BOLETIM DA APPELE

8



APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Publicação bilingue semestral · outubro 2026

Índice

Editorial

Agenda

Entrevista a Lola Pons Rodríguez

Texto divulgativo — «La larga travesía de una lengua fronteriza», Mirta Fernández

Texto divulgativo — «De usuaria a creadora: Gems para el profesorado de ELE», Marta Sanz Manzanedo

Artigo — «A imagem de Espanha e dos espanhóis em Portugal. Uma proposta didática», Carlos Pazos-Justo

Artigo — «O desenvolvimento da consciência intercultural crítica: práticas docentes na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino pré-universitário português», Hugo Rocha

Radar — «Prácticas digitales optimizadoras en textos escritos por estudiantes universitarios de español como lengua extranjera», Grauben Navas

Ligações úteis

Ficha técnica

Editorial

O verão de todos os incêndios

Há verões que passam pela escola quase em silêncio, interrompidos apenas pelo ritual previsível das provas e exames, das matrículas, da constituição de turmas e das reuniões de preparação do novo ano letivo. E depois há verões como o de 2026, em que a administração educativa parece ter decidido testar a resiliência digital — e nervosa — de direções, docentes, alunos e encarregados de educação. Antes de chegarmos ao episódio que nos toca mais de perto, convém recordar a sequência, porque nenhum dos incêndios deste verão se acendeu sozinho.

Tudo começou a 16 de junho, no exame nacional de Português, quando se descobriu que um dos itens reproduzia uma imagem igual à de um manual de preparação para exames. O MECI reconheceu uma "falha objetiva da equipa responsável" e determinou à IGEC uma auditoria aos procedimentos do recém-criado Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação (EduQA), que herdou, entre outras, as funções desempenhadas anteriormente pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Foi apenas o prólogo. Nos dias seguintes, a estreia em grande escala da classificação eletrónica das provas do ensino secundário gerou um clímax caótico: digitalizações incompletas ou ilegíveis, itens desaparecidos ou atribuídos a classificadores errados, folhas de continuação em falta, classificadores a corrigir provas de disciplinas que não lecionam, plataforma instável e em manutenção durante horas. A 3 de julho, o Ministério admitia, em comunicado, "dificuldades informáticas no processo de classificação eletrónica" que "pressionaram o cumprimento do calendário inicialmente previsto".

As consequências em cascata são conhecidas: afixação de pautas adiada, segunda fase adiada para 21-24 de julho, criação de uma época extraordinária de exames entre 3 e 8 de setembro, queixas ao Provedor de Justiça por parte de movimentos de professores, uma petição de pais a pedir a anulação das provas e, por fim, o Despacho n.º 10430/2026, de 21 de agosto, que adiou para 21 de setembro o início das aulas dos Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário — uma semana depois do resto do sistema — para que os classificadores pudessem terminar o que o processo de "desmaterialização" não tinha deixado concluir em julho.

Entretanto, a 14 de agosto, a tutela anunciava 20 404 colocações de docentes, número que as organizações sindicais trataram de relativizar: a grande maioria corresponde a mobilidade interna de professores que já estavam no sistema, as reservas de recrutamento contam com menos candidatos do que no ano anterior e a contratação de escola não para de crescer. A 3 de setembro, o Decreto-Lei n.º 175/2026 renovava, mais um ano, o receituário do serviço docente extraordinário e dos incentivos à permanência de professores em idade de aposentação; a 9 de setembro, o ministro anunciava um concurso "diário" de contratação a partir do dia 18; e, em fins de setembro, as mesmas estruturas sindicais contabilizavam ainda cerca de 400 horários sem professor, no meio de uma troca de acusações entre o Ministério e os sindicatos sobre quem desmantelou o quê na administração educativa.

A isto podemos acrescentar um dado que também nos diz diretamente respeito: a versão revista das Aprendizagens Essenciais, submetida a consulta pública e a uma fase-piloto em dez escolas durante 2025-2026, continua, à data em que escrevemos, sem homologação nem indicação sobre a sua entrada em vigor.

É neste cenário que se inscreve o episódio que mobilizou a APPELE durante o mês de julho. No centro da controvérsia esteve o Portal das Matrículas, ferramenta apresentada como símbolo da modernização administrativa, mas que acabou por se transformar, durante alguns dias decisivos, num filtro invisível das escolhas curriculares de centenas de alunos.

O caso começou a ganhar contornos quando professores de Espanhol do ensino secundário nos relataram que, no momento da inscrição no 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, a disciplina simplesmente não surgia como opção na componente de Formação Específica. No ecrã apareciam alternativas como MACS, Geografia ou Literatura Portuguesa, mas Espanhol, a segunda língua estrangeira com maior expressão nesse ciclo do sistema educativo português, desaparecera da lista como se tivesse sido discretamente retirada do currículo nacional.

À medida que os relatos se multiplicavam, tornou-se claro que não se tratava de um caso isolado nem de um erro local de parametrização numa escola mais distraída. Recebemos comunicações de norte a sul do país: Albufeira, Barcelos, Torres Novas, Caneças, Mirandela, Vila Real de Santo António, Portalegre, Régua, Quarteira, Cantanhede, Custóias, Portimão, Braga, Matosinhos, Loulé, Viseu. A lista é longa e geograficamente

diversa. Em alguns estabelecimentos, o problema afetava apenas a Formação Específica; noutros, o Espanhol não surgia sequer como opção de Formação Geral. Houve situações em que apenas o Inglês aparecia disponível como língua estrangeira, criando a estranha sensação de que a diversidade linguística proclamada nos documentos estratégicos tinha sido temporariamente suspensa por uma linha de código.

O erro foi reportado formalmente a 22 de julho, tendo sido gerado um pedido interno no sistema. O prazo das matrículas — aberto de 15 a 24 de julho — terminava dois dias depois. Entre a notificação e o fecho do prazo, o tempo administrativo revelou-se mais lento do que o relógio das famílias e dos alunos que tentavam concluir as inscrições. Para muitos deles, a escolha teve de ser feita sem que a disciplina pretendida estivesse disponível. Outros optaram por alternativas não desejadas para garantir a matrícula dentro do prazo. Algumas direções escolares improvisaram contactos telefónicos, registos manuais ou promessas de futura correção. A incerteza instalou-se.

Alguns docentes relataram também inconsistências na plataforma relativamente à oferta efetivamente existente. Ainda que o foco mais visível tenha recaído sobre o Espanhol, o padrão sugere uma falha de parametrização mais ampla na arquitetura da aplicação, com impactos diferenciados consoante o contexto de cada estabelecimento. A designação oficial de “anomalia” parece, assim, simultaneamente precisa e insuficiente: descreve o sintoma, mas não explica a extensão nem as causas. E tem uma virtude adicional para quem a usa: uma anomalia não tem autor. O erro passa a ser da máquina, e a máquina, como se sabe, não responde perante ninguém.

Há um paradoxo difícil de ignorar. Num sistema educativo que enfatiza a autonomia das escolas e a centralidade do aluno, basta uma configuração informática inadequada para condicionar escolhas vocacionais e académicas. Não se trata de uma mera falha técnica neutra: quando uma disciplina não aparece no ecrã, deixa de existir para quem está a decidir. E quando essa decisão ocorre num prazo limitado, a ausência transforma-se em facto consumado. Byung-Chul Han, Prémio Princesa das Astúrias de Comunicação e Humanidades em 2025, resumiu o problema de fundo numa frase dita a alunos de um liceu de Gijón, na véspera de receber o galardão: “El problema es cuando se invierten los papeles y, en vez de usar la tecnología como lo que es, una herramienta, es ella la que nos usa a nosotros”. Em julho, durante alguns dias, foi exatamente isso que aconteceu: não foram as famílias que usaram o Portal para escolher; foi o Portal que escolheu pelas famílias.

As consequências não são apenas administrativas. A não inscrição em determinada disciplina pode significar a não constituição de turmas, a redução de horários docentes e a precarização de equipas pedagógicas — e isto num grupo de recrutamento, o 350, que a própria tutela classificou como deficitário há dois anos e onde a formação de novos professores, sobretudo a sul do Tejo, continua a ser o problema central. Em contextos TEIP ou em territórios de baixa densidade populacional, onde a oferta já é limitada, a eliminação temporária de uma opção curricular aproxima-se perigosamente de uma restrição estrutural de oportunidades. Os professores com os quais mantivemos contacto

manifestaram-nos o receio de perder turmas historicamente consolidadas. Alguns encarregados de educação ficaram perplexos perante as respostas contraditórias das secretarias; outros — poucos — eram contactados pelas escolas, posteriormente, para confirmar as suas intenções, numa tentativa de reparar aquilo que o sistema digital não permitira formalizar.

A questão que se impõe é simples e, ao mesmo tempo, incómoda: foram salvaguardadas as escolhas feitas — ou não feitas — durante o período em que a plataforma não refletia corretamente a oferta? Serão identificados e contactados os alunos potencialmente prejudicados? Ou confiar-se-á na ideia de que, sendo um problema técnico já ultrapassado, os seus efeitos práticos se diluem na normalidade administrativa? A experiência deste verão aconselha prudência. Nos exames nacionais, como no Portal das Matrículas, a narrativa institucional privilegiou a correção do erro, não necessariamente a reparação das suas consequências. A propósito dos exames nacionais, o ministro garantiu, a 29 de junho, que “nenhum aluno será prejudicado”; a mesma garantia é devida aos alunos que, em julho, não encontraram o Espanhol no menu.

Há também uma dimensão simbólica neste episódio. O discurso oficial valoriza a internacionalização, a proximidade ibérica e a aprendizagem de línguas estrangeiras como instrumentos estratégicos. O desaparecimento temporário do Espanhol do leque de opções — ainda que por falha técnica — transmite uma mensagem contraditória. Num ecossistema cada vez mais mediado por plataformas, o que não aparece no ecrã tende a não existir.

Talvez a maior ironia deste verão administrativo seja esta: a modernização tecnológica, apresentada como garantia de eficiência e transparência, revelou-se repetidamente dependente de ajustes de última hora e de vigilância informal. Foram professores classificadores, e não sistemas de monitorização central, que denunciaram as falhas da plataforma de exames; foram professores de Espanhol que detetaram e reportaram a ausência da disciplina no Portal das Matrículas; foram as associações profissionais e sindicais que agregaram a informação dispersa. A inteligência coletiva compensou, mais uma vez, a fragilidade técnica — e a reorganização apressada de uma administração educativa que extinguiu organismos com décadas de experiência acumulada sem garantir que os seus sucessores estivessem em condições de funcionar. Byung-Chul Han tem vindo a defender que, depois da sociedade da informação, entrámos numa sociedade — a que podemos chamar “da delegação” — em que já não nos limitamos a acumular dados. Entregamos a máquinas e algoritmos as tarefas de ler, decidir, lembrar, corrigir — e, com elas, a própria responsabilidade. Costuma-se pensar nisto à escala do indivíduo e do seu telemóvel. Este verão mostrou que a delegação também é institucional: um Ministério que confia a classificação de milhares de provas a uma plataforma encomendada por ajuste direto, que recorre depois a uma consultora para remendar o que a plataforma não fez, e que deixa a um formulário a decisão sobre quais as disciplinas que existem numa escola, está a delegar precisamente aquilo que Han pede à política que não delegue: a soberania sobre o desenvolvimento tecnológico, “en

lugar de simplemente seguirle el paso".

Não se trata de demonizar a digitalização. O Portal das Matrículas trouxe inegáveis ganhos de simplificação face a processos exclusivamente presenciais, e a classificação eletrónica das provas pode vir a ser — um dia — um instrumento de equidade. Mas a confiança num sistema constrói-se na consistência, sobretudo nos momentos de maior pressão. Quando a ferramenta falha em plena janela de decisão, o impacto ultrapassa o incómodo e aproxima-se da perturbação estrutural. No final, ficará provavelmente registado como mais um incidente técnico num verão particularmente exigente para o MECI. Mas para os alunos que, perante um menu incompleto, tiveram de escolher outra disciplina, não foi apenas um incidente. Foi uma decisão condicionada. E, num percurso académico, pequenas condicionantes podem produzir efeitos duradouros.

Entre comunicados internos, pedidos numerados e atualizações silenciosas das plataformas, a pergunta permanece: estará o sistema preparado para aprender com os seus próprios erros? Ou aguardaremos, no próximo verão, por uma nova "anomalia" que volte a recordar que, no ensino digitalizado, o futuro também depende de um botão que precisa simplesmente de aparecer? Da nossa parte, continuaremos a fazer o que fizemos em julho: recolher, documentar e transmitir à tutela as irregularidades que os colegas nos fazem chegar. Para isso, voltamos a pedir a todos os docentes de Espanhol que, sempre que detetem situações semelhantes nas suas escolas, nos enviem as provas que as documentem. Chamem-lhe vigilância informal, chamem-lhe associativismo: é a parte do trabalho que não se delega.

***

Este oitavo número do Boletim da APPELE chega num outono de comemorações. Na "Agenda", damos notícia do Colóquio Comemorativo dos 25 Anos da Formação Inicial de Professores de Espanhol na Universidade do Porto, que terá lugar na Faculdade de Letras nos dias 10 e 11 de dezembro. Desde o ano letivo 2000-2001, a FLUP, juntamente com outras instituições de ensino superior, forma, de modo ininterrupto, os professores de Espanhol do 3.º ciclo e do ensino secundário — um quarto de século que coincide, não por acaso, com o da nossa associação. O colóquio pretende ser um espaço de encontro entre investigadores, formadores, docentes e estudantes para analisar o caminho percorrido e os desafios que se colocam à formação docente.

Na mesma secção, lançamos o V Concurso de Vídeos APPELE, que este ano não tem tema, mas quatro palavras em duas linhas: *Lo justo / Lo bello*. O que fica por escrever entre ambas — um sinal de igual, um "contra", uma balança, um caminho — é precisamente o que pedimos aos alunos que preencham com as suas câmaras. E, de passagem, aproveitamos o título para visitar o "artigo" neutro *lo*, esse velho teimoso conhecido do portunhol.

Na "Entrevista", conversamos com Lola Pons Rodríguez, catedrática de Língua Espanhola da Universidade de Sevilha, historiadora da língua e uma das grandes

divulgadoras da filologia em espanhol, autora de livros como *Una lengua muy muy larga*, *El árbol de la lengua* ou *El español es un mundo*. Pons fala-nos da norma pan-hispânica na sala de aula, do peso que o andaluz deveria ter no ensino de ELE enquanto "cabeza fundacional del español americano", da paisagem linguística como "catón involuntario" e da necessidade de conhecer a história da língua para ensinar o seu presente: "Ningún fenómeno de variación en el español de hoy se puede explicar sin mirar al ayer". A propósito do peso que damos às redes sociais, oferece um contraponto saudável ao catastrofismo ambiente: "millones de personas en cada país carecen de redes sociales y están informadas sin tener que asomarse a ese río cambiante". Como leitura recomendada a um professor de ELE, propõe, sem falsa modéstia, o seu livro mais recente, *El dedo en los labios. El silencio en la historia de la lengua española*.

A história da língua é também o fio de «La larga travesía de una lengua fronteriza», o texto divulgativo de Mirta Fernández, professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Com uma prosa ágil e visual, Fernández convida-nos a uma viagem que parte de um "estrecho cajón" do norte peninsular — a Castela dos castelos, terra de fronteira, "dura, fría, belicosa" — e acompanha a expansão daquele latim mal aprendido ("Beati hispani quibus vivere bibere est") que, no *Poema de Almería*, já ressoava "quasi timpano tuba", até à sua última estação, por agora: o contacto, e a disputa, com o inglês nos Estados Unidos. É um texto que pode ser levado diretamente para as aulas de nível avançado e para a discussão sobre o que significa ensinar uma língua que nasceu, precisamente, numa fronteira.

O segundo texto divulgativo, «De usuaria a creadora: Gems para el profesorado de ELE», de Marta Sanz Manzanedo, professora de espanhol no Liceo Linguistico F. Cecioni de Livorno e na Universidade de Burgos, leva-nos a um terreno bem diferente: o da inteligência artificial generativa. A autora apresenta quatro assistentes configurados com os Gems do Google Gemini — para criar pequenas aplicações interativas, guiões de novela gráfica, podcasts de compreensão oral e, por fim, um "Gem maestro" que ajuda a construir outros Gems — e defende uma tese que merece debate: configurar um assistente destes não é uma destreza informática, mas uma competência docente, porque "lo que se escribe en sus instrucciones es una traducción de decisiones didácticas". Ou, dito de outro modo: é uma delegação que só funciona se quem delega sabe exatamente o que está a pedir — e se continua a ler, a ouvir e a corrigir o que a máquina devolve. As cautelas finais — sobre vieses, dependência dos planos contratados e necessidade imperiosa de revisão humana — dialogam bem com as conclusões da tese que destacamos no "Radar".

Carlos Pazos-Justo, professor do Departamento de Estudos Românicos da Universidade do Minho e membro do Grupo Galabra, assina o primeiro dos dois artigos deste número, «A imagem de Espanha e dos espanhóis em Portugal. Uma proposta didática». Partindo da afirmação de Eduardo Lourenço de que Espanha, "quer nós queiramos quer não, existe mais para nós", Pazos-Justo descreve uma experiência de investigação-ação

levada a cabo na licenciatura em Estudos Culturais da UMinho, em que os estudantes desenharam, aplicaram e analisaram um inquérito sobre os discursos de representação acerca de Espanha e dos espanhóis. Os 503 inquéritos válidos confirmam uma imagem tendencialmente positiva e cada vez mais afastada do "imagotipo do inimigo" — espanhóis "alegres", "simpáticos" e "divertidos", mas também "barulhentos" e "arrogantes", associados à Sagrada Família, aos touros e às tapas —, e a proposta, como o autor sublinha, é adaptável a outros contextos e a outros pares culturais, incluindo — acrescentamos nós — a aula de Espanhol no ensino secundário.

O segundo artigo, «O desenvolvimento da consciência intercultural crítica: práticas docentes na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino pré-universitário português», de Hugo Rocha, apresenta os resultados de um inquérito a 147 professores de Espanhol do 3.º ciclo e do ensino secundário — cerca de 15% do grupo de recrutamento, com representação de 17 dos 18 distritos continentais — sobre o modo como entendem e operacionalizam a dimensão intercultural, o recurso ao cinema e as atividades de mediação. O estudo integra a sua investigação de doutoramento na Universidade Aberta e na Nova FCSH e chega a conclusões que interpelam a nossa prática e a nossa formação: os professores reconhecem a relevância da dimensão intercultural e recorrem amplamente ao cinema, mas associam a consciência intercultural sobretudo a termos como *respeito* e *tolerância*, enquanto a consciência cultural crítica — o *savoir s'engager* de Byram — surge pouco explicitada e revela "alguma inconsistência relativamente aos conceitos teóricos envolvidos e à sua operacionalização na sala de aula". Fica em evidência, uma vez mais, a necessidade de tratar estes aspetos na formação inicial e contínua, tarefa a que o nosso Centro de Formação, dirigido pelo próprio Hugo Rocha, procura dar resposta no plano de formação 2026-27, cuja ligação encontrarão no fim deste número.

