



**SERVICIO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDAD FEDERAL DEL PARÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
CURSO DE LETRAS LINGUA ESPANHOLA**

ALICIANE MONTEIRO AMARAL

**METODOLOGÍAS ACTIVAS Y TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE ABAETETUBA: UN ESTUDIO DE
CASO SOBRE RETOS Y POSIBILIDADES**

**Abaetetuba-PA
2026**

Aliciane Monteiro Amaral

**METODOLOGÍAS ACTIVAS Y TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE ABAETETUBA: UN ESTUDIO DE
CASO SOBRE RETOS Y POSIBILIDADES**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado para la
obtención de grado de Licenciatura Plena en Letras
Lengua Española por la Facultad de Ciencias del
Lenguaje – FACL, del Campus Universitario de
Abaetetuba de la Universidad Federal del Pará –
UFPA.

Orientadora: Ma. Elenilce Reis Farias Peixoto

Abaetetuba-Pa
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A485m Amaral, Aliciane.
 METODOLOGÍAS ACTIVAS Y TECNOLOGÍA EN LA
 ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UNA ESCUELA PÚBLICA
 DE ABAETETUBA : UN ESTUDIO DE CASO SOBRE RETOS
 Y POSIBILIDADES / Aliciane Amaral. — 2026.
 31 f.
- Orientador(a): Profª. MSc. Elenilce Reis Farias Peixoto
 Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua Espanhola,
 Abaetetuba, 2026.
1. Metodologias ativas. 2. Tecnologias digitais. 3. Ensino
 de espanhol. 4. Estudo de caso. I. Título.

CDD 370

ALICIANE MONTEIRO AMARAL

**METODOLOGÍAS ACTIVAS Y TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE ABAETETUBA: UN ESTUDIO DE
CASO SOBRE RETOS Y POSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como
requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em
Letras, Habilitação em Língua Espanhola, pela
Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Ma. Elenilce Reis Farias Peixoto

Data de aprovação: 20/07/2026

Conceito: *Ex celente*

Banca Examinadora:

Elenilce Reis Farias Peixoto

Profa. Elenilce Reis Farias Peixoto
Universidade Federal do Pará

Carmen Regina Brito Trindade

Profa. Carmen Regina Brito Trindade
Universidade Federal do Pará

Márcio de A. Ribeiro

Prof. Márcio de Abreu Ribeiro
Secretaria de Educação do Estado do Pará

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE ABAETETUBA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE RETOS Y POSIBILIDADES

Aliciane Monteiro Amaral

Orientadora: Ma. Elenilce Reis Farias Peixoto

RESUMEN

Este estudio de caso investigó los desafíos y las posibilidades de la implementación de metodologías activas asociadas a las TDIC en la enseñanza del español en una escuela pública de Abaetetuba, Pará. El objetivo general fue analizar, desde la perspectiva docente, los obstáculos estructurales, formativos y curriculares, así como las potencialidades locales para la innovación pedagógica. La investigación, cualitativa, utilizó entrevista semiestructurada, observación no participante de tres clases y análisis de documentos institucionales. Los datos fueron tratados mediante análisis de contenido, con base en el marco teórico sobre TDIC (Kenski; Levy; Moran), metodologías activas (Bacich & Moran; Bender) y formación docente en la Amazonía (Nóvoa; Imbernón; Hage & Barros). Los resultados revelaron una práctica predominantemente tradicional, con uso instrumental del proyector y desconocimiento de la nomenclatura "metodologías activas". Los principales desafíos son la precariedad de la infraestructura, la formación inicial que no abordó esos temas y la reducida carga horaria. Como potencialidades, se destacan la actitud proactiva de la profesora, el acceso mayoritario de los alumnos a internet y a dispositivos móviles en casa, y el mayor compromiso de los estudiantes en actividades lúdicas. Se concluye que, a pesar de las adversidades, existen brechas que pueden ser movilizadas para una práctica más significativa, demandando políticas de formación continua contextualizadas e inversión en infraestructura básica.

Palabras clave: metodologías activas; tecnologías digitales; enseñanza del español; Abaetetuba; estudio de caso.

RESUMO

Este estudo de caso investigou os desafios e possibilidades de metodologias ativas associadas às TDIC no ensino do espanhol em uma escola pública de Abaetetuba, Pará. O objetivo geral foi analisar, na perspectiva docente, os obstáculos estruturais, formativos e curriculares, bem como as potencialidades locais para a inovação pedagógica. A pesquisa, qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas, observação de três aulas e análise documental. Os dados foram tratados por análise de conteúdo, com base no marco teórico sobre TDIC (Kenski; Lévy; Moran), metodologias ativas (Bacich & Moran; Bender) e formação docente na Amazônia (Nóvoa; Imbernón; Hage & Barros). Os resultados revelaram uma prática predominantemente tradicional, com uso instrumental do projetor e desconhecimento da nomenclatura "metodologias ativas". Os principais desafios são a precariedade da infraestrutura, a formação inicial que não abordou esses temas e a reduzida carga horária. Como potencialidades, destacam-se a atitude proativa da professora, o acesso majoritário dos alunos à internet e a dispositivos móveis em casa, e o maior engajamento em atividades lúdicas. Conclui-se que, apesar das adversidades, existem brechas mobilizáveis para uma prática mais significativa, demandando políticas de formação continuada contextualizadas e investimento em infraestrutura básica.

Palavras-chave: metodologias ativas; tecnologias digitais; ensino de espanhol; Abaetetuba; estudo de caso

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la incorporación de herramientas como internet, dispositivos móviles y plataformas interactivas ha abierto posibilidades antes impensables para aproximar a los estudiantes a contextos comunicativos auténticos. Sin embargo, esa promesa de innovación encuentra barreras concretas cuando se traslada a realidades escolares marcadas por la precariedad estructural y la falta de políticas formativas consistentes.

