

Artículo de Investigación

Formación de profesorado de ELE en Portugal: un enfoque hacia la innovación pedagógica

ELE teacher training in Portugal: a focus on pedagogical innovation

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo: Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, IPV, Portugal.

icabo@estgl.ipv.pt

Fecha de Recepción: 03/06/2024

Fecha de Aceptación: 02/09/2024

Fecha de Publicación: 12/11/2024

Cómo citar el artículo:

Cabo, I. L. P. (2024). Formación de profesorado de ELE en Portugal: un enfoque hacia la innovación pedagógica [ELE teacher training in Portugal: a focus on pedagogical innovation]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1331>

Resumen:

Introducción: La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Portugal está experimentando una transformación hacia prácticas pedagógicas innovadoras que responden a las necesidades del alumnado y profesorado del siglo XXI. Este trabajo investiga la formación del profesorado de ELE mediante metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías digitales. **Metodología:** Se llevó a cabo una investigación-acción, en forma de estudio de caso, durante el curso 2021/2022. El enfoque fue cualitativo-descriptivo, reflexionando sobre el impacto de la formación docente en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Portugal. **Resultados:** Los resultados muestran que la formación de larga duración tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo profesional y personal del profesorado de ELE en Portugal. Inicialmente, la mayoría de los docentes tenía poca experiencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo, evaluación pedagógica y competencias digitales. Tras la formación, se observó una mejora notable en estas áreas. **Discusión:** La investigación evidencia la eficacia de la formación, destacando su impacto en la mejora de las competencias pedagógicas y digitales de los profesores, lo que puede contribuir a la mejora de la enseñanza de ELE en Portugal. **Conclusiones:** La formación docente basada en metodologías activas y tecnologías digitales ha sido clave para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en Portugal.

Palabras clave: español como lengua extranjera; metodologías activas; evaluación pedagógica;

tecnologías digitales; formación de profesorado en Portugal; innovación pedagógica; perfil de profesorado; perfil de alumnado.

Abstract:

The teaching of Spanish as a foreign language (ELE) in Portugal is experiencing a significant transformation towards innovative pedagogical practices that fit the profile of 21st century students and teachers. In this context, the approach to ELE teacher training based on active methodologies with pedagogical evaluation and digital technologies is investigated. This work presents the results of an action research, in the form of a case study, carried out in the 2021/2022 academic year, with a qualitative-descriptive approach, reflecting on the impact of ELE teacher training during the implementation of innovative pedagogical practices to improve the quality of ELE teaching and learning in Portugal. The results indicate that long-term training had a positive and significant impact on the professional and personal development of ELE teachers in Portugal. Although, at the beginning of the training, most teachers had little experience in the use of active learning strategies, pedagogical evaluation and digital skills. After completing the training, the data revealed a notable improvement in the aforementioned areas and evidenced the effectiveness of the training, which can contribute to the improvement of the teaching and learning of ELE in Portugal.

Keywords: Spanish as a foreign language; active methodologies; pedagogical evaluation; digital technologies; teacher training in Portugal; pedagogical innovation; teacher profile; student profile.

1. Introducción

La capacitación de los docentes juega un papel muy importante en la educación de los alumnos en el siglo XXI. La labor docente en el exacto momento en que vivimos es sinónimo de transformación social, cultural, tecnológica, entre otros cambios, y, en esta perspectiva, se asume de forma incuestionable que el papel del profesorado requiere, hoy día, un trabajo de actualización constante a través de un proceso continuo de aprendizaje, de aceptación de la incertidumbre, de la flexibilidad y adaptación, de mejora continua, de reflexión crítica y de experimentación informada e intencional.

Considerando 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), este trabajo en el ámbito de la formación de profesorado pretende 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” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 1).

Dado que las instituciones educativas constituyen espacios para hacer posible la democracia, este trabajo se basa aún 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 social” (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).

El estudio práctico subyacente a la formación con profesorado de ELE en Portugal contempla “una visión transformadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, traducida en una pedagogía de la autonomía” (Vieira, 2014, p. 2), ya que a lo largo de

aplicación del plan de intervención pedagógica 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 la investigación desarrollada la “supervisión de la pedagogía asume un objetivo político: la autonomía del educador y de los educandos” (Vieira, 2014, p. 4).

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).

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, para Pardal y Martins (2005), las formaciones “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).

De esta investigación forma parte un trabajo que integra una formación de profesorado de ELE en Portugal titulada “Para la construcción de escenarios de aprendizaje en la asignatura de español: proyectos de intervención utilizando metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas” con el afán de indagar críticamente hasta qué punto las acciones educativas de los profesores/formandos con recurso a metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías digitales, mediadas por la articulación entre la teoría y la práctica, diseñadas a partir los conocimientos obtenidos en la formación y aplicadas durante la formación, 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.