O "Radar" deste número sintonizou com a tese de doutoramento de Grauben Navas, *Prácticas digitales optimizadoras en textos escritos por estudiantes universitarios de español como lengua extranjera*, defendida em junho de 2026 na Universidade Aberta e na Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global. Através de um desenho quase experimental e do recurso à captura de atividades de ecrã, Navas compara a produção escrita de estudantes com e sem acesso a tradutores automáticos, corretores e dicionários em linha. Os resultados são claros e, ao mesmo tempo, inquietantes: as ferramentas reduzem significativamente os erros morfológicos e ortográficos, mas geram uma dependência marcada: os erros aumentam quando são retiradas. A conclusão — que uma integração consciente da tecnologia só melhora a aprendizagem se acompanhada de estratégias didáticas que promovam a autonomia e o uso crítico — é, afinal, a versão académica do que este verão nos ensinou noutros domínios.

Para concluir, regressemos a Han. Numa entrevista recente, admitia que a inteligência artificial poderá vir a ocupar o lugar do professor, "pero en ese caso se tratará de un maestro sin autoridad": uma "gigantesca calculadora" capaz de explicar, resumir e corrigir,

mas não de orientar. Pode parecer uma consolação corporativa, mas é, sobretudo, uma advertência. Se há uma aprendizagem que resiste por natureza à delegação, é a de uma língua estrangeira. Ninguém pode falar por nós. O tradutor no bolso traduz, mas não aprende; corrige o erro, mas não nos deixa cometê-lo — e, como mostra a tese de Navas, o erro volta assim que a ferramenta desaparece, porque a competência nunca chegou a ser nossa. Aprender espanhol é, no fundo, o contrário da delegação: é aceitar hesitar, aceitar o erro, equivocar-se, perguntar, mediar, encontrar-se com um Outro que não se deixa reduzir a uma resposta instantânea. A consciência intercultural crítica de que fala Hugo Rocha não se descarrega; os Gems de Marta Sanz Manzanedo só valem o critério de quem os configura; e a história de uma língua fronteiriça, como a que nos conta Mirta Fernández, não se resume num *prompt*. Não se trata de recusar as máquinas, mas de decidir o que lhes entregamos e o que guardamos para nós. Lo justo, digamos, é delegar o que é mecânico; lo bello é não delegar o que nos faz falantes e cidadãos.

Resta deixar aqui o nosso sincero agradecimento a todos os colaboradores deste oitavo número do Boletim da APPELE e o desejo de boas leituras a todos.

J. León Acosta
Presidente da direção da APPELE

Agenda



Colóquio comemorativo dos 25 anos da formação inicial de professores de espanhol na Universidade do Porto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

10 e 11 de dezembro de 2026

"(…) En la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), la formación inicial del profesorado de español para el 3.º ciclo de Ensino Básico y de Ensino Secundário comenzó en el curso 2000-2001 y se ha mantenido de forma ininterrumpida hasta la actualidad, consolidando esta institución como un referente en este ámbito en el norte de Portugal. A lo largo de estos 25 años, la formación inicial docente ha experimentado numerosos cambios, motivados principalmente por los sucesivos marcos legislativos y por la evolución de la situación del español en las etapas de la enseñanza preuniversitaria. Ante este escenario, la FLUP siempre ha intentado adaptarse y reconfigurarse de manera eficaz, reafirmando su compromiso con una formación de calidad orientada a las necesidades reales del contexto y de los futuros profesionales responsables de la enseñanza de español en Portugal.

Para conmemorar este cuarto de siglo, se organiza este coloquio, concebido como un espacio de encuentro y diálogo entre investigadores, formadores, docentes y estudiantes.
El objetivo es analizar los avances y desafíos que han caracterizado la evolución de la formación inicial del profesorado de español en estos 25 años, además de reflexionar sobre los principales retos y oportunidades del presente y del futuro, con el propósito de seguir construyendo una formación docente sólida, comprometida y transformadora."

Prazo de inscrição: **15 de novembro** para quem apresenta comunicação/experiência prática e **30 de novembro** para os restantes participantes.

Formulário de inscrição: https://www.letras.up.pt/si/events

Mais informações: **aqui**

COLÓQUIO COMEMORATIVO

25 ANOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA U.PORTO



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

10 E 11 DE DEZEMBRO

Centro de Linguística da Universidade do Porto
UID/00022/2025

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA
UID/04059/2025

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

EMBAJADA DE ESPAÑA EN PORTUGAL
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR

Instituto Cervantes Lisboa

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

difusión

V Concurso de Vídeos APPELE



LO JUSTO
LO BELLO

Este año no hay tema. Hay cuatro palabras en dos líneas, una encima de la otra, y nada entre ellas. No os pedimos un vídeo sobre la justicia ni un vídeo sobre la belleza. Os pedimos un vídeo que, de algún modo —directo o de reojo, serio o en broma—, tenga que ver con lo justo y con lo bello. Cómo lo hagáis es cosa vuestra. Estas líneas solo quieren abrir puertas, no cerrarlas.

LO JUSTO

Lo justo es lo que cada uno merece. Es repartir bien, jugar sin trampas, escuchar antes de decidir, defender a quien no puede defenderse. Es la regla que protege y también la regla que hay que cambiar porque ya no protege a nadie.

Pero en español *justo* dice más cosas. Lo justo es también la medida exacta: ni más ni menos. «Llegué justo a tiempo.» «Tengo lo justo para el autobús.» «Esa camiseta te queda justa.» Lo justo puede ser lo suficiente, lo preciso, lo que encaja. Un vídeo sobre lo justo puede hablar de un tribunal… o de una mochila que pesa exactamente lo que debe.

LO BELLO

Lo bello es lo que nos hace parar y mirar, oír, respirar. Un paisaje, sí, y una canción, y un cuadro. Pero también una cara conocida, un gesto que no esperábamos, una forma de andar, una calle mojada o seca, una mano vieja, un plato de comida, el silencio de una biblioteca a las cuatro de la tarde. Lo bello no vive solo en los museos: vive en lo que alguien decide mirar con atención. Y lo bello puede estar en lo raro, en lo roto, en lo que otros llaman feo. La cámara sirve precisamente para eso: para enseñar a los demás lo que tú ya has visto.

LO QUE NO ESTÁ ESCRITO

Mirad el cartel. Entre *lo justo* y *lo bello* no hay ninguna palabra: ni una *y*, ni una *o*, ni un *pero*, ni un signo igual. Ese hueco es la parte más interesante del concurso, porque no dice qué relación tienen las dos ideas. Lo tenéis que rellenar vosotros, y lo podéis rellenar como queráis:

- **Con un signo igual.** Desde los griegos hay quien piensa que lo justo es bello y que lo bello, cuando es de verdad, es justo. Un acto justo —devolver lo que no es tuyo, pedir perdón, incluir a quien estaba fuera— ¿tiene belleza? ¿Se puede filmar esa belleza?
- **Con un «contra».** ¿Puede algo ser bello e injusto a la vez? Un edificio magnífico construido por gente mal pagada. Una foto perfecta de alguien que no quería ser fotografiado. Un anuncio precioso que vende una mentira. ¿Y algo justo pero nada bello: una ley aburrida, una cola ordenada, un reparto exacto de pizza?
- **Con una balanza.** Lo justo y lo bello en equilibrio: la medida justa de belleza, la belleza de la medida justa. Una coreografía, una receta, un partido bien jugado, un poema con las sílabas y las imágenes precisas.
- **Con un camino.** De lo injusto a lo justo, de lo feo a lo bello… o al revés. Una historia que empieza en la línea de arriba y termina en la de abajo.

Y mirad también las figuras del cartel: empujan cuesta arriba una piedra-rueda de colores. ¿Es justo el esfuerzo de ese Sísifo? ¿Es bello? ¿Llegarán? ¿Importa? Eso tampoco está escrito.

FORMATOS: TODOS

Ficción, documental, animación, *stop-motion*, videopoema, entrevista en la calle, falso anuncio, videoclip, tutorial absurdo, cine mudo con carteles, un solo plano de dos minutos sin cortes. Con diálogo o sin él. Con humor, por favor, si os sale. Lo único que pedimos es que el español que se oiga o se lea sea vuestro —con vuestros errores incluidos, que también son parte del camino.

A PROPÓSITO DEL ‘LO’

Fijaos en el *lo*. Muchos estudiantes portugueses, cuando empiezan con el español, dicen «lo coche», «lo profesor», «lo fin de semana», porque el artículo *o* portugués se les convierte en *lo* y no en *el*. Es uno de los errores más resistentes del portuñol. Pues bien: en el título del concurso ese *lo* está perfectamente bien. Delante de un adjetivo, *lo* no es un artículo masculino: es el llamado «artículo neutro», y sirve para convertir una cualidad en una idea. *Lo justo* = «aquello que es justo». *Lo bello* = «aquello que es bello». *Lo bueno, lo malo, lo difícil, lo nuestro.*

Así que el título es también un pequeño guiño: lo justo es decir *el coche*; lo bello es decir *lo justo*. Si alguien quiere hacer un vídeo sobre eso, adelante. También cabe.

Duración, plazos, requisitos técnicos y criterios de valoración: véase el reglamento del concurso. Pero el reglamento dice cómo participar; estas páginas solo querían decir por qué merece la pena.


LO JUSTO
LO BELLO
2027
2027
V
CONCURSO DE VÍDEOS APPELE
DESTINADO A ALUNOS DE ESPANHOL
DO TERCEIRO CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO
APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR

Entrevista a Lola Pons Rodríguez

Lola Pons Rodríguez es historiadora de la lengua y catedrática de la Universidad de Sevilla. También ha ejercido como docente de Dialectología y Fonética Histórica en las universidades de Tubinga y Oxford. Fundadora del equipo Historia15, consagrado al estudio del castellano bajomedieval, su investigación se ha centrado en la historia del español y en el estudio de la variación lingüística. Ha publicado, entre otras obras, los libros generalistas *Una lengua muy muy larga* (2017), *El árbol de la lengua* (2020) y *El español es un mundo* (2022), así como obras especializadas (*La lengua de ayer*, 2010; *El paisaje lingüístico de Sevilla*, 2013) y ediciones de textos antiguos (*Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, 2022). Es presidenta de la Asociación Española de Paisaje Lingüístico y académica correspondiente de la Academia Panameña de la Lengua. Le fue otorgada la Medalla de Oro de Sevilla y es socia de honor de la Unión de Correctores del Español. Obtuvo el Premio Nacional de Periodismo Miguel Delibes, el Premio de Periodismo Joaquín Romero Murube y el Premio Manuel Azaña, por sus colaboraciones sobre lengua en medios de comunicación. Actualmente escribe en *El País* y colabora con Radio Nacional de España.



P: Usted es catedrática de Lengua Española y, al mismo tiempo, una de las grandes divulgadoras de la filología en español. ¿Cómo se pasa de la investigación académica a escribir libros como *Una lengua muy muy larga* o *El español es un mundo* para el gran público?

R: Las clases que imparto en la universidad están dirigidas en general a público adulto, de más de 20 años, que se encuentra en el final de su especialización universitaria. Hacer accesible el conocimiento científico a la sociedad que está fuera de los muros de la universidad es dar una clase de un nivel distinto y con otro lenguaje. Saber explicarse es una parte del talento docente; no ser entendido y tener fama de oscuro es, en mi opinión, un fracaso como profesional.

P: En sus obras suele mostrar que la lengua cambia constantemente y que eso no debe alarmarnos. ¿Cómo podemos trasladar esa idea a las aulas de ELE, donde es importante tener un referente estable?

R: Ese referente ha de ser transmitido y es la lengua estándar, asumiendo que hay distintos estándares del español en una lengua de amplio espectro social y demográfico como la nuestra. Pero la norma panhispánica es visible en el aula a través del propio docente, que representa un acento determinado (propio o adquirido si no es hablante de español como L1) y de la propia cultura hispánica, que es, por ejemplo en aspectos como la cortesía, tan diversa.

P: Portugal y España comparten frontera y, en cierto modo, historia lingüística. ¿Qué papel cree que ha jugado —o debería jugar— el contacto con el portugués en la configuración del español, y viceversa?

R: Procesos variacionistas de la lengua portuguesa del sur peninsular sabemos que son paralelos a otros de la lengua española del sur peninsular. Pienso por ejemplo en el uso de *ustedes* con formas de segunda persona del plural (*ustedes vais*) como forma de trato familiar en el andaluz occidental y su paralelo con la extensión de *vocês*. También se comparten palabras (en los pueblos de la sierra de Huelva, el *gañafote* o cerrar la puerta como *fechar* lo manifiestan). Esto es, el contacto lingüístico es evidente. Con todo, históricamente España parece vivir de espaldas a Portugal, soy consciente y lo lamento. Hace unos meses visité el Instituto Cervantes de Lisboa para explicar cómo la reina Isabel de Portugal, casada con el emperador Carlos I de España y V de Alemania, fue una reina carismática y querida en España y fue lusohablante de cuna e hispanohablante por su vida tras casarse. Hay personajes que nos unen.

P: Ha trabajado mucho sobre el andaluz y la diversidad dialectal del español. ¿Qué lugar deberían ocupar las variedades no estándar en la enseñanza del español como lengua extranjera?

R: En el caso concreto del andaluz, un peso muy importante, porque es la cabeza fundacional del español americano, variedad que tiene hoy el protagonismo numérico en cuanto a hispanohablantes y aprendientes de español.

«(…) el contacto lingüístico es evidente. Con todo, históricamente España parece vivir de espaldas a Portugal, soy consciente y lo lamento.»

P: En su edición del *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés se remonta al siglo XVI. ¿Qué puede aportarnos hoy, como docentes, conocer la historia de la lengua que enseñamos?

R: ¡Todo! Ningún fenómeno de variación en el español de hoy se puede explicar sin mirar al ayer. Francamente no sé cómo alguien puede ser capaz de explicar la forma *cantara* en español sin saber de dónde viene y cómo llega a ser casi equivalente de *ser*, e igual mirada retrospectiva necesitarían el leísmo, los dos pasados... Incluso para explicar algo tan moderno como la moda del *en plan* hace falta aludir a la historia del lenguaje juvenil europeo en el siglo XX y los focos urbanos de irradiación.

P: Usted ha reflexionado sobre los anglicismos y su función social. ¿Cómo deberíamos abordar en clase la entrada constante de nuevas palabras?

R: Creo que por niveles se habrá de enseñar el léxico disponible y habitual.

P: El paisaje lingüístico —los carteles, los rótulos, la lengua que vemos en la calle— es otro de sus temas de estudio. ¿Cómo podríamos aprovechar ese "paisaje" como recurso didáctico en la enseñanza de ELE?

R: Esos son catones involuntarios a los que se puede sacar mucho provecho en contexto de inmersión. Lo primero que cualquier niño lee cuando aprende a leer en el colegio es lo que se lee en la calle. Y seguramente nuestros estudiantes en un contexto hispánico han leído subjuntivos en la calle antes de aprenderlos en su clase reglada. Las posibilidades son muchas.

P: ¿Cree que la enseñanza del español fuera de España, como es el caso de Portugal, exige adaptar el discurso sobre la "corrección" lingüística de una manera distinta a como se hace dentro del propio país?

«Ningún fenómeno de variación en el español de hoy se puede explicar sin mirar al ayer.»

R: Creo que estamos en un contexto de globalización afortunada de qué entendemos qué son los derechos humanos y la inclusión; cómo eso se diga en cada lengua o cómo de sensibilizada esté una sociedad abre la puerta a las diferencias, pero, en última instancia, es cada persona quien debe decidir qué y cómo quiere expresarse.

P: Con la irrupción de la inteligencia artificial y de las redes sociales, ¿está cambiando el español más rápido que en otras épocas, o es una percepción exagerada?

R: Las redes sociales no hacen cambiar la lengua más rápido. Nos permiten documentar modas (léxicas, discursivas, gráficas...) que de otra manera, por efímeras, se nos extinguirían sin apenas documentación. Creo, en cualquier caso, que el peso que damos a las redes sociales en el discurso mediático es exagerado: millones de personas en cada país carecen de redes sociales y están informadas sin tener que asomarse a ese río cambiante.

P: Si tuviera que recomendar una sola lectura suya a un profesor de español lengua extranjera para entender mejor la lengua que enseña, ¿cuál sería y por qué?

R: Mi libro más reciente, por qué no: *El dedo en los labios. El silencio en la historia de la lengua española,* que desde septiembre está en la calle buscando a hablantes que quieren saber cómo nos callamos.

«Creo, en cualquier caso, que el peso que damos a las redes sociales en el discurso mediático es exagerado: millones de personas en cada país carecen de redes sociales y están informadas sin tener que asomarse a ese río cambiante.»

La fascinante historia del español

La larga travesía de una lengua fronteriza

Mirta Fernández, Universidade do Porto

Mirta Fernández es doctora en Filología por la UNED, con Mención Internacional. Trabaja como docente de estudios hispánicos en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, donde imparte asignaturas de ELE (nivel B2), de cultura y lingüística españolas y de culturas y literaturas hispanoamericanas. Ha publicado varios artículos relacionados con la enseñanza del español en Portugal y con la poesía hispanoamericana contemporánea escrita por mujeres, así como libros en editoriales españolas de impacto. En 2017 obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado, en 2019 el I Premio de Investigación Filológica “Profesor José Romera Castillo”, convocado por la Facultad de Filología de la UNED, y en 2021 fue finalista del Premio de la RAE en la categoría de investigación filológica. Sus principales intereses de investigación son las culturas y literaturas hispanoamericanas, la didáctica de ELE (componentes cultural, gramatical y léxico) y, en el ámbito de la lingüística, los estudios de lexicografía.

Prepárense conmigo para un viaje insólito. Fecha de salida: finales del primer milenio de la era común, en los siglos oscuros de la Alta Edad Media. Lugar de partida: una pequeña comarca del norte de la Península Ibérica, un estrecho cajón limitado al norte por la cordillera cantábrica, al oeste, por el río Pisuerga, al este, por los montes vascos, y al sur, por un gran espacio despoblado al que muchos años después los historiadores llamarán el desierto del Duero.

Esta es desde hace muchos muchos siglos una tierra de frontera. Dura, fría, belicosa. Es un volcán. Va a entrar en ebullición y su lava se va a extender por todo el mundo.



