

Artículo de Investigación

# Innovación pedagógica en la oralidad de Español como Lengua Extranjera en Portugal

## Pedagogical innovation in the orality of Spanish as a Foreign Language in Portugal

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

[icabo@estgl.ipv.pt](mailto:icabo@estgl.ipv.pt)

Fecha de Recepción: 03/06/2024

Fecha de Aceptación: 02/09/2024

Fecha de Publicación: 23/01/2025

### Cómo citar el artículo:

Cabo, I. L. P. (2025). Innovación pedagógica en la oralidad de Español como Lengua Extranjera en Portugal [Pedagogical innovation in the orality of Spanish as Foreign Language in Portugal]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1332>

### Resumen:

**Introducción:** En la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal, el fenómeno del portuñol, que implica la influencia del portugués en el habla española, representa un desafío para el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas. Este estudio aborda la problemática y promueve un aprendizaje más eficaz mediante la investigación-acción. **Metodología:** Se utilizó un enfoque cualitativo-descriptivo con un estudio de caso basado en los datos recolectados en el curso 2022/2023 de clases de español de tres grupos diferentes de estudiantes de octavo curso. La investigación se centró en tareas de aprendizaje combinadas con metodologías activas, evaluación pedagógica y el uso de tecnologías digitales. **Resultados:** Los resultados muestran mejoras significativas en la corrección gramatical, léxica y fonológica, así como en las actitudes de los estudiantes y sus calificaciones. La innovación pedagógica ayudó a reconocer el portuñol y mejoró la calidad de la producción oral en ELE, aunque persistieron problemas en el desarrollo temático. **Discusión:** El estudio resalta la importancia de la retroalimentación en la mejora de la comunicación oral y la necesidad de implementar evaluaciones pedagógicas centradas en la resolución de problemas específicos de los estudiantes. **Conclusiones:** Es esencial fomentar la autoconciencia y la autorregulación del aprendizaje, creando rutinas de evaluación que aborden los problemas específicos de los estudiantes en ELE.

**Palabras clave:** Portugués; Metodologías activas; Evaluación pedagógica; Tecnologías digitales; Producción oral en ELE en Portugal; Estudio de caso; Investigación-acción; Innovación pedagógica.

### **Abstract:**

**Introduction:** In the context of teaching Spanish as a foreign language (ELE) in Portugal, the phenomenon of "portunhol," which involves the influence of Portuguese on spoken Spanish, presents a challenge for the development of effective communication skills. This study addresses the issue and promotes more effective learning through action research. **Methodology:** A qualitative-descriptive approach was used, with a case study based on data collected in the 2022/2023 academic year from Spanish classes with three different eighth-grade student groups. The research focused on learning tasks combined with active methodologies, pedagogical assessment, and the use of digital technologies. **Results:** The results revealed significant improvements in grammatical, lexical, and phonological accuracy, as well as in students' attitudes and grades. The pedagogical innovation helped recognize "portunhol" and improved the quality of oral production in ELE, although thematic development issues persisted. **Discussion:** The study emphasizes the importance of feedback in improving oral communication and the need to implement pedagogical assessments focused on addressing specific student problems. **Conclusions:** It is essential to foster self-awareness and self-regulation of learning by creating assessment routines that address specific student challenges in ELE.

**Keywords:** Portugués; Active methodologies; pedagogical evaluation; digital technologies; Oral production in ELE in Portugal; Case study; Investigation action; Pedagogical innovation.

## **1. Introducción**

El español es muy relevante en el contexto internacional, pues España goza de importancia cultural y económica y, además, es idioma oficial de 21 países; sin embargo, en Portugal se oferta como asignatura optativa, es la segunda lengua extranjera y se ve disminuido, año tras año, el número de personas que lo estudia muchos portugueses no lo valoran por creer que es muy parecido al portugués y, por eso, no es necesario estudiarlo. Debido a esta creencia es frecuente encontrar alumnado con problemas de aprendizaje, incluso muchos no logran salir del nivel de "falsos principiantes" en lengua española, lo que impide su progresión.

En el contexto del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Portugal, uno de los principales retos del profesorado es hacer desaparecer el portuñol. Este fenómeno consiste en la influencia del portugués en el habla del español y plantea obstáculos en el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas (Programa de Español, 2002). Esta influencia puede manifestarse de diversas formas, incluyendo pronunciación, vocabulario, gramática y ortografía, complicando el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas en ELE. La similitud entre el español y el portugués puede ser tanto una ventaja como una desventaja en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Portugal. Esta proximidad lingüística puede llevar a los aprendientes a confundir los dos idiomas, resultando en errores o interferencias que afectan sus habilidades comunicativas, sean fonológicas, lexicales, gramaticales u ortográficas.

