizajes fue posible desarrollar a través de los cortometrajes?	Elige la opción más adecuada			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Comprensión escrita	1	8	27	12
2. Comprensión auditiva		5	28	15
3. Comprensión visual		5	27	16
4. Comprensión audiovisual	1	3	30	14
5. Expresión e interacción oral		5	31	12
6. Expresión e interacción escrita		5	31	12
7. Aspectos socioculturales	1	7	28	12
8. Lenguaje no verbal	1	7	31	9
9. Gramática		10	24	11
10. Vocabulario	1	5	25	17

Cuadro 68 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

Con el Cuadro 69 se concluye que, a través de las respuestas recolectadas, los cuentos pueden ser usados para desarrollar bastantes aprendizajes en las siguientes competencias: comprensión escrita (54,2%), comprensión oral (54,2%), expresión e interacción oral (52,1%), expresión e interacción oral (52,1%), aspectos socioculturales (56,3%), gramática (56,3%) y vocabulario (52,1%).

7. ¿Qué aprendizajes fue posible desarrollar a través de los cuentos?	Elige la opción más adecuada			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Comprensión escrita	2	5	26	15
2. Comprensión ora	2	5	26	15
3. Expresión e interacción escrita	2	6	25	15
4. Expresión e interacción oral	2	6	25	15
5. Aspectos socioculturales	2	8	27	11
6. Gramática	3	7	27	15
7. Vocabulario	2	7	24	15

Cuadro 69 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

En el Cuadro 70 muestra que el alumnado consideró interesante el cortometraje español *El vendedor de humo* (54,2%) y también el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro* (52,1%). Los datos también indican la preferencia del alumnado por materiales audiovisuales frente a papel, aunque el cuento también se haya publicado en el *Teams* de la asignatura de Español.

8. En general, ¿cómo valoras el cortometraje y el cuento utilizada en clase?	Elige la opción más adecuada			
	Nada interesante	Poco interesante	Interesante	Muy interesante
1. <i>El vendedor de humo</i>	2	5	26	15
2. <i>La infantita que fue convertida en almendro</i>	4	6	25	13

Cuadro 70 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

Para entender con mayor profundidad el impacto de las estrategias de evaluación pedagógica en la evolución de los aprendizajes en la producción oral y en la producción escrita del alumnado, se les hizo algunas preguntas (Cuadro 71).

9. En general, ¿cómo evalúas las estrategias utilizadas en clase para aprender en el ámbito del cortometraje y del cuento?	Elige la opción más adecuada			
	Nada interesante	Poco interesante	Interesante	Muy interesante
1. Evaluación diagnóstica	1	5	30	12
2. Evaluación formativa		8	29	11
3. Evaluación sumativa	1	4	31	12
4. Actividades de retroalimentación escrita por parte del profesor en tareas de producción oral	1	3	31	13
5. Actividades de retroalimentación escrita del profesor en tareas de producción escrita	1	5	29	13
6. Usando un código de corrección	1	5	30	12
7. Trabajo individual en el ámbito de la producción oral	1	4	30	13
8. Trabajar en equipos en el ámbito de la producción escrita	1	3	29	15
9. Uso de la <i>autoscopia</i> para promover la conciencia del desempeño oral		4	34	10
10. Actividades de autoevaluación del desempeño individual	1	5	30	12
11. Autoevaluación del desempeño del equipo	1	6	29	12
12. Evaluación del trabajo de los miembros de mi equipo		4	30	14
13. Evaluación del trabajo de los miembros del otro equipo	1	4	31	12
14. Actividades de evaluación por parte de la profesora	1	3	32	12

Cuadro 71 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

Al analizar las respuestas (Cuadro 71), se observó que el alumnado evaluó como interesantes las estrategias utilizadas en clase para aprender en el ámbito del cortometraje y del cuento: evaluación diagnóstica (62,5%), evaluación formativa (60,4%), evaluación sumativa (64,6%), actividades de retroalimentación escrita por parte del profesor en tareas de producción oral (64,6%), actividades de retroalimentación escrita del profesor en tareas de producción escrita (60,4%), usando un código de corrección (62,5%), trabajo individual en el ámbito de la producción oral (65,5%), trabajar en equipos en el ámbito la producción escrita (60,4%), uso de la autoscopia para promover la conciencia del desempeño oral (70,8%), actividades de autoevaluación del desempeño individual (62,5%), autoevaluación del desempeño del equipo (60,4%), evaluación del trabajo realizado por los miembros de mi equipo (62,5%), evaluación del trabajo realizado por los miembros del otro equipo (64,6%) y actividades de evaluación por parte de la profesora (66,7%).

Con vistas a evaluar el impacto del uso de cuentos y de las estrategias de la escritura en la evolución de los aprendizajes en la producción escrita del alumnado, se les hizo algunas preguntas (Cuadro 72).

10. Elige la opción que más se ajuste a tu opinión.	Elige la opción más adecuada					
	Discuerdo totalmente	Discuerdo parcialmente	Discuerdo	Concuerdo	Concuerdo parcialmente	Concuerdo totalmente
1. El uso de textos pertenecientes a la imaginación de los estudiantes (cuentos infantiles) promueve la motivación para el proceso de escritura en una lengua extranjera.	1		4	20	11	12
2. La existencia de textos modelo como <i>Caperucita al revés</i> es fundamental para comprender los objetivos de la escritura creativa.	1		6	18	13	10
3. La evaluación del cuento <i>Caperucita al revés</i> es importante para comprender los criterios de evaluación de un texto creativo.	1		5	18	13	11
4. Crear un texto en equipo mejora las competencias de escritura de los estudiantes.	1		5	20	12	10
5. El uso del trabajo en equipo favorece la implicación del estudiante en el aprendizaje de la escritura.		1	5	20	12	10
6. La lectura de cuentos fomenta un mayor interés por la escritura.	1		4	19	14	10
7. El uso de las tecnologías fomenta la participación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje.		1	4	18	17	8
8. Dar a conocer el trabajo a través de tabloncillos de anuncios digitales aumenta la responsabilidad de los estudiantes en la realización de las tareas.	1		6	19	12	10
9. El uso de herramientas digitales para dar a conocer el trabajo aumenta el entusiasmo.	1		6	19	13	9
10. La experiencia de crear un cuento breve en equipos representa un buen ejemplo de construcción de conocimiento entre los estudiantes.		1	6	15	15	11

Cuadro 72 – Cuestionario 3 – Parte V – Opinión sobre los cortometrajes y los cuentos usados en ELE

Al estudiar los datos (Cuadro 72), se concluyó que el alumnado está de acuerdo que el uso de textos pertenecientes a la imaginación de los estudiantes (cuentos infantiles) promueve la motivación para el proceso de escritura en una lengua extranjera (41,6%), que la existencia de textos modelo como *Caperucita al revés* es fundamental para comprender los objetivos de la escritura creativa (37,5%), que la evaluación del cuento *Caperucita al revés* es importante para comprender los criterios de evaluación de un texto creativo (37,5%), que crear un texto en equipo

mejora las competencias de escritura de los estudiantes (41,6%) y que el uso del trabajo en equipo favorece la implicación del estudiante en el aprendizaje de la escritura (41,6%).

Además también está de acuerdo que la lectura de cuentos fomenta un mayor interés por la escritura (39,6%), que el uso de las tecnologías fomenta la participación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje (37,5%), que dar a conocer el trabajo a través murales o anuncios digitales aumenta la responsabilidad de los estudiantes en la realización de las tareas (39,6%), que el uso de herramientas digitales para dar a conocer el trabajo aumenta el entusiasmo (39,6) y que la experiencia de crear un cuento breve en equipos representa un buen ejemplo de construcción de conocimiento entre los estudiantes (31,3%).

A continuación, se dan a conocer los datos referentes a la parte 6 - opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en la asignatura de español.

Con la intención de evaluar las competencias (conocimientos, habilidades y valores) que los estudiantes realizaron durante el curso escolar en la asignatura de español y evaluar la concretización de las orientaciones pedagógicas previstas en el documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, se les hizo algunas preguntas (Cuadro 73 y Cuadro 74).

Al observar las respuestas del Cuadro 73, observó que el alumnado contestó afirmativamente a todas las preguntas respecto a las tareas de aprendizaje referentes a la comprensión y producción orales, afirmando que estuvo activo, trabajando individualmente y en equipo, ayudando a compañeros con más dificultades (91,6%), expresó sus ideas y relató experiencias y proyectos de manera coherente, manteniendo un equilibrio entre corrección formal y fluidez (85,4%), creó mensajes y textos (para describir, comparar, contar experiencias, historias y proyectos, expresar sensaciones y sentimientos, justificar y explicar, etc.), considerando la intención y situación comunicativa (87,5%) y entendió el significado de los mensajes orales y escritos, ampliando sus recursos verbales y no verbales (91,6%).

Además dijo que identificó las estrategias de comunicación y aprendizaje para ajustarse a su perfil de estudiante (93,8%), utilizó e identificó estrategias de facilitación y compensación para superar sus dificultades de producción oral (87,5%), buscó los medios más adecuados para conseguir una mayor fluidez y corrección (91,7%), identificó los objetivos de las tareas de

aprendizaje (91,6%) y reconoció los errores como parte integral del proceso de aprendizaje y propuso formas de superarlos (91,6%).

De igual manera, reconoció que evaluó los avances y dificultades en la adquisición del idioma (93,8%), evaluó el progreso y las dificultades de la clase en la adquisición del idioma? (89,6%), utilizó una variedad de recursos de aprendizaje (textos, videos, archivos, diccionarios, sitios web, periódicos, revistas, etc.), en papel, digitales y otros formatos (87,5%), utilizó diferentes tecnologías para explorar, organizar, crear, compartir y difundir ideas, productos y experiencias, en diferentes formatos (79,2%), adquirió mejores competencias comunicativas (91,6%) y trabajó los valores: responsabilidad e integridad; excelencia y exigencia; curiosidad, reflexión e innovación; ciudadanía y participación; y libertad (89,6%).

1. En la realización de tareas de aprendizaje: comprensión y producción orales:	Elige la opción más adecuada	
	Sí	No
1. ¿Estuviste activo, trabajando individualmente y en equipo, ayudando a compañeros con más dificultades?	44	4
2. ¿Expresaste tus ideas y relataste experiencias y proyectos de manera coherente, manteniendo un equilibrio entre corrección formal y fluidez?	41	7
3. ¿Creaste mensajes y textos (para describir, comparar, contar experiencias, historias y proyectos, expresar sensaciones y sentimientos, justificar y explicar, etc.), considerando la intención y situación comunicativa?	42	6
4. ¿Entendiste el significado de los mensajes orales y escritos, ampliando tus recursos verbales y no verbales?	44	4
5. ¿Has identificado las estrategias de comunicación y aprendizaje que se ajustan a tu perfil de estudiante?	45	3
6. ¿Has utilizado e identificado estrategias de facilitación y compensación para superar sus dificultades de producción oral?	42	6
7. ¿Has buscado los medios más adecuados para conseguir una mayor fluidez y corrección?, ¿Has identificado los objetivos de las tareas de aprendizaje?	44	4
8. ¿Reconociste los errores como parte integral del proceso de aprendizaje y propuso formas de superarlos?	44	4
9. ¿Has evaluado tus avances y dificultades en la adquisición del idioma?	45	3
10. ¿Has evaluado el progreso y las dificultades de la clase en la adquisición del idioma?	43	5
11. ¿Utilizaste una variedad de recursos de aprendizaje (textos, videos, archivos, diccionarios, sitios web, periódicos, revistas, etc.), en papel, digitales y otros formatos?	42	6
12. ¿Has utilizado diferentes tecnologías para explorar, organizar, crear, compartir y difundir ideas, productos y experiencias, en diferentes formatos?	38	10
13. ¿Has adquirido mejores competencias comunicativas?	44	4
14. ¿Trabajaste los valores: responsabilidad e integridad; excelencia y exigencia; curiosidad, reflexión e innovación; ciudadanía y participación; y libertad?	43	5

Cuadro 73 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

Los datos presentados muestran que las tareas realizadas referentes a la comprensión y producción orales son ejemplos posibles de la implementación actual en el sistema educativo portugués.

Al estudiar el Cuadro 74, observó que el alumnado contestó afirmativamente a todas las preguntas respecto a las tareas de aprendizaje referentes a la comprensión y producción escritas.

2. En la realización de tareas de aprendizaje: comprensión y producción escritas:	Elige la opción más adecuada	
	Sí	No
1. ¿Estuviste activo, trabajando individualmente y en equipo, ayudando a compañeros con más dificultades?	42	6
2. ¿Expresaste tus ideas y relataste experiencias y proyectos de manera coherente, manteniendo un equilibrio entre corrección formal y fluidez?	42	6
3. ¿Creaste mensajes y textos (para describir, comparar, contar experiencias, historias y proyectos, expresar sensaciones y sentimientos, justificar y explicar, etc.), considerando la intención y situación comunicativa?	40	8
4. ¿Entendiste el significado de los mensajes orales y escritos, ampliando tus recursos verbales y no verbales?	44	4
5. ¿Has identificado las estrategias de comunicación y aprendizaje que se ajustan a tu perfil de estudiante?	44	4
6. ¿Has utilizado e identificado estrategias de facilitación y compensación para superar sus dificultades de producción escrita?	42	6
7. ¿Has buscado los medios más adecuados para conseguir una mayor fluidez y corrección?, ¿Has identificado los objetivos de las tareas de aprendizaje?	41	7
8. ¿Reconociste los errores como parte integral del proceso de aprendizaje y propuso formas de superarlos?	42	6
9. ¿Has evaluado tus avances y dificultades en la adquisición del idioma?	42	6
10. ¿Has evaluado el progreso y las dificultades de los miembros de tu equipo en la adquisición del idioma?	43	5
11. ¿Utilizaste una variedad de recursos de aprendizaje (textos, videos, archivos, diccionarios, sitios web, periódicos, revistas, etc.), en papel, digitales y otros formatos?	44	4
12. ¿Ha utilizado diferentes tecnologías para explorar, organizar, crear, compartir y difundir ideas, productos y experiencias, en diferentes formatos?	43	5
13. ¿Has adquirido mejores competencias comunicativas?	43	5
14. ¿Trabajaste los valores: responsabilidad e integridad; excelencia y exigencia; curiosidad, reflexión e innovación; ciudadanía y participación; y libertad?	43	5

Cuadro 74 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

Se observó en el Cuadro 74 que el alumnado dijo que estuvo activo, trabajando individualmente y en equipo, ayudando a compañeros con más dificultades (87,5%), expresó sus ideas y relató experiencias y proyectos de manera coherente, manteniendo un equilibrio entre corrección formal y fluidez (87,5%), creó mensajes y textos (para describir, comparar, contar experiencias, historias y proyectos, expresar sensaciones y sentimientos, justificar y explicar, etc.),

considerando la intención y situación comunicativa (83,3%) y entendió el significado de los mensajes orales y escritos, ampliando sus recursos verbales y no verbales (91,6%).

Asimismo, el alumnado respondió que identificó las estrategias de comunicación y aprendizaje para ajustarse a su perfil de estudiante (91,6%), utilizó e identificó estrategias de facilitación y compensación para superar sus dificultades de producción escrita (87,5%), buscó los medios más adecuados para conseguir una mayor fluidez y corrección e identificó los objetivos de las tareas de aprendizaje (85,4%) y reconoció los errores como parte integral del proceso de aprendizaje y propuso formas de superarlos (87,5%).

También asumió que evaluó sus avances y dificultades en la adquisición del idioma (87,5%), evaluó el progreso y las dificultades de los miembros de su equipo en la adquisición del idioma (89,6%), utilizó una variedad de recursos de aprendizaje (textos, videos, archivos, diccionarios, sitios web, periódicos, revistas, etc.), en papel, digitales y otros formatos (91,6%), utilizó diferentes tecnologías para explorar, organizar, crear, compartir y difundir ideas, productos y experiencias, en diferentes formatos (89,6%), adquirió mejores competencias comunicativas (89,6%) y trabajó los valores: responsabilidad e integridad; excelencia y exigencia; curiosidad, reflexión e innovación; ciudadanía y participación; y libertad (89,6%).

Las respuestas de los estudiantes significan que las actividades desarrolladas respecto a la comprensión y producción escritas también son prácticas posibles que se enmarcan en el documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

La figura 130 respecto a la pregunta 3. *La mentoría entre pares tiene como objetivo promover habilidades de relación personal, interpersonal y académica, siempre que el “estudiante mentor” acompañe al “estudiante mentorizado” en el desarrollo del aprendizaje, en la aclaración de dudas, en la integración escolar, en la preparación para los momentos de evaluación y otros. actividades conducentes a la mejora de los resultados escolares, individuales y grupales. En las tareas de aprendizaje de expresión oral y escrita, ¿tuviste la oportunidad de hacer mentoría a alguno de tus compañeros, acompañándolo en el desarrollo de su tarea?*, muestra el impacto del fomento de la ayuda entre alumnos y representa que la mayoría de los encuestados reconoce que sumió el papel de mentor de alguien.

Hay que añadir que este dato confiere relevancia a las metodologías activas usadas en esta investigación, entre las cuales se destaca el aprendizaje por tareas y el aprendizaje cooperativo.

La figura 130 muestra el impacto del fomento de la ayuda entre alumnos y representa que la mayoría de los encuestados reconoce que asumió el papel de mentor de alguien, que ayudó tanto en el campo emocional, como social e intelectual a sus compañeros de clase.

Hay que añadir que este dato confiere relevancia a las metodologías activas usadas en esta investigación, entre las cuales se destaca el aprendizaje por tareas y el aprendizaje cooperativo, y que además también confirma que los estudiantes tuvieron oportunidad de desarrollar los valores demandados en la educación en el Siglo XXI, como requiere el documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

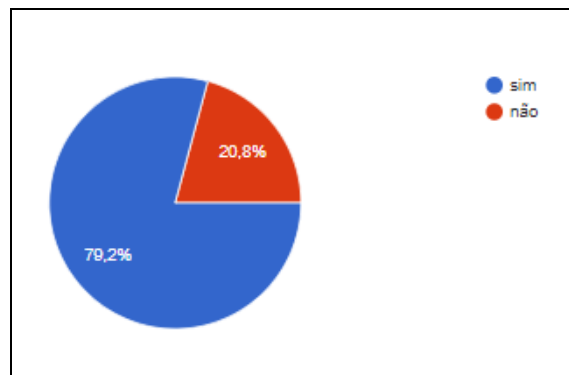


Figura 130 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

En la Figura 131 referente a la pregunta 4. *¿Has realizado alguna vez actividades de aprendizaje de autorregulación (autoevaluación), respondiendo cuestionarios sobre tus conocimientos, habilidades y valores como hiciste en este curso en la asignatura de español?*, se observa que la mayoría de los estudiantes reconoce que ya realizó alguna vez actividades de aprendizaje de autorregulación (autoevaluación), respondiendo cuestionarios sobre sus conocimientos, habilidades y valores como hicieron en este curso en la asignatura de español.

Según las informaciones recogidas junto de los docentes en 7.º y 8.º cursos, no se hicieron actividades de aprendizaje de autorregulación en las demás asignaturas igual que en español, sin embargo, se realizaron, a veces, actividades de monitoreo que constan en los manuales de texto. También se verificó que, a veces, se aplican, al final de cada trimestre, cuestionarios de autoevaluación de los aprendizajes, pero no son para monitorear los aprendizajes, sino para indicar

la evaluación final de cuatrimestre según los criterios de evaluación sumativa (calificación) de definidos en el *Agrupamento*.

Hay que referir que durante las observaciones se comprobó, a veces, el desagrado y la sorpresa del alumnado por tener que contestar a cuestionarios sobre sus aprendizajes.

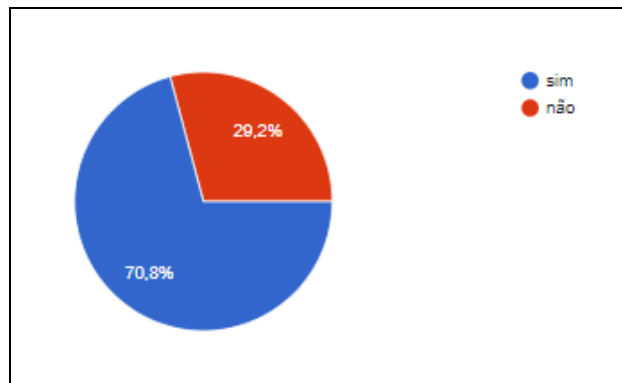


Figura 131 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

En la Figura 132 respecto a la pregunta 5. *¿Ya recibiste feedback sobre alguna tarea y tuviste la oportunidad de mejorar la respuesta, haciendo una 2.ª versión, como hiciste este curso en la asignatura de español?*, se observa que la mayoría de los estudiantes reconoce que ya recibió *feedback* sobre alguna tarea y que tuvo la oportunidad de mejorar su respuesta, haciendo una 2.ª versión, como hizo este curso en la asignatura de español.

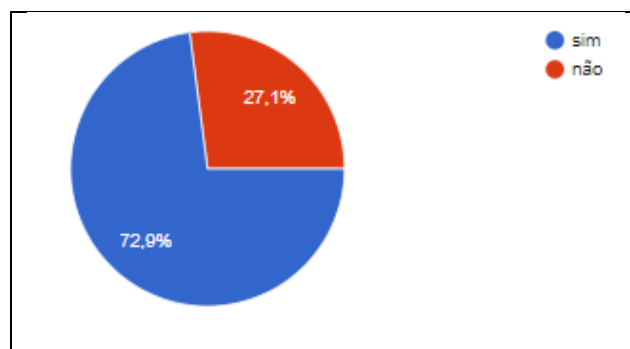


Figura 132 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

Según las informaciones recogidas junto de los docentes en 7.º y 8.º cursos, no se dio *feedback* sobre alguna tarea ni el alumnado tuvo la oportunidad de mejorar su respuesta, haciendo una 2.ª versión. Se comprobó que algunos docentes suministraron *feedback* oral al alumnado, sin embargo, no tuvieron la oportunidad de rehacer las respuestas y tampoco se consideró la versión mejorada para evaluación sumativa.

En el Cuadro 75 se observa que el alumnado concuerda que es importante realizar actividades en los diferentes tipos de evaluación: autoevaluación (41,6%), heteroevaluación (evaluación hecha por la profesora) (41,6%) y coevaluación (evaluación hecha por y entre alumnos) (33,3%). Hay que referir que se observó la inexistencia de prácticas de evaluación entre pares.

6. ¿Consideras importante realizar actividades en el ámbito de los diferentes tipos de evaluación?	Elige la opción más adecuada					
	Discuerdo totalmente	Discuerdo parcialmente	Discuerdo	Concuerdo	Concuerdo parcialmente	Concuerdo totalmente
1. Autoevaluación	1	1	2	20	6	18
2. Heteroevaluación	1		1	20	9	17
3. Coevaluación	1	1	4	16	12	14

Cuadro 75 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

En el Cuadro 76 se muestra que los estudiantes concuerdan que los códigos de corrección te les ayudaron a mejorar su desempeño en español en la producción oral (39,6%) y en la producción escrita (35,4%).

7. ¿Los códigos de corrección te ayudaron a mejorar tu desempeño en español?	Elige la opción más adecuada					
	Discuerdo totalmente	Discuerdo parcialmente	Discuerdo	Concuerdo	Concuerdo parcialmente	Concuerdo totalmente
1. Producción oral	2	1	1	19	7	18
2. Producción escrita	2		4	17	9	16

Cuadro 76 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

En el Cuadro 77 se observa que los alumnos concuerdan totalmente que la autoscopia (analizar sus grabaciones) les ayudó a mejorar su desempeño en español en la comprensión oral (39,6%) y producción oral (37,5).

8. ¿La <i>autoscopia</i> (analizar tus grabaciones) te ayudó a mejorar tu desempeño en español?	Elige la opción más adecuada					
	Discuerdo totalmente	Discuerdo parcialmente	Discuerdo	Concuerdo	Concuerdo parcialmente	Concuerdo totalmente
1. Comprensión oral	1	1	2	7	8	19
2. Producción oral	2		2	18	8	18

Cuadro 77 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

En el Cuadro 78 se observa el nivel de importancia por participar en actividades culturales.

9. ¿Las actividades culturales fueron importantes para desarrollar el aprendizaje del español?	Elige la opción más adecuada					
	Concuerdo totalmente	Concuerdo parcialmente	Concuerdo	Discuerdo	Discuerdo parcialmente	Discuerdo totalmente
1. Participar en la exposición del <i>Día de Muertos</i>	15	7	22	1	1	2
2. Hacer <i>Abanicos Enamorados</i>	12	10	22	1	1	2
3. Ver la obra de teatro <i>Don Quijote</i>	12	10	19	3		4
4. Ver cortometrajes españoles	15	9	17	4		3
5. Leer cuentos populares españoles	14	8	19	4		3
6. Hacer viajes de estudio	16	9	16	4	1	2
7. Participar en proyectos <i>eTwinning</i>	16	8	17	4	1	2
8. Participar en el Proyecto <i>Erasmus+</i>	17	6	21	1	1	2

Cuadro 78 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

Según los datos presentados (Cuadro 78), el alumnado concuerda que las actividades culturales fueron importantes para desarrollar su aprendizaje del español: participar en la exposición del *Día de Muertos* (45,8%), hacer *Abanicos Enamorados* (45,8%), ver la obra de teatro *Don Quijote* (39,6%), ver cortometrajes españoles (35,4%), leer cuentos populares españoles

(39,6%), hacer viajes de estudio a España (33,3%), participar en proyectos *eTwinning* (35,4%) y en el Proyecto *Erasmus+* (43,8%)

Con la intención de comprender con profundidad la aportación de la investigación en el desarrollo de los valores y de las competencias del *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* y los dominios de los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* de 8.º curso, se les hizo algunas preguntas (Cuadro 79, Cuadro 80 y Cuadro 81).

10. Selecciona tu perfil de desempeño en cuanto a los valores del <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> .	Elige la opción más adecuada				
	Lo hago con gran dificultad	Lo hago con dificultad	Consigo hacerlo	Consigo hacerlo fácilmente	Puedo hacerlo muy fácilmente
1. Responsabilidad e integridad	4	2	20	9	13
2. Excelencia y exigencia	4	1	24	10	9
3. Curiosidad, reflexión e innovación	5		21	10	12
4. Ciudadanía y participación	4		21	11	12
5. Libertad	5	2	19	10	12

Cuadro 79 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

11. Selecciona tu perfil de respecto a las competencias del <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> .	Elige la opción más adecuada				
	Lo hago con gran dificultad	Lo hago con dificultad	Consigo hacerlo	Consigo hacerlo fácilmente	Puedo hacerlo muy fácilmente
1. Idiomas y textos	3	1	24	9	11
2. Información y comunicación	3	2	21	14	8
3. Razonamiento y resolución de problemas	2	4	18	13	11
4. Pensamiento crítico y pensamiento creativo	3	4	20	10	11
5. Relación interpersonal	1	4	22	9	12
6. Autonomía y desarrollo personal	2	3	22	8	13
7. Bienestar y salud	2	4	18	11	13
8. Sensibilidad estética y artística	2	3	21	9	13
9. Conocimientos técnicos y tecnologías	2	3	21	11	11
10. Conciencia y dominio del cuerpo	2	3	22	8	13

Cuadro 80 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

12. ¿Cómo consideras tu desempeño en los dominios de los <i>Aprendizagens Essenciais de Espanhol</i> de 8.º curso?	Elige la opción más adecuada			
	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Muy bueno
1. Comprensión escrita	1	12	25	10
2. Comprensión auditiva y audiovisual	1	10	29	8
3. Producción e interacción escritas	1	10	27	10
4. Producción e interacción orales	1	12	23	12

Cuadro 81 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

Al analizar los datos presentados en el Cuadro 79 y en el Cuadro 80, en cuanto al *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, se observó que los estudiantes concuerdan que la experiencia pedagógica tuvo las siguientes aportaciones respecto a:

- los **VALORES**:
 1. Responsabilidad e integridad (41,6%)
 2. Excelencia y exigencia (50%)
 3. Curiosidad, reflexión e innovación (43,8%)
 4. Ciudadanía y participación (43,8%)
 5. Libertad (39,6%)
- las **COMPETENCIAS**:
 1. Idiomas y textos (50%)
 2. Información y comunicación (43,8%)
 3. Razonamiento y resolución de problemas (37,5%)
 4. Pensamiento crítico y pensamiento creativo (41,6%)
 5. Relación interpersonal (45,8%)
 6. Autonomía y desarrollo personal (45,8%)
 7. Bienestar y salud (37,5%)
 8. Sensibilidad estética y artística (43,8%)
 9. Conocimientos técnicos y tecnologías (43,8%)
 10. Conciencia y dominio del cuerpo (45,8%)

Al estudiar los datos mostrados en el Cuadro 81, referentes a los *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* de 8.º curso, se observó que los alumnos piensan que con la experiencia pedagógica adquirieron un buen desempeño respecto a:

- los **DOMINIOS**:
 1. Comprensión escrita (52,1%)
 2. Comprensión auditiva y audiovisual (60,4%)
 3. Producción e interacción escritas (56,3%)
 4. Producción e interacción orales (47,9%)

Respecto a la pregunta 13. *Apreciación global: considerando las respuestas a las preguntas anteriores, selecciona el perfil de desempeño que corresponde, globalmente, a tus competencias (conocimientos, habilidades y valores) hasta este momento.*, los datos recogidos indican que la mayoría se posiciona en el nivel 4 en una escala de 1 a 5.

Las observaciones de la investigadora son muy similares a la opinión del alumnado en los niveles 4 y 5, pero hay que indicar que no se registraron calificaciones en el nivel 2 ni tampoco en el nivel 1 en los tres grupos al final del 8.º curso (Cuadro 82).

1. Estudiante con gran dificultad e incapaz de desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y valores) ni lograr los aprendizajes descritos en los diferentes dominios (N1).	2,1%
2. Estudiante con dificultad para desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y valores) y no logró los aprendizajes descritos en los diferentes dominios (N2).	6,3%
3. El estudiante pudo desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y valores) e implementar los aprendizajes descritos en los diferentes dominios (N3).	25%
4. El estudiante pudo desarrollar fácilmente competencias (conocimientos, habilidades y valores) e implementar el aprendizaje descrito en los diferentes dominios (N4).	45,8%
5. El estudiante pudo desarrollar muy fácilmente competencias (conocimientos, habilidades y valores) e implementar el aprendizaje descrito en los diferentes dominios (N5).	20,8%

Cuadro 82 – Cuestionario 3 – Parte VI – Opinión global sobre el desempeño y aprendizajes en ELE

Enseguida, se dan a conocer los datos referentes a la parte 7 – reflexión final.

Con el propósito de evaluar el pensamiento crítico del alumnado en cuanto el principal tema de esta investigación – el *portuñol* – y su relación con los temas del cortometraje y del cuento

elegidos como motivo para desarrollar el estudio experimental sobre la producción oral y la producción escrita, se les hizo algunas preguntas.

Respecto a la pregunta 1. ***El vendedor de humo** retrata la historia de un hombre que utiliza humo para realizar magia y vender ilusiones, haciéndonos pensar en lo peligroso que es el mundo de las apariencias. Como persona de nacionalidad portuguesa y estudiante de español, ¿por qué crees que la profesora eligió este cortometraje con el objetivo de desarrollar tus competencias orales en español y utilizó la estrategia de la autoscopia? Justifica tu respuesta dando al menos dos razones.*, se sacó las siguientes conclusiones de las respuestas de los estudiantes:

- la elección del cortometraje se hizo para mejorar el español y reflexionar sobre la sociedad;
- la docente eligió el cortometraje para resaltar los valores, la conciencia de la realidad y la crítica a la sociedad;
- la selección del cortometraje tuvo como objetivo mejorar la comprensión oral y mejorar la habilidad oral de los estudiantes;
- se mencionó la importancia de no juzgar a las personas por su apariencia;
- el cortometraje fue visto como una forma de dar lecciones de vida y alertar sobre la desconfianza en las apariencias y las malas intenciones de las personas;
- también se destacó la valoración de la cultura española y la necesidad de comprender los peligros;

Según el alumnado, la elección del cortometraje tuvo como objetivo abordar cuestiones educativas, culturales y sociales, incentivando a los estudiantes a ser más críticos y conscientes, sin embargo, nadie estableció la relación de que los portugueses tienen la ilusión de que al hablar *portuñol* es lo mismo que saber hablar español y que hay ciertos peligros cuando usamos determinadas palabras - falsos amigos – por lo que hay que estudiar, efectivamente, el idioma de Cervantes.

Referente a la pregunta 2. ***La infantita que fue convertida en almendro** cuenta la historia de una niña que, por envidia de un hada, la convirtió en árbol y sólo podría volver a su forma humana si encontraba a alguien que la amara de verdad. Como persona de nacionalidad portuguesa y estudiante de español, ¿por qué crees que la profesora escogió este cuento con el objetivo de desarrollar tu escritura en español y utilizó la estrategia de escritura creativa en*

equipo? Justifica tu respuesta dando al menos dos razones., se extrajeron las siguientes conclusiones de las respuestas de los alumnos:

- la elección del cuento se hizo para mejorar el español e involucrar la creatividad de los estudiantes.
- el cuento fue seleccionado para presentar cuentos populares relacionados con los temas estudiados.
- se enfatizó la importancia de ser amigable con todos y la historia ayudó a unir a la clase.
- la selección de cuentos tuvo como objetivo desarrollar habilidades en español, aumentar el vocabulario y mejorar la comprensión del idioma.
- la profesora mencionó la estrategia de escritura creativa en equipo como un posible enfoque.
- la historia fue elegida por su relevancia para la vida de los estudiantes, abordando cuestiones de confianza en las personas.
- la historia fue útil para ampliar el vocabulario español y transmitir cultura y tradiciones antiguas.
- se destacó la importancia de la lectura y la escritura en español y se consideró que la elección de la profesora era beneficiosa para cambiar la perspectiva de los estudiantes.
- el cuento también enseñó lecciones sobre el amor verdadero y la importancia de evitar la envidia.

Según los estudiantes, la selección de cuentos tenía como objetivo mejorar las competencias en español, fomentar la creatividad, abordar cuestiones culturales y transmitir lecciones importantes a los estudiantes, pero, además, como algunos refirieron, también se tuvo la intención de trabajar valores como la unión, cooperación, solidaridad, verdad, amistad, amor, y emociones como alegría, curiosidad, admiración, sorpresa y satisfacción, entre otros.

Por fin, con el motivo de evaluar la actuación de la profesora en la investigación, se hizo la pregunta 3. *¿Qué te gustaría decirle a tu profesora de español para que te tenga en su memoria para siempre?* y se resumieron de la siguiente manera las respuestas proporcionadas por los estudiantes:

- la mayoría de los estudiantes expresó sentimientos positivos hacia la docente, mostrando aprecio, admiración y agradecimiento por su trabajo;

- algunos estudiantes elogiaron a la maestra por su enfoque amigable y dedicado, y mencionaron que disfrutaron trabajar con ella;
- hubo expresiones de cariño y cariño, con algunos estudiantes queriendo mantenerse en contacto o irse como amigos en el futuro;
- algunos estudiantes reconocieron el esfuerzo de la maestra al brindarles dulces, lo cual fue agradecido;
- algunos estudiantes mencionaron que el docente podría reducir la cantidad de trabajo asignado en un corto período de tiempo y cumplir con los horarios de salida de clases;
- además, la profesora fue elogiada por su rol como directora de clase y por enseñar español con dedicación;
- la profesora fue considerada la mejor profesora de español por varios estudiantes, lo que refleja su impacto positivo en el aprendizaje.

Los datos presentados demuestran una relación positiva entre los estudiantes y la docente, predominando los elogios, el agradecimiento y las expresiones de cariño, pero también se proporcionaron algunas sugerencias constructivas, sugiriendo áreas de mejora en cuanto a la carga de trabajo y los horarios de clases.

Las observaciones de la profesora-investigadora coinciden con la opinión del alumnado y hay que referir que la implementación de esta investigación implicó mucho trabajo de los estudiantes y muchas horas de clase, por lo que se reconoció su dedicación y se les agradeció el tiempo que fue usado de sus pausas para concluir algunas tareas del estudio experimental.

En resumen, teniendo en cuenta los datos del CUESTIONARIO 3 presentados anteriormente, se concluye que los estudiantes valoran positivamente la experiencia pedagógica en varios aspectos, incluyendo valores y competencias, con un fuerte énfasis en el aprendizaje y en la apreciación de las lecciones transmitidas a través de historias y actividades inspiradas en los cortometrajes y cuentos españoles. En general, la mayoría de los estudiantes se ubica en los niveles 4 y 5 y no se registran calificaciones en los niveles más bajos (1 y 2), por lo que se concluye que la mayoría de los estudiantes siente que desarrolló competencias (conocimientos, habilidades y valores) de manera efectiva en la asignatura de español durante el 8.º curso.

5. Desarrollo de la intervención y análisis de los resultados de la intervención con profesorado

El capítulo 5 presenta los siguientes aspectos: el contexto de la intervención, refiriendo el profesorado participante en la formación de larga duración; la descripción y evaluación de las actividades realizadas antes, durante y después de la intervención, destacando el hecho de que durante la intervención fueron realizadas actividades en tres fases distintas.

5.1. Contexto de la intervención: *Centro de Formação* y profesorado de ELE en la *Oficina de Formação*

El estudio experimental con profesorado fue desarrollado en una entidad pública de formación de profesorado asociada a un conjunto de escuelas públicas, denominado de *Centro de Formação*, que está ubicado en el norte de Portugal.

El *Centro de Formação* como entidad responsable de la formación gestionó el proceso referente a la selección de profesores participantes en la *Oficina de Formação* y, junto con el *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)*⁷⁶, validó los contenidos de la formación, las competencias de la investigadora como formadora, coordinó y organizó los procedimientos inherentes al funcionamiento de las sesiones de formación.

En cuanto a los participantes, los docentes demostraron gran adhesión para realizar la formación de larga duración y, por esa razón, se inscribieron más de treinta docentes de ELE que imparten clases en varias escuelas públicas de Portugal. Sin embargo, dado el límite de participantes definido en la legislación para la formación impartida en línea, participaron 15 docentes.

Respecto al profesorado de ELE participante en la *Oficina de Formação*, se analizó la ficha de inscripción del *Centro de Formação* y se recolectaron datos sobre los siguientes aspectos: género, edad, nacionalidad, grupo de contratación, nivel en que imparte clases de ELE y ubicación de la escuela donde trabaja.

⁷⁶ El CCPFC es la entidad que gestiona y valida en Portugal la tramitación referente a los profesores que imparten formación de profesorado, entidades formadoras y programas de formación.

Según los datos recolectados para caracterizar el perfil de los 15 profesores, en cuanto al género, 14 eran mujeres y 1 era hombre; sobre la media de edades, esta se sitúa en los 45 años, siendo que la persona mayor de 55 años y la más joven de 43; por lo que se refiere a las nacionalidades de los profesores, 14 personas son de nacionalidad portuguesa y una persona es española; todos los profesores forman parte del grupo de contratación 350-Español; y 72,7% imparten clases de ELE en Bachillerato y 27, 3% imparte clases de ELE en ESO; y respecto a la ubicación de la escuela donde impartían, 6 trabajaban en el norte, siete en el centro y 2 en el sur de Portugal.

5.2. Antes de la intervención: diagnóstico

En la primera fase del estudio experimental fueron definidos los contenidos de la formación de larga duración, por lo que a continuación se presentará la *Oficina de Formação*.

La *Oficina de Formação* es una formación de larga duración, obedece a reglas muy concretas, tiene limitación de participantes y una estructura muy específica.

A la hora de presentar una *Oficina de Formação* a un *Centro de Formação* es necesario rellenar un informe⁷⁷ sobre la formación para que sea validada por el CCPFC. Del referido informe constan los siguientes aspectos:

- nombre de la *Oficina de Formação*, modalidad de la formación, duración, tipología de funcionamiento y número máximo de participantes;
- responsable por impartir la formación y requisitos legales del responsable para poder impartirla;
- razones que justificaron la creación de la *Oficina de Formação* y su inclusión en el plan de actividades de la entidad proponente;
- objetivos para alcanzar en la *Oficina de Formação*;
- contenidos de cada módulo de formación y duración de las sesiones;
- metodología;
- régimen de evaluación para evaluar a los profesores participantes;

⁷⁷ <https://www.calameo.com/read/0051213010afbc234cf41>

- duración o periodo estimado para realizar la formación;

La *Oficina de Formação* se tituló *Para uma construção de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógica e a tecnologias educativas*. Se dirigía, exclusivamente, a profesores de español, funcionó en modalidad *blearning*, duró 50 horas de duración, tuvo ocho sesiones de formación en *elearning* y ocho sesiones destinadas a realizar tareas como trabajo autónomo. Fue concebida por la investigadora y formadora Isabel Cabo, y aprobada por el *CCPFC* el 08 de julio de 2021.

La *Oficina de Formação* buscaba repensar “acciones relacionadas con la práctica de profesorado y que son determinantes para el desarrollo del *Perfil dos Alunos*”, diseñando proyectos de intervención, utilizando estrategias de aprendizaje activo, prácticas de evaluación pedagógica, uso de materiales auténticos en el ámbito de la lengua y la cultura españolas y recursos digitales diversificados. Además, la referida *Oficina de Formação* aspiró también a crear una comunidad de práctica de profesores de español con el objetivo de problematizar las prácticas pedagógicas a la luz de la legislación vigente, compartiendo experiencias pedagógicas y fomentando la innovación educativa.

Los **objetivos** de trabajo fueron los siguientes:

1 - Contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos en el ámbito de las metodologías aprendizaje activo, en general, y aprendizaje basado en tareas y aprendizaje cooperativo, en particular.

2 - Contribuir a la adopción de prácticas de evaluación pedagógica, utilizando diferentes formas de recopilar información, procedimientos, técnicas y herramientas de evaluación.

3 - Impulsar el desarrollo de las Competencias Digitales de los profesores de español, considerando las 6 Áreas de referencia de *DigCompEdu*.

4 - Capacitar a los docentes para diseñar, implementar y monitorear escenarios de aprendizaje en la disciplina española: proyectos de intervención utilizando metodologías activas, evaluación de tecnologías pedagógicas y educativas.

5 – Crear una comunidad práctica de profesores de español para compartir experiencias y fomentar innovación educativa.

Se trataron los siguientes **contenidos**:

Módulo 1 –Marco curricular de la asignatura de español (documentos de referencia y legislación vigentes). Compartir un escenario de aprendizaje en la asignatura de español utilizando estrategias de aprendizaje activo, prácticas de evaluación pedagógica, el uso de materiales auténticos en el ámbito de la lengua y cultura española y recursos digitales diversos – 3 horas;

Módulo 2 –Metodologías activas: estrategias de aprendizaje activo, aprendizaje basado en tareas y aprendizaje cooperativo – 3 horas;

Módulo 3 –Evaluación formativa y sumativa, retroalimentación, criterios de evaluación y procesos de recopilación de datos información – 6 horas;

Módulo 4 – Documentos que enmarcan las políticas educativas actuales asociadas al Plan de Transición Digital: exploración de *DigCompEdu* y opciones digitales con miras al desarrollo de habilidades digitales de los educadores distribuidas en las 6 áreas de competencia – 6 horas:

- Participación Profesional
- Recursos Digitales
- Planificación de la Enseñanza y el Aprendizaje
- Evaluación
- Formación de Estudiantes
- Promoción de la competencia digital de los alumnos

Módulo 5 –Planificación de escenarios de aprendizaje en la asignatura de español utilizando estrategias aprendizaje activo, prácticas de evaluación pedagógica, el uso de materiales auténticos en el ámbito de la lengua y cultura españolas y recursos digitales diversos – 3horas;

Módulo 6 -Presentación, discusión y evaluación de proyectos y materiales de intervención desarrollados en el ámbito de la formación – 4h.

La *Oficina de Formação* se guio por la siguiente **metodología**:

-En las sesiones presenciales en línea, los participantes realizaron un trabajo colaborativo y cooperativo en el ámbito del marco curricular de la asignatura de español, (metodologías activas de aprendizaje, evaluación pedagógica, tecnologías educativas digitales), con el propósito de contribuir para el diseño de proyectos educativos de intervención y la creación de recursos digitales

para su implementación y seguimiento en un contexto real de aprendizaje, así como la reflexión sobre los resultados obtenidos y los cambios en las prácticas pedagógicas y didácticas que deberían darse para que sea posible desarrollar el *Perfil do Aluno (PASEO)*.

En la última sesión presencial/en línea, los participantes compartieron el escenario de aprendizaje que realizaron a lo largo de la formación y presentaron los resultados obtenidos durante la implementación del escenario de aprendizaje, exhibiendo evidencias del trabajo realizado con su alumnado, promoviendo la discusión y el intercambio entre profesores de español.

-En las sesiones de trabajo autónomo, debían explorar y reflexionar sobre los temas abordados en las sesiones presenciales, desarrollar proyectos de intervención pedagógicos y didácticos, con vistas a su aplicación en un contexto real de aprendizaje, y crear una comunidad de práctica para profesores de español.

La **evaluación** se tradujo en una calificación cuantitativa final, en una escala del 1 al 10, expresada a través de la referencia para las menciones cualitativas previstas en el apartado 2 del artículo 46 de la DCE y de conformidad con la *Carta Circular CCPFC-3/2007*.

El aprobado en la *Formação* dependió de la obtención de calificación igual o superior a 5 en una escala de 1 a 10, y una frecuencia mínima de 2/3 del total de horas de la acción. La evaluación fue continua y se basó en los siguientes criterios: Participación en sesiones presenciales sincrónicas (15%); Diario de aprendizaje (15%); Contenido producido (50%); e Informe de reflexión crítica (20%).

Todas las sesiones de la *Oficina de Formação* fueron dinamizadas y monitoreadas por la profesora-investigadora-formadora y los materiales de apoyo usados en las sesiones fueron elaborados por la formadora.