La región amazónica brasileña constituye un ejemplo emblemático: las escuelas públicas suelen carecer de infraestructura básica, como conexión estable a internet o laboratorios de informática, y los docentes enfrentan condiciones de trabajo que limitan su capacidad para renovar sus prácticas pedagógicas. A esa situación se suman los efectos de reformas curriculares que, al reducir la carga horaria de lenguas extranjeras, han debilitado la presencia del español en el currículo de la enseñanza media, generando desinterés y una percepción de baja relevancia entre los estudiantes.

Frente a ese escenario, las metodologías activas se presentan como alternativas que colocan al estudiante en el centro del proceso y estimulan su participación. No obstante, su implementación no depende únicamente de la voluntad docente ni de la disponibilidad tecnológica, sino de una formación profesional que articule saberes técnicos y pedagógicos, además de condiciones institucionales que favorezcan la experimentación y el cambio.

La presente investigación investigó los desafíos y las posibilidades del uso de metodologías activas asociadas a tecnologías digitales en la enseñanza del español en una escuela pública de educación secundaria ubicada en el municipio de Abaetetuba, estado de Pará. La elección de ese locus se justifica por su inserción en la realidad amazónica y por el vínculo previo de la investigadora con la institución, establecido a través de prácticas supervisadas y del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID).

La pregunta que orientó el estudio fue: ¿Cuáles son los principales desafíos y potencialidades para la implementación de metodologías activas y el uso pedagógico de las TDIC en la enseñanza del español en esa escuela, desde la perspectiva de la docente y de la observación de su práctica? Para responder a esa cuestión, se delimitaron los siguientes objetivos, general: investigar los retos y las posibilidades del uso de metodologías activas combinadas con las tecnologías digitales en la enseñanza de la lengua española en un instituto público de Abaetetuba (PA). Específicos: identificar, mediante entrevistas y observación, qué metodologías activas y recursos tecnológicos conoce y/o utiliza efectivamente la profesora de español de la escuela de campo en su práctica docente. Analizar las percepciones de la docente

sobre las dificultades de carácter estructural, formativo, curricular y pedagógico para la incorporación de innovaciones tecnológicas y metodológicas en sus clases. Identificar las potencialidades del contexto local (acceso de los alumnos a dispositivos móviles, proyectos institucionales de la escuela, colaboraciones con la comunidad, conocimientos y creatividad de la profesora) que puedan facilitar o potenciar el uso de metodologías activas con apoyo tecnológico. Aportar, al final del estudio, reflexiones y sugerencias contextualizadas que puedan contribuir a la práctica docente y a la reflexión sobre las políticas de formación continua en el municipio.

Para alcanzar esos objetivos, se optó por un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso. Los instrumentos utilizados fueron una entrevista semiestructurada con la profesora, observación no participante de tres clases y análisis de documentos institucionales. El análisis de los datos se realizó con base en la técnica de análisis de contenido, siguiendo las etapas de preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados.

Este trabajo adquiere relevancia tanto social como académica. Socialmente, porque visibiliza las dificultades que enfrentan los docentes de lenguas extranjeras en la Amazonía y ofrece insumos para repensar políticas educativas más justas. Académicamente, porque contribuye al debate sobre formación docente, metodologías activas y tecnologías en contextos de vulnerabilidad, llenando un vacío en la producción científica dedicada a la enseñanza de español en la región Norte de Brasil.

El texto se organiza en seis secciones. Tras esta introducción, la segunda sección presenta el marco teórico, estructurado en torno a tres ejes: las TDIC en la enseñanza de lenguas, las metodologías activas y la formación docente en el contexto amazónico. La tercera describe la metodología empleada. La cuarta expone los resultados obtenidos, organizados en categorías temáticas. La quinta sección discute esos resultados a la luz de la literatura. Finalmente, la sexta sección trae las conclusiones, las contribuciones y las sugerencias para investigaciones futuras.

2. MARCO TEÓRICO

Para comprender la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto amazónico brasileño, este marco teórico se organiza en torno a tres ejes fundamentales. El primer eje aborda el papel de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en la educación, destacando su potencial para crear contextos auténticos de aprendizaje, pero también la necesidad de un uso pedagógico intencional y crítico. El segundo explora las metodologías activas como posibilidad didáctica para la enseñanza de lenguas, con énfasis en dos enfoques complementarios: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la gamificación.

Ambos se presentan como alternativas viables para fomentar la participación, la interacción y el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE. El tercer eje, finalmente, reflexiona sobre los desafíos específicos de la formación docente y de la realidad amazónica, considerando las limitaciones de infraestructura tecnológica, la escasez de materiales didácticos adaptados al contexto local y la necesidad de una formación continua que prepare a los profesores para innovar en adversas condiciones.

La elección de estos tres ejes responde a la necesidad de superar visiones reduccionistas que asocian la innovación educativa exclusivamente a la disponibilidad de recursos tecnológicos. De esta manera, las metodologías activas ofrecen el marco pedagógico adecuado para que las TDIC contribuyan a un aprendizaje significativo y centrado en el alumno. No obstante, en regiones como la Amazonía brasileña, donde el acceso a internet y a dispositivos digitales es desigual, la implementación de estas propuestas enfrenta obstáculos particulares que requieren soluciones creativas y contextualizadas (Chaves, 2013; Silva, 2020).

2.1 TDIC en la enseñanza del español como lengua extranjera: más allá de la relación general tecnología-educación

La presencia de las tecnologías digitales reconfigura los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, comprender el impacto de las tecnologías en la educación exige ir más allá de una visión meramente instrumental. Para Kenski (2012), las nuevas tecnologías no pueden reducirse a meros soportes técnicos, ya que cada una de ellas cuenta con lógicas y lenguajes específicos que inciden en las dimensiones perceptivas, emocionales, cognitivas, intuitivas y comunicativas de los sujetos. Esta perspectiva refuerza la idea de la necesidad de un uso pedagógico intencional y crítico de las tecnologías.