1.1. Innovación pedagógica en la formación de profesorado de ELE en Portugal

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 a las escuelas.

Por lo tanto, 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 se comparte 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 provocada por la COVID-19 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

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).

En el plan de formación de profesorado se recurre al DigCompEdu (Lucas y Moreira, 2018) por ser la herramienta *SELFIE* para Profesores, representar una estrategia prioritaria en Portugal en el ámbito del *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* y proporcionar un marco de referencia científicamente sólido a los educadores de todos los niveles educativos.

1.2. Objetivos de la investigación

Considerando el contexto del aprendizaje en general, y específicamente el aprendizaje del español por parte de hablantes de portugués, es esencial que el profesorado aprenda nuevas estrategias que logren que el alumnado mejore y alcance un alto nivel de competencia comunicativa en la lengua de Cervantes. La enseñanza actual requiere un compromiso ético y político, con prácticas inclusivas que aborden la diversidad y los desafíos de ser profesor de ELE en Portugal. Con este fin, se realizó un estudio de caso en Portugal en el ámbito de la formación de profesorado que recurre a estrategias de aprendizaje activo con enfoque en la integración de la evaluación pedagógica y de las tecnologías digitales en la asignatura de ELE en Portugal, con los siguientes objetivos de investigación:

1. Caracterizar el perfil del profesorado de ELE en Portugal mediante la recopilación 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 formación y motivaciones para inscribirse en la formación de larga duración;
2. Crear y aplicar propuestas de intervención destinadas al profesorado de ELE en Portugal que fomenten la innovación pedagógica basada en metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales;
3. Conocer las percepciones sobre la fase inicial, intermedia y final de la formación de larga duración del profesorado de ELE en Portugal;
4. Evaluar el impacto de la formación de larga duración en metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales dirigidas al profesorado de ELE en Portugal.

2. Metodología

El estudio empírico 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. Se inscribieron más de 30 docentes de ELE que impartían clases de ELE en varias escuelas públicas de Portugal, sin embargo, solamente pudieron participar 15 debido al límite de participantes permitido en la legislación para formaciones impartidas en línea.

Los profesores participantes en la formación ya habían participado en *Ações de Curta Duração* organizadas por el referido *Centro de Formação*, las cuales constituyeron los *Encontros Nacionais Online de Práticas Pedagógicas de Professores de Espanhol*. Las *Ações de Curta Duração* (ACD) son sesiones de formación con duración de tres a seis horas. Además, frecuentaron la *Oficina de Formação*, 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*. Una *Oficina de Formação* es una formación de carácter teórico-práctico y tiene duración de veinticinco a cincuenta horas.

Afonso (2005) refiere que “el punto de partida de la investigación lo constituyen cuestiones prácticas del trabajo cotidiano” (p. 75), por lo que en esta investigación se estudió la formación de profesorado de ELE en Portugal. 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). En esta perspectiva, se deduce que la investigación-acción es un estudio donde 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 integró el paradigma cualitativo de génesis constructivista, mediante un estudio de caso, porque es intención comprender la “fenomenología de la situación pedagógica” de un grupo de profesores de español como lengua extranjera integrados en el ambiente natural de una formación continua (Sousa, 2009, p. 95); igualmente se integra en el enfoque interpretativo porque el investigador actúa como participante y se distingue por la subjetividad en las observaciones del investigador participante, por el objetivo de entender la realidad social en un contexto específico y por contemplar la observación de las acciones además con la perspectiva de un observador no participante (Afonso, 2005); y también se empleó la observación directa o participante porque la investigación incluye un estudio empírico con profesores, es una técnica de recopilación de datos esencial en estudios interpretativos (Patton, 2002) y facilita una interacción más cercana con el objeto de estudio, lo que permite un análisis más detallado y completo de los diversos eventos en el entorno observado (Aires, 2011; Almeida y Pinto, 1990; y Máximo-Esteves, 2008).

Para comprender mejor el contexto, se construyeron instrumentos de recogida de datos basados en la observación estructurada y sistemática, como guías de observación (Afonso, 2005; Máximo-Esteves, 2008). Estos se complementan con la observación no estructurada, que incluye notas de campo, diarios y registros anecdóticos sobre situaciones como retratos de sujetos, reconstrucciones de diálogos, descripciones de espacios, relatos de eventos específicos, actividades y el comportamiento del observador (Bogdan y Biklen, pp. 163-164).