Estos errores e interferencias pueden dificultar la comprensión y la comunicación efectiva en español, lo que afecta negativamente el objetivo principal del aprendizaje de idiomas según el MCER (2002): promover la comunicación y el entendimiento intercultural. El MCER establece que el aprendizaje de idiomas tiene como finalidad principal facilitar la comunicación entre los pueblos y promover la comprensión intercultural. Superar las interferencias del portuñol

es esencial para que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva en español, contribuyendo así a una mejor interacción cultural y social. Para abordar estos desafíos, los profesores de ELE en Portugal deben implementar estrategias didácticas específicas, tales como recurrir a la enseñanza explícita de las diferencias entre los dos idiomas, a la corrección constante y *feedback* y al uso de materiales auténticos en español, con la intención de ayudar a los estudiantes a desarrollar una competencia comunicativa efectiva en español, minimizando la interferencia del portugués y logrando una mayor fluidez y precisión en su uso del español.

En “Aprendizagens Essenciais 10.º ano” (2018), se establece que el objetivo principal del curso de español es que los estudiantes usen la lengua española como una herramienta de comunicación en una variedad de contextos y con diferentes intenciones y propósitos. Este enfoque tiene una relevancia funcional significativa, ya que no se limita solo a la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino que también se orienta hacia la aplicación práctica del idioma en situaciones reales y diversas. Además, el MCER (2002) destaca que el propósito del aprendizaje de lenguas es preparar a los individuos para una ciudadanía democrática. En esta perspectiva, el aprendizaje del ELE tiene un propósito claramente funcional y práctico, orientado a la preparación para la ciudadanía democrática, lo que implica no solo la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también el desarrollo de competencias interculturales y sociales que permitan a los estudiantes participar activamente en una sociedad global. Al adoptar un enfoque comunicativo y culturalmente inmersivo, los estudiantes pueden alcanzar estos objetivos y utilizar el español como una herramienta efectiva de comunicación en diversos contextos.

### ***1.1. Innovación pedagógica en la oralidad de Español como Lengua Extranjera en Portugal***

Comunicar con recurso a la interlengua (Reis, 2010; Mota, 2012) es una estrategia compensatoria usada por el alumnado, pero no siempre favorece la comunicación y no siempre sus interlocutores comprenden los mensajes debido a los errores. Este problema acompaña al alumno portugués que inicia en el aprendizaje de ELE y, en la mayoría de las veces, es difícil apartarlo por la fosilización de algunos aspectos que constituyen un problema lingüístico muy significativo y de difícil superación durante las clases de ELE: el portuñol. Sato (2010) señala que, en su sentido más básico, el portuñol se asocia con la idea de error, mezcla o una etapa intermedia del aprendizaje del idioma que debe ser eliminada: no hables en portuñol, estudia español para evitarlo. Al principio, se puede perdonar y puede parecer simpático, pero con el tiempo deja de ser aceptable.

No se pretende que los estudiantes alcancen la “maestría” en ELE, pero es importante que perfeccionen su conciencia lingüística y aprendan estrategias que les permitan desarrollar y mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes lingüísticas y culturales. Para ello, las metodologías usadas por los docentes adquieren gran relevancia a la hora de trabajar los problemas de aprendizaje del alumnado, tal como afirma Richards y Rodgers (2003), la efectividad de un método de enseñanza depende de la habilidad del profesor para ofrecer el contenido adecuado o establecer un ambiente favorable para el aprendizaje del idioma, y además es muy importante que el docente disponga de habilidades para supervisar y mejorar su propia práctica pedagógica (Vieira, 2014).

#### *1.1.1. Las metodologías activas, la evaluación pedagógica y las tecnologías digitales como estrategias para desarrollar la producción oral de ELE en Portugal*

Las metodologías activas representan un “modelo didáctico basado en una concepción cognitiva/constructiva del aprendizaje de lenguas, que subraya la actividad mental, constructiva del alumno” (Estaire, 2009, p. 18), consideran los alumnos como “actores sociales”

(Conselho da Europa, 2001, p. 9), posibilitan el uso de nuevas formas de trabajo, convierten en el aula en un espacio motivador de construcción y socialización de aprendizajes y asumen que las realias son “un instrumento valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, constituyendo una fuente de insumo para los aprendices” (Vieira, 2012, p. 14).

La motivación de los estudiantes, que está estrechamente relacionada con los métodos utilizados por el docente (Lorenzo Bergillos, 2008), tiene más probabilidades de ser efectiva si esos métodos incorporan los avances tecnológicos, ya que, como señala Shuler *et al.* (2013), tienen un notable potencial para mejorar su proceso de aprendizaje, puesto que no solo hacen que el aprendizaje sea más atractivo e interactivo, sino que también facilitan el acceso a recursos variados y permiten un aprendizaje más personalizado. Así, al emplear métodos innovadores que incorporen los avances tecnológicos, los docentes pueden aumentar la motivación y, en consecuencia, mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Los móviles de los estudiantes son clave como herramientas tecnológicas, dado que tienen gran potencial educativo para facilitar y transformar el aprendizaje (Estaire, 2007; Sánchez, 2003; Sánchez, 2009) en un “espacio motivador capaz de desarrollar, en sus utilizadores, competencias esenciales para la sociedad actual” (Carvalho, 2012, p. 153). Además, el móvil al ser accesible, portátil, funcional y permitir el acceso a redes de información a través de Internet, transformó la vida y el aprendizaje a nivel mundial (Shuler *et al.*, 2013), modificó la vida del alumnado gracias a la constante interacción que tienen con esta tecnología (Prensky, 2001), pues está omnipresente en sus vidas y representa un objeto con valor afectivo. Según el DigCompEdu, los docentes “tienen a su disposición una variedad de recursos digitales (educativos) que pueden utilizar en la enseñanza” (Lucas y Moreira, 2018, p. 20).