En la primera etapa también se creó una encuesta por cuestionario, con ocho preguntas, en la plataforma *Google*, con recurso a la aplicación *Google Forms*, y administrado en soporte digital para ayudar a definir el perfil de los profesores de ELE de Portugal participantes en formación de larga duración.

A continuación, presentamos los datos recolectados relativamente a la formación académica, experiencia profesional, situación laboral, experiencia en los temas de la formación y

motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración, de acuerdo con las preguntas que constituían la encuesta:

- 1 – *Quais são as suas habilitações literárias: licenciatura, mestrado ou doutoramento?*
- 2 – *Quantos anos de serviço tem a lecionar Espanhol?*
- 3 – *Qual é a sua situação profissional: contratado, QZP ou QA*
- 4 – *Como considera a sua experiência relativamente à utilização de estratégias de aprendizagem ativa: 20%, 40%, 60%, 80% ou 100%?*
- 5 – *Implementa rotinas de avaliação formativa nas suas aulas de Espanhol: sim ou não?*
- 6 – *Usa rubricas de avaliação nas suas aulas de Espanhol: sim ou não?*
- 7 – *Em que nível de competência digital ficou no questionário Check-In: A1, A2, B1, B2, C1 ou C2?*
- 8 – *Que razões motivaram a inscrever-se na Oficina de Formação?*

1.- Los datos recolectados indican que, por lo que concierne a la formación académica, de los 15 profesores participantes, 63,5% poseen máster y 36,4% tienen estudios de grado (Licenciatura).

2.- En cuanto a la experiencia profesional, se comprobó que 23 es la media de años de trabajo impartiendo clases de ELE en Portugal. La persona con más tiempo cuenta con 29 años de trabajo y el profesor con menos tiempo de trabajo lleva 15 años enseñando español.

3.- Por lo que toca a la situación laboral, se averiguó que el 9,1% son profesores interinos frente a 90,9% que son funcionarios. Un 27,3% trabaja en escuelas integradas en un *Quadro de Zona Pedagógica*⁷⁸, mientras que 63,6% ya forma parte de una escuela específica o *Quadro de Agrupamento*.

4.- En consideración a la experiencia en el tema de la formación, se constató que 20% de los docentes reconoció que tiene experiencia en la utilización de estrategias de aprendizaje activo.

Durante la primera sesión de formación, se buscó comprender la respuesta a la pregunta anterior y, en la actividad en donde cada participante se presentó, se constató que los profesores

⁷⁸Actualmente, existen 10 *Quadros de Zona Pedagógica (QZP)* en Portugal.

usan metodologías más tradicionales y señalan que imparten la mayoría de las clases con recurso al manual de texto adoptado en su escuela.

5 y 6.- En cuanto al tema de la evaluación, se verificó que 90% de los docentes asume que no pone en práctica la evaluación formativa ni usa rubricas de evaluación con su alumnado.

7.- Respecto a las competencias digitales, se verificó que el 50% de los docentes considera que su competencia digital se sitúa en el nivel A2 o de “Explorador(a)”, 20% en el nivel B1 o de “Integrador(a)”, 20% en el B2 o de “Experto”, 10% en el C2 o de “Pionero(a)”.

Los docentes contestaron a la pregunta anterior teniendo en cuenta el resultado obtenido en el cuestionario específico que se basa en la herramienta de autorreflexión *Check-In*⁷⁹, basado en los niveles del *Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu*⁸⁰ está desarrollada por el Joint Research Centre (JRC), validada en varios países de la Unión Europea, incluido Portugal, y puesta a disposición por la Universidad de Aveiro a los *Centros de Formação*, en el ámbito del diagnóstico de competencias digitales de los docentes participantes en el *Plano de Ação para a Transição Digital na Educação*.

De acuerdo con los datos recolectados, se concluye que mitad de los profesores participantes en la formación asimila nueva información, desarrolla prácticas digitales básicas y tiene poca experiencia en el ámbito de la integración de dispositivos, plataformas y aplicaciones digitales en sus prácticas pedagógicas.

8.- En cuanto a las motivaciones para inscribirse en la formación, anotaron las siguientes razones: progresar en la carrera profesional; mejorar las competencias digitales; seguir formando parte de la comunidad de prácticas de profesores de ELE creada durante la pandemia provocada por la Covid-19; conocer metodologías activas; profundizar conocimientos en el área de la evaluación pedagógica; frecuentar formación específica dirigida, exclusivamente, a profesores de ELE; frecuentar formación sobre temas específicos en el área de la enseñanza del español y frecuentar formación una formadora profesora de ELE.

La primera etapa de la intervención con profesorado correspondió a un conjunto de información de suma importancia en este trabajo de investigación, visto que representa un

⁷⁹<https://sites.google.com/cfmbm.info/ptd-cfmbm/plano-transi%C3%A7%C3%A3o-digital/diagn%C3%B3stico-check-in>

⁸⁰<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>

instrumento significativo para estar al tanto de las necesidades de formación individual y colectivas de los docentes de ELE en Portugal, para conocer al profesorado de ELE en Portugal y para identificar las dificultades en lidiar con los problemas de los hablantes de portugués durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la asignatura de español como lengua extranjera.

Con base en los datos recolectados en la primera etapa, tanto en la encuesta por cuestionario como durante la observación de la primera sesión de formación, en cuanto al perfil de los profesores de ELE participantes en la investigación, se concluyó que los docentes ya tienen bastante experiencia impartiendo clases de español, pero usan, esencialmente, el método tradicional o clásico; tienen pocos conocimientos y prácticas en relación con las temáticas de esta investigación; demostraron estar muy motivados para aprender nuevas metodologías, conocer a otros profesores de ELE y a experimentar nuevos enfoques y, por ello, buscaron formación para su desarrollo profesional y para innovar sus prácticas pedagógicas.

5.3. Durante de la intervención: implementación de la *Oficina de Formação*

En lo que toca a la intervención con profesorado, se evaluó la marcha de la formación en tres momentos específicos de su implementación: fase inicial, fase intermedia y fase final. Para evaluar cada momento de la formación, se elaboró un cuestionario con *Mentimeter* de pregunta abierta.

5.3.1. Descripción y Evaluación de la Fase Inicial de la *Oficina de Formação*

Para la fase inicial se consideró el trabajo realizado durante la primera y la segunda sesiones.

En lo que respecta a la **primera sesión**, se realizaron las siguientes actividades: **Módulo 1:** análisis del marco curricular de la asignatura de español (documentos de referencia y legislación vigente); análisis de un escenario de aprendizaje en la asignatura de español, que contiene estrategias de aprendizaje activo, prácticas de evaluación pedagógica, uso de materiales auténticos en el contexto de la lengua y cultura española y diversos recursos digitales; reflexión, en equipos,

sobre el escenario de aprendizaje compartido y presentación de las percepciones de los formandos sobre el escenario analizado.

En lo que respecta a la **segunda sesión** fueron realizadas las siguientes actividades: **Módulo 2:** metodologías activas: estrategias de aprendizaje activo, aprendizaje basado en tareas y aprendizaje cooperativo. Realización de un trabajo, en equipos, sobre el potencial pedagógico de las herramientas digitales discutidas en la primera sesión de capacitación y sobre las actividades que se pueden realizar utilizando las respectivas herramientas digitales; sobre los cambios que deben hacerse para implementar el *PASEO* en clases de ELE; lluvia de ideas asociadas a metodologías activas y lluvia de estrategias de aprendizaje activo ya utilizadas en las respectivas clases de ELE. Realización de una tarea de evaluación referente a las sesiones de formación iniciales (una y dos).

En cuanto a las percepciones relativas a la fase inicial de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal, se hizo la siguiente pregunta a los participantes: “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados sobre las sesiones de formación iniciales (primera y segunda)?”.

A continuación, se presentan las conclusiones del análisis de los datos recolectados de acuerdo con los indicadores y unidades de registro relacionados con las categorías definidas según las respuestas de los respondientes (Anejo 37 y Anejo 38).

De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...) en la referida encuesta fue creada la categoría C – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales” y los siguientes indicadores: “Interés y participación”, “Desafío e intensidad” y “Compartir y colaborar”.

Respecto al análisis de las unidades de registro relativo al indicador “Interés y participación” dentro de la categoría C – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales”, se concluyó que, en general, las unidades de registro indican que los participantes demostraron un alto nivel de interés, entusiasmo y reconocimiento de la relevancia de los temas y actividades tratados durante la capacitación. En última instancia, parece que los profesores están satisfechos con los temas y enfoques, destacando el valor de la formación en términos de compromiso y motivación. Cf. F1 – “Todos os assuntos foram bastante pertinentes, interessantes, profícuos, atuais e muito motivadores.”; F2 – “Bastante interessante/com muita informação e positiva”; F5 – 2 “Me ha gustado mucho.”; F6 – “GENIAL!”.

En cuanto al análisis de las unidades de registro referente al indicador “Desafío e intensidad” dentro de la categoría C – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales”, se concluyó que, en general, las unidades de registro reflejan un compromiso con un alto nivel de implicación, reto y esfuerzo por parte de los participantes. Estos testimonios respaldan la idea de que la capacitación fue intensa y desafiante, y requirió un esfuerzo significativo por parte de los participantes para absorber el contenido, aplicar nuevas prácticas y abordar la complejidad de los temas discutidos.

F5 – “Uma formação super dinâmica, desafiante e interessante, mas que dá muitíssimo trabalho”.

La unidad de registro mencionada anteriormente reconoce que la formación tuvo una carga muy grande de trabajo, que fue muy intensa y resalta la idea de que es necesario mucho esfuerzo y dedicación por parte de los participantes.

Por lo que concierne al análisis de las unidades de registro tocante al indicador "- Compartir y colaborar" dentro de la categoría C – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales”, se concluyó que, en general, las unidades de registro reflejan la formación ha promovido el intercambio activo de conocimientos, la colaboración entre colegas y la valoración de la contribución de cada participante, creando un entorno enriquecedor para el aprendizaje conjunto.

F1 – “Foi uma sessão dominada pela partilha, reflexão e prática”.

F7 – “Fico muito grata pelas partilhas das colegas, no final de cada sessão sinto-me motivada para implementar tantas boas ideias com os meus alunos”.

Las unidades de registro aludidas anteriormente ponen énfasis en compartir y colaborar, reconocen la importancia de la reflexión conjunta y destacan la idea de que los participantes en la formación son llamados a la acción colaborativa

En resumen, por lo expuesto y teniendo también en cuenta las observaciones de la investigadora, se concluye que la etapa inicial de la formación fue una experiencia positiva para los participantes, se destaca el entusiasmo y el interés, los desafíos enfrentados y la importancia de compartir y colaborar en el proceso de aprendizaje.

5.3.2. Descripción y Evaluación de la Fase Intermedia de la *Oficina de Formação*

Para la fase intermedia se consideró el trabajo realizado durante la tercera y la cuarta sesiones. A continuación, se hará una breve descripción de los contenidos de cada una de ellas y se presentarán los resultados del instrumento de recolección utilizado para evaluar del trabajo realizado con los participantes en la formación.

En lo que respecta a la **tercera sesión** fueron realizadas las siguientes actividades: **Módulo 3:** evaluación formativa y sumativa, retroalimentación, criterios de evaluación y procesos de recogida de información. Realización de un trabajo en equipo sobre las dificultades vividas en la primera y segunda sesiones y recogida de ideas y actividades referentes a los asuntos tratados en equipos para superar las dificultades de los compañeros en relación con las tareas de las dos primeras sesiones. Realización, en equipos, de tareas relativas al escenario de aprendizaje presentado en la primera sesión (lluvia de ideas de contenidos interculturales presentes en el escenario referente a cada competencia de la competencia comunicativa, localización de los referidos contenidos en los documentos *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* de los diferentes años de escolaridad en 3er ciclo y educación secundaria y lluvia de ideas de aplicaciones, herramientas y plataformas digitales utilizadas en el escenario); de tareas acerca de técnicas e instrumentos utilizados para evaluar a los estudiantes y actividades referentes a la construcción y uso de rúbricas de evaluación en el proceso de aprendizaje y evaluación de los estudiantes. Realización de una lluvia de ideas relacionada con artefactos culturales hispanos en las siguientes áreas: música, películas, cuentos, cortometrajes, publicidad, cómics, documentales, series, entre otros.

En lo que respecta a la **cuarta sesión** fueron realizadas las siguientes actividades: **Módulo 3:** evaluación formativa y sumativa, retroalimentación, criterios de evaluación y procesos de recogida de información. Realización de trabajos, en equipos, para reflexionar sobre el trabajo realizado por dos equipos en la sesión anterior; finalización de los trabajos en el marco del estudio de artefactos culturales por áreas temáticas; reflexión sobre metodologías activas y pasivas; realización de cuestionarios de evaluación sobre metodologías activas y pasivas utilizando las herramientas *Kahoot* y *Quizizz*; *Socrative* y *Google Forms*; exploración de la planificación en cuanto a la construcción de escenarios de aprendizaje y los respectivos criterios para la elaboración

de la planificación e implementación en el aula. Realización de una tarea de evaluación referente a las sesiones de formación intermedias (tres y cuatro).

En cuanto a las percepciones relativas a la fase intermedia de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal, se hizo la siguiente pregunta a los participantes: “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados sobre las sesiones de formación intermedia (tercera y cuarta)?”.

A continuación, se presentan las conclusiones del análisis de los datos recolectados de acuerdo con los indicadores y unidades de registro relacionados con las categorías definidas según las respuestas de los respondientes (Anejo 37 y Anejo 38).

De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...) en la referida encuesta fue creada la categoría D – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias” y los siguientes indicadores: “Interés en los temas y relevancia”, “Intensidad y Exigencia” y “Trabajo compartido y colaborativo”.

Respecto al análisis de las unidades de registro relativo al indicador “Interés en los temas y relevancia” dentro de la categoría D – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias”, se concluyó que, en general, las unidades de registro ilustran que los participantes demostraron interés por los temas tratados, reconocieron la relevancia y actualidad de los temas cubiertos en la capacitación y la pertinencia de los contenidos para la práctica docente y el desarrollo profesional. Además, el trabajo colaborativo se considera un valor añadido para el aprendizaje. Cf. F1 – “Assuntos muito interessantes, atuais e pertinentes”; F5 – “Os assuntos tratados foram muito interessantes, pertinentes e adequados para a reflexão da Escola do século XXI.”; F6 – “Os conteúdos abordados são extremamente pertinentes e interessantes quer para o desenvolvimento do trabalho formal no âmbito desta formação quer para a nossa prática letiva.”; y F10 – “O trabalho colaborativo é de facto uma mais-valia”.

En cuanto al análisis de las unidades de registro referente al indicador “- Intensidad y Exigencia” dentro de la categoría D – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias”, se concluyó que, en general, las unidades de registro demuestran que los participantes reconocen la intensidad de la capacitación, la cantidad de información a procesar y la necesidad de más tiempo para profundizar en los temas y realizar las actividades. La gestión del tiempo y el equilibrio de la intensidad y la comprensión son desafíos comunes en los entornos de aprendizaje.

F10 – “Os assuntos abordados foram muito interessantes, no entanto foram demasiado intensos para as sessões, porque exigiam muito esforço. Talvez fosse necessário mais tempo de reflexão”.

La unidad de registro mencionada anteriormente reconoce que la intensidad de la formación, el poco tiempo disponible para realizar las tareas y actividades propuestas y la necesidad de disponer de más tiempo para reflexionar y realizar adecuadamente las tareas.

Por lo que concierne al análisis de las unidades de registro tocante al indicador “-Trabajo compartido y colaborativo” dentro de la categoría y D – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias”, se concluyó que, en general, las unidades de registro resaltan el compartir ideas, el trabajo colaborativo en grupo y la oportunidad de reflexionar juntos como elementos valiosos en la experiencia de aprendizaje. Además, la colaboración entre los participantes también fue considerada un valor añadido, incluso cuando existen desafíos relacionados con el tiempo disponible.

F2 – “O trabalho colaborativo é de facto uma mais-valia”.

F4 – “Foi importante e profícua a oportunidade dada para refletir em grupo, no entanto sinto que deveria haver mais tempo para a realização das tarefas”.

Las unidades de registro aludidas anteriormente resaltan el énfasis en compartir y trabajar colaborativamente en la formación y valoran el intercambio, la discusión y la reflexión grupales.

En resumen, se concluye que la etapa intermedia de la formación fue una experiencia significativa para los participantes, se destaca su interés por los contenidos, la intensidad del aprendizaje y la importancia del trabajo colaborativo. Como aspecto menos positivo, cabe resaltar la necesidad de tiempo adicional que los profesores subrayan para profundizar en los temas y completar las actividades de manera más efectiva.

5.3.3. Descripción y Evaluación de la Fase Final de la *Oficina de Formação*

Para la fase final se consideró el trabajo realizado durante la sexta y la séptima sesiones. A continuación, se hará una breve descripción de los contenidos de cada una de las sesiones referidas y se presentará los resultados del instrumento de recolección utilizado para evaluar del trabajo realizado con los participantes en la formación.

En lo que respecta a la **sexta sesión** fueron realizadas las siguientes actividades: **Módulo 4:** documentos que enmarcan las políticas educativas actuales asociadas al *Plano de Transição Digital*: exploración de *DigCompEdu* y opciones digitales con miras al desarrollo de las habilidades digitales de los educadores, distribuidas en las 6 áreas de competencia: 1 - Participación Profesional; 2 - Recursos Digitales; 3 - Planificación de la Enseñanza y el Aprendizaje; 4 - Evaluación; 5 - Formación de Estudiantes; 6 - Promoción de la competencia digital de los estudiantes. Realización de un trabajo en equipo sobre la Ficha Número 3 del *Projeto MAIA* y las cuatro tareas propuestas en el ámbito de la evaluación formativa.

En lo que respecta a la **séptima sesión** fueron realizadas las siguientes actividades: **Módulo 5:** planificación de escenarios de aprendizaje en la asignatura de español utilizando estrategias de aprendizaje activo, prácticas de evaluación pedagógica, el uso de materiales auténticos en el contexto de la lengua y cultura española y recursos digitales diversificados. Realización de trabajos, en equipo, para compartir escenarios de aprendizaje creados por los alumnos, leer y analizar la Ficha N.º 6 de Rúbricas de Evaluación del *Projeto MAIA* y análisis de las Rúbricas de Evaluación elaborada por la formadora. Realización de una tarea de evaluación referente a las sesiones de formación finales (sexta y séptima).

En cuanto a las percepciones relativas a la fase final de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal, se hizo la siguiente pregunta a los participantes: “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados sobre las sesiones de formación finales (sexta y séptima)?”.

A continuación, se presentan las conclusiones del análisis de los datos recolectados de acuerdo con los indicadores y unidades de registro relacionados con las categorías definidas según las respuestas de los respondientes (Anejo 37 y Anejo 38).

De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...) en la referida encuesta fue creada la categoría E – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales” y los siguientes indicadores: “Valor de Compartir y Reflexión”, “Importancia de la Evaluación” y “Limitaciones de tiempo”.

Respecto al análisis de las unidades de registro relativo al indicador “Valor de Compartir y Reflexión” dentro de la categoría E – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales”, se concluyó que, en general, las unidades de registro resaltan que compartir ideas, experiencias y prácticas entre los participantes puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y mejorar las prácticas profesionales. Además, ilustran la reflexión colectiva sobre temas relevantes,

como la evaluación, y se considera una oportunidad de crecimiento profesional. Cf. F1 – “Muito útil o diálogo e a partilha de experiências e recursos da formadora e dos formandos que nos levam a refletir e avaliar o que fazemos na nossa praxis. Mudar a avaliação é mudar a escola”.; F4 – “Estamos debruçados sobre a avaliação. Estamos a promover a reflexão”.; y F6 – “A partilha de opiniões e práticas foi altamente profícuo para uniformizarmos procedimentos, aprendermos novas metodologias, confirmarmos e melhorarmos as nossas boas práticas”.

En cuanto al análisis de las unidades de registro referente al indicador “Importancia de la Evaluación” dentro de la categoría E – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales”, se concluyó que, en general, las unidades de registro demuestran que los participantes consideran la evaluación un tema crucial en el campo de la educación y que la reflexión y el intercambio desempeñan un papel clave en la mejora de las prácticas de evaluación y en el desarrollo profesional de los educadores.

F8 – “Muito importante tomar consciência do papel do aluno na construção de rúbricas de avaliação para se autorregular e autoavaliar as suas aprendizagens”.

La unidad de registro mencionada anteriormente pone énfasis en el tema de la evaluación como punto central de discusión y reflexión y reconoce la relevancia de las rúbricas y retroalimentación en la mejora de los procesos de evaluación.

Por lo que concierne al análisis de las unidades de registro tocante al indicador “-Limitaciones de tiempo” dentro de la categoría E – “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales”, se concluyó que, en general, las unidades de registro reflejan preocupaciones sobre la falta de tiempo disponible para llevar a cabo actividades o discusiones de manera más profunda o integral. Además, cabe referir que la falta de tiempo es una limitación común en contextos de aprendizaje y desarrollo profesional.

F3 – “Todas estas reflexões e partilhas são muito importantes e profícuas, mas temos sempre pouco tempo para as realizar”.

F7 – “Partilha interessante e trabalhosa. Apreensão pela falta de tempo”.

Las unidades de registro aludidas anteriormente destacan la preocupación por la falta de tiempo para reflexionar y compartir adecuadamente y reconocen que, a pesar de la importancia de compartir, el tiempo disponible es limitado.

En resumen, se concluye que la etapa final de la formación fue una experiencia relevante para los participantes, se destaca el aprecio por compartir experiencias y recursos, el énfasis en el

tema de la evaluación como esencial en la práctica docente y las limitaciones de tiempo como preocupación constante durante las sesiones de capacitación.

5.4. Después de la intervención: síntesis

Respecto a la evaluación del impacto de la formación de larga duración con recurso y sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales, dirigida a profesorado de ELE en Portugal, se analizaron los Trabajos de Reflexión Individual Final⁸¹ y se presentan a continuación las conclusiones del análisis de los datos (Anejo 39 y Anejo 40), de acuerdo con las preguntas que constituían el Informe:

1 – Em que medida a oficina de formação cumpriu os cinco objetivos que tinham sido previstos. Justifique a sua resposta, referindo-se, de forma específica, a cada um dos objetivos, com exemplos concretos de aprendizagens realizadas e impacto na sua aprendizagem, bem como apresentando sugestões consistentes, por objetivo, que podem contribuir para melhorar a 2.ª edição desta oficina de formação e repensar a nova proposta de oficina de formação.

1 - Contribuir para o desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito das metodologias ativas, em geral, e da aprendizagem baseada em tarefas e da aprendizagem cooperativa, em particular;

2 - Contribuir para adoção de práticas de avaliação pedagógica, com recurso a diversas formas de recolha de informação, procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação;

3 - Promover o desenvolvimento das Competências Digitais dos docentes de Espanhol, considerando as 6 Áreas do referencial DigCompEdu;

4 - Capacitar os docentes para o desenho, implementação e monitorização de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógica e a tecnologias educativas.

5 – Criar uma comunidade de práticas de professores de Espanhol para partilhar experiências e incentivar a inovação educacional.

2 - Em que medida a oficina de formação contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Justifique a sua resposta, referindo mudanças que fez no seu quotidiano, no possível

⁸¹ <https://www.calameo.com/read/0051213013f3bdf92bb22>

impacto na sua prática docente, no desenvolvimento e na motivação dos alunos. Deverá reportar situações concretas vividas no âmbito da sua implementação preservando o anonimato dos intervenientes.

3 - De que modo metodologias ativas com recurso às tecnologias podem contribuir, na sua disciplina, para o desenvolvimento das 10 competências definidas no Perfil do Aluno? Justifique a sua resposta, explicitando de que forma o uso de determinadas estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias promoveu as 10 competências, abordando na sua resposta, de forma específica, cada uma das 10 competências: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; e Consciência e domínio do corpo.

4 – De que modo a oficina de formação contribuiu para a promoção de uma educação mais inclusiva na sua disciplina? Justifique a sua resposta, referindo exemplos concretos e o seu impacto nos alunos.

5 - Como avalia, globalmente, a oficina de formação e o seu envolvimento nas tarefas das sessões? Justifique a sua resposta, referindo exemplos concretos da sua ação.

De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...) en los referidos informes fueron creadas las siguientes categorías y sus respectivos indicadores:

- categoría “C – Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” y los siguientes indicadores: “Nivel de cumplimiento”, “Ejemplos de aprendizaje/impacto para los objetivos 1,2,3,4 y 5” y “Sugerencias de mejora”;
- categoría “D - Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para el desarrollo personal y profesional de los docentes” y los siguientes indicadores: “Cambios / alteraciones en las prácticas” y “Cambios en los alumnos”;
- categoría “E – Alcanzar la inclinación del profesorado de ELE sobre la aportación de metodologías activas con recurso a las tecnologías digitales para el desarrollo de las 10

- competencias definidas en el *PASEO*” y los siguientes indicadores: “Metodología y estrategias de enseñanza” y “Ejemplos de promoción de las áreas de competencia”;
- categoría “F – Saber que considera el profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para prácticas educativas más inclusivas en la asignatura de ELE” y los siguientes indicadores: “Ejemplos de fomento de la educación inclusiva” y “Ejemplos de impacto en los alumnos”;
 - categoría “G - Identificar el veredicto del profesorado de ELE sobre el grado de satisfacción por haber participado en la formación” y el siguiente indicador: “Elementos de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación”;
 - categoría “H - Estar al corriente de la opinión del profesorado de ELE sobre su nivel de compromiso en la realización de las tareas de la formación” y el siguiente indicador: “Diarios de formación de todos los profesores”.

Realizando un análisis de los indicadores y unidades de registro relacionados con la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, en general, todas las unidades de registro expresan una evaluación positiva en cuanto al cumplimiento de los objetivos de la formación. Sin embargo, algunas de ellas introducen perspectivas personales o globales, lo que podría ser útil para comprender mejor la percepción del profesorado de ELE sobre el tema. En última instancia, parece que la mayoría de los profesores están satisfechos con el cumplimiento de los objetivos de la formación Cf. F1 – “(...) os objetivos completamente cumpridos”. F2 – “(...) tendo sido os objetivos completamente cumpridos”. F4 – “A oficina cumpriu plenamente os objetivos previstos”. F5 – “Do meu ponto de vista, os objetivos desta formação foram plenamente cumpridos.” F6 – “Considero que os objetivos da formação foram claramente cumpridos.” F8 – “Globalmente, a Oficina de formação cumpriu os cinco objetivos que tinham sido previstos.” F11 – “Os objetivos da formação foram cumpridos”.

Proporcionando un análisis de las unidades de registro en relación con el indicador “Justificación de las respuestas al objetivo 1” dentro de la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, en general, todas las unidades de registro indican un impacto positivo de la formación en el desarrollo de habilidades, conocimientos y prácticas pedagógicas relacionadas con metodologías activas,

aprendizaje basado en tareas y aprendizaje cooperativo. Estos testimonios respaldan la idea de que la formación ha tenido éxito en el logro del objetivo 1 de contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos en estas áreas.

F2 – “(...) contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências e conhecimentos no âmbito das metodologias ativas, na aprendizagem baseada em tarefas e na aprendizagem cooperativa (...)”.

- Esta unidad de registro destaca que la formación contribuyó al desarrollo de las competencias y conocimientos del participante en metodologías activas, aprendizaje basado en tareas y aprendizaje cooperativo. Resalta el impacto positivo en la formación en estos aspectos.

F3 – “(...) promoveu-se o trabalho colaborativo, em equipas, incentivando os formandos à reflexão, à alteração das suas práticas pedagógicas (...)”.

- Aquí se enfatiza la promoción del trabajo colaborativo en equipos, así como la estimulación de la reflexión y la modificación de las prácticas pedagógicas. Esta unidad de registro subraya el cambio y la mejora en la enseñanza.

F4 – “(...) há anos que recorro a estratégias de aprendizagem ativa como a gamificação e a aula invertida, mas graças a esta oficina aprofundei os meus conhecimentos e competências nessa área”.

- En esta unidad de registro, se menciona que el participante ya tenía experiencia previa en estrategias de aprendizaje activo, pero la formación enriqueció aún más sus conocimientos y habilidades en el área. Indica un impacto positivo en la formación existente.

F8 – “(...) adquiri uma maior flexibilidade de estratégias, atividades, espaço, introdução de novas dinâmicas, novas modalidades de trabalho e a atribuição de um papel mais ativo aos alunos”.

- Esta unidad de registro destaca la adquisición de una mayor flexibilidad en estrategias, actividades, espacio y la introducción de nuevas dinámicas en la enseñanza. También señala un cambio en la modalidad de trabajo y un papel más activo para los estudiantes.

F10 – “(...) esta formação consciencializou-me das potencialidades da metodologia de ensino”.

- Aquí se enfatiza la toma de conciencia de las potencialidades de la metodología de enseñanza a través de la formación. Indica que el participante ahora comprende mejor lo que puede lograr a través de estas metodologías.

F12 – “(...) a oficina contribuiu para o desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito das metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos e a gamificação, da

aprendizagem baseada em tarefas e da aprendizagem cooperativa, através da concretização dos trabalhos em grupo ‘Ven a conocer mi ciudad...’ realizados pelos alunos”.

En el análisis de las unidades de registro en relación con el indicador “Justificación de las respuestas al objetivo 2 (contribuir a la adopción de prácticas pedagógicas de evaluación, utilizando diversas formas de recogida de información, procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación), dentro de la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, todas las unidades de registro destacan un impacto positivo de la formación en la adopción de prácticas pedagógicas de evaluación más efectivas y diversificadas. Los participantes han adquirido una mayor conciencia, han realizado cambios significativos en sus prácticas y planean implementar lo aprendido en el futuro. Estos testimonios respaldan la conclusión de que la formación ha tenido éxito en el logro del objetivo 2 relacionado con la evaluación pedagógica.

F1 – “(...) fazendo-me refletir sobre os diversos processos de avaliação”.

- Esta unidad de registro menciona que la formación ha llevado a la reflexión sobre los procesos de evaluación. Indica que el participante ha estado pensando críticamente acerca de la evaluación en un sentido amplio.

F3 – “(...) A avaliação formativa passou a ocupar um lugar essencial e permanente no decorrer das atividades (...) Refleti e desenvolvi as minhas rubricas de avaliação que ajudaram a que os alunos entendessem claramente o que se esperava deles em cada competência”.

- Aquí se destaca que la evaluación formativa se ha vuelto esencial y permanente en las actividades del profesor, lo que sugiere un cambio significativo en la práctica pedagógica. También menciona la adaptación de las rubricas de evaluación para mejorar la comprensión de los estudiantes.

F5 – “(...) ao diversificar os meus instrumentos de avaliação, ao colocar a avaliação formativa num lugar onde anteriormente mobilizaria uma avaliação sumativa, ao recorrer às rubricas com níveis de desempenho e respetivos descritores, ter ficado mais consciente em relação às minhas, permitindo um processo de avaliação claro e objetivo”.

- Esta unidad de registro destaca la diversificación de instrumentos de evaluación, la reubicación de la evaluación formativa y la utilización de rubricas. El participante menciona que ha adquirido una mayor conciencia y que el proceso de evaluación es más claro y objetivo.

F6 – “A formadora também nos solicitou a análise dos documentos de referência e do Projeto MAIA para aprofundarmos as questões da avaliação”.

- Esta unidad de registro menciona la influencia de la formadora y la solicitud de análisis de documentos de referencia para profundizar en cuestiones de evaluación. Esto sugiere que la formación ha impulsado una mayor comprensión de los principios y enfoques de evaluación.

F7 – “Diversifiquei nos procedimentos de avaliação das várias competências (...) o que permitiu aos alunos não uma forma padronizada pela escola / instituição, mas várias formas de ver onde erra, onde surgem as suas lacunas, e qual a melhor forma de as colmatar, graças também ao feedback que lhes foi dado por mim”.

- Aquí se destaca la diversificación en los procedimientos de evaluación y su impacto en los estudiantes al permitirles ver sus errores y lagunas. También menciona la importancia del feedback proporcionado por el profesor.

F10 – “A leitura de documentos de referência (...) permitiu-me reformular os documentos elaborados, personalizando-os e adequando-os às competências a desenvolver e a reorientar a minha estratégia de trabalho com os alunos”.

- Esta unidad de registro resalta la influencia de la lectura de documentos de referencia en la reorientación de la estrategia de trabajo con los alumnos y la personalización de los documentos de evaluación.

F12 – “(...) esta Oficina possibilitou-me alargar conhecimentos e procedimentos sobre a avaliação pedagógica, através da leitura (...) dar ênfase à avaliação formativa, à diversificação de instrumentos de avaliação, ao feedback, à regulação das aprendizagens por parte do aluno, à auto e heteroavaliação, sem esquecer a avaliação sumativa”.

- Aquí se menciona la ampliación de conocimientos y procedimientos en evaluación pedagógica. Se enfatiza la importancia de la evaluación formativa, la diversificación de instrumentos de evaluación, el feedback, la regulación del aprendizaje por parte del alumno y la autoevaluación y heteroevaluación.

F15 – “(...) no futuro irei implementar o seu uso sistemático, para todos os domínios. A etapa seguinte será também envolvê-los na elaboração das rubricas de avaliação. Com toda a certeza continuarei a trabalhar dessa forma!”.

- Esta unidad de registro indica la intención del participante de implementar el uso sistemático de las prácticas aprendidas en la formación en el futuro. También menciona la participación de los estudiantes en la elaboración de rubricas de evaluación.

En el Análisis de las unidades de registro en relación con el indicador “Justificación de las respuestas al objetivo 3 (promover el desarrollo de las Competencias Digitales del profesorado español, considerando las 6 Áreas del marco *DigCompEdu*), dentro de la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, en general, todas las unidades de registro respaldan la idea de que la formación ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las competencias digitales del profesorado de español. Los participantes mencionan el crecimiento de su alfabetismo digital, el uso de herramientas digitales, la importancia de la formación y la influencia positiva de la formadora. Estos testimonios respaldan la conclusión de que la formación ha tenido éxito en el logro del objetivo 3 relacionado con el desarrollo de competencias digitales.

F4 – “(...) considero ter ampliado a minha literacia digital e ter promovido o desenvolvimento das competências digitais dos meus alunos”.

- Esta unidad de registro destaca que la formación amplió la competencia digital del participante y promovió el desarrollo de las competencias digitales de sus alumnos. Implica un impacto positivo tanto en el profesor como en los estudiantes.

F5 – “(...) desenvolvi muitíssimo as minhas competências digitais, sendo hoje capaz, por exemplo, de usar, por exemplo, o *Sway* e o *Genial.ly* para criar cenários interativos e inovadores”.

- En esta unidad de registro, se menciona un desarrollo significativo de las competencias digitales, lo que permite al profesor utilizar herramientas como *Sway* y *Genial.ly* para crear contenido interactivo e innovador.

F6 – “(...) Este tipo de formação é muito importante para o desenvolvimento das Competências Digitais dos docentes de Espanhol”.

- Aquí se destaca la importancia de la formación para el desarrollo de las competencias digitales de los profesores de español. Se reconoce la relevancia de la formación en este contexto.

F10 – “Esta formação permitiu também o desenvolvimento das minhas competências digitais”.

- Esta unidad de registro indica que la formación permitió el desarrollo de las competencias digitales del participante, aunque no se proporcionan detalles específicos.

F12 – “(...) a Oficina teve um papel relevante no desenvolvimento das competências digitais, considerando as 6 áreas do referencial *DigCompEdu*, na medida em que as ferramentas digitais contribuíram para crescer profissionalmente, selecionado as tecnologias e os recursos mais adequados aos objetivos educativos das minhas aulas, gerindo e organizando as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, usando o digital para motivar, levar os alunos a participar ativamente e fomentar a inclusão, ajudando os estudantes a utilizar as tecnologias de forma crítica, responsável e segura”.

- Esta unidad de registro es muy detallada y menciona cómo la formación contribuyó al desarrollo de competencias digitales en todas las áreas del marco *DigCompEdu*. Se destaca el impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje, así como la promoción de un uso crítico, responsable y seguro de la tecnología.

F14 – “(...) considero que o papel da formadora foi inexcedível, proporcionando-nos a informação necessária para poder melhorar as nossas competências digitais e colocando diferentes tarefas para concretizar e consolidar as nossas aprendizagens”.

- Aquí se destaca la contribución fundamental de la formadora en la mejora de las competencias digitales del participante. Se menciona que se proporcionó información relevante y se asignaron tareas para consolidar el aprendizaje.

F15 – “(...) sei que competências devo ter para ser, de facto, uma professora do século XXI e poder ser ainda mais inovadora em termos de tecnologias digitais”.

- Esta unidad de registro menciona la toma de conciencia de las competencias necesarias para ser un profesor del siglo XXI e innovar en tecnologías digitales. Implica una clara mejora en la preparación para la enseñanza digital.

En el análisis de las unidades de registro en relación con el indicador “Justificación de las respuestas al objetivo 4 (capacitar al profesorado en el diseño, implementación y seguimiento de escenarios de aprendizaje en español: proyectos de intervención con metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas), dentro de la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, las

unidades de registro resaltan que la formación ha tenido un impacto positivo en el diseño, implementación y seguimiento de escenarios de aprendizaje en español. Los participantes mencionan la colaboración de los alumnos, la adaptación de recursos digitales, la negociación con los estudiantes y el uso de diversas herramientas digitales. También expresan una mayor confianza en su capacidad para crear escenarios de aprendizaje efectivos y motivadores. Estos testimonios respaldan la conclusión de que la formación ha tenido éxito en el logro del objetivo 4 relacionado con la capacitación en diseño pedagógico y uso de tecnologías educativas.

F2 – “(...) Nesta nova forma de trabalho, os alunos trabalharam de forma colaborativa, na realização de todas as tarefas pedidas no âmbito do cenário de aprendizagem desenvolvido”.

- Esta unidad de registro menciona un cambio en la forma de trabajo de los alumnos, destacando la colaboración en la realización de tareas relacionadas con el escenario de aprendizaje. Indica que la formación ha influido en un enfoque más colaborativo en el aula.

F6 – “(...) com a criação do meu Cenário de Aprendizagem, tive de recorrer à seleção de recursos digitais que se adequassem ao tema que queria trabalhar, muitas vezes adaptá-lo ou modificá-lo para que se ajustasse aos objetivos que pretendia desenvolver com os meus alunos (...)”.

- Esta unidad de registro resalta la necesidad de seleccionar y adaptar recursos digitales para el escenario de aprendizaje. Muestra una mayor capacidad para diseñar y personalizar experiencias de aprendizaje.

F7 – “(...)Na construção do meu cenário de aprendizagem recorri mais regularmente à negociação com os alunos ao implementar as atividades, ajustando as mesmas e indo ao encontro das suas propostas”.

- Aquí se menciona la negociación con los alumnos en la implementación de actividades del escenario de aprendizaje, lo que sugiere un enfoque más flexible y orientado a las necesidades y propuestas de los estudiantes.

F8 – “Elaborei todo o meu cenário no Google Sites “Viajar es...fantástico” e aprendi a manusear um conjunto de plataformas digitais até então desconhecidas para mim, como o Emaze, Genially, Flipgrid e a usá-las em prol do ensino aprendizagem e da motivação dos alunos”.

- Esta unidad de registro destaca el uso de varias plataformas digitales en la creación de un escenario de aprendizaje. Indica que el participante ha adquirido habilidades

en el manejo de tecnologías y las utiliza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

F10 – “(...) considero que esta Oficina constituiu uma mais-valia para poder planificar, implementar e monitorizar cenários de aprendizagem na disciplina de espanhol”.

- En esta unidad de registro se enfatiza que la formación ha sido una ventaja para planificar, implementar y monitorear escenarios de aprendizaje en la disciplina de español. También menciona una reacción positiva de los estudiantes y la preparación para crear escenarios similares en el futuro.

F15 – “A criação do cenário de aprendizagem com algumas ferramentas desconhecidas até à data (...) despertaram o meu interesse na descoberta de um mundo por explorar a nível digital”.

- Esta unidad de registro destaca el descubrimiento de nuevas herramientas digitales y el interés despertado en explorar el mundo digital. Indica una apertura a la exploración y la innovación en el entorno digital.

En el análisis las unidades de registro en relación con el indicador "Justificación de las respuestas al objetivo 5 (crear una comunidad de práctica de profesores de español para compartir experiencias y fomentar la innovación educativa), dentro de la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, todas las unidades de registro resaltan el éxito en la creación de una comunidad de práctica de profesores de español. Los participantes mencionan la colaboración, el intercambio de experiencias, la mejora de las prácticas docentes, la innovación educativa y la creación de una comunidad en línea a través de plataformas como *Facebook*, *WhatsApp* y *Telegram*. Estos testimonios respaldan la conclusión de que la formación ha tenido éxito en el logro del objetivo 5 relacionado con la creación de una comunidad de profesores de español.

F1 – “(...) permitiu a criação de um ambiente de partilha, de reflexão, de incentivo, nada comum em qualquer outro tipo de formação já frequentada. Pelos alicerces formados, não me restam dúvidas que esta Comunidade de Professores de Espanhol manter-se-á, através sempre da partilha de experiências e da aquisição de novos conhecimentos”.

- Esta unidad de registro destaca la creación de un ambiente de compartir, reflexionar e incentivar, que es poco común en otras formaciones. Subraya la importancia de la

comunidade de professores de espanhol criada e o seu potencial de continuar através do intercâmbio de experiências e da aquisição de novos conhecimentos.

F2 – “Esta formação contribuiu igualmente para criar uma rede de professores de Espanhol que ao fazerem parte deste grupo, procuraram melhorar as suas práticas docentes”.

- Aquí se menciona la contribución de la formación en la creación de una red de profesores de español que buscan mejorar sus prácticas docentes al formar parte de este grupo. Implica un enfoque colaborativo y de mejora continua.

F4 – “Foi criada, através das nossas práticas colaborativas e reflexivas ao longo das sessões, uma comunidade de professores de todas as partes do país unidos pelo ensino da LE. Aqui partilhamos experiências e, através do espírito cooperativo e colaborativo, procuramos melhorar as nossas práticas, buscando sempre a inovação e evolução educacional, profissional e pessoal”.

- En esta unidad de registro se destaca la creación de una comunidad de profesores de español de todo el país, unidos por la enseñanza de la lengua extranjera. Se enfatiza la colaboración y la búsqueda de la innovación y la evolución en el ámbito educativo y profesional.

F5 – “A possibilidade de partilhar ideias com colegas de Espanhol foi um dos motivos para me ter inscrito nesta oficina que propiciou redes de trabalho nesta comunidade de docentes dinâmicos e com espírito de ajuda mútua”.

- Aquí se menciona la posibilidad de compartir ideas con colegas de español como motivación para inscribirse en la formación. Se destaca la creación de redes de trabajo y la colaboración entre docentes.

F7 – “Penso que é essencial continuar esta partilha de práticas entre professores de Espanhol, com tempo e disponibilidade. É necessário divulgar as nossas experiências e não as manter entre as quatro paredes da nossa sala de aula”.

- Esta unidad de registro resalta la importancia de continuar compartiendo prácticas entre profesores de español y de no mantener las experiencias dentro del aula. Se enfatiza la necesidad de divulgar las experiencias y el espíritu de colaboración.

F9 – “A possibilidade de partilha de opiniões, reflexão e análise conjunta de documentos com outros professores da disciplina foi também muito enriquecedora. Sublinho o espírito de ajuda mútua e a dinâmica de trabalho do grupo que permitiram a melhoria da minha prática letiva”.

- Aquí se menciona la enriquecedora posibilidad de compartir opiniones, reflexionar y analizar documentos en colaboración con otros profesores. Se destaca el espíritu de entre ayuda y la mejora de la práctica docente.

F10 – “(...) esta Oficina primou pela originalidade, no sentido em que potenciou o surgimento de uma verdadeira comunidade de práticas de professores de espanhol, do Norte ao Sul do país, através da partilha de experiências e de incentivo à inovação educacional que se estendeu também à criação de uma comunidade nas redes sociais Facebook, WhatsApp e Telegram”.

- En esta unidad de registro se menciona la originalidad de la formación al impulsar la creación de una comunidad de práctica de profesores de español en todo el país. Se destaca el papel de la formación en la promoción de la innovación educativa y la creación de una comunidad en redes sociales.

F11 – “O último objetivo foi plenamente atingido e congratulo-me por fazer parte desta comunidade de professores de Espanhol e desejo que o grupo do WhatsApp se mantenha para podermos continuar a trilhar o nosso caminho de inovação educacional juntos”.

- Aquí se afirma que el último objetivo se ha cumplido plenamente al formar parte de la comunidad de profesores de español y se expresa el deseo de que el grupo de WhatsApp continúe para seguir avanzando en la innovación educativa.

F13 – “Esta formação ajudou imenso a consolidarmos esta comunidade de docentes, que se tornou ainda maior. Assim, já é prática recorrente contactar com colegas de todo o país, com realidades diferentes através do WhatsApp ou outros canais e a entreaajuda é uma constante. Torna-se mais fácil trabalharmos em projetos diversos: eTwinning / Erasmus+ abrindo os horizontes dos nossos alunos”.

- Aquí se menciona que la formación ha ayudado en gran medida a consolidar la comunidad de docentes, que ha crecido. Se destaca la colaboración y la facilidad para trabajar en proyectos diversos, lo que enriquece la experiencia de los estudiantes.

En la unidad de registro F12 en relación con el indicador “Sugerencias de mejora para la 2ª edición” dentro de la categoría C – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación” –, se habla del calendario del curso de formación. El

participante menciona que la formación se extendió a lo largo de todo el año lectivo y destaca tanto aspectos positivos como desafíos.

Aspectos positivos:

- Se menciona que la flexibilidad en la duración de la formación permitió a los participantes cumplir con todas las tareas propuestas.
- Esto indica que los participantes tuvieron la oportunidad de abordar las tareas de manera más flexible y adaptar su participación a sus horarios y responsabilidades.