Fíjense bien. Estamos en el vértice físico de toda la Península, pues confluyen en él las tres grandes cuencas hidrográficas: mediterránea (de aquí mana el Ebro), atlántica (el Pisuerga, nodriza del Duero) y cantábrica (el Nansa).

Estamos también en un vértice político, en la frontera donde han chocado docenas de pueblos desde hace muchísimo tiempo. Los iberos con los celtas; los vascones con los pelendones; los cántabros con los romanos; los romanos de la Hispania Citerior con los de la Hispania Ulterior; los alanos con los suevos; los visigodos con los vándalos; los cristianos del Reino de León con los cristianos del Reino de Navarra; los cristianos de uno y otro reino con los musulmanes del Emirato (luego Califato) de Córdoba.

Desde siempre este ha sido un lugar complicado para vivir, un peligroso *far west*. Ha conocido tantas guerras que, en los años en que arranca nuestra aventura, se está llenando de fortificaciones, de recios castillos de piedra. Tantos hay que han dado nombre a la región: Castilla.



¿Quién vive en ellos y en las aldeas que han crecido a sus pies? Gente ruda, poco culta, mal latinizada. Labran algunas tierras; pocas, porque nunca se sabe si las continuas guerras permitirán que las cosechas lleguen a término. Engordan algún ganado. Manufacturan algunos productos muy básicos. Comercian un poco. Y, sobre todo, hacen la guerra.

Son gentes ásperas, endurecidas y malhabladas. Muy malhabladas. Sus tatarabuelos de muchos siglos atrás aprendieron tan mal el latín que circulaba un chiste (que se atribuye a Cayo Julio César) en Roma: «Beati hispani quibus vivere bibere est». («Dichosos los hispanos para quienes vivir es beber»). No se decía solo porque les gustara el alcohol, sino también porque eran los únicos habitantes del Imperio que no distinguían, al pronunciarlas, la «b» de «bibere» de la «v» de «vivere».

Nuestros protagonistas han corrompido aquel latín vulgar y lo han mezclado con viejos términos prerromanos que aún conservaba su atávica memoria; y con otros germánicos de su reciente pasado godo; y con otros más de los francos y los occitanos traídos por los peregrinos del Camino de Santiago y los monjes cluniacenses; y aun con otros que han aprendido de los árabes, con quienes de continuo guerrean y pactan y a los que cobran o pagan parias; y de los mozárabes, que han desalojado el Duero y se han refugiado en este rincón más norteño y un poco más seguro…

Han amalgamado todos esos componentes y han agitado el cóctel. Sorpresa: no solo mezcla bien, sino que ha entrado en efervescencia y cambia muy deprisa de color, de olor, de textura… Sonoriza más consonantes latinas que sus vecinos el aragonés o el galaicoportugués. Diptonga de manera más arriesgada. Elimina vocales postónicas. Introduce muchos más sonidos guturales y velares, de los que suenan en el fondo de la garganta. Llena sus vocablos de articulaciones vibrantes, de «erres» casi impronunciables para los habitantes de las regiones limítrofes.

«Illorum lingua resonat quasi timpano tuba» («Su lengua resuena casi como las trompetas de guerra»). La cita es del *Poema de Almería*, una obra en latín fechada en torno al año 1150. Y se refiere, por supuesto, a la lengua de Castilla, a ese nuevo idioma que había surgido en el crisol de una frontera geográfica y política, y en la cabeza y las gargantas de gente arrojada, innovadora, poco apegada a las costumbres, porque apenas tiene otra tradición que no sea la actividad bélica.

Y fue precisamente la guerra, la larga contienda contra los musulmanes durante la Edad Media y las expediciones de conquista ultramarina del imperio de los Habsburgo, lo que determinó la extensión



de ese nuevo idioma de modo imparable. Pero también —y sobre todo— fue esa vitalidad, esa capacidad de innovación, de cambio, de asimilación que encerraba: en su fonética, en su morfología, en su ortografía…

En el siglo XV, el castellano ya era la lengua de cultura de toda la Península Ibérica, incluso de los territorios donde en la calle se hablaba otra lengua romance o prerromana. A finales de esa centuria y en la siguiente, cuando da el salto a América, se convierte en una *koiné* (lengua común) de un territorio ingente, América, hasta entonces fragmentado en 123 familias de lenguas de las que, una vez más, nuestro dinámico idioma toma préstamos.

En el siglo XVII una pléyade de escritores excelsos (Cervantes, Quevedo, Lope, Gracián, Calderón, Góngora…) lo convierten también en lengua de prestigio en media Europa.



Ya en el siglo XVIII, con la llegada al trono español de una dinastía de origen galo, toma una nueva cosecha de términos franceses y los incorpora a su base léxica. En el XIX y el XX se nutre sobre todo del inglés, del que adopta muchos vocablos surgidos de la Revolución Industrial, el transporte, el turismo, la economía moderna y las nuevas tecnologías.

Primer cuarto del siglo XXI. Por ahora, la última estación de nuestro viaje. La lengua de la frontera ha llegado a una más, la enésima en su recorrido. En un amplísimo territorio de América del Norte (Estados Unidos), ha entrado en contacto y en pelea directa con el inglés, con el que comparte decenas de millones de hablantes.

¿Quién se impondrá a quién? ¿El poderoso idioma del norte, que cuenta con más armas económicas, mediáticas y tecnológicas, o la dinámica y vital lengua desarrollada hace más de mil años por unos duros guerreros, que cuenta con un arma demoledora: la demografía? ¿Sobrevivirán ambos idiomas como los conocemos hoy? ¿O se fusionarán y nacerá de eso que hoy llamamos *spanglish* una nueva *koiné* universal?





Referencias (imágenes)

Imagen 1 (p. 21):
Libro del axedrez, dados e tablas (miniatura), Alfonso X el Sabio, 1283
https://rbme.patrimonionacional.es/s/rbme/item/13125#?xywh=-425%2C-208%2C3344%2C4159

Imagen 2 (p. 21):
Escudo de Castilla
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Escudo_de_Castilla.png

Imagen 3 (p. 22):
Batalla entre cristianos y moros (miniatura), *Cantigas de Santa María*, *Códice Rico* folio 92 R, 1280-1284
https://rbdigital.realbiblioteca.es/s/rbme-expo/item/11337

Imagen 4 (p. 22):
Francisco de Quevedo y Luis de Góngora
https://www.todoliteratura.es/noticia/61934/el-rincon-de-la-poesia/humor-y-critica-en-a-una-nariz-la-maestria-linguistica-de-francisco-de-quevedo.html

Imagen 5 (p. 23):
Don Quijote, Sancho Panza y molino de viento (adaptada)
https://www.elconfidencial.com/cultura/2016-04-22/cervantes-quijote-iv-centenario-cervantes-libros_1186147/

De usuaria a creadora: Gems para el profesorado de ELE

Crear materiales propios con la inteligencia artificial generativa de Google Gemini

Marta Sanz Manzanedo

Resumen

El profesorado de lenguas puede dejar de buscar materiales genéricos y fabricar los suyos con los Gems de Google Gemini. Este artículo presenta cuatro asistentes para crear aplicaciones, novelas gráficas y pódcast, además de un Gem que construye otros Gems, y defiende que configurarlos es una competencia docente.

Nota biográfica

Marta Sanz Manzanedo es profesora de español como lengua extranjera en el Liceo Linguistico «F. Cecioni» de Livorno (Italia) y profesora con contrato en la Universidad de Burgos (España). Investiga la integración de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de lenguas, con atención al diseño de asistentes educativos y la formación del profesorado. ORCID: 0000-0002-7077-9502.

El profesorado que fabrica sus materiales

El profesorado de lenguas convive con una paradoja: dispone de más materiales que nunca y, al mismo tiempo, de escasos materiales hechos a la medida de su aula. Los repositorios genéricos sirven para empezar, pero rara vez encajan con el nivel exacto de un grupo, con su lengua materna, con el tema que toca esa semana o incluso con el tipo de alumnos que tenemos en clase. La inteligencia artificial generativa ofrece una salida poco explorada: que sea el propio docente quien fabrique esos materiales "a medida" en lugar de buscarlos, aunque siempre tiene que crearlos con su criterio didáctico, sin dejarse impresionar por los efectos especiales tan típicos de la IA.

Los Gems de Google Gemini son una vía concreta para hacerlo. Un Gem es un asistente que el docente configura mediante instrucciones escritas, sin programar, y que queda guardado para reutilizarlo. Su valor no está en resolver una tarea suelta, sino en fijar unas reglas una sola vez y aplicarlas tantas veces como haga falta; por ejemplo, un generador de rúbricas configurado con los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2020) sirve para todo el curso, no hay que rehacerlo cada vez.

En trabajos anteriores me he ocupado de los Gems orientados al alumnado: un tutor socrático de escritura cuyo *prompt* fui afinando a lo largo de un curso (Sanz Manzanedo, 2026) y la escritura de *prompts* como competencia didáctica y no como destreza técnica (Sanz Manzanedo, 2025). Aquí cambio de destinatario. No me interesa ahora el Gem que usa quien aprende, sino el que usa quien enseña: el docente que crea materiales.

Esa diferencia encierra dos ideas que recorren este artículo. La primera, que configurar un Gem es una competencia docente, porque lo que se escribe en sus instrucciones es una traducción de decisiones didácticas. La segunda, que el docente no crea un asistente aislado, sino que define varias herramientas que se complementan.

Arquitectura de un Gem

Conviene detenerse un momento en cómo se construye un Gem, porque ese mismo esquema ordena los ejemplos que vienen después. Un Gem se define por tres elementos y ninguno exige saber programar. El primero son las instrucciones de sistema: un texto donde el docente describe qué hace el asistente, con qué criterio, en qué lengua y con qué límites. Es la pieza decisiva, porque ahí se traduce la intención didáctica en comportamiento del modelo. El segundo es la herramienta por defecto, que se elige según la tarea: ninguna para un asistente que solo trabaja con texto, crear imagen para uno que genera material visual, Canvas para uno que construye pequeñas aplicaciones. El tercero son los archivos de conocimiento, documentos que el docente sube para que el Gem los tenga siempre presentes, como los descriptores del MCER, el inventario del PCIC, los criterios de un examen o una lista de errores frecuentes del alumnado italófono.

La diferencia con un *chatbot* genérico no está en la potencia del modelo, sino en esa configuración previa. A un *chatbot* abierto hay que explicarle cada vez quién es, qué debe hacer y con qué reglas; un Gem ya lo sabe, porque esas reglas se escribieron una vez y quedaron fijadas. Esa es la ventaja que justifica el esfuerzo de montarlo. No tiene sentido construir un Gem para una tarea irrepetible; lo tiene cuando esa tarea vuelve cada semana con variaciones de tema o de nivel.

A partir de aquí presentaré cuatro Gems siguiendo el mismo recorrido: qué instrucciones lo gobiernan, qué herramienta

utiliza y qué conocimiento necesita. El último, el Gem maestro, cierra el conjunto porque sirve para construir todos los demás.

Un Gem para crear aplicaciones

El primer Gem construye minijuegos interactivos para el aula sin que el docente escriba una sola línea de código. La vía es la herramienta Canvas de Gemini, que genera la aplicación a partir de una descripción en lenguaje natural, lo que en los últimos meses se ha popularizado con el nombre de *vibe coding*. El docente explica qué quiere y el Gem produce un juego que funciona en el navegador.

Las instrucciones de este Gem fijan el contenido lingüístico, el nivel del MCER y el tipo de razonamiento que se exige al alumnado, apoyado en la taxonomía de Bloom. Cada pregunta incorpora una explicación inmediata de la regla, de modo que el error se convierte en ocasión de aprendizaje y no en simple penalización. El interés por el contraste lengua materna-español, los falsos amigos y la reflexión gramatical queda recogido en la propia configuración del juego.

Lo que distingue a este Gem de los demás es que no genera un material cerrado, sino un sistema en dos capas que el docente ensambla. La primera es el juego en sí; la segunda, un registro que almacena los datos de cada sesión (respuestas, aciertos, calificación, tiempo) en una hoja de cálculo de Google mediante un breve *script*. El Gem entrega las dos piezas, pero es el docente quien crea la hoja, despliega el *script* y las conecta. A cambio de ese paso adicional, obtiene algo que ningún repositorio ofrece: datos sobre el progreso real de su alumnado.

Conviene ser honesta con los límites. Son aplicaciones sencillas, dependientes del plan contratado en el ecosistema de Google Workspace for Education y el guardado de datos exige una configuración manual que no todo el profesorado abordará sin acompañamiento. Aun así, sitúa al docente como creador de sus propias herramientas de seguimiento, no como usuario de soluciones ajenas.

Para hacer una copia de este Gem haz clic en el siguiente enlace. Puede personalizarse según el contexto educativo.

https://gemini.google.com/gems/copy/aaab84436fb3

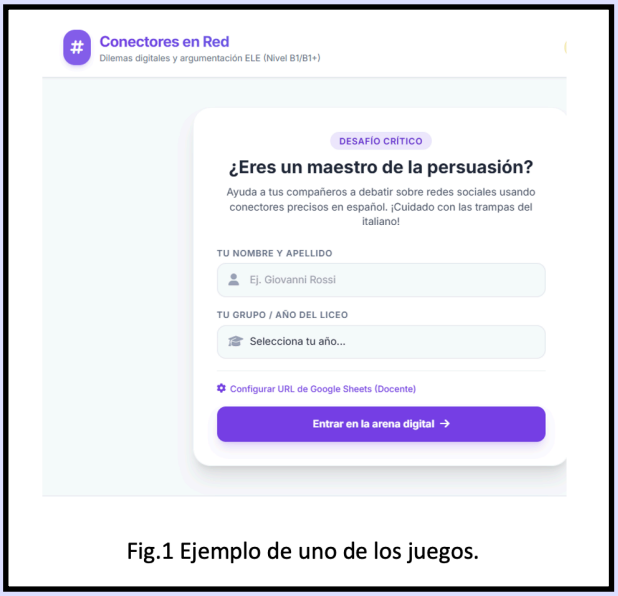


Fig.1 Ejemplo de uno de los juegos.

Un Gem para crear novelas gráficas

El segundo Gem no dibuja la novela gráfica: escribe su guion. La distinción es importante, porque reparte el trabajo entre dos herramientas. El Gem redacta un guion estructurado por páginas y viñetas, con la descripción visual de cada escena, los bocadillos y las onomatopeyas; después, ese guion se entrega a NotebookLM, que genera las imágenes y monta la historia con su función de presentación. El docente trabaja la lengua y el relato; la máquina se encarga del

dibujo. El guion parte de una plantilla de Eric Curts (s.f.), adaptada al español y a la enseñanza de lenguas.

Aquí aparece una decisión didáctica que conviene explicitar. En una novela gráfica, lo único que lee el alumnado son los bocadillos, los carteles narrativos y las onomatopeyas; las descripciones visuales son instrucciones para el generador de imágenes, no texto para la clase. Por ello, el Gem gradúa al nivel del MCER solo la lengua visible y mantiene ricas las descripciones de imagen. Así la historia se convierte en lectura graduada: un texto ajustado al nivel del grupo, con el léxico y las colocaciones que se quieren practicar y sin los calcos del italiano más frecuentes.

El procedimiento es sencillo. El docente indica el tema, el número de páginas y el nivel; el Gem propone cinco estilos artísticos distintos y, una vez elegido uno, genera el guion completo. A veces genera diapositivas en el Gem, así que insistiremos en que queremos el guion. Ese guion se sube a NotebookLM como fuente, se pide la versión presentación y se insiste en el público destinatario y que no cambie ni resuma. A continuación se descarga como presentación, que puede editarse luego en diapositivas. NotebookLM aporta una ventaja frente a los generadores de imágenes sueltos: al construir toda la historia de una vez, mantiene la coherencia de los personajes de una viñeta a otra, un problema habitual cuando cada imagen se genera por separado.

Haz tu copia y pruébalo:

https://gemini.google.com/gems/copy/721d8f5c0558



Fig. 2 Ejemplo de la portada de la novela gráfica

Un Gem para crear pódcast

El tercer Gem sigue la misma lógica de reparto, ahora aplicada a la comprensión auditiva. Genera un texto de partida que NotebookLM convierte en un audio conversacional, una de sus funciones más conocidas. El Gem no produce el sonido; produce la fuente y las instrucciones para que el audio salga ajustado al nivel y al tema que pide el docente.

La pieza está pensada para resolver un problema concreto del aula de lenguas: la dificultad de encontrar audios de comprensión adaptados a un nivel y a un contenido específicos. En lugar de buscar una grabación que encaje más o menos, el docente describe lo que necesita y el Gem prepara el material de base. La graduación por nivel se escribe de forma explícita en sus instrucciones. Un fragmento del *prompt* lo muestra:

> A2: presente, pretérito perfecto e indefinido sencillo, conectores básicos (y, pero, porque), frases cortas. B1: pasados, futuro y condicional simple, conectores de causa y consecuencia, léxico más amplio, opiniones sencillas. B2: subjuntivo, oraciones complejas, registro variado, léxico abstracto y matices.

El Gem entrega tres elementos: una fuente para subir a NotebookLM, con las instrucciones del audio incrustadas; un *prompt* de personalización para pegar en la herramienta; y una lista del léxico y las colocaciones que se han incorporado, para que el docente las explote antes o después de la escucha. El texto se orienta a adolescentes, con temas y registro cercanos a su mundo.

Conviene reconocer un límite. NotebookLM no lee el guion palabra por palabra: lo reinterpreta como una conversación entre dos voces. El control sobre el tema, el nivel y el léxico es alto; la reproducción literal de un diálogo cerrado, baja. Por eso la herramienta rinde mejor en la comprensión de un tema que en un diálogo de A1 ensayado al detalle. Y, como todo material generado, conviene escucharlo antes de llevarlo al aula.

https://gemini.google.com/gems/copy/b10a8a56662b

El Gem maestro: una herramienta que crea creadores de herramientas

Los tres Gems anteriores fabrican materiales. El cuarto fabrica Gems. Es un meta-Gem: un asistente que ayuda al docente a construir las instrucciones de otro asistente, y en él se concentra la tesis de estas páginas, porque convierte el diseño de *prompts* en una conversación guiada en lugar de una página en blanco.

Su funcionamiento invierte el habitual. En vez de generar contenido de inmediato, entrevista al docente antes de escribir nada: le pregunta qué perfil tendrá el Gem, quién lo usará, en qué nivel del MCER, qué destreza trabaja, qué entrada recibe y qué salida debe producir. Solo cuando reúne esa información redacta las instrucciones de sistema completas, listas para copiar y pegar en un Gem nuevo. Después explica las decisiones que ha tomado y propone mejoras, de modo que el docente aprende a configurar mientras configura.