Las prácticas de evaluación pedagógica son la base del éxito en el aprendizaje de los alumnos. Tanto la evaluación sumativa como la evaluación formativa juegan roles cruciales en este proceso y deben ser cuidadosamente diseñadas y aplicadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, como señala Fernandes (2020), por lo tanto, se asume que la evaluación pedagógica es fundamental para el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Al integrar prácticas de evaluación efectivas, los docentes pueden proporcionar retroalimentación valiosa, ajustar sus métodos de enseñanza y ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial.

En este trabajo se advoca que “la diferenciación pedagógica implica la promoción de una pedagogía diferenciada en el aula” (Formosinho y Machado, 2016, p. 44), lo que significa que para que esta sea efectiva, debe implementarse una serie de estrategias y prácticas que adapten la enseñanza a las diversas necesidades y características de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje que responda a sus diferencias individuales. Además, la globalización y los avances tecnológicos, científicos y sociales exigen "reconfigurar" el papel del profesor y la misión escolar, lo que implica conectar la pedagogía con nuevas tecnologías, la sociedad de la información con la adquisición de conocimientos, y renovar la relación pedagógica entre profesores y alumnos, redefiniendo la profesión docente. En este sentido, el estudiante se convierte en el principal protagonista en la creación de su propio conocimiento, asumiendo un rol activo tanto en la producción como en el consumo de información (Toffler, 1980). Por otra parte, visto que el conocimiento está en constante cambio y evolución rápida, es esencial preparar a los ciudadanos para enfrentar los desafíos del futuro y ser conscientes de su entorno Costa (2014), por lo tanto, el cambio en el modelo educativo, basado en teorías humanistas y socio constructivistas, es crucial para enfrentar los retos de la era digital, por lo que las tecnologías digitales tienen el potencial de generar transformaciones positivas tanto en los docentes como en los estudiantes, contribuyendo a la implementación de metodologías innovadoras, a la mejora de la motivación y de los resultados académicos (Rodrigues, 2019).

### 1.1.2. Objetivos de la investigación

Este estudio de caso se organizó según los siguientes objetivos: 1. Crear y aplicar tareas de evaluación formativa y sumativa de producción oral con el uso de metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en ELE de alumnado de 8.º curso, en Portugal; 2. Fomentar el pensamiento crítico del alumnado de ELE en Portugal relativas al trabajo realizado durante las tareas de producción oral en la evaluación formativa y sumativa; y 3. Evaluar el impacto de las metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales en la producción oral de ELE de alumnado de 8.º curso, en Portugal.

## 2. Metodología

Se optó por la investigación-acción porque permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, mejorar su desempeño profesional, es un enfoque les brinda la oportunidad de revisar y ajustar su metodología en función de la evidencia recopilada y del análisis crítico realizado por ellos mismos y por otros (Latorre, 2003) y, además, según Bogdan *et al.* (1999), se puede combinar con métodos cuantitativos, lo que garantiza la construcción de un plan de investigación más “sólido” (Patton, 1990, citado por Carmo y Ferreira, 2015). También se utilizó el estudio de caso para comprender la “fenomenología de la situación pedagógica” de un grupo de alumnos integrados en el ambiente natural del aula de clase (Sousa, 2009, p. 95).

El investigador, como participante, se enmarca en el paradigma interpretativo, caracterizado por la subjetividad en la observación del participante y la búsqueda de comprensión de la realidad social en un contexto específico, con vistas a la observación de la acción y también a la observación como sujeto no participante (Afonso, 2005). Se utilizó la observación directa por ser una técnica de investigación significativa de recopilación de datos en estudios de carácter interpretativo (Patton, 2002) y por permitir 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).