Desafíos:

- El participante también señala que, en ciertos momentos, sintió que se estaba perdiendo o fallando debido a la cantidad de actividades propuestas.
- Esto sugiere que, aunque la flexibilidad es valiosa, también puede haber momentos en los que la carga de trabajo sea intensa, lo que podría dificultar la gestión de todas las actividades.

En resumen, la sugerencia de mejora se centra en la gestión del tiempo y la duración de la formación. Podría haber un equilibrio entre la flexibilidad y la carga de trabajo, de modo que se pueda mantener un ritmo sostenible a lo largo del año académico. Esto es importante para asegurarse de que los participantes puedan aprovechar al máximo la formación sin sentirse abrumados en ciertos momentos. Esta retroalimentación podría ser útil para planificar futuras ediciones de la formación y optimizar la experiencia de aprendizaje.

En el análisis de las unidades de registro en relación con los indicadores “Ejemplos de cambios/alteraciones en las prácticas” y “Ejemplos de cambios en los alumnos” dentro de la categoría D – “Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para el desarrollo personal y profesional de los docentes” –: se indica un impacto positivo y significativo de la formación en el desarrollo personal y profesional de los docentes. Se destacan cambios en las prácticas pedagógicas, el uso de herramientas digitales, la colaboración entre estudiantes, la motivación y participación de los alumnos, así como una mayor confianza en las metodologías activas. Estos testimonios respaldan la conclusión de que la formación ha tenido un efecto transformador en la enseñanza de ELE y en el aprendizaje de los estudiantes.

F1 – “(...) esta Oficina foi a que mais me fez repensar/alterar o meu quotidiano enquanto docente. (...) “receio” no recurso às tecnologias (...) à sua utilização, com mais confiança permitindo-me ver

as suas imensas vantagens quer para mim, facilitando o meu trabalho enquanto docente, quer para os alunos, estando extremamente motivados e participativos”.

- Esta unidad de registro destaca una transformación personal y profesional significativa. El profesor menciona haber superado su temor a las tecnologías y haber adquirido confianza en su uso. Además, señala que esta confianza ha llevado a una mayor motivación y participación de los estudiantes.

F2 – “Esta ação de formação veio ao encontro das minhas expectativas e teve um efetivo impacto na minha prática pedagógica. Através desta forma de trabalhar, recorrendo às ferramentas digitais, pondo os alunos a trabalhar de forma colaborativa, com a constante monitorização das aprendizagens através da avaliação formativa, consegui que praticamente todos os alunos realizassem as apresentações orais”.

- Aquí se menciona que la formación cumplió con las expectativas y tuvo un impacto efectivo en la práctica pedagógica. Se destaca la adopción de herramientas digitales y la colaboración entre estudiantes, lo que condujo a un alto nivel de participación en las presentaciones orales.

F4 – “Assim, esta oficina teve um grande impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional porque os alunos adoraram aprender com as atividades colaborativas que implementei (...) pesquisaram, descobriram ferramentas digitais; escreveram (...) O seu entusiasmo foi motivador para mim e contagioso e sinto-me, agora, mais preparada para ser inovadora na forma de ensinar e avaliar”.

- Esta unidad de registro destaca el impacto significativo en el desarrollo personal y profesional. Se menciona la adopción de actividades colaborativas que generaron entusiasmo en los estudiantes y motivaron al profesor a ser innovador en su enseñanza y evaluación.

F6 – “Considero que esta oficina contribui significativamente para melhorar las minhas competências pessoais e profissionais, potenciando as minhas práticas e introduzindo novos elementos como um maior conhecimento e uso de ferramentas digitais, a implementação de um feedback mais adequado e a prática mais significativa de metodologias ativas. (...) alunos mais motivados e com a realização de aprendizagens mais significativas”.

- En esta unidad de registro se resalta la contribución significativa de la formación para mejorar las competencias personales y profesionales. Se mencionan elementos

como el conocimiento y uso de herramientas digitales, la implementación de un feedback adecuado y la práctica de metodologías activas, lo que resulta en estudiantes más motivados y un aprendizaje más significativo.

F8 – “Esta Oficina contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, (...) aquisição/ampliação de conhecimentos sobre as metodologias ativas, os cenários de aprendizagem, a avaliação pedagógica, bem como o desenvolvimento de competências digitais que foram, sem dúvida, muito importantes para poder fazer mais e melhor a nível das minhas práticas educativas”.

- Aquí se menciona que la formación contribuyó al desarrollo personal y profesional, con un énfasis en la adquisición y ampliación de conocimientos sobre metodologías activas, escenarios de aprendizaje, evaluación pedagógica y competencias digitales.

F10 – “Acredito que esta formação irá contribuir para melhorar a minha prática profissional, ajudar-me a responder positivamente às novas exigências do sistema educativo e a participar ativamente na concretização do plano de formação, bem como no plano de ação estratégica do Agrupamento. A Formação fez-me refletir sobre a minha prática letiva, avivou conhecimentos e atualizou outros, proporcionando-me novas experiências e contato com docentes de Espanhol de todo o país”.

- Esta unidad de registro subraya la creencia de que la formación contribuirá a mejorar la práctica profesional y a responder positivamente a las nuevas exigencias del sistema educativo. También menciona la reflexión sobre la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias.

F12 – “(...) tive que reestruturar as minhas práticas educativas com base nas ferramentas digitais apresentadas pela formadora Isabel, nas leituras que nos proporcionou e nas partilhas com os outros formandos”.

- Aquí se menciona que fue necesario reestructurar las prácticas educativas basadas en las herramientas digitales presentadas en la formación, lo que indica una adaptación activa de la práctica docente.

F15 – “Permitiu-me olhar para as aprendizagens essenciais na nossa disciplina de uma forma mais prática e eficaz, levando os alunos a ser os protagonistas das suas aprendizagens e tornando a sala de aula um espaço de pesquisa, de partilha e de aprendizagens menos condicionado pelo estabelecido pelos manuais e as planificações da disciplina”.

- Esta unidad de registro destaca cómo la formación permitió al profesor abordar los aprendizajes esenciales de manera más práctica y eficaz, involucrando a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y transformando el aula en un espacio de investigación y colaboración.

En el análisis de las unidades de registro en relación con el indicador “Ejemplos de promoción de ámbitos de competencia” dentro de la categoría E – “Alcanzar la inclinación del profesorado de ELE sobre la aportación de metodologías activas con recurso a las tecnologías digitales para el desarrollo de las 10 competencias definidas en el *PASEO*”–, las unidades de registro proporcionan ejemplos concretos de cómo se promovieron diferentes competencias del *PASEO* a través de actividades de aprendizaje y metodologías activas con el uso de tecnologías digitales. Esto muestra cómo la formación ha ayudado a los profesores a incorporar estas competencias en su enseñanza de ELE, fomentando así el desarrollo integral de los estudiantes.

F1 - En esta unidad de registro, se describen ejemplos de cómo varias competencias del *PASEO* se promovieron a través de actividades específicas en el aula. Las competencias mencionadas incluyen “Linguagens e textos”, “Informação e comunicação”, “Raciocínio e resolução de problemas”, “Pensamento crítico e pensamento criativo”, “Relacionamento interpessoal”, “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, “Bem-estar, saúde e ambiente”, “Sensibilidade estética e artística”, “Saber científico, técnico e tecnológico”, y “Consciência e domínio do corpo”.

F2 - Aquí, se proporciona una descripción detallada de cómo las actividades y proyectos en el aula están diseñados para promover diversas competencias del *PASEO*, incluyendo “Linguagens e Textos”, “Informação e comunicação”, “Raciocínio e resolução de problemas”, “Pensamento crítico e pensamento criativo”, “Relacionamento interpessoal”, “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, “Bem-estar, saúde e ambiente”, “Sensibilidade estética e artística”, “Saber científico, técnico e tecnológico” y “Consciência e domínio do corpo”,

F5 - En esta unidad de registro, se resaltan las competencias promovidas a través de la visualización de vídeos, lectura de textos en español y actividades de investigación y resolución de problemas. Las competencias incluyen “Relacionamento interpessoal”, “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, “Bem-estar, saúde e ambiente”, “Sensibilidade estética e artística”, “Saber científico, técnico e tecnológico” y “Consciência e domínio do corpo”.

F8 - El profesor describe cómo varias competencias del *PASEO* se promovieron a través de actividades que involucraron la producción de texto, investigación, resolución de problemas,

actividades de evaluación, trabajo colaborativo y más. Estas competencias incluyen “Linguagens e textos”, “Informação e comunicação”, “Raciocínio e resolução de problemas”, “Pensamento crítico e pensamento criativo”, “Relacionamento interpessoal”, “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, “Bem-estar, saúde e ambiente”, “Sensibilidade estética e artística”, “Saber científico, técnico e tecnológico”, y “Consciência e domínio do corpo”.

F10 - En esta unidad de registro, se describen cómo los alumnos promovieron competencias a través de la redacción de textos, investigación, juegos, evaluaciones, trabajos en grupo y más. Las competencias promovidas incluyen “Linguagens”, “Informação e comunicação”, “Raciocínio e resolução de problemas”, “Pensamento crítico”, “Relacionamento interpessoal”, “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, “Bem-estar, saúde e ambiente”, “Sensibilidade estética e artística”, “Saber científico, técnico e tecnológico”, y “Consciência e domínio do corpo”.

F12 - Aquí, el profesor menciona ejemplos de cómo se promovieron varias competencias del PASEO a través de actividades específicas, como la creación de textos, trabajo en grupo, desarrollo personal y autonomía, promoción del bienestar y la salud, sensibilidad estética y artística, saber científico, técnico y tecnológico, y conciencia y dominio del cuerpo.

En el análisis de las unidades de registro en relación con la categoría F – “Saber qué considera el profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para prácticas educativas más inclusivas en la asignatura de ELE” – y los indicadores “Ejemplos de impacto en los alumnos” y “Ejemplos de promoción de ámbitos de competencia”, las estas unidades de registro indican que la formación ha tenido un impacto positivo en la promoción de prácticas educativas más inclusivas en la enseñanza de ELE. Los ejemplos proporcionados muestran cómo la formación ha influido en la adaptación de la metodología, la creación de entornos de aprendizaje diversificados y el fomento de un espíritu de apoyo mutuo entre los estudiantes, lo que a su vez ha mejorado la autoestima y el éxito de los alumnos.

F1 - En esta unidad de registro, se destaca cómo la formación contribuyó a la promoción de una educación más inclusiva en la asignatura de ELE. Los ejemplos de impacto en los alumnos incluyen la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, lo que permitió a los estudiantes mostrar sus habilidades y mejorar su autoestima. Además, se menciona que se fomentó un ambiente de apoyo mutuo entre los estudiantes.

F2 - Se resalta cómo la formación influyó en la práctica docente del profesor, promoviendo la inclusión. Se menciona la adaptación de grupos de trabajo para satisfacer las necesidades de ciertas

alumnas. Se observa un impacto positivo en los estudiantes que se esforzaron en apoyar a sus compañeras, promoviendo la solidaridad y el éxito compartido.

F3 - Aquí, se menciona cómo la combinación de metodología de proyecto con nuevas tecnologías permitió diversificar los entornos de aprendizaje y hacer que sean más atractivos y motivadores para los estudiantes. Esto facilitó la adaptación a las diferentes características y necesidades de los estudiantes, lo que contribuye a la inclusión.

F4 - Destaca la creación de un entorno de aprendizaje en el que todos los estudiantes participaron, considerando sus diferencias en puntos fuertes, dificultades, intereses y ritmos. Se menciona que todos los estudiantes alcanzaron sus objetivos, aunque a su propio ritmo.

F5 - Los nuevos métodos de enseñanza permiten una educación más inclusiva al respetar los ritmos y métodos de trabajo diferenciados de los estudiantes.

F6 - Se observa que las actividades propuestas en el entorno de aprendizaje permiten diferentes ritmos de trabajo y que los grupos heterogéneos brindaron apoyo a los estudiantes con más dificultades. La metodología utilizada permitió un enfoque más individualizado, lo que motivó a los estudiantes y los hizo más autónomos.

F8 - Destaca la creación de un ambiente relajado donde prevaleció el espíritu de apoyo mutuo entre los estudiantes y el profesor. Esto contribuyó a un entorno inclusivo.

F11 – Se resalta la importancia de ajustar las actividades para atender a las necesidades individuales de los estudiantes y la preocupación por la equidad. La formación ha inculcado la importancia de utilizar actividades de aprendizaje motivadoras, significativas y orientadoras, y de apoyar a los estudiantes para que desarrollen competencias de manera autónoma.

F13 – En esta unidad de registro, se menciona cómo se adaptaron las actividades para garantizar el acceso y la participación de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales. También se observa que la integración de estos estudiantes en grupos de trabajo fomentó su autoconfianza y su gusto por el aprendizaje.

En el análisis de las unidades de registro en relación con la categoría G “- Identificar el veredicto del profesorado de ELE sobre el grado de satisfacción por haber participado en la formación” – y los indicadores “- Elementos de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación”, se obtuvieron los siguientes resultados:

Evaluación:

1. F1, F2, F3, F5, F7, F8, F10, F11, F15: los participantes expresan su satisfacción y evaluación positiva sobre la formación. Destacan elementos como la excelencia de la formación, el dinamismo de la formadora y la calidad del contenido. Se menciona que la formación ha superado las expectativas de los participantes.

Autoevaluación:

1. F1, F3, F5, F7, F8, F9, F10, F11: los participantes realizan una autoevaluación positiva de su propio desempeño en la formación. Destacan que cumplieron con las tareas y participaron de manera activa en todas las sesiones. Se menciona que se han comprometido y han demostrado interés en las actividades propuestas.

En resumen, todas las unidades de registro reflejan una alta satisfacción por parte del profesorado de ELE que participó en la formación. También muestran una autoevaluación positiva, donde los participantes sienten que cumplieron con sus compromisos y se involucraron activamente en la formación. Esto sugiere que la formación fue efectiva y que los participantes la valoraron positivamente en términos de contenido, dinámica y resultados personales.

6. Conclusiones

El capítulo 6 da a conocer los siguientes aspectos: conclusiones en español y en portugués con motivo de la mención de *Doctor Internacional*.

6.1. Conclusiones en español

En la presente sección, se presentan las consideraciones finales acerca de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos que dirigieron el estudio.

Esta investigación tuvo como objetivo principal contribuir al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para lograr el perfil de alumno del siglo XXI a través de la implementación de una intervención con alumnado y otra con profesorado de ELE en Portugal. Asimismo, tuvo los siguientes objetivos específicos:

- **Intervención con alumnado de ELE en Portugal**
- 1. Identificar las opiniones del alumnado de ELE en Portugal relativas al proceso didáctico en lengua extranjera, a la dimensión individualizada y la dimensión procedimental del aprendizaje e incluyendo aspectos correspondientes a los ámbitos de la experiencia y sensibilidad interculturales.
- 2. Concretizar el perfil del alumnado de ELE en Portugal a través del estudio sobre:
 - Sus opiniones, preferencias y gustos relativos a la asignatura de ELE y competencias en esta asignatura.
 - Sus representaciones en el ámbito de la producción oral y producción escrita.
 - Cuestiones relativas a la integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias.
 - El uso de cortometrajes y cuentos populares en el aula y estrategias de regulación de los aprendizajes.

3. Crear y aplicar tareas de evaluación diagnóstica de la producción oral y escrita teniendo en cuenta la metodología activa, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales para alumnado estudiante de ELE en Portugal en el 8.º curso.
4. Propiciar actitudes de reflexión en el alumnado de ELE en Portugal sobre el trabajo realizado durante las tareas de producción oral y producción escrita de la evaluación diagnóstica.
5. Crear y aplicar tareas de evaluación formativa y sumativa de producción oral y escrita teniendo en cuenta metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado de Portugal en el 8.º curso.
6. Fomentar el pensamiento crítico de los alumnos de ELE en Portugal sobre el trabajo realizado durante las tareas de producción oral y producción escrita en la evaluación formativa y sumativa.
7. Evaluar el impacto de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE con alumnado que estudia ELE en el 8.º curso, en Portugal.

- **Intervención con profesorado de ELE en Portugal**

1. Caracterizar el perfil de los profesores de ELE de Portugal a través de:
 - La recolección de datos sobre los participantes en el plan de formación de larga duración.
 - Formación académica, experiencia profesional y situación laboral.
 - Experiencia en los temas de la formación.
 - Motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración.
2. Crear y aplicar propuestas de intervención dirigidas a profesorado de ELE en Portugal que promuevan la innovación pedagógica sobre y en base a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales.

3. Saber las percepciones relativas a la fase inicial, intermedia y final de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal.
4. Evaluar el impacto de la formación de larga duración sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales dirigida a profesorado de ELE en Portugal.

Respecto al marco teórico del estudio, se investigó sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas y las leyes que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, del español y de la formación de profesorado en Portugal (Capítulo 1 y Capítulo 2).

En busca de alcanzar los objetivos definidos y basándose en la contextualización de los temas de la investigación a través de la revisión de la literatura, se estableció la investigación-acción como metodología, con enfoque cualitativo-descriptivo y en la forma de estudio de caso, se hizo el diseño de la investigación y se construyeron los instrumentos de recolección de datos (Capítulo 3).

Los datos analizados referentes al estudio empírico con alumnado fueron generados y recogidos en el curso escolar 2022/2023 durante las clases de la asignatura de español de tres grupos de 8.º curso. Los alumnos participaron en la realización de tareas de aprendizaje concebidas específicamente en el ámbito de la producción oral y de la producción escrita, fueron observados e, igualmente, contestaron a tres encuestas creadas exclusivamente para ellos (Capítulo 4).

Los datos estudiados respecto al estudio empírico con profesorado fueron generados y recogidos en el curso escolar 2021/2022 durante las sesiones de formación de un grupo de docentes de español que imparte clases de ELE en distintas ciudades del Portugal. Los docentes participaron en la realización de tareas de aprendizaje concebidas especialmente en el ámbito de la formación específica para docente de ELE, fueron observados e, igualmente, contestaron a una ficha de inscripción del centro de formación y a cuatro encuestas y un informe creados concretamente para ellos (Capítulo 5).

A continuación, se destacan los resultados más significativos recogidos a lo largo de este trabajo de investigación.

A – Principales conclusiones de la intervención con alumnado

El Capítulo 4 que abordó la intervención con alumnado y teniendo en cuenta las respuestas de los cuestionarios aplicados y la ejecución de las tres tareas de producción oral y de producción escrita, se extrajeron las siguientes conclusiones.

En el **primer objetivo de la investigación** se analizaron los datos de la encuesta por cuestionario *Perfil de los alumnos en lenguas extranjeras (LE)* referentes a los 49 alumnos participantes, oriundos de tres grupos escolares, y se observó que la media de edades de los estudiantes es la habitual para quien estudia en 8.º curso y la mayoría no beneficia de auxilios económicos.

Respecto a **la dimensión individualizada del aprendizaje de la lengua extranjera**, se concluyó que los estudiantes tienen una relación positiva con la lengua extranjera, aunque, a veces, reaccionen mal a los errores; les gusta estar en clases, aprender vocabulario y gramática; les gusta realizar actividades de comprensión, producción, interacción y mediación orales y escritas; prefieren trabajar en clases en parejas o en pequeños grupos; les gusta bastante hablar, hacer pesquisas; les gusta mucho estudiar con los compañeros y realizar juegos didácticos con el ordenador, móvil y tableta; consideran muy importante estudiar solos; consideran bastante importante estudiar con los colegas; y consideran bastante importante hacer traducciones.

Por lo que concierne a **la dimensión procesual del aprendizaje y del proceso didáctico en lengua extranjera**, se verificó que los estudiantes consideran que es bastante importante la autoconcienciación, la consulta de información y hablar con extranjeros por su iniciativa fuera de la escuela para desarrollar la producción e interacción oral; que es muy importante el uso del traductor y del diccionario del móvil; que es bastante importante el uso del traductor y del diccionario del móvil, el feedback dado por la profesora para desarrollar la producción e interacción escrita; que es bastante importante realizar tareas de aprendizaje comunes con los compañeros en el aula de clase, la autoconcienciación, actividades de asociación con la lengua materna y comunicar con nativos para desarrollar la comprensión escrita; en cuanto a materiales, a los estudiantes les gusta poco aprender a través de apuntes del cuaderno diario, de diccionarios en papel; les gusta bastante hacer la exploración didáctica de imágenes, de canciones, hacer pesquisas en Internet y consultar páginas web de Internet; en cuanto a los recursos, a los estudiantes les gusta mucho ver películas,

cortometrajes, series, programas de televisión, videos, canales temáticos del *YouTube*, estudiar a través de plataformas con contenidos digitales, trabajar con el móvil, la tableta, el ordenador, las redes sociales, realizar juegos didácticos con tecnologías e ir a exposiciones; les gusta poco documentos en papel; les gusta bastante trabajar con recurso a aplicaciones digitales fuera del *Office 365*; en cuanto a los términos “evaluación formativa”, “evaluación sumativa”, “autorregulación o monitoreo de los aprendizajes”, “rubricas de evaluación”, “códigos de corrección” y “tareas de aprendizaje”, quedó evidente que la mayoría de los alumnos no domina los conceptos y que hay mucha confusión entre evaluación formativa y sumativa.

En consideración al **perfil de experiencia intercultural**, se constató que la participación de algunos alumnos en el Proyecto *Erasmus+* fue la principal experiencia de haber vivido en algún país extranjero, pero la mayoría ya viajó a algún país europeo, tiene relaciones con personas de otros países y participó en actividades relacionadas con la cultura de otro país.

Por lo que corresponde a la **escala de sensibilidad intercultural**, se percibió que los estudiantes son abiertos y les gusta mucho estar y relacionarse con personas de otras culturas, sienten confianza, aunque tengan dificultades en hablar o comunicar con personas de otras culturas, consideran que tienen actitudes positivas relativamente al otro, mostrándose atentos, sociables, muy respetadores de los valores de los demás, tienen comportamientos favorables hacia personas de otras culturas, recurren a los gestos o imágenes para comunicar, discuerdan totalmente que su cultura sea mejor que la personas de otros países, incluso aprecian la cultura de los demás.

Se concluyó del análisis de la primera encuesta que los estudiantes son típicos de su nivel escolar y la mayoría no recibe asistencia económica, tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del español, disfrutan de diversas actividades relacionadas con el idioma y valoran la autoconciencia y el feedback de la profesora, prefieren trabajar en parejas o grupos pequeños, usar recursos digitales y recursos, y tuvieron experiencias interculturales, especialmente a través de proyectos *Erasmus+*, son abiertos y respetuosos hacia otras culturas, aunque algunos enfrentan dificultades en la comunicación intercultural, también revelan confusión sobre conceptos de evaluación y falta de dominio de ciertos términos académicos.

En el **segundo objetivo de la investigación** se estudiaron los datos de la encuesta por cuestionario *Perfil de los alumnos en español como lengua extranjera (ELE)* y se concluyó que, en cuanto a las **opiniones, gustos y preferencias como estudiante de español**, los alumnos tienen

una imagen bastante positiva de sí mismos como estudiantes de español; eligieron el español por ser una lengua cerca de su lengua materna; consideran que saber español es, sobre todo, comunicar oralmente; refieren que conocen aspectos culturales hispanos y los reconocen en comparación con la cultura lusa; para aprender español utilizan, esencialmente, recursos digitales; prefieren trabajar organizados en parejas; prefieren aprender con actividades audiovisuales; refirieron que la falta de información y estereotipos negativos pueden ser las posibles razones a la hora de no elegir la asignatura de español; reaccionan positivamente a la percepción de que sacar buena nota se debe al hecho de ser una lengua fácil de aprender; y asumieron que la gramática y la escritura son los puntos más débiles en términos de aprendizaje de la lengua de Cervantes.

Acerca de las **competencias en ELE**, se observó a través de la autoevaluación de las competencias como estudiante de español, que los alumnos consideran que son buenos en las competencias de la oralidad, de la escritura (comprensión, producción e interacción) y lexicales, sin embargo mitad es suficiente y la otra mitad es bueno en gramática; asumieron que tienen buena receptividad para trabajar en clases de español, independientemente del modo de organización del trabajo y del tipo de tareas pedagógicas; refirieron que tienen poco contacto con personas nativas de español, pero que tienen buena receptividad para comunicar con españoles; reconocieron que a través del móvil recurren al traductor como principal fuente para buscar vocabulario.

Sobre las **competencias en el ámbito de la producción oral en español, opiniones, preferencias, experiencias con tecnologías de información y comunicación (TIC) en la producción oral (PO), dificultades y estrategias como estudiante de español**, se verificó que a los alumnos les gusta realizar actividades de oralidad y las valoran como siendo importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa; son buenos en producción oral; recurren al móvil para realizar actividades de oralidad; analizan sus grabaciones; a la mayoría les gusta usar el móvil para grabar actividades orales; casi la mitad reconoce poseer dificultades en la pronunciación; cuando sienten dificultades en la oralidad piden ayuda a la profesora y usan la paráfrasis; refieren que tener pocas horas de clases semanales puede ser una desventaja para que la profesora realice actividades de oralidad y consideraron que la consulta de información y la autocorrección pueden ser las estrategias más favorables para desarrollar la oralidad.

Con relación a las **competencias en el ámbito de la producción escrita en español: opiniones, preferencias, experiencias con TIC en la producción escrita (PE), dificultades y estrategias como estudiante de español**, se constató que a los alumnos les gusta realizar

actividades de escritura y las valoran como siendo importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa; son buenos en producción escrita; recurren al móvil para realizar actividades de escritura; analizan sus respuestas de escritura; a la mayoría les gusta usar el móvil para realizar actividades escritas; casi la mitad reconoce poseer dificultades en la gramática; cuando sienten dificultades en la escritura, usan el traductor y piden ayuda a la profesora; refieren que tener pocas horas de clases semanales puede ser una desventaja para que la profesora realice actividades de escritura y consideraron que la consulta de información y la ayuda de la profesora pueden ser las estrategias más favorables para desarrollar la escritura.

Por lo que toca a los **gustos y preferencias del estudiante de español sobre el visionado de cortometrajes y la producción oral**, se percibió que los alumnos ya vieron cortometrajes en clases de español en 7.º curso, pero siguen teniendo buena receptividad para continuar a visionar cortometrajes; les gustan los cortometrajes que traten temas de cultura española; que prefieren películas a cortometrajes; no tienen mucha cultura sobre cine español, pero conocen actores; asumieron que los cortometrajes pueden ser un recurso favorable para motivarles para aprender español; reconocieron que tienen buena receptividad para realizar tareas de oralidad a partir de cortometrajes españoles y que prefieren hacer una grabación de sus respuestas con recurso a su móvil y publicarla en una aplicación digital; asumieron que no les importa que sus compañeros escuchen sus grabaciones; que analizan sus grabaciones, pero no hay la costumbre de pedir a un compañero que comente la grabación; que ya volvieron a grabar una respuesta por haber encontrado errores o porque algún compañero hizo algún comentario; y en cuanto a la *autoscopia*, no saben su significado, pero asocian a algo positivo que pretende mejorar los aprendizajes de los estudiantes o que está relacionado con las grabaciones de sus respuestas.

Respecto a los **gustos y preferencias del estudiante de español sobre la lectura de cuentos populares y la producción escrita**, se verificó que a los alumnos les gusta leer en español y tienen buena receptividad en leer; les gusta leer textos culturales; prefieren cuentos populares a libros literarios, aunque prácticamente no conozcan cuentos españoles; asumieron que los cuentos populares pueden ser un recurso favorable para motivarles para aprender español; que prefieren leer los cuentos con recurso al móvil; no tienen mucha cultura sobre literatura española, pero no conocen escritores ni tampoco Premios Nobel hispanos; reconocieron que tienen buena receptividad para realizar tareas de escritura a partir de cuentos populares españoles y para elaborar

textos creativos en equipos a partir de cuentos populares españoles; y en cuanto a los *cuentos al revés*, no saben su significado, pero asocian a algo antiguo o confuso.

Referente a los **gustos y preferencias del estudiante de español y estrategias de autorregulación de los aprendizajes**, se concluyó que los alumnos tienen buena receptividad para realizar la autoevaluación y coevaluación de tareas de aprendizaje en la asignatura de español; no tienen rutinas de autoevaluación ni de coevaluación de los aprendizajes; que, a veces, no comprenden la evaluación asignada por el profesor; que están receptivos en analizar la retroalimentación suministrada por el docente; que no saben qué es una rúbrica de evaluación, aunque hayan sido utilizadas rúbricas de evaluación en el 7.º curso en la asignatura de español; que tienen buena receptividad para usar rúbricas de evaluación para hacer la auto y la coevaluación en las tareas de aprendizaje de español; que no saben qué es un código de corrección para mejorar la escritura, aunque en clases de portugués, a veces, usen algún tipo de documento con pistas para mejorar los textos escritos; y que tienen buena receptividad para crear un código de corrección para mejorar el desempeño en las tareas de escritura en la asignatura de español.

Se concluyó del análisis de la segunda encuesta que los alumnos tienen una imagen positiva de sí mismos como estudiantes de español y eligen el español debido a su proximidad con su lengua materna, consideran que saber español es principalmente para la comunicación oral y reconocen aspectos culturales hispanos, utilizan recursos digitales para aprender y prefieren trabajar en parejas, también aprecian actividades audiovisuales y ven el español como una lengua fácil de aprender, tienen fortalezas en la oralidad, escritura, y competencias léxicas, pero enfrentan dificultades en gramática, prefieren recursos digitales y el móvil para realizar actividades, no dominan completamente términos académicos como “evaluación formativa” y “evaluación sumativa”, les gusta leer en español, especialmente cuentos populares, y consideran que son un recurso motivador, tienen buena disposición para autoevaluarse y coevaluarse, pero no tienen rutinas para hacerlo y a veces no comprenden la evaluación del profesor, están receptivos a la retroalimentación y las rúbricas de evaluación, pero no conocen el concepto de códigos de corrección.

En el **tercer objetivo de la investigación** se investigó la literatura sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales, sobre la enseñanza del español en Portugal y se estudiaron los datos de las dos encuestas aplicadas al alumnado con vistas a la

creación y aplicación de tareas de evaluación diagnóstica de la producción oral y escrita teniendo en cuenta el alumnado estudiante de ELE en Portugal en el 8.º curso. Se presentan enseguida las acciones pedagógicas más relevantes llevadas a cabo en el ámbito de la primera fase de la intervención pedagógica con alumnado.

En la **producción oral**, se utilizó una rúbrica de evaluación para la producción oral de estudiantes de 8.º curso, considerando que era un instrumento de evaluación accesible para el nivel de aprendizaje de los participantes. Se llevó a cabo un estudio experimental con los estudiantes, donde se realizaron actividades de evaluación diagnóstica sobre el cortometraje *El vendedor de humo*, incluyendo la visualización del cortometraje y la respuesta a preguntas. Los estudiantes grabaron sus respuestas en formato de audio y las publicaron en la aplicación *Stream* del *Office 365*, lo que permitió a los compañeros y la profesora escuchar y dar retroalimentación. Se utilizaron diversas herramientas de evaluación, como guías de observación y listas de cotejo, y se fomentó la autorregulación de los aprendizajes mediante la autoevaluación de los estudiantes. Se realizó un debate en clase para discutir los resultados de la evaluación diagnóstica y proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

En la **producción escrita**, se empleó una rúbrica de evaluación del Ministerio de Educación para evaluar las competencias de los estudiantes. El proceso de aprendizaje se centró en un cuento popular español llamado *La infantita que fue convertida en almendro*. Los estudiantes completaron una ficha de trabajo que abordaba aspectos como la estructura del cuento, criterios de evaluación, y elementos culturales de España. Los estudiantes realizaron una tarea de evaluación diagnóstica, creando un borrador y copiando la respuesta en una hoja entregada por la profesora. Se fomentó la autorregulación de los aprendizajes a través de la autoevaluación y se aplicó un cuestionario de autorregulación. Se llevó a cabo un debate en clase para discutir los resultados de la evaluación diagnóstica y proporcionar retroalimentación.

En el **cuarto objetivo de la investigación** se propició al alumnado oportunidades para desarrollar actitudes de reflexión en cuanto a sus aprendizajes y, en este sentido, se analizaron los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a los alumnos referentes al desarrollo de tareas de evaluación diagnóstica de la producción oral y escrita.

Las conclusiones de la investigación destacan los siguientes aspectos de la **producción oral**: dificultades en la producción oral, con énfasis en la corrección y la fluidez; conocer los

criterios de evaluación beneficia a los estudiantes; las actitudes de los estudiantes varían, algunos carecen de dedicación; y la evaluación formativa antes de la evaluación diagnóstica es valiosa.

Se concluyó que en la **producción oral** es necesario abordar los problemas, promover la conciencia lingüística, mejorar las actitudes estudiantiles y utilizar retroalimentación y criterios de evaluación para mejorar el desempeño.

Las conclusiones sobre la **producción escrita** enfocan las siguientes cuestiones: dificultades en competencias lingüísticas y sociolingüísticas; necesidad de mejorar coherencia y cohesión; dificultades en competencias pragmáticas y discursivas; divergencia en percepciones estudiante-profesora; impacto positivo de la conciencia de criterios de evaluación; diversidad de opiniones sobre actividades; y textos adaptados y necesidad de mejorar actitudes de aprendizaje.

Se concluyó que en la **producción escrita** hay necesidad de necesidad de enfocar las dificultades lingüísticas y pragmáticas, fomentar actitudes positivas y adaptar enfoques pedagógicos según las preferencias estudiantiles.

En el **quinto objetivo de la investigación** se consultó la literatura sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales y se estudiaron los datos de la primera etapa de la intervención sobre la producción oral y de la producción escrita con el objetivo de crear y aplicar de tareas de evaluación formativa y sumativa de la producción oral y escrita teniendo en cuenta el alumnado estudiante de ELE en Portugal en el 8.º curso. Dado que las tareas desarrolladas en las dos modalidades de evaluación referidas son muy similares, se presentan las que se aplicaron en la evaluación sumativa. Se presentan a continuación las acciones pedagógicas más significativas implementadas en el ámbito de la segunda y tercera fases de la intervención pedagógica con alumnado.

En la **producción oral**, se utilizó la misma rúbrica de evaluación que en la evaluación formativa para evaluar la producción oral de los estudiantes. Durante esta fase, se llevaron a cabo varios pasos, que incluyeron la reflexión de los estudiantes sobre sus actitudes durante las tareas de aprendizaje, un nuevo análisis de la rúbrica de evaluación, la revisión de las respuestas de la evaluación formativa, y la corrección y mejora de las respuestas para la evaluación sumativa. Los estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles y tecnologías digitales para corregir errores y mejorar sus respuestas. Se realizó una grabación de las respuestas y se publicaron en la aplicación *SharePoint* del *Office 365*. Además, se llevaron a cabo actividades de autoevaluación y se

analizaron las actitudes de los estudiantes durante la realización del trabajo. Finalmente, se realizó un debate para discutir los resultados de las tareas de evaluación sumativa de la producción oral tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de la profesora.

En la **producción escrita**, se mantuvo el uso de la rúbrica de evaluación empleada en la evaluación formativa. Se llevaron a cabo diversas actividades, que incluyeron la reflexión de los estudiantes sobre sus actitudes durante las tareas de aprendizaje, la revisión de criterios de evaluación, la revisión de códigos de corrección, la creación de borradores de respuestas y su copia final. Se fomentó la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes y se realizaron pruebas de comprensión escrita y un proyecto interdisciplinario basado en los cuentos creados por los estudiantes. El uso del cronómetro ayudó a mantener un ritmo eficiente de trabajo, y se permitió a los estudiantes utilizar recursos como dispositivos móviles para mejorar sus respuestas. Se concluyó con un debate en clase para discutir los resultados y proporcionar retroalimentación.

En el **sexto objetivo de la investigación** se fomentó el pensamiento crítico de los alumnos y, en esta perspectiva, se analizaron los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a los alumnos referentes al desarrollo de tareas de evaluación formativa y sumativa de la producción oral y escrita, pero con énfasis en la tercera fase de la intervención.

En la evaluación sumativa de la **producción oral** en estudiantes, se concluyó que persisten dificultades en desarrollo temático, coherencia y cohesión; se comprobó mejoras en corrección gramatical, léxica y fonológica en comparación con la evaluación formativa; las actitudes de los estudiantes mejoraron, mostrando mayor dedicación, autonomía y autorregulación; se reconoce la importancia del *feedback* y se aprecia la capacidad para autorregularse, lo que ha llevado a una mejora en las calificaciones globales; los estudiantes son conscientes de las diferencias entre su lengua materna y el español, gracias al *feedback* proporcionado; a pesar de las mejoras, aún se requiere enfoque en el desarrollo temático, la coherencia y la cohesión en la producción oral.

Se concluyó que los resultados recolectados en la **producción oral** indican una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes en la evaluación sumativa en comparación con la evaluación formativa y esto se debe en parte a un cambio positivo en las actitudes de los estudiantes, su capacidad para autorregularse y la importancia del *feedback* proporcionado por la profesora-investigadora. Sin embargo, aún persisten dificultades en el desarrollo temático, la

coherencia y la cohesión en la producción oral, lo que podría ser un área de enfoque adicional para futuras intervenciones.

La evaluación de la **producción escrita** y la colaboración en equipos mostró mejoras en la escritura, en la conciencia lingüística y en la corrección de errores, aunque la originalidad y la corrección lingüística necesitan más trabajo. Los estudiantes reconocen la necesidad de mejorar la colaboración y gestión del tiempo, pero aún enfrentan desafíos en actitudes y valores en equipos. Se sigue observando mucha interferencia del *portuñol*, sin embargo, los hallazgos mencionados ya orientan la mejora de las estrategias pedagógicas.

Se concluyó que los datos recogidos en la **producción escrita** reflejan una mejora en las habilidades de escritura de los estudiantes y en su capacidad para trabajar en equipo. Sin embargo, aún existen desafíos en términos de originalidad, corrección lingüística y actitudes en el trabajo en equipo. Estas conclusiones proporcionan información valiosa para continuar mejorando las estrategias pedagógicas y promover un ambiente de aprendizaje más efectivo.

En el **séptimo objetivo de la investigación** se analizaron los datos de la encuesta por cuestionario *Evaluación de la experiencia pedagógica en la producción oral y en la producción escrita* y se sacaron los hallazgos clave que se presentan en seguida.

Sobre las **prácticas pedagógicas en la asignatura de español**, se concluyó que los estudiantes utilizan a menudo teléfonos móviles y aprecian su utilidad en su vida escolar; la mitad considera que los profesores a veces fomentan su uso como herramienta de trabajo; prefieren el formato digital para trabajar, aunque algunos sienten que escribir en papel les ayuda a planificar; valoran conocer los criterios de evaluación y consultan rúbricas y *feedback* antes de realizar tareas.

Acerca de las **opiniones y actitudes de los estudiantes en relación con la producción oral en la asignatura de español**, los estudiantes respondieron positivamente a la producción oral en español, a pesar de ser una novedad; la estrategia de la *autoscopia* fue bien recibida, con el uso de dispositivos móviles para crear productos de aprendizaje; la mayoría consideró que las tareas eran apropiadas y apreciaron la evaluación formativa y retroalimentación; la mayoría se posicionó en el nivel 4 en la valoración de su desempeño oral.

Según las **opiniones de los estudiantes sobre la producción escrita en la asignatura de español**, los estudiantes consideraron las tareas de producción escrita apropiadas y valoraron la evaluación formativa; sus opiniones sobre la elección de evaluaciones variaron; la mayoría se ubicó

en el nivel 4 en la valoración de su desempeño en la producción escrita, aunque hubo una diferencia con respecto a la producción oral.

Respecto a la **opinión de los estudiantes sobre el uso de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* en la producción oral de la asignatura de español**, los estudiantes disfrutaron del uso de las aplicaciones *Stream* y *SharePoint* para la producción oral y apreciaron analizar sus grabaciones; reconocieron la utilidad de la metodología y valoraron la retroalimentación del profesor; y algunos no tenían claridad sobre otras estrategias.

En cuanto a la **opinión de los estudiantes sobre los cortometrajes y los cuentos usados en la asignatura de español**, los estudiantes tuvieron una comprensión positiva de los cortometrajes y cuentos utilizados en la asignatura de español, identificaron valores culturales y apreciaron las estrategias pedagógicas, así como la evaluación y experimentaron un impacto positivo en su comprensión y habilidades en español.

Referente a la **opinión de los estudiantes sobre el desempeño y aprendizajes en la asignatura de español**, los estudiantes tuvieron un buen desempeño en la asignatura de español, participaron en actividades de mentoría entre pares y adquirieron competencias y valores importantes de acuerdo con el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, destacando las metodologías activas.

Por lo que concierne a la **opinión de los estudiantes sobre sus capacidades de reflexión**, los estudiantes valoraron positivamente la elección de cortometrajes y cuentos en el proceso de enseñanza de español; expresaron aprecio y gratitud hacia la profesora y destacaron su enfoque amigable y dedicado; y la mayoría se ubicó en niveles 4 y 5 en sus competencias en español.

Se concluyó del análisis de la tercera encuesta que la intervención pedagógica con alumnado fue muy relevante porque los alumnos valoraron positivamente su experiencia en la asignatura de español, destacando la utilidad de los dispositivos móviles, la estrategia de *autoscopia*, las aplicaciones *Stream* y *SharePoint*, el trabajo en equipo, los cortometrajes y cuentos utilizados y aspectos como los valores y las competencias. La mayoría de los estudiantes se ubicó en niveles 4 y 5 y sintió que desarrolló competencias efectivas en español durante el 8.º curso, indicando que se sienten competentes en el idioma y aprecian la enseñanza activa. Las observaciones de la profesora-investigadora respaldaron estas opiniones positivas, reconociendo el esfuerzo y dedicación de los estudiantes en esta investigación.

B – Principales conclusiones de la intervención con profesorado

El Capítulo 5 trató la intervención con profesorado y considerando las respuestas de los cuestionarios aplicados, la actuación en las tres fases de las sesiones de formación y el contenido del informe o trabajo final de la formación, se sacaron las siguientes conclusiones.

En el **primer objetivo de la investigación** se analizaron los datos de la ficha de inscripción de la entidad de formación responsable por gestionar la selección de profesores y se validó el contenido de la formación. A pesar de una alta inscripción inicial, solo participaron 15 profesores debido a limitaciones de participantes en la formación en línea, Se apuró que la mayoría de los participantes eran mujeres de nacionalidad portuguesa, con una edad promedio de 45 años, contratados para enseñar español en Portugal, principalmente en Bachillerato, y distribuidos en diferentes regiones del país. Se recopilaron y analizaron los datos de la encuesta para definir el perfil de los profesores de español participantes en la formación de larga duración en cuanto a su formación académica, experiencia laboral, situación laboral, experiencia en la formación, competencia digital y motivaciones para inscribirse en la formación. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores tenían títulos de máster, una experiencia media de 23 años en la enseñanza de español y eran principalmente funcionarios. Además, se descubrió que la mayoría de los profesores tenía poca experiencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo, evaluación formativa y competencias digitales. Sus motivaciones para inscribirse en la formación incluían el deseo de progresar en sus carreras y mejorar sus competencias digitales, entre otras.

Se concluyó que la etapa antes de la intervención proporcionó información valiosa sobre el perfil y las necesidades de formación de los profesores de español en Portugal, lo que ayudó a diseñar la formación de larga duración.

En el **segundo objetivo de la investigación** se investigó la literatura sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales, sobre la formación de profesorado en Portugal, y se estudiaron los datos de los instrumentos de recolección usados con el profesorado con el objetivo de concebir y desarrollar la programación de la formación de larga duración. Se presentan a continuación las principales características de la formación implementada en la intervención pedagógica con profesorado.

Se desarrolló una *Oficina de Formação* de larga duración para profesores de español en Portugal. Esta formación tenía objetivos mejorar las competencias pedagógicas, promover la evaluación efectiva y fomentar el uso de tecnología en la enseñanza. Se dividía en módulos sobre currículo, metodologías activas, evaluación, competencias digitales, planificación y presentación de proyectos. La formación se basó en sesiones presenciales en línea y trabajo autónomo. La evaluación se realizó mediante una calificación cuantitativa y se basó en la participación, un diario de aprendizaje, el contenido producido y un informe de reflexión crítica. La profesora-investigadora-formadora fue la responsable de dinamizar y supervisar la formación.

En el **tercer objetivo de la investigación** se analizaron los datos de las encuestas por cuestionario aplicadas en la fase inicial, intermedia y final y se presenta la evaluación global de la experiencia de los participantes basada en el análisis de las tres etapas de la formación.

En la **etapa inicial** se concluyó que los participantes mostraron un alto nivel de interés, entusiasmo y reconocimiento de la relevancia de los temas y actividades abordados durante la formación y también se enfrentaron al desafío y la intensidad del entrenamiento con compromiso y esfuerzo. Se destacó la importancia de compartir y colaborar en el proceso de aprendizaje.

En la **etapa intermedia** se observó que los participantes continuaron mostrando interés en los temas y reconocieron la relevancia del contenido para su práctica docente. Sin embargo, también notaron la intensidad de la formación y la necesidad de más tiempo para profundizar en los temas. El trabajo compartido y colaborativo siguió siendo un aspecto valorado.

En la **etapa final** se constató que los participantes destacaron la importancia de compartir ideas, experiencias y prácticas entre ellos y también se centraron en la relevancia de la evaluación en la educación. Sin embargo, la limitación de tiempo fue nuevamente mencionada como un desafío constante en las sesiones.

Se concluyó que los datos recogidos durante la ejecución de la **formación** representan que fue una experiencia positiva para los participantes en términos de interés, compromiso y aprendizaje colaborativo, sin embargo, la intensidad del entrenamiento y la limitación de tiempo fueron aspectos destacados en todas las etapas. La reflexión y la colaboración también fueron altamente valoradas como parte integral del proceso de aprendizaje. Estas conclusiones pueden servir como base para mejorar futuras experiencias de formación y abordar las limitaciones de tiempo identificadas.