Lo que distingue a este Gem no es técnico, sino didáctico. En sus archivos de conocimiento se cargan ejemplos de Gems bien diseñados, los anteriores entre ellos, para que las instrucciones que genera sigan unos principios pedagógicos y no un patrón genérico: la autonomía del aprendiz, el control del docente sobre el nivel y el contenido, la atención a las interferencias del italiano, la distinción entre error y mejora. El meta-Gem no se limita a dar forma a un *prompt*; transmite una manera de entender la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas.

Aquí se cierra el argumento de partida. Si configurar un Gem es una competencia docente, un Gem que enseña a configurar otros es, en cierto modo, una herramienta de formación del profesorado. No produce materiales para el aula, sino que capacita a quien los va a producir. En otras palabras, una herramienta que crea creadores de herramientas.

https://gemini.google.com/gems/copy/95fb3d3014ff

Y muchos más

Estos cuatro Gems son una muestra, no un catálogo cerrado. El mismo método (escribir unas instrucciones, elegir una herramienta, cargar unos archivos de conocimiento) sirve para construir muchos otros asistentes ajustados a las necesidades de cada aula. Un generador de rúbricas alimentado con los descriptores del MCER y los criterios del DELE produce escalas de evaluación coherentes en cuestión de segundos. Un adaptador de textos reduce un artículo auténtico al nivel de un grupo concreto sin perder el contenido. Un generador de tareas tipo

DELE prepara comprensiones lectoras o de mediación a partir de la estructura de cada prueba. Un Gem de interferencias italiano-español, cargado con una lista de calcos y falsos amigos frecuentes en el alumnado italófono, anticipa los errores característicos de este perfil y diseña ejercicios para trabajarlos.

La lista podría seguir: presentaciones para el aula, generadores de imágenes para *input* visual, asistentes que redactan el texto alternativo de una novela gráfica y lo gradúan al nivel del grupo, de modo que la imagen se convierta también en lectura accesible, Gems para la investigación sobre disponibilidad léxica o riqueza léxica, etc. Lo relevante no es la extensión del repertorio, sino el principio que lo sostiene: cada Gem nace de una necesidad didáctica concreta y se configura para responderla. El profesorado no elige entre las herramientas que existen; construye las que le faltan.

Compartir y copiar los Gems

Un Gem puede compartirse para que otros docentes lo usen o, mejor aún, hagan su propia copia y la adapten a su contexto. El modelo funciona como el de Google Drive: desde el gestor de Gems se genera un enlace y se elige el nivel de acceso. Conviene compartir siempre con permiso de lectura, nunca de edición, porque quien tiene acceso de edición puede alterar el Gem original. Para que el lector parta de una versión propia, basta con tomar el identificador que aparece en la dirección del Gem en modo edición y construir con él un enlace de copia, que abre directamente el proceso de duplicado en la cuenta de quien lo recibe. A cada Gem de este artículo lo acompaña ese enlace de copia, junto con el texto de sus instrucciones, para quien prefiera reconstruirlo a mano.

Una herramienta que no sustituye el criterio

Conviene terminar con las cautelas, porque ninguna de estas herramientas es neutra ni infalible, pueden tener sesgos. La disponibilidad de algunas funciones depende del plan contratado y, en un centro, de lo que el administrador de *Workspace* habilite. La generación de imágenes puede tener restricciones que obligan a optar por el dibujo y no por el fotorrealismo, por ejemplo. Y todo lo que produce un modelo generativo —un audio, un texto, una rúbrica— exige la revisión del docente antes de llegar al aula, porque la supervisión humana no es un trámite, sino la condición que mantiene el criterio pedagógico por encima de la automatización.

Hecha esa salvedad, queda lo esencial. Configurar un Gem no es una destreza informática que se delegue a quien sabe de tecnología; es una forma de escribir lo que uno piensa sobre enseñar. Cuando un docente decide qué corrige su asistente, en qué nivel y con qué límites, está poniendo por escrito su propia didáctica. Por eso el paso de usuaria a creadora no es un salto técnico, sino la extensión natural de una competencia que el profesorado de lenguas ya posee.

Referencias

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. *Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Curts, E. (s.f.). *EduGems*. https://www.edugems.ai/

Sanz Manzanedo, M. (2025). “Prompting” en ELE: formación docente y uso didáctico de la IA generativa. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura, 11*, 301-320. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.171

Sanz Manzanedo, M. (2026). Progettare un tutor socratico per la scrittura in spagnolo LS: una ricerca-azione sul prompt come competenza docente. *Lingua e Nuova Didattica (LEND)*.

A imagem de Espanha e dos espanhóis em Portugal. Uma proposta didática

Carlos Pazos-Justo, Galabra-UMinho

Resumo

Com foco temático nos discursos de representação acerca de Espanha e dos espanhóis em Portugal, este trabalho enforma uma proposta didática para promover um ensino-aprendizagem alinhado com a investigação e aliciante para os/as estudantes de licenciatura.

Nota biográfica

Carlos Pazos-Justo é doutor em Ciências da Cultura, professor do Departamento de Estudos Românicos da Universidade do Minho e membro do Grupo Galabra-UMinho do Centro de Estudos Humanísticos da mesma universidade.
https://www.cienciavitae.pt/portal/pt/D514-0DD9-7BC0

Espanha, quer nós queiramos quer não, existe mais para nós (apesar da famosa imagem de países de costas voltadas um para o outro)

Eduardo Lourenço (1995, p. 7)

1. Introdução

A afirmação do filósofo Eduardo Lourenço que encabeça este trabalho – "existe mais para nós" – espelha, entendemos, uma das caraterísticas mais notórias das imagens em funcionamento no par Portugal-Espanha: em Portugal, os discursos de representação acerca de Espanha e dos espanhóis são comparativamente mais amplos (nutrem-se de mais elementos) e acessíveis ao conjunto das pessoas do que no caso espanhol (desenvolvemos esta análise em Pazos-Justo, 2024); neste, Portugal não tem gerado na época contemporânea discursos fortes, embora durante os últimos anos alguns indícios nos permitam hipotetizar uma alteração significativa do imaginário espanhol a esse respeito (Pazos-Justo, 2025).

Para além deste âmbito temático, esta proposta entende-se igualmente, em linha com os pressupostos da denominada Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009), como uma experiência que contribui para a diversificação dos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, assim como promove atitudes e valores positivos de trabalho.

Neste quadro, apresentamos a seguir uma experiência didática que implementamos no ensino superior em Portugal com foco no objeto de estudo mencionado, a imagem de Espanha e dos espanhóis.

2. Contexto, justificativa e objetivos

A proposta didática foi implementada (na sequência de uma primeira experiência no ano letivo 2023/2024) no primeiro semestre do ano letivo 2024/2025 na Unidade Curricular Representações Interculturais da Licenciatura em Estudos Culturais da Universidade do Minho (https://www.elach.uminho.pt/pt/estudar/Paginas/Licenciatura-em-Estudos-Culturais.aspx). Esta Unidade Curricular, cuja língua de trabalho é o português, compõe-se de 3 módulos em que dialogam consecutivamente a cultura portuguesa com a alemã, a espanhola e a inglesa. A proposta em questão foi desenvolvida no módulo 2, Representações Ibéricas, por nós lecionada, durante 5 sessões de 3 horas cada, para um total de 37 estudantes inscritos/as da Licenciatura em Estudos Culturais (em que a Unidade Curricular é obrigatória) e da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (em que a Unidade Curricular é de opção). O trabalho desenvolvido no módulo contou, além das horas de contacto em sala de aula, com o apoio da plataforma *Blackboard by Anthology* da UMinho (https://www.usaae.uminho.pt/pt/Ferramentas/EnsinoDistancia/Blackboard), que foi utilizada para disponibilização de materiais diversos e para a receção dos trabalhos dos/as alunos/as.

Em linha com as lógicas temáticas da Unidade Curricular, cujo foco são as relações de variada espécie entre Portugal e a sua cultura e outros espaços culturais (normalmente o alemão, o espanhol e o inglês), o programa do módulo 2 pretende familiarizar os/as estudantes com o histórico relacional hispano-português. Cabe apontar já que, em função da limitação de tempo de contacto (15 horas ao todo), não são tratados neste módulo conteúdos relativos ao quadro relacional galego-português ou catalano-português, cingindo-nos apenas ao espaço conceitual e relacional hispano-português.

Neste quadro, esta proposta perseguiu 2 grandes objetivos de natureza diversa:

1. Identificar criticamente os discursos de representação acerca de Espanha e dos espanhóis a funcionar efetivamente no Portugal atual.

2. Promover um ensino-aprendizagem prático em que os/as estudantes possam realizar de forma semiautónoma atividades de investigação articuladas com os conteúdos programáticos da Unidade Curricular, com o intuito de promover atitudes positivas para com o processo de ensino-aprendizagem e a reflexividade.

Ao módulo 2 correspondeu um terço da nota final (sobre 20 valores), sendo que a avaliação interna do módulo constou de dois elementos: Exercício 1, 50%; Exercício 2, 50%. Foi este segundo trabalho o que diretamente se articulou com a proposta em análise. O Exercício 1 – *Aproximação às relações hispano-portuguesas dos séculos XVI-XVIII* a partir de Vázquez, 1986 – funcionou como uma introdução reflexiva ao complexo histórico relacional hispano-português sem, portanto, articulação direta com a experiência objeto de análise aqui.

3. Desenvolvimento da proposta didática

O trabalho do módulo 2 foi organizado, como mencionado, em 5 sessões de 3 horas, sendo que uma das sessões e outra parcialmente foram dedicadas a outros conteúdos programáticos (*vid*. Tabela 1; em negrito os conteúdos/atividades vinculados a esta proposta didática).

Tabela 1. Sessões e conteúdos

Sessão	Conteúdos/atividades
1º	- Apresentação do módulo 2 - Informações Exercício 1 **- Informações Exercício 2** **- Natureza das imagens: apontamentos teórico- metodológicos**
2ª	- Exercício 1. As relações históricas na Península Ibérica. Discussão e debate.
3ª	- As relações hispano-portuguesas (s. XIX-atualidade). Exposição **- Elaboração de inquéritos: teoria e prática (I)**
4ª	**- Elaboração de inquéritos: teoria e prática (II)**
5ª	**- Exercício 2: apresentação de resultados e discussão; reflexão final e identificação de conclusões gerais**

Fonte: elaboração própria

Deixando de lado os conteúdos/atividades não vinculados ao objeto deste trabalho, apontamos que na primeira sessão os/as estudantes tiveram ocasião de conhecer os objetivos e procedimentos do trabalho a realizar, tendo também oportunidade de propor alterações (de calendarização nomeadamente) que não se verificaram. As informações básicas foram disponibilizadas na plataforma *Blackboard* (*vid*. Imagem 1).

Imagem 1. Instruções para a elaboração do Exercício 2



Fonte: elaboração própria

Na mesma sessão, de modo a introduzir a temática, o docente expôs umas orientações genéricas para o entendimento das caraterísticas e funcionalidades das imagens enquanto discursos de representação do *Eu*/*nós* ou do *Outro* (*vid*. síntese em Tabela 2).

Tabela 2. Natureza das imagens. Síntese

	Principais caraterísticas
1	Ideias/crenças de grande aplicabilidade social/política/económica/etc. (planificação cultural/etc.)
2	"Such an image rules our opinion of others and controls our behaviour towards them" (Beller, 2007: 4)
3	"profecías que se autocumplen" (Lamo, 2000) e *simbolização* (Santomil, 2011)
4	Factos culturais (Machado & Pageaux, 2004): as imagens estão inscritas na cultura desde a qual se olha
5	*Perenidade*: as imagens são altamente resistentes à mudança e/ou desativação (Núñez Seixas, 2002)
6	*Efecto Bienvenido Mr. Marshall* (Lamo, 1993)
7	*imagema* (Leerseen, 2007)

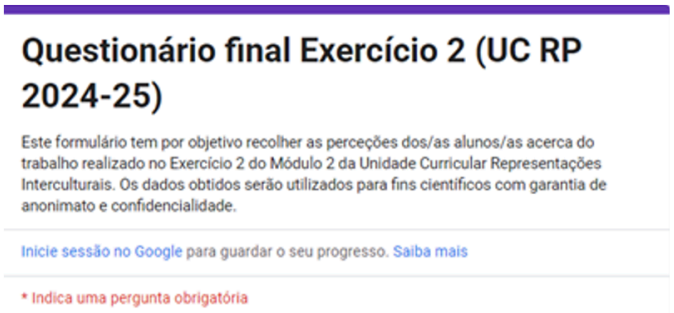
Fonte: elaboração própria

A 3.ª (parcialmente) e 4.ª sessões foram dedicadas à reflexão sobre a pesquisa (pergunta investigadora, objetivos, instrumentos de investigação, etc.) e à elaboração de um questionário para todos os grupos que poderia incluir até um máximo de duas perguntas diferentes por grupo. Para os/as estudantes se familiarizarem com a lógica dos inquéritos e, especificamente, a tipologia de perguntas, tiveram acesso ao conteúdo online "30 tipos de perguntas para uma pesquisa" (https://www.questionpro.com/blog/pt-br/perguntas-para-uma-pesquisa-online/). No fim da 4.ª sessão, docente e discentes fecharam uma versão definitiva do questionário que mais tarde o docente disponibilizou (após rever algumas questões de formato) na plataforma *Blackboard* (*vid.* Anexo I). A seguir, em trabalho autónomo, os/as estudantes, com recurso à ferramenta *Google Forms* (https://workspace.google.com/intl/pt-PT/products/forms/) implementaram o inquérito e elaboraram um relatório contendo (i) os resultados do inquérito, (ii) uma breve análise em que responderam argumentadamente à pergunta de partida e aos objetivos. Na última sessão, a 5.ª, todos os grupos expuseram o trabalho realizado e, por último, foi feita uma reflexão conjunta de modo a, coletivamente, chegar a umas conclusões acerca do objeto de estudo. Na parte final da sessão os/as estudantes foram convidados a responder a um inquérito acerca do funcionamento do trabalho realizado.

4. Avaliação

O instrumento utilizado para avaliar o decorrer da proposta foi um inquérito com 6 perguntas (Google Forms) implementado no fim da 5.ª sessão (*vid.* Imagem 2).

Imagem 2. Cópia da apresentação questionário final



Fonte: elaboração própria

O inquérito incluiu 5 perguntas fechadas de resposta obrigatória e uma pergunta aberta não obrigatória. Os resultados, com 30 respostas, são os seguintes (*vid.* Anexo II):

1. "As orientações dadas para a realização do Exercício 2 foram" (Escala: 1. Insuficientes – 5. Muito suficientes): 53,3% > 5; 43,3% > 4; 3,3% > 3.

2. "O exercício 2 implicou um trabalho autónomo" (Escala: 1. Escasso – 5. Excessivo): 70% > 4; 30% > 3.

3. "Em que grau o exercício 2 foi motivador" (Escala: 1. Nada – 5. Muito): 50% > 4; 36,7% > 5; 13,3% > 3.

4. “Em que medida o Exercício 2 se adequou à temática da Unidade Curricular” (Escala: 1. Nada – 5. Muito): 83,3% > 5; 13,3% > 4; 3,3% > 3.

5. “Em que medida o Exercício 2 contribuiu para o conhecimento do imaginário português acerca de Espanha e dos espanhóis” (Escala: 1. Nada – 5. Muito): 56,7% > 5; 40% > 4; 3,3% > 3.

6. A 6.ª pergunta, “Comenta brevemente as tuas impressões acerca do Exercício 2 (pontos fortes e fracos, propostas de alteração, etc.)”, aberta e não obrigatória, foi respondida por 20 estudantes (*vid*. Tabela 3).

Tabela 3. Respostas à 6ª pergunta do inquérito final

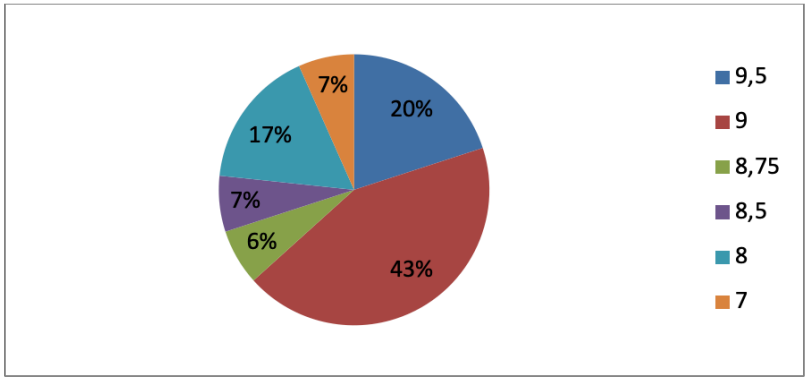
A minha impressão sobre este exercico foi positiva, pois contribuiu para a compreensão da imagem, contacto e cultura que Portugal tem sobre Espanha e os espanhois. Alguns pontos fortes e curiosos deste trabalho, foi que apesar das diversas faixas etarias as prepetivas, pensamentso assemelhan-se entre si, sendo estas positivas. Outro aspeto interessante foi a evolução galopante, que é visivel neste formulário, a nivel de pensamento dos portugueses sobre Espanha e os espanhois.
Achei um exercício interessante e diferente (positivamente) do habitual. Uma vez que havia perguntas comuns a todos os grupos no forms, o ficheiro utilizado podia ser disponibilizado em formato google forms em vez de pdf.
Foi um exercício interessante e divertido que fez a aprendizagem mais fácil
Foi um exercício diferente, bastante interativo, divertido e interessante. Penso que se adequa bastante à proposta da UC. A partir deste exercício, consegui refletir sobre a ideia que eu tenho não só sobre a Espanha, como também sobre os restantes países.
Este exercício 2 foi útil de modo a contactar com um público maior assim como de forma a perceber e melhor entender a imagem dos portugueses sobre os espanhóis e sobre Espanha. Como infelizmente houve pouco tempo para o desenvolvimento deste projeto, por motivos mais fortes do que nós, sinto que os trabalhos poderiam ter sido desenvolvidos de uma forma melhor se esse tempo tivesse existido.
Gostei. Foi mais interessante e interativo do que trabalho tradicional.
Foi uma atividade diferente que contribui para a aprendizagem das relações ibéricas de uma forma não convencional.
O trabalho proposto foi uma atividade divertida de realizar e obter informações sobre a percepção que os portugueses têm de Espanha e dos espanhóis.
Seria interessante se tivesse a participação de menores de 18. Contudo, também foi interessante conhecer aspetos da Cultura que desconhecia
O exercício 2 foi bastante interessante, não tenho nenhum ponto fraco especificamente do exercício para mencionar. A única coisa que senti dificuldade porque foi a minha primeira vez a analizar um inquérito.
A minha impressão acerca do Exercício 2 é positiva, porque , para além de contribuir para o nosso conhecimento, ele foi elaborado de uma forma mais dinâmica e interativa.
Achei bastante interessante observar e analisar várias opiniões de pessoas diferentes, percebendo que estas perceções são bastante semelhantes em todos os grupos.
Tarefa interessante e motivadora

Posso entender bem sobre o relações entre Portugal e a espanha. Não estive estudar sobre esse no japão, então nessa aula foi muito interresante. Desejo que o relação com 2 país esteja bom no futuro.
bastante interessante
Um ótima maneira de fazer um trabalho divertido por ser um questionário
Foi um exercício muito interessante e muito dinâmico
Na minha opinião, o exercício 2 foi uma tarefa interessante e utilizou ferramentas que eu considero dinâmicas (como o google forms), exigindo bom trabalho de equipa e participação e colaboração em aula. Em geral, achei que todos conseguimos fazer um bom trabalho com o questionário e as apresentações, fiquei com uma impressão ótima da experiência.
Este exercício, ao meu ver, foi um ótimo exemplo de análise, de forma a saber a opinião dos portugueses sobre o país vizinho. É necessário destacar a semelhança nas respostas entre todos os questionários, quer seja em aspetos negativos, quer em positivos. Neste questionário, eu alteraria a pouca opção de respostas às perguntas, ou seja, eu deixaria a resposta em aberto, de forma que os inquiridos possam colocar uma resposta mais explicita.
Impressão extremamente positiva. Todos os inquiridos gostaram do processo, e de expressar as suas opiniões. (Gosto pela cultura comporatilhado)

Fonte: elaboração própria

Já quanto aos resultados académicos, foram avaliados/as 30 estudantes. O Exercício 2 foi avaliado sobre um total de 10 valores, sendo as notas finais satisfatórias ou muito satisfatórias (valor atribuído com mais frequência: 9, 43%) (*vid.* Gráfico 1).