Se diseñaron instrumentos de recogida para la observación estructurada como guías de observación, listas de cotejo, escalas de valoración y grabaciones de respuestas del alumnado, incluyendo contenido cuantificable con afirmaciones simples (sí/no) que representan registros de observación (Afonso, 2005; Máximo-Esteves, 2008). Para comprender las percepciones o representaciones del alumnado se construyeron y aplicaron 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). Las encuestas por cuestionario contenían preguntas para realizar la caracterización, perfil motivacional, actitudes hacia el aprendizaje de ELE (Minera Reyna, 2010) y habilidades digitales (Ferrari, 2013) de los estudiantes; después de cada una de las tres intervenciones y del plan de intervención, se aplicó un cuestionario de la evaluación de la experiencia. Las encuestas por cuestionario tenían, sobre todo, preguntas cerradas, se aplicaron 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. Se aplicaron al alumnado durante las clases, garantizando la investigadora la supervisión del proceso. Algunas encuestas por cuestionario tenían formato papel por razones didácticas, mientras que la mayoría se aplicó en soporte digital, a través de la aplicación *Google Forms*. 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, se concibieron a través de la utilización de un conjunto coherente de criterios y de descriptores muy claros para cada uno de estos criterios (Fernandes, 2021). El

análisis de contenido de las preguntas cerradas y abiertas se basó en el estudio de la información de los archivos de la aplicación Hojas de Cálculo referente a los cuestionarios de *Google Forms*. Posteriormente, se analizaron los datos cuantitativos por medio de gráficos y cuadros y se estudiaron los datos cualitativos a través de los resultados provenientes de las categorías (Almeida y Pinto, 1990).

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 quedara lo más completa y fiable (Afonso, 2005; Aires, 2011; Coutinho *et al.*, 2009). En cuanto a cuestiones éticas, el estudio se rige por principios de respeto por la democracia, la verdad y por las personas (Bassey, 1999) y en el derecho de anonimato, de confidencialidad y el sentido de responsabilidad del investigador (Tuckman, 2002; Lima, 2006). En el estudio empírico participaron cuarenta y nueve estudiantes matriculados en una escuela pública portuguesa, pertenecientes a tres grupos distintos, correspondiendo a la totalidad de alumnado de ELE de octavo curso de la escuela (2.º curso de ESO en España).

Se diseñó un plan de intervención, guiado por las fases cíclicas de la investigación-acción (Kemmis, 1988): planificación, acción, observación y reflexión (antes, durante y después de la intervención). Antes de la intervención pedagógica de la producción oral de ELE fueron aplicados los siguientes instrumentos: un cuestionario Perfil de los alumnos en lenguas extranjeras (LE) para concretar el perfil de los estudiantes en LE 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; y un cuestionario Perfil de los alumnos en español como lengua extranjera (ELE) para conocer el perfil de los estudiantes en español como LE - opiniones, preferencias e inclinaciones del alumnado de ELE en Portugal sobre competencias en ELE; representaciones en el ámbito de la producción oral; integración de las tecnologías digitales, sus dificultades y estrategias; uso de cortometrajes en el aula y uso de estrategias de regulación de aprendizajes.

En cuanto a las 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 conocimientos de producción oral mediante autoscopia, para conocer el desempeño en la evaluación diagnóstica. Este instrumento fue aplicado por alumnos y profesora-investigadora; un cuestionario sobre la percepción del alumnado acerca de la tarea de producción oral y aspectos de evaluación pedagógica. Su objetivo era comprender el nivel de reflexión de los alumnos sobre 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 en rúbrica para evaluar la producción oral mediante autoscopia, con el fin de conocer el desempeño y evolución entre evaluación formativa y sumativa. Aplicada por alumnos y 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; y un cuestionario de regulación de aprendizajes para evaluar actitudes del alumnado, su capacidad

de autorregulación y evolución durante la 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 intervención pedagógica. Después de la intervención pedagógica de la producción oral fue aplicado un cuestionario de Evaluación de la experiencia pedagógica en la producción oral para comprender el punto de llegada, la evolución de la producción oral, 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, aplicaciones digitales en la producción oral en ELE, cortometrajes usados en clases de ELE, resultados de aprendizaje en ELE.

Este trabajo presenta las segunda y tercera etapas de la intervención pedagógica, correspondientes a las evaluaciones formativa y sumativa de producción oral, e integraron la programación regular de ELE, partiendo de un cortometraje español *El vendedor de humo*. Cada etapa duró cerca de cuatro clases de 100 minutos. La creación y aplicación de las tareas consideró los datos recogidos en la fase previa a la intervención (diagnóstico) y en la primera etapa de la intervención pedagógica, correspondiente a la evaluación diagnóstica. Las actividades del estudio empírico fueron creadas por la profesora-investigadora, según el nivel lingüístico, el perfil del alumnado y respetando los documentos curriculares vigentes.

En 8.º curso, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de observar e identificar aspectos de las tradiciones y comportamientos sociales y lingüísticos de los hispanohablantes, y compararlos con los de los portugueses, lo que les ayuda a entender y relacionar las diferencias y similitudes culturales entre ambos grupos (2018), por eso, se eligió un cortometraje para ser el punto de partida del plan de intervención. La elección de *El vendedor de humo* se debe al hecho de tratar lo peligroso e ilusorio que es el mundo de las apariencias y se eligió por ser un artefacto cultural que permite organizar tareas pedagógicas en la oralidad sobre los temas socioculturales del plan curricular de la asignatura de ELE: *el "yo" y los demás y educación para la ciudadanía (Aprendizagens Essenciais de Espanhol, 2018, p. 11)*. Además, permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes interculturales y otros dominios como producción, interacción, comprensión, mediación oral y escrita, y estratégica.