En el **cuarto objetivo de la investigación** se analizaron los informes o trabajos finales realizados después de acabar la formación. Según los registros y los indicadores proporcionados en todas las categorías de los informes de formación, podemos concluir que la formación de profesores de ELE (Español como Lengua Extranjera) tuvo un impacto altamente positivo en múltiples aspectos:

En cuanto a los **objetivos de la formación**, se concluyó que los cinco objetivos de formación se cumplieron con éxito; los participantes mejoraron sus habilidades en metodologías activas, aprendizaje basado en tareas y aprendizaje cooperativo; la práctica pedagógica y la evaluación se diversificaron, incluyendo la implementación de evaluación formativa y retroalimentación; los profesores desarrollaron habilidades digitales en todas las áreas del marco *DigCompEdu*; la capacidad de diseñar escenarios de aprendizaje efectivos y la confianza en la creación de experiencias de aprendizaje se fortalecieron; y se creó una comunidad de práctica de profesores de español, promoviendo la colaboración, el intercambio de experiencias y la innovación educativa.

Respecto al **impacto en el desarrollo personal y profesional**, se constató que la formación tuvo un impacto extremadamente positivo en el desarrollo personal y profesional de los profesores de ELE; se observó un aumento en la confianza en el uso de la tecnología y las habilidades digitales; los profesores adoptaron metodologías activas y mejoraron sus prácticas de enseñanza y evaluación; se fomentó la innovación en la enseñanza y la motivación de los estudiantes; y los profesores actualizaron sus conocimientos y se centraron en el aprendizaje significativo y centrado en el alumno.

Referente a la **promoción de competencias en el PASEO**, se comprobó que la formación promovió una amplia gama de competencias definidas en el *PASEO* a través de metodologías activas y tecnologías digitales; se promovieron competencias como la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en grupo, la autonomía, el bienestar, la conciencia estética, el conocimiento científico y tecnológico y la conciencia corporal.

Por lo que concierne a las **prácticas educativas más inclusivas**, se verificó que la formación tuvo un impacto positivo en la promoción de prácticas educativas más inclusivas en la enseñanza de ELE; se adaptaron las metodologías y entornos de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes; se promovió un ambiente de apoyo mutuo y colaboración entre los estudiantes, lo que mejoró su autoestima y su éxito académico.

Por lo que corresponde a la **satisfacción de los profesores participantes**, se concluyó que los profesores de español expresan una alta satisfacción y una evaluación positiva de la formación; se destacan la excelencia de la formación, la dinámica del formador y la calidad de los contenidos; y los participantes tienen una autoevaluación positiva de su propio desempeño en la formación, destacando su compromiso y participación activa.

Se concluyó que las informaciones recogidas de los trabajos indican que la formación tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo profesional y personal de los profesores de ELE, así como en la promoción de prácticas educativas más inclusivas y en el fortalecimiento de habilidades pedagógicas y digitales. La alta satisfacción de los participantes y su autoevaluación positiva respaldan la eficacia de la formación en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

C - Limitaciones más significativas de la investigación

Respecto a las limitaciones de la implementación de esta investigación, se resaltan las que posiblemente influyeron o afectaron los datos obtenidos, abriendo así el camino a otras perspectivas en el enfoque del problema abordado en este estudio:

1. Complejidad en el análisis de datos debido a preguntas abiertas en cuestionarios y limitación de tiempo para la investigadora
2. Restricción en la carga horaria para enseñar la lengua extranjera, lo que afectó la enseñanza de competencias orales y escritas
3. Obstáculos técnicos, como la resistencia de algunos alumnos a instalar aplicaciones y problemas de compatibilidad con dispositivos móviles
4. Características de la muestra, compuesta por jóvenes estudiantes en su segundo año de aprendizaje de español en Educación Básica
5. Escasez de estudios similares en Portugal sobre estudiantes que aprenden español como segunda o tercera lengua extranjera
6. Falta de experiencia de los profesores en las temáticas abordadas y las dificultades en completar tareas formativas en el taller de formación

D - Recomendaciones u orientaciones pedagógicas

Apoyado en las principales conclusiones de la **intervención con alumnado**, se proporcionan recomendaciones que como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza del español y el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus preferencias y necesidades específicas:

1. Fomentar la autoconciencia y la autorregulación del aprendizaje
2. Establecer rutinas de evaluación pedagógica
3. Mejorar la enseñanza de conceptos en el ámbito de la evaluación
4. Diversificar las estrategias de enseñanza
5. Incorporar tecnologías educativas digitales al proceso educativo
6. Enfocarse en áreas de mejora específicas
7. Fomentar la reflexión crítica
8. Promover el trabajo en equipo y la colaboración
9. Mantener un enfoque en la cultura
10. Proporcionar retroalimentación efectivo y eficaz
11. Personalizar el aprendizaje
12. Seguir promoviendo la interacción intercultural

Basado en las conclusiones de la **intervención con profesorado**, se presentan recomendaciones que pueden ayudar a diseñar futuras experiencias de formación más efectivas y abordar las limitaciones identificadas en esta investigación:

1. Considerar limitaciones de participantes en formación en línea
2. Diseñar formación centrada en las necesidades del profesorado
3. Promover la diversificación de estrategias pedagógicas
4. Facilitar la colaboración y el intercambio entre profesores
5. Brindar suficiente tiempo para profundizar en los temas
6. Evaluar constantemente la satisfacción de los participantes
7. Fomentar la reflexión y la autoevaluación
8. Continuar apoyando el desarrollo de competencias digitales

E – Reflexiones finales

Se terminan *Metodologías Activas con Evaluación Pedagógica y Tecnologías Digitales - Capacitar a alumnos y a profesores de ELE en Portugal*, inspiradas en

el poema *Caminante, son tus huellas*, de Antonio Machado⁸²,
el pensamiento *locura es hacer lo mismo una y otra vez y esperar resultados diferentes*, atribuido a Albert Einstein⁸³,
la afirmación *A nadie se le puede enseñar nada, sólo ayudarlo a descubrirlo dentro de uno mismo*, de Galileo Galilei⁸⁴, y
los versos *Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena.*, del poema *Mar Português*, de *Mensagem*, de Fernando Pessoa⁸⁵,

como forma de contestar a las preocupaciones educativas que enfrenta la escuela hoy día y que constituyeron las tres cuestiones-problemas de este estudio (sección 1. 3.),

concluyéndose que:

este trabajo representa un ejemplo de isomorfismo pedagógico a través de la autoformación de la profesora como investigadora y de la formación de profesorado y, por consiguiente, las intervenciones pedagógicas de este estudio, enfocadas en las metodologías activas, en la evaluación pedagógica y en las tecnologías digitales, para capacitar a alumnado y profesorado de la asignatura de español como lengua extranjera en Portugal, contribuyeron a la innovación pedagógica y desarrollaron competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para que se logre el perfil de alumno y de profesor del siglo XXI.

⁸² <https://www.culturagenial.com/es/poema-caminante-no-hay-camino-de-antonio-machado/>

⁸³ <https://www.diariolibre.com/usa/actualidad/2022/08/18/albert-einstein-nunca-dijo-esta-frase/2016540>

⁸⁴ <https://citas.in/frases/64978-galileo-galilei-no-se-puede-ensenar-nada-a-un-hombre-solo-se-le-p/>

⁸⁵ <https://www.pensador.com/tudo-vale-a-pena-quando-a-alma-nao-e-pequena/>

6.2. Conclusões em português con motivo de la mención de *Doctor Internacional*

Na presente seção, são apresentadas as considerações finais sobre a investigação, levando em consideração os objetivos que orientaram o estudo.

Esta investigação teve como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) necessárias para alcançar o perfil do aluno do século XXI através da implementação de uma intervenção com alunos e outra com professores de ELE em Portugal. Além disso, teve os seguintes objetivos específicos:

- Intervenção com alunos de ELE em Portugal

1. Identificar as opiniões dos alunos de ELE em Portugal relativamente ao processo didático em língua estrangeira, à dimensão individualizada e à dimensão procedimental da aprendizagem, incluindo aspetos relacionados com a experiência e sensibilidade interculturais.
2. Definir o perfil dos alunos de ELE em Portugal através do estudo de:
 - Suas opiniões, preferências e gostos referentes à disciplina de ELE e competências na disciplina.
 - Suas representações no âmbito da produção oral e produção escrita.
 - Questões relacionadas com a integração de tecnologias digitais, as suas dificuldades e estratégias.
 - O uso de curtas-metragens e contos populares na sala de aula e estratégias de regulação da aprendizagem.
3. Criar e aplicar tarefas de avaliação diagnóstica da produção oral e escrita com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais em alunos que estudam ELE em Portugal no 8.º ano.

4. Fomentar atitudes de reflexão nos alunos de ELE em Portugal sobre o trabalho realizado durante as tarefas de produção oral e produção escrita da avaliação diagnóstica.
5. Criar e aplicar tarefas de avaliação formativa e sumativa da produção oral e escrita com recurso a metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais em ELE com alunos de Portugal no 8.º ano.
6. Promover o pensamento crítico dos alunos de ELE em Portugal sobre o trabalho realizado durante as tarefas de produção oral e produção escrita na avaliação formativa e sumativa.
7. Avaliar o impacto das metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educacionais digitais em ELE com alunos que estudam ELE no 8.º ano em Portugal.

- Intervenção com professores de ELE em Portugal

1. Caracterizar o perfil dos professores de ELE em Portugal através da recolha de dados sobre os participantes no plano de formação de longa duração, formação académica, experiência profissional e situação profissional, experiência nos temas da formação e motivações para se inscreverem na formação de longa duração.
2. Criar e aplicar propostas de intervenção destinadas a professores de ELE em Portugal que promovam a inovação pedagógica com base em metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais.
3. Conhecer as perceções relativamente à fase inicial, intermediária e final da formação de longa duração dos professores de ELE em Portugal.
4. Avaliar o impacto da formação de longa duração em metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais dirigidas a professores de ELE em Portugal.

Quanto ao quadro teórico do estudo, foram investigadas metodologias ativas, avaliação pedagógica, tecnologias educativas e as leis que regem o ensino de línguas estrangeiras na Europa, o espanhol e a formação de professores em Portugal (Capítulo 1 e Capítulo 2). Para alcançar os objetivos definidos e com base na contextualização dos temas de investigação com recurso à revisão da literatura, a investigação-ação foi estabelecida como metodologia, com abordagem qualitativa-descritiva e formato de estudo de caso. O desenho da investigação foi elaborado e os instrumentos de recolha de dados foram construídos (Capítulo 3).

Os dados analisados referentes ao estudo empírico com alunos foram concebidos e recolhidos durante o ano letivo 2022/2023 nas aulas da disciplina de espanhol de três grupos do 8.º ano em Portugal. Os alunos participaram na realização de tarefas de aprendizagem concebidas especificamente no âmbito da produção oral e escrita, foram observados e responderam a três questionários criados exclusivamente para eles (Capítulo 4).

Os dados estudados em relação ao estudo empírico com professores foram criados e recolhidos no ano letivo 2021/2022 durante as sessões de formação de um grupo de professores de espanhol que leciona ELE em diferentes cidades de Portugal. Os professores participaram na realização de tarefas de aprendizagem concebidas especialmente no âmbito da formação específica para professores de ELE, foram observados e também responderam a um formulário de inscrição no centro de formação, bem como a quatro questionários e um relatório criados especificamente para eles (Capítulo 5).

A seguir, destacam-se os resultados mais significativos recolhidos ao longo deste trabalho de investigação.

A - Principais conclusões da intervenção com os alunos

No Capítulo 4 foi abordada a intervenção com os alunos e tendo em consideração as respostas dos questionários aplicados e a realização das três tarefas de produção oral e escrita, foram extraídas as seguintes conclusões.

No **primeiro objetivo** da investigação, foram analisados os dados do questionário *Perfil dos Alunos em Línguas Estrangeiras (LE)* em relação aos 49 alunos participantes, provenientes de três grupos escolares, e observou-se que a média de idades dos alunos é a habitual para quem está no 8.º ano e a maioria não beneficia de apoio social escolar.

No que diz respeito à **dimensão individualizada da aprendizagem da língua estrangeira**, concluiu-se que os alunos têm uma relação positiva com a língua estrangeira, embora, por vezes, reajam mal aos erros; gostam de estar nas aulas, aprender vocabulário e gramática; gostam de realizar atividades de compreensão, produção, interação e mediação oral e escrita; preferem trabalhar em pares ou em pequenos grupos nas aulas; gostam bastante de falar, fazer investigações; gostam muito de estudar com os colegas e realizar jogos didáticos com o computador, telemóvel e tablet; consideram muito importante estudar sozinhos; consideram bastante importante estudar com os colegas; e consideram bastante importante fazer traduções.

No que diz respeito à **dimensão processual da aprendizagem e do processo didático em língua estrangeira**, verificou-se que os alunos consideram bastante importante a autoconsciência, a investigação de informações e a comunicação com estrangeiros por iniciativa própria fora da escola para desenvolver a produção e interação oral; que é muito importante o uso do tradutor e do dicionário no telemóvel; que é bastante importante o uso do tradutor e do dicionário no telemóvel, o feedback dado pela professora para desenvolver a produção e interação escrita; que é bastante importante realizar tarefas de aprendizagem em conjunto com os colegas na sala de aula, a autoconsciência, atividades de associação com a língua materna e comunicação com nativos para desenvolver a compreensão escrita; no que diz respeito aos materiais, os alunos gostam pouco de aprender através de apontamentos no caderno diário, de dicionários em papel; gostam bastante de explorar imagens, de canções, de fazer investigações na Internet e de consultar páginas da *web*; no que diz respeito aos recursos, os alunos gostam muito de ver filmes, curtas-metragens, séries, programas de televisão, vídeos, canais temáticos do *YouTube*, de estudar através de plataformas com conteúdos digitais, de trabalhar com o telemóvel, tablet, computador, redes sociais, de realizar jogos didáticos com tecnologias e de ir a exposições; gostam pouco de documentos em papel; gostam bastante de trabalhar com recurso a aplicações digitais fora do *Office 365*; no que diz respeito aos termos “avaliação formativa”, “avaliação sumativa”, “autorregulação ou monitorização da aprendizagem”, “rubricas de avaliação”, “códigos de correção” e “tarefas de

aprendizagem”, ficou evidente que a maioria dos alunos não domina os conceitos e que há muita confusão entre avaliação formativa e sumativa.

No que diz respeito ao **perfil de experiência intercultural**, verificou-se que a participação de alguns alunos no *Projeto Erasmus+* foi a principal experiência de terem vivido num país estrangeiro, mas a maioria já viajou para algum país europeu, tem relações com pessoas de outros países e participou em atividades relacionadas com a cultura de outro país.

No que diz respeito à escala de **sensibilidade intercultural**, percebeu-se que os alunos são abertos e gostam muito de estar e relacionar-se com pessoas de outras culturas, sentem confiança, embora tenham dificuldades em falar ou comunicar com pessoas de outras culturas, consideram que têm atitudes positivas em relação ao outro, mostrando-se atentos, sociáveis, muito respeitadores dos valores dos outros, têm comportamentos favoráveis em relação a pessoas de outras culturas, recorrem a gestos ou imagens para comunicar, discordam completamente que a sua cultura seja melhor do que a de pessoas de outros países, e apreciam até a cultura dos outros.

Concluiu-se da análise do primeiro questionário que os alunos são típicos do seu nível escolar e a maioria não recebe apoio social escolar, têm uma atitude positiva em relação ao aprendizagem do espanhol, desfrutam de diversas atividades relacionadas com o idioma e valorizam a autoconsciência e o *feedback* da professora, preferem trabalhar em pares ou em pequenos grupos, usam recursos digitais e recursos, e tiveram experiências interculturais, especialmente através dos projetos *Erasmus+*, são abertos e respeitosos em relação a outras culturas, embora alguns enfrentem dificuldades na comunicação intercultural, também revelam confusão sobre conceitos de avaliação e falta de domínio de certos termos académicos.

No **segundo objetivo da investigação**, foram estudados os dados do questionário *Perfil dos alunos em espanhol como língua estrangeira (ELE)* e concluiu-se que, no que diz respeito a **opiniões, gostos e preferências como estudantes de espanhol**, os alunos têm uma imagem bastante positiva de si mesmos como estudantes de espanhol; escolheram o espanhol por ser uma língua próxima da sua língua materna; consideram que saber espanhol é, acima de tudo, comunicar oralmente; referem que conhecem aspetos culturais hispanos e reconhecem-nos em comparação com a cultura portuguesa; para aprender espanhol, utilizam essencialmente recursos digitais; preferem trabalhar em pares; preferem aprender com atividades audiovisuais; referiram que a falta de informação e estereótipos negativos podem ser as possíveis razões para não escolherem a

disciplina de espanhol; reagem positivamente à percepção de que obter boas notas se deve ao facto de o espanhol ser uma língua fácil de aprender; e assumiram que a gramática e a escrita são os pontos mais fracos em termos de aprendizagem da língua de Cervantes.

Quanto às **competências em ELE**, a autoavaliação dos alunos indicou que eles consideram ser bons em competências de oralidade, escrita (compreensão, produção e interação) e competências lexicais, no entanto, metade deles acredita que suas competências gramaticais são suficientes, enquanto a outra metade as considera boas; assumiram que têm boa receptividade para trabalhar em aulas de espanhol, independentemente do modo de organização do trabalho e do tipo de tarefas pedagógicas; também mencionaram que têm pouco contacto com pessoas nativas de espanhol, mas têm boa receptividade para se comunicar com espanhóis; e reconheceram que usam o tradutor em seus dispositivos móveis como principal fonte para buscar vocabulário.

Em relação às **competências na produção oral em espanhol, opiniões, preferências, experiências com tecnologias de informação e comunicação (TIC) na produção oral (PO), dificuldades e estratégias como estudantes de espanhol**, foi constatado que os alunos gostam de realizar atividades de oralidade e as consideram importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa; são bons na produção oral e usam seus dispositivos móveis para realizar atividades de oralidade; além disso, analisam suas gravações e a maioria deles gosta de usar o telemóvel para gravar atividades orais; no entanto, quase metade deles reconhece ter dificuldades na pronúncia e pedem ajuda à professora e usam paráfrases quando enfrentam desafios na oralidade; mencionaram que o facto de terem poucas horas de aula por semana pode ser uma desvantagem para a professora realizar atividades de oralidade e consideram que a consulta de informações e a autocorreção são as estratégias mais favoráveis para desenvolver a oralidade.

No que diz respeito às **competências na produção escrita em espanhol: opiniões, preferências, experiências com TIC na produção escrita (PE), dificuldades e estratégias como estudantes de espanhol**, os alunos afirmaram que gostam de realizar atividades de escrita e as consideram importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa; são bons na produção escrita e usam seus dispositivos móveis para realizar atividades de escrita; da mesma forma, analisam suas respostas escritas, e a maioria gosta de usar o telemóvel para realizar atividades escritas; no entanto, quase metade deles reconhece ter dificuldades na gramática e recorrem ao tradutor e pedem ajuda à professora quando enfrentam desafios na escrita; também mencionaram que o facto de terem poucas horas de aula por semana pode ser uma desvantagem

para a professora realizar atividades de escrita, e consideram que a consulta de informações e a ajuda da professora são as estratégias mais favoráveis para desenvolver a escrita.

Em relação aos **gostos e preferências dos estudantes de espanhol quanto ao visionamento de curtas-metragens e à produção oral**, foi observado que os alunos já visionaram a curtas-metragens em aulas de espanhol no 7.º ano, mas continuam a ter boa receptividade para a visualizar a curtas-metragens; gostam de curtas-metragens que abordam temas da cultura espanhola, mas preferem filmes a curtas-metragens; têm conhecimento limitado sobre cinema espanhol, mas conhecem atores; acreditam que os curtas-metragens podem ser um recurso motivador para aprender espanhol; além disso, têm boa receptividade para realizar tarefas de oralidade com base em curtas-metragens espanhóis; preferem gravar suas respostas com seus telemóveis e publicá-las em um aplicativo digital; não se importam que seus colegas ouçam suas gravações; não têm o hábito de pedir a um colega para comentar a gravação; também mencionaram que já voltaram a gravar uma resposta por terem encontrado erros ou porque um colega fez algum comentário; no que se refere à *autoscopia*, não sabem seu significado, mas a associam a algo positivo que visa melhorar as aprendizagens dos estudantes ou que está relacionado com a gravação de suas respostas.

Em relação aos **gostos e preferências dos estudantes de espanhol sobre a leitura de contos populares e a produção escrita**, foi constatado que os alunos gostam de ler em espanhol e têm boa receptividade para a leitura; gostam de ler textos culturais; preferem contos populares a livros literários, embora tenham pouco conhecimento de contos espanhóis; acreditam que os contos populares podem ser um recurso motivador para aprender espanhol e preferem ler os contos em seus dispositivos móveis; têm pouco conhecimento sobre literatura espanhola, escritores e vencedores de Prêmios Nobel hispanos; têm boa receptividade para realizar tarefas de escrita com base em contos populares espanhóis e para criar textos criativos em equipe a partir de contos populares espanhóis; quanto aos *cuentos al revés*, não sabem o seu significado, mas associam o conceito a algo antigo ou confuso.

No que diz respeito aos **gostos e preferências dos estudantes de espanhol e às estratégias de autorregulação da aprendizagem**, concluiu-se que os alunos têm uma boa receptividade para realizar a autoavaliação e coavaliação das tarefas de aprendizagem na disciplina de espanhol; no entanto, não têm rotinas estabelecida; às vezes, não compreendem a avaliação atribuída pelo professor, mas estão receptivos à análise do *feedback* fornecido pelo docente; não sabem o que é

uma “rubrica de avaliação”, embora tenham sido utilizadas rubricas de avaliação no 7.º ano na disciplina de espanhol; têm boa receptividade para usar rubricas de avaliação na autoavaliação e coavaliação das tarefas de aprendizagem em espanhol; além disso, não sabem o que é um “código de correção” para melhorar a escrita, embora, em aulas de português, às vezes, utilizem algum tipo de documento com sugestões para aprimorar os textos escritos; no entanto, estão dispostos a criar um “código de correção” para melhorar o desempenho nas tarefas de escrita na disciplina de espanhol.

A partir da análise do segundo questionário, conclui-se que os alunos têm uma imagem positiva de si mesmos como estudantes de espanhol; escolhem o espanhol devido à sua proximidade com sua língua materna, consideram que saber espanhol é principalmente para a comunicação oral e reconhecem aspetos culturais hispânicos; utilizam recursos digitais para aprender e preferem trabalhar em pares; além disso, apreciam atividades audiovisuais e veem o espanhol como uma língua fácil de aprender; têm como pontos fortes na oralidade, escrita e competências lexicais, mas possuem dificuldades na gramática; preferem recursos digitais e o telemóvel para realizar atividades, embora não dominem completamente termos como “avaliação formativa” e “avaliação sumativa”; gostam de ler em espanhol, especialmente contos populares, e consideram-nos um recurso motivador; também têm uma boa disposição para autoavaliar e coavaliar, embora não tenham rotinas estabelecidas e, por vezes, não compreendam a avaliação do professor; estão receptivos ao *feedback* e às rubricas de avaliação, embora não conheçam o conceito de códigos de correção.

No **terceiro objetivo** da investigação, pesquisou-se a literatura sobre metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais e sobre o ensino de espanhol em Portugal, foram estudados os dados dos dois questionários aplicados aos alunos com o objetivo de criar e aplicar tarefas de avaliação diagnóstica na produção oral e escrita, considerando os alunos que estudam ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) em Portugal no 8.º ano. A seguir, são apresentadas as ações pedagógicas mais relevantes realizadas na primeira fase da intervenção pedagógica com os alunos.

Na **produção oral**, foi utilizada uma rubrica de avaliação para a produção oral dos alunos do 8.º ano, considerando-a um instrumento de avaliação acessível ao nível de aprendizagem dos participantes; foi implementado um estudo experimental com os alunos, no qual foram realizadas

atividades de avaliação diagnóstica baseadas na curta-metragem *El vendedor de humo*, incluindo a visualização da curta-metragem e a resposta a perguntas. Os alunos gravaram suas respostas em formato de áudio e publicaram-nas na aplicação *Stream* do *Office 365*, permitindo que colegas e a professora ouvissem e fornecessem *feedback*. Foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, como grelhas de observação e listas de verificação, e promoveu-se a autorregulação da aprendizagem através da autoavaliação dos alunos. Foi realizado um debate em sala de aula para discutir os resultados da avaliação diagnóstica e fornecer *feedback* aos alunos.

Na **produção escrita**, utilizou-se uma rubrica de avaliação do Ministério da Educação para avaliar as competências dos alunos. O processo de aprendizagem concentrou-se em um conto popular espanhol chamado *La infantita que se ha convertido en almendro*. Os alunos preencheram uma ficha de trabalho que abordava aspetos como a estrutura do conto, critérios de avaliação e elementos culturais da Espanha. Os alunos realizaram uma tarefa de avaliação diagnóstica, criando um rascunho e copiando a resposta em uma folha fornecida pela professora. Promoveu-se a autorregulação da aprendizagem por meio da autoavaliação e aplicou-se um questionário de autorregulação. Foi conduzido um debate em sala de aula para discutir os resultados da avaliação diagnóstica e fornecer *feedback*.

No **quarto objetivo** da investigação, proporcionou-se aos alunos oportunidades para desenvolver atitudes de reflexão em relação às suas aprendizagens, e nesse sentido, analisaram-se os resultados dos instrumentos de avaliação aplicados aos alunos referentes ao desenvolvimento de tarefas de avaliação diagnóstica da produção oral e escrita. As conclusões da investigação destacam os seguintes aspetos da produção oral: dificuldades na produção oral, com ênfase na correção e fluidez; conhecer os critérios de avaliação beneficia os alunos; as atitudes dos alunos variam, alguns carecem de dedicação; e a avaliação formativa antes da avaliação diagnóstica é valiosa.

Concluiu-se que na **produção oral** é necessário abordar os problemas, promover a consciência linguística, melhorar as atitudes dos alunos e utilizar *feedback* e critérios de avaliação para melhorar o desempenho.

As conclusões sobre a **produção escrita** abordam as seguintes questões: dificuldades em competências linguísticas e sociolinguísticas; necessidade de melhorar a coerência e coesão; dificuldades em competências pragmáticas e discursivas; divergência nas percepções aluno-

professor; impacto positivo da consciência dos critérios de avaliação; diversidade de opiniões sobre atividades: e textos adaptados e necessidade de melhorar atitudes de aprendizagem.

Concluiu-se que na **produção escrita** é necessária a abordagem das dificuldades linguísticas e pragmáticas, o estímulo a atitudes positivas e a adaptação de abordagens pedagógicas de acordo com as preferências dos alunos.

No **quinto objetivo** da investigação, consultou-se a literatura sobre metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais, e estudaram-se os dados da primeira etapa da intervenção na produção oral e escrita com o objetivo de criar e aplicar tarefas de avaliação formativa e sumativa da produção oral e escrita, considerando os alunos que estudam ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) em Portugal no 8.º ano. Dado que as tarefas desenvolvidas nas duas modalidades de avaliação são muito semelhantes, apresentam-se as que foram aplicadas na avaliação sumativa. A seguir, são apresentadas as ações pedagógicas mais significativas implementadas na segunda e terceira fases da intervenção pedagógica com os alunos.

Na **produção oral**, foi utilizada a mesma rubrica de avaliação que na avaliação formativa para avaliar a produção oral dos alunos. Durante esta fase, foram realizados vários passos, incluindo a reflexão dos alunos sobre suas atitudes durante as tarefas de aprendizagem, uma nova análise da rubrica de avaliação, a revisão das respostas da avaliação formativa e a correção e melhoria das respostas para a avaliação sumativa. Os alunos utilizaram os seus dispositivos móveis e tecnologias digitais para corrigir erros e melhorar as suas respostas. Foi realizada uma gravação das respostas e publicadas na aplicação *SharePoint* do *Office 365*. Além disso, foram realizadas atividades de autoavaliação e analisadas as atitudes dos alunos durante a realização do trabalho. Por fim, foi realizado um debate para discutir os resultados das tarefas de avaliação sumativa da produção oral, tanto da perspetiva dos alunos quanto da professora.

Na **produção escrita**, manteve-se o uso da rubrica de avaliação utilizada na avaliação formativa. Foram realizadas diversas atividades, incluindo a reflexão dos alunos sobre suas atitudes durante as tarefas de aprendizagem, a revisão dos critérios de avaliação, a revisão dos códigos de correção, a criação de rascunhos de respostas e suas cópias finais. Foi incentivada a autoavaliação e coavaliação entre os alunos e foram realizados testes de compreensão escrita e um projeto interdisciplinar com base nos contos criados pelos alunos. O uso do cronómetro ajudou a manter um ritmo eficiente de trabalho, e os alunos puderam usar recursos como dispositivos móveis para

melhorar suas respostas. A intervenção foi concluída com um debate em sala de aula para discutir os resultados e fornecer *feedback*.

No **sexto objetivo** da investigação, promoveu-se o pensamento crítico dos alunos, e nessa perspectiva, analisaram-se os resultados dos instrumentos de avaliação aplicados aos alunos em relação ao desenvolvimento de tarefas de avaliação formativa e sumativa da produção oral e escrita, com ênfase na terceira fase da intervenção.

Na avaliação sumativa da **produção oral** dos estudantes, concluiu-se que persistem dificuldades no desenvolvimento temático, na coesão e coerência; observaram-se melhorias na correção gramatical, lexical e fonológica em comparação com a avaliação formativa; as atitudes dos alunos melhoraram, mostrando maior dedicação, autonomia e autorregulação; reconheceu-se a importância do *feedback* e apreciou-se a capacidade de autorregulação, o que levou a uma melhoria nas classificações gerais; os alunos estão cientes das diferenças entre sua língua materna e o espanhol, graças ao *feedback* fornecido; apesar das melhorias, ainda é necessário focar no desenvolvimento temático, na coerência e coesão na produção oral.

Concluiu-se que os resultados recolhidos na **produção oral** indicam uma melhoria significativa no desempenho dos alunos na avaliação sumativa em comparação com a avaliação formativa, em parte devido a uma mudança positiva nas atitudes dos alunos, sua capacidade de autorregulação e a importância do *feedback* fornecido pelo professora-investigadora. No entanto, ainda persistem dificuldades no desenvolvimento temático, coerência e coesão na produção oral, o que pode ser uma área adicional de foco para futuras intervenções.

A avaliação da **produção escrita** e colaboração em equipa mostrou melhorias na escrita, consciência linguística e correção de erros, embora a originalidade e a correção linguística necessitem ser mais trabalhadas. Os alunos reconhecem a necessidade de melhorar a colaboração e a gestão do tempo, mas ainda terão de melhorar as suas atitudes e valores nas equipas. A interferência do *portunhol* ainda é muito observada, no entanto, as situações mencionadas já estão a orientar a melhoria das estratégias pedagógicas.

Concluiu-se que os dados analisados referentes à **produção escrita** refletem uma melhoria nas competências de escrita dos alunos e na sua capacidade de trabalhar em equipa. No entanto, ainda existem desafios em termos de originalidade, correção linguística e atitudes no trabalho em

equipa. Essas conclusões fornecem informações valiosas para continuar a melhorar as estratégias pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

No **sétimo objetivo da investigação**, foram analisados os dados da pesquisa através do questionário *Avaliação da experiência pedagógica na produção oral e na produção escrita*, e foram extraídas as principais conclusões, que são apresentadas a seguir.

No que diz respeito às **práticas pedagógicas na disciplina de espanhol**, concluiu-se que os alunos frequentemente utilizam telemóveis e apreciam a sua utilidade na sua vida escolar; metade considera que os professores por vezes incentivam o seu uso como ferramenta de trabalho; preferem o formato digital para trabalhar, embora alguns sintam que escrever em papel os ajude a planificar; valorizam conhecer os critérios de avaliação e consultam rubricas de avaliação e *feedback* antes de realizar tarefas.

Quanto às **opiniões e atitudes dos alunos em relação à produção oral na disciplina de espanhol**, os alunos responderam positivamente à produção oral em espanhol, apesar de ser uma novidade; a estratégia de *autoscopia* foi bem recebida, com o uso de dispositivos móveis para criar produtos de aprendizagem; a maioria considerou as tarefas apropriadas e apreciaram a avaliação formativa e o *feedback*; a maioria classificou seu desempenho oral no nível 4.

De acordo com as **opiniões dos alunos sobre a produção escrita na disciplina de espanhol**, os alunos consideraram as tarefas de produção escrita apropriadas e valorizaram a avaliação formativa; as suas opiniões sobre a escolha das avaliações variaram; a maioria classificou seu desempenho na produção escrita no nível 4, embora houvesse diferenças em relação à produção oral.

Quanto à **opinião dos alunos sobre o uso das aplicações *Stream* e *SharePoint* na produção oral na disciplina de espanhol**, os alunos gostaram de usar as aplicações *Stream* e *SharePoint* para a produção oral e valorizaram a análise das suas gravações; reconheceram a utilidade da metodologia e valorizaram o *feedback* da professora; e alguns não tinham clareza sobre outras estratégias.

No que diz respeito à **opinião dos alunos sobre as curtas-metragens e contos usados na disciplina de espanhol**, os alunos tiveram uma compreensão positiva das curtas-metragens e dos contos usados na disciplina de espanhol, identificaram valores culturais e valorizaram as estratégias

pedagógicas, bem como a avaliação e tiveram um impacto positivo na sua compreensão e competências em espanhol.

Quanto à **opinião dos alunos sobre o desempenho e aprendizagem na disciplina de espanhol**, os alunos tiveram um bom desempenho na disciplina de espanhol, participaram em atividades de mentoria entre pares e adquiriram competências e valores importantes de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, destacando as metodologias ativas.

No que diz respeito à **opinião dos alunos sobre as suas capacidades de reflexão**, os alunos valorizaram positivamente a escolha de curtas-metragens e os contos no processo de ensino de espanhol; expressaram apreço e gratidão à professora e destacaram a sua abordagem amigável e dedicada; a maioria classificou suas competências em espanhol no nível 4 e 5.

Concluiu-se da análise do terceiro questionário que a intervenção pedagógica com os alunos foi muito relevante, uma vez que os alunos valorizaram positivamente a sua experiência na disciplina de espanhol, destacando a utilidade de dispositivos móveis, a estratégia de *autoscopia*, as aplicações *Stream* e *SharePoint*, o trabalho em equipa, as curtas-metragens e os contos utilizados e aspetos como valores e competências. A maioria dos alunos classificou seu desempenho no nível 4 e 5 e sentiu que desenvolveu competências eficazes em espanhol durante o 8.º ano, indicando que se sentem competentes no idioma e apreciam o ensino ativo. As observações da professora-investigadora apoiaram essas opiniões positivas, reconhecendo o esforço e dedicação dos alunos nesta investigação.

B - Principais conclusões da intervenção com professores

O Capítulo 5 tratou da intervenção com professores e, considerando as respostas dos questionários aplicados, o desempenho nas três fases das sessões de formação e o conteúdo do relatório ou trabalho final da formação, foram tiradas as seguintes conclusões.

No **primeiro objetivo** da investigação, foram analisados os dados da ficha de inscrição do centro de formação responsável por gerir a seleção dos professores e validado o conteúdo da formação. Apesar de um grande número de inscrições iniciais, apenas 15 professores participaram devido a limitações de participantes na formação *online*. A maioria dos participantes era composta por mulheres portuguesas, com uma idade média de 45 anos, pertencentes ao grupo de

recrutamento 350 - Espanhol, lecionavam principalmente no ensino secundário, e colocadas em escolas de diferentes regiões do país. Foi criado um questionário e analisados os dados para definir o perfil dos professores de espanhol participantes na formação de longa duração em termos de formação académica, experiência de trabalho, situação profissional, experiência em formação, competência digital e motivações para a inscrição na formação. Os resultados mostraram que a maioria dos professores tinha mestrado, uma média de 23 anos de experiência no ensino de espanhol e eram principalmente professores vinculados ao Ministério da Educação. Além disso, concluiu-se que a maioria dos professores tinha pouca experiência no uso de estratégias de aprendizagem ativa, avaliação formativa e competências digitais. As suas motivações para se inscrever na formação incluíam o desejo de progredir nas suas carreiras e melhorar suas competências digitais, entre outras.

Concluiu-se que a etapa anterior à intervenção forneceu informações valiosas sobre o perfil e as necessidades de formação dos professores de espanhol em Portugal, o que ajudou a planear a formação de longa duração.

No **segundo objetivo** da investigação, foi investigada a literatura sobre metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias educativas digitais, sobre a formação de professores em Portugal, e foram estudados os dados dos instrumentos de recolha de dados usados com os professores com o objetivo de conceber e desenvolver o programa da formação de longa duração. A seguir, apresentam-se as principais características da formação implementada na intervenção pedagógica com os professores.

Foi desenvolvida uma *Oficina de Formação* de longa duração para professores de espanhol em Portugal. Esta formação tinha como objetivo melhorar as competências pedagógicas, promover a avaliação eficaz e incentivar o uso de tecnologia no ensino. Foi dividida em módulos contemplando aspetos do currículo, metodologias ativas, avaliação, competências digitais, conceção, implementação e apresentação de projetos. A formação baseava-se em sessões presenciais *online* e trabalho autónomo. A avaliação foi realizada com base em uma classificação quantitativa e estava relacionada à participação, um diário de aprendizagem, o conteúdo produzido e um relatório de reflexão crítica. A professora-investigadora-formadora era responsável por dinamizar e supervisionar a formação.

No **terceiro objetivo** da investigação, foram analisados os dados dos questionários aplicados nas fases inicial, intermediária e final e é apresentada a avaliação global da experiência dos participantes com base na análise das três etapas da formação.

Na **fase inicial**, concluiu-se que os participantes demonstraram um alto nível de interesse, entusiasmo e reconhecimento da relevância dos tópicos e atividades abordados durante a formação e também enfrentaram o desafio e a intensidade das sessões de formação com comprometimento e esforço. Destacou-se a importância de compartilhar e colaborar no processo de aprendizagem.

Na **fase intermediária**, observou-se que os participantes continuaram a demonstrar interesse nos tópicos e reconheceram a relevância do conteúdo para sua prática docente. No entanto, também notaram a intensidade da formação e a necessidade de mais tempo para aprofundar os tópicos. O trabalho compartilhado e colaborativo continuou a ser um aspeto valorizado.

Na **fase final**, constatou-se que os participantes enfatizaram a importância de compartilhar ideias, experiências e práticas entre eles e também se concentraram na relevância da avaliação na educação. No entanto, a restrição de tempo foi novamente mencionada como um desafio constante nas sessões.

Concluiu-se que os dados recolhidos durante a execução da **formação** representam uma experiência positiva para os participantes em termos de interesse, compromisso e aprendizagem colaborativa. No entanto, a intensidade da formação e a restrição de tempo foram aspetos destacados em todas as etapas. A reflexão e a colaboração também foram altamente valorizadas como parte integrante do processo de aprendizagem. Essas conclusões podem servir de base para melhorar futuras experiências de formação e abordar as limitações de tempo identificadas.

No **quarto objetivo** da investigação, foram analisados os relatórios ou trabalhos finais realizados após a conclusão da formação. De acordo com as unidades de registo e os indicadores definidos para todas as categorias dos relatórios de formação, podemos concluir que a formação de professores de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) teve um impacto altamente positivo em múltiplos aspetos:

Em relação aos **objetivos da formação**, concluiu-se que os cinco objetivos de formação foram alcançados com sucesso; os participantes aperfeiçoaram as suas competências em metodologias ativas, em aprendizagem baseada em tarefas e em aprendizagem cooperativa; a prática pedagógica e a avaliação foram diversificadas, incluindo a implementação de avaliação

formativa e o *feedback*; os professores desenvolveram competências digitais em todas as áreas do referencial *DigCompEdu*; a capacidade de conceber cenários de aprendizagem eficazes e a confiança na criação de experiências de aprendizagem foram fortalecidas; e foi criada uma comunidade de prática de professores de espanhol, promovendo a colaboração, a troca de experiências e a inovação educativa.

Em relação ao **impacto no desenvolvimento pessoal e profissional**, observou-se um impacto extremamente positivo da formação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de ELE; houve um aumento na confiança no uso da tecnologia e nas competências digitais; os professores adotaram metodologias ativas e evoluíram nas suas práticas de ensino e avaliação; a inovação no ensino e a motivação dos alunos foram promovidas; e os professores atualizaram os seus conhecimentos e concentraram-se na aprendizagem significativa e centrada no aluno.

No que diz respeito à **promoção de competências no PASEO**, a formação promoveu uma ampla gama de competências definidas no *PASEO* por meio de metodologias ativas e tecnologias digitais; competências como comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em grupo, autonomia, bem-estar, consciência estética, conhecimento científico e tecnológico e consciência corporal foram promovidas.

Em relação a **práticas educativas mais inclusivas**, observou-se que a formação teve um impacto positivo na promoção de práticas educativas mais inclusivas no ensino de ELE; metodologias e ambientes de aprendizagem foram adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos; promoveu-se um ambiente de apoio mútuo e colaboração entre os alunos, o que melhorou sua autoestima e sucesso acadêmico.

No que se refere à **satisfação dos professores participantes**, concluiu-se que os professores de espanhol expressaram alta satisfação e avaliação positiva da formação; destacaram a excelência da formação, a dinâmica da formadora e a qualidade dos conteúdos; e os participantes avaliaram positivamente seu próprio desempenho na formação, destacando seu comprometimento e participação ativa.

Concluiu-se que as informações recolhidas dos trabalhos indicam que a **formação** teve um impacto positivo e significativo no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores de ELE, bem como na promoção de práticas educativas mais inclusivas e no fortalecimento de competências

pedagógicas e digitais. A alta satisfação dos participantes e sua autoavaliação positiva corroboram a eficácia da formação na melhoria do ensino e da aprendizagem de ELE em Portugal.

C - Limitações mais significativas da investigação

Quanto às limitações da implementação desta investigação, destacam-se aquelas que possivelmente influenciaram ou afetaram os dados obtidos, abrindo assim caminho para outras perspectivas na abordagem do problema tratado neste estudo:

1. Complexidade na análise de dados devido a perguntas abertas em questionários e limitação de tempo para a investigadora
2. Restrição na carga horária para o ensino da língua estrangeira, o que afetou o ensino de competências orais e escritas
3. Obstáculos técnicos, como a resistência de alguns alunos em instalar aplicações e problemas de compatibilidade com dispositivos móveis
4. Características da amostra, composta por jovens estudantes em seu segundo ano de aprendizagem de espanhol no Ensino Básico
5. Escassez de estudos semelhantes em Portugal sobre estudantes que aprendem espanhol como segunda ou terceira língua estrangeira
6. Falta de experiência dos professores nas temáticas abordadas e dificuldades em concluir tarefas formativas da oficina de formação

D - Recomendações ou orientações pedagógicas

Com base nas principais conclusões da **intervenção com os alunos**, são fornecidas recomendações que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino de espanhol e a aprendizagem dos alunos, levando em consideração suas preferências e necessidades específicas:

1. Promover a autoconsciência e a autorregulação da aprendizagem
2. Estabelecer rotinas de avaliação pedagógica
3. Melhorar o ensino de conceitos no âmbito da avaliação

4. Diversificar as estratégias de ensino
5. Incorporar tecnologias educativas digitais no processo educativo
6. Focar em áreas de melhoria específicas
7. Promover a reflexão crítica
8. Incentivar o trabalho em equipe e a colaboração
9. Manter a abordagem na cultura
10. Fornecer *feedback* efetivo e eficaz
11. Personalizar a aprendizagem
12. Continuar a promover a interação intercultural

Com base nas conclusões da **intervenção com os professores**, são apresentadas recomendações que podem ajudar a projetar futuras experiências de formação mais eficazes e abordar as limitações identificadas nesta investigação:

1. Considerar as limitações de participantes em formações *online*
2. Projetar formações centradas nas necessidades dos professores
3. Promover a diversificação de estratégias pedagógicas
4. Facilitar a colaboração e a troca entre os professores
5. Fornecer tempo suficiente para aprofundar os tópicos
6. Avaliar constantemente a satisfação dos participantes
7. Incentivar a reflexão e a autoavaliação
8. Continuar a apoiar o desenvolvimento de competências digitais.

E - Reflexões finais

Terminam-se as *Metodologías Activas con Evaluación Pedagógica y Tecnologías Digitales*
- *Capacitar a alumnos y a profesores de ELE*, inspiradas

no poema *Caminante, son tus huellas*, de Antonio Machado⁸⁶,

⁸⁶ <https://www.culturagenial.com/es/poema-caminante-no-hay-camino-de-antonio-machado/>

no pensamento *loucura é fazer a mesma coisa repetidamente e esperar resultados diferentes*, atribuído a Albert Einstein⁸⁷,
na afirmação *A ninguém se pode ensinar nada, apenas ajudá-lo a descobrir dentro de si mesmo*, de Galileo Galilei⁸⁸, e
nos versos *Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena.*, do poema *Mar Português*, de *Mensagem*, de Fernando Pessoa⁸⁹,

como forma de responder às preocupações educativas que enfrenta a escola nos dias de hoje e que constituíram as três questões-problema deste estudo (seção 1.3.),

conclui-se que:

este trabalho representa um exemplo de isomorfismo pedagógico por meio da autoformação da professora como investigadora e da formação de professores e, conseqüentemente, das intervenções pedagógicas deste estudo, baseadas em metodologias ativas, avaliação pedagógica e tecnologias digitais, para capacitar alunos e professores da disciplina de espanhol como língua estrangeira em Portugal, contribuíram para a inovação pedagógica e desenvolveram competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) necessárias para alcançar o perfil de aluno e do professor do século XXI.