Gráfico 1. Notas finais



Fonte: elaboração própria

5. Conclusões

Atendendo ao primeiro dos objetivos inicialmente traçados, os resultados da atividade realizada estão em linha com as hipóteses por nós colocadas (Pazos-Justo, 2024): a imagem atual de Espanha e dos espanhóis em Portugal é (a partir do total dos 503 inquéritos válidos) tendencialmente positiva e cada vez mais afastada do que denominámos *imagotipo do inimigo*; frequentemente imaginados como "alegres", "simpáticos" e "divertidos", mas também como "barulhentos" e "arrogantes", os espanhóis surgem associados a elementos como a "Sagrada Família", "touro/touradas" ou as "tapas".

Relativamente ao segundo dos objetivos: os resultados gerais são, do ponto de vista pedagógico, amplamente satisfatórios, tendo conseguido o envolvimento ativo de todos os grupos, como atestam as respostas dos/as estudantes. Destas, porém, destaca-se a perceção de o tempo dedicado para o Exercício 2 ser escasso; a atividade deveria contar, concluímos, com mais uma sessão (3 horas). Caberia ainda rever os conteúdos desenvolvidos e incluir alguma reflexão inicial sobre procedimentos de análise de gráficos, área em que os/as estudantes se mostraram menos confiantes.

Por último, apontamos que esta proposta se apresenta como adaptável a outros contextos e outros pares culturais.

Bibliografia

Beller, M. (2007). Perception, image, imagology. Em M. Beller & J. Leerssen (Eds.), *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters* (pp. 4–16). Rodopi.

Coutinho, C., et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.

Lamo de Espinosa, E. (2000). La imagen de España en el exterior: Conclusiones de una investigación. *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 189, 243–268.

Lamo de Espinosa, E. (1993). La mirada del otro: La imagen de España en el extranjero. *ICE. Revista de Economía*, 722, 11–26.

Leerssen, J. (2007). Image. Em M. Beller & J. Leerssen (Eds.), *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters* (pp. 342–344). Rodopi.

Lourenço, E. (1995). O novo destino da Península. *Finisterra. Revista de reflexão e crítica*, 17, 7–11.

Machado, Á. M., & Pageaux, D.-H. (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura* (2.ª ed.). Presença.

Núñez Seixas, X. M. (2002). *O inmigrante imaxinario: Estereotipos, representación e identidades dos galegos na Arxentina (1880–1940)*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Pazos-Justo, C. (2025). Viejas y nuevas miradas: Aproximación a la imagen española de Portugal en la época contemporánea. Em M. Gant, D. Kelly, S. Edwards, & S. Rocha Relvas (Eds.), *Challenges and perspectives of Iberia and beyond* (pp. 53–71). Cambridge Scholars Publishing.

Pazos-Justo, C. (2024). The image of Spain in contemporary Portugal: Hypotheses for its delimitation. Em M. Gant, S. Edwards, & S. Rocha Relvas (Eds.), *Peninsular identities, transatlantic crossings and Iberian networks* (pp. 58–80). Cambridge Scholars Publishing.

Santomil, D. (2011). *A imaxe exterior de Galiza no século XXI* (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). https://hdl.handle.net/10347/3654

Vázquez Cuesta, P. (1986). *A língua e a cultura portuguesas no tempo dos Filipes*. Europa-América.

O desenvolvimento da consciência intercultural crítica: práticas docentes na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino pré-universitário português

Hugo Rocha

Resumo

Este artigo apresenta os resultados e discute as conclusões de um estudo sobre as práticas docentes na disciplina de Espanhol no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário relativamente ao desenvolvimento da consciência intercultural crítica dos alunos e ao potencial do cinema e da mediação para a concretização desse fim. Conclui-se que, em geral, os professores reconhecem a relevância da dimensão intercultural, bem como, dentro dessa dimensão, da promoção de uma consciência intercultural, e, frequentemente, recorrem à exploração de obras cinematográficas com esse fim. Contudo, verifica-se alguma inconsistência relativamente aos conceitos teóricos envolvidos e à sua operacionalização na sala de aula, o que reforça a necessidade de aprofundar o conhecimento nesse campo. Fica em evidência, igualmente, a necessidade de tratamento ou consolidação destes aspetos quer na formação docente inicial quer na contínua.

Nota biográfica

Hugo Rocha é professor de espanhol no Agrupamento de Escolas José Estêvão, em Aveiro. Atualmente, encontra-se em mobilidade estatutária na APPELE, onde, entre outras funções, exerce o cargo de diretor do seu Centro de Formação e coordena o boletim semestral da associação. É licenciado em Línguas e Relações Internacionais pela FLUP, onde realizou o Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol. Possui um Diploma de Estudos Avançados em Didática das Línguas, especialidade em Ensino do Espanhol, da Universidade Aberta e da Nova FCSH. Colaborador do CETAPS, unidade de investigação da Nova FCSH, entre as suas áreas de interesse encontram-se a competência intercultural no âmbito da didática das línguas, o uso do cinema no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a mediação cultural e a pedagogia crítica.

1. Introdução

O estudo aqui apresentado integra uma investigação mais ampla designada “Cinema, mediação e interculturalidade: o desenvolvimento da consciência intercultural crítica na aula de espanhol como língua estrangeira no ensino secundário português”[1]. Partindo do pressuposto de que a competência intercultural deverá estar assente em processos analíticos críticos por parte dos estudantes de uma língua estrangeira (LE) em relação à sua própria cultura e à(s) associada(s) à língua que estudam (Byram, 1997, 2008, 2021), a pesquisa em questão centrou-se na problemática da consciência intercultural crítica e na utilização de um meio particular, o cinema, para a promover.

Cabe, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o estímulo de uma consciência intercultural (Byram, 1997, 2008, 2021) que contribua para uma democracia global ao introduzir elementos de mediação e negociação no contacto com diferentes realidades políticas e culturais (Byram, 2008). O objetivo é ir além da tentativa de retratar uma determinada cultura nacional para fomentar uma visão crítica sobre a mesma e sobre a própria cultura do aprendente (Byram, 1997, 2021), contribuindo, deste modo, para a formação de cidadãos emancipados, falantes interculturais críticos (Guilherme, 2002, 2012, 2022). Trata-se, assim, numa perspetiva humanista sobre a formação integral dos alunos, de reconhecer o papel do ensino-aprendizagem de LE para além da competência linguística e intercultural, integrando também conteúdos relacionados com a cidadania intercultural (Byram et al., 2023).[2]

A comunicação intercultural, tal como afirma González Plasencia (2019), é uma realidade intrínseca ao próprio processo de ensino-aprendizagem de LE. Daí a sua pertinência e a necessidade de, segundo o autor, se ampliar o conhecimento sobre este campo, nomeadamente no que se refere à promoção da consciência intercultural crítica dos aprendentes. De igual forma, García Botero et al. (2025, p. 272) sublinham a pertinência de incluir a dimensão crítica no processo em causa: “(...) going beyond conventional language teaching and promoting a critical and intercultural approach that connects language learning with a deeper understanding of the social, political and cultural dynamics of societies”. Também Guilherme (2022) considera que o conceito que está no centro do modelo de competência comunicativa intercultural de Byram — a consciência cultural crítica, o *savoir s'engager* —, o qual a autora, entre outros, adota e adapta para consciência intercultural crítica (CIC), não tem sido objeto da devida atenção nem tem visto a sua aplicação prática suficientemente explorada. Reconhecendo essa necessidade e as dúvidas que se colocam para operacionalizar o trabalho com os alunos

[1] Tese desenvolvida sob orientação da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e da Professora Doutora Beatriz Moriano no âmbito do Doutoramento em Didática das Línguas — Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global (área de especialização de Ensino de Espanhol LE/L2) da Universidade Aberta e da Universidade Nova de Lisboa.

[2] Este aspeto está previsto na versão revista das *Aprendizagens Essenciais* de Espanhol, onde se apresenta uma série de sugestões com vista à articulação com os domínios definidos para a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento: “A disciplina de Espanhol contribui para a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento sempre que os conhecimentos, capacidades e atitudes são mobilizados de forma intencional para a compreensão crítica de realidades e desafios da sociedade” (Ministério da Educação, Ciência e Inovação & Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação [EduQA], 2026, p. 28).

de um aspeto tão intangível como é a sua consciência, a investigação centrou-se na criação de propostas para alcançar este objetivo na sala de aula de ELE a partir da utilização do cinema como recurso didático e recorrendo a estratégias de mediação — modo de comunicação estreitamente ligado à competência intercultural e que foi objeto de tratamento privilegiado quer no *Companion Volume* do *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020) quer na versão mais recente das *Aprendizagens Essenciais* de Espanhol[3] (Ministério da Educação, Ciência e Inovação & Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação [EduQA], 2026, p. 4), onde se refere o seu papel "crucial na sociedade atual, em que a comunicação e a interação entre culturas e línguas diferentes são cada vez mais importantes". A investigação foi realizada no contexto pré-universitário português, mais concretamente no ensino secundário, âmbito em que a questão da promoção da consciência intercultural crítica tem sido pouco abordada em termos de investigação científica.

No que se refere à opção pelo cinema, o seu potencial enquanto veículo de identidades sociais, culturais, políticas e históricas, de inquietudes de vária ordem, de visões de um mundo — ora local ora global ou mesmo glocal —, de questionamento do estabelecido, do que nos rodeia e de nós próprios, da nossa consciência e dos nossos (pre)conceitos, parece ser de inquestionável valor para o que se pretende concretizar. Giroux (2001) refere a evolução da sua própria visão do cinema, no contexto educativo, passando de o considerar mais um método de ensino para, posteriormente, passar a vê-lo como um novo texto pedagógico: "one that does not simply reflect culture but actually constructs it, one that signals the need for a radically different perspective on literacy and the relationship between film texts and society" (p. 589). É essa sua capacidade disruptiva e (re)construtiva de mentalidades e consciências que é posta à prova na investigação em questão de forma a avaliar a sua eficácia enquanto mobilizador da consciência intercultural crítica nas aulas de ELE.

2. Desenho e objetivos do estudo

Antes da intervenção em meio escolar, implementou-se um inquérito por questionário destinado aos professores da disciplina de Espanhol do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em Portugal com a designação *Questionário sobre práticas docentes na disciplina de Espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino pré-universitário - desenvolvimento da consciência intercultural crítica* (ver Anexo I). O objetivo que orientou o desenho deste instrumento foi a obtenção de informação empírica sobre as práticas docentes na disciplina em questão relativamente às problemáticas centrais da investigação em causa, nomeadamente a promoção da consciência intercultural crítica na sala de aula.

[3] Versão revista que passou por uma consulta pública e uma fase-piloto de implementação em 10 escolas/agrupamentos de escolas no ano letivo de 2025-2026 mas que, até à data, não foi homologada nem há indicação quanto à sua entrada em vigor.

O questionário foi, em parte, inspirado pelo que foi criado por Manuela Guilherme no âmbito de uma investigação que pretendia descobrir, entre outros aspetos, se os professores portugueses da disciplina de Inglês, no ensino secundário, tratavam os conteúdos culturais de forma crítica, porquê e como o faziam, e o que entendiam por consciência cultural crítica (Guilherme, 2002; Guilherme & Sawyer, 2021). Tendo sido adaptadas algumas das questões em causa à presente investigação, o questionário inclui igualmente aspetos como os domínios previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2018) da disciplina de Espanhol, em particular o domínio intercultural e a sua operacionalização na sala de aula, a utilização do cinema como recurso pedagógico e a sua relação com a dimensão intercultural, bem como a operacionalização do desenvolvimento da consciência intercultural crítica dos alunos, incluindo o recurso à mediação (ver Quadro: 1).

Quadro 1: Secções temáticas do *Questionário sobre práticas docentes na disciplina de Espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino pré-universitário - desenvolvimento da consciência intercultural crítica*

Secção 1	Consentimento esclarecido
Secção 2	Dados pessoais e profissionais
Secção 3	O ensino-aprendizagem de cultura na aula de língua estrangeira
Secção 4	Os domínios previstos nas *Aprendizagens Essenciais*
Secção 5	O domínio intercultural
Secção 6	Operacionalização da dimensão intercultural
Secção 7	A consciência intercultural
Secção 8	O cinema como recurso pedagógico
Secção 9	O cinema e a dimensão intercultural
Secção 10	A componente crítica na dimensão intercultural
Secção 11	Operacionalização do desenvolvimento da consciência intercultural crítica
Secção 12	Comentário final

Elaboração própria

Para além da planificação ao nível da organização temática, de acordo com as variáveis de investigação decorrentes do problema que se pretendia pesquisar, da metodologia escolhida e dos objetivos definidos, foi tida em consideração uma série de questões relacionadas com a construção de um inquérito por questionário. Embora se trate de um questionário de tipologia mista, "(...) usado quando o investigador quer obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa", optou-se maioritariamente por itens de resposta fechada, dado que se pretendia "(...) obter informação quantitativa com carácter extensivo (...)" (Santos & Henriques, 2021, p. 14). As possibilidades de resposta a esses itens, de tipo exclusivo, foram expressas em escalas numéricas de tipo Likert, de 6 pontos — de forma a evitar posições intermédias que contribuíssem para a ambiguidade dos dados —, associadas a descritores que se organizavam do mais negativo para o mais positivo (Johnson & Christensen, 2014): discordo/concordo inteiramente; nada relevante/extremamente relevante; nunca/muito

frequentemente. Outros itens de resposta fechada construíram-se com a possibilidade de resposta múltipla, permitindo a escolha livre de uma série de categorias. Finalmente, os itens de resposta aberta foram utilizados muito pontualmente e de forma condicionada — num caso o inquirido devia indicar entre uma e cinco palavras que associava ao conceito de consciência intercultural e, noutro item, entre uma e cinco atividades pedagógicas utilizadas para promover essa consciência intercultural —, de forma a complementar a informação quantitativa recolhida, sendo o último item de resposta aberta, em forma de comentário final, de carácter opcional. No desenho do questionário esteve assim presente a necessidade de "perspetivar os inquiridos (...) [como] agentes ativamente envolvidos (tal como o próprio investigador) em processos de construção de sentido sobre a realidade" (Santos & Henriques, 2021, pp. 19–20).

Antes da sua aplicação, foi realizado um teste-piloto. Para tal contou-se com a colaboração de cinco professores que, para além da resposta ao questionário, responderam a uma série de perguntas sobre a duração, clareza dos itens, dificuldades sentidas no preenchimento e eventuais sugestões de melhoria. Após a realização de ligeiros ajustes decorrentes desse controlo prévio, o questionário foi remetido à Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE), para ser encaminhado aos seus associados, e às escolas e agrupamentos de escolas do ensino básico e secundário, ao cuidado do grupo disciplinar de Espanhol. O envio do questionário fez-se via correio eletrónico, no qual se incluiu a ligação para um formulário digital, de forma que as respostas ao mesmo fossem dadas em linha. As respostas ao questionário foram anónimas. Foram obtidas 147 respostas válidas. A amostra obtida apresenta uma margem de erro de 7%[4] para um grau de confiança de 95%.

3. Análise dos resultados

Para a análise dos dados recolhidos recorreu-se ao *software* MAXQDA, tanto para análises quantitativas como qualitativas. As análises quantitativas realizaram-se de acordo com os princípios da análise estatística descritiva univariada, concentrando-se nos dados recolhidos de forma isolada e procurando estabelecer padrões, seguidas de um processo de inferência estatística, extrapolando os dados da amostra e inferindo as características de um universo, procurando dar respostas às questões da investigação (Johnson & Christensen, 2014; Martínez Arias, 2022). Nesse sentido, para as respostas obtidas em cada variável foram considerados os seguintes indicadores de análise: a distribuição de frequências, medida em percentagem, de cada um dos valores das escalas numéricas graduadas das variáveis por secção; medidas de localização ou tendência central, como o valor médio, a mediana e a moda[5]; medidas de dispersão ou

[4] Valor obtido a partir da calculadora em linha da SurveyMonkey, disponível em https://pt.surveymonkey.com/learn/research-and-analysis/margin-of-error-calculator/

[5] Segundo Johnson e Christensen (2014), uma medida de tendência central é o valor numérico único que se assume ser o mais típico dos valores de uma variável quantitativa. Enquanto o valor médio se refere à média aritmética, a mediana é o ponto médio num conjunto de números que foi organizado por ordem de magnitude e a moda é o número que ocorre mais frequentemente. Considerando que a média é calculada de acordo com a magnitude de todas as pontuações, ao contrário da mediana e da moda, os autores referem-na como a forma ideal para medir a tendência central. Ainda assim, reconhecem o valor da mediana, caso haja distorção dos dados decorrente da existência de pontuações extremas, e da moda, caso se queira deixar em evidência o valor que ocorre com mais frequência.

variabilidade, como o desvio-padrão, a variância e a amplitude[6]; e a frequência, medida em percentagem, dos itens de escolha múltipla assinalados pelos respondentes.