Se informó a los alumnos de la dinámica de las tres etapas del estudio empírico y su integración en diferentes modalidades de evaluación. A continuación, se presenta una descripción de todo el trabajo realizado en la 2.ª etapa de intervención referente a la fase durante la intervención y que corresponde a la evaluación formativa, en el ámbito de la producción oral. Se empezó esta etapa compartiendo con los estudiantes los siguientes pasos de la planificación referente a la evaluación formativa sobre el cortometraje español *El vendedor de humo*: sensibilización de alumnos para adoptar actitudes favorables al aprendizaje, compartiendo criterios de evaluación de la guía de observación formativa; distribución y análisis de la rúbrica de evaluación para producción oral en evaluaciones formativa y sumativa; análisis de la tarea propuesta para evaluación formativa. Reflexión sobre rúbrica y contenido solicitado; preparación para el primer visionado del cortometraje español *El vendedor de humo*; elaboración, en el cuaderno, de un borrador con la respuesta a la tarea de aprendizaje para evaluación formativa (Figura 1); 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; producción oral realizada en el ámbito de la evaluación formativa; devolución de respuestas escritas de la evaluación formativa de producción oral; análisis de los códigos de corrección incorporadas por la profesora-investigadora en la respuesta escritas del estudiante (Figura 2); análisis del comentario o *feedback* dado por la profesora en la hoja de respuesta del alumno y en el espacio “comentario” en la aplicación *Stream*, bajo la grabación del alumno; 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; y realización de actividades de autorregulación de los aprendizajes referentes a la tarea de producción oral.