⁸⁷ <https://www.diariolibre.com/usa/actualidad/2022/08/18/albert-einstein-nunca-dijo-esta-frase/2016540>

⁸⁸ <https://citas.in/frases/64978-galileo-galilei-no-se-puede-ensenar-nada-a-un-hombre-solo-se-le-p/>

⁸⁹ https://www.pensador.com/tudo_vale_a_pena_quando_a_alma_nao_e_pequena/

Referencias bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. (1ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
- Agrupamento de Escolas Latino Coelho. (s.f). *RGPD. Regulamento Geral sobre Proteção de Dados*. <http://www.aelc-lamego.pt/index.php/regulamento-geral-de-protecao-de-dados.html>
- Agustín Llach, M. (2006). *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices*. In XVII Congreso Internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE. Logroño (pp. 161-172). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf
- Albalearning. (2021). *Cuentos y Leyendas Populares. "La infantita que fue convertida en almendro"*. España. Audiolibros. <https://albalearning.com/audiolibros/cuentos/lainfantita.html>
- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Eds.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175/195). Coimbra: Livraria Almedina.
- Aleixo, A. (1949). *As quadras de António Aleixo*. Vila Real de Santo António – Loulé. <http://www.pessoalissima.com/Sitios/aleixo.htm>
- Aleixo, A. (2010). *Liberdade e Bem Estar*. <https://aov.blogs.sapo.pt/382359.html>
- Almeida, A. C y Costa, E. (2012). *Jogos na educação e na formação: o Projeto GREAT*. In A. A. A. Carvalho (org.). *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning* (pp. 29 - 64). De facto editores: Santo Tirso.
- Almeida, J. F., y Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais* (4a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. S., y Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, M. G. C. (2014). *Educational projects based on mobile learning*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 15(1), (pp. 10-19). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201030471002>
- Álvarez–Martínez, M; Cáceres–Lorenzo, M. (2010). *Textos para el Desarrollo de La Competencia Comunicativa en Contextos Escolares: Pauta y Modelos*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0111.pdf
- Amenós Pons, J. (1999). *Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación*. In Actas del X congreso internacional de ASELE (pp. 769-783). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, A. (2012). *Recurso a simuladores na aprendizagem de fatores de segurança na exploração de tecnologias da informação*. In A. A. A. Carvalho (org.). *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning* (pp. 65 - 82). De facto editores: Santo Tirso.
- ANQEP. (2006). *Programas dos Cursos Profissionais*. ANQEP: <https://www.anqep.gov.pt/np4/240.html>
- Arias, Eliza. *Etimología de tecnología*. En: *Diccionariodedudas.com*. <https://www.diccionariodedudas.com/etimologia-de-tecnologia>
- Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom: building cooperation in the classroom*. New York: Addison Wesley.
- Atienza, Encarna. (2010). *Consideraciones en torno a una palabra: evaluación, XX Encuentro práctico de profesores de ELE* (taller), Barcelona: International House Barcelona (pp. 1-5). <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/evaluacion.pdf>
- Alves, J. M. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA Editores II, S.A. https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azenha, Manuel. 2000. *Ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. (Sugestões para tornar a aprendizagem um prazer). Cadernos pedagógicos. 2ª edição. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. In *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 2.ª. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (pp.1-12). <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22381>
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Balça, A. (2015). *Contos tradicionais: Língua, cultura e imaginário*. in F. Azevedo (Coord.), *Literatura Infantil e Imaginário*. 125 (pp. 27-38). Braga: Centro de Investigação de Estudos da Criança/Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Barbosa, E. F., y Moura, D. G. (2013). *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. Boletim Técnico do Senac, 39(2), (48-67).
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Basílio, C. (2007). *A didática da oralidade em contexto profissionalizante, em Atas do 7º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*: Coimbra.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Editora Gradiva.
- Bennett, M. J. (1998). *Intercultural communication: a current perspective*. In Bennett, M. J. (ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press. http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf
- Berbel, N. A. N. (2011). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), (25-40).
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Bohn, H., y Vandersen, P. (1988). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bordón, Teresa. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/libros.
- Borras, O. G. (2015). *Fundamentos de la Gamificación*. Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Bosco, (F.J.) y Di Pietro, (R.J.). (1970). *Instructional strategies: their psychological and linguistic bases*. *International Review of Applied Linguistics* (p. 1-29).
- Brandimonte, G. (2003). *El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión*. In *Actas del XIV congreso internacional de ASELE* (pp. 870-881). 96. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Braumann, M. (2009). *Criatividade artística e criatividade científica*. In *Revista Noesis*, n.º 77.
- Bronckart, J.P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Brown H. D. (1978). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. English to Speakers of Other Languages: Substance and Technique. Longman. <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New-York: Longman.
- Bruner, J. (1973). *Culture and Cognitive Growth, in the relevance of education*. New York: Norton.
- Burton, D. M. y Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Sage Publications.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabero-Almenara, J. (2020). *Aprendiendo del tiempo de la COVID-19*. In *Educare*, vol. 24. Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional (pp. 1-3).
https://www.researchgate.net/publication/343570922_Aprendiendo_en_tiempos_de_covid
- Cabo, I. (2020). *Encontros Nacionais Online de Práticas Pedagógicas de Professores de Espanhol*. Calameo.
<https://www.calameo.com/books/0051213016e1adb6a2f6a>
- Cabo, I. L. P. (2010). *Metodologia do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: Recursos e Atividades Didáticas*.
<http://hdl.handle.net/10400.6/1800>
- Cabo, I. L. P. *A la Oficina de Formação titulada Para uma construção de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol; projetos de intervenção ativas, à avaliação pedagógica e a tecnologias educativas*. Programa de la Oficina de Formação y materiales creados por la formadora Isabel Cabo. Calameo.
<https://www.calameo.com/read/0051213015792925d5d00>
- Cabo, I. L. P. (2020). *Promover a produção oral em Espanhol com recurso à autoscopia mediada pela ferramenta digital Flipgrid*.
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/10740>
- Cabo, I. L. P. (2023). *Metodologías Activas com Evaluación Pedagógica y Tecnologías Digitales – Capacitar a Alumnos y Profesores de ELE en Portugal. Instrumentos de Evaluación com Alumnado*. Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española. Universidad de Salamanca. <https://www.calameo.com/read/00512130143d05714fa97>
- Cabral, I. y Alves, J. M. (2016). *Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio de síntese*. In Formosinho, J., Alves, J. M. y Verdasca, J. (Org.). *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*. <http://www.youblisher.com/p/73659-Criatividade-Manual/>
- Camacho, M. (2012). *Mobile Learning en la Educación Superior: primeros pasos para el diseño y creación de cursos y tecnologías móviles*. In A. A. A. Carvalho (org.). *Aprender na era digital. Jogos e Mobile- Learning* (pp. 111 - 125). De facto editores: Santo Tirso.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. y Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (1994). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro?* In Amiguiño, A.y Canário. R. (Org.) *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp. 13- 58). Lisboa: EDUCA.
- Cancelas y Ouviaña, Lucía Pilar. (1998). *Realia o Material Auténtico. ¿Términos diferentes para un mismo concepto?* In *III Congreso Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación: Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías* (coord. Manuel Cebrián de la Serna). Málaga: Universidad de Málaga, Instituto de Ciencias de la Educación. Vol.1 (pp. 391-394).
<http://www.quadernsdigitals.net/datosweb/hemeroteca/r11/nr183/a2324/2324.htm>
- Candlin, C.N. (1990): *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas, Comunicación, Lenguaje y Educación* (7-8).
- Canuto, M. (2013). *A escrita como um processo de aprendizagem. Escola Moderna*, 1, (6), (64-75). MEC.
- Cardinet, J. (1986). *Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa*. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.289/306). Coimbra: Livraria Almedina.

- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Cardoso, D. M. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1080/2/TM-ESEPF-AL_DanielaCardoso2011.pdf
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra y Paz Editores: Lisboa.
- Carmo, H., y Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7564>
- Carmo, H. y Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação*. Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>
- Carvalho, A.A.A. (2012). *Mobile Learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender*. In Ana Amélia A. Carvalho (Org.), *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning* (pp. 149-163). Santo Tirso: De facto editores.
- Carvalho, A. A. A. (2015). *Apps para ensinar e aprender na era mobile learning*. In Ana Amélia A. Carvalho (org.). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários* (pp. 9-17). Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral da Educação.
- Casanova, M. P (2014). *Avaliação da Formação Contínua de Professores: Uma Necessidade Emergente*. In Formação contínua. 20 anos 20 ideias em ação. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 31-37). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8555/1/Maria%20Prazeres%20Casanova%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20profs.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.
- Cea Álvarez, A. (2009) *¿Error o estrategia? Análisis de la producción de la producción oral de un alumno lisófono de E/LE*. Secção de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos do Instituto de Letras 99 e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20580/1/Cea-Competenciaestrategica-expresion%20oral%20ELE.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. *Aprendizaje en cooperación*. Dicionario de términos clave de ELE. Biblioteca del Profesor de Español. Centro Virtual. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Biblioteca del Profesor de Español. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Centro Virtual Cervantes. *Dicionário de términos clave de ELE*. Biblioteca del Profesor de Español. Enfoque por tareas. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Centro Virtual Cervantes. *Dicionário de términos clave de ELE*. Biblioteca del Profesor de Español. Método. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm
- Centro Virtual Cervantes. *Dicionário de términos clave de ELE*. Biblioteca del Profesor de Español. Trabajo por proyectos. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm
- Códigos de corrección, muy útil para la corrección de ortografía y es muy sencillo de realizar*. <https://i.pinimg.com/originals/a8/72/aa/a872aae6db2ef6bba80ff0ed5918a6f5.jpg>
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2008). *Research methods in Education* (6.a Ed.). London: Routledge.

- Comissão Nacional da UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within, commonly*. <https://www.edu-links.org/resources/learning-treasure-within>
- Consejo de Europa. (2023). *Autobiografía de Encuentros Interculturales*. Council of Europe Portal: <https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Concelho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (CCPFC). *Regulamentos de Formação Contínua*. República Portuguesa|Educação. <https://www.ccpfc.uminho.pt/documentacao/regulamentos-formacao-continua>
- Concelho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (CCPFC). *Tipo de Entidade*. República Portuguesa|Educação. http://www.e-processos.ccpfc.uminho.pt/common/main_0.php
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata.
- Cornaire, Claudette. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE- International.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. y Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, H. (2014). *Inovação pedagógica: a tecnologia ao serviço da educação*. Chiado Editora: Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. In Educação Unisinos, 12 (1), (pp. 5-15). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura. 13(2) (pp. 355-379). <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais: teoria e prática*. (2.a edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, S. y Meneses, C. (2014). *Comunicação Geocaching: percepções de professores sobre a sua utilização na aprendizagem*. In Ana Amélia A. Carvalho, Sónia Cruz, Célio Gonçalo Marques, Adelina Moura, Idalina Santos (orgs.), *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga, Portugal: CIED, Universidade do Minho.
- Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através de WebQuests no 1.o CEB*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading: Addison-Wesley.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Deardorff, D. (2009). *Implementing intercultural competence assessment*. In Deardorff, D. (ed.) *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks: Sage.
- DECEL (2023). *Diccionario Etimológico Castellano. En Língua. Oríem de las Palabras*. [DECEL - Diccionario Etimológico Castellano En Línea \(dechile.net\)](https://www.decel.net/)
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986, de 1986-10-14, páginas 3067–3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, Diário da República n.º 198/1989, Série I, de 1989-08-29.
<https://dre.tretas.org/dre/37328/decreto-lei-286-89-de-29-de-agosto>

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, Diário da República n.º 234/1989, Série I, de 1989-10-11, páginas 4426-4431.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-548826>

Decreto-Lei n.º 139/90, de 28 de abril, Diário da República n.º 98/1990, Série I, de 1990-04-28, páginas 2-19.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-a-1990-411815>

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, Diário da República n.º 259/1992, Série I-A, de 1992-11-09, páginas 3-10.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/249/1992/11/09/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, Diário da República n.º 250/1994, Série I-A, de 1994-10-28, páginas 6485-6489.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/274/1994/10/28/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 34/SEI/96, de 18 de julho, Diário da República n.º 165/1996, Série II, de 1996-07-18, página 9816.
<https://dre.tretas.org/dre/81544/despacho-34-SEI-96-de-18-de-julho>

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, Diário da República n.º 254/1996, Série I-A, de 1996-11-02, páginas 3879-3893.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/207/1996/11/02/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 757/97, de 21 de maio, Diário da República n.º 117/1997, Série II, de 1997-05-21, página 5859.
<https://dre.tretas.org/dre/82263/despacho-757-97-de-21-de-maio>

Decreto-Lei n.º 14/99, de 12 de março, Diário da República n.º 60/1999, Série I-B, de 1999-03-12.
<https://dre.tretas.org/dre/100565/despacho-normativo-14-99-de-12-de-marco>

Decreto-Lei n.º 303/2009, de 24 de março, Diário da República n.º 58/2009, Série I, de 2009-03-24.
<https://dre.tretas.org/dre/248585/portaria-303-2009-de-24-de-marco>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Diário da República n.º 129/2012, Série I, de 2012-07-05, páginas 3476–3491.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

Decreto-Lei n.º 243/2012, de 10 de agosto, Diário da República n.º 155/2012, Série I, de 2012-08-10, páginas 4328–43415.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/243-2012-175162>

Decreto-Lei n.º 4/2013, de 17 de maio, Diário da República n.º 95/2012, Série II, de 2013-05-17, página 15761
https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf

Decreto-Lei n.º 4595/2015, de 6 de maio, Diário da República n.º 87/2015, Série II, de 2015-05-06, página 11041
https://www.apm.pt/files/files/CentroFormacao/Legislacao/Despacho_4595_2015.pdf

Decreto-Lei n.º 6171/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II, de 2016-05-10, página 14676.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/2016_despacho6173.pdf

Decreto-Lei n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II, de 2016-05-10.
<https://dre.tretas.org/dre/2595637/despacho-6173-2016-de-10-de-maio>

Decreto-Lei n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II, de 2017-07-26.
<https://dre.tretas.org/dre/3042169/despacho-6478-2017-de-26-de-julho>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 2018-07-06, páginas 2918–2928.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 2018-07-06, páginas 2928–2943
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 223-A/2018, de 2018-08-03, páginas 2–23.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Decreto-Lei n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República n.º 138/2018, de 2018-07-19, páginas 19734-(2).
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Decreto-Lei n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2018, Série I, de 2018-08-03, páginas 2-23.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Decreto-Lei n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República n.º 151/2018, Série I, de 2018-08-07.
<https://dre.tretas.org/dre/3427131/portaria-226-A-2018-de-7-de-agosto>
- Decreto-Lei n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, Diário da República n.º 168/2018, de 2018-08-31, páginas 24652-(14).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ESecundario/despacho_ae_secundario.pdf
- Decreto-Lei n.º 779/2019, de 18 de janeiro, Diário da República n.º 13/2019, Série II, de 2019-01-18, página 2549.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2019/01/013000000/0254902550.pdf>
- Decreto-Lei n.º 6851-A/2019, de 31 de julho, Diário da República n.º 145/2019, Série II, de 2019-07-31, páginas 2-3.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6851-a-2019-123640166>
- Decreto-Lei n.º 31/2020, de 21 de abril, Diário da República n.º 78/2020, Série I, de 2020-04-21, páginas 33-34.
<https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/31/2020/04/21/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro, Diário da República n.º 38/2021, Série II, de 2021-02-24, página 109.
https://fne.pt/uploads/documentos//documento_1614163453_7304.pdf
- Decreto-Lei n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2021, Série II, de 2021-07-06, páginas 241-(2).
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>
- Decreto-Lei n.º 90/2021, de 7 de julho, Diário da República n.º 130/2021, Série I, de 2021-07-07, páginas 45-68.
<https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>
- Dewey, J. (1952). *El Hombre y Sus Problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1958). *A Filosofia em Reconstrução*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1979a) *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo, SP: Editora Nacional.
- Diccionario Actual. *Atualiza tu conocimiento*. "Qué es lúdico". En: <https://diccionarioactual.com/https://diccionarioactual.com/LUDICO/>
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea. *Redacción de la palabra cooperativa*. Cooperativa.
<https://etimologias.dechile.net/?cooperativa>
- DICIO. *Dicionário Online de Português*. Autoscopia. En: <https://www.dicio.com.br/https://www.dicio.com.br/autoscopia/>
- Dicionário Porto Editora. Infopédia. Portunhol. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/portunhol>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2020). *Capacitação Digital das Escolas*. Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas. República Portuguesa|Educação. <https://erte.dge.mec.pt/capacitacao-digital-das-escolas>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Espanhol*. Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/espanhol>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

- Direção-Geral da Educação (DGE). *Língua Estrangeira I, II ou III - Formação Específica (CH-CS)*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/lingua-estrangeira-i-ii-ou-iii-formacao-especifica-ch-cs>
- Direção-Geral da Educação (DGE). *Mensagem Inicial. Escola+ 21/23*. República Portuguesa|Educação. <https://escolamais.dge.mec.pt/>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2021). *Para uma construção de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógicas e a tecnologias educativas*. <https://www.calameo.com/read/0051213010afbc234cf41>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Direção-Geral da Educação (DGE). *Portefólio Europeu de Línguas-Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (s.f). *PTD – Capacitação de CFAE*. Direção-Geral da Educação. <https://plataforma.dge.mec.pt/course/index.php?categoryid=45>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2023). *Sistema de Ensino Superior Português*. DGES Direção-Geral do Ensino Superior. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>
- Doms, C. (2020). *O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual*. Globo.com. Techtudo. Produtividade. <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>
- Duque, A. B. (2004). *A Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. UFRJ Rio de Janeiro.
- Educalingo. (s.f.). *El Diccionario para gente curiosa. “Juego”*. En <https://educalingo.com/es/dic-eshttps://educalingo.com/es/dic-es/juego>
- Edward, M. A. (1963). *Approach, Method, and Technique*. ELT Journal, Volume XVII, Issue 2, January 1963, Pages 63–67. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Entonado, B. y Morán, M. (2001) *Métodos alternativos para la enseñanza superior: Aprendizaje cooperativo, estudio de casos y solución de problemas*. *Ler Educação*, n.o 1, 2.a Série (pp. 95-115).
- Erasmus+. (s.f.). *¡Español en Acción! Twinning TwinSpace*. <https://twinspace.etwinning.net/114424/home>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*, *Comunicación, Lenguaje y Educación* (pp. 7-8).
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. FAEA. https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos_modulos_I-II/LA_ENSEANZA_DE_Lenguas_MEDIANTE_TAREAS.pdf
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen, D.L.
- Etimologías Latín Chistes Refranes Ciudades. Etimología de Auténtico. Auténtico. <https://etimologias.dechile.net/?aute.ntico>
- Fantini, A. (2009). *Assessing intercultural competence*. In Deardorff, D. (ed.) *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Facebook. *Españolitos de Lamego*. <https://www.facebook.com/groups/1470572366563888/permalink/2626628170958296/>

- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, no 002, vol. 19 (pp. 21-50). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma discussão necessária*. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(11), ISCTE.
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandéz López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernandéz López, Sonsoles (2004): *Las estrategias de aprendizaje*. Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, Vademécum para la formación de profesores, Madrid: SGEL, (pp. 411- 433).
- Fernandéz, Sonsolez et all (2009). *Tareas y proyectos en clase, Español Lengua Extranjera*, Edinumen.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. EC JRC IPTS, Seville, Spain. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- Ferrés, J. F. (1996). *Vídeo e educação. Vídeo e educação Porto Alegre: Artes Médicas*.
- Fialho, M. S., y Izco, T. M. (2008). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/eb_espanhol_programa.pdf
- Flores, M. A. (2017). *Contributos para (re)pensar a formação de professores*. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. vol. II, Lisboa: Conselho Nacional de Educação (pp. 1-29). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47042>
- Fonseca, J. (2013). *Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação*. In Estrela, T. et al. (Coords.). *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE (pp. 1-11). <https://core.ac.uk/reader/61442060>
- Fontes, A. y Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros horizonte.
- Formosinho, J. (2014). *Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores*. In Formosinho, J., Machado, J. y Mesquita, E. *Luzes e Sombras da Formação Contínua – Entre a Conformação e a Transformação* (pp. 57-81). Ramada: Edições Pedago.
- Formosinho, J. y Machado, J. (2016). *Diversidade discente e equipas educativas*, J., Alves, J. M. y Verdasca, J. (Org.). *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 39-54). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freitas, L. V. y Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Fundación Telefónica. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/
- Galisson, Robert; Coste, Daniel. 1976. *Dictionnaire didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- Germain, Claude. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4.a Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Uma pedagogia da libertação: crónica sentimental de uma experiência*. Porto: Asa.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*. 77(1) (pp. 81–112). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrington, A., y Herrington, J. (2007). *Authentic mobile learning in higher education*. [Paper presentation] Australian Association for Research in Education conference. Fremantle. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/her07131.pdf>
- Hill, M. M. y; Hill, A. (2016). *Investigação por questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Houaiss. A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Temas e Debates
- Hylén, J. (2012). *Turning on mobile learning in Europe: Illustrative initiatives and policy implications*. France: UNESCO.
- IAVE. Instituto de Avaliação Educativa. <https://iave.pt/>
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- J. Bruner et al. (1966) *Studies in cognitive growth*. New York. John Wiley y Sons.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson, J. y Anderson, D. (1976). *Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 68 (pp. 446-452).
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4.ª ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1999 b). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999 a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Volume II, (pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joyce, B., y Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kagan, S. (1985). *Dimensions of cooperative classroom structures*. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Kagan, S. (1989). *A abordagem estrutural da aprendizagem cooperativa*. Liderança educacional.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3.aed.). Deakin University. 10.1007/978-981-4560-672. <http://elibrary.mukuba.edu.zm:8080/jspui/bitstream/123456789/625/1/The%20Action%20Research%20Planner.pdf>
- Kidskioske. (2013, agosto 29). *La Infantita Que Fue Convertida En Almendro – Cuentos infantiles en español*. <https://youtu.be/wcVOltPzuPA?si=-zBy55GNrmUzmdCn>

- Krashen. S. D., y Seliger, H. (1975). "The essential contributions of formal instruction in adult second language learning." *TESOL Quarterly* 9: (pp. 173-83).
- Kukulska-Hulme, A.; Shield, L. (2008). *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*. *ReCALL*, 20(3): (pp. 271–289). <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., y Pettit, J. (2007). *Designed and user-generated activity in the mobile age*. *Journal of Learning Design*, 2(1), (pp. 52–65).
- La Torre, Saturnino. (1993). *Aprender de los errores- El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Editorial Escuela Española, Madrid.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leffa, Wilson J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC (pp. 211-236).
- Lengel, J. (2013). *Education 3.0: seven steps to better schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lepecki, M. L. (2001). *A Vida Íntima das Palavras*, in *Super Interessante*, n.º 40.
- Li, C., Dong, Z., Untch, R., y Chasteen, M. (2013). *Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment* (Vol. 3). DOI: 10.7763/IJIEET. 2013.V3.237 <http://www.ijiet.org/show-35-187-1.html>
- Lima, J. A. (2006). *Ética na Investigação*. In Lima, J. A. y; Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito: Lisboa.
- Linard, M. (1974). *Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe*. *Bulletin de Psychologie*, Tome XXVIII, n. 316 – spécial (pp. 9-12).
- Linard, M. (1980). *Autoscopie par video: l'image de soi au travail*. *Éducation Permanente*. *Education Permanente* 52, (pp. 7-24), marS.
- Long, M. (1985). *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching*. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMAN, M. *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (pp. 77-99).
- Lopes, J. P. y Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Ida.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*. In I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Eds.). *Enseñar Español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.
- Lucas, M. y Moreira, A. (2018). *DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/21079>
- Lluna, S. y Pedreira, J. (Coords.) (2017). *Los nativos digitales no existen – Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Ediciones DEUSTO: Barcelona.
- Machado, A. (2018). *Caminante no hay caminho | Antonio Machado Ruiz*. <https://dasculturas.com/2018/08/18/caminante-no-hay-camino-antonio-machado-ruiz/>
- Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future*. University of the Witwatersrand. Nelson Mandela Foundation.
- Marcuschi, L.A. (2005). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In A.P. Dionísio, A.R. Machado y M.A. Bezerra (Orgs.) *Gêneros Textuais y Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral publicada en (2004) RedELE, núm. 2: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP_3de3.pdf?sequence=3
- Martins, G., Arruda, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- MEC. (1997). *Programa de Espanhol, Ensino Básico 3.o Ciclo*, DEB. Lisboa: INCM.
- Meira, L. (1994). *Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva*. Temas em Psicologia, n. 3, 1a. /Mars (Spéciel), Lge Février/Mars (Spéciel) yon, France, 1989, (pp. 1- 41). (Mimeo) Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Melero Abadía, Pilar. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Mesquita, A. (2002). *A Poética da Recepção na Criança*. In Noesis, (pp. 63/64).
- Michaëlis, C., y Michaëlis, H. (2007). *Diccionario Michaelis*. Melhoramentos. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>
- Microsoft. (2023). *SharePoint. A sua intranet móvel e inteligente*. Microsoft 365. <https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-365/sharepoint/collaboration>
- Microsoft. (2023). *Trabalho y Produtividade. Trabalhar em Equipa. Um centro de colaboração único para ajudar a impulsionar as vendas*. Microsoft. <https://pulse.microsoft.com/pt-pt/work-productivity-pt-pt/na/fa2-um-centro-de-colaboracao-unico-para-ajudar-a-impulsionar-as-vendas/>
- Microsoft. (2023). *Usar a Micrisoft 365 em sua organização*. Microsoft Stream. Microsoft 365. <https://support.microsoft.com/pt-br/office/microsoft-stream-portal-de-v%C3%ADdeo-da-sua-empresa-c3240bd5-5f80-4fd0-a37d-7a3275605f3a>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (2003). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Minera Reyna, L. E. (2010). *Motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)*. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE); Vol 7, No 19. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Espanhol: programa e organização curricular. Ensino básico – 3.o Ciclo*. D.E.B. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf
- Ministério da Educação. (2002). *Departamento do ensino básico e secundário: programas de espanhol do ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Iniciação e Continuação)*.
- Ministério da Educação, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 10.º ano | Ensino Secundário | Formação Geral - Iniciação*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_geral_inic.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

- Ministério da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministerio de Educación de España-Gobierno de España. (s.f). *El Mundo estudia español. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. Impresos y Revistas, S.A. (Impresa). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2005/investigacion-educativa/11837>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. Grafo. S.A. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2006/investigacion-educativa/12185>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2007). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. Proyecto Público, S.L. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2007/ensenanza/12431>
- Ministerio de Educación. (2009). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. Proyecto Público, S.L. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2009/ensenanza/13598>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2012/ensenanza-lengua-espanola/15932>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2016/ensenanza-lengua-espanola/22229>
- Ministerio de Educación, Cultura y Formación Profesional. (2018). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>
- Ministerio de Educación, Cultura y Formación Profesional. (2020). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945>
- Ministerio de Educación, Cultura y Formación Profesional. (2022). *El Mundo Estudia Español*. Secretaria General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2022/ensenanza-espanol/26650>
- Miquel, L. e Sans, N. (2004). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. Revista RedELE, 0. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?docuementId=0901e72b80e0c8d9
- Mobile Learning Network (MoLeNET). (2007). *The impact of mobile learning: Examining what it means for teaching and learning*. London: Learning y Skills Network.
- Mobile Learning Network (MoLeNET). (2009). *What is mobile learning*. <http://www.molenet.org.uk>
- Monereo, C. (org.). (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Moral, M. E. (2014). *AdvergAMES y Edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando*. In Revuelta, D. et al. (2014) *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (pp. 13-24). Universidad de Extremadura.
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co)-construção do conhecimento profissional*. Braga. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

- Moreira, M. A. (2010). *A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação de línguas estrangeiras*. In Bizarro, R. y Moreira, M. A. (Orgs.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110), Mangualde: Pedago.
- Morgado, J. C., Fernandes, P., y Mouraz, A. (2011). *Contextualizar o Currículo para Melhorar a Aprendizagem dos Alunos*. Guarda. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23184/1/Contextualizar%20o%20Curr%C3%ADculo%20para%20melhorar%20a%20aprendizagem%20dos%20alunos.pdf>
- Moriano, B. (2013). *Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal*. In Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal 98 (pp. 26-46). <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejeriasexteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>
- Mota, S. S. (2012). *Portunhol – do domínio da oralidade à escrita – indícios de uma possível instrumentalização?* In: STURZA, E. R.; FERNANDES, I. C. S.; IRALA, V. B. (orgs.) *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria: PPGLetras Editores (pp. 199-222).
- Moule, J. (2005). *Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color*. *Teacher Education Quarterly*, Fall (pp. 23-42).
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho. <http://goo.gl/61EMfe>
- Mucharreira, P. R. (2016). *Formação Contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso*. In Revista Educação em Questão, vol. 54, n.º 42 (pp. 38-64). <https://repositorio.ul.pt/jspui/handle/10451/26613>
- Foncubierta Muriel, J. M. (2006). *Ejercicios para el Desarrollo de la Comprensión Audovisual, la Expresión y la Interacción Oral Mediante el Uso de las Nuevas Tecnologías*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1145.pdf
- Nautre, C. (1989). *Etude sur l'utilisation de l'autoscopie video en formation permanente au Groupe Esc Lyon*. In: CYCLE DE MANAGEMENT DES RESSOURCES HUMAINES À L'INSTITUT 149 DE GESTION SOCIALE DE LYON, 3., Stage Février/Mars (Spécial) ge Février/Mars (Spécial), L ge Février/Mars (Spécial) yon, France (pp.1- 41). (Mimeo).
- Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Niza, S. (2012). *O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico*. In António Nóvoa, Francisco Marcelino y Jorge Ramos do Ó (Orgs.). *Estudos sobre educação* (pp. 41-43). Lisboa: Tinta da China.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. In Cadernos de Pesquisa, vol. 47, n.º 166, (pp. 1106-1133). <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdflang=pt>
- Nóvoa, A. (2019). *Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. In *Educação y Realidade*. vol. 44, n.º 3 (pp.1-15). https://www.researchgate.net/publication/335763803_Os_Professores_e_a_sua_Formacao_num_Tempo_de_Metamorfose_da_Escola
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Informe Edutrends. Gamificación*.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Gamificación En La Educación*. EduTrends. Observatorio de Innivación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-gamificacion>

- Oliveira, Nubiorlândia Rabêlo Pastor. (2010). *Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos de ensino médio*, Universidade de São Francisco, Itatiba. [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/NUBIORL%C3%83NDIA_RAB%C3%8ALO_PASTOR_OLIVEIRA\[13761\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/NUBIORL%C3%83NDIA_RAB%C3%8ALO_PASTOR_OLIVEIRA[13761].pdf)
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner- Manzanares, G., Russo, R. P. y Kupper, L. (1985b). *Learning strategy application with students of English as a second language*. TESOL Quarterly, 19 (pp. 557-584).
- Ontoria Peña, M. (2007). *El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE*. Revista RedELE, 10. <http://www.mec.es/redele/revista/shtml>
- Pacheco, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (Proposta de Trabalho)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2023). *Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende*. Observador: <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Pardal, L. M. y Martins, A. M. (2005). *Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional*. In Psicologia da Educação, n.º 20 (pp. 103-117). <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43336>
- Parecer n.º 5/2016, de 18 de novembro, do Conselho Nacional de Educação.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Pedroso, J. V. (2015). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf
- Pereira, L. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.o Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Atos*. Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineda Corcho, A. (2014). *Modelo tecno-pedagógico basado en ludificación y programación competitiva para el diseño de cursos de programación*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51948>
- Pinho, E. M., Ferreira, C. A. y Lopes, J. S. (2013). *As opiniões dos professores sobre a aprendizagem cooperativa*. Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 40, (pp. 913-937). <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189129169006.pdf>
- Pinto, J. (2004). *A Interação Formativa: o Lado Oculto da Avaliação*. In CNE (Org.), Educação e Direitos Humanos (pp. 291-307). Lisboa: CNE.
- Plaza, Carlos Ferrer (2008). *Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE*. http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf
- Porto Editora – *Autoscopia no Dicionário infopédia da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autoscopia>
- Porto Editora – *Portunhol en el Diccionario Infopédia de la Lengua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/portunhol>
- Prax, I., Linard, M. (1975). *Autoscopie et personnalité*. Bulletin de Psychologie, Bulletin de Psychologie tome XXIX. N. 323 (pp. 704-715).
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*. Vol. 9 (5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- PrimerFrame. (2013, janeiro 15). *El Vendedor de Humo*. <https://youtu.be/dwWqMgddes4?si=brMF-Z1d1IPcE5Pu>
- Programa de Espanhol (2001). *Ensino Secundário, Nível de Iniciação, 10.º Ano*, DES. Lisboa: INCM.
- Projeto MAIA - *Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>
- Pujolás, M. P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Cle International.
- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rampazzo, L. (2002). *Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação*. São Paulo, Loyola.
- Raya, M. J., Lamb, T., Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e Professor*. Dublin: Authentik.
- Real Academia Española - *Portuñol en el Diccionario de la Lengua Española*. Diccionarios. Juego. Madrid. Real Academia Española. En: <https://www.rae.es/https://dle.rae.es/juego?m=form>
- Real Academia Española - *Portuñol en el Diccionario de la Lengua Española*. Diccionarios. Madrid. Real Academia Española. En: <https://www.rae.es/https://dle.rae.es/portu%C3%B1ol>
- Real Academia Española - *Portuñol en el Diccionario de la Lengua Española*. Diccionarios. Ludificación. Madrid. Real Academia Española. En: <https://www.rae.es/https://dle.rae.es/ludificaci%C3%B3n>
- Real Academia Española - *Portuñol en el Diccionario de la Lengua Española*. Diccionarios. Scopia. Madrid. Real Academia Española. En: <https://www.rae.es/https://dle.rae.es/-scopia?m=form>
- Real Academia Española - *Portuñol en el Diccionario de la Lengua Española*. Diccionarios. Tarea. Madrid. Real Academia Española. En: <https://www.rae.es/https://dle.rae.es/tarea>
- Reis, C. F. (2010). *Os sentidos de portunhol e spanglish no espaço enunciativo da Internet: um estudo das relações de determinação e (des)legitimação*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. E. (2023, abril 17). *Tecnologias digitais: confira o que são, qual a importância e exemplos*. TOTVS: <https://www.totvs.com/blog/gestao-para-assinatura-de-documentos/tecnologias-digitais/>
- Ribeiro, G. B. (17 de março de 2009). *Professores de Espanhol querem suspensão de concurso para colocação*. Público: <https://www.publico.pt/2009/03/17/portugal/noticia/professores-de-espanhol-querem-suspensao-de-concurso-para-colocacao-1369633>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Rodari, G. (2016). *Cuentos al Revés*. Loquileo. <https://www.loquileo.com/ar/uploads/2016/03/cuentos-al-reves.pdf>

- Richard, C. (2023, junho 18). *Professores de Espanhol partilham ferramentas em encontros nacionais online*. Notícias de Vila Real: https://noticiasdevilareal.com/professores-de-espanhol-partilham-ferramentas-em-encontros-nacionais-online/?fbclid=IwAR2_AZ2vmAp3w86lZpseVx_ivdUDINn7pSzaJ9p2kgYii3bgnDI40mlSrM
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press: Lisboa.
- Rodrigues, R.H. (2005). *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In J.L. Meurer, A. Bonini, y D. Motta-roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola.
- Rocha, G. Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostics>
- Rojas Gordillo, Carmen (2002). *Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre los tebeos españoles con materiales de Internet*. In X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes. São Paulo (Brasil). <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojastebeos.html#11>
- RONDA, A. M. (2005). *Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española*. In: FIAPE. I CONGRESO INTERNACIONAL: EL ESPAÑOL, LENGUA DEL FUTURO. Toledo, 20-23/032005.
- Rosado, E. M. S. (1990). *Communication mediatissé et processus d'évolution des representations - Communication mediatissé et processus d'évolution des representations etude de cas: la representation de l'informatique*. Thèse (Doctorat en Psychologie) - Université Lumière Lyon, Lyon.
- Rosado, E. M. S. (1993). *O alcance do vídeo na sala de aulas*. In: ROSADO, E.; ROMANO, M. C. J. de S. (Org.). *O vídeo no campo da educação. O video no campo da educação Ijuí, RS: Ed. Unijuí (pp. 8-56)*.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ruíz-Bernardo, P. e Pereira, D. (2013). *Adaptação de um questionário de sensibilidade intercultural para a língua portuguesa*. In Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade” (pp. 1876-1893). <http://congressopinandee2013.weebly.com/>
- Sánchez, Aquilino. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años – Métodos y Enfoques*, SGEL.
- Sánchez Llabaca, J. (2003). *Integración Curricular de las TICs: Conceptos y Modelos*. In *Revista Enfoques Educativos* 5 (1) (pp. 51-65). Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales de Universidad de Chile. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512/49550>
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y Enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote, Diário V*. Lisboa: Caminho (p.198).
- Sato, A. (2010). *Portuñol como work in progress. Mejor dicho: portuñoles como work in progress*. <https://bibliotecaoscarmasotta.com.ar/la-mosca-22/portunol-como-work-in-progress-mejor-dicho-portunoles-como-words-in-progress-por-amalia-sato/>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* [Documentos de Trabajo ERF, No. 15]. In UNESCO. *Investigación y Prospectiva en Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. (s.f.). *Portefolio Europeo de las Lenguas*. Gobierno de España. <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

- Scarcella, R. Y Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle and Heinle Publishers.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design A Book of Lenses*. Elsevi Morgan Kauomann Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: BasicBooks.
- Schubert, Bianca. 2010. *A autenticidade do material didático para o ensino do inglês com língua estrangeira*. Linguagens e Diálogos, vol.1, nº2. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Colégio Pedro II.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: a perspective on research and practice*. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger.
- Sheila Estaire. (2000). Artículo *Un código de corrección para una tarea colaborativa*. En: Revista DidactiRed. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_00/11092000.htm
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shuler, C., Winters, N., y West, M. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219637_spa
- Shulman, L.S. (1986). *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*. 15(2). American Educational Research Association. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory of the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1). https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf
- Silva, M. A. C.M. B. (1999). *É verdade ou faz-de-conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/Silva.pdf
- ¡Símbolos mágicos! para las redacciones <https://www.profespapeltijera.com/storage/img/products/2021-02/07/03eea2b83e03f366562b77a8f11c6757/03eea2b83e03f366562b77a8f11c6757.webp>
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning* (3.ª ed.). Washington: National Education Association.
- Sociedad General Española de Librería (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Aquilino Sánchez. Sociedad General Española de Librería.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, D. (2009). *O vídeo na aula de Língua Estrangeira – Motivar para a troca de experiências comunicacionais*, Relatório de Mestrado, Universidade do Porto. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20318/2/mestdianasousavideo000085006.pdf>
- Spitzberg, B. e Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In Deardorff, D. (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stempleski, S. e Arcario, P. (s.f.). *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. [S.l.]: TESOL.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (2.ª ed.). Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- UNESCO. (2011). *Transforming education: the power of ICT policies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211842>

- Valente, J. A. (2018). *A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia*. In Bacich, L., y Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora Lda. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Valk, J., Rashid, A. T., y Elder, L. (2010). *Using mobile phones to improve educational outcomes: An analysis of evidence from Asia*. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/794/1487>
- Vargas, I. R., y Silva, J. A. (2019). *La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000100161
- Veiga Simão A. M. (2005). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*". In Revista de Estudos Curriculares (pp.265-289), Ano 3, no 2.
- Veloso, R. M. y Riscado, L. (2001). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Revista Malasartes n.º 10, dezembro (pp.26-29).
- Vieira, D. A. (2012). *A Didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*.
- Vieira, F. (1995). *A autonomia na aprendizagem das línguas*. In Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (vol. I. pp.235/243). Porto: SPCE.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (2006). *No caleidoscópio da supervisão*. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I., *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Revista Educação y Sociedade, 29 (105), (pp. 197-217). <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. y Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME, CCAP. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85381/1/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Vieira, F. (2014) (org.). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Villalustre, L. Moral, M. (2015). *Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios*. In l'Observatori d'Educació Digital y Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual de la Universitat de Barcelona. *Digital Education Review*, 27, (pp. 13-31).
- Vivas Márquez, J., (2009). *El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2*. Revista RedELE, 17. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_05Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a
- Wikipedia. (s.f). *Realia (Education)*. Wikipedia. The Free Encyclopedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/Realia_\(education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Realia_(education))
- Wikipedia. (s.f). *Autoscopia*. Wikipedia La Enciclopedia Libre. <https://es.wikipedia.org/wiki/Autoscopia>
- Yin, R.K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4.a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anejos

Anejo 1 – Declaración de consentimiento informado



FACULTAD DE FILOLOGÍA DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

Declaração de Consentimento Informado

Foi convidado/a para participar num estudo de investigação conduzido por Isabel de Lurdes Pereira do Cabo, doutoranda no Programa de Doctorado: *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura*, Universidad de Salamanca, no âmbito do Projeto de Projeto de Intervenção Pedagógica e Formativa "Metodologías Activas con Evaluación Pedagógica y Tecnologías Digitales". A sua participação é voluntária. Leia por favor a informação que se segue antes de decidir se vai ou não participar. Se concordar, solicita-se que assine no final.

OBJETIVO DO ESTUDO:

O objetivo geral deste projeto de intervenção pedagógica é investigar como as metodologias ativas combinadas com a avaliação pedagógica e as tecnologias digitais podem potenciar o desempenho dos alunos do 8.º ano do 3.º CEB no âmbito das atividades/tarefas de produção oral e escrita e promover a inovação das práticas pedagógicas dos docentes de Espanhol. A informação recolhida será usada para elaborar uma tese de doutoramento no âmbito do Programa de Doctorado: *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura*, Universidad de Salamanca.

PROCEDIMENTOS:

Se quiser ser voluntário/a no estudo, será convidado/a a frequentar a Oficina de Formação denominada *Para uma construção de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à avaliação pedagógica e a tecnologias educativas*. Isabel de Lurdes Pereira do Cabo irá ajudá-lo/a e orientá-lo/a ao longo das sessões de formação, de acordo com o cronograma definido para a formação. A documentação produzida ao longo das sessões presenciais/síncronas e de trabalho autónomo referente à formação de longa duração será recolhida no âmbito da investigação. Não será feita qualquer associação dos dados recolhidos com a identificação dos entrevistados/as.

TRATAMENTO DE DADOS:

O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade dos participantes. Nenhum dado será tornado público sem o prévio consentimento dos interessados. Isabel de Lurdes Pereira do Cabo assegura que qualquer publicação, incluindo a publicação na Internet, nem direta, nem indiretamente, levará a uma violação do anonimato e da confidencialidade acordada. A recolha e análise de dados do Projeto de Intervenção Pedagógica e Formativa serão integradas numa tese de doutoramento que poderá ficar em acesso público em Repositórios Científicos de Acesso Aberto. A tese não conterá quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade de uma pessoa singular.

CONFIDENCIALIDADE:

Qualquer informação obtida no âmbito do presente estudo que o possa identificar será confidencial e não será divulgada sem a sua prévia permissão. Todos os dados recolhidos serão armazenados de forma a permitir a conformidade com a legislação portuguesa e da União Europeia relativa à proteção de dados e à privacidade.

ELIMINAÇÃO DE DADOS PESSOAIS:

No final do projeto, todos os dados pessoais dos participantes serão eliminados.

RECUSA EM PARTICIPAR:

É inteiramente livre de participar ou não neste estudo. Se se voluntarizar para participar no estudo, é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica.

RISCOS POTENCIAIS:

O estudo não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros.

IDENTIFICAÇÃO DE INVESTIGADORES:

Se tiver qualquer questão ou apreensão com este estudo, poderá contactar: Isabel de Lurdes Pereira do Cabo, doutoranda no Programa de Doctorado: *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura*, Universidad de Salamanca, através do mail isacabo.1978@gmail.com ou contacto telefónico (+351) 964482016.

Data e assinatura de quem pede consentimento:

22 de janeiro de 2021

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Compreendo os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Data e assinatura de quem dá consentimento:

02 de novembro de 2021

Notas:

1. Elaborado a partir do modelo de Peixoto, Paulo. "Modelo de consentimento informado", Fontes de Informação Sociológica –Ética e Deontologia na Sociologia. Acedido em 12 de dezembro de 2020, http://www6.fe.ucp.pt/modelo_de_consentimento_informado.pdf
2. Este Modelo segue a Declaração de Helsínquia, a Convenção de Oviedo e a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata (no Brasil) das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas científicas.

Anejo 2 – Ficha de trabajo sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

ANTES DE VER EL CORTOMETRAJE "EL VENDEDOR DE HUMO"

1 - Analizad la fotografía del cartel referente al cortometraje "El vendedor de humo" y contestad a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sensación os transmite el cartel del cortometraje "El vendedor de humo"?
- ¿De qué puede tratar el cortometraje "El vendedor de humo"?
- ¿Quién pensáis que puede ser el/la protagonista del cortometraje "El vendedor de humo"?
- ¿Conocéis la profesión "vendedor de humo"? ¿Será una profesión real o verdadera?



DESPUÉS DE VER EL CORTOMETRAJE "EL VENDEDOR DE HUMO"

1. Según vosotros, ¿qué cuenta esta historia?
2. Buscamos una única palabra, individual, que transmita la sensación que hemos experimentado durante el visionado del cortometraje.
3. ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿A qué se dedica?
4. ¿Conocéis la expresión "vender humo"? ¿Qué significa?
5. ¿Cuál creéis que es la diferencia entre ser mago y ser timador?
6. ¿Qué tipo de deseos le pide la gente del pueblo? Esas transformaciones (perro pequeño en grande, cestas en bolsos, etc...), ¿tienen que ver con las apariencias y el aspecto exterior, o con alguna característica interior o forma de ser de las personas del pueblo?
7. Esas transformaciones, ¿les cambia la vida a los habitantes del pueblo? ¿Por qué?
8. ¿Pensáis que las apariencias son importantes en la sociedad actual? ¿Por qué?
9. ¿Qué creéis que es más importante: la apariencia de una persona o su forma de ser y de actuar? ¿Por qué?
10. ¿Qué cambios, en vosotros mismos, pensáis que son más complicados de conseguir: los que cuestan exclusivamente dinero o los que cuestan esfuerzo y fuerza de voluntad?
11. Al final de la historia: ¿qué pensáis de los habitantes del pueblo? ¿Y del vendedor de humo? ¿Con quién simpatizáis más? ¿Por qué?
12. ¿Creéis adecuada la elección del lenguaje de la animación para explicar esta historia? ¿Por qué?
13. ¿Se podría explicar la misma historia con actores? ¿Por qué?
14. ¿Qué situaciones y/o personajes ha utilizado el director para añadir humor a la historia? ¿Por qué os hacen sonreír?
15. ¿Cuál os parece el momento más tenso y emocionante de toda la historia? ¿Qué es lo que pasa en ese plano? ¿Cómo está explicado en imágenes?
16. ¿Os parece que en esta historia se resuelve algún conflicto interno o problemática del protagonista? ¿Por qué?
17. ¿Qué valores y mensaje transmiten el cortometraje de animación "El vendedor de humo"?
18. ¿En qué imagen termina el cortometraje de animación "El vendedor de humo"? ¿Qué efecto pretende crear o crea en el espectador este cortometraje de animación "El vendedor de humo"?