Además, se aplicaron encuestas usando cuestionarios en cada fase de la intervención, lo que permitió obtener información detallada sobre cada individuo (Ghiglione y Matalon, 2001) y garantizar a la investigadora la supervisión del proceso en primera persona. Los cuestionarios se aplicaron en formato digital, usando las aplicaciones *Google Forms* y de *Mentimeter*.

La evaluación del proceso de formación se hizo a través de *Mentimeter* porque esta permite interactuar, en línea, fácilmente con la audiencia, publicar y compartir las respuestas de forma simple y reflexionar, en tiempo real, con los participantes sobre las opiniones registradas. Se aplicaron cuestionarios antes y durante la formación con preguntas cerradas y después con preguntas abiertas. Se recurrió a *Google Sheets* para realizar el análisis de contenido cuantitativo a través de porcentaje y el contenido cualitativo mediante 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: legislación del Ministerio de Educación de Portugal, documentación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y del español como lengua extranjera en Portugal y en España y análisis de los trabajos del profesorado correspondientes a las sesiones síncronas y al trabajo autónomo.

Para asegurar la validez interna y la fiabilidad de la investigación, se utilizó la triangulación de datos (Cohen et al., 2008; Miles y Huberman, 2003; Patton, 2002; Stake, 2007; Yin, 2010) mediante la recolección intensiva de información y diversas estrategias de recopilación, reduciendo posibles sesgos (Burton y Bartlett, 2005), lo que hizo la investigación más completa y confiable (Alfonso, 2005; Aires, 2011; Coutinho *et al.*, 2009). En cuanto a las cuestiones éticas, el estudio se basa en principios de respeto a la democracia, la verdad y las personas (Bassey, 1999), garantizando el anonimato, la confidencialidad y la responsabilidad del investigador (Tuckman, 2002; Lima, 2006).

El estudio empírico con profesorado se realizó a través de una formación de larga duración en línea, comprendiendo sesiones síncronas y asíncronas (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 para 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. Además, se elaboró un plan de intervención para aplicarlo a los profesores, siguiendo las fases cíclicas de la investigación-acción propuestas por el modelo de Kemmis (1988): planificación, acción, observación y reflexión (antes, durante y después de la intervención).

Durante los nueve meses de capacitación docente, se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de datos: Ficha de Inscripción en la *Oficina de Formação* del *Centro de Formação*, Cuestionario Perfil de los Profesores Participantes en la *Oficina de Formação*, Cuestionario de Evaluación de la *Oficina de Formação*, Diario de Aprendizaje Individual, Trabajo o Informe de Reflexión Individual Final y 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.

Las actividades del estudio empírico sobre la formación de profesorado fueron creadas por la profesora-formadora-investigadora de ELE en Portugal, según la documentación curricular de la asignatura de español como lengua extranjera y de la formación de profesorado de la responsabilidad del Ministerio de Educación portugués.

El *Centro de Formação*, como entidad responsable de la formación, gestionó el proceso de selección de profesorado participante en la *Oficina de Formação* y, junto con el CCPFC: coordinaron y organizaron los procedimientos inherentes al funcionamiento de las sesiones de formación; y validaron los contenidos de la formación y las competencias de la investigadora como formadora.

En la primera fase del estudio empírico fueron definidos los contenidos de la formación de larga duración. La *Oficina de Formação* se dedica a la formación de larga duración, obedece a reglas muy concretas, tiene limitación de participantes y una estructura muy específica. A la hora de presentar una solicitud en la *Oficina de Formação* en un *Centro de Formação* es necesario redactar y presentar un informe sobre la formación para que sea validada por el Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Este informe responderá a los siguientes aspectos: nombre de la *Oficina de Formação*, modalidad de la formación, duración, tipología de funcionamiento y número máximo de participantes; responsable de la formación y cumplimiento de los requisitos legales para poder impartir dicha formación; razones que justificaron la creación de esta *Oficina de Formação* y su inclusión en el plan de actividades de la entidad que propuso dicha actividad; objetivos a alcanzar en la *Oficina de Formação*; contenidos de cada uno de los módulos de formación y duración de las sesiones; metodología; régimen de evaluación para evaluar a los profesores participantes; y duración o periodo estimado para realizar la formación.

La *Oficina de Formação* fue concebida por la profesora-formadora-investigadora, obteniendo la aprobación del CCPFC el 08 de julio de 2021 y su título fue el siguiente: *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*. Esta formación, de 50 horas de duración, se diseñó y planeó para profesorado de español, en la modalidad b-learning contando con 8 sesiones en línea y 8 sesiones para realizar trabajo autónomo.