Se puede afirmar que estas tecnologías, al no ser neutras, influyen directamente en las etapas de creación, difusión e interiorización del conocimiento, provocando cambios en los roles de profesores y alumnos. Este cambio de papel no solo se produce en los espacios físicos de la escuela, sino también fuera de ella. Según la misma autora, “La ciencia, hoy, en forma de tecnologías, cambia el cotidiano de las personas y se coloca en todos los espacios. De esta forma, transforma el ritmo de la producción histórica de la existencia humana.” (Kenski, 2012, p. 44, traducción propia).¹ En el ámbito educativo, esta constatación implica que la escuela ya no puede ignorar la omnipresencia de la tecnología ni preparar a los alumnos para un mundo estable; le corresponde formar a personas capaces de adaptarse, aprender de forma continua y

¹ Texto original: “A ciência, hoje, na forma de tecnologias, altera o cotidiano das pessoas e coloca-se em todos os espaços. essa forma, transforma o ritmo da produção histórica da existência humana.” (Kenski, 2012, p. 44).

reflexionar críticamente sobre las repercusiones de esta aceleración en la vida personal y colectiva. Desde la perspectiva de la cibercultura, la escuela ha dejado de ser el único espacio legítimo de aprendizaje (Lévy, 1999). El autor nos invita a construir nuevos modelos para este espacio, reconociendo que los estudiantes están inmersos en un entorno de aprendizaje más amplio, donde los jóvenes puedan aprender de forma continua y dispersa a través de dispositivos móviles, redes sociales y otras plataformas digitales, como las de streaming (Netflix, Spotify, YouTube etc.)

Las TDIC son de gran utilidad en la enseñanza de ELE, de hecho, permiten explorar el potencial de integración entre los espacios culturales y educativos para crear contextos educativos auténticos de aprendizaje mediados por las tecnologías. (Moran, 2018). Además, ellas permiten el acceso ilimitado a materiales auténticos como: canciones de artistas latinoamericanos e incluso interacción comunicativa con hablantes nativos a través de aplicaciones de conversación entre muchos otros.

Sin embargo, Moran (2015, p. 35) advierte que la tecnología, por sí sola, no garantiza una mejora en el aprendizaje. Su eficacia depende de estar “integrada a un proyecto pedagógico innovador”. Esto significa que, en la enseñanza de (ELE) como lengua extranjera, corresponde al profesor moderar el uso de aplicaciones de conversación y podcasts, por ejemplo, para que la experiencia resulte verdaderamente significativa. Aquí es donde las metodologías activas ofrecen el marco adecuado para que las TIC, al servicio de la enseñanza, contribuyan a un aprendizaje más significativo, colaborativo y centrado en el alumno.

2.2 Metodologías activas: principios y enfoques para la enseñanza del español-énfasis en la participación, interacción y competencia comunicativa

Para Bacich y Moran (2018, p. 38, traducción propia), las metodologías activas son “estrategias de enseñanza centradas en la participación efectiva de los estudiantes en la construcción del proceso de aprendizaje, de forma flexible, inter ligada e híbrida”.² Este planteamiento sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, fomentando su autonomía, su colaboración y su capacidad para resolver problemas. En el contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), estas metodologías resultan particularmente adecuadas. El alumno deja de ser un mero receptor pasivo de reglas gramaticales y vocabulario para convertirse en protagonista activo de su propia formación

²Texto original: “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. (Bacich; Moran, 2018, p. 38)

lingüística. Concretamente, habla, interactúa y produce en la lengua meta de forma constante, lo que simula situaciones reales de comunicación y lo prepara para afrontarlas.

La gran diferencia de los enfoques tradicionales está en que las metodologías activas priorizan el desarrollo de la competencia comunicativa, definida por Bacich y Moran (2018) como la capacidad de actuar verbalmente en situaciones reales de uso lingüístico. Este concepto, ampliamente desarrollado por Almeida Filho (1993) en el ámbito de la enseñanza comunicativa de lenguas, desplaza el foco del conocimiento metalingüístico (saber “sobre” la lengua) al desempeño efectivo (saber “usar” la lengua para cumplir objetivos concretos: pedir información, expresar opiniones, argumentar, narrar o negociar).

Esta concepción de competencia comunicativa cobra particular relevancia en el mundo contemporáneo, donde los estudiantes de ELE se enfrentan a entornos de comunicación diversos, cambiantes e impredecibles. El simple dominio de reglas aisladas resulta insuficiente cuando se trata de interactuar en redes sociales, entender un podcast de divulgación científica o participar en una conversación espontánea con hablantes nativos. Las metodologías activas, al enfatizar la acción lingüística en contextos reales, ofrecen el marco pedagógico adecuado para responder a esos desafíos. En el siglo XXI, saber usar la lengua en contextos diversos es más relevante que el dominio aislado de reglas (Bacich y Moran, 2018). A continuación, se detallan dos metodologías activas con gran potencial para la integración de las TDIC en la clase de español.

2.2.1 Aprendizaje basado en proyectos aplicado al español: integración de TDIC y desarrollo comunicativo

Entre las metodologías activas que mejor se adaptan a las demandas de la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad, destaca el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Según Bender (2014, p. 9, traducción propia), “El aprendizaje basado en proyectos es un modelo de enseñanza que consiste en permitir a los estudiantes confrontar las cuestiones y los problemas del mundo real que consideran significativos, determinando cómo abordarlos y luego actuando cooperativamente en busca de soluciones”.³ El autor resalta dos aspectos que son clave para la enseñanza de ELE: por un lado, la conexión con problemas reales y significativos para el alumno; por otro, el trabajo cooperativo en busca de soluciones. Al trasladar estos principios al

³Texto original: “A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-lo e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções”. (Bender, 2014, p. 9.)

aula de español, el ABP deja de ser una mera estrategia didáctica y se convierte en un escenario donde la lengua funciona como herramienta de acción, no como objeto de estudio.

En un proyecto típico de ELE con base tecnológica, los estudiantes no practican el idioma repitiendo estructuras, sino que lo usan para investigar, comunicar, negociar y producir. Como señala Bender (2014, p. 87, traducción propia), "La tecnología, cuando se integra al aprendizaje basado en proyectos, no es un añadido; es el vehículo que permite a los estudiantes crear productos auténticos y compartir su aprendizaje con una audiencia real".⁴ Al alinear teoría y práctica, un grupo podría encargarse de crear un perfil de recomendaciones culturales para jóvenes hispanohablantes en el Instagram o YouTube, donde reseñen películas, series o canciones. Para ello, necesitarán leer críticas en medios reales, entrevistar a hablantes nativos, redactar sus propios textos y grabar podcasts de opinión.