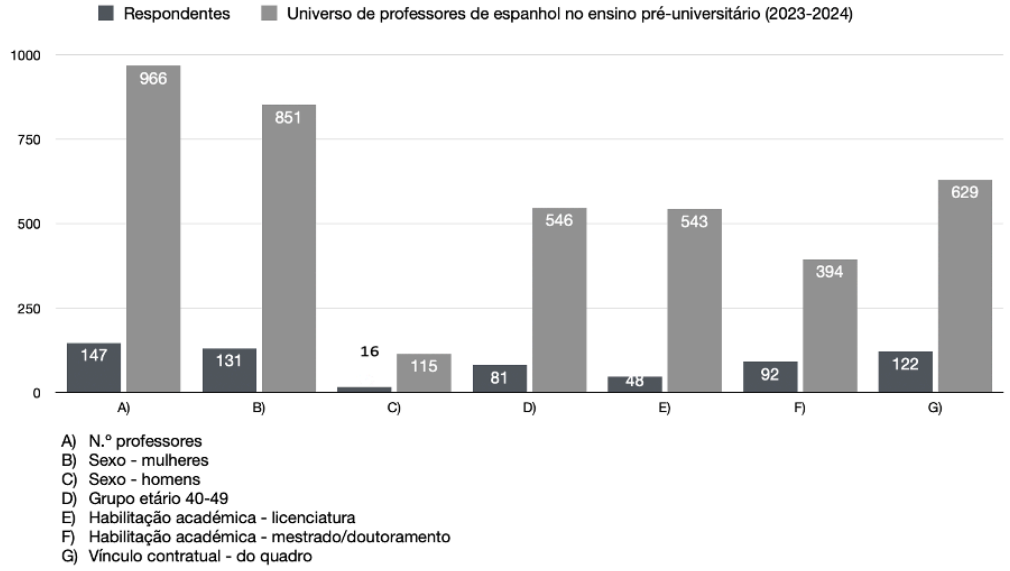
As análises qualitativas foram realizadas de acordo com operações de segmentação das transcrições obtidas pelos diferentes instrumentos de recolha de dados, organizando-as em unidades analíticas significativas. Posteriormente foi realizada a codificação indutiva, de acordo com os dados obtidos, atribuindo a cada segmento um código ou categoria que o identifica e associa a determinado significado relevante para a investigação. Pontualmente, recorreu-se à codificação dedutiva, partindo de códigos predefinidos. A fase seguinte foi o desenvolvimento de um sistema de categorias temáticas que permitiu identificar eventuais relações entre as mesmas (Johnson & Christensen, 2014; Asensio Pastor, 2024).

Finalmente, foi feita a triangulação dos resultados obtidos (Leavy, 2017), confrontando os dados quantitativos com os qualitativos, e a sua integração numa leitura de conjunto, que constitui o momento preparatório da discussão apresentada nas conclusões.

3.1. Perfil demográfico

A relação de alguns aspetos do perfil demográfico dos respondentes — obtidos na secção dois do questionário — com o universo de professores de espanhol do ensino pré-universitário em Portugal, de acordo com os dados apresentados no *Perfil do docente 2023/2024 – análise sectorial*[7] da responsabilidade da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC), é apresentada no Gráfico: 1.

Gráfico: 1:



Comparação de alguns dados do perfil demográfico dos docentes respondentes com os fornecidos pela DGEEC para os docentes de espanhol no ensino pré-universitário em Portugal no ano letivo 2023-2024 (Elaboração própria)

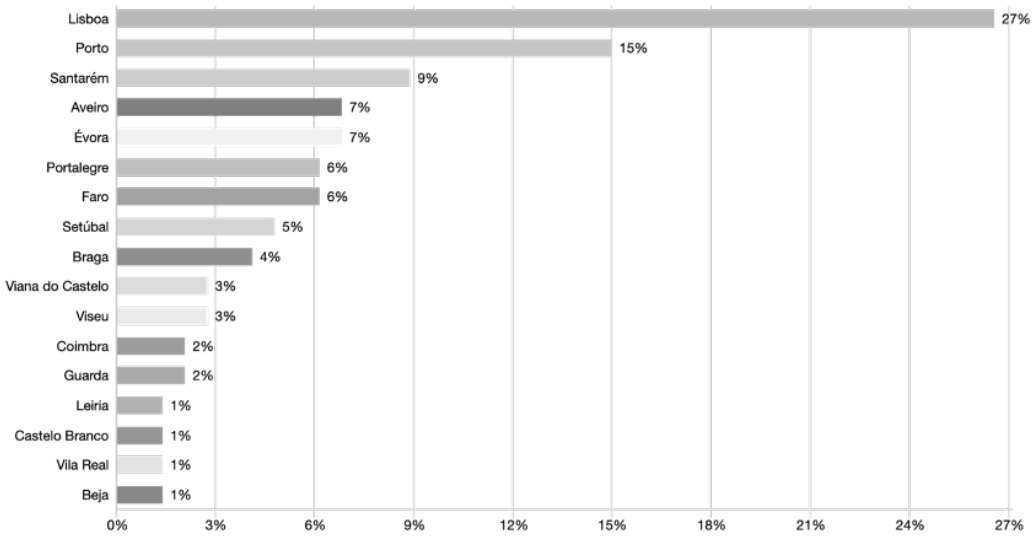
[6] Uma medida de variabilidade serve, de acordo com Johnson e Christensen (2014), para aferir o quão dispersos estão os valores dos dados ou quanta variação está presente. A variância é uma medida do desvio médio de todos os números em relação à média em unidades quadradas. O desvio-padrão é um indicador aproximado de quanto os números tendem a variar em relação à média. Finalmente, a amplitude mede a diferença entre o valor mais alto e o mais baixo de um conjunto de dados.

[7] O documento em causa está disponível no sítio da DGEEC, em https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/68cd3174c94dd8ed9f2a476a

De acordo com os dados citados, responderam ao questionário 15,2% dos professores do grupo disciplinar de Espanhol no ensino pré-universitário. Relativamente às variáveis demográficas, conclui-se que as características do universo de respondentes se aproximam das dos professores do grupo em geral, nomeadamente no que se refere à distribuição por sexo, à faixa etária predominante, às habilitações académicas e ao vínculo contratual. No que se refere às habilitações académicas, optou-se por juntar os graus de mestre e doutor, à luz do que se apresenta no documento da DGEEC. Contudo, considerando que 60% dos respondentes são detentores de mestrado e 3% de doutoramento, é provável que essa proporção se mantenha no universo de professores de espanhol em que os respondentes se integram.

A maioria dos respondentes (59%) caracteriza o ambiente em que a sua escola se integra como sendo urbano, concentrando-se a sua distribuição geográfica nas duas maiores áreas metropolitanas do país. Ainda assim, a amostra conseguiu reunir informação de docentes que exercem funções em 17 dos 18 distritos de Portugal continental (ver Gráfico: 2). Quanto ao tempo de serviço, 40% dos inquiridos possuem entre 11 e 20 anos e 31% entre 21 e 30.

Gráfico: 2:



Distrito onde os respondentes exercem funções (Elaboração própria)

3.2. O ensino-aprendizagem de cultura na aula de língua estrangeira

Nesta secção do questionário, pretendeu-se conhecer o posicionamento dos respondentes relativamente ao papel e relevância da(s) cultura(s) na aula de LE, solicitando-lhes a manifestação do seu grau de concordância com uma série de sete afirmações. Foi realizada uma análise dos resultados obtidos recorrendo a alguns dos indicadores da estatística descritiva univariada (ver Quadro: 2), assumindo-se cada uma das afirmações como uma variável quantitativa ou de escala (Martínez Arias, 2022).

Os dados recolhidos apontam, em geral, para um elevado grau de concordância entre os respondentes relativamente à variável em causa — o papel da dimensão cultural e da competência intercultural na aula de LE. Atendendo às medidas de tendência central, os primeiros seis itens apresentam dados consistentes, com um valor de mediana correspondente ao ponto máximo de concordância. Em termos de variabilidade, os dados apresentados revelam igualmente uma homogeneidade elevada, à exceção dos correspondentes aos itens quatro, cinco e sete, onde se constata uma ligeira dispersão. Ainda que um número expressivo dos respondentes (45,6%) manifeste o seu desacordo absoluto com a ideia de o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica ser mais adequado ao nível do ensino secundário, uma parte significativa manifesta graus de discordância menos taxativos (17,7% para o nível dois e 17% para o três), daí o valor da mediana ser de 2 pontos e os valores de desvio-padrão e de variância serem os mais elevados da secção. Também no caso dos itens quatro e cinco, as medidas de variabilidade apontam para a existência de algum grau de dispersão dos dados entre as escalas de concordância inferiores. Assim, nem todos os respondentes concordam de forma inequívoca que um falante de uma língua estrangeira é sempre um falante intercultural ou com a ideia de que o estudo de culturas estrangeiras possa contribuir para o questionamento da própria identidade cultural.

3.3. Os domínios previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (AE)

Na secção quatro do questionário, solicitou-se aos respondentes que valorizassem os domínios previstos nas AE da disciplina de Espanhol, quer para o 3.º ciclo do ensino básico (EB) quer para o ensino secundário (ES), no que se refere à sua relevância (ver Quadro: 3).

A opinião generalizada dos respondentes aponta no sentido de uma maior valorização do domínio comunicativo, tanto no EB como no ES, embora neste último a relevância atribuída seja superior (83,6% de relevância máxima no ES e 76,4% no EB). Posicionada em segundo lugar em ambos os casos, a dimensão intercultural também manifesta um grau de valorização superior no ES (66% de relevância máxima por oposição a 50% no EB). Os dados da mediana revelam maior uniformidade na relevância atribuída aos diferentes domínios no ES, enquanto no EB há uma diferença de meio ponto entre eles. Quanto à variabilidade, os indicadores do quadro apontam para uma homogeneidade dos dados.

3.4. O domínio intercultural

A posição dos respondentes relativamente ao domínio intercultural e à sua operacionalização na sala de aula foi a temática abordada na secção cinco do questionário. Solicitou-se o grau de concordância dos docentes relativamente a 14 afirmações (ver Quadro: 4).

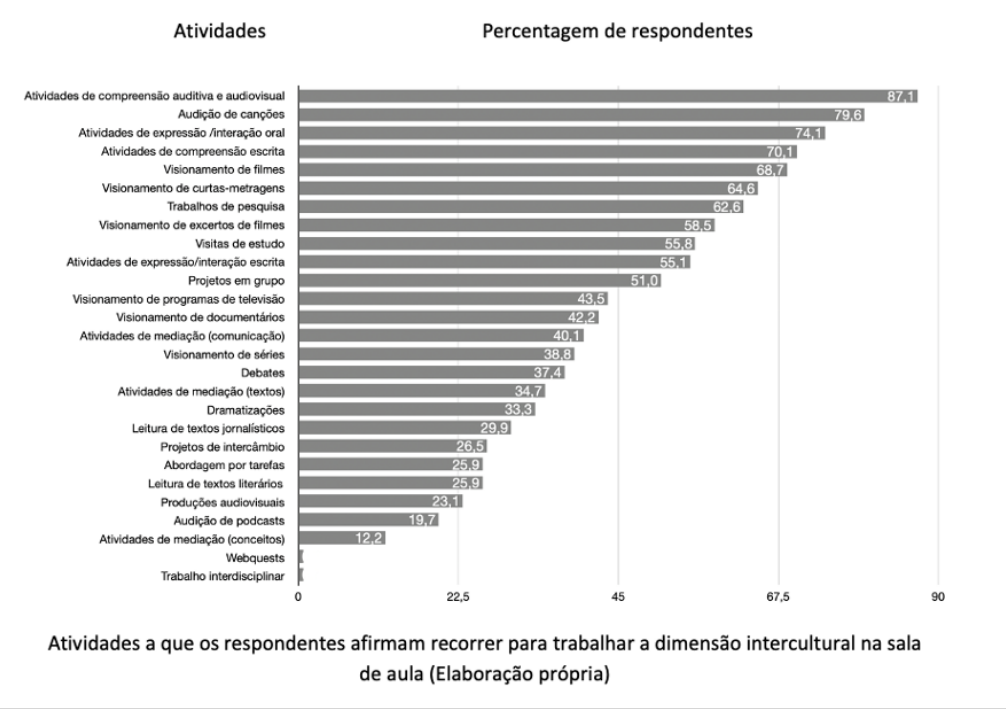
Nesta secção, as afirmações relativas ao domínio intercultural, tanto a nível conceptual como da sua operacionalização, provocaram níveis de concordância variados. Em

particular o item um e os de 10 a 13 apresentam dados de valores médios inferiores e uma mediana de 4 pontos. A heterogeneidade dos dados referentes a esses itens é visível nos indicadores de um maior desvio-padrão e variância, bem como de uma maior amplitude. Assim, conclui-se que os respondentes divergem sobre a ideia de que a dimensão intercultural tem como objetivo principal a transmissão de informação sobre um país estrangeiro, ainda que a maioria se coloque em diferentes graus de concordância (4 – 35,4%; 5 – 17,7%; e 6 – 6,8%) e apenas 4,8% discordam da afirmação em absoluto. Média, mediana e moda voltam a baixar nas variáveis de 10 a 14 e os indicadores de variabilidade demonstram a heterogeneidade dos dados. Embora anteriormente tenha existido maior grau de concordância com a ideia de a dimensão intercultural implicar processos de reflexão e autorreflexão crítica, bem como práticas de mediação intercultural, quer por parte dos alunos quer dos professores, esse grau de concordância diminui quando se refere à posição neutra ou crítica do professor e do aluno relativamente aos conteúdos do domínio em causa. Paradoxalmente, a percentagem de respondentes distribuídos pelos graus de concordância do item 10 (posição neutra do professor – 64,7%) é pouco diferente do item 12 (posição crítica do professor – 68%), revelando inconsistência ou confusão dos respondentes relativamente à temática em causa. O mesmo acontece relativamente aos itens 11 (estimular posição neutra dos alunos – 61,1%) e 13 (estimular posição crítica dos alunos – 74,2%). De igual forma, o item 14, relativamente à planificação de atividades que estimulem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, reúne 87,1% de respostas distribuídas pelos diferentes graus de concordância. Estas aparentes discrepâncias nos dados poderão estar relacionadas com a subjetividade relativamente à forma como os respondentes interpretam os diferentes níveis de discordância ou concordância, bem como à forma como interpretam a noção de criticidade. Ainda assim, indicadores como a moda e a mediana servem para indicar a tendência (entre 4 e 5 pontos).

3.5. Operacionalização da dimensão intercultural

Nesta secção, os respondentes manifestaram as suas práticas docentes relativamente à operacionalização da dimensão intercultural, indicando, a partir de uma lista de opções, as atividades (ver Gráfico: 3) e os recursos (ver Gráfico: 4) que utilizam para esse fim.

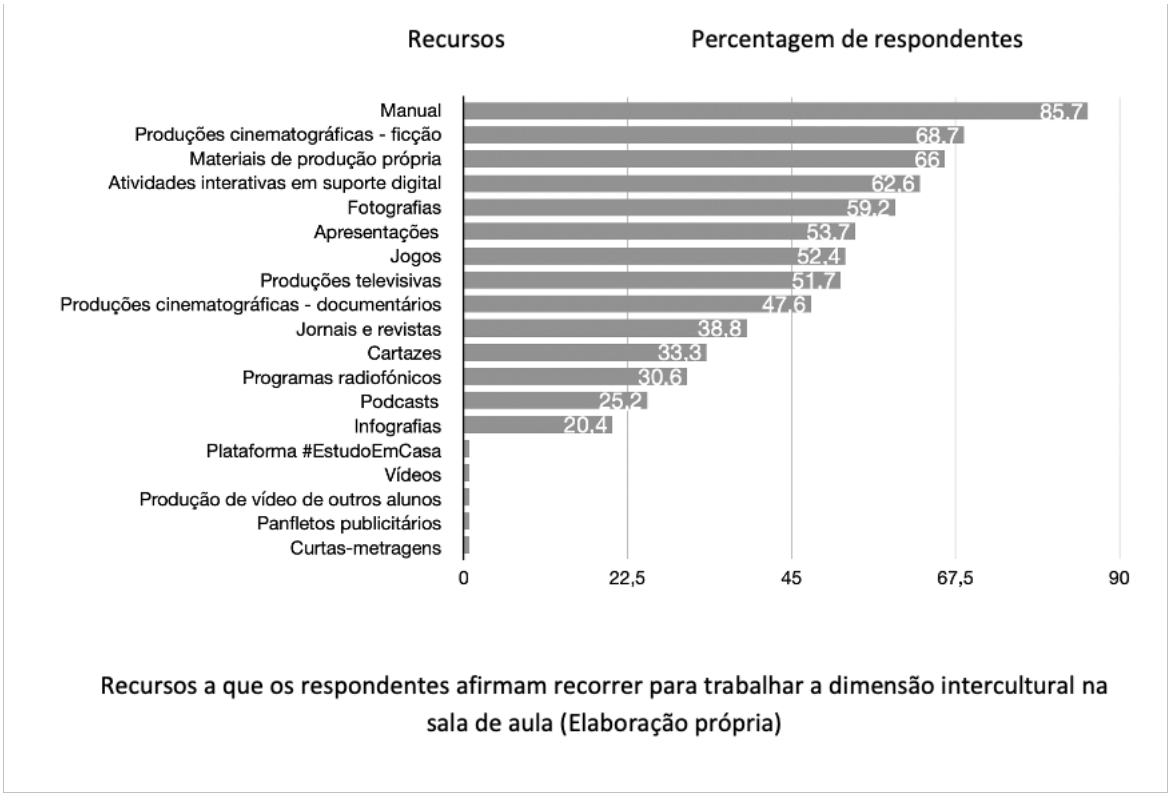
Gráfico: 3:



Atividades a que os respondentes afirmam recorrer para trabalhar a dimensão intercultural na sala de aula (Elaboração própria)

Das atividades apontadas, destacam-se as relacionadas com a compreensão audiovisual e a exploração de produções cinematográficas, sejam elas longas ou curtas-metragens ou excertos das mesmas. Destacam-se igualmente, assinalados por mais de 50% dos respondentes, os projetos em grupo. No que se refere às atividades de mediação, as comunicativas são assinaladas por 40,1%, as textuais por 34,7% e as conceptuais por 12,2%. 39% dos respondentes não indicaram nenhum tipo de atividade de mediação. Estes números poderão ser relacionados com os da variável oito da secção anterior, referentes à inclusão de atividades e estratégias de mediação nos planos de aula. Embora a grande maioria das respostas indique que os respondentes o fazem — 90,5%, ainda que com diferentes graus de concordância que poderão ser interpretados como diferentes graus de frequência —, estando a média em 4,81 e a mediana em 5 pontos, os dados da presente secção apontam noutra direção. Apenas 61% dos respondentes assinalam recorrer a algum tipo de atividade de mediação. De novo, parece haver alguma contradição nas respostas dadas, possivelmente associada aos fatores anteriormente indicados.