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 dar respuesta a las situaciones problemáticas que plantean las prácticas pedagógicas a la luz de la legislación vigente, compartiendo experiencias pedagógicas y fomentando la innovación educativa. Todas las sesiones de la *Oficina de Formação* fueron dinamizadas y monitoreadas por la profesora-formadora-investigadora y los materiales de apoyo usados en las sesiones fueron elaborados por ella misma.

Los objetivos de trabajo fueron los siguientes: 1- Contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos en el ámbito de las metodologías del aprendizaje activo, en general, del aprendizaje basado en tareas y del aprendizaje cooperativo, en particular; 2- Contribuir a la adopción de técnicas de evaluación pedagógica, utilizando diferentes formas para recopilar información, procedimientos, técnicas y herramientas de evaluación; 3- Impulsar el desarrollo de las Competencias Digitales del profesorado 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 trabajaron 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, 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 y 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 (3 horas); Módulo 6. Presentación, discusión y evaluación de proyectos y materiales de intervención desarrollados en el ámbito de la formación (4 horas).

La *Oficina de Formação* se guio por la siguiente metodología: en las sesiones presenciales en línea se plantearía un trabajo colaborativo y cooperativo a realizar entre los participantes dentro el ámbito del marco curricular de la asignatura de español (metodologías activas de aprendizaje, evaluación pedagógica, tecnologías educativas digitales) con el propósito de contribuir en el diseño de proyectos educativos de intervención, la creación de recursos digitales para su implementación, el seguimiento en un contexto real de aprendizaje, así como facilitar la reflexión sobre los resultados obtenidos y los cambios que deberían darse en las prácticas pedagógicas y didácticas para desarrollar el *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE, 2017). En la última sesión presencial/en línea, los participantes compartirían el escenario de aprendizaje en el que habrían trabajado a lo largo de la formación, presentarían los resultados que obtuvieran durante la implementación del escenario de aprendizaje y se exhibirían las evidencias del trabajo realizado con su alumnado. El principal objetivo era promover el intercambio de experiencias y favorecer la discusión entre los profesores de español. Durante 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 poniendo las bases para la creación de una comunidad de práctica en la que se compartieran experiencias y aprendizajes del profesorado de español.

La información obtenida durante el proceso de 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. Para aprobar en *Oficina de Formação* había que obtener una 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 información que se recogió a lo largo del periodo formativo, evaluación continua, 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%).

3. Resultados

Se presentan enseguida los datos recogidos de la ficha de inscripción del *Centro de Formação* sobre los siguientes aspectos: género, edad, nacionalidad, grupo de contratación, nivel en el que impartían clases de ELE y ubicación de la escuela en la que trabajaban (Tabla 1).

Tabla 1.

Resultados del cuestionario perfil de los profesores participantes en la oficina de formação

Género	14 mujeres y 1 hombre
Edad	La media de edades se situó en los 45 años
Nacionalidades	14 portuguesas y 1 española
Grupo de contratación	100% del profesorado es del grupo de contratación 350-español
Clases de ELE	El 72,7% impartía clases en Bachillerato y el 27,3% en ESO
Ubicación de la escuela	6 en el norte, 7 en el centro y 2 en el sur de Portugal

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se presentan a continuación los datos relativos 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, recogidos a través del Cuestionario Perfil de los Profesores Participantes en la *Oficina de Formação* (8 preguntas):

P1 - ¿Qué nivel de estudios tiene como docente de ELE?; P2 - ¿Cuántos años lleva trabajando como docente de ELE en Portugal?; P3 - ¿Cuál es su situación profesional como docente de ELE en Portugal: interino o funcionario (fijo en una zona del país/QZP o fijo en una escuela/QA)?; P4 - ¿Cómo considera su experiencia respecto al uso de estrategias de aprendizaje activo: 20%, 40%, 60%, 80% o 100%?; P5 - Implementa rutinas de evaluación formativa en sus clases de ELE: ¿sí o no?; P6 - Utiliza rúbricas de evaluación en sus clases de ELE: ¿sí o no?; P7 - En qué nivel de competencia digital se halla según el Check-In: ¿A1, A2, B1, B2, C1 o C2?; y P8 - ¿Qué motivos le motivaron a inscribirse en la *Oficina de Formação*? (Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados del cuestionario perfil de los profesores participantes en la oficina de formação