**Figura 1.**

*Tarea de producción oral para la evaluación formativa*

**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.**

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

**Figura 2.**

*Códigos de corrección usados en la tarea de producción oral*

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA - PRODUCCIÓN ORAL**

**CÓDIGO DE CORRECCIÓN EN ESPAÑOL**

Símbolos mágicos	Significado de los símbolos mágicos para tu labor de autocorrección
△	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
~~~~~	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	Difficil de entender

Adaptación de los documentos de los siguientes enlaces:  
<https://www.pinterest.pl/pin/43910185100174568>  
<https://www.profesapapetijera.com/ca/product/2674>  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/septiembre\\_00/11082000.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/septiembre_00/11082000.htm)

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En la sesión siguiente a la realización de la tarea de evaluación formativa de la producción oral, se hizo un debate en torno a los resultados reunidos por la profesora y por el alumnado. Enseguida, se describe todo el trabajo realizado en la 3.<sup>a</sup> etapa de intervención referente a la fase durante la intervención y que corresponde a la evaluación sumativa, en el ámbito de la producción oral. Se empezó esta etapa 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 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; análisis de las respuestas elaboradas en la tarea propuesta para evaluación formativa; reflexión sobre los códigos de corrección incorporados en las respuestas de los estudiantes; sensibilización de los alumnos para un nuevo visionado del cortometraje; elaboración de un borrador en el cuaderno para la tarea de evaluación sumativa (Figura 3) y transcripción a la hoja de la profesora; para mejorar la respuesta de la evaluación formativa, se prohibió consultar apuntes y fichas de la evaluación diagnóstica, pero se permitió usar móviles y tecnología digital para corregir errores y optimizar la respuesta en la evaluación sumativa; 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 y respuesta a un cuestionario de autorregulación de los aprendizajes relativa a la tarea de evaluación sumativa sobre la producción oral, 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 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 las tareas; 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. En la clase siguiente, se llevó a cabo un debate centrado en los resultados de la evaluación sumativa de la producción oral obtenidos tanto por la profesora como por los estudiantes, lo que permitió una reflexión profunda sobre el desempeño y el proceso de enseñanza. Este enfoque promovió una comunicación abierta entre la profesora y los estudiantes, facilitó una mejor comprensión de los criterios de evaluación y contribuyó a la planificación de mejoras continuas en el proceso educativo.

Figura 3.

Tarea de producción oral para la evaluación sumativa

### 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](http://www.rae.es)

[www.deepl.com](http://www.deepl.com)

[www.wordreference.com](http://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.**

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

## 3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados correspondientes a los instrumentos de recolección usados en la 2.ª etapa de la fase de la 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 (Tabla 1), contestada por 49 alumnos. El criterio con el que los estudiantes reconocen tener más dificultades es la corrección gramatical, léxica y fonológica (Tabla 1), casi la mitad, aunque consideren que su desempeño es suficiente. Según las respuestas de los alumnos, se registraron los siguientes resultados: el N3: “corrección gramatical, léxica y fonológica” (44,9%); 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%); y en el N5: “desarrollo temático, coherencia y cohesión” (55,1%).

**Tabla 1.**

*Resultados de la escala de la rúbrica de evaluación formativa de la producción oral (alumnado)*

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.	N1	N2	N3	N4	N5
		3	7	31	8

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

2 - Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por la profesora-investigadora en la evaluación formativa de la producción oral (Tabla 2): se registraron los siguientes resultados (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%). En cuanto a los datos recolectados por la investigadora, son bastante más bajos que los presentados por el alumnado. Los tres criterios en los que los estudiantes presentan más dificultades son: desarrollo temático, coherencia y cohesión, corrección gramatical, léxica y fonológica, desarrollo personal y autonomía (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Resultados de la escala de la rúbrica de evaluación formativa de la producción oral (investigadora)*

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.	N1	N2	N3	N4	N5
	16	22	8	3	

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

3 - Guía de observación de la evaluación formativa relativa a las actitudes de los alumnos (Tabla 3): 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%); y Sí - “durante la clase de español, graba la respuesta con un teléfono móvil” (87,8%). Estos se presentaron a los alumnos, en clase, antes de la evaluación sumativa, donde constaban aspectos generales a mejorar, y se escribieron comentarios en la hoja de la respuesta escrita y además debajo de la publicación de la grabación de cada alumno en la aplicación *Stream*.

**Tabla 3.**

*Guía de observación de la evaluación formativa de la producción oral (investigadora)*

<b>Aspectos que observar durante la realización de las actividades</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
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

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Se presentan, a continuación, los resultados de 3.<sup>a</sup> etapa de la fase de la intervención.

1 - Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por los alumnos en la evaluación formativa en la producción oral - autoevaluación (Tabla 4), contestada por 49 alumnos. El criterio en el cual los estudiantes reconocen tener más dificultades es el desarrollo temático, coherencia y cohesión (Tabla 4), siendo referido como insuficiente por casi la mitad de los alumnos. Según las respuestas de los estudiantes, 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%); y, en el N4: “corrección gramatical, léxica y fonológica” (46,9%); “pensamiento crítico y creativo” (44,9%); y “desarrollo personal y autonomía” (38,8%).

**Tabla 4.**

*Resultados de la escala de la rúbrica de evaluación sumativa de la producción oral (alumnado)*

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

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

2 - Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica usada por la profesora-investigadora en la evaluación sumativa en la producción oral (Tabla 5): se registraron estos resultados en el 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 que los resultados (Tabla 5) son más bajos que los presentados por el alumnado, siendo que los dos criterios en donde los estudiantes tienen más dificultades son los siguientes: desarrollo temático, coherencia y cohesión y corrección gramatical, léxica y fonológica.