DESPUÉS DE REALIZAR ESTA FICHA DE TRABAJO SERÁ REALIZADA LA PRUEBA DE
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE PRODUCCIÓN ORAL.

Anejo 3 – Ficha de evaluación diagnóstica sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*

Nombre: _____ Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____ Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL

CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEADOR DE HUMO"

(PREMIO GOYA 2013)

Elabora un texto con 5 párrafos (3 líneas cada), donde trates los siguientes asuntos. ¡Está prohibido usar el móvil para hacer la respuesta!

1. er párrafo: ¿De qué trata este cortometraje de animación? ¿Cuál es la relación entre el cortometraje de animación y su título?
2. ° párrafo: ¿Qué expectativa despierta en los espectadores la forma como empieza el cortometraje de animación? ¿Hay una relación entre la manera de presentarlo y la historia que se cuenta en este cortometraje de animación?
3. er párrafo: ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Cuáles son las tres escenas que consideras más importantes en este cortometraje de animación?
4. ° párrafo: ¿Qué valores culturales presenta, propone, enfatiza o critica este cortometraje de animación? ¿Qué mensaje se pretende transmitir en este cortometraje de animación?
5. ° párrafo: ¿En qué imagen termina el cortometraje de animación? ¿Qué efecto pretende crear o crea este cortometraje de animación en el espectador?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

Anejo 4 – Criterios de evaluación diagnóstica de la producción oral y autorregulación

Nome:	Apellidos:
Curso:	Grupo:
N.º	Profe: Isabel Cabo

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA TAREFA DE PRODUÇÃO ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN “EL VENDEDOR DE HUMO”

- 1.ª Tarefa - Analisar a seguinte LISTA DE VERIFICAÇÃO antes de elaborar a resposta;
 2.ª Tarefa - Depois de elaborar a tua resposta, grava-a, com o teu telemóvel, num ficheiro áudio, mas em formato vídeo, e publica-a na aplicação Stream que se encontra no nosso TEAMS DE ESPANHOL
 3.ª Tarefa – Analisa a tua resposta áudio e faz a autoavaliação do teu desempenho nesta tarefa de produção oral, assinalando as respostas SIM ou NÃO para os critérios de avaliação correspondentes.

Critérios de avaliação		Indicadores	Sim	Não
1	Âmbito (gramatical e vocabular)	Expresso-me com: - um repertório relativamente alargado de padrões frásicos elementares; - expressões memorizadas; - eventuais repetições.		
2	Correção/Controlo (gramatical/vocabular e fonológico)	Revelo: - correção gramatical na utilização de estruturas elementares, podendo cometer alguns erros; - controlo e adequação vocabulares; - pronúncia clara.		
3	Fluência	Comunico com: - à-vontade; - pausas pouco frequentes para planejar e reformular.		
4	Desenvolvimento Temático, Coerência e Coesão	- Apresenta informação relevante e de forma clara. - Controla sequências de ideias com coerência. - Recorre a mecanismos de coesão eficazes.		

https://lilave.pt/wp-content/uploads/2022/07/CC_Especificos_COraI_547_2022.pdf

OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

Refere o que significou para ti conhecer os critérios de avaliação antes de realizar a tarefa de produção oral, analisar a resposta que elaboraste e depois fazer a tua autoavaliação.

Anejo 5 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción oral

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

_____.

Nome do aluno	Aspetos a observar durante a realização das atividades Escala de classificação dicotómica: Sim e Não			
	Realiza, na aula de Espanhol, com empenho, a ficha de trabalho sobre a curta-metragem trabalhada.	Elabora, com autonomia e responsabilidade, o texto escrito referente à tarefa de produção oral.	Faz, durante a aula de Espanhol, a gravação da resposta com um telemóvel.	Procede, com responsabilidade, à realização das atividades de monitorização do seu desempenho.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Anejo 6 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL
CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS

_____.º _____

Nome do aluno	Aspetos a observar no âmbito da qualidade da tarefa de produção oral											
	Escala de classificação dicotómica: Sim e Não											
	Âmbito (gramatical e vocabular)			Correção/ Controlo (gramatical/ vocabular e fonológico)			Fluência		Desenvolvimento Temático, Coerência e Coesão			
	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	a)	b)	c)	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

Anejo 7 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción oral

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN “EL VENDEDOR DE HUMO” (PREMIO GOYA 2013)

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS

Critérios de avaliação		Indicadores	
1	Âmbito (gramatical e vocabular)	Expresso-me com: – um repertório relativamente alargado de padrões frásicos elementares;	a)
		– expressões memorizadas;	b)
		– eventuais repetições.	c)
2	Correção/Controlo (gramatical/vocabular e fonológico)	Revelo: – correção gramatical na utilização de estruturas elementares, podendo cometer alguns erros;	a)
		– controlo e adequação vocabulares;	b)
		– pronúncia clara.	c)
3	Fluência	Comunico com: – à-vontade;	a)
		– pausas pouco frequentes para planear e reformular.	b)
4	Desenvolvimento Temático, Coerência e Coesão	– Apresenta informação relevante e de forma clara.	a)
		– Constrói sequências de ideias com coerência.	b)
		– Recorre a mecanismos de coesão eficazes.	c)

Anejo 8 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – autoevaluación de la producción oral

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

AUTOAVALIAÇÃO FEITA PELOS ALUNOS

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ORAL

_____.º _____

Nome do aluno	Aspetos a observar no âmbito da qualidade da tarefa de produção oral											
	Escala de classificação dicotómica: Sim e Não											
	Âmbito (gramatical e vocabular)			Correção/ Controlo (gramatical/ vocabular e fonológico)			Fluência		Desenvolvimento Temático, Coerência e Coesão			
	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	a)	b)	c)	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

Anejo 9 – Síntesis de la opinión del alumnado - evaluación diagnóstica – producción oral

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL
CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)
OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

_____.º _____

Nome do aluno	OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL
	Refere o que significou para ti conhecer os critérios de avaliação antes de realizar a tarefa de produção oral, analisar a resposta que elaboraste e depois fazer a tua autoavaliação.
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Anejo 10 – Rúbrica de la evaluación formativa y sumativa – producción oral

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL (FORMATIVA E SUMATIVA) – 8.º ANO

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Inicia de forma brusca sem cumprimentar o auditório; - Não identifica o tema ou o conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma desorganizada e/ou incoerente, com base num discurso repetitivo; - Desrespeita completamente o tempo indicado; - Termina de forma brusca sem se despedir do auditório nem agradecer.	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o auditório com alguma empatia e cortesia; - Identifica, ainda que com pouca clareza e expressividade, o tema ou conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma globalmente clara, ainda que, por vezes, de forma confusa, mas sem afetar a coerência do seu discurso; - Ultrapassa moderadamente o tempo indicado; - Despede-se do auditório com alguma empatia e cortesia e agradece.	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o auditório com empatia e cortesia; - Identifica, de forma clara, expressiva e original/criativa o tema ou conteúdo a apresentar; - É claro e expressivo no modo como expõe as ideias; - Respeita a estrutura. - Realiza a apresentação no tempo indicado (máximo 3 minutos); - Despede-se do auditório com empatia e cortesia e agradece.
B. Correção (gramatical, lexical e fonológica) (20%)	Revela pouca correção gramatical na utilização de estruturas simples. Utiliza um vocabulário desadequado e/ou repetitivo. Apresenta muitos erros de pronúncia que comprometem a compreensão da mensagem.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical na utilização de estruturas simples, podendo cometer até 3 erros. Utiliza um vocabulário pouco diversificado, mas adequado. Pronuncia de forma suficientemente inteligível para o nível de língua. Comete alguns erros em palavras de uso comum que não impedem a comunicação.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical. Utiliza um vocabulário diversificado e adequado. Não apresenta erros de pronúncia nas palavras de uso comum. A pronúncia usada é perfeitamente inteligível. A influência da língua materna é nula.

CRITÉRIOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
C. Fluência, ritmo e tom de voz (20%)	Produz um discurso muito lento, com grandes pausas que comprometem a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz baixo, impercetível ou estridente.	Nível intermédio.	Produz um discurso fluído, com pausas, mas sem comprometer a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e, pontualmente, com entoação expressiva. O ritmo empregue não se afasta demasiado da norma.	Nível intermédio.	Expressa-se com bastante fluidez, com um ritmo adequado, que promove a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e com entoação expressiva.
D. Pensamento crítico e criativo (20%)	Não desenvolve ideias nem apresenta soluções. Não manifesta a sua opinião. Não demonstra capacidade de observação, análise e seleção da informação.	Nível intermédio	Desenvolve algumas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Manifesta a sua opinião, demonstrando alguma capacidade de observação, análise e seleção de informação.	Nível intermédio.	Desenvolve ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Manifesta a sua opinião, sustentada em exemplos, demonstrando capacidade de observação, análise e seleção de informação.
E. Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)	Não é capaz de autorregular a sua aprendizagem. Não demonstra resiliência, autonomia nem responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, quando direcionado. Demonstra alguma resiliência, autonomia e responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, sem qualquer apoio do professor. É resiliente, autónomo e responsável no cumprimento das suas tarefas.

Anejo 11 – Ficha de evaluación formativa sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*

Nombre: _____ Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____ Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL

CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEADOR DE HUMO"

(PREMIO GOYA 2013)

Ahora vas a hacer un texto para evaluación formativa sobre el cortometraje "El vendedor de humo", lo cual también tendrás que grabar, y, al final, te pido que hagas la evaluación del trabajo realizado durante la etapa de la evaluación formativa. El texto tiene que poseer 4 párrafos con 3 líneas cada y respetar las Instrucciones de abajo para cada párrafo. Como el texto va a ser escuchado por tus compañeros de clase, no te olvides saludarles antes de empezar tu respuesta, defines la razón de estar haciendo esta tarea, y, al final, no te olvides despedirte y agradecerles su atención por haberte escuchado.

Es obligatorio hacer un borrador de esta respuesta en el cuaderno y solamente después puedes copiarla para aquí. ¡Esta prohibido usar el móvil para hacer la siguiente respuesta escrita!

Saludar a la audiencia y decir la razón de estar haciendo esta tarea de producción oral.

1. **er** párrafo: Haz el resumen de la historia del corto y explica el significado de su título.
2. **º** párrafo: Presenta el personaje principal y haz su descripción física y psicológica.
3. **er** párrafo: Refiere los valores culturales y el mensaje transmitidos en el corto.
4. **º** párrafo: Di qué es lo que has aprendido por haber estudiado este corto y qué le dirías a una persona para convencerla a ver "El vendedor de humo".

Despedirte de la audiencia y agradecerle su atención por haberte escuchado.

[illegible]

Anejo 12 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación formativa – producción oral

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

ACTIVIDADES DE AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- 1.ª Tarefa** - Antes de elaborar a tua resposta, analisa a RUBRICA DE AVALIAÇÃO dada pela professora.
- 2.ª Tarefa** - Depois de elaborar a tua resposta, grava-a, com o teu telemóvel, num ficheiro áudio, mas em formato vídeo, e publica-a na aplicação Stream que se encontra no nosso **TEAMS DE ESPANHOL**.
- 3.ª Tarefa** – Analisa a tua resposta áudio e faz a autoavaliação do teu desempenho, assinalando com um X o teu nível de desempenho em cada um dos seguintes critérios de avaliação.

RUBRICA DE AVALIAÇÃO Critérios de avaliação da produção oral	Descritores de desempenho – autoavaliação dos alunos				
	N1 (Insuf)	N2 (Insuf)	N3 (Suf)	N4 (B)	N5 (MB)
Desenvolvimento temático, coerência e coesão					
Correção gramatical, lexical e fonológica					
Fluência, ritmo e tom de voz					
Pensamento crítico e criativo					
Desenvolvimento pessoal e autonomia					

- 4.ª Tarefa** – Considerando a tarefa de produção oral realizada no âmbito da avaliação formativa, responde às seguintes questões sobre a tua proficiência linguística em espanhol:

Depois de realizar a autoavaliação da tua produção oral com recurso à rubrica de avaliação, como consideras o teu desempenho: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente. Porquê?	
Que aspetos consideras que deves melhorar na produção oral no âmbito do critério de avaliação "correção": gramática, léxico ou fonologia? Porquê?	
Que aspetos consideras que deves melhorar na produção oral no âmbito do critério de avaliação "fluência, ritmo e tom"? Porquê?	

- 5.ª Tarefa** – Analisa com atenção a ficha intitulada "Imagens dos Outros: O que é uma "Autobiografia de Encontros Interculturais através das mídias visuais?". Considerando a curta-metragem estudada, responde, por favor, em português, às perguntas que se encontram nas 4 PARTES do documento e entrega a "Autobiografia" à professora de Espanhol.

6.ª Tarefa – Responde às seguintes questões relativas à avaliação e autoavaliação no âmbito da avaliação formativa referente ao trabalho desenvolvido sobre a curta-metragem “El vendedor de humo”, assinalando com um X a opção que consideras que mais adequa à tua opinião.

		Sim	+ ou -	Não
1	Sabes expressar hipóteses sobre um assunto, por exemplo, a partir da análise de um cartaz ou do título de uma curta-metragem?			
2	Sabes usar expressões como “creio que”, “penso que” ou “quizes”?			
3	Compreendeste a mensagem transmitida na curta-metragem?			
4	Sabes o que significa “ser charlatan”?			
5	Consegues conhecer uma pessoa apenas através da sua aparência?			
6	Consegues comparar aspetos sobre o carácter de pessoas, sejam de Espanha ou de Portugal, considerando as suas ações ou atitudes?			
7	Sabes o que significam as expressões espanholas “No todo lo que brilla es oro” e “No es oro todo lo que reluce”?			
8	Conheces a expressão portuguesa ser “vendedor de banha da cobra”?			

9	Responde em português: Que significa a expressão “vender humo”?	
10	Responde em português: Explica a diferença entre “ser un mago” e “ser un timador”?	
11	Responde em português: Gostaste da curta “El vendedor de humo”? Porquê?	

		Nada	Pouco	Bastante	Muito
12	Gostaste de ter realizado atividades de compreensão audiovisual a partir do visionamento da curta-metragem?				
13	Gostaste de ter realizado atividades de compreensão audiovisual com recurso à ficha de trabalho em papel?				
14	Gostaste de ter realizado atividades de compreensão audiovisual com recurso à ferramenta digital Quizizz?				
15	Gostaste de ter realizado atividades de produção oral a partir da curta-metragem “El vendedor de humo”?				
16	As fichas de trabalho ajudaram-te a compreender melhor a curta-metragem “El vendedor de humo”?				
17	As atividades de autoavaliação ajudaram-te a melhorar o teu desempenho das tuas aprendizagens em Espanhol?				
18	A análise da gravação da tua resposta ajudou-te a ter mais consciência sobre a qualidade da tua oralidade?				
19	As atividades desenvolvidas a partir da curta-metragem ajudaram-te a conhecer melhor a cultura espanhola?				
20	As atividades desenvolvidas ajudaram-te a entender melhor as diferenças e semelhanças entre o carácter das pessoas da tua cultura e da cultura espanhola?				

7.ª Tarefa – Analisa a seguinte lista de verificação e faz a autoavaliação no âmbito da avaliação formativa do teu desempenho relativamente às atividades que envolveram a realização da tarefa de produção oral, assinalando as respostas SIM ou NÃO para os critérios de avaliação correspondentes.

Descritores de desempenho para avaliar o trabalho no âmbito da produção oral		Sim	Não
Etapas de trabalho	Planificação – Analisei as orientações referentes à elaboração da resposta no âmbito da tarefa de produção oral.		
	Planificação – Elaborei o rascunho da resposta no caderno.		
	Planificação – Recolhi e seleccionei, nos apontamentos referentes à ficha de trabalho realizada na aula, a informação necessária para elaborar a minha resposta no âmbito da tarefa de produção oral.		

	Planificação – Usei tradutores online para elaborar a minha resposta.		
	Planificação – Usei dicionários online para elaborar a minha resposta.		
	Planificação – Pedi ajuda a um colega para elaborar a resposta.		
	Realização - Treinei a minha produção oral.		
	Realização – Pedi ajuda a um colega para gravar a resposta.		
	Realização - Fui pontual na realização e na entrega da tarefa.		
	Avaliação – Analisei a rubrica de avaliação usada na tarefa.		
	Avaliação - Refleti sobre o meu desempenho na tarefa.		
Comunicação Oral	Respeitei a estrutura da tarefa (saudação, resumo da história, personagem principal, valores culturais, opinião pessoal e despedida).		
	Transmiti a mensagem com clareza.		
	Manifestei a minha opinião pessoal.		
	Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.		
	Fui criativa e original.		
	Pronunciei corretamente.		
	Falei com a velocidade adequada.		
	Coloquei a voz de forma audível e perceptível.		
Materiais e Recursos	Gostei de ouvir a minha voz em língua espanhola.		
	Acedi ao Stream para ouvir pelo menos a resposta de um colega.		
	Gravei a minha produção oral com o meu telemóvel.		
	A gravação da minha resposta foi feita durante a aula de Espanhol.		
	A gravação da minha resposta foi feita na escola.		
	A gravação da minha resposta foi feita em casa.		
	Trabalhei, com facilidade, no gravador de um telemóvel.		
	A gravação da resposta foi feita, por mim, no telemóvel de um colega.		
	Gravei um ficheiro com a resposta da produção oral, tendo selecionado o formato vídeo, mas ocultado o meu rosto.		
	Acedi, com facilidade, ao MStream da disciplina de Espanhol.		
	Acedi, com facilidade, ao link da aplicação Stream que estava publicado no MStream da disciplina de Espanhol.		
	Fiz o upload do ficheiro com a minha resposta da produção oral para o link do Stream através do meu telemóvel.		
	Fiz o upload do ficheiro com a minha resposta da produção oral para o link do Stream através do telemóvel de um colega.		
	O upload do ficheiro com a minha resposta da produção oral para o link do Stream foi feito por um colega através de um telemóvel.		
	A publicação da minha gravação foi feita durante a aula de Espanhol.		
	Escolhi o idioma Spanish no Stream quando do upload do ficheiro.		
	Elaborei durante a aula de Espanhol a "Autobiografia" sobre a curta.		
Avaliação	Sou capaz de assumir que me engano.		
	Aceito os conselhos dos outros.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se treinar a minha velocidade de falar/ler.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se treinar a pronúncia das palavras / sons mais difíceis.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se treinar a minha clareza e espontaneidade ao falar através de trabalhos, dramatizações e/ou repetições.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se gravar as minhas exposições orais e ouvir-me.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se ouvir mais exemplos reais em língua espanhola.		
	Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avaliei o meu desempenho nesta tarefa de produção oral, considerando-o de Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente.		

Anejo 13 – Código de corrección para mejorar la respuesta escrita – producción oral y la producción escrita

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA - PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

CÓDIGO DE CORRECCIÓN EN ESPAÑOL

Símbolos mágicos	Significado de los símbolos mágicos para tu labor de autocorrección
Δ	Escribe con letra mayúscula o minúscula
/	Separa las palabras
*	Coloca/retira la tilde
√	Falta una letra o palabra
○	Cambia la letra o palabra por otra
⌒	Une las letras o palabras
+	La letra está demás/sobra
□	Coloca un signo ortográfico (. , ; ¿ ? ¡ !)
X	Idea, palabra o expresión repetida
~~manera~~	Falta de coherencia textual (sentido)
[]	Falta de cohesión (es necesario usar un conector discursivo)
LEX.	Palabra inventada (mezcla entre idiomas)
FV	Forma verbal incorrecta (tiempo o persona)
CONC.	Concordancia lexical (masculino/femenino o singular/plural)
ORT.	Ortografía ilegible o poco clara
COP	Cambia el orden de la letra o palabra
DE	Difícil de entender

Adaptación de los documentos de los siguientes enlaces:
<https://www.pinterest.pt/pin/43910165100174568/>
<https://www.profespaletjera.com/calproduct/2874>
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antefiores/septiembre_00/11092000.htm

Anejo 14 – Escala de evaluación de la rúbrica de evaluación formativa y sumativa – producción oral

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL
CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS

_____º _____

Nome do aluno	Aspetos a observar no âmbito da qualidade da tarefa de produção oral Escala de classificação dicotómica: N1, N2, N3, N4 e N5.				
	Desenvolvimento temático, coerência e coesão	Correção gramatical, lexical e fonológica	Fluência, ritmo e tom de voz	Pensamento crítico e criativo	Desenvolvimento pessoal e autonomia
	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

Anejo 15 – Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales – producción oral

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

IMAGENS DOS OUTROS



O que é uma "Autobiografia de Encontros Interculturais através das mídias visuais"?

Este documento foi criado para te ajudar a fazer a análise de uma curta-metragem onde surjam pessoas de culturas diferentes da tua. A análise será elaborada através das tuas respostas a algumas perguntas sobre uma cena, uma personagem, sobre as intenções do realizador e, de modo global, sobre a curta-metragem, pelo que esta Autobiografia se encontra organizada em 4 partes. Responde em português e não te esqueças que a intenção é analisar pessoas e situações de uma cultura diferente da tua. Esta Autobiografia poderá ser incluída no teu portefólio da disciplina de Espanhol.

Adaptado de <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>

1.ª PARTE

Escolhe uma cena que te tenha causado impacto positivo ou negativo (que te tenha feito pensar, que te tenha surpreendido, da qual tenhas gostado muito, que tenhas achado pouco credível, etc.). A cena escolhida deve conter, pelo menos, uma pessoa (personagem interpretada pelo ator). Descreve brevemente a cena que escolheste.

2.ª PARTE

Escolhe uma personagem que te tenha marcado, do que gostaste mais, do que gostaste menos, a que é mais parecida contigo, etc. Se conhecesses alguma dessas personagens retratadas na curta-metragem, o que é que lhe dirias? Justifica as tuas respostas.

3.ª PARTE

Pensa nas intenções do realizador: como retratou as personagens, qual a razão por ter abordado este tema, como expôs a realidade, etc. Qual pensas que foi a intenção do realizador ao fazer a curta-metragem? Por exemplo: denunciar uma realidade social, fazer uma crítica, entreter ou informar o público sobre alguma situação real, etc.

4.ª PARTE

Reflete sobre o impacto desta curta-metragem na tua vida. Se falasses desta curta-metragem com um amigo, o que lhe dirias? O que é que aprendeste ou descobriste com esta curta-metragem? Justifica as tuas respostas.

Anejo 16 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación sumativa – producción oral

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN SUMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ORAL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN "EL VENDEDOR DE HUMO" (PREMIO GOYA 2013)

ACTIVIDADES DE AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1.ª Tarefa - Antes de elaborar a nova versión da tua resposta para avaliação sumativa, analisa o feedback dado no teu texto escrito em papel e o comentário escrito por baixo da tua gravação na aplicação Stream, os quais foram feitos pela professora no âmbito da avaliação formativa.

2.ª Tarefa – De seguida analisa a RUBRICA DE AVALIAÇÃO dada pela professora para ser usada tanto na avaliação formativa como na avaliação sumativa.

3.ª Tarefa - Depois de elaborar a 2.ª versão da tua resposta, grava-a, com o teu telemóvel, num ficheiro áudio, mas em formato vídeo, e publica-a na aplicação Stream que se encontra no nosso TEAMS DE ESPANHOL. A gravação da 2.ª versão será considerada para efeitos de avaliação sumativa.

4.ª Tarefa – Analisa a 2.ª versão da resposta áudio e faz a autoavaliação do teu desempenho, assinalando com um X o teu nível de desempenho em cada um dos seguintes critérios de avaliação.

RUBRICA DE AVALIAÇÃO Critérios de avaliação da produção oral	Descritores de desempenho – autoavaliação dos alunos				
	N1 (Insuf)	N2 (Insuf)	N3 (Suf)	N4 (B)	N5 (MB)
Desenvolvimento temático, coerência e coesão					
Correção gramatical, lexical e fonológica					
Fluência, ritmo e tom de voz					
Pensamento crítico e criativo					
Desenvolvimento pessoal e autonomia					

5.ª Tarefa – Considerando a tarefa de produção oral realizada no âmbito da avaliação sumativa, responde às seguintes questões sobre a tua proficiência linguística em espanhol:

Depois de realizar a autoavaliação da tua produção oral com recurso à rubrica de avaliação, como consideras o teu desempenho: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente. Porquê?	
Que aspetos consideras que debes melhorar na produção oral no âmbito do critério de avaliação "correção": gramática, léxico ou fonologia? Porquê?	
Que aspetos consideras que debes melhorar na produção oral no âmbito do critério de avaliação "fluência, ritmo e tom"? Porquê?	

6.ª Tarefa – Analisa a seguinte lista de verificação e faz a autoavaliação no âmbito da avaliação formativa do teu desempenho relativamente às atividades que envolveram a realização da tarefa de produção oral, assinalando as respostas SIM ou NÃO para os critérios de avaliação correspondentes.

Descritores de desempenho para avaliar o trabalho no âmbito da produção oral		Sim	Não
Etapas de trabalho	Planificação – Analisei as orientações referentes à elaboração da resposta no âmbito da tarefa de produção oral.		
	Planificação – Elaborei o rascunho da resposta no caderno.		
	Planificação – Recolhi e seleccionei, nos apontamentos referentes à ficha de trabalho realizada na aula, a informação necessária para elaborar a minha resposta no âmbito da tarefa de produção oral.		
	Planificação – Usei tradutores online para elaborar a minha resposta.		
	Planificação – Usei dicionários online para elaborar a minha resposta.		
	Planificação – Pedi ajuda a um colega para elaborar a resposta.		
	Realização – Treinei a minha produção oral.		
	Realização – Pedi ajuda a um colega para gravar a resposta.		
	Realização – Fui pontual na realização e na entrega da tarefa.		
	Realização – Analisei a rubrica de avaliação usada na tarefa.		
Comunicação Oral	Respeitei a estrutura da tarefa (saudação, resumo da história, personagem principal, valores culturais, opinião pessoal e despedida).		
	Transmiti a mensagem com clareza.		
	Manifestei a minha opinião pessoal.		
	Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.		
	Fui criativa e original.		
	Pronunciei corretamente.		
	Falei com a velocidade adequada.		
	Coloquei a voz de forma audível e perceptível.		
	Gostei de ouvir a minha voz em língua espanhola.		
	Acedi ao Stream para ouvir pelo menos a resposta de um colega.		
Materiais e Recursos	Gravei a minha produção oral com o meu telemóvel.		
	A gravação da minha resposta foi feita durante a aula de Espanhol.		
	A gravação da minha resposta foi feita na escola.		
	A gravação da minha resposta foi feita em casa.		
	Trabalhei, com facilidade, no gravador de um telemóvel.		
	A gravação da resposta foi feita, por mim, no telemóvel de um colega.		
	Gravei um ficheiro com a resposta da produção oral, tendo selecionado o formato vídeo, mas ocultado o meu rosto.		
	Acedi, com facilidade, ao MS Teams da disciplina de Espanhol.		
	Acedi, com facilidade, ao link da aplicação Stream que estava publicado no MS Teams da disciplina de Espanhol.		
	Fiz o upload do ficheiro com a minha resposta da produção oral para o link do Stream através do meu telemóvel.		
Avaliação	Fiz o upload do ficheiro com a minha resposta da produção oral para o link do Stream através do telemóvel de um colega.		
	O upload do ficheiro com a minha resposta da produção oral para o link do Stream foi feito por um colega através de um telemóvel.		
	A publicação da minha gravação foi feita durante a aula de Espanhol.		
	Escolhi o idioma Spanish no Stream quando do upload do ficheiro.		
	Consultei, na aula de Espanhol, o feedback dado no meu texto escrito em papel e o comentário escrito por baixo da minha gravação na app Stream.		
	Sou capaz de assumir que me engano.		
	Aceito os conselhos dos outros.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se treinar a minha velocidade a falar/ler.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se treinar a pronúncia das palavras / sons mais difíceis.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se treinar a minha clareza e espontaneidade ao falar através de trava-línguas, dramatizações e/ou repetições.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se gravar as minhas exposições orais e ouvir-me.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral se ouvir mais exemplos reais em língua espanhola.		
	Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avalei o meu desempenho nesta tarefa de produção oral, considerando-o de Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente.		

Anejo 17 – Ficha de trabajo sobre el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro*

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

LOS CUENTOS CLÁSICOS O POPULARES O TRADICIONALES

1 – Analiza las siguientes imágenes y di a qué cuento pertenecen.



<https://www.istockphoto.com/es/ilustraciones/caperucita-roja>

2 – Leed ahora el cuento clásico “Caperucita Roja”.

file:///C:/Users/Isabel/Desktop/cuentos-al-reves_Caperucita%20Roja.pdf

2.1 – ¿Esta era la versión que conocías?

2.2 – ¿Qué pasó en esta versión?

3 - ¿Qué piensas de la versión de *Caperucita Roja al revés*? Coloca un  en los descriptores que consideres adecuados.

Criterios de evaluación del texto creativo			
Indicadores – Niveles de desempeño	N1	N2	N3
1 - Secuencia lógica del cuento (organización adecuada y coherente)	inadecuada	adecuada	excepcional
2 - Corrección lingüística (errores gramaticales y lexicales)	muchos	algunos	pocos
3 - Fluidez (cantidad de ideas: escenario, personajes y problema: número de evidencias)	2	4	6
4 - Flexibilidad (diversidad de ideas: situación inicial/acción, resolución del problema y tema de la historia: número de evidencias)	2	4	6
5 - Elaboración (expresividad y perfeccionamiento de ideas: número de evidencias)	2	4	6
6 - Originalidad (elementos innovadores: número de evidencias)	2	4	6

4 - Ahora vamos a leer el cuento popular español "La infantita que fue convertida en almendo".

Versión original

Érase un rey y una reina que, después de solicitarlo mucho al cielo, tuvieron una hija, a la que decidieron poner de nombre **Margalida**. Al bautizo fueron invitadas todas las hadas del país, menos una, llamada **Isaura**, de la que no tenían la menor noticia. Todas las hadas invitadas colmaron a la infantita de preciosos dones: una le deseó **belleza**, otra **salud**, otra **bondad**, otra **sabiduría**, otra **alegría**. Pero, **Isaura**, furiosa por no haber sido invitada al bautizo, entró en la alcoba de la princesita y pronunció un voto funesto. Dijo con voz ronca:

- Cuando llegues a la edad de casarte, **Margalida**, te convertirás en **almendo**.

El hada madrina, la bondadosa **Mafalda**, se acercó a la cuna en que dormía inocentemente su ahijada la infantita. Y como no podía destruir por completo el maleficio de la despechada **Isaura**, quiso neutralizarlo con un voto supremo y dijo:

- Sí, te convertirás en **árbol** al llegar a la edad de casarte, ahijada mía, pero recuperarás la forma en cuanto encuentres novio...

Pasaron quince años. La infantita salió una tarde a cazar mariposas al jardín y... no volvió a **palacio**. Se había convertido en **almendo**. Sus padres, aunque consternados no se desesperaron. Habíase cumplido el vaticinio de **Isaura**, el hada mala. También se realizaría el de **Mafalda**, el hada buena. Una mañana de primavera pasaba un pastor por debajo de un **almendo** en flor y oyó decir al árbol:

- Pastorcito, pastorcito... Soy la princesita Margalida... ¿Quieres ser mi esposo?

Alzó el **pastorcillo** la vista y vio surgir, entre las rosadas flores del almendro, la **rubia cabecita** de la infantita. Asustado, echó a correr.

A mediodía pasó por el mismo lugar un **escudero** y oyó que el almendro le decía:

- Escudero, escudero... Soy la princesita Margalida... ¿Quieres ser mi esposo?

Levantó la cabeza el escudero y vio el **hermoso rostro** y las **doradas trenzas** de la infantita.

- Sí, quiero, mi princesa; pero antes he de obtener la venia de mis padres.

Por la tarde pasó un **caballero** bajo el almendro en flor.

El almendro le dijo:

- Caballero, caballero... Soy la princesita Margalida... ¿Quieres ser mi esposo?

Alzó la mirada el caballero y, descubriendo la cabecita de la infantita entre las rosadas flores del árbol, respondió:

- Sí, quiero; pero antes **he de verte** en forma humana... No permito a nadie que **me engañe**...

Y se alejó lentamente, volviendo de vez en cuando la cabeza.

Por la noche pasó por debajo del almendro un **príncipe azul** y oyó decir al árbol:

- Príncipe, príncipe... Soy la princesa Margalida... ¿Quieres ser mi esposo?

Levantó el príncipe los ojos hacia el árbol y no bien hubo descubierto la **cabecita angelical** de la infantita, cayó de rodillas y exclamó:

- Sí, quiero.

La infantita salió entonces del tronco del árbol, **vestida con una túnica blanca cubierta de estrellas** y la **cabeza coronada de flores de almendro**. Cuando se dirigía a palacio, acompañada de su novio, el **príncipe azul**, encontró en su camino al **pastorcito**, al **escudero** y al **caballero**. Los tres volvían a buscarla.

Al pastorcito le dijo, sonriendo:

- Ya es tarde, mi buen pastorcito.

Al escudero, muy serio:

- No has llegado a tiempo; vuélvete.

Y al caballero no le dijo nada, sino que volvió la cabeza al otro lado, como si hubiese visto un basilisco.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

<https://elcatedrales.com/aula/lectura/cuentos/la-infantita.html>

5 - Completa el recuadro atribuyendo las emociones a los personajes del cuento:

el rencor/la venganza/la envidia el miedo la sumisión/la falta de confianza la vanidad

Isaura	Pastor	Escudero	Caballero

6 - A continuación vamos a reflexionar sobre las palabras que están en **negrita** para aprender un poco más sobre los cuentos populares y sobre cultura española.

Vocabulario específicos sobre los cuentos populares	Aspectos referidos en el texto sobre cultura española

7 - ¿Te acuerdas de la estructura de los cuentos? Relaciona las partes del texto narrativo (columna A) con su definición (columna B).

COLUMNA A		COLUMNA B	
a)	Exposición		La consecuencia a largo plazo de la acción del personaje.
b)	Acontecimiento gatillador		Comprende la reacción del personaje (lo que piensa o siente del acontecimiento); el objetivo (lo que decide hacer respecto al acontecimiento) y la tentativa (el esfuerzo del personaje para resolver el problema).
c)	Complicación		Descripción de personajes, tiempo, lugar, situación inicial. A menudo comienza por "Había una vez" o "Érase una vez".
d)	Fin		Presentación de un acontecimiento que hace comenzar la historia. A menudo comienza por "un día".

Adaptado de Condorito, M. & Medina, A. (2000): 39)

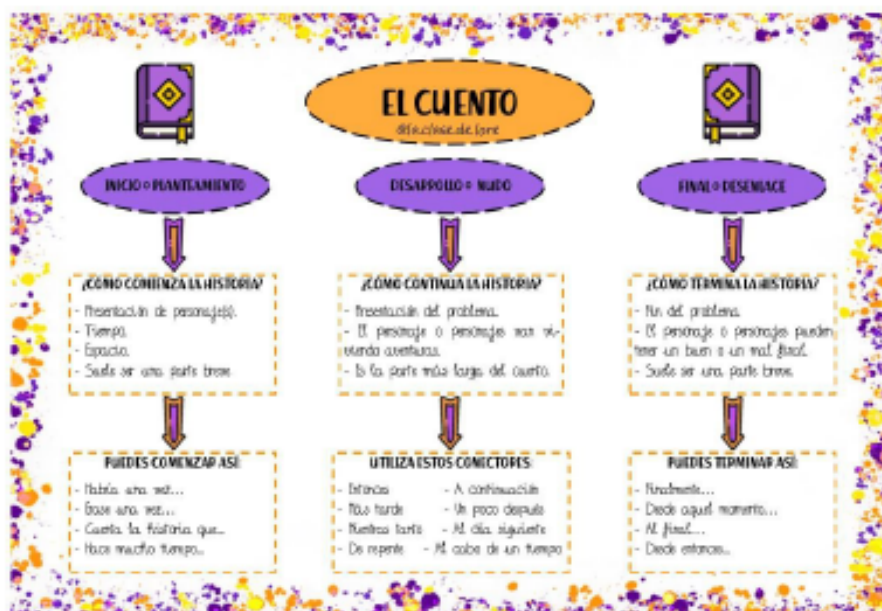
8 - Ahora que ya has recordado la estructura del cuento, completa el recuadro de abajo con información del cuento popular español que has acabado de leer.

a)	Escenario	¿Dónde ocurre la historia? ¿En qué época transcurre?	
b)	Personajes	¿Cómo son los personajes?	

c)	Problema	¿De qué trata la historia? ¿Qué problema enfrentan los personajes?	
d)	Acción	¿Cuál es la situación inicial? ¿Qué hechos importantes ocurren? ¿Qué problemas o desafíos surgen?	
e)	Resolución	¿Cómo se resuelve el problema? ¿Cómo se finaliza la historia?	
f)	Tema	¿Qué intenta comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones pueden extraerse?	

Adaptado de Condemari, M. & Medina, A. (2000: 39)

9. Mira el siguiente esquema relativo a la estructura del cuento.



<https://files.wordpress.com/2010/01/11/el-cuento-1.pdf>

DESPUÉS DE REALIZAR LA FICHA DE TRABAJO SOBRE EL CUENTO POPULAR “LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO” SERÁ REALIZADA LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA.

Anejo 18 – Ficha de evaluación diagnóstica sobre el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro*

Nombre: _____ Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____ Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

Elabora un texto con 4 párrafos (4 líneas cada), donde trates los siguientes asuntos.

1. er párrafo: ¿De qué trata la historia de este cuento popular? ¿Cuál es la relación entre cuento popular y su título? ¿Cuál es el momento que consideras más importantes en este cuento popular?
2. º párrafo: ¿Cómo es físicamente la Infantita? ¿Cómo eran las hadas Mafalda e Isaura? ¿Qué dones concedieron las hadas a la Infantita? ¿En qué transforma Isaura a la Infantita y por qué?
3. er párrafo: ¿Cuántos pretendientes tuvo la Infantita? ¿Cuáles eran sus características psicológicas? ¿Por qué razón el Príncipe fue el único en quedarse con la Infantita?
4. º párrafo: ¿Qué valores culturales presenta, propone, enfatiza o critica este cuento popular? ¿Qué mensaje se pretende transmitir en este cuento popular?

[illegible]

Anejo 19 – Criterios de evaluación diagnóstica de la producción escrita y autorregulación

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

Critérios de avaliação	Indicadores	Sim	Não
1 Competências Pragmáticas Competência Discursiva Desenvolvimento Temático	Redige um texto, respeitando o tema proposto. Apresenta informação sobre os quatro parágrafos solicitados.		
2 Competências Pragmáticas Competência Discursiva Coerência e Coesão	Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual.		
3 Competências Pragmáticas Competência Funcional	Respeita o tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas (expor, justificar, opinar, entre outras).		
4 Competências Linguística e Sociolinguística Fator de desvalorização – não cumprimento dos limites de extensão (mínimo e máximo) e da temática do texto.	Redige um texto, apresentando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes: controlo vocabular; domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; adequação da pontuação e precisão da ortografia; adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).		

1.ª Tarefa - Analisar a seguinte LISTA DE VERIFICAÇÃO antes de elaborar a resposta;

2.ª Tarefa - Depois de elaborar a resposta no teu caderno, passa-a a caneta para a página anterior.

3.ª Tarefa – Analisa a tua resposta escrita e faz a autoavaliação do teu desempenho nesta tarefa de produção escrita, assinalando as respostas SIM ou NÃO para os critérios de avaliação correspondentes.

https://www.pt/wp-content/uploads/2022/07/EX-Exp547-F1-2022-OC-VD_net.pdf

OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Refere o que significou para ti conhecer os critérios de avaliação antes de realizar a tarefa de produção escrita, analisar a resposta que elaboraste e depois fazer a tua autoavaliação. O que achaste da versão adaptada da história do Capuchinho vermelho?

Anejo 20 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación diagnóstica – producción escrita

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

ACTIVIDADES DE AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1.ª Tarefa – Presta atenção ao vídeo sobre o conto popular espanhol "La infantita que fue convertida en almendro". Depois responde, por favor, em português, às perguntas que se encontram nas 4 PARTES do documento "Imagens dos Outros: O que é uma "Autobiografia de Encontros Interculturais através das mídias visuais?" e entrega a "Autobiografia" à professora de Espanhol.

2.ª Tarefa – Responde às seguintes questões relativas à avaliação e autoavaliação no âmbito da avaliação diagnóstica referente ao trabalho desenvolvido sobre o conto popular espanhol "La infantita que fue convertida en almendro", assinalando com um X a opção mais adequada à tua opinião.

		Sim	+ ou -	Não
1	Compreendeste a mensagem transmitida no conto popular espanhol "La infantita que fue convertida en almendro"?			
2	Consegues comparar aspetos relativos às formas de governo de Espanha e de Portugal (Monarquia Parlamentarista e República)?			
3	Sabes o que significa "rey", "reina", "infantita", "princesita" e "príncipe"?			
4	Sabes que a flor da amendoeira significa pureza, beleza, perfeição, agradecimento, vida eterna, prosperidade, boa saúde, riqueza, amor que supera tudo, entre outros significados?			
5	Sabes que Espanha é o 1.º produtor de amêndoas da Europa e o 2.º do mundo enquanto Portugal 2.º da Europa e 19.º do mundo?			
6	Sabes o que significa "las hadas invitadas colmaron a la infantita de preciosos dones"?			
7	Considerando a leitura do conto, conseguiste subentender a importância do valor da família para os espanhóis?			
8	Sabes o que significa "madre", "padre", "esposo", "novio" e "hija"?			
9	Sabes que, antigamente, as meninas se casavam muito jovens, por volta dos 15 anos?			
10	Considerando a leitura do conto, conseguiste subentender a importância do valor da religião para os espanhóis?			
11	Sabes o significado de "bautizo", "ahijada", "madrina", "casarse"/"boda" e "cielo"?			
12	Sabes o que significa palavras "falsos amigos" entre a língua portuguesa e espanhola?			
13	Conheces palavras "falsos amigos" entre a língua portuguesa e espanhola?			
14	Sabes o que significam as palavras espanholas "mala", "pero", "padres", "novio" e "rodillas"?			
15	Sabes que "Erase una vez" e "Y colorín colorado, este cuento se ha acabado" são expressões espanholas relativas à estrutura dos contos populares?			

16	Responde em português: Que significa a expressão "solicitarlo mucho al cielo"?	
17	Responde em português: Explica a diferença entre "almendro" e "almendra"?	
18	Responde em português: Gostaste do conto popular espanhol "La infantita que fue convertida en almendro"? Porquê?	

		Nada	Pouco	Bastante	Muito
19	Gostaste de ter realizado atividades de compreensão escrita a partir da leitura de um conto popular espanhol?				
20	Gostaste de ter realizado atividades de compreensão escrita com recurso à ficha de trabalho em papel?				
21	Gostaste de ter realizado atividades de compreensão escrita com recurso à ferramenta digital <i>Plickers</i> ?				
22	Gostaste de ter realizado atividades de produção escrita a partir da leitura do conto popular espanhol "La infantita que fue convertida en almendro"?				
23	As fichas de trabalho ajudaram-te a compreender melhor o conto popular espanhol "La infantita que fue convertida en almendro"?				
24	As atividades de autoavaliação ajudaram-te a melhorar o desempenho das tuas aprendizagens em Espanhol?				
25	A análise dos erros ou incorreções da tua resposta ajudou-te a ter mais consciência sobre a qualidade da tua escrita?				
26	As atividades desenvolvidas a partir do conto popular ajudaram-te a conhecer melhor a cultura espanhola?				
27	As atividades desenvolvidas ajudaram-te a entender melhor as diferenças e semelhanças entre o carácter das pessoas da tua cultura e da cultura espanhola?				

28	29	30	31	32
O que se comemora no dia 23 de abril?	Como se chama o escritor da obra "Don Quijote"?	Escreve nomes de 3 inventos criados por espanhóis?	Como se chamam os membros da família real de Espanha: rei, rainha e as duas infantas?	Escreve 3 palavras portuguesas "falsos amigos"?
		1 - 2 - 3 -	Rei - Rainha - Infanta mais velha - Infanta mais nova -	1 - 2 - 3 -

3.ª Tarefa – Analisa a seguinte lista de verificação e faz a autoavaliação no âmbito da avaliação diagnóstica do teu desempenho relativamente às atividades que envolveram a realização da tarefa de produção escrita, assinalando as respostas SIM ou NÃO para os critérios de avaliação correspondentes.