Gráfico: 4:



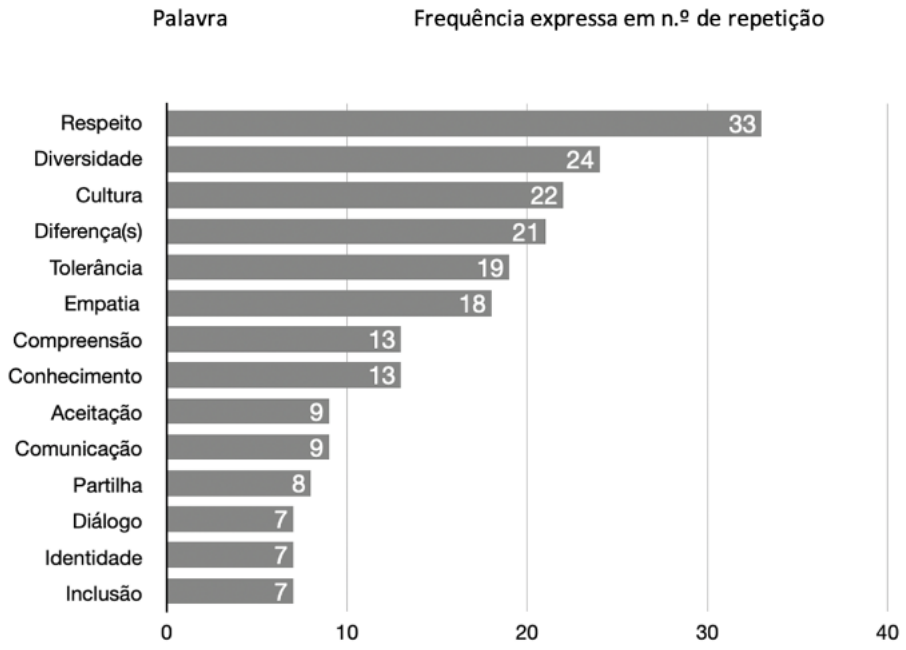
Recursos a que os respondentes afirmam recorrer para trabalhar a dimensão intercultural na sala de aula (Elaboração própria)

Relativamente aos recursos assinalados pelos respondentes para trabalhar a dimensão intercultural, para além do manual, que encabeça a lista, destacam-se as produções cinematográficas de ficção, em segunda posição e em consonância com o visto relativamente às atividades no gráfico anterior, e os materiais de produção própria, em terceira posição. De salientar ainda o facto de os cinco últimos itens terem sido introduzidos pelos respondentes na opção *outros*. O recurso a curtas-metragens não é, assim, representado estatisticamente pelo respetivo item, mas está incluído em *produções cinematográficas – ficção*.

3.6. A consciência intercultural

Nesta secção, de resposta aberta, ainda que condicionada, solicitou-se aos respondentes que indicassem entre uma e cinco palavras que associassem ao conceito de consciência intercultural (CI) e, noutro item, entre uma e cinco atividades que utilizassem para promover a consciência intercultural. Relativamente ao conceito de CI, as respostas obtidas foram elencadas de forma gradativa, da mais para a menos frequente, no Gráfico: 5. No Quadro: 5, o mesmo resultado é organizado tematicamente, a partir do código (C) e dos subcódigos (SC) identificados.

Gráfico: 5:



Lista das palavras associadas com mais frequência ao conceito de consciência intercultural pelos respondentes

(Elaboração própria com recurso ao MAXQDA)

Quadro: 5: Código e subcódigos associados às respostas à questão 1 da secção 7: "Que palavra(s) associa ao conceito de consciência intercultural? Indique entre 1 e 5 palavras."

Código: Consciência intercultural	
Subcódigos	Segmentos codificados (resumo)
1. Atitudes e valores interculturais	Respeito; tolerância; empatia; aceitação; abertura; valorização; inclusão; adaptabilidade; curiosidade.
2. Diversidade e diferença cultural	Diversidade; diferença; multiculturalidade; pluralidade; semelhanças e diferenças; identidade.
3. Conhecimento de si e do mundo	Conhecimento de culturas; compreensão de costumes; saber sobre o outro; aquisição de conhecimentos; informação; entender diferentes culturas; eu; outro; reflexão; observação; análise; comparação; pensamento crítico; autoconhecimento; cidadania; globalização.
4. Interação e comunicação intercultural	Comunicação; diálogo; encontro; partilha; contacto entre culturas; interação; interseções; pontes.
5. Elementos culturais específicos	Música; cinema; artes; gastronomia; língua; costumes; tradições; história; países hispanofalantes.

Elaborado com recurso ao MAXQDA

Entre as palavras que os respondentes associaram à CI com mais frequência, a palavra *respeito* foi a mais referida, integrada no SC 1 — atitudes e valores interculturais — mas relacionada frequentemente com o SC 2 — diversidade e diferença cultural. O respeito é igualmente uma das atitudes apontadas nos documentos de referência como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), as *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento* (Ministério da Educação, Ciência e Inovação & Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação [EduQA], 2025) e o *Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática* (Conselho da Europa, 2018). De salientar ainda, no contexto do SC 1, as palavras *tolerância*, *empatia* e *aceitação*, também entre as mais referidas. No SC 3 — conhecimento de si e do mundo —, a própria palavra *conhecimento* e o termo *compreensão* estão entre os mais referidos. Já o conceito de criticidade, fundamental para o desenvolvimento da CI, tal como discutido na introdução, surge apenas duas vezes. O SC 4 organiza a relação do conceito de CI com a interação e a comunicação intercultural, tendo sido atribuída relevância a termos como *comunicação*, *diálogo* e *partilha*. Alguns dos respondentes apontaram elementos culturais específicos, organizados no SC 5.

No que se refere às atividades que os respondentes afirmam planificar para promover a CI dos alunos, estas foram igualmente organizadas segundo códigos e subcódigos (ver Quadro: 6).

Quadro: 6: Código e subcódigos associados às respostas à questão 2 da secção 7: "Que tipo de atividades planifica no sentido de promover a consciência intercultural dos alunos? Indique entre 1 e 5 atividades."

Código: Atividades para promover a consciência intercultural	
Subcódigos	Segmentos codificados (resumo)
1. Exploração de recursos audiovisuais e textos	- Visionamento de filmes e documentários. - Audição de músicas espanholas. - Leitura e interpretação de textos literários ou informativos. - Análise de excertos de programas de rádio e televisão. - Utilização de materiais autênticos (vídeos, áudios, publicações).
2. Pesquisa e apresentação de trabalhos	- Trabalhos de pesquisa sobre países hispanofalantes. - Apresentação oral de projetos. - Elaboração de infografias ou *sketchnotes*. - Pesquisa sobre gastronomia e apresentação de receitas. - Projetos de investigação sobre artistas ou temas culturais.
3. Atividades interativas e experienciais	- *Role play*/dramatizações. - Celebração de datas específicas (*Día de los Muertos*, *Día de la Hispanidad*). - Atividades culinárias (mostra de pratos, elaboração de ementas). - Visitas de estudo (reais ou virtuais).
4. Debates e reflexão crítica	- Debates sobre aspetos culturais. - Reflexão sobre diferenças linguísticas e culturais. - Confronto de aspetos culturais entre Portugal e países hispânicos. - Discussão de ideias e costumes. - Análise crítica do que foi visto ou lido.

5. Interação com falantes competentes de outras culturas hispânicas	- Alunos oriundos de outros países falam do seu idioma/país. - Intercâmbios escolares ou de correspondência. - Atividades entre alunos estrangeiros e portugueses. - Simulações de situações interculturais. - Receção em sala de aula de alunos de países hispanofalantes.
6. Outras Atividades	- Menções genéricas a "várias atividades". - Jogos sem contexto cultural específico. - Respostas que indicam não planear intencionalmente atividades interculturais. - Atividades lúdicas ou recreativas sem detalhe. - Atividades de compreensão/produção oral e escrita sem foco intercultural explícito.

Elaboração própria a partir de análise dos dados com recurso ao MAXQDA

As atividades enunciadas pelos respondentes coincidem, em grande medida, com aquelas que selecionaram na secção anterior do questionário, para o trabalho com a dimensão intercultural em geral (ver Gráfico: 3). Exemplos disso são as agregadas no SC 1 — exploração de recursos audiovisuais e textos — e que estavam entre as mais selecionadas no gráfico mencionado. Os restantes SC apontam para o expectável em termos de dimensão intercultural em geral, destacando-se o SC 4 — debates e reflexão crítica — no que se refere à promoção da CI. Pese embora a palavra *crítica* apareça apenas duas vezes — uma relacionada com a interpretação crítica de textos e outra com uma reflexão crítica sobre o visionamento de um filme —, ela está subjacente a muitas das atividades mencionadas. Da mesma forma, as atividades de mediação, nas suas diferentes modalidades, são transversais aos SC assinalados, ainda que não sejam explicitadas por nenhum dos respondentes.

3.7. O cinema como recurso pedagógico

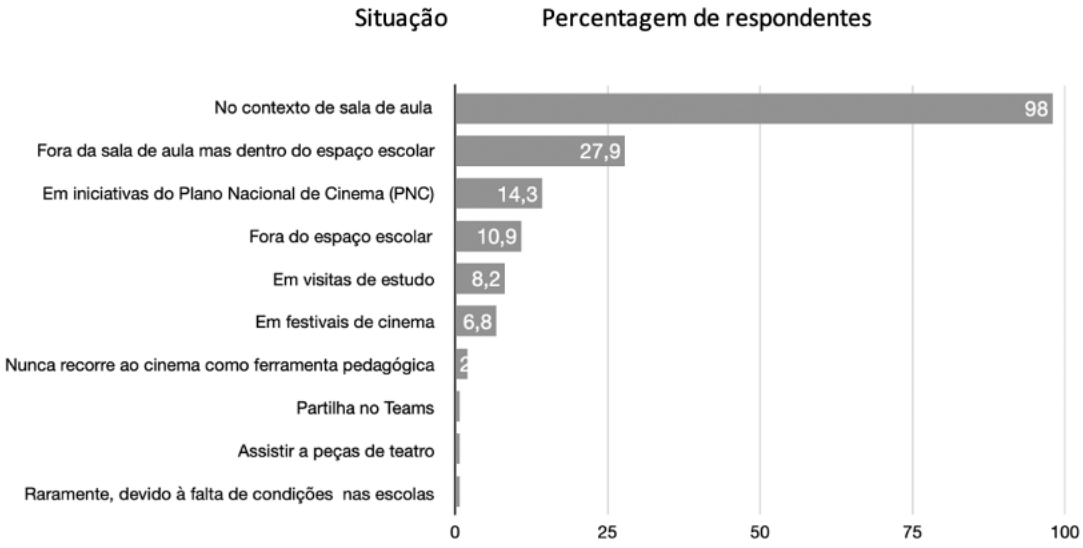
Nesta secção, explora-se a utilização que é feita do cinema enquanto recurso didático na aula de ELE. Os cinco primeiros itens da secção centram-se na frequência de alguns dos usos possíveis (ver Quadro: 7). Os restantes itens referem-se ao contexto em que habitualmente ocorre o uso, aos objetivos da sua utilização e à sua operacionalização através do eventual recurso à análise fílmica e à tradução audiovisual.

Ainda que os dados recolhidos sejam heterogéneos e dispersos, a tendência central indicada pela mediana é de 4 pontos, indicando uma frequência considerável no recurso aos artefactos cinematográficos, se bem que mais reduzida quando se trata da exploração de um filme na sua totalidade (neste caso a moda é 2 pontos).

Relativamente ao contexto da utilização do cinema como ferramenta pedagógica (ver Gráfico: 6), quase a totalidade dos respondentes (98%) aponta a sala de aula. 27,9% utilizam outros espaços escolares que não a sala e 14,3% referem o recurso ao cinema no âmbito de iniciativas do Plano Nacional de Cinema (PNC). No que diz respeito aos objetivos da sua utilização (ver Gráfico: 7), entre os mais apontados estão a abordagem

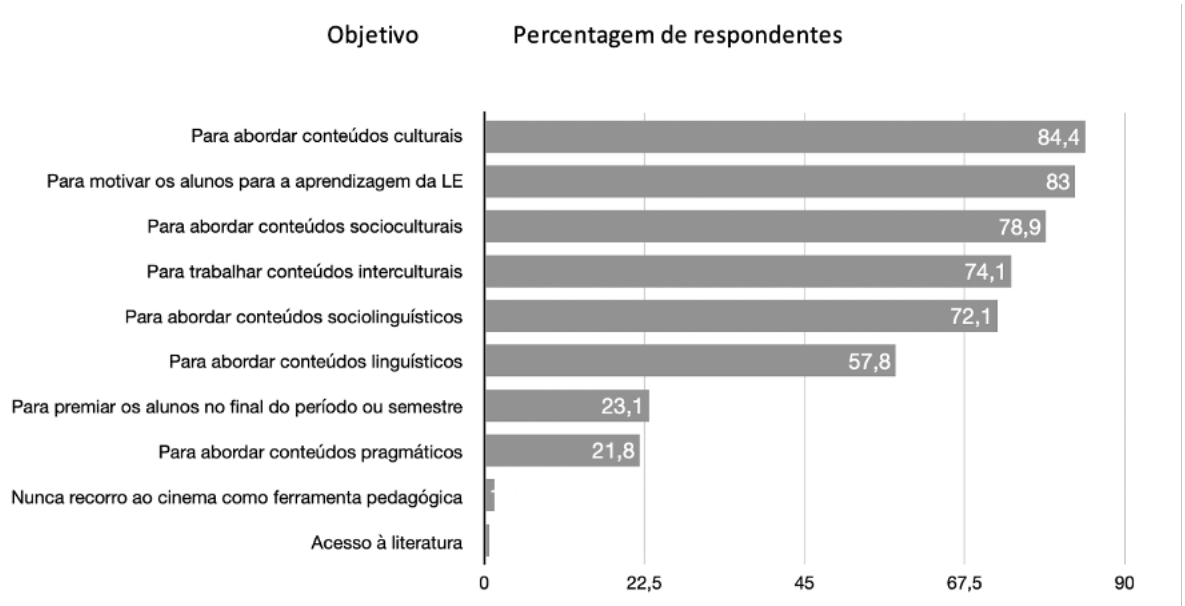
de conteúdos culturais e socioculturais, a motivação dos alunos para a aprendizagem da LE, e o trabalho com conteúdos interculturais, sociolinguísticos e linguísticos. Apenas 1,4% dos respondentes afirmaram nunca recorrer ao cinema como recurso pedagógico nas suas aulas.

Gráfico: 6:



Contexto da utilização do cinema como ferramenta pedagógica
(Elaboração própria)

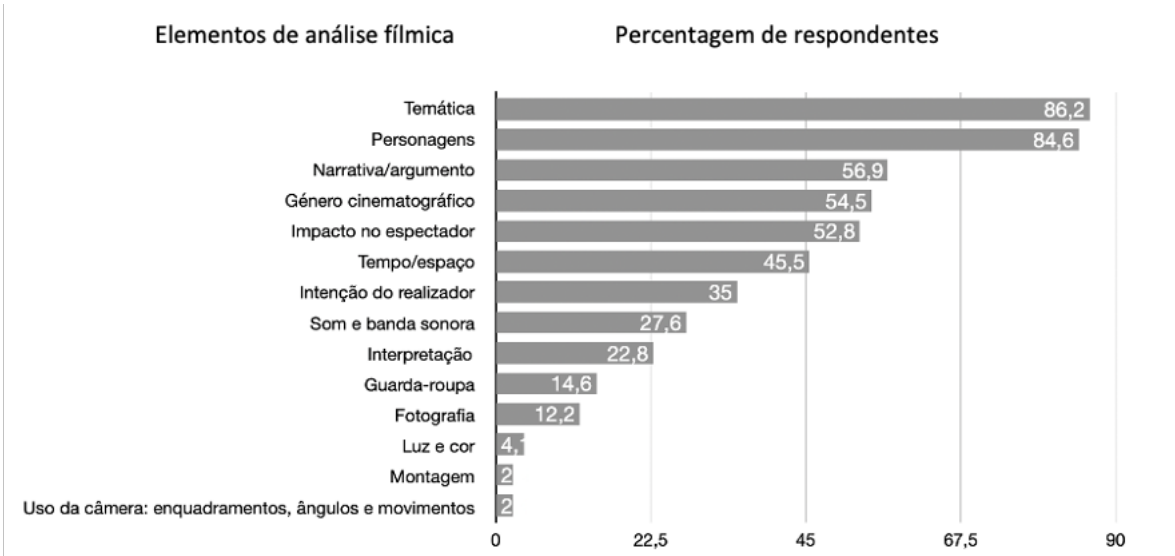
Gráfico: 7:



Objetivo da utilização do cinema como ferramenta pedagógica
(Elaboração própria)

83% dos respondentes afirmam, em resposta ao item 8 da presente secção, recorrer a atividades de análise fílmica para a exploração didática de um filme ou de um fragmento de filme. No Gráfico: 8 apresentam-se os elementos da análise fílmica que afirmam explorar com os alunos. Entre os mais usados encontram-se a temática, as personagens, a narrativa/argumento, o género cinematográfico e o impacto no espetador.

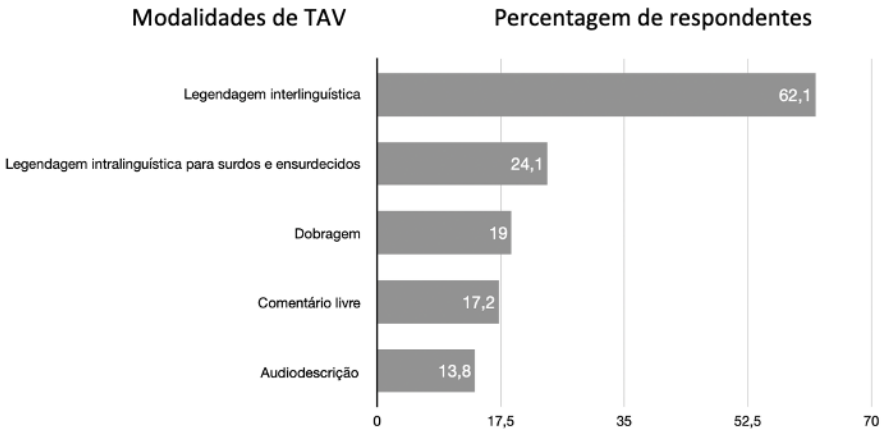
Gráfico: 8:



Elementos da análise fílmica que os respondentes afirmam explorar habitualmente com os alunos (Elaboração própria)

Relativamente à utilização de modalidades da tradução audiovisual (TAV) para a exploração didática de um filme ou de um fragmento de filme, 40,1% dos respondentes afirmam fazê-lo. O Gráfico: 9 apresenta as técnicas TAV mais utilizadas. A legendagem interlinguística é apontada como a mais usada por 62,1% dos respondentes que recorrem às técnicas TAV, 24,1% afirmam utilizar a legendagem intralinguística e 19% a dobragem. O comentário livre e a audiodescrição são as técnicas menos assinaladas.