P1	El 63,5% poseen máster y el 36,4% estudios de grado (licenciatura).
P2	La media de tiempo impartiendo clases de ELE en Portugal es de 23 años; la persona con más experiencia cuenta con 29 años y la con menos años cuenta con 15 años.
P3	El 90,9% del grupo de participantes es profesorado funcionario, mientras que el 9,1% es profesorado interino. El 63,6% forma parte de una escuela específica o QA y el 27,3% trabaja en escuelas integradas en un QZP.
P4	Solamente el 20% de los docentes participantes en esta formación reconoció tener experiencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo.
P5 y P6	El 90% de los docentes asumió no poner en práctica la evaluación formativa ni usar rúbricas de evaluación con su alumnado.
P7	El 50% se situó en el nivel “Explorador(a)” o A2, el 20% en el nivel “Integrador(a)” o B1, el 20% en el nivel “Experto” o B2 o el 10% en nivel “Pionero(a)” o C2.
P8	Razones recolectadas (ordenadas de más a menos referidas): mejorar en el uso de las competencias digitales, estar al día en nuevas metodologías activas, profundizar conocimientos de la evaluación pedagógica, seguir formando parte de la comunidad de prácticas de profesores de ELE creada durante la pandemia provocada por la Covid-19, hacer formación específica para profesorado de ELE, progresar en la carrera profesional y hacer formación con la profesora-formadora-investigadora.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se presentan enseguida los datos recolectados a partir de la pregunta: “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados sobre las sesiones de formación iniciales (primera y segunda)?”. Según las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...), se creó 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” (Tabla 3) para saber su evaluación sobre el trabajo realizado en los módulos 1 y 2.

Tabla 3.

Resultados del cuestionario sobre las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales

Indicador “Interés y participación” dentro de la categoría C - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales”	En general, los participantes demostraron conocer la relevancia de los temas y actividades tratados durante la capacitación, gran interés y entusiasmo. En última instancia, los profesores estuvieron 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!”
Indicador “Desafío e intensidad” dentro de la categoría C - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales”	En general, las unidades de registro reflejaron un compromiso con un alto nivel de implicación, reto y esfuerzo por parte de los participantes. Hubo una carga muy grande de trabajo, fue muy intenso el proceso necesitando dedicarle mucho esfuerzo y dedicación para asimilar 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”.
Indicador “- Compartir y colaborar” dentro de la categoría C - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales”	En general, las unidades de registro reflejaron que 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”.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se presentan a continuación los datos recolectados a partir de la pregunta: “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados en las sesiones de formación intermedia (tercera y cuarta)?”. De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...), se creó 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” (Tabla 4) para saber su evaluación sobre el trabajo realizado en el módulo 3.

Tabla 4.

Resultados del cuestionario sobre las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias

Indicador “Interés en los temas y relevancia” dentro de la categoría D - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias”	En general, los participantes demostraron interés por los temas tratados, reconocieron la relevancia y actualidad de los temas trabajados en la capacitación y la pertinencia de los contenidos para la práctica docente y el desarrollo profesional. Además, de que 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”.
Indicador “Intensidad y Exigencia” dentro de la categoría D - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias”	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 contar con 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. Tal vez fosse necessário mais tempo de reflexão”. La unidad de registro mencionada anteriormente reconoce la intensidad de la formación, la poca disponibilidad para la realización de las tareas y actividades propuestas y la necesidad de contar con más tiempo para hacer una reflexión previa a la realización de los quehaceres del curso.
Indicador “Trabajo compartido y colaborativo” dentro de la categoría D - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones intermedias”	en general, compartir ideas, trabajar en grupo y tener la oportunidad de reflexionar juntos constituyen los elementos más 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”.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se presentan enseguida los datos los datos recolectados a partir de la pregunta: “¿Qué opinas sobre los asuntos tratados sobre las sesiones de formación finales (sexta y séptima)?”. De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...), se creó 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” (Tabla 5) para saber su evaluación sobre el trabajo realizado en los módulos 4 y 5.

Tabla 5.

Resultados del cuestionario sobre las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales

Indicador “Valor de Compartir y Reflexión” dentro de la creada la categoría E - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales”	En general, compartir ideas, experiencias y prácticas entre los participantes puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y mejorar la práctica profesional. 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 profícua para uniformizarmos procedimentos, aprendermos novas metodologias, confirmarmos e melhorarmos as nossas boas práticas”.
Indicador “Importancia de la Evaluación” dentro de la creada la categoría E - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales”	Pone el 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. Su análisis concluyó que, en general, los participantes consideran la evaluación un tema crucial en el campo de la educación y que la reflexión y el intercambio de modelos de evaluación 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 rubricas de avaliação para se

	autorregular e autoavaliar as suas aprendizagens”.
Indicador “Limitaciones de tiempo” dentro de la creada la categoría E - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones finales”	Los datos reflejan la preocupación común en todos los participantes relativas a la poca disponibilidad para llevar a cabo actividades o discusiones de una manera más profunda o integral y reconocen que, a pesar de la importancia de compartir, el tiempo disponible es limitado, 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”.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se presenta a continuación la evaluación del impacto de la formación de larga duración en metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales dirigidas al profesorado de ELE en Portugal a partir de los datos recogidos durante las tres fases de la ejecución de la formación. De acuerdo con las respuestas o unidades de registro presentadas por los 15 formandos (F1, F2, F3...), se creó la categoría F - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre la formación” y los siguientes indicadores: “Interés y participación”, “Desafío e intensidad” y “Compartir y colaborar” (Tabla 6).