A lo largo de ese proceso, el profesor actúa como guía, no como instructor; introduce vocabulario y estructuras cuando el grupo los requiere, no de forma anticipada y descontextualizada. Según Dolan y Collins (2015 apud Bacich y Moran, 2018, p. 41, traducción propia),

El profesor como orientador o mentor gana relevancia. Su papel es ayudar a los estudiantes a ir más allá de donde podrían llegar por sí solos, motivando, cuestionando, orientando. Hasta hace unos años, todavía tenía sentido que el profesor explicara todo y el alumno anotara, investigara y mostrara cuánto aprendió. Estudios revelan que cuando el profesor habla menos, orienta más y el alumno participa de forma activa, el aprendizaje es más significativo.

La integración de las TDIC en el ABP potencia justamente esa autenticidad. Pero, exige planificación cuidadosa y, sobre todo, un cambio de mentalidad por parte del profesor, lo que, como señala Prensky (2001, p. 7), no es una tarea tan sencilla, "La mudanza es necesaria y difícil". No se trata de hacer un proyecto al final del trimestre como una actividad extra, sino de reorganizar la secuencia didáctica en torno al proyecto mismo. Es decir, los contenidos gramaticales y léxicos surgen de las necesidades del proyecto, no al revés. Esto puede resultar incómodo al principio, tanto para docentes acostumbrados a seguir un libro de texto como para alumnos que esperan lecciones frontales. Sin embargo, la evidencia muestra que, una vez superada esa fase inicial, el compromiso y el desarrollo de la competencia comunicativa mejoran significativamente (Thomas, 2000; Larmer e Mergendoller, 2010).

En el caso del español, el ABP ofrece una ventaja adicional: la posibilidad de explorar la diversidad hispanohablante. Por ejemplo, un proyecto puede centrarse en comparar las

⁴ Texto original: "A tecnologia, quando integrada à aprendizagem baseada em projetos, não é um complemento; é o veículo que permite aos alunos criar produtos autênticos e compartilhar seu aprendizado com uma audiência real". (Bender, 2014, p. 87),

tradiciones de fin de año en México, Venezuela, Colombia y España, o en analizar cómo se aborda el cambio climático en distintos medios de comunicación en lengua española. Los alumnos no solo aprenden vocabulario y estructuras, sino que también desarrollan una conciencia intercultural que es, hoy más que nunca, parte esencial de la competencia comunicativa (Byram, 1997). Está claro que, implementar ABP con TDIC en ELE no está exento de retos. La disponibilidad tecnológica varía enormemente entre contextos educativos, y no todos los alumnos tienen el mismo nivel de alfabetización digital. Por eso, el profesor debe actuar como mediador también en ese sentido: ofrecer alternativas, enseñar a buscar información fiable, a citar fuentes, a colaborar en línea sin conflictos.

Por lo tanto, el aprendizaje basado en proyectos, cuando se integra con las TDIC y se enfoca en tareas comunicativas reales, convierte la clase de español en un espacio de producción activa, cooperación y descubrimiento cultural. No obstante, no es la única metodología activa con potencial para ELE. A continuación, se presentan otro enfoque adicional que, combinado con el ABP, puede enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje: la gamificación, que será discutida en la próxima subsección.

2.2.2 Gamificación en el aula de español: motivación, competencia comunicativa y recursos digitales

La gamificación, entendida como la aplicación de elementos propios de los juegos como puntos, niveles, recompensas, desafíos y narrativas en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), ha ganado terreno en la educación por su capacidad para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. En el ámbito de ELE, esta estrategia resulta muy interesante porque transforma el aprendizaje del español en una experiencia dinámica, donde el alumno avanza a su propio ritmo, enfrenta retos y recibe retroalimentación inmediata, todo ello mientras usa la lengua meta de forma significativa.

Gamificar no implica necesariamente diseñar juegos completos ni disponer de tecnología sofisticada, diferentemente de lo que suele pensarse. Se puede gamificar una actividad puntual, una secuencia didáctica o incluso un curso entero, utilizando desde insignias físicas o digitales hasta tablas de clasificación (leaderboards) o narrativas de aventura que den sentido a las tareas comunicativas, la clave está en que los elementos lúdicos no sean un mero adorno, sino que estén al servicio de los objetivos de aprendizaje (Alves, 2015). Los recursos digitales abundan y muchos son gratuitos. Plataformas como Kahoot!, Quizizz o Gimkit permiten crear cuestionarios gamificados que se pueden usar como por ejemplo para calentamiento, repaso o evaluación formativa.

Para comprender el potencial de la gamificación en la enseñanza de lenguas, es necesario distinguir dos tipos de motivación que movilizan el aprendizaje. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), los individuos no necesitan recompensas externas para motivarse; la motivación intrínseca es la más efectiva para que las personas realicen actividades por sí mismas. Borrás-Gené (2022, p. 26) explica que, dentro del cognitivismo, esta teoría sostiene que “los individuos no necesitan recompensas para motivarse, y la motivación intrínseca es la mejor manera de que hagan cosas. Los seres humanos son proactivos y tienen un sentimiento interno de crecer.” La motivación intrínseca, definida por Borrás-Gené (2022, p. 28) como “aquella en la que el individuo realiza una actividad por la satisfacción en sí de realizarla”, se fundamenta en tres necesidades humanas básicas: competencia o maestría (habilidad para completar retos), relación (deseo de interactuar y conectarse socialmente) y autonomía (libertad para tomar decisiones) (Borrás-Gené, 2022, p. 28). En contraste, la motivación extrínseca proviene de fuera del individuo y se basa en recompensas externas que proporcionan satisfacción que la tarea en sí misma no puede ofrecer (Borrás-Gené, 2022, p. 27).