**Tabla 5.**

*Resultados de la escala de la rúbrica de evaluación sumativa de la producción oral (investigadora)*

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

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

3 - Guía de observación de la evaluación sumativa relativa a las actitudes de los alumnos (Tabla 6): 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%). Los datos reunidos en la evaluación sumativa se presentaron a los alumnos, en la clase del final del cuatrimestre, 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*.

**Tabla 6.**

*Guía de observación de la evaluación sumativa de la producción oral (investigadora)*

<b>Aspectos que observar durante la realización de las actividades</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
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

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

## 4. Discusión

En esta investigación se tuvo en cuenta que una evaluación centrada en la dimensión formativa es fundamental para comprender los procesos que ocurren en el aula y que este tipo de evaluación no solo implica recolectar datos sobre el rendimiento de los estudiantes, sino también actuar sobre esa información, ya que se trata de un proceso continuo de desarrollo, adaptación y ajuste de las propuestas y estrategias didácticas con el fin de mejorar el aprendizaje (Cosme *et al.*, 2020). Los resultados obtenidos a partir de la escala de la rúbrica de evaluación formativa y sumativa usada, tanto por el alumnado como por la investigadora, para evaluar las producciones orales de ELE corroboran la importancia de las metodologías activas con prácticas de evaluación pedagógica y tecnologías educativas digitales.

Los datos de la evaluación formativa muestran que las respuestas no respetan las pautas dadas, no presentan de forma adecuada el tema, no poseen coherencia ni cohesión, no hay conectores del discurso. También se comprobó que las respuestas escritas tienen muchos errores en el ámbito gramatical y lexical y en las grabaciones se hallan problemas fonológicos. El alumnado no demuestra capacidad para autorregularse, resiliencia, autonomía ni responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, transmitiendo la idea que todo es fácil y no es necesario comprobar, efectivamente, lo que se ha escrito o dicho en la grabación. La información recolectada en la ficha de autorregulación indica que un 4,2% del alumnado considera que es excelente; un 10,4% que es muy bueno; un 54,2% que es bueno; un 29,2% que es suficiente; y un 2,1% que es insuficiente, opinión bastante contraria a la profesora-investigadora (Tabla 2). A la hora de evaluarse, los alumnos nunca asignaron a su desempeño el N1, sin embargo, hay varias respuestas redactadas casi en su totalidad en portugués, y, por esta razón, la profesora-investigadora las clasificó en el nivel más bajo de la evaluación. Se concluyó que más de la mitad de los 49 alumnos revela actitudes muy poco favorables al proceso de aprendizaje, lo que contribuye para los resultados negativos (Tabla 3). Por último, los alumnos reconocieron la importancia pedagógica del *feedback* suministrado por la

profesora-investigadora en la evaluación formativa, las pistas para iniciar la construcción de los párrafos y el repaso sobre los conectores del discurso. Esta investigación confirma la importancia de utilizar una pedagogía que se enfoque en los estudiantes. Al hacerlo, los estudiantes ganan ideas, conocimientos y desarrollan tanto sus habilidades como su confianza, al enfrentar cuestiones y problemas del mundo real (Scott, 2015).

En la evaluación sumativa, se concluye que todavía hay alumnos que no respetan las pautas a la hora de elaborar sus respuestas; que tienen muchas dificultades en desarrollar el tema; que siguen sin usar conectores del discurso y que casi mitad de los alumnos no tiene todavía conciencia lingüística. Se sigue comprobando la existencia de errores gramaticales, lexicales y fonológicos en sus producciones escritas y orales. No obstante, después de recibir el *feedback* en la evaluación formativa, se notó en el alumnado un gran cambio en la capacidad para autorregularse, demostrando resiliencia, autonomía y responsabilidad en buscar información para mejorar su desempeño en la tarea.

Los estudiantes hicieron la evaluación formativa global de su producción oral: 4,2% del alumnado considera que es excelente; un 10,4% que es muy bueno; un 54,2% que es bueno; un 29,2% que es suficiente; y un 2% que es insuficiente, opinión bastante contraria a la de la profesora-investigadora (Tabla 5). Los estudiantes hicieron la evaluación sumativa global de su producción oral: 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 (Tabla 5); sin embargo, ya no se registraron tantas diferencias como ocurrió en la evaluación formativa. Comparando los datos, los alumnos reconocieron una ligera mejoría de las calificaciones de muy bueno, de suficiente y no se registraron insuficientes.

A lo largo de la investigación se pudo observar la relación del alumnado con sus dispositivos móviles, se pudo comprobar que el móvil aumenta sus competencias debido a la motivación asociada a su uso en las actividades de aprendizaje (Moura, 2010). En 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 (Tabla 5). Para ello, seguramente, influyó el permiso para que usaran sus dispositivos móviles para mejorar la versión final de su producción oral. El uso del teléfono móvil personal permitió a los estudiantes revisar sus respuestas a su propio ritmo y tantas veces como necesitaran. Esto respalda la idea de que las tecnologías digitales pueden mejorar la funcionalidad, el acceso y las oportunidades para un aprendizaje productivo (Scott, 2015). La metodología aplicada en esta investigación se considera una estrategia destacada en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que integra una pedagogía centrada en el estudiante y fomenta su autonomía (Vieira y Moreira, 2011). Además, se observó que el *feedback* proporcionado por la profesora-investigadora durante la evaluación sumativa resultó crucial para que los estudiantes pudieran identificaren sus producciones las diferencias entre su lengua materna y el español.

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, lo que demuestra que las estrategias movilizadas lograron obtener buenas calificaciones también en otra competencia. Los procedimientos utilizados en este estudio destacan la necesidad de avanzar hacia nuevas formas de preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo cada vez más exigente, lo que implica adaptar los métodos educativos para mejorar la capacidad de los estudiantes para comunicarse, aprender y llevar a cabo tareas de manera efectiva en un entorno en constante evolución (Lima, 2017).

Durante la intervención, resaltaron algunas cuestiones como restricción en la carga horaria de la asignatura de español, lo que afectó el tiempo necesario para realizar el estudio; obstáculos

técnicos como la resistencia de algunos alumnos para instalar aplicaciones en sus dispositivos móviles; perfil del alumnado (eran muy jóvenes); tamaño de la muestra - no había más alumnos en el octavo curso en la escuela; escasez de estudios en Portugal sobre ELE. 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 investigaciones, al igual que realizar estudios similares en ELE en bachillerato en Portugal.