Tabla 6.

Resultados de la evaluación del impacto de la formación de larga duración a través de las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales, intermedias y finales

Indicador “Interés y participación” dentro de la categoría F - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre la formación”	En general, los datos reflejan el grado de interés, motivación y satisfacción de los participantes con los temas y actividades tratados durante la formación. F1: “Todos os assuntos foram bastante pertinentes, interessantes, profícuos, atuais e muito motivadores.” F2: “Bastante interessante/com muita informação e positiva.” F5: “Me ha gustado mucho.” F6: “GENIAL!”
Indicador “Desafío e intensidad” dentro de la categoría F - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre la formación”	Los datos relejan la opinión en cuanto al nivel de reto, esfuerzo y carga de trabajo experimentado por los participantes durante la formación. F5: “Uma formação super dinâmica, desafiante e interessante, mas que dá muitíssimo trabalho.” 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.”
Indicador “Compartir y colaborar” dentro de la categoría F - “Conocer las percepciones del profesorado de ELE sobre la formación”	Los datos posibilitan el análisis de cómo la formación ha facilitado el intercambio de conocimientos, la colaboración y la reflexión conjunta entre los participantes. 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.” F10: “O trabalho colaborativo é de facto uma mais-valia.” F4: “Foi importante e profícuo a oportunidade dada para refletir em grupo, no entanto sinto que deveria haver mais tempo para a realização das tarefas.”

Fuente: Elaboración propia (2024).

De acuerdo con las normas del proceso de evaluación (*vide* página 9), se recolectó información a lo largo de la formación sobre el desempeño de los docentes. Después de aplicados los criterios, todos los participantes en la formación obtuvieron la calificación cuantitativa final de 10 valores (escala del 1 al 10), lo que representó el cumplimiento total de los cinco objetivos de trabajo definidos en el plan de la formación (*vide* página 8) y, además, se constató que todos los docentes asistieron a todas las sesiones de trabajo de la formación.

4. Discusión

Los resultados del cuestionario perfil de los profesores participantes en la formação (Tabla 1), muestran que la mayoría de los participantes terminó su formación como docente de ELE hace más de dos décadas, que el 80% reconoció no poseer experiencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo, que solamente el 90% de los docentes asumió hacer evaluación formativa y usar rúbricas de evaluación con su alumnado y que el 50% se situó en el nivel "Explorador(a)" o A2. Además, en la primera sesión de formación, la mayoría de los profesores asumió usar metodologías más tradicionales y utilizar en casi todas las clases el manual de texto adoptado en sus escuelas. Esta investigación pone en relieve la preocupación de Flores (2017) en la medida que refiere que "es urgente (re)pensar la formación de los profesores, a la luz de la visión de escuela, de currículo, del ciudadano a formar en el siglo XXI, pero también de los contextos cada vez más complejos y exigentes en los que los profesores deben trabajar" (p. 22), ya que se encontraron muchas fragilidades en la formación de los docentes participantes.

Considerando el perfil de los docentes participantes, la evaluación asignada a los docentes por haber cumplido totalmente los objetivos de trabajo de la formación y el pensamiento de Flores (2017) que refiere que la formación continua debe tener impacto en el aprendizaje y resultados escolares de los alumnos, en el desarrollo de la escuela como organización y de la comunidad educativa, se reconoce que la experiencia formativa presentada en este estudio es valiosa por haber acompañado a los profesores en su contexto del aula y, sobre todo, por haber contribuido para su desarrollo profesional como profesores y compañeros de profesión. Esta situación también fue corroborada a través del análisis de contenido de las percepciones del profesorado de ELE sobre las sesiones iniciales, ya que estas pusieron énfasis en la importancia de compartir y colaborar, reconocieron el valor de la reflexión conjunta y destacaron la idea de que los participantes en la formación fueron llamados a la acción colaborativa.