La gamificación, bien aplicada, no se limita a ofrecer puntos y recompensas, lo que activaría solo la motivación extrínseca, sino que busca despertar en el alumno el placer de aprender, la curiosidad y el deseo de superar desafíos, elementos que caracterizan la motivación intrínseca. Domínguez et al. señala que, (2013 apud Barroso, 2025, p. 11) “los alumnos que participaron en experiencias con componentes lúdicos mostraron mayor compromiso y disfrute del proceso de aprendizaje en comparación con aquellos que siguieron métodos tradicionales. Ese mayor compromiso y disfrute están directamente vinculados con el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar la lengua de manera adecuada y efectiva en diferentes contextos y situaciones (Barroso, 2025, p. 9). La competencia comunicativa no se limita al dominio de reglas gramaticales; abarca también aspectos socioculturales, discursivos y estratégicos que permiten al hablante actuar verbalmente en situaciones reales de interacción (Almeida Filho, 1993). En el contexto de ELE, su desarrollo es el objetivo central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la gamificación no solo motiva al alumno a participar, sino que lo sitúa en contextos comunicativos auténticos, donde la lengua deja de ser un objeto de estudio para convertirse en una herramienta de acción. Esta articulación entre motivación intrínseca y competencia comunicativa es lo que hace de la gamificación una estrategia especialmente potente para la enseñanza de lenguas extranjeras, como sintetiza Barroso (2025, p. 28): “La gamificación, al combinar elementos lúdicos con objetivos comunicativos, puede aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes y, al mismo tiempo, ofrecer oportunidades para

practicar la lengua en contextos significativos”. Ahora bien, la gamificación también no es una varita mágica. Zichermann y Cunningham (2011) señalan que el nivel de engajamento es un factor primordial para el éxito de cualquier proceso de gamificación, sin una adecuada participación de los estudiantes, la estrategia pierde efectividad. Implementar la gamificación requiere cuidado, pues existen dos riesgos comunes. El primero es la superficialidad, que Según D’Angelo (2024, p. 1),

Uno de los principales desafíos de la gamificación es el riesgo de que las actividades gamificadas se perciban como superficiales o triviales. Cuando los elementos de juego, como puntos y recompensas, se aplican sin una conexión significativa con los objetivos educativos, pueden distraer a nuestros estudiantes de un verdadero aprendizaje o profundo. Este enfoque superficial puede llevar a que ellos se centren únicamente en ganar recompensas en lugar de comprender los contenidos o desarrollar habilidades profundas.

Por ello, el exceso de recompensas o competencias puede desviar la atención del aprendizaje real hacia la mera acumulación de puntos, sin que ello se vincule con tareas comunicativas auténticas. La falta de autenticidad es el segundo: si los retos no implican usar el español para propósitos reales, la gamificación se vuelve mecánica y pierde su potencial (D’Angelo, 2024). Por eso, en ELE es fundamental que los desafíos estén anclados en situaciones de comunicación que el alumno podría enfrentar fuera del aula, como pedir un café, recomendar una película, negociar un precio, contar una anécdota.

Alves (2015) refuerza que a pesar de la diversión ser un elemento esencial en el aprendizaje gamificado, no se trata de mero entretenimiento, las razones por las que los estudiantes se involucran van más allá del placer inmediato cuando se trata del aprendizaje. La gamificación, cuando bien aplicada, abre posibilidades al situar al alumno frente a desafíos que requieren el uso genuino del español para superarlos. Sin embargo, Busarello (2016, p. 21) advierte que centrarse exclusivamente en motivaciones extrínsecas puede, en determinados contextos, generar el efecto contrario y debilitar el sistema motivacional del individuo. Por ello, el objetivo efectivo de la gamificación debe ser estimular la motivación intrínseca, aunque para ello pueda recurrirse inicialmente a recompensas externas.

Otro aspecto para considerar es la diversidad de perfiles entre los estudiantes. No a todos les motiva la competición; algunos prefieren la cooperación o los logros individuales. Un diseño gamificado bien pensado ofrece múltiples rutas de participación: misiones en equipo, retos personales opcionales, recompensas por ayudar a un compañero, etc. Así se evita excluir a quienes se sienten incómodos con la exposición pública o con la presión de las tablas de clasificación. Freire (1996) resalta que la autonomía es fundamental en el proceso pedagógico; el alumno debe sentirse sujeto activo de su aprendizaje, no mero receptor pasivo.

En definitiva, la gamificación, cuando se integra con criterio pedagógico y se apoya en las TDIC, se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la motivación intrínseca y el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español. Los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de reglas para convertirse en protagonistas de una aventura lingüística, donde cada logro los acerca un paso más a dominar la lengua en situaciones reales, en consonancia con la visión freireana de una educación liberadora y centrada en el aprendizaje activo. Ahora bien, la implementación de estas metodologías no ocurre en el vacío; depende directamente de la formación del profesorado y de las condiciones concretas del contexto donde se enseña. Por eso, en la próxima sección, abordaremos los desafíos y posibilidades de la formación docente en la realidad amazónica, tercer eje del marco teórico.

2.3 Formación docente y contexto amazónico: desafíos y posibilidades

La formación de profesores ha sido señalada por diversos autores como un pilar fundamental para la transformación educativa. Sin embargo, al analizar el contexto específico de la región amazónica brasileña, los desafíos se multiplican y adquieren contornos singulares. Esta sección aborda, en primer lugar, las concepciones generales sobre la formación docente, para luego analizar las particularidades socioeducativas de la Amazonía, sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras y las posibles alternativas para una formación contextualizada y emancipadora.

La formación de profesores debe ser comprendida como un proceso continuo que va más allá de la mera adquisición de técnicas o la transmisión de contenidos. Para Nóvoa (1992):

La formación debe estimular una perspectiva crítico-reflexiva, que proporcione a los profesores los medios de un pensamiento autónomo y facilite las dinámicas de autoformación participativa. Estar en formación implica una inversión personal, un trabajo libre y creativo sobre los recorridos y los proyectos propios, con vistas a la construcción de una identidad, que es también una identidad profesional. (Nóvoa, 1992, p. 25, traducción propia)⁵

Él defiende que la formación inicial no puede ser vista como una simple transmisión de conocimientos pedagógicos, sino como un espacio de construcción de la identidad profesional, estar en formación implica un investimento personal, un trabajo libre y creativo sobre los propios recorridos y proyectos, con vistas a la construcción de una identidad que es también identidad profesional.