## 5. Conclusiones

De esta investigación sobre la producción oral en ELE se destacan los siguientes aspectos: conocer los criterios de evaluación beneficia a los estudiantes, realizar tareas pedagógicas combinando la evaluación formativa con la evaluación sumativa es esencial para mejorar los aprendizajes, enfrentar los problemas que vayan surgiendo, promover la conciencia lingüística, mejorar la actitud del alumnado y utilizar la retroalimentación en las prácticas. La evaluación sumativa de la producción oral puso relieve a las dificultades que persisten en el desarrollo temático, coherencia y cohesión; se comprobaron mejoras en la corrección gramatical, léxica y fonológica al compararlas con la evaluación formativa; la actitud de los estudiantes mejoró mostrando ahora una mayor dedicación, autonomía y autorregulación; se reconoció la importancia del *feedback* como reforzador de la capacidad para autorregularse, lo que ha llevado a una mejora en las calificaciones globales. Gracias al *feedback*, el alumnado es consciente de las diferencias entre su lengua materna y el español; a pesar de las mejoras, aún se requiere mantener el enfoque en el desarrollo temático, la coherencia y la cohesión.

Pese las debilidades identificadas, existen oportunidades significativas para la mejora de la enseñanza de ELE aprovechando las actitudes positivas de los estudiantes, sus experiencias interculturales y su disposición hacia el uso de recursos digitales. Este trabajo puede servir como base para desarrollar intervenciones más efectivas y estrategias pedagógicas adaptadas a las preferencias y necesidades del alumnado. Aunque la similitud entre el español y el portugués presenta desafíos debido a las interferencias lingüísticas, con estrategias didácticas adecuadas y un enfoque en la enseñanza de las diferencias específicas entre ambos idiomas, es posible ayudarles a superar estos obstáculos, alcanzar los objetivos comunicativos del MCER y promover una comunicación efectiva y enriquecedora entre las comunidades hispanohablantes y lusófonos. Y, para ello, es fundamental desarrollar tareas pedagógicas con el objetivo de fomentar la autoconciencia y la autorregulación del aprendizaje, establecer rutinas de evaluación pedagógica, incorporar tecnologías educativas digitales al proceso educativo, fomentar la reflexión crítica, promover el trabajo en equipo y la colaboración, proporcionar retroalimentación efectivo y eficaz y personalizar el aprendizaje intercultural.

## 6. Referencias

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. (1ª 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*. (4ª ed.). Editorial Presença.
- 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.

- Carmo, H. y Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. <https://bit.ly/4cWtxUc>
- Carvalho, A. A. A. (2012). Mobile Learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender. En A. A. A. Carvalho (Ed.), *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning* (pp. 149-163). De Facto Editores.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2008). *Research methods in Education*. (6ª ed.). Routledge.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. y Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, H. (2014). *Inovação pedagógica: a tecnologia ao serviço da educação*. Chiado Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. FAEA. <https://bit.ly/3LoSc8i>
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Editorial Edinumen.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(11).
- 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 y MEC/DGE.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. EC JRC IPTS. <https://bit.ly/3Y8Mcb0>
- Formosinho, J. y Machado, J. (2016). Diversidade discente e equipas educativas. En J. Alves, J. M. y Verdasca, J. (Eds.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 39-54). FML.
- Ghiglione, R. y Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª ed. (Trad. Portuguesa). Celta Editora.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. 3ª ed. Deakin University. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-672>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. En J. A. Lima y J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.

- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). Editorial 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>
- 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.
- Mínera Reyna, L. E. (2010). Motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE). *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 7, 19. <https://bit.ly/4eXAI05>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. <https://bit.ly/3W5xQFM>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. <https://bit.ly/4cFHqGx>
- Mota, S. S. (2012). Portunhol – do domínio da oralidade à escrita – indícios de uma possível instrumentalização? En E. R. Sturza, I. C. S. Fernandes y V. B. Irala (Eds.), *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios* (pp. 199-222). PPGLetras Editores
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudos de Caso em Contexto Educativo* [Tesis Doctoral, Universidade do Minho]. <https://bit.ly/3WkHohH>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://bit.ly/462jORO>
- PrimerFrame. (15 de enero de 2013). *El Vendedor de Humo* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3Y1aO5t>
- Programa de Español (2002). *Ensino Secundário, Nível de Iniciação, 10.º Ano*. INCM.
- Reis, C. F. (2010). *Os sentidos de portunhol e spanglish no espaço enunciativo da Internet: um estudo das relações de determinação e (des)legitimação* [Tesis de Máster]. IEL UEC. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.776552>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Editorial Edinumen.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.

- Sánchez Llabaca, J. (2003). Integración Curricular de las TICs: Conceptos y Modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65. <https://bit.ly/3zQ7Si3>
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y Enfoques*. Editorial SGEL.
- Sato, A. (2010). *Portuñol como work in progress. Mejor dicho: portuñoles como work in progress*. <https://bit.ly/4bFPHJq>
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? En UNESCO (Ed.), *Investigación y Prospectiva en Educación* (Documento de Trabajo ERF, N.º 15). <https://bit.ly/4cZoMsV>
- Shuler, C., Winters, N. y West, M. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. UNESCO. <https://bit.ly/3LpOGuh>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. FCG
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Bantam Books.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª ed.). FCG.
- Vieira, D. A. (2012). *A Didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira* [Tesis de Maestría]. FFLCH USP. <https://bit.ly/3S3Qb4Q>
- Vieira, F. (Ed.). (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão*. De Facto Editores.
- Vieira, F. y Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora*. CC para a AP. MEC. <https://bit.ly/4cJiL3V>
- 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](mailto:icabo@estgl.ipv.pt)

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