Se comprobó que la mitad de los profesores participantes en la formación tenía poca experiencia en el ámbito de la integración tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, ya que se encontraba en los niveles más bajos del DigCompEdu (Lucas y Moreira, 2018), lo que tampoco contribuye para el reto contemporáneo de una "escuela para todos" que atienda a cada estudiante enfrenta varias barreras estructurales en el sistema educativo portugués, especialmente cuando consideramos la misión, los objetivos y los modelos organizativos y pedagógicos de cada institución. A esta situación se añade una nueva brecha generada por una generación de niños "nativos digitales" que asisten a una escuela que sigue enfocada en programas, métodos de enseñanza y modelos tradicionales para promover el aprendizaje y el acceso al conocimiento (Parecer n.º 5/2016, p. 34472).

La formación resultó en una estrategia crucial para el desarrollo profesional, ya que los docentes de ELE desarrollaron competencias digitales relativas a las 6 áreas de referencia de DigCompEdu, lo que les facilitará la creación de proyectos de intervención más cercanos al perfil del alumnado. Además, los aprendizajes digitales adquiridos por los participantes corresponden a las actuales políticas educativas portuguesas asociadas a la estrategia prioritaria respecto al *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*, y, por lo tanto,

posibilitan su empoderamiento en cuanto a las ventajas de usar las tecnologías en clases (Lluna y Pedreira, 2017) y contribuyen a la disminución de la brecha digital comprobada durante la situación pandémica provocada por la COVID-19 (Cabero-Almenara, 2020). En este sentido, la formación también logró replantear junto del profesorado su visión de la escuela, el currículo y el tipo de ciudadano que se quiere formar en el siglo XXI, así como los contextos complejos y exigentes en los que los docentes deben trabajar (Flores, 2017).

En cuanto a las razones para inscribirse en la formación, los docentes indicaron que pretendían primeramente mejorar sus conocimientos científicos para su desarrollo profesional y realización personal y luego para seguir formando parte de la comunidad de prácticas de profesores de ELE. Al contrario de lo referido por Pardal y Martins (2005) y por Flores (2017), la formación se centró, sobre todo, en las motivaciones emancipadoras y pedagógicas de los participantes que en obtener créditos y avanzar en la carrera.

Los datos recolectados durante la formación confirieron un impacto positivo en términos de interés, desafío, colaboración y relevancia, corroborando la intención inicial de hacer con que los profesores adquirieran autonomía para diseñar sus intervenciones pedagógicas (Vieira, 2014), lo que puso en relieve el cumplimiento del objetivo de la formación relativo a la creación de la comunidad de práctica de profesores de ELE, que en, este estudio, se considera también como sinónima de comunidad de aprendizaje, ya que integra los principios descritos por Lave y Wenger (1991), Wenger (1999), Figueiredo (2002), Moura (2009) e Ipiranga *et al.* (2005): dominio, significado, comunidad, identidad y práctica social.

Desde el 2009, en Portugal, es obligatorio estar 12 años en la escuela. Esta dilatación temporal, provocó el aumento del fracaso y abandono escolares. Aunque la escuela esté en proceso de transformación, los docentes siguen utilizando, mayoritariamente, metodologías del siglo XX para formar a al alumnado del siglo XXI y funcionando como “fábricas de reproducción de las desigualdades sociales” (Azevedo, 2012, p. 6) en lugar de ser “patios de humanidad” (*ídem*). Por ello, es esencial seguir invirtiendo en procesos de actualización de la formación de profesorado para dar lugar a una escuela más inclusiva y democrática.

Este estudio refuerza la importancia de la formación de profesorado, haciendo hincapié que el docente, como agente educativo diferenciador, disponga de un abanico de propuestas pedagógicas para lograr dar respuesta a todos, de forma que el alumnado desarrolle, especialmente, las competencias previstas en el PASEO (DGE, 2017) y además se cumpla lo definido en el Decreto-Lei n.º 54/2018 y Decreto-Lei n.º 55/2018, ambas de 6 de julio.

En esta investigación surgieron algunos aspectos como la escasez de horas de la formación frente a las necesidades de los docentes, en especial en el área digital, lo que inquietó a los docentes en cuanto al tiempo necesario para poner en práctica las tareas solicitadas; el perfil del profesorado; el tamaño de la muestra; y la escasez de estudios en Portugal sobre formación de profesorado de ELE. Además, se comprobó que todavía permanecen dificultades en campo de las tecnologías digitales, lo que podría ser una temática para profundizar en futuros estudios, al igual que realizar investigaciones similares con profesorado de ELE sobre la creación y uso de rúbricas de evaluación aplicadas a ELE.

5. Conclusiones

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.