⁵ Texto original: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 2019, p. 25).

En la misma línea de pensamiento, Imbernón (2011) defiende que la formación continuada es indispensable para mejorar la calidad educativa y para construir una sociedad más justa. Para el autor, la formación debe partir de la escuela y del propio contexto del profesor, promoviendo la reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo personal y profesional. La formación, de esta manera, supera el aspecto técnico y asume un papel humanizador y transformador. Nóvoa (1992, p. 26), por su parte, ya advertía que la formación puede estimular el desarrollo profesional de los profesores en el marco de una autonomía contextualizada, valorizando paradigmas que promuevan la preparación de profesores reflexivos, capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de participar como protagonistas en la implementación de las políticas educativas. En el contexto amazónico, esta visión reflexiva y contextualizada de la formación docente cobra especial relevancia, pues las condiciones de aislamiento, precariedad y diversidad cultural exigen profesionales capaces de construir saberes desde su práctica y de adaptar creativamente los conocimientos a las realidades locales.

2.3.1 La Amazonía como contexto singular: desafíos estructurales y educativos

La Amazonía brasileña presenta características, históricas, geográficas y culturales que la distinguen del resto del país, generando desafíos específicos para la educación y, en particular, para la formación docente. Hage y Barros (2010) profundizan esta discusión al analizar las dificultades para la implementación de currículos que atiendan a las poblaciones locales. Los autores critican la tendencia a la homogeneización curricular, argumentando que las políticas y propuestas educativas para la región deben ser construidas desde la realidad y las necesidades de las comunidades amazónicas, no simplemente trasladadas de otros contextos. En este sentido, la educación del campo en la Amazonía demanda una profunda reflexión sobre sus finalidades, contenidos y metodologías, que deben estar enraizados en la cultura, los saberes y las formas de vida locales.

Además de los desafíos señalados, es fundamental considerar la dimensión de la inclusión y la diversidad. Oliveira (2024) ha trabajado intensamente la temática de la educación inclusiva en la Amazonía paraense, abordando los conflictos, las asimetrías y las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad en un contexto ya de por sí complejo. Para ella, la inclusión en la Amazonía debe materializarse en acciones concretas que consideren la interculturalidad y las especificidades de cada territorio, garantizando el derecho a la educación para todos y no puede ser apenas un discurso vacío. Más allá de las cuestiones relacionadas con el currículo y la inclusión, los estudios recientes han

evidenciado que los desafíos de la formación docente en la Amazonía también se expresan en el plano estructural y simbólico. Pinheiro, Pantoja y Miranda (2026) señalan que:

El compromiso docente, especialmente en contextos amazónicos, se ve afectado por la sobrecarga de trabajo, precariedad de las condiciones profesionales y ausencia de políticas de valorización. En ese sentido, esas condiciones generan tensiones permanentes entre el compromiso ético-político con una educación emancipadora y las limitaciones impuestas por estructuras institucionales debilitadas, lo que dificulta la consolidación de procesos formativos críticos y continuos. (Pinheiro; Pantoja; Miranda, 2026, p. 6 traducción propia).⁶

En concordancia con las autoras, está claro que las condiciones de acceso a la educación en la región están atravesadas por limitaciones como la precariedad de las infraestructuras escolares, la escasez de recursos materiales y humanos, y las largas distancias geográficas que dificultan tanto la permanencia de los estudiantes como la continuidad de los procesos formativos de los propios profesores. Estas dificultades, según las autoras, se intensifican por las particularidades territoriales de la Amazonía, marcada por áreas de difícil acceso y comunidades dispersas, lo que impone obstáculos significativos a la implementación de políticas educativas equitativas y continuas.

Delante de este panorama, diversos estudios han comenzado a delinear perspectivas alternativas para la formación docente en la región. Una de las apuestas más prometedoras es la valorización de los saberes de la socio biodiversidad como eje estructurante del currículo formativo. Pinheiro, Pantoja y Miranda (2026), retomando aportes de otros autores, sostienen que los conocimientos producidos por las poblaciones tradicionales (indígenas, quilombolas, ribereñas) constituyen un patrimonio estratégico no solo para la sostenibilidad de la Amazonía, sino para la propia construcción de una formación docente pertinente y socialmente referenciada. Incorporar estos saberes a los procesos formativos implica romper con modelos homogéneos y reconocer la ancestralidad, la territorialidad y las formas propias de producción de conocimiento que emergen de las experiencias amazónicas.

Por lo tanto, la formación docente en la Amazonía exige políticas públicas y propuestas formativas que reconozcan la diversidad territorial, cultural y pedagógica de la región, y que apuesten por una educación comprometida con los sujetos y sus territorios. Como afirman Pinheiro, Pantoja y Miranda (2026), se trata de comprender la formación de profesores como un proyecto político-educacional profundamente vinculado a las luchas por reconocimiento,

⁶Texto original: “O engajamento docente, especialmente em contextos amazônicos, é atravessado por sobrecarga de trabalho, precarização das condições profissionais e ausência de políticas de valorização. Nesse sentido, essas condições geram tensões permanentes entre o compromisso ético-político com uma educação emancipadora e as limitações impostas por estruturas institucionais fragilizadas, o que dificulta a consolidação de processos formativos críticos e continuados.” (Pinheiro; Pantoja; Miranda, 2026, p. 6).

equidad y derecho a la educación. Solo desde esa perspectiva será posible construir una formación docente que, en lugar de reproducir exclusiones, contribuya a la emancipación de los pueblos amazónicos.