Gráfico: 9:



Modalidades de tradução audiovisual que os respondentes afirmam utilizar (Elaboração própria)

3.8. O cinema e a dimensão intercultural

Nesta secção, equaciona-se a posição dos respondentes em relação ao potencial do cinema enquanto ferramenta pedagógica para trabalhar a dimensão intercultural (ver Quadro: 8). Pode verificar-se de novo alguma dispersão nos dados obtidos. Ainda assim, as medidas de tendência central apontam para um elevado grau de concordância com as afirmações em relação ao potencial do cinema para trabalhar a competência intercultural dos alunos, com a mediana de 5 pontos para todas as variáveis e a moda entre os 5 e os 6 pontos. Os dois itens que obtiveram um nível de concordância superior foram o 2 — *O cinema é uma forma privilegiada de proporcionar aos aprendentes o contacto com as diferentes identidades culturais associadas à língua alvo* — e o 6 — *Enquanto ferramenta pedagógica, o cinema poderá ser um elemento disruptivo e (re)construtivo de mentalidades e consciências*.

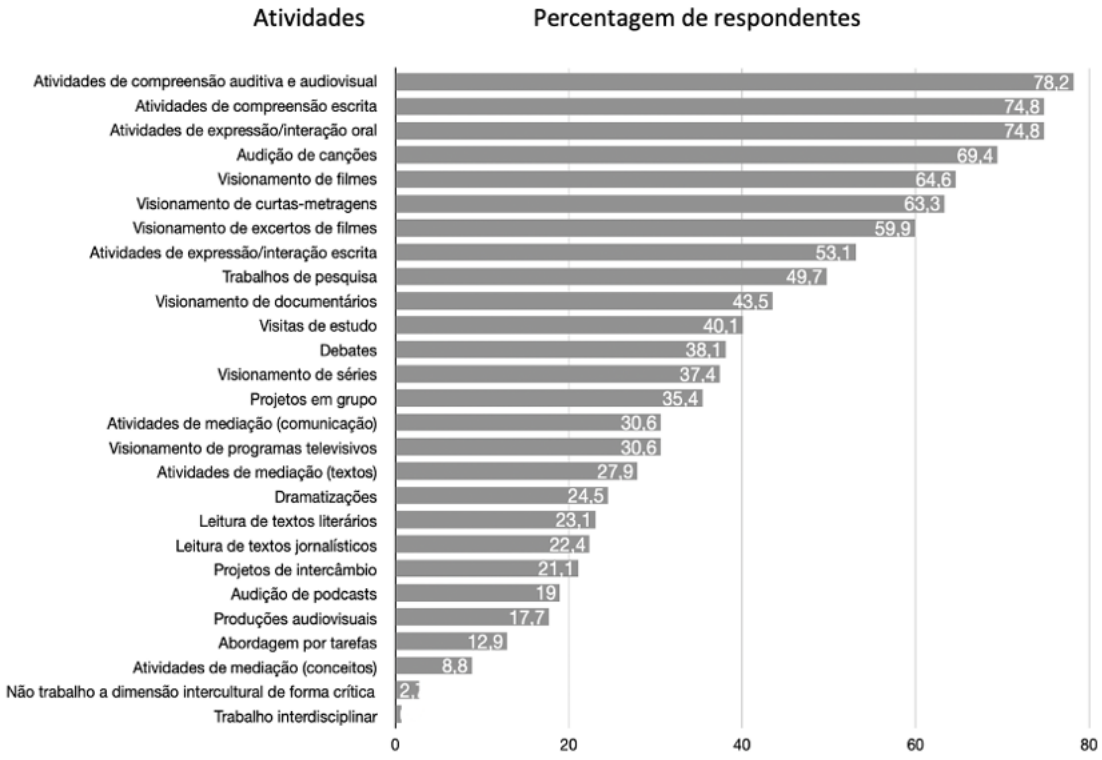
3.9. A componente crítica na dimensão intercultural

Procurou-se, na presente secção, averiguar a posição dos respondentes relativamente à componente crítica da dimensão intercultural (ver Quadro: 9). Os dados recolhidos revelam existir um elevado nível de acordo entre os respondentes quanto ao papel que cabe também à disciplina de Espanhol na promoção do pensamento crítico, com a mediana e a moda nos 6 pontos para o item 1. Contudo, quando se pergunta se o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica poderá ser um objetivo mais apropriado para uma aula de Cidadania e Desenvolvimento em vez de LE, 29,2% dos respondentes expressam algum grau de concordância com a afirmação. Também com uma média de pontos elevada estão os itens 6 e 8, indicando o reconhecimento do potencial da abordagem crítica para o estímulo da curiosidade intelectual dos alunos, bem como da relação da CIC com o exercício de uma cidadania ativa e democrática. Já os itens 5 e 7 obtiveram as médias mais baixas, indicando a discordância com uma eventual relação entre CIC e a baixa autoestima dos alunos ou possíveis tensões nas relações interculturais.

3.10. A operacionalização do desenvolvimento da consciência intercultural crítica

Na secção 11, questionaram-se os respondentes acerca da forma como promovem o desenvolvimento da consciência intercultural crítica nas aulas que lecionam. O tipo de atividades que afirmam promover e os recursos que assinalam utilizar para esse fim são apresentados, respetivamente, no Gráfico: 10 e no Gráfico: 11.

Gráfico: 10:



Atividades que os respondentes afirmam planificar para desenvolver a consciência intercultural crítica nas suas aulas (Elaboração própria)

Gráfico: 11:



Recursos a que os respondentes afirmam recorrer para trabalhar o desenvolvimento da consciência intercultural crítica nas suas aulas (Elaboração própria)

As principais atividades apontadas para trabalhar a CIC passam por atividades de compreensão audiovisual e escrita, expressão e interação oral, visionamento de filmes, atividades de expressão e interação escrita, pesquisa, visitas de estudo e debates. Estas atividades estão de acordo com o apontado no Quadro: 6, relativamente às atividades que os respondentes afirmam planificar para promover a consciência intercultural dos alunos. De assinalar, contudo, que nessas respostas a palavra utilizada com mais frequência foi *debate/debater*, atividade que está agora excluída das primeiras dez posições. De todos os respondentes, apenas 2% reconhecem não trabalhar a dimensão intercultural de forma crítica.

Quanto aos recursos que afirmam utilizar, também há coerência relativamente ao apontado na secção 6 do questionário no que se refere aos recursos assinalados para trabalhar a dimensão intercultural (Gráfico: 4). Destacam-se, de novo, o manual, as produções cinematográficas de ficção, os materiais de produção própria e as atividades interativas em suporte digital.

3.11. Comentário final

Nesta última secção do questionário, os respondentes foram convidados, caso assim o entendessem, a deixar um comentário final. Foram obtidas nove respostas válidas, tratadas no Quadro: 10.

Quadro: 10: Código e subcódigos associados ao comentário final

Código: comentário final	
Subcódigos	Segmentos codificados (resumo)
1. Desafios pedagógicos e estruturais	- Falta de tempo letivo para atividades aprofundadas. - Programas curriculares extensos. - Falta de maturidade dos alunos no ensino básico. - Aulas de curta duração (45 minutos) no ensino básico.
2. Recursos e materiais didáticos	- Utilização de materiais autênticos. - Crítica aos manuais escolares. - Falta de condições para a utilização de recursos audiovisuais e digitais. - Relevância do uso do cinema espanhol como recurso.
3. Formação de professores e clarificação conceptual	- Falta de formação específica para professores. - Dúvidas sobre o significado de “consciência cultural crítica”. - Ambiguidade da palavra “crítico/a” no contexto pedagógico.
4. Abordagens e estratégias interculturais	- Conhecimento da cultura hispânica. - Consciencialização da cultura do próprio aluno. - Comparação entre culturas. - Posição neutra do professor na exposição dos conteúdos culturais. - Importância da componente cultural para a aprendizagem da língua.

Elaboração própria a partir de análise dos dados com recurso ao MAXQDA

Em geral, os respondentes aproveitaram o comentário final para expor alguns constrangimentos a que estão sujeitos ao querer trabalhar com o desenvolvimento da CIC dos alunos, nomeadamente a falta de tempo letivo e a imaturidade dos alunos do EB, a extensão dos conteúdos curriculares, a falta de meios e recursos físicos nas escolas, as carências a nível de formação docente e as dúvidas de ordem conceptual relacionadas com a criticidade aplicada ao ensino-aprendizagem de LE. Alguns respondentes quiseram ainda partilhar a sua estratégia metodológica para trabalhar a CIC, resumida no SC4.

4. Conclusões

De acordo com o perfil demográfico da amostra e a sua relação com o universo de professores do grupo disciplinar de Espanhol no sistema de ensino português, os dados obtidos poderão ser considerados representativos desse universo. Procurou-se, assim, dar resposta a uma das questões orientadoras da investigação em que o estudo se integra: qual a posição e a prática pedagógica dos docentes do ensino pré-universitário, mais concretamente do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, relativamente às temáticas objeto do estudo? Conclui-se que, em geral, os professores reconhecem a relevância da dimensão intercultural bem como, dentro dessa dimensão, da promoção de uma consciência intercultural. Aparentemente, e de acordo com os dados recolhidos nas secções 6 e 7 do questionário, os conceitos de domínio intercultural e de consciência intercultural são assumidos como intercambiáveis e a sua operacionalização em sala de aula em pouco se distingue. De assinalar a identificação da consciência intercultural com termos como *respeito* (33 referências), *tolerância* (19 referências) e *empatia* (18 referências). Os dois primeiros termos são facilmente associáveis a uma abordagem passiva e acrítica das dinâmicas interculturais, em contraste com o conceito de empatia, que implica um conhecimento ativo e comprometido em relação à alteridade e à diferença e talvez represente uma atitude mais válida em prol do desenvolvimento de uma CIC[8]. Embora se reconheça igualmente a relevância da criticidade associada à consciência intercultural, a sua operacionalização nem sempre é clara. Quanto ao recurso ao cinema como ferramenta pedagógica, o seu uso afirma-se como bastante alargado e a grande maioria dos respondentes manifesta recorrer à análise fílmica para a sua exploração didática. No que se refere ao recurso ao cinema para trabalhar a dimensão intercultural, a maioria reconhece o seu potencial, ainda que não de forma inequívoca.

Em relação à componente crítica da dimensão intercultural, notam-se algumas contradições nas respostas que revelam a provável falta de clareza conceptual que este aspeto coloca. Existem igualmente alguns indícios da falta de preparação dos docentes

[8] Segundo Bennett (2013), a empatia implica um processo de participação imaginada numa experiência desconhecida, neste caso, numa cultura diferente, e é, ainda segundo o autor, uma das componentes da competência intercultural. Também Agar (2019) sublinha a importância da empatia, dado que permite assumir a perspetiva do outro, para o sucesso da interação humana em contextos culturalmente híbridos.

para abordar a componente cultural e intercultural de forma crítica, deixando em evidência a necessidade de integrar/reforçar estes aspetos tanto na formação docente inicial como na contínua.

Os resultados do questionário reforçam, assim, a pertinência da investigação em que se integra o estudo e de eventuais pesquisas futuras sobre a mesma questão. Conclui-se ser necessário clarificar em termos teóricos e práticos a temática da CIC na aula de ELE e averiguar o potencial do cinema (assinalado como recurso utilizado com algum grau de frequência por 74,8% dos respondentes) e das atividades de mediação — nomeadamente as de análise fílmica (assinaladas por 83% dos docentes) e as de TAV (assinaladas apenas por 40% dos docentes) — para o seu desenvolvimento.

Bibliografia

Agar, M. H. (2019). *Culture—How to Make It Work in a World of Hybrids*. Rowman & Littlefield Publishers.

Asensio Pastor, M. I. (2024). *La investigación cualitativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Comares.

Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. Intercultural Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847690807

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BYRAM0244

Byram, M., Porto, M., & Yulita, L. (2023). Beyond Teaching Languages for Communication —Humanistic Perspectives and Practices. *Languages*, *8*(3), 166. https://doi.org/10.3390/languages8030166

Conselho da Europa. (2018). *Quadro de referência das competências para a cultura democrática, Vol 1—Contexto, conceitos e modelo*. Direção-Geral da Administração Escolar.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

García Botero, J., Botero Restrepo, M. A., Reyes-Galeano, C. C., & González-Plasencia, Y. (2025). Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension. *Philologia hispalensis*, *1*(39), 255–276. https://doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10

Giroux, H. A. (2001). Breaking into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film. *JAC*, *21*(3), 583–598.

González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang Verlag.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Multilingual Matters.

Guilherme, M. (2012). Critical Language and Intercultural Communication Pedagogy. Em *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 357–371). Routledge.

Guilherme, M. (2022). From Critical Cultural Awareness to Intercultural Responsibility: Language, Culture and Citizenship. Em T. McConachy, I. Golubeva, & M. Wagner (Eds.), *Intercultural Learning in Language Education and Beyond* (pp. 101–117). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800412613-013

Guilherme, M., & Sawyer, M. (2021). How Critical Has Intercultural Learning and Teaching Become? A Diachronic and Synchronic View of "Critical Cultural Awareness" in Language Education. Em M. D. López-Jiménez & J. Sánchez-Torres (Eds.), *Intercultural Competence Past, Present and Future* (pp. 185–208). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8245-5_9

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE Publications.

Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. Guilford Press.

Martínez Arias, M. del R. (2022). Estadística para lingüistas especializados en ELE. Em I. Santos Gargallo & S. Pastor Cesteros (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco/Libros.

Martins, G. O. (Coord), Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocado, J. M., Pedroso, J. V., León Acosta, J. L., Ucha Silva, L. M., Guerreiro Alves da Encarnação, M. M., Vale Costa Horta, M. J., Carmo Soares Calçada, M. T., Vieira Nery, R. F., & Cordeiro Valente Rodrigues, S. Maria. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://rb.gy/bf5jny

Ministério da Educação, Ciência e Inovação & Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação (EduQA) (Eds.). (2025). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf

Ministério da Educação, Ciência e Inovação & Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação (EduQA) (Eds.). (2026). *Aprendizagens Essenciais, Espanhol 11.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/es_11_espanhol_inic_fg.pdf

Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação (Eds.). (2018, agosto). *Aprendizagens Essenciais—Espanhol, Ensino Secundário*. https://rb.gy/3ejuzs

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. http://hdl.handle.net/10400.2/10696

Radar

Prácticas digitales optimizadoras en textos escritos por estudiantes universitarios de español como lengua extranjera

Grauben Navas, tesis doctoral en “Didática das Línguas — Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global”, Universidade Aberta y Universidade Nova de Lisboa, junio de 2026



Nota biográfica

Grauben Navas completó su doctorado en *Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global* en la Universidade Aberta y la Universidade Nova de Lisboa (2026).

Su área de interés académico e investigador es el español como lengua extranjera y las tecnologías. Actualmente, trabaja como asistente invitada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidade Católica Portuguesa (UCP). También es investigadora en el Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC) de la UCP.

Es investigadora colaboradora en UID-FCT n.º 4372, Laboratorio de Educación a Distancia y eLearning (LE@D) - Universidade Aberta (Portugal) (https://lead.uab.pt/).

Resumen

Este estudio examina el impacto de las herramientas digitales en la escritura en español como lengua extranjera, considerando la creciente integración de traductores automáticos, correctores ortográficos y diccionarios en línea en el proceso de redacción de los estudiantes universitarios. Aunque estas tecnologías ofrecen ventajas en la corrección y revisión de textos, persisten dudas sobre si realmente contribuyen al desarrollo autónomo de las competencias lingüísticas o si, por el contrario, fomentan una dependencia que dificulta el aprendizaje efectivo de la lengua.

La investigación adopta un enfoque cuasi experimental, comparando la producción escrita de dos grupos: uno que utiliza herramientas digitales y otro que realiza las mismas tareas sin asistencia tecnológica. La recopilación de datos incluye encuestas, análisis textual y observación de las interacciones de los estudiantes con los recursos digitales. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el número de errores cometidos por ambos grupos, lo que evidencia un efecto concomitante de las herramientas digitales en la reducción de desviaciones morfológicas y ortográficas. Sin embargo, también se identificó una marcada dependencia de estos recursos, ya que los errores aumentaron cuando las herramientas fueron retiradas.

El análisis de las prácticas digitales reveló estrategias optimizadoras, como el uso eficiente de correctores y traductores, así como limitaciones relacionadas con la excesiva confianza en los traductores automáticos. Se concluye que una integración consciente de la tecnología puede mejorar el aprendizaje, siempre que se acompañe de estrategias didácticas que promuevan la autonomía de los estudiantes y un uso crítico de las herramientas digitales.

Palabras clave

Producción escrita, español como lengua extranjera, captura de actividad de pantalla, errores lingüísticos, recursos digitales de consulta lingüística, prácticas digitales.

Disponible en: http://hdl.handle.net/10400.2/21715

Ligações úteis

FREPA

FRAMEWORK OF REFERENCE FOR PLURALISTIC APPROACHES TO LANGUAGES AND CULTURES

Plano de formação 2026-27

PLANO DE FORMAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DA APPELE (CFA)

CRITERION

FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

CASA SALVADOR DALÍ
PORTLLIGAT

Ficha técnica

Conceção e edição:

Direção da APPELE

Coordenação:

Hugo Rocha

Colaboraram neste número:

Carlos Pazos-Justo, Grauben Navas, Hugo Rocha, Lola Pons Rodríguez, Marta Sanz Manzanedo, Mirta Fernández

Imagens: capa (Casa Salvador Dalí, Portlligat), Hugo Rocha; entrevista, Lola Pons; radar, Grauben Navas.

ISSN 2795-5125

Contacto/envio de textos: boletim.appele@gmail.com

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Avenida da Liberdade n.º 244, 5.º
1250-149 Lisboa
Página eletrónica: https://appele.pt
Correio eletrónico: direcao.appele@gmail.com