Ser capaz de desarrollar procesos de innovación pedagógica es un requisito inherente al desempeño de la función de docente, previo a reflexión acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal, y también una oportunidad para implementar un instrumento de política educativa anclado en los aportes más actuales de la investigación.

De esta investigación sobre la formación de profesorado de ELE en Portugal, se concluyó que los docentes participantes están en continuo proceso de formación a lo largo de su trayectoria profesional 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 y no solamente porque es un requisito para progresar en la carrera.

Se concluyó que la ejecución de la formación 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 para tener en cuenta en futuras formaciones. La reflexión y la colaboración fueron positivamente valoradas como parte integral del proceso de aprendizaje. Estas conclusiones nos servirán como base para mejorar futuras experiencias de formación y abordar las quejas sobre las limitaciones de tiempo identificadas.

En este estudio se considera que tanto la investigación como la formación del profesorado comparten la esencia de ser un proceso de búsqueda y mejora continuas, lleno de desafíos y la necesidad de adaptarse y aprender constantemente (Campenhoudt *et al.*, 2019) y, además, también se enmarca en la preocupación asumida por Niza (2012, p. 41) al referir que “necesitamos una nueva sensibilización del hombre al hombre para una renovada vida social, para una renovada moral de las relaciones”.

6. Referencias

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. (1.ª Ed.). ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. UA.
- Almeida, J. F., y Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. (4.ª Ed.). Editorial Presença.
- 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.º. FEP da UCP (pp. 1-12). <https://bit.ly/4bYrWfE>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Burton, D. M. y Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. Sage Publications.
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. In *Educare*, Vol. 24. CI y Docencia en Educación de la UN (pp. 1-3). <https://bit.ly/3WvPeoN>

- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. y Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra y Paz Editores.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2008). *Research methods in Education*. (6.^a Ed.). Routledge.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. UM.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 2018-07-06 (pp. 2918-2928). <https://bit.ly/3Lw8Tym>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 223-A/2018, de 2018-08-03 (pp 2-23). <https://bit.ly/4cMui2v>
- Figueiredo, A. (2002). Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In CNE. *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Ministério da Educação.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. CNE (eds.) LBSE. Balanço e Prospetiva. Vol. II (pp. 1-29). CNE <https://bit.ly/46graJM>
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4.^a Ed.) (Trad. Portuguesa). Celta Editora.
- Ipiranga, A., Menezes, R., Matos, J., & Maia, G. (2005). Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. In Fundação Getulio Vargas. Cad. EBAPE.BR, Vol. 3, n.º 4 (pp. 01-17).
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3.^a Ed.). Deakin University. 10.1007/978-981-4560-672. <https://bit.ly/4bGzKCO>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Diário da República n.º 237/1986, Série I* (pp. 3067-81). <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (2003). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage Publications.

- Moura, G. L. (2009). Somos uma Comunidade de Práticas? RAP 43(2) (pp. 323-346).
- Moule, J. (2005). *Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color*. *Teacher Education Quarterly*. Fall (pp. 23-42).
- 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). Tinta da China.
- 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 (2016). *Diário da República n.º 222/2016, Série II* (pp. 34472 - 34479). <https://bit.ly/3LRpyN2>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.ª Ed.). Gradiva.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. (2.ª Ed.). Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. FCG.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (2.ª Ed.). FCG.
- Vieira, F. y Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora*. CCAP. <https://bit.ly/4cJiL3V>
- Vieira, F. (2014) (org.). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão*. De Facto Editores.
- Wenger, E. C. (1999). *Communities of practice: learning as a social system*. Unpublished paper.
- Yin, R.K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4.ª Ed.). Bookman.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de una tesis en el ámbito del Programa de Doctorado “Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura”, llevado a cabo en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca (España).

AUTORA:

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo:
ESTGL-IPV.

Grado en Lenguas y Literaturas Modernas, variante Estudios Portugueses y Españoles (FLUP - 2002), máster en Estudios Ibéricos (UBI - 2010), especialización en Supervisión Pedagógica en Educación de Idiomas (UM - 2016), máster en Ciencias de la Educación - Comunicación y Tecnologías Educativas (UTAD - 2020), doctorado en Español: Investigación Avanzada en Lengua y Literatura con la tesis “Metodologías Activas con Evaluación Pedagógica y Tecnologías Digitales. -Formar estudiantes y profesores de ELE en Portugal” (USAL - 2024), especialización en Administración y Organización Escolar (IESFAFE - 2024); docente de ELE, en Portugal (desde 2001), funcionaria en el AELC, Lamego y, actualmente, en la ESTGL-IPV.

icabo@estgl.ipv.pt

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6482-4653>