Descritores de desempenho para avaliar o trabalho relativo à produção escrita		Sim	Não
Etapas de trabalho	Planificação – Estive atento durante a realização da ficha de trabalho sobre o conto espanhol “La Infantita que fue convertida en almendro”.		
	Planificação – Estive atento quando foi feita a leitura do conto popular espanhol “La Infantita que fue convertida en almendro”.		
	Planificação – Estive atento quando foi lida a versão criativa do conto “Caperucita al revés”.		
	Planificação – Estive atento quando foi feito o estudo sobre a estrutura dos contos populares.		
	Planificação – Analisei as orientações referentes à elaboração do texto referente à resposta no âmbito da tarefa de produção escrita.		
	Planificação – Elaborei o rascunho da resposta no caderno.		
	Planificação – Recolhi e seleccionei, nos apontamentos referentes à ficha de trabalho realizada na aula, a informação necessária para elaborar a minha resposta no âmbito da tarefa de produção escrita.		
	Planificação – Usei tradutores online para elaborar a minha resposta.		
	Planificação – Usei dicionários online para elaborar a minha resposta.		
	Planificação – Pedi ajuda a um colega para elaborar a resposta.		
	Realização – Fui pontual na realização e na entrega da tarefa.		
	Avaliação – Analisei a rubrica de avaliação usada na tarefa.		
	Avaliação – Refleti sobre o meu desempenho na tarefa.		
Comunicação Escrita	Respeitei a estrutura e orientações referentes à elaboração do texto.		
	Transmiti a mensagem com clareza.		
	Manifestei a minha opinião pessoal.		
	Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.		
Materiais e Recursos	Fui criativo/a e original.		
	Tomel notas, no meu caderno diário, relativas ao estudo do conto clássico “Caperucita al revés”.		
	No conto clássico “Caperucita al revés”, entendi a estratégia que o autor usou para mudar a versão que já conhecia do conto.		
	Tomel notas, no meu caderno diário, relativas ao estudo do conto popular espanhol “La Infantita que fue convertida en almendro”.		
	Acedi, com facilidade, ao MSTeams da disciplina de Espanhol para ver o vídeo sobre o conto popular espanhol “La Infantita que fue convertida en almendro”.		
Avaliação	Tive dificuldades em usar o telemóvel para aceder ao Plickers?		
	Tive dificuldades em realizar a atividade com recurso ao Plickers?		
	Elaborei durante a aula de Espanhol a “Autobiografia” sobre o conto.		
	Sou capaz de assumir que me engano.		
	Acelto os conselhos dos outros.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se treinar a leitura e a escrita em língua espanhola.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se ler mais textos espanhóis, por exemplo, revistas, página web, etc.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se ler mais exemplos reais em língua espanhola como contos.		
	Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avaliei o meu desempenho nesta tarefa de produção escrita, considerando-o de Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente.		
	Observações que quero registar sobre o meu desempenho na tarefa de produção escrita no âmbito da avaliação diagnóstica:		

Anejo 21 – Autobiografía de encuentros interculturales a través de las medias visuales – producción escrita

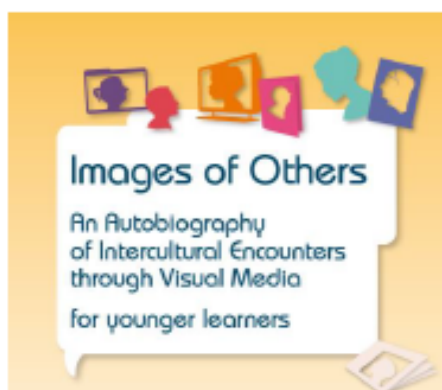
Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

VIDEO DEL CUENTO POPULAR ESPAÑOL

"LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

IMAGENS DOS OUTROS



O que é uma "Autobiografia de Encontros Interculturais através das mídias visuais"?

Este documento foi criado para te ajudar a fazer a análise do vídeo do conto onde surgem pessoas de culturas diferentes da tua. A análise será elaborada através das tuas respostas a algumas perguntas sobre uma cena, uma personagem, sobre as intenções do realizador e, de modo global, sobre a curta-metragem, pelo que esta Autobiografia se encontra organizada em 4 partes. Responde em português e não te esqueças que a intenção é analisar pessoas e situações de uma cultura diferente da tua. Esta Autobiografia poderá ser incluída no teu portefólio da disciplina de Espanhol.

Adeptado de <https://www.cca.int/en/what-is-the-cca-international-encounters/images-of-others>

1.ª PARTE

Escolhe uma cena que te tenha causado impacto positivo ou negativo (que te tenha feito pensar, que te tenha surpreendido, da qual tenhas gostado muito, que tenhas achado pouco credível, etc.). A cena escolhida deve conter, pelo menos, uma pessoa (personagem interpretada pelo ator/animação). Descreve brevemente a cena que escolheste.

2.ª PARTE

Escolhe uma personagem que te tenha marcado, do que gostaste mais, do que gostaste menos, a que é mais parecida contigo, etc. Se conhecesses alguma dessas personagens retratadas no conto, o que é que lhe dirias? Justifica as tuas respostas.

3.ª PARTE

Pensa nas intenções do escritor: como retratou as personagens, qual a razão por ter abordado este tema, como expôs a realidade, etc. Qual pensas que foi a intenção do escritor ao escrever este conto? Por exemplo: denunciar uma realidade social, fazer uma crítica, entreter ou informar o público sobre alguma situação real, etc.

4.ª PARTE

Reflete sobre o impacto deste conto na tua vida. Se falasses deste conto com um amigo, o que lhe dirias? O que é que aprendeste ou descobriste com este conto? Justifica as tuas respostas.

Anejo 22 – Guía de observación de la evaluación diagnóstica – producción escrita

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

_____º _____

Nome do aluno	Aspetos a observar durante a realização das atividades Escala de classificação dicotómica: Sim e Não			
	Revela atitude proativa na aula durante a realização da ficha de trabalho sobre o conto.	Participa, ativamente, na aula na correção da ficha de trabalho.	Elabora, com autonomia e responsabilidade, o texto escrito referente à tarefa de produção escrita.	Procede, com responsabilidade, à realização das atividades de monitorização do seu desempenho.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Anejo 23 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – producción escrita

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

_____º _____

Nome do aluno	Aspetos a observar no âmbito da qualidade da tarefa de produção escrita Escala de classificação dicotómica: Sim e Não									
	Desenvolvi- mento Temático		Coerência e Coesão		Competência Funcional	Competências Linguísticas e Sociolinguísticas				
	a)	b)	a)	b)	a)	a)	b)	c)	d)	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

Critérios de avaliação		Indicadores	
1	Competências Pragmáticas Competência Discursiva Desenvolvimento Temático	Redige um texto, respeitando o tema proposto.	a)
		Apresenta informação sobre os quatro parágrafos solicitados.	b)
2	Competências Pragmáticas Competência Discursiva Coerência e Coesão	Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente.	a)
		Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual.	b)
3	Competências Pragmáticas Competência Funcional	Respeita o tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas (expor, justificar, opinar, entre outras).	a)
4	Competências Linguística e Sociolinguística Fator de desvalorização – não cumprimento dos limites de extensão (mínimo e máximo) e da temática do texto.	Redige um texto, apresentando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes:	a)
		controlo vocabular;	
		domínio das estruturas e das formas gramaticais simples;	b)
		adequação da pontuação e precisão da ortografia;	c)
		adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	d)

https://www.cerl.eu/content/uploads/2022/07/EX-Esp547-F1-2022-CC-VD_net.pdf

Anejo 24 – Lista de cotejo de la evaluación diagnóstica – autoevaluación de la producción escrita

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"
AUTOAVALIAÇÃO FEITA PELOS ALUNOS
LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

_____º _____

Nome do aluno	Aspetos a observar no âmbito da qualidade da tarefa de produção escrita Escala de classificação dicotómica: Sim e Não								
	Desenvolvi- mento Temático		Coerência e Coesão		Competência Funcional	Competências Linguística e Sociolinguística			
	a)	b)	a)	b)	a)	a)	b)	c)	d)
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									

Anejo 25 – Síntesis de la opinión del alumnado - evaluación diagnóstica – producción escrita

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

_____.º _____

Nome do aluno	OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA
	Refere o que significou para ti conhecer os critérios de avaliação antes de realizar a tarefa de produção escrita, analisar a resposta que elaboraste e depois fazer a tua autoavaliação. O que achaste da versão adaptada da história do Capuchinho vermelho?
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

Anejo 26 – Rúbrica de la evaluación formativa y sumativa – producción escrita

AValiação formativa e sumativa – produção escrita

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DO TEXTO CRIATIVO INDICADORES E NÍVEIS DE DESEMPENHO	N1	N2	N3
1 - Sequência lógica da história (organização adequada e coerente)	Inadequado	Adequado	Excepcional
2 - Correção linguística (erros gramaticais e lexicais)	Muitos	Alguns	Poucos
3 - Fluência (número de ideias: cenário, personagens e problema: número de evidências)	2	4	6
4 - Flexibilidade (diversidade de ideias: situação/ação inicial, resolução de problemas e tema da história: número de evidências)	2	4	6
6 - Elaboração (expressividade e aperfeiçoamento das ideias: número de evidências)	2	4	6
8 - Originalidade (elementos inovadores: número de evidências)	2	4	6

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA INDICADORES E NÍVEIS DE DESEMPENHO	
O grupo narra uma história de forma muito adequada e coerente; excecional domínio do vocabulário e estruturas mobilizados, podendo ocorrer poucos erros sem gravidade. O texto é muito fluente, contendo ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito flexível, apresentando diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito elaborado, revelando muita expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito original, apresentando muitos elementos inovadores.	N5 Excepcional 100/200 pts
Nível intermédio.	N4 Bom 80/160 pts
O grupo narra uma história de forma adequada e coerente; domínio adequado do vocabulário e estruturas mobilizados, podendo ocorrer alguns erros que perturbam a compreensão do texto. O texto é fluente, contendo algumas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e problema; é flexível, apresentando alguma diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é elaborado, revelando alguma expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é original, apresentando alguns elementos inovadores.	N3 Adequado 60/120 pts
Nível intermédio.	N2 Pouco adequado 40/80 pts
O grupo narra uma história de forma inadequada e coerente; domínio bastante limitado do vocabulário e estruturas mobilizados, ocorrendo erros muito graves que tomam o texto incompreensível. O texto é muito pouco fluente, contendo muito poucas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito pouco flexível, apresentando muito pouca diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito pouco elaborado, revelando muito pouca expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito pouco original, apresentando muito poucos elementos inovadores.	N1 Inadequado 20/40 pts

FUNCIONAMENTO DA AVALIAÇÃO ENTRE PARES/ GRUPOS	
O grupo 1 avalia o trabalho do grupo 2.	O grupo 3 avalia o trabalho do grupo 4
O grupo 2 avalia o trabalho do grupo 3.	O grupo 4 avalia o trabalho do grupo 1
A ELEIÇÃO DO LÍDER DO GRUPO É FEITA PELOS MEMBROS DO GRUPO!	

Anejo 27 – Ficha de evaluación formativa sobre el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro* – elaboración de la planificación del texto creativo cooperativo

Miembro 1: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 2: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 3: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 4: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 5: nombre: _____	Apellido: _____
Líder del equipo: nombre: _____	Apellido: _____
Curso: _____ Grupo: _____ / _____/2023 Profe: Isabel Cabo	

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – 1.ª FASE
LLUVIA DE IDEAS – TRABAJO COOPERATIVO
 Versión al revés del cuento popular español
 "La infantita que fue convertida en almendro"

1 – Planificación del trabajo cooperativo. ¡Está prohibido usar el móvil para hacer las actividades escritas! Cada alumno debe desempeñar una función en el grupo. Si el grupo tiene solamente 3 personas, el último alumno desempeña las dos últimas funciones, pero si hay 5 personas, la segunda función es dividida por 2 elementos del grupo.

- responsable por distribuir tareas por los elementos del grupo - líderólogo: alumno n.º _____
- responsable por comprobar la realización de las tareas por todos los miembros del grupo y el cumplimiento del tiempo – controlólogo y relojólogo: alumno n.º _____
- responsable por controlar el ruido durante el trabajo en grupo - decibélico: alumno n.º _____
- responsable por pedir ayuda a la profesora - comunicólogo: alumno n.º _____

2 – Escribe en el recuadro de abajo las ideas principales que vas a utilizar para cambiar las partes principales del cuento "La infantita que fue convertida en almendro".

Exposición	
Acontecimiento gatillador	
Complicación	
Fin	

3 – Preparación de la planificación del texto. Os aconsejo dividir tareas, por ejemplo, cada alumn@ debe encargarse de uno o dos de los siguientes apartados para luego el grupo poder construir mejor el texto.

Escenario	¿Dónde ocurre la historia? ¿En qué época transcurre?	
Personajes	¿Cómo son los personajes?	
Problema	¿De qué trata la historia? ¿Qué problema enfrentan los personajes?	
Acción	¿Cuál es la situación inicial? ¿Qué hechos importantes ocurren? ¿Qué problemas o desafíos surgen?	
Resolución	¿Cómo se resuelve el problema? ¿Cómo se finaliza la historia?	
Tema	¿Qué intenta comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones pueden extraerse?	

TRABAJA EN GRUPO. ¡NADIE SABE MÁS QUE TODOS JUNTOS!

Anejo 28 – Ficha de evaluación formativa sobre el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro*

Miembro 1: nombre: _____ Apellido: _____
 Miembro 2: nombre: _____ Apellido: _____
 Miembro 3: nombre: _____ Apellido: _____
 Miembro 4: nombre: _____ Apellido: _____
 Miembro 5: nombre: _____ Apellido: _____
 Líder del equipo: nombre: _____ Apellido: _____
 Curso: _____ Grupo: _____ / _____ /2023 Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – 1.ª FASE

TEXTUALIZACIÓN/REDACCIÓN

Versión al revés del cuento popular español
 "La infantita que fue convertida en almendro"

¡Está prohibido usar el móvil para hacer la siguiente respuesta escrita!

1.ª versión del texto creativo

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anejo 29 – Autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación formativa – producción escrita

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º _____	Profe: Isabel Cabo

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA VERSIÓN "AL REVÉS" DEL CUENTO "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

ACTIVIDADES DE AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1.ª Tarefa - Antes de responder a este questionário, analisa, cuidadosamente, as RUBRICAS DE AVALIAÇÃO relativas aos critérios de avaliação do texto criativo e da produção escrita.

2.ª Tarefa - Depois analisa o conto "al revés" criado pela tua equipa e faz a autoavaliação, assinalando com um ☐ o nível de desempenho em cada um dos seguintes critérios de avaliação relativos ao texto criativo e depois assinalando com um X o nível de desempenho em cada um dos seguintes critérios de avaliação referentes à produção escrita.

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DO TEXTO CRIATIVO INDICADORES E NÍVEIS DE DESEMPENHO	N1	N2	N3
1 - Sequência lógica da história (organização adequada e coerente)	Inadequado	Adequado	Excepcional
2 - Correção linguística (erros gramaticais e lexicais)	Muitos	Alguns	Poucos
3 - Fluência (número de ideias: cenário, personagens e problema: número de evidências)	2	4	6
4 - Flexibilidade (diversidade de ideias: situação/ação inicial, resolução de problemas e tema da história: número de evidências)	2	4	6
5 - Elaboração (expressividade e aperfeiçoamento das ideias: número de evidências)	2	4	6
6 - Originalidade (elementos inovadores: número de evidências)	2	4	6

RUBRICA DE AVALIAÇÃO	INDICADORES E NÍVEIS DE DESEMPENHO				
	N1 Inadequado 20/40 pts	N2 Pouco adequado 40/80 pts	N3 Adequado 60/120 pts	N4 Bom 80/160 pts	N5 – Excepcional - 100/200 pts
Critérios de avaliação da produção escrita					
(consultar documento dado pela professora)					

3.ª Tarefa – O que achaste da professora dar um CÓDIGO DE CORREÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL E DA PRODUÇÃO ESCRITA para ser usado para melhorar as tarefas da oralidade e da escrita da fase da avaliação formativa para a fase da avaliação sumativa? Tiveste dificuldades em entender os códigos? Já tinhas usado alguma vez esta estratégia de autocorreção para melhorar o teu desempenho?

4.ª Tarefa – Considerando a tarefa realizada em grupo sobre o “cuento al revés” efetuada no âmbito da avaliação formativa, responde às seguintes questões sobre a proficiência linguística e criatividade do teu grupo em espanhol:

Depois de realizar a autoavaliação do teu “cuento al revés” com recurso às rubricas de avaliação do texto criativo e da produção escrita, como consideras o desempenho do teu grupo relativamente à criação do “cuento al revés”: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente. Porquê?	
Que aspetos consideras que o teu grupo deve melhorar no “cuento al revés” no âmbito do critério de avaliação “correção”: gramática e léxico? Porquê?	
Que aspetos consideras que o teu grupo deve melhorar no “cuento al revés” no âmbito do critério de avaliação “criatividade”? Porquê?	

5.ª Tarefa – Considerando a tarefa realizada em grupo sobre o “cuento al revés” efetuada no âmbito da avaliação formativa, responde às seguintes questões sobre a tua própria proficiência linguística e a tua criatividade em espanhol:

Depois de realizar a autoavaliação do teu “cuento al revés” com recurso às rubricas de avaliação do texto criativo e da produção escrita, como consideras o teu desempenho relativamente à criação do “cuento al revés”: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente. Porquê?	
Que aspetos consideras que tu deves melhorar no “cuento al revés” no âmbito do critério de avaliação “correção”: gramática e léxico? Porquê?	
Que aspetos consideras que tu deves melhorar no “cuento al revés” no âmbito do critério de avaliação “criatividade”? Porquê?	

6.ª Tarefa – Analisa a seguinte lista de verificação e faz a autoavaliação no âmbito da avaliação formativa do teu desempenho relativamente às atividades que envolveram a realização do “cuento al revés”, assinalando as respostas SIM ou NÃO para os critérios de avaliação correspondentes.

Descritores de desempenho para avaliar o trabalho sobre o “cuento al revés”		Sim	Não
EXCELENCIA EXIGENCIA	Planificação – Dialoguei com os colegas sobre a forma de organizar o trabalho.		
	Planificação – No meu grupo as tarefas foram distribuídas.		
	Planificação – Escrevi a parte que o líder me atribuiu.		
	Planificação – Analisei as orientações referentes à elaboração da resposta no âmbito do “cuento al revés”.		
	Planificação – Cumpi as orientações referentes à elaboração da resposta no âmbito do “cuento al revés”.		

	Descritores de desempenho para avaliar o trabalho	Sim	Não
Etapas de trabalho	Planificação - Elaborei o rascunho da resposta no caderno.		
	Planificação - Todos os membros do grupo elaboraram primeiro o rascunho no caderno e só depois é que passaram as respostas para a ficha de trabalho.		
	Planificação - Recolhi e seleccionei, nos apontamentos referentes à ficha de trabalho realizada na aula, a informação necessária para elaborar o "cuento al revés".		
	Planificação - Usei tradutores online no "cuento al revés".		
	Planificação - Usei dicionários online no "cuento al revés".		
	Planificação - Pedi ajuda a colegas do grupo.		
	Planificação - Ajudei os meus colegas a responder a todas as atividades referentes à planificação do texto criativo.		
	Planificação - Pedi ajuda a colegas de outros grupos.		
	Realização - Verifiquei o trabalho dos meus colegas.		
	Realização - Fui pontual na entrega do trabalho.		
	Realização - Refiz trabalho após receber feedback.		
	Realização - Treinei a minha produção escrita.		
	Avaliação - Analisei a rubrica do texto criativo.		
	Avaliação - Analisei a rubrica da produção escrita.		
	Avaliação - Refleti sobre o meu desempenho na tarefa.		
	Avaliação - Refleti sobre o desempenho dos meus colegas.		
	Avaliação - Refleti sobre a importância de realizar atividades de autoavaliação.		
	Avaliação - Refleti sobre a importância de realizar atividades de avaliação dos meus colegas (coavaliação).		
LIBERDADE E COMUNICAÇÃO ESCRITA	Respeitei as orientações para criar uma versão "al revés" do conto "La Infantita que fue convertida en almendro".		
	Transmiti a mensagem com clareza.		
	Manifestei a minha opinião pessoal.		
	Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.		
	Fui criativo/a e original.		
	Escrevi corretamente em espanhol.		
CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO	Comuniquei com facilidade com a minha equipa.		
	Senti-me à vontade para expressar a minha opinião.		
	Apoiei a minha equipa na superação das suas dificuldades.		
	Respeitei os meus colegas.		
	Não brinquei ou perturbei o trabalho do meu grupo.		
	Não comuniquei com colegas dos outros grupos.		
	Respeitei, sempre, a opinião dos meus colegas.		
	Procurei chegar a consensos.		
	Os membros da equipa resolveram problemas em conjunto, ajudam-se mutuamente e, só em caso excecionais, procuram ajuda junto da professora.		
	Os membros da equipa partilham informação, garantindo que os membros da equipa não repetiam ideias.		
	Os membros partilham com todo o grupo ideias pensadas, individualmente, e dão sugestões de melhoria.		
	Os membros partilham diferentes ideias, a equipa ajuda a melhorar as ideias e só depois é que são escolhidas as ideias para integrar na versão do "cuento al revés" criada.		
	Ajudei a escolher, de forma responsável, o líder do grupo.		
	Houve consenso/acordo na escolha do líder do grupo.		
	Respeitei sempre os pedidos do líder do grupo.		
	O grupo respeitou as orientações do líder do grupo.		
	O líder do grupo soube, sempre, gerir o trabalho do grupo.		
	O líder de grupo teve que gerir algum conflito no grupo.		

Descritores de desempenho para avaliar o trabalho sobre o "cuento al revés"		Sim	Não
RESPONSABILIDADE, INTEGRIDADE E RIGOR	Cumprir os prazos estipulados para realizar as tarefas.		
	Realizar todas as tarefas que me foram solicitadas.		
	Respeitar as regras de conduta na realização de um trabalho de grupo.		
	Analisar, criticamente, as sugestões dos colegas de grupo.		
	Criar, com rigor, a versão do "cuento al revés".		
	Respeitar a estrutura dos contos populares.		
	Usar as expressões típicas dos contos em espanhol.		
	Consultar as fontes de Informação autorizadas.		
	Realizar, com rigor, as atividades de auto e coavaliação.		
	Cumprir as regras estabelecidas pelo líder da equipa		
CURIOSIDADE, INOVAÇÃO E REFLEXÃO	Aceder, com facilidade, ao MS Teams de Espanhol para pesquisar material para realizar o "cuento al revés".		
	A versão do "cuento al revés" foi feita durante a aula.		
	A versão do "cuento al revés" foi feita na escola.		
	A versão do "cuento al revés" foi feita em casa.		
	Usar, com facilidade, as fichas de trabalho estudadas.		
MATERIAIS E RECURSOS	Sou capaz de assumir que me engano.		
	Aceito os conselhos dos outros.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se escrever mais textos.		
AVALIAÇÃO	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se treinar a gramática.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se estudar melhor o vocabulário.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se estiver mais atento durante a realização de fichas de trabalho sobre os conteúdos novos.		
	Posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção escrita se ler mais exemplos reais em língua espanhola.		
Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avaliei o meu desempenho nesta tarefa de produção escrita, considerando-o de Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente.			
EU FAÇO PARTE DA EQUIPA N.º _____ E SOU O MEMBRO N.º _____ Observações que quero registar sobre o meu desempenho na tarefa de produção escrita: Observações que quero registar sobre o desempenho dos meus colegas na produção escrita: Membro 1: Membro 2: Membro 3: Membro 4: Membro 5: Recomendações que considero que podem melhorar o desempenho do meu grupo: Membro 1: Membro 2: Membro 3: Membro 4: Membro 5:			

7.ª Tarefa - Considerando o trabalho realizado na tarefa anterior, o desempenho dos membros do teu grupo, lê com atenção os VALORES que cada aluno deve revelar durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (in https://doi.org/10.29353/2184-2675/Correio/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, página 18)

EXCELENCIA E EXIGÊNCIA:	LIBERDADE:	CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO:	RESPONSABILIDADE E INTEGRIDADE:	CURIOSIDADE, REFLEXÃO E INOVAÇÃO:
Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.	Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.	Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.	Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.	Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

8.ª Tarefa - Considerando os VALORES que cada aluno deve revelar durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, faz uma apreciação global para cada membro do teu grupo., assinalando com um X o nível de desempenho que consideres mais adequado em cada valor.

VALORES	Equipa Membro 1: nome e apelido:				
	Insatisfatório	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Excelência e exigência					
Liberdade					
Cidadania, participação					
Responsabilidade e integridade					
Curiosidade, inovação e reflexão					

VALORES	Equipa Membro 2: nome e apelido:				
	Insatisfatório	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Excelência e exigência					
Liberdade					
Cidadania, participação					
Responsabilidade e integridade					
Curiosidade, inovação e reflexão					

VALORES	Equipa Membro 3: nome e apelido:				
	Insatisfatório	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Excelência e exigência					
Liberdade					
Cidadania, participação					
Responsabilidade e integridade					
Curiosidade, inovação e reflexão					

VALORES	Equipa Membro 4: nome e apelido:				
	Insatisfatório	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Excelência e exigência					
Liberdade					
Cidadania, participação					
Responsabilidade e integridade					
Curiosidade, inovação e reflexão					

VALORES	Equipa Membro 5: nome e apelido:				
	Insatisfatório	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Excelência e exigência					
Liberdade					
Cidadania, participação					
Responsabilidade e integridade					
Curiosidade, inovação e reflexão					

9.ª Tarefa – Completa a tabela com a tua opinião sobre o trabalho relativo ao "cuento al revés".

Aspeto mais positivo a destacar no meu próprio trabalho na avaliação formativa	Aspeto mais positivo a destacar no trabalho do meu grupo na avaliação formativa
Aspeto mais negativo a destacar no meu próprio trabalho na avaliação formativa	Aspeto mais negativo a destacar no trabalho do meu grupo na avaliação formativa

10.ª Tarefa – Completa a tabela com a tua opinião sobre o trabalho relativo ao "cuento al revés".

Aspeto mais positivo a destacar no trabalho de escrita criativa na avaliação formativa	Aspeto mais negativo a destacar no trabalho de escrita criativa na avaliação formativa

Anejo 30 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – autoevaluación de la producción escrita en equipos

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

LISTA DE VERIFICAÇÃO Autoavaliação da 1.ª fase do texto criativo – 1.ª versão NOME DOS ALUNOS DA EQUIPA DE TRABALHO				
Membro 1	Membro 2	Membro 3	Membro 4	Membro 5
1 - Autoavaliação do grupo. Avaliem a qualidade do vosso conto <i>La infantita que fue convertida en almendro al revés</i>, colocando um ☐ no descritor que considerem adequado.				
Criterios de evaluación del texto creativo				
1 - Secuencia lógica del cuento (organización adecuada y coherente)	inadecuada	adecuada	excepcional	
2 - Corrección lingüística (errores gramaticales y lexicales)	muchos	algunos	pocos	
3 - Fluidez (cantidad de ideas: escenario, personajes y problema: número de evidencias)	2	4	6	
4 - Flexibilidad (diversidad de ideas: situación inicial/acción, resolución del problema y tema de la historia: número de evidencias)	2	4	6	
5 - Elaboración (expresividad y perfeccionamiento de ideas: número de evidencias)	2	4	6	
6 - Originalidad (elementos innovadores: número de evidencias)	2	4	6	
2 – Que aspetos considerais que devem ser melhorados?				

Anejo 31 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – autoevaluación de la producción escrita en equipos

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL “LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO”

LISTA DE VERIFICAÇÃO Autoavaliação da 1.ª fase do texto criativo – 1.ª versão NOME DOS ALUNOS DA EQUIPA DE TRABALHO				
Membro 1	Membro 2	Membro 3	Membro 4	Membro 5
1 – Autoavaliação do grupo. Avaliem a qualidade do vosso conto <i>La infantita que fue convertida en almendro al revés</i>, colocando um no descritor que considerem adequado.				
Descritores de desempenho de produção escrita criativa				
O grupo narra uma história de forma muito adequada e coerente; excecional domínio do vocabulário e estruturas mobilizadas, podendo ocorrer poucos erros sem gravidade. O texto é muito fluente, contendo ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito flexível, apresentando diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito elaborado, revelando muita expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito original, apresentando muitos elementos inovadores.				Excecional 100/200 pts
Nível intermédio.				Bom 80/160 pts
O grupo narra uma história de forma adequada e coerente; domínio adequado do vocabulário e estruturas mobilizadas, podendo ocorrer alguns erros que perturbam a compreensão do texto. O texto é fluente, contendo algumas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é flexível, apresentando alguma diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é elaborado, revelando alguma expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é original, apresentando alguns elementos inovadores.				Adequado 60/120 pts
Nível intermédio.				Pouco adequado 40/80 pts
O grupo narra uma história de forma inadequada e coerente; domínio bastante limitado do vocabulário e estruturas mobilizadas, ocorrendo erros muito graves que tornam o texto incompreensível. O texto é muito pouco fluente, contendo muito poucas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito pouco flexível, apresentando muito pouca diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito pouco elaborado, revelando muito pouca expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito pouco original, apresentando muito poucos elementos inovadores.				Inadequado 20/40 pts
2 – Autoavaliação do grupo. Avaliem o trabalho desenvolvido pelo vosso grupo, utilizando a seguinte escala numérica: 1 (fraco); 2 (pouco satisfatório); 3 (satisfatório); 4 (bom) e 5 (excelente).				
Descritores de desempenho do trabalho desenvolvido pelos colegas de vosso grupo				
1 – Como consideram a cooperação entre os colegas do teu grupo na planificação da 1.ª versão do conto?				
2 – Como consideram o trabalho entre os colegas para resolver os problemas de escrita da 1.ª versão do conto?				
3 – Como consideram o contributo dos colegas para o grupo para garantir a qualidade da 1.ª versão do conto?				
4 – Como consideram o ambiente de trabalho entre os colegas durante a planificação da 1.ª versão do conto?				
5 – Como consideram o trabalho dos colegas do grupo na elaboração da 1.ª versão do conto?				

Anejo 32 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – coevaluación de la producción escrita en equipos

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

LISTA DE VERIFICAÇÃO				
Heteroavaliação da 1.ª fase do texto criativo – 1.ª versão				
NOME DOS ALUNOS DA EQUIPA DE TRABALHO				
Membro 1	Membro 2	Membro 3	Membro 4	Membro 5
1 - Heteroavaliação do grupo. Avaliem a qualidade do conto <i>La infantita que fue convertida en almendro al revés</i>, colocando um ☐ no descritor que considerem adequado.				
Criterios de evaluación del texto creativo				
1 - Secuencia lógica del cuento (organización adecuada y coherente)	inadecuada	adecuada	excepcional	
2 - Corrección lingüística (errores gramaticales y lexicales)	muchos	algunos	pocos	
3 - Fluidez (cantidad de ideas: escenario, personajes y problema: número de evidencias)	2	4	6	
4 - Flexibilidad (diversidad de ideas: situación inicial/acción, resolución del problema y tema de la historia: número de evidencias)	2	4	6	
5 - Elaboración (expresividad y perfeccionamiento de ideas: número de evidencias)	2	4	6	
6 - Originalidad (elementos innovadores: número de evidencias)	2	4	6	
2 – Que aspetos considerais que devem ser melhorados? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____				

Anejo 33 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – coevaluación de la producción escrita

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

CUENTO POPULAR ESPAÑOL “LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO”

LISTA DE VERIFICAÇÃO Heteroavaliação da 1.ª fase do texto criativo – 1.ª versão NOME DOS ALUNOS DA EQUIPA DE TRABALHO				
Membro 1	Membro 2	Membro 3	Membro 4	Membro 5
1 - Heteroavaliação do grupo. Avaliem a qualidade do conto dos vossos colegas <i>La infantita que fue convertida en almendro al revés</i>, colocando um no descritor que considerem adequado.				
Descritores de desempenho de produção escrita criativa				
O grupo narra uma história de forma muito adequada e coerente; excepcional domínio do vocabulário e estruturas mobilizados, podendo ocorrer poucos erros sem gravidade. O texto é muito fluente, contendo ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito flexível, apresentando diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito elaborado, revelando muita expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito original, apresentando muitos elementos inovadores.				Excepcional 100/200 pts
Nível intermédio. O grupo narra uma história de forma adequada e coerente; domínio adequado do vocabulário e estruturas mobilizados, podendo ocorrer alguns erros que perturbam a compreensão do texto. O texto é fluente, contendo algumas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e problema; é flexível, apresentando alguma diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é elaborado, revelando alguma expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é original, apresentando alguns elementos inovadores.				Bom 80/160 pts Adequado 60/120 pts
Nível intermédio. O grupo narra uma história de forma inadequada e coerente; domínio bastante limitado do vocabulário e estruturas mobilizados, ocorrendo erros muito graves que tornam o texto incompreensível. O texto é muito pouco fluente, contendo muito poucas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito pouco flexível, apresentando muito pouca diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito pouco elaborado, revelando muito pouca expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito pouco original, apresentando muito poucos elementos inovadores.				Pouco adequado 40/80 pts Inadequado 20/40 pts
2 – Heteroavaliação do grupo. Avaliem o trabalho desenvolvido pelos colegas de um grupo, utilizando a seguinte escala numérica: 1 (fraco); 2 (pouco satisfatório); 3 (satisfatório); 4 (bom) e 5 (excelente).				
Descritores de desempenho do trabalho desenvolvido pelos colegas de um grupo				
1 – Como consideram a cooperação entre os colegas do outro grupo na planificação da 1.ª versão do conto?				
2 – Como consideram o trabalho entre os colegas para resolver os problemas de escrita da 1.ª versão do conto?				
3 – Como consideram o contributo dos colegas para o grupo para garantir a qualidade da 1.ª versão do conto?				
4 – Como consideram o ambiente de trabalho entre os colegas durante a planificação da 1.ª versão do conto?				
5 – Como consideram o trabalho dos colegas do grupo na elaboração da 1.ª versão do conto?				

Anejo 34 – Guía de observación de la evaluación formativa y sumativa – producción escrita en equipos

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

Grelha de observação direta do desempenho dos alunos no processo de construção textual e no trabalho cooperativo		
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA EQUIPA DE TRABALHO N.º _____ N.º _____ N.º _____ N.º _____		
Critérios	Avaliação qualitativa (1)	Observações
Competências: a) desempenho do aluno na realização da tarefa de escrita; b) partilha de saberes em situação de interação;		
Hábitos de estudo, instrumentos de trabalho a) cumprimento das tarefas intermédias; b) utilização correta dos materiais de aprendizagem.		
Atitudes a) respeito pelas normas de funcionamento das aulas; b) respeito pelos colegas e pela professora; c) capacidade de iniciativa.		
Valores e juízos a) cooperação do aluno nas tarefas com os colegas de grupo; b) responsabilidade como aprendiz; c) ambiente favorável à aprendizagem no grupo de trabalho.		
(1) Parâmetros: fraco, pouco satisfatório, satisfatório, bom e excelente.		

Inspirado no documento "Observe! Faça ver que encontra." do dossiê "Pensar avaliação, melhorar aprendizagem"/III, da responsabilidade do MEC.

Anejo 35 – Lista de cotejo de la evaluación formativa y sumativa – autoevaluación de la producción escrita en equipos

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS GRUPOS

_____º _____

Identificação do grupo e nome dos alunos do grupo	Aspetos a observar no âmbito da qualidade da tarefa de produção escrita Escala de classificação: níveis de desempenho						Rubrica de avaliação da produção escrita N1, N2, N3, N4, N5
	Critérios de avaliação do texto criativo N1, N2, N3						
	1	2	3	4	5	6	
Grupo 1							
Grupo 2							
Grupo 3							
Grupo 4							

Feedback escrito a dar aos grupos			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4

EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

Critérios de avaliação		Indicadores	
1	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO TEXTO CRIATIVO	1 - Sequência lógica da história (organização adequada e coerente)	1
		2 - Correção linguística (erros gramaticais e lexicais)	2
		3 - Fluência (número de ideias: cenário, personagens e problema; número de evidências)	3
		4 - Flexibilidade (diversidade de ideias: situação/ação inicial, resolução de problemas e tema da história; número de evidências)	4
		5 - Elaboração (expressividade e aperfeiçoamento das ideias; número de evidências)	5
		6 - Originalidade (elementos inovadores; número de evidências)	6
2	RUBRICA DE AVALIAÇÃO	O grupo narra uma história de forma muito adequada e coerente; excepcional domínio do vocabulário e estruturas mobilizadas, podendo ocorrer poucos erros sem gravidade. O texto é muito fluente, contendo ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito flexível, apresentando diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito elaborado, revelando muita expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito original, apresentando muitos elementos inovadores.	N5
		Nível intermédio.	N4
		O grupo narra uma história de forma adequada e coerente; domínio adequado do vocabulário e estruturas mobilizadas, podendo ocorrer alguns erros que perturbam a compreensão do texto. O texto é fluente, contendo algumas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é flexível, apresentando alguma diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é elaborado, revelando alguma expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é original, apresentando alguns elementos inovadores.	N3
		Nível intermédio.	N2
		O grupo narra uma história de forma inadequada e coerente; domínio bastante limitado do vocabulário e estruturas mobilizadas, ocorrendo erros muito graves que tornam o texto incompreensível. O texto é muito pouco fluente, contendo muito poucas ideias diferentes da versão original do conto quanto ao cenário, às personagens e ao problema; é muito pouco flexível, apresentando muito pouca diversidade de ideias quanto à situação inicial/ação, resolução do problema e tema da história; é muito pouco elaborado, revelando muito pouca expressividade e aperfeiçoamento ao nível das ideias; e é muito pouco original, apresentando muito poucos elementos inovadores.	N1

Anejo 36 – Ficha de evaluación sumativa sobre el cuento español *La infantita que fue convertida en almendro*

Miembro 1: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 2: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 3: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 4: nombre: _____	Apellido: _____
Miembro 5: nombre: _____	Apellido: _____
Líder del equipo: nombre: _____	Apellido: _____
Curso: ____ Grupo: ____ ____/____/2023 Profe: Isabel Cabo	

EVALUACIÓN SUMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA
CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – 2.ª FASE

REVISIÓN/VERSIÓN FINAL

Versión al revés del cuento popular español
 "La infantita que fue convertida en almendro"

Está permitido usar el móvil para mejorar la versión final de la respuesta!

2.ª versión/final del texto creativo

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anejo 37 – Guion de las encuestas por cuestionario sobre las percepciones de los docentes a lo largo de la formación de larga duración

Tema: “Intervención pedagógica con el profesorado: objetivos y estrategias didácticas e investigativas aplicadas”

Objetivo general: 9 - Saber las percepciones relativas a la fase inicial, intermedia y final de la formación de larga duración de los docentes de ELE en Portugal.

Objetivo general de los informes: Analizar las respuestas de los participantes en la formación relativas a las encuestas aplicadas en las sesiones iniciales, intermedias y finales del profesorado de ELE en Portugal.

Duración: Las encuestas por cuestionario fueron contestadas por los profesores que frecuentan la formación de larga duración en las sesiones números 2, 4 y 7.

Formandos: Profesores de Español del 3.º CEB y/o del *Ensino Secundário* em Portugal

Condiciones para contestar a las encuestas por cuestionario de la formación de larga duración:

Las encuestas por cuestionario fueron aplicadas con recurso a la herramienta digital *Mentimeter* en la parte final de las sesiones números 2, 4 y 7 de la formación de larga duración, las respuestas fueron presentadas en anonimato, los profesores usaron sus dispositivos móviles para contestar a la única pregunta de cada encuesta y las preguntas es la misma, solamente cambia el momento a que se refiere su aplicación (sesiones iniciales, intermedias y final).

Subtítulos:

I1: I - Instrucción; 1 - Número de instrucción;

Q1: Q - Pregunta; 1 - Número de pregunta

Designación del Bloque	Objetivos específicos	Guion del informe	Tópicos
A - Legitimación de las encuestas	-Proporcionar información sobre la investigación; -Explicar la justificación y los objetivos del informe; -Apreciar la opinión.	I2 – Instrucciones para responder a las encuestas: “Contesta a la siguiente pregunta”.	- Fundamentos. - Objetivos. - Opiniones.
B - Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre la marcha de la formación	-Saber las percepciones del B - Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre la marcha de la formación.	I2 – Instrucciones para responder a las encuestas: “Contesta a la siguiente pregunta”.	- Opiniones profesores de ELE

C – Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales	- Conocer la opinión de los profesores sobre la marcha de la formación relativa a las sesiones iniciales. - Analizar las percepciones del profesorado relativa a las sesiones iniciales.	P1 – “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados en las sesiones de formación iniciales (primera y segunda)?”	- Interés y participación. - Desafío e intensidad. - Compartir y colaborar.
D – Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias	- Conocer la opinión de los profesores sobre la marcha de la formación relativa a las sesiones intermedias. - Analizar las percepciones del profesorado relativa a las sesiones intermedias.	P2 - “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados en las sesiones de formación intermedias (tercera y cuarta)?”	- Interés en los temas y relevancia. - Intensidad y exigencia. - Trabajo compartido y colaborativo.
E - Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales	- Conocer la opinión de los profesores sobre la marcha de la formación relativa a las sesiones finales. - Analizar las percepciones del profesorado relativa a las sesiones finales.	P3 - “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados en las sesiones de formación finales (sexta y séptima)?”	- Valor de compartir y reflexión. - Importancia de la Evaluación. - Limitaciones de tiempo.

Anejo 38 – Cuadro de análisis de contenido para las encuestas por cuestionario sobre las percepciones de los docentes a lo largo de la formación de larga duración

Categoría	Indicadores	Unidades de registro
A - Legitimación de las encuestas	Consentimiento que identifica la formación y al profesorado en el contexto de la asistencia al taller de formación	La asistencia a la formación implica la aceptación del consentimiento informado.
B - Caracterización de los profesores	Opiniones profesores de ELE	Profesores de ELE: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15.
B – Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales	- Ejemplos de interés y participación. Ejemplos de desafío e intensidad.	F1 - "Todos os assuntos foram bastante pertinentes, interessantes, profícuos, atuais e muito motivadores." F2 - "Bastante interessante/com muita informação e positiva." F3 - "Gostei muito da sessão e dos temas abordados!" F4 - "Desafiante!" F5 - "Me ha gustado mucho." F6 - "GENIAL!" F10 - "Entusiamo e partilha!" F11 - "A primeira sessão foi interessante e muito desafiante!" F12 - "Assuntos de grande complexidade, mas de uma pertinência enorme." F13 - "Os assuntos abordados são de extrema importância, interessantes e pertinentes." F14 - "Até agora, esta formação tem-me permitido refletir sobre novas metodologias de ensino aprendizagem, o que é fundamental para o novo paradigma de Ensino que se deseja implementar." F1 - "Mucho trabajo" F2 - "Super guay. ¡Que vengan más retos!" F3 - "Uma formação super dinâmica, desafiante e interessante." F4 - "Foi uma sessão dinâmica com partilhas e reflexões conjuntas enriquecedoras." F5 - "Uma formação super dinâmica, desafiante e interessante, mas que dá muitíssimo trabalho." F6 - "No início, houve 'devastação', não tendo havido rentabilização de tempo que poderia ser utilizado na criação de avatar." F7 - "Continua a ser muito desafiante e interessante e de melhoria das minhas práticas." F8 - "O facto de terminar em junho não me convém, confesso."

	Ejemplos de compartir y colaborar.	F9 - "Sinto uma grande frustração por considerar difícil e não saber como por implementar metodologias de aprendizagem ativa quando se é confrontado com turmas enormes de 30 alunos e outras semelhantes." F10 - "Assuntos de grande complexidade, mas de uma pertinência enorme." F11 - "Muita informação para processar, principalmente relativamente ao número de ferramentas disponíveis que tenho de me apropriar." F12 - "Há que, 'pasito a pasito', ir mudando as mentalidades." F15 - "A necessidade de uma mudança no ensino aprendizagem, mas uma mudança consciente e não experimental." F1 - "Foi uma sessão dominada pela partilha, reflexão e prática." F2 - "Mucho trabajo." F3 - "Gosto muito da partilha que há nestas sessões de formação!" F4 - "Boas partilhas sobre boas práticas." F5 - "Gostei muito da partilha de práticas entre os colegas e do debate sobre assuntos 'quentes'." F6 - "Aprender a conhecer e aprender a conviver." F7 - "Fico muito grata pelas partilhas das colegas, no final de cada sessão sinto-me motivada para implementar tantas boas ideias com os meus alunos." F8 - "Encantada por participar." F9 - "Adorei todos os assuntos abordados!" F10 - "¡Me chifla este reto!" F11 - "Partilhas muito profícuas e úteis." F12 - "Uma excelente partilha!" F13 - "Reflexão é o caminho e tivemos isso hoje!" F14 - "Uma forma produtiva de adquirir e renovar conhecimentos." F14 - "Levo, também, algumas ideias para colocar em prática!" F15 - "Que ninguém fique para trás e não enterrem os heróis do ensino a distância!"
C – Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias	Ejemplos de interés en los temas y relevancia.	F1 - "Assuntos muito interessantes, atuais e pertinentes." F2 - "Assuntos pertinentes e muito interessantes." F3 - "Os assuntos foram bastante interessantes e pertinentes." F4 - "Cada vez mais a aprendizagem está centrada no aluno, cabe ao professor cativar o aluno para a sua aprendizagem." F5 - "Os assuntos tratados foram muito interessantes, pertinentes e adequados para a reflexão da Escola do século XXI."

		F6 - "Os conteúdos abordados são extremamente pertinentes e interessantes quer para o desenvolvimento do trabalho formal no âmbito desta formação quer para a nossa prática letiva." F7 - "Seria necessário mais tempo para concluir as tarefas, aprofundar os temas e fazer partilhas com os colegas de equipa." F8 - "Bastante interessante, mas muita informação e pouco tempo para refletir." F9 - "Gostei muito do trabalho em equipa, considero apenas que necessitamos de mais tempo para as reflexões conjuntas e realização das tarefas propostas." F10 - "O trabalho colaborativo é de facto uma mais-valia." F14 - "Muito trabalho, mas enriquecedor... O trabalho colaborativo é muito interessante e profícuo." F15 - "Os assuntos abordados foram muito interessantes e pertinentes a serem refletidos, a metodologia foi muito interessante, contudo mantemos a angústia... pouco tempo de realização tendo em conta os assuntos."
	• Ejemplos de intensidad y exigencia.	F2 - "Seria necessário mais tempo para concluir as tarefas, aprofundar os temas e fazer partilhas com os colegas de equipa." F3 - "Bastante interessante, mas muita informação e pouco tempo para refletir." F5 - "Os assuntos tratados foram muito interessantes, pertinentes e adequados para a reflexão da Escola do século XXI." F6 - "Positivo: muita partilha e muita troca de opiniões e saberes. Negativo: demasiadas tarefas para o tempo de formação." F8 - "Os assuntos foram bastante interessantes e pertinentes. A metodologia de trabalho (em grupos) pareceu-me bastante adequado. Temas interessantes, mas pouco tempo para a sua exploração." F9 - "A grande variedade de links, vídeos, jogos, etc. acabam por não cumprir o propósito pois na diversidade dispersam a atenção." F10 - "Os assuntos abordados foram muito interessantes, no entanto foram demasiado intensos para as sessões, porque exigiam muito esforço. Talvez fosse necessário mais tempo de reflexão." F11 - "Sessões interessantes, mas há muita informação e muitas tarefas e pouco tempo para assimilar e executar." F12 - "Gostei muito do trabalho em equipa, considero apenas que necessitamos de mais tempo para as reflexões conjuntas e realização das tarefas propostas."