2.3.2 Hacia una formación docente contextualizada y emancipadora: posibilidades

Frente a esos desafíos, surge la necesidad de repensar la formación inicial y continuada de los profesores que actúan en la Amazonía. Autores como Freitas y Almeida (2010) enfatizan que la formación docente debe superar el enfoque técnico y adoptar una perspectiva crítica y reflexiva, que prepare al profesor para actuar como un intelectual transformador de su realidad. Esto implica que los programas de formación no deben centrarse únicamente en la transmisión de contenidos disciplinares o metodológicos, sino en el desarrollo de competencias para analizar, interpretar y actuar sobre los problemas concretos de su práctica. En ese sentido, Pacífico, Freitas y Días (2023) afirman que:

Repensar la formación para el magisterio debe considerar los saberes de los profesores y las realidades específicas de su trabajo diario, reconociendo y valorizando los saberes desarrollados por los docentes en sus prácticas cotidianas como fuente valiosa de aprendizaje, así como considerar la necesidad de implicar a los profesores en el proceso de reforma de la formación de docentes. (Pacífico; Freitas; Dias, 2023, p. 80, traducción propia).⁷

En esta dirección, es fundamental que la formación de profesores de lenguas en la Amazonía incorpore el contexto regional como objeto de estudio y como fuente de recursos didácticos. Es decir, los programas de formación deben estimular al futuro profesor a conocer a fondo la realidad amazónica: su geografía, su historia, su cultura, sus lenguas y sus desafíos educativos. A partir de ese conocimiento, el profesor estará capacitado para desarrollar materiales didácticos contextualizados, planificar actividades que dialoguen con la realidad del alumno y promover proyectos de aprendizaje que sean significativos y transformadores. Además, la formación debe ofrecer herramientas para que el profesor pueda innovar, aún con recursos limitados. En lugar de lamentar la falta de tecnologías, los programas de formación deben incentivar el uso creativo de los recursos disponibles (materiales impresos, recursos naturales, saberes de la comunidad, etc.) y la adaptación de metodologías activas a la realidad local. Como defienden Hage y Barros (2010), el currículo y las prácticas pedagógicas deben ser contruidos desde la comunidad escolar y en diálogo con sus saberes y necesidades.

⁷ Texto original: “Repensar a formação para o magistério deve considerar os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho diário, reconhecendo e valorizando os saberes desenvolvidos pelos docentes em suas práticas cotidianas como fonte valiosa de aprendizado, bem como, considerar a necessidade de envolver os professores no processo de reforma da formação de docentes” (Pacífico; Freitas; Dias, 2023, p. 80).

Por último, la formación docente debe asumir un compromiso ético y político con la transformación de la realidad amazónica. Esto implica formar profesores que no sean meros reproductores de contenidos, sino agentes de cambio, capaces de movilizarse junto a las comunidades en la defensa de sus derechos, de una educación de calidad y del desarrollo sostenible de la región. En síntesis, la formación de profesores en la Amazonía enfrenta enormes desafíos estructurales, curriculares y formativos. Pero también abre espacio para propuestas innovadoras, contextualizadas y comprometidas con la realidad regional, donde el profesor de ELE puede actuar como mediador, investigador y agente de transformación.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de investigación de campo, coherente con el paradigma interpretativo de producción del conocimiento, según el cual la realidad educativa no es un dato objetivo y externo, sino construido a partir de los significados que los sujetos atribuyen sus experiencias en contextos específicos (Bogdan y Biklen, 1994). Según Ludke y André (2013), la investigación cualitativa en educación se centra en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos involucrados, valorando el contacto directo del investigador con el ambiente natural, la descripción detallada de las situaciones y los significados atribuidos por los participantes. En esa perspectiva, el investigador no busca leyes generales ni relaciones causales, sino comprender los significados humanos en situaciones concretas (Martinho, 2007). Este enfoque fue el más adecuado para responder a la pregunta de investigación, que buscaba comprender en profundidad los desafíos y las posibilidades del uso de metodologías activas y tecnologías digitales en la enseñanza del español en un contexto específico.

El estudio se configuró como un estudio de caso, definido por Yin (2015) como una estrategia de investigación empírica que analiza un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real. La elección del estudio de caso se justificó por naturaleza de la pregunta de investigación, que no pretende medir ni generalizar, sino comprender en profundidad cómo una profesora de español percibe los desafíos y las posibilidades del uso de metodologías activas y tecnologías digitales en su práctica cotidiana. Para responder a esa pregunta, es fundamental acceder a sus percepciones, a sus interpretaciones sobre el contexto escolar y a los significados que ella atribuye a sus experiencias, aspectos que solo un abordaje cualitativo, de carácter interpretativo, puede captar adecuadamente. Por eso, el estudio de caso resultó el diseño más adecuado para esta investigación, pues permite analizar un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real (Yin, 2015).

La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de enseñanza secundaria ubicada en el municipio de Abaetetuba-PA. La elección de esta institución fue intencional, basada en la trayectoria de la investigadora, quien realizó allí sus prácticas supervisadas obligatorias y fue becaria del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Ese vínculo previo facilitó el acceso, la negociación y el establecimiento de una relación de confianza. La participante principal fue la profesora de lengua española de la escuela, responsable de la asignatura. Su participación fue voluntaria y estuvo condicionada a la firma del Consentimiento Libre e Informado (CLI).

Para garantizar la profundidad y la riqueza de la información, se utilizaron múltiples instrumentos, conforme a los principios de triangulación metodológica (Ludke; André, 2013), que consiste en la utilización de diferentes fuentes, métodos o investigadores para estudiar un mismo fenómeno, lo que permite ampliar la validez de los resultados y compensar las limitaciones de cada instrumento aislado. En esta investigación, se combinaron entrevista semiestructurada, observación no participante y análisis documental, con el fin de obtener una visión más completa y menos sesgada de la realidad estudiada.

Entrevista semiestructurada: se realizó con la profesora de español, con una duración aproximada de 30 minutos. El guion abordó su formación académica y continua, sus concepciones sobre metodologías activas y tecnologías digitales, los recursos disponibles en la escuela, los desafíos enfrentados, las estrategias creativas desarrolladas y sus percepciones sobre el interés de los alumnos.

Observación no participante: se llevaron a cabo tres sesiones de observación en los días 07, 08 y 27 de mayo, en una turma de 1º año de enseñanza secundaria. En cada día, la observación tuvo una duración aproximada de 50 minutos, correspondiente al horario regular de la asignatura. La investigadora adoptó una postura de espectadora, sin interferir en el desarrollo de las clases, y registró en un diario de campo informal las dinámicas observadas: organización de la clase, recursos utilizados, estrategias didácticas, interacciones entre la profesora y los alumnos, y el comportamiento de los estudiantes frente a las actividades propuestas. Las anotaciones fueron hechas manualmente, combinando registros descriptivos (qué ocurrió) y, en algunos momentos, notas reflexivas (impresiones de la investigadora sobre lo observado). Este instrumento permitió contrastar el discurso de la profesora con su práctica efectiva.

Análisis documental: se examinaron dos tipos de documentos: el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela, para verificar cómo la institución aborda la innovación pedagógica y la formación continua; y el libro didáctico de español adoptado (¡Sí, se puede!,

FTD, 2024), para analizar si la obra sugiere el uso de herramientas digitales y metodologías activas, y si esas sugerencias son viables para el contexto de la escuela.

Los datos recogidos fueron sometidos a análisis de contenido, conforme a la propuesta de Bardin (2016). El proceso analítico siguió tres fases: (1) preanálisis: transcripción de las entrevistas, sistematización de las notas de campo y organización del material; (2) exploración del material: codificación y categorización temática, con categorías deductivas (basadas en el marco teórico) e inductivas (surgidas del material empírico); (3) tratamiento de los resultados e interpretación: los hallazgos fueron interpretados a la luz del marco teórico, estableciendo conexiones entre los datos empíricos y la literatura, para responder a las preguntas de investigación.

Cuidados éticos: la investigación siguió los principios éticos de la investigación con seres humanos, garantizando el anonimato de los participantes, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirar el consentimiento en cualquier momento.

4. RESULTADOS

A partir del análisis de contenido (Bardin, 2016), entendido como “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones” (Bardin, 2016, p. 31), de la entrevista semiestructurada realizada con la profesora de español, de las observaciones de clase en tres días distintos y de la revisión de documentos institucionales, el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y el libro didáctico adoptado, se organizaron los hallazgos en tres ejes temáticos, presentados a continuación.

4.1 Prácticas docentes: metodologías activas y recursos tecnológicos utilizados

Uno de los primeros hallazgos relevantes fue el desconocimiento de la docente sobre el término "metodologías activas". Al ser preguntada sobre qué le venía a la mente al escuchar esa expresión, respondió: "Bom, nesse momento não costumo escutar realmente essa nomenclatura sobre metodologias ativas, para ser sincera e a primeira vez que escuto." (Profesora, entrevista, 2026). Esa declaración evidenció una distancia entre el vocabulario académico y el repertorio conceptual de la profesora, a pesar de que ella posee una especialización en informática educativa. Tras una breve explicación por parte de la investigadora, la docente reconoció que la idea no era completamente extraña, aunque la nomenclatura sí.

Con respecto al uso de metodologías activas, la profesora fue enfática al afirmar que nunca había utilizado el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación ni el aula invertida: "Não, não utilizo e nunca utilizei nenhuma dessas ferramentas, nem nenhum desses métodos." (Profesora, entrevista, 2026). Esa afirmación se corroboró durante las observaciones de clase.

En la primera sesión, la docente trabajó con presentaciones personales, utilizando el libro didáctico y la pizarra para escribir estructuras gramaticales. Se empleó un proyector para mostrar ejemplos, pero sin interacción digital por parte de los estudiantes. En la segunda clase, se propuso una dinámica de entrevistas en parejas, con preguntas escritas en la pizarra, lo que representó un avance hacia la participación oral, aunque sin el uso de tecnologías. En la tercera observación, la actividad fue un dictado tradicional seguido de corrección colectiva, sin ningún recurso tecnológico. Sin embargo, un dato alentador surgió durante la entrevista: las pasantes que actúan en la escuela introdujeron recientemente la herramienta Kahoot!, y la profesora mostró entusiasmo al respecto:

Alguns dias atrás, eu tive acesso ao aplicativo que foi trabalhado na sala de aula pelas estagiárias que estão aqui na escola, que era Kahoot! Achei este aplicativo muito interessante e pretendo usá-lo agora em algumas atividades com os alunos (Professora, entrevista, 2026).

Esa disposición para incorporar novedades sugiere que, a pesar de las limitaciones, existe una apertura a la innovación cuando las condiciones lo permiten.

4.2 Desafíos estructurales, formativos y curriculares

La profesora identificó con claridad los obstáculos que dificultan la implementación de metodologías activas y el uso pedagógico de las tecnologías. El principal problema señalado fue la infraestructura: “A dificuldade aqui em nossa escola é a própria questão dos recursos. Não temos os recursos necessários, a internet aqui não funciona em blocos para que possamos estar trabalhando e ainda não temos as ferramentas que tornam possível esse uso” (Profesora, entrevista, 2026). A la falta de internet en las aulas se suman la ausencia de laboratorio de informática y la alta densidad de estudiantes por sala, factores que, según la docente, inviabilizan actividades más dinámicas. También mencionó que el tiempo perdido en la logística de trasladar y montar el proyector es un gran desafío y que dificulta la aplicación de una actividad más lúdica.

En el ámbito formativo, la profesora relató que su graduación no incluyó disciplinas sobre metodologías activas ni sobre el uso pedagógico de las tecnologías. Aunque realizó una especialización en informática educativa, reconoció la necesidad de actualización constante, especialmente frente a nuevas herramientas como la inteligencia artificial: “Algumas dificuldades surgem, por exemplo, agora temos que continuar buscando o maior conhecimento, por causa deste recurso da IA, então as pessoas têm que se apropriar de coisas novas” (Profesora, entrevista, 2026). En cuanto a los desafíos curriculares, aunque la reforma de la enseñanza media no fue mencionada explícitamente, se infiere de la percepción de que el

español perdió relevancia en el currículo, lo que contribuye al desinterés estudiantil. Durante las observaciones, se notó que los alumnos mostraban mayor dispersión en las clases expositivas, mientras que, en actividades diferenciadas, como juegos o dinámicas orales, su participación era más activa.

4