	Ejemplos de trabajo compartido y colaborativo.	F14 - "Os assuntos continuam a ser de elevado interesse e a exigirem uma reflexão intensa e profunda, apenas precisávamos de mais tempo." F15 - "Os assuntos foram abordados de forma interessante e ativa, no entanto a nossa equipa teve dificuldades com a gestão do tempo e houve algumas atividades que não conseguimos terminar apesar de trabalharmos afincadamente." F1 - "Muito interessante, muita partilha e colaboração." F2 - "O trabalho colaborativo é de facto uma mais-valia." F4 - "Foi importante e profícua a oportunidade dada para refletir em grupo, no entanto sinto que deveria haver mais tempo para a realização das tarefas." F5 - "Gostei muito da partilha de ideias com a minha equipa de trabalho." F7 - "O mais importante foram as reflexões em grupo." F8 - "O trabalho colaborativo é muito interessante e profícuo." F9 - "A metodologia de trabalho em grupo foi excelente porque permitiu o debate, a partilha de ideias e de experiências." F10 - "Muita partilha, assuntos pertinentes." F11 - "Gostei muito do trabalho em equipa, considero apenas que necessitamos de mais tempo para as reflexões conjuntas e realização das tarefas propostas." F12 - "Tarefas muy interesantes Trabajo en grupo muy productivo." F13 - "Os assuntos foram abordados de forma interessante e ativa, no entanto a nossa equipa teve dificuldades com a gestão do tempo e houve algumas atividades que não conseguimos terminar apesar de trabalharmos afincadamente." F14 - "O trabalho em grupo foi enriquecedor." F15 - "Os assuntos continuam a ser de elevado interesse e a exigirem uma reflexão intensa e profunda, apenas precisávamos de mais tempo."
D - Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales	Ejemplos de valor de compartir y reflexión.	F1 - "Muito útil o diálogo e a partilha de experiências e recursos da formadora e dos formandos que nos levam a refletir e avaliar o que fazemos na nossa praxis. Mudar a avaliação é mudar a escola." F4 - "Estamos debruçados sobre a avaliação. Estamos a promover a reflexão." F5 - "Avaliação é o assunto!! Poderíamos debatê-la mais sessões que não se esgotava." F6 - "A partilha de opiniões e práticas foi altamente profícuo para uniformizarmos procedimentos,

		aprendermos novas metodologias, confirmarmos e melhorarmos as nossas boas práticas." F7 - "Partilha interessante e trabalhosa. Apreensão pela falta de tempo." F8 - "Partilhas interessantes. Estamos a gostar das partilhas entre docentes com as mesmas preocupações." F9 - "Considero que as partilhas em grupo foram bastante enriquecedoras, tanto no âmbito da planificação e implementação cenários de aprendizagem como da construção e implementação de rubricas de aval., que devem contar com a colaboração ativa dos alunos." F10 - "Partilhas construtivas. Reflexão e aprendizagem de diferentes formas de trabalhar." F11 - "Muito importante tomar consciência do papel do aluno na construção de Rúbricas de avaliação para se autorregular e autoavaliar as suas aprendizagens. É também fundamental que o docente monitorize o seu processo de aprendizagem dando-lhe o feedback." F12 - "Adorei a partilha dos cenários de aprendizagem, as pequenas dicas muito práticas e úteis!!" F13 - "Esta sessão, bem como a ação de formação, além de um desafio constituiu um processo de consciencialização das ferramentas existentes e permitiu o intercâmbio com os colegas. É necessária uma reflexão para adequar o que aprendemos ao contexto da turma." F14 - "A partilha é sempre muito profícua, importante e muito enriquecedora." F15 - "Todas estas reflexões e partilhas são muito importantes e profícuas, mas temos sempre pouco tempo para as realizar."
	Ejemplos de importancia de la evaluación.	F1 - "Muito útil o diálogo e a partilha de experiências e recursos da formadora e dos formandos que nos levam a refletir e avaliar o que fazemos na nossa praxis. Mudar a avaliação é mudar a escola." F2 - "Avaliação é o assunto!! Poderíamos debatê-la mais sessões que não se esgotava." F4 - "A partilha de opiniões e práticas foi altamente profícuo para uniformizarmos procedimentos, aprendermos novas metodologias, confirmarmos e melhorarmos as nossas boas práticas." F5 - "As rubricas e o feedback são fundamentais para garantirmos a melhoria." F6 - "Partilha interessante e trabalhosa. Apreensão pela falta de tempo. Estamos debruçados sobre a avaliação. Estamos a promover a reflexão." F7 - "Considero que as partilhas em grupo foram bastante enriquecedoras, tanto no âmbito da

		planificação e implementação cenários de aprendizagem como da construção e implementação de rubricas de avaliação, que devem contar com a colaboração ativa dos alunos." F8 - "Muito importante tomar consciência do papel do aluno na construção de rúbricas de avaliação para se autorregular e autoavaliar as suas aprendizagens." F9 - "Todas estas reflexões e partilhas são muito importantes e profícuas, mas temos sempre pouco tempo para as realizar." F10 - "Partilhas interessantes. Estamos a gostar das partilhas entre docentes com as mesmas preocupações." F11 - "As partilhas, as 'dicas' de como avaliar, como ensinar de forma motivadora! São o melhor! Interessante e instigante." F12 - "Gostei muito da partilha de experiências didáticas (tecnológicas e muitas outras) com as minhas colegas de equipa. Bem-Haja!" F13 - "Adorei a partilha dos cenários de aprendizagem, as pequenas dicas muito práticas e úteis!!" F14 - "Partilha excelente, enriquecedora e reflexiva." F15 - "A partilha é sempre muito profícua, importante e muito enriquecedora."
	Ejemplos de limitaciones de tiempo.	F3 - "Todas estas reflexões e partilhas são muito importantes e profícuas, mas temos sempre pouco tempo para as realizar." F7 - "Partilha interessante e trabalhosa. Apreensão pela falta de tempo." F8 - "Senti falta de tempo para executar as tarefas propostas dentro do tempo estipulado." F10 - "Gostei muito da partilha de experiências didáticas (tecnológicas e muitas outras) com as minhas colegas de equipa. Bem-Haja!" F13 - "Esta sessão, bem como a ação de formação, além de um desafio constituiu um processo de consciencialização das ferramentas existentes e permitiu o intercâmbio com os colegas. É necessária uma reflexão para adequar o que aprendemos ao contexto da turma."

Subtítulo Ejemplo:

F1: F – Formando/a; 1 - Número del/de la Formando/a

F2: F – Formando/a; 2 - Número del/de la Formando/a

F...

Anejo 39 – Guion de los informes finales de la formación de larga duración

Tema: “Intervención pedagógica con el profesorado: objetivos y estrategias didácticas e investigativas aplicadas”

Objetivo general: “13 - Evaluar el impacto de la formación de larga duración con recurso y sobre metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales, dirigida a profesorado de ELE, en Portugal.”

Objetivo general de los informes: Analizar las respuestas de los participantes en la formación relativas a los informes finales del profesorado de ELE en Portugal.

Duración: Los informes se redactan por los profesores que frecuentan la formación de larga duración al final de esta.

Formandos: Profesores de Español del 3.º CEB y/o del *Ensino Secundário* em Portugal

Condiciones para la redacción de los informes de la formación de larga duración:

El informe se puso a disposición a través de las plataformas *Microsoft Teams* (equipo de formación) y *Google Drive* del formador, con 5 páginas, con la identificación del formando, la fecha, la identificación de la formación (título, tipo, duración, total de horas), el formador, el *Centro de Formação*, 5 preguntas, instrucciones de respuesta y la firma final del formando.

Subtítulos:

I1: I - Instrucción; 1 - Número de instrucción;

Q1: Q - Pregunta; 1 - Número de pregunta

Designación del Bloque	Objetivos específicos	Guion del informe	Tópicos
A - Legitimación del informe	-Proporcionar información sobre la investigación; -Explicar la justificación y los objetivos del informe; -Apreciar la colaboración.	I1 – Capa “Este relatório destina-se a conhecer os professores de Espanhol que se encontram a frequentar a formação em espanhol e pretende contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no âmbito da disciplina de Espanhol. Agradeço a tua colaboração e máxima sinceridade.”	- Fundamentos; - Objetivos; - Destacar la importancia de la colaboración en el estudio.
B - Caracterización de los profesores	-Caracterizar a los profesores en función de algunos datos sociodemográficos y profesionales.	I2 – Instruções para redação do relatório e envio final através da <i>Drive</i> da formadora. “Nome completo do professor”	- Género; - Grupo de contratación;

			- Niveles de enseñanza que suele impartir;
C – Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación	- Conocer la opinión de los profesores sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de formación. - Analizar la justificación de las respuestas al objetivo 1; - Analizar la justificación de las respuestas al objetivo 2; - Analizar la justificación de las respuestas al objetivo 3; - Analizar la justificación de las respuestas al objetivo 4; - Analizar la justificación de las respuestas al objetivo 5; - Aceptar sugerencias de mejora para la 2ª edición.	P1 – “1 – Em que medida a oficina de formação cumpriu os cinco objetivos que tinham sido previstos. Justifique a sua resposta, referindo-se, de forma específica, a cada um dos objetivos, com exemplos concretos de aprendizagens realizadas e impacto na sua aprendizagem, bem como apresentando sugestões consistentes, por objetivo, que podem contribuir para melhorar a 2.ª edição desta oficina de formação e repensar a nova proposta de oficina de formação. 1 - Contribuir para o desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito das metodologias ativas, em geral, e da aprendizagem baseada em tarefas e da aprendizagem cooperativa, em particular; 2 - Contribuir para adoção de práticas de avaliação pedagógica, com recurso a diversas formas de recolha de informação, procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação; 3 - Promover o desenvolvimento das Competências Digitais dos docentes de Espanhol, considerando as 6 Áreas do referencial DigCompEdu; 4 - Capacitar os docentes para o desenho, implementação e monitorização de cenários de aprendizagem na disciplina de Espanhol: projetos de intervenção com recurso a metodologias ativas, à	- Nivel de cumplimiento; - Ejemplos de aprendizaje/impacto para los objetivos 1,2,3,4 y 5; - Sugerencias de mejora.

		avaliação pedagógica e a tecnologias educativas. 5 – Criar uma comunidade de práticas de professores de Espanhol para partilhar experiências e incentivar a inovação educacional.”	
D - Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para el desarrollo personal y profesional de los docentes	-Recoger información sobre el desarrollo personal y profesional de los profesores.	P2 – “2 - Em que medida a oficina de formação contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Justifique a sua resposta, referindo mudanças que fez no seu quotidiano, no possível impacto na sua prática docente, no desenvolvimento e na motivação dos alunos. Deverá reportar situações concretas vividas no âmbito da sua implementação preservando o anonimato dos intervenientes.”	- Cambios / alteraciones en las prácticas; - Cambios en los alumnos.
E – Alcanzar la inclinación del profesorado de ELE sobre la aportación de metodologías activas con recurso a las tecnologías digitales para el desarrollo de las 10 competencias definidas en el <i>PASEO</i>	-Identificar los conocimientos de los aprendices sobre las metodologías activas. -Reconocer las percepciones de los alumnos sobre el uso de metodologías activas en su contexto pedagógico. - Identificar las formas de promover las áreas de competencia.	P3 – “3 - De que modo metodologias ativas com recurso às tecnologias podem contribuir, na sua disciplina, para o desenvolvimento das 10 competências definidas no Perfil do Aluno? Justifique a sua resposta, explicitando de que forma o uso de determinadas estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias promoveu as 10 competências, abordando na sua resposta, de forma específica, cada uma das 10 competências: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e	- Metodología y estrategias de enseñanza; - Ejemplos de promoción de las áreas de competencia.

		resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; e Consciência e domínio do corpo.”	
F – Saber que considera el profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para prácticas educativas más inclusivas en la asignatura de ELE	-Recopilar información sobre la promoción de prácticas integradoras resultantes de la formación. - Recopilar ejemplos concretos.	P4 – “4 – De que modo a oficina de formação contribuiu para a promoção de uma educação mais inclusiva na sua disciplina? Justifique a sua resposta, referindo exemplos concretos e o seu impacto nos alunos.”	- Ejemplos de fomento de la educación inclusiva; - Ejemplos de impacto en los alumnos.
G - Identificar el veredicto del profesorado de ELE sobre el grado de satisfacción por haber participado en la formación	- Conocer la opinión de los profesores sobre el grado de satisfacción con la asistencia a la acción.	P5 – “5 - Como avalia, globalmente, a oficina de formação e o seu envolvimento nas tarefas das sessões? Justifique a sua resposta, referindo exemplos concretos da sua ação.”	- Elementos de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación.
H - Estar al corriente de la opinión del profesorado de ELE sobre su nivel de compromiso en la realización de las tareas de la formación.	- Evaluar las tareas y los productos realizados, creados, presentados y compartidos por los alumnos como parte de esta formación.	P6 – “6 - Link do respetivo Diário de Formação = Link do Padlet do Formando.”	- Diarios de formación de todos los profesores.

Anejo 40 – Cuadro de análisis de contenido para los informes finales de la formación de larga duración

Categoría	Indicadores	Unidades de registro
A - Legitimación del informe	Consentimiento que identifica la formación y al profesorado en el contexto de la asistencia al taller de formación	La asistencia a la formación implica la aceptación del consentimiento informado.
B - Caracterización de los profesores	- Nombre completo - Grupo de contratación 350 - Español 3.ºCEB y ES	Identificación por nombre; universo de 15 profesores en el grupo de contratación de español - 350; la mayoría de los profesores enseñan español en 3.º de primaria y/o secundaria. F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15,
C – Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre el cumplimiento de los cinco objetivos de la formación	- Cumplimiento de los 5 objetivos; - Justificación de las respuestas al objetivo 1 - Contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos en el ámbito de las metodologías activas en general y del aprendizaje basado en tareas y cooperativo en particular;	F1 – “(...) os objetivos completamente cumplidos.” F2 – “(...) tendo sido os objetivos completamente cumpridos.” F4 – “A oficina cumpriu plenamente os objetivos previstos.” F5 – “Do meu ponto de vista, os objetivos desta formação foram plenamente cumpridos.” F6 – “Considero que os objetivos da formação foram claramente cumpridos” F8 – “Globalmente, a Oficina de formação cumpriu os cinco objetivos que tinham sido previstos.” F11 – “Os objetivos da formação foram cumpridos.” F2 – “(...) contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências e conhecimentos no âmbito das metodologias ativas, na aprendizagem baseada em tarefas e na aprendizagem cooperativa (...)”. F3 – “(...) promoveu-se o trabalho colaborativo, em equipas, incentivando os formandos à reflexão, à alteração das suas práticas pedagógicas (...)”. F4 – “(...) há anos que recorro a estratégias de aprendizagem ativa como a gamificação e a aula invertida, mas graças esta oficina aprofundei os meus conhecimentos e competências nessa área”. F8 – “(...) adquiri uma maior flexibilidade de estratégias, atividades, espaço, introdução de novas dinâmicas, novas modalidades de trabalho e a atribuição de um papel mais ativo aos alunos.” F10 – “(...) esta formação consciencializou-me das potencialidades da metodologia de ensino”. F12 – “(...) a oficina contribuiu para o desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito das metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos e a gamificação, da

	Justificación de las respuestas al objetivo 2 - Contribuir a la adopción de prácticas pedagógicas de evaluación, utilizando diversas formas de recogida de información, procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación;	aprendizagem baseada em tarefas e da aprendizagem cooperativa, através da concretização dos trabalhos em grupo ‘Ven a conocer mi ciudad...’ realizados pelos alunos.” F1 – “(...) fazendo-me refletir sobre os diversos processos de avaliação.” F3 – “(...) A avaliação formativa passou a ocupar um lugar essencial e permanente no decorrer das atividades (...) conseguir perceber melhor as fragilidades e potencialidades dos alunos, usando sempre a avaliação formativa, pois o feedback prestado aos alunos foi uma constante. Refleti e desenvolvi as minhas rubricas de avaliação que ajudaram a que os alunos entendessem claramente o que se esperava deles em cada competência.” F5 – “(...) ao diversificar os meus instrumentos de avaliação, ao colocar a avaliação formativa num lugar onde anteriormente mobilizaria uma avaliação sumativa, ao recorrer às rubricas com níveis de desempenho e respetivos descritores, ter ficado mais consciente em relação às minhas, permitindo um processo de avaliação claro e objetivo.” F6 – “A formadora também nos solicitou a análise dos documentos de referência e do Projeto MAIA para aprofundarmos as questões da avaliação. Assim, o longo do ano letivo, fui aplicando o que aprendi sobre metodologias ativas com recursos digitais e avaliação pedagógica.” F7 – “Diversifiquei nos procedimentos de avaliação das várias competências (...) o que permitiu aos alunos não uma forma padronizada pela escola / instituição, mas várias formas de ver onde erra, onde surgem as suas lacunas, e qual a melhor forma de as colmatar, graças também ao feedback que lhes foi dado por mim.” F10 – “A leitura de documentos de referência (...) solicitados pela formadora levou também a uma reflexão, nomeadamente os documentos do Projeto MAIA sobre a avaliação (...) permitiu-me reformular os documentos elaborados, personalizando-os e adequando-os às competências a desenvolver e a reorientar a minha estratégia de trabalho com os alunos.” F12 – “(...) esta Oficina possibilitou-me alargar conhecimentos e procedimentos sobre a avaliação pedagógica, através da leitura (...) do Projeto MAIA, análise e discussão em trabalho de grupo e criação de rubricas. (...) dar ênfase à avaliação formativa, à diversificação de instrumentos de avaliação, ao feedback, à regulação das aprendizagens por parte do aluno, à auto e heteroavaliação, sem esquecer a avaliação sumativa.”

	Justificación de las respuestas al objetivo 3 - Promover el desarrollo de las Competencias Digitales del profesorado español, considerando las 6 Áreas del marco <i>DigCompEdu</i>;	F15 –“(…) no futuro irei implementar o seu uso sistemático, para todos os domínios. A etapa seguinte será também envolvê-los na elaboração das rubricas de avaliação. Com toda a certeza continuarei a trabalhar dessa forma!” F4 – “(…) considero ter ampliado a minha literacia digital e ter promovido o desenvolvimento das competências digitais dos meus alunos.” F5 – “(…) desenvolvi muitíssimo as minhas competências digitais, sendo hoje capaz, por exemplo, de usar, por exemplo, o Sway e o Genial.ly para criar cenários interativos e inovadores.” F6 – “(…)Este tipo de formação é muito importante para o desenvolvimento das Competências Digitais dos docentes de Espanhol.” F10 – “Esta formação permitiu também o desenvolvimento das minhas competências digitais.” F12 – “(…) a Oficina teve um papel relevante no desenvolvimento das competências digitais, considerando as 6 áreas do referencial <i>DigCompEdu</i>, na medida em que as ferramentas digitais contribuíram para crescer profissionalmente, selecionado as tecnologias e os recursos mais adequados aos objetivos educativos das minhas aulas, gerindo e organizando as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, usando o digital para motivar, levar os alunos a participar ativamente e fomentar a inclusão, ajudando os estudantes a utilizar as tecnologias de forma crítica, responsável e segura.” F14 – “(…) considero que o papel da formadora foi inexcedível, proporcionando-nos a informação necessária para poder melhorar as nossas competências digitais e colocando diferentes tarefas para concretizar e consolidar as nossas aprendizagens.” F 15 – “Relativamente às 6 Áreas do referencial <i>DigCompEdu</i>, não tenho qualquer dúvida de que desenvolvi ainda mais as minhas competências digitais. (...) sei que competências devo ter para ser, de facto, uma professora do século XXI e poder ser ainda mais inovadora em termos de tecnologias digitais.”
	Justificación de las respuestas al objetivo 4 - Capacitar al profesorado en el diseño, implementación y seguimiento de	F2 – “(…)Nesta nova forma de trabalho, os alunos trabalharam de forma colaborativa, na realização de todas as tarefas pedidas no âmbito do cenário de aprendizagem desenvolvido.” F6 – “(…) com a criação do meu Cenário de Aprendizagem, tive de recorrer à seleção de recursos

	escenarios de aprendizaje en español: proyectos de intervención con metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas; • Justificación de las respuestas al objetivo 5 - Crear una comunidad de práctica de profesores de español para compartir experiencias y fomentar la innovación educativa.	digitais que se adequassem ao tema que queria trabalhar, muitas vezes adaptá-lo ou modificá-lo para que se ajustasse aos objetivos que pretendia desenvolver com os meus alunos (...)." F7 – "(...)Na construção do meu cenário de aprendizagem recorri mais regularmente à negociação com os alunos ao implementar as atividades, ajustando as mesmas e indo ao encontro das suas propostas. Por exemplo, aquando da P/IO e dado o interesse e motivação da turma com as atividades desenvolvidas no programa Kahoot, os alunos propuseram e realizaram questionários nesta plataforma para cada uma das apresentações, alegando ser lúdico e promover maior atenção durante as mesmas." F8 – "Elaborei todo o meu cenário no Google Sites "Viajar es...fantástico" e aprendi a manusear um conjunto de plataformas digitais até então desconhecidas para mim, como o <i>Emaze</i>, <i>Genial.ly</i>, <i>Flipgrid</i> e a usá-las em prol do ensino aprendizagem e da motivação dos alunos." F10 – "(...)considero que esta Oficina constituiu uma mais-valia para poder planificar, implementar e monitorizar cenários de aprendizagem na disciplina de espanhol. Ao criar o cenário España divertida: descubriendo las fiestas, tive a oportunidade de pôr em prática estes três momentos (planificação, aplicação em contexto, avaliação) e constatar que os alunos (re)agiram positivamente à proposta, tendo um papel ativo em todo o processo. Neste contexto, com as ferramentas que levo desta Oficina, sinto-me mais preparado e entusiasmado para criar outros cenários similares, potenciando a inovação e a transformação pedagógica nas aulas de espanhol." F 15 – "A criação do cenário de aprendizagem com algumas ferramentas desconhecidas até à data (...) despertaram o meu interesse na descoberta de um mundo por explorar a nível digital." F1 – "(...) permitiu a criação de um ambiente de partilha, de reflexão, de incentivo, nada comum em qualquer outro tipo de formação já frequentada. Pelos alicerces formados, não me restam dúvidas que esta Comunidade de Professores de Espanhol manter-se-á, através sempre da partilha de experiências e da aquisição de novos conhecimentos." F2 – "Esta formação contribuiu igualmente para criar uma rede de professores de Espanhol que ao fazerem parte deste grupo, procuraram melhorar as suas práticas docentes." F4 – "Foi criada, através das nossas práticas colaborativas e reflexivas ao longo das sessões, uma comunidade de professores de todas as partes do país

		unidos pelo ensino da LE. Aqui partilhamos experiências e, através do espírito cooperativo e colaborativo, procuramos melhorar as nossas práticas, buscando sempre a inovação e evolução educacional, profissional e pessoal.” F5 – “A possibilidade de partilhar ideias com colegas de Espanhol foi um dos motivos para me ter inscrito nesta oficina que propiciou redes de trabalho nesta comunidade de docentes dinâmicos e com espírito de entreaajuda.” F7 – “Penso que é essencial continuar esta partilha de práticas entre professores de Espanhol, com tempo e disponibilidade. É necessário divulgar as nossas experiências e não as manter entre as quatro paredes da nossa sala de aula.” F9 – “A possibilidade de partilha de opiniões, reflexão e análise conjunta de documentos com outros professores da disciplina foi também muito enriquecedora. Sublinho o espírito de entreaajuda e a dinâmica de trabalho do grupo que permitiram a melhoria da minha prática letiva.” F10 – “(...) esta Oficina primou pela originalidade, no sentido em que potenciou o surgimento de uma verdadeira comunidade de práticas de professores de espanhol, do Norte ao Sul do país, através da partilha de experiências e de incentivo à inovação educacional que se estendeu também à criação de uma comunidade nas redes sociais Facebook, <i>WhatsApp</i> e <i>Telegram</i>.” F11 – “O último objetivo foi plenamente atingido e congratulo-me por fazer parte desta comunidade de professores de Espanhol e desejo que o grupo do <i>WhatsApp</i> se mantenha para podermos continuar a trilhar o nosso caminho de inovação educacional juntos.” F13 – “Esta formação ajudou imenso a consolidarmos esta comunidade de docentes, que se tornou ainda maior. Assim, já é prática recorrente contactar com colegas de todo o país, com realidades diferentes através do <i>WhatsApp</i> ou outros canais e a entreaajuda é uma constante. Torna-se mais fácil trabalharmos em projetos diversos: <i>eTwinning</i> / <i>Erasmus+</i> abrindo os horizontes dos nossos alunos.”
	• Sugerencias de mejora para la 2.^a edición.	F12 – “A minha única sugestão para a oficina de formação seria a calendarização da mesma, não sei se seria possível não estender a mesma ao longo de todo o ano letivo. Por um lado, tivemos a flexibilidade necessária para poder cumprir com todas as tarefas propostas, mas por outro, em certos momentos senti que estava a perder-me ou a falhar no meio das múltiplas atividades propostas.”

D - Conocer la opinión del profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para el desarrollo personal y profesional de los docentes	• Ejemplos de cambios / alteraciones en las prácticas; • Ejemplos de cambios en los alumnos.	F1 – “(...) esta Oficina foi a que mais me fez repensar/alterar o meu quotidiano enquanto docente. (...) “receio” no recurso às tecnologias (...) à sua utilização, com mais confiança permitindo-me ver as suas imensas vantagens quer para mim, facilitando o meu trabalho enquanto docente, quer para os alunos, estando extremamente motivados e participativos.” F2 – “Esta ação de formação veio ao encontro das minhas expectativas e teve um efetivo impacto na minha prática pedagógica. Através desta forma de trabalhar, recorrendo às ferramentas digitais, pondo os alunos a trabalhar de forma colaborativa, com a constante monitorização das aprendizagens através da avaliação formativa, consegui que praticamente todos os alunos realizassem as apresentações orais.” F3 – “Senti que, não só desenvolvi a minha literacia digital, como adquiri inúmeras estratégias e conhecimentos, resultantes da partilha com os meus pares e do trabalho colaborativo entre todos.” F4 – “Assim, esta oficina teve um grande impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional porque os alunos adoraram aprender com as atividades colaborativas que implementei (...) pesquisaram, descobriram ferramentas digitais; escreveram (...) O seu entusiasmo foi motivador para mim e contagiante e sinto-me, agora, mais preparada para ser inovadora na forma de ensinar e avaliar.” F5 – “O recurso à gamificação nas minhas aulas, não apenas como fator de entretenimento mas de aprendizagem; a criação de rubricas de avaliação para cada competência foi fundamental para os alunos e funcionou como guia para alcançarem o que era pretendido com o maior sucesso possível; adoraram trabalhar com os instrumentos novos que lhes apresentei.” F6 – “Considero que esta oficina contribui significativamente para melhorar as minhas competências pessoais e profissionais, potenciando as minhas práticas e introduzindo novos elementos como um maior conhecimento e uso de ferramentas digitais, a implementação de um feedback mais adequado e a prática mais significativa de metodologias ativas. (...) refletir sobre a forma de dar instruções claras aos alunos e de monitorização das aprendizagens, diversificando elementos de avaliação e de recolha, principalmente de avaliação pedagógica. (...) alunos mais motivados e com a realização de aprendizagens mais significativas.” F8 – “Esta Oficina contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, (...) aquisição/ ampliação de conhecimentos sobre as metodologias ativas, os cenários de aprendizagem, a avaliação pedagógica, bem como o desenvolvimento

		de competências digitais que foram, sem dúvida, muito importantes para poder fazer mais e melhor a nível das minhas práticas educativas.” F10 – “Acredito que esta formação irá contribuir para melhorar a minha prática profissional, ajudar-me a responder positivamente às novas exigências do sistema educativo e a participar ativamente na concretização do plano de formação, bem como no plano de ação estratégica do Agrupamento. A Formação fez-me refletir sobre a minha prática letiva, avivou conhecimentos e atualizou outros, proporcionando-me novas experiências e contato com docentes de Espanhol de todo o país.” F12 – “(...) tive que reestruturar as minhas práticas educativas com base nas ferramentas digitais apresentadas pela formadora Isabel, nas leituras que nos proporcionou e nas partilhas com os outros formandos.” F15 – “Permitiu-me olhar para as aprendizagens essenciais na nossa disciplina de uma forma mais prática e eficaz, levando os alunos a ser os protagonistas das suas aprendizagens e tornando a sala de aula um espaço de pesquisa, de partilhas e de aprendizagens menos condicionado pelo estabelecido pelos manuais e as planificações da disciplina.”
E – Alcanzar la inclinación del profesorado de ELE sobre la aportación de metodologías activas con recurso a las tecnologías digitales para el desarrollo de las 10 competencias definidas en el <i>PASEO</i>	Ejemplos de promoción de ámbitos de competencia.	F1 – “(...) Linguagens e textos – com a atividade de CE; Informação e comunicação – com a recolha/pesquisa de informação sobre a FERIA de Sevilla; Raciocínio e resolução de problemas – na utilização de ferramentas novas assim como na seleção da informação; Pensamento crítico e pensamento criativo – na criação dos seus cartazes no CANVA; Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento pessoal e autonomia –no trabalho a pares assumindo cada um as suas responsabilidades; Bem-estar, saúde e ambiente– com uma abordagem mais genérica e Sensibilidade estética e artística – com uma abordagem mais genérica ao longo do trabalho; Saber científico, técnico e tecnológico – na utilização de várias ferramentas e Consciência e domínio do corpo – na atividade de PO, pela importância de uma postura adequada e a colocação/tom de voz adaptados.” F2 – “(...) Linguagens e Textos: Os alunos compreendem, interpretam e expressam opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito. Informação e comunicação: Os alunos apresentam, explicam e apresentam ideias. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos. Apresentam produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente. Raciocínio e resolução de problemas: Os alunos interpretam

		informação, planificam o seu trabalho e realizam pesquisas. Tomam decisões para resolver problemas e desenvolvem processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados. Pensamento crítico e pensamento criativo: Os alunos observam, analisam, discutem ideias e tomam decisões. Relacionamento interpessoal: Os alunos, ao trabalhar em grupo, adequam comportamentos e adotam atitudes de cooperação, partilha e colaboração. Trabalham a tolerância, a empatia e a responsabilidade. Aprendem a argumentar e a negociar. Aprendem a aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de ser e estar. Desenvolvimento pessoal e autonomia: Os alunos expressam as suas necessidades, procuraram ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos. Desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas. Bem-estar, saúde e ambiente: Os temas tratados de forma geral promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico. Promovem ainda a responsabilidade ambiental e social. Sensibilidade estética e artística: Os alunos contactam com diferentes manifestações culturais e apreciam criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais. Saber científico, técnico e tecnológico: Os alunos trabalham com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas e equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais. Consolidam hábitos de planeamento das etapas do trabalho, identificando recursos para a concretização de projetos. Identificam necessidades e oportunidades tecnológicas numa diversidade de propostas e fazem escolhas fundamentadas. Consciência e domínio do corpo: Os alunos aprendem a ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral, por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.” F5 – “(...) os alunos (ou)viram o vídeo de uma canção e outro de uma campanha contra a poluição no Perú, leram textos em espanhol; resolveram problemas e jogos diversos; pesquisaram e selecionaram informação sobre catástrofes naturais para a PE e PO e avaliaram o trabalho produzido. Este tipo de trabalho permitiu desenvolver o Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia porque houve colaboração constante entre os alunos que aprenderam a ser mais críticos, pacientes e tolerantes uns com os outros. Usaram, simultaneamente, recursos digitais diversos

		(Saber científico, técnico e tecnológico), num ambiente onde se sentiram valorizados, que promoveu o Bem-estar, a saúde e a consciencialização para as questões ambientais. Desenvolveram a Sensibilidade estética e artística relativamente, à música e à importância das imagens e a Consciência e domínio do corpo, a saber, na PO, onde os discentes constaram a importância da voz, dos gestos e do seu próprio corpo na comunicação.” F8 – “(...) Linguagens e textos esteve presente na produção de um texto através do Google Docs, compreensão de pequenos vídeos e análise de um infográfico; Informação e comunicação foram postas em prática com a pesquisa de informações sobre as festas de Espanha através de um link facultado; Raciocínio e resolução de problemas estiveram patentes nos três desafios apresentados na aplicação Learning Apps; Pensamento crítico é notório nas atividades de auto e heteroavaliação feitas com no Google Forms e Mentimeter e Pensamento criativo é visível no desafio relativo à expressão oral que implicou a gravação do diálogo com uma das aplicações sugeridas; Relacionamento interpessoal relaciona-se com os vários trabalhos colaborativos; Desenvolvimento pessoal e autonomia associam-se, de certo modo, a todas as atividades realizadas; Bem-estar, saúde e ambiente correspondem à criação de um ambiente harmonioso e salutar na sala de aula, em geral, e nos grupos de trabalho, em particular; Sensibilidade estética e artística foi treinada com o puzzle inicial do cenário de aprendizagem; Saber científico, técnico e tecnológico estão presentes nas questões apresentadas na ferramenta Quizizz; e Consciência e domínio do corpo foram asseguradas com a produção e gravação de um diálogo.” F10 – “(...)linguagens, os alunos redigiram textos no Padlet sobre "Sentirse bien" e interpretaram o vídeo "Estilo de vida saludable" (Edpuzzle). Quanto à informação e comunicação, os alunos pesquisaram sobre o tema supracitado e veicularam essa informação no domínio de produção oral (Flipgrid). No que concerne ao raciocínio e resolução de problemas, os mesmos divertiram-se fazendo o crucigrama (LearningApps). No sentido de desenvolver o seu pensamento crítico, eles investigaram o tema e expuseram as suas ideias (Flipgrid) e, também, interpretaram o vídeo (Edpuzzle). Quanto ao pensamento criativo, os discentes criaram uma banda desenhada (Storyboard That). Relativamente ao relacionamento interpessoal, os alunos realizaram o crucigrama a pares (LearningApps) e criaram o "cómic". A interpretação do vídeo e do crucigrama relaciona-se com o seu desenvolvimento pessoal e autonomia. O bem-estar e a saúde foram asseguradas pela atividade

		da chuva de ideias (Mentimeter) e a sua apresentação oral (Flipgrid). A sensibilidade estética e artística foi garantida com a criação da banda desenhada (Storyboard That). Criei um formulário no Google Forms relacionado com a compreensão escrita e uma atividade de compreensão oral para assegurar o saber científico, técnico e tecnológico. E, por último, a consciência e domínio do corpo foi treinada na atividade de expressão oral (Flipgrid).” F12 – “(...) Linguagens e textos e Informação e comunicação (mediante a criação de textos escritos individuais descritivos e informativos em grupo para mostrar a cidade onde se insere a nossa escola que posteriormente foram apresentados oralmente; em relação ao Raciocínio e resolução de problemas os alunos tiveram de ultrapassar alguns constrangimentos tecnológicos para poder concretizar os trabalhos finais; o Relacionamento interpessoal e o Desenvolvimento pessoal e autonomia foram incentivados nos trabalhos em grupo, mediante a distribuição de responsabilidades e tarefas pelos próprios alunos; a preocupação e o respeito pelo Bem-estar, Saúde e Ambiente, também foram trabalhadas nas apresentações dos trabalhos de grupo com a divulgação das áreas de interesse da cidade (natureza, desporto, serviços públicos...) As restantes competências: Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; e Consciência e domínio do corpo, parece-me que foram abordadas de uma forma mais genérica no contexto do cenário de aprendizagem desenvolvido.”
F – Saber que considera el profesorado de ELE sobre la aportación de la formación para prácticas educativas más inclusivas en la asignatura de ELE	• Ejemplos de fomento de la educación inclusiva; • Ejemplos de impacto en los alumnos.	F1 – “(...) esta Oficina de formação contribuiu para a promoção de uma educação mais inclusiva na minha disciplina (...) alunos poderem trabalhar ao seu ritmo ao elaborar as tarefas solicitadas. (...) a diversidade das atividades permitiu a cada aluno revelar as suas capacidades, melhorando a sua autoestima. (...) reforçou-se o ambiente (...) de interajuda nos alunos.” F2 – “Esta formação acabou também por fazer com que a minha prática docente promovesse a inclusão. (...). Tive o cuidado de escolher grupos de trabalho tendo em conta as características destas alunas. Os alunos (...) esforçaram-se muito para que as alunas progredissem, apoiaram-nas na realização das tarefas e esforçaram-se muito com o treino das apresentações orais. Foram muito solidários e empenharam-se no sucesso das suas colegas.” F3 – “(...) ao aliar a metodologia de projeto às novas tecnologias, permitiu diversificar os cenários de aprendizagem, tornando-os mais atrativos e motivadores para os alunos, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e permitindo uma

		adequação e abordagem aos alunos com diferentes características e necessidades.” F4 – “(...) criei um cenário de aprendizagem no qual todos participaram, tendo em conta os seus pontos fortes, dificuldades, interesses e ritmos. (...) todos chegaram à meta, ainda que usassem alguns caminhos e ritmos diferentes.” F5 – “Novos métodos de ensino permitem uma educação mais inclusiva, respeitando ritmos e métodos de trabalho diferenciados.” F6 – “(...) as atividades propostas no cenário de aprendizagem possibilitavam diferentes ritmos de trabalho. (...) grupos heterogêneos em que os alunos com mais dificuldade foram apoiados pelos outros. (...) metodologia de trabalho usada permitiu-me acompanhar e orientar de forma mais individualizada este tipo de alunos, motivando-os e tornando-os mais autónomos e capazes.” F8 – “As dinâmicas variadas de trabalho e as atividades tão diversificadas e apelativas proporcionaram um ambiente descontraído, onde imperou o espírito de entreajuda entre alunos e a docente.” F11 – “(...) importância de fazer ajustes com os distintos alunos, de não usarmos a mesma receita para todos, sei que esta formação constituiu uma nova etapa na minha carreira. A minha preocupação, enquanto docente, prende-se com a equidade, porque sou a favor que todos os alunos evoluam. No trabalho realizado no âmbito desta formação, aprendi em preocupar-me na aposta de atividades de aprendizagem motivadoras, significativas, orientadoras e apoio dos discentes para que desenvolvam competências através do trabalho com os colegas e de forma autónoma.” F13 – “(...) nas atividades propostas foi possível adaptar as mesmas de forma a garantir o acesso, a participação e as aprendizagens destes alunos,...). De referir ainda que, a integração dos alunos nos grupos de trabalho permitiu-os conviver com os colegas e desenvolver o espírito de entreajuda. Sem dúvida, a autoconfiança dos alunos melhorou, obtendo resultados satisfatórios na disciplina e desenvolvendo o gosto pelas aprendizagens.”
G - Identificar el veredicto del profesorado de ELE sobre el grado de satisfacción por haber participado en la formación	Elementos de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación.	Avaliação: F1 – “(...) considero que a mesma foi excelente, sobretudo pela envolvimento, dinamismo e rigor da formadora, Isabel Cabo. Em todas as sessões, foi possível adquirir conhecimentos, colocar dúvidas, partilhar receios, apresentar ideias...” F2 – “(...) a importância deste tipo de ação de formação em que os professores se entreajudam efetivamente, refletem e melhoram as práticas pedagógicas e as formas de avaliação.”

		F3 – “Esta ação de formação foi excelente (...) o excelente desempenho da formadora e do grupo de formação, bem como do desafio proposto que foi bastante estimulante, motivador e desafiador. F5 - Em suma, avalio esta oficina de formação como Excelente, tendo superado as minhas expectativas.” F7 – “Finalmente, considero que esta oficina de formação foi francamente positiva. Os materiais analisados permitiram a consolidação de conhecimentos, as partilhas e discussões do grupo possibilitaram reflexões e a diversidade de ferramentas digitais apresentadas facilitaram a realização do cenário de aprendizagem solicitado.” F8 – “O balanço desta Oficina de formação é, francamente, muito positivo, tendo superado as minhas expectativas, (...) formação bastante prática e pertinente que teve e continuará a ter repercussões bastantes profícuas na minha prática pedagógica e, consequentemente, no sucesso educativo dos alunos (...) está muito bem estruturada, conjugando harmoniosamente a vertente teórica com a vertente prática, o papel da formadora foi exímio, os materiais disponibilizados ajudaram a consolidar conhecimentos e competências, os momentos de trabalho colaborativo, de partilha e de debate foram bastante enriquecedores.” F10 – “Face às expectativas iniciais, o balanço que faço desta formação é muito positivo. (...) os objetivos terem sido plenamente atingidos, os conteúdos serem muito atuais e pertinentes e o impacto na prática letiva ser muito positivo, pela elevada qualidade dos recursos partilhados, pela partilha de aplicações e experiência dos diferentes formandos e da formadora. A diversidade de aplicações exploradas na formação e recursos com que ficamos é sem sombra de dúvida uma partilha de valor incalculável.” F11 – “A sua exigência com os formandos tornou esta iniciativa muito enriquecedora a todos os níveis: diversidade de tarefas tanto nas sessões presenciais como no trabalho autónomo que exigem muito tempo para ler documentos, refletir sobre os mesmos, construir materiais usando diversos recursos, entre outras atividades.” F15 – “(...) avalio de forma muito positiva a oficina de formação. Deu-me a oportunidade de olhar para o processo de ensino e aprendizagem de uma perspetiva completamente diferente, (...) Estou muitíssimo grata por ter tido a oportunidade de fazer parte deste grupo de trabalho, partilhas e aprendizagens que a nossa formadora Isabel Cabo lidera de forma rigorosa e profissional. “

		Autoavaliação: F1 – “Permitiu-me ainda para repensar a minha prática docente, eliminando certos preconceitos que eu tecia sobre a utilização de algumas ferramentas tecnológicas. E sobretudo, permitiu-me valorar certas competências minhas que eu considerava inexistentes, tornando-me uma profissional mais apta e capaz de fazer melhor.” F3 – “(...) permitiu aumentar as minhas competências, estimular a minha curiosidade e, sobretudo, adquirir e consolidar conhecimentos necessários para introduzir novas práticas pedagógicas na prática escolar.” F5 – “Correspondi sempre aos trabalhos solicitados e cumpri prazos, tendo-me empenhado e evidenciado interesse em tudo o que era proposto, colocando dúvidas quando surgiam. Fui assídua a todas as sessões e participei em todos os trabalhos individuais ou em equipa. Planifiquei, realizei e implementei o Cenário de Aprendizagem numa turma de 9o ano. Penso que o meu envolvimento foi Excelente.” F7 – “Frequentei todas as sessões e realizei todas as tarefas de trabalho autónomo de forma adequada e responsável. Em suma, nesta oficina a formadora promoveu a reflexão e a partilha e desafiou-me a refletir e repensar algumas das minhas práticas pedagógicas, ficando assim mais motivada para aperfeiçoá-las na procura de mais qualidade no ensino. Sinto-me muito satisfeita com o resultado final.” F8 – “(...) considero que tive um desempenho excelente, uma vez que realizei, com muita dedicação e responsabilidade, todas as tarefas (obrigatórias e opcionais) solicitadas pela formadora, e dentro do prazo estipulado. Em síntese, sinto-me bastante satisfeito com todo o trabalho desenvolvido e entendo que a minha participação e contributos foram bastante positivos quer a nível do trabalho individual e de partilha quer a nível dos momentos de colaboração com o meu grupo de trabalho.” F9 – “Avaliei o meu desempenho nesta ação como excelente, (...) cumpri todas as tarefas inerentes à mesma. Fui assídua a todas as sessões, participei de forma ativa, quer nas sessões conjuntas, quer nas equipas de trabalho, partilhando ideias e documentos, apresentei sugestões e coloquei dúvidas. (...) realizei todas as atividades solicitadas para o diário da formação. (...) construção do Cenário de Aprendizagem (planificação, cenário, produção de rubricas de avaliação formativa, sumativa e documentos de autoavaliação) e por fim apliquei o cenário em contexto de sala de aula. Realço que a principal dificuldade sentida foi a gestão do tempo”.

		F10 – “Progredi e atingi os objetivos propostos, gostei de realizar as tarefas propostas, que me permitiram, do meu ponto de vista, realizar atividades interessantes e bastante pertinentes em sala de aula com os meus alunos.” F11 – “Voltarei a frequentar mais oficinas deste gênero, pois aprendi imenso sobre metodologias ativas e sobre a minha capacidade nesta área temática.”
H - Estar al corriente de la opinión del profesorado de ELE sobre su nivel de compromiso en la realización de las tareas de la formación.	• Diarios de formación de todos los profesores.	Las unidades de registro de este bloque son los enlaces proporcionados por los alumnos que asistieron a la acción, que se materializan en sus diarios de aprendizaje. Los diarios se construyeron en la herramienta Padlet, en columnas, con cada columna etiquetada con la respectiva sesión de formación presencial o autónoma, donde están disponibles todas las reflexiones, aprendizajes, trabajos, actividades y productos.

Subtítulo Ejemplo:

F1: F – Formando/a; **1** - Número del/de la Formando/a

F2: F – Formando/a; **2** - Número del/de la Formando/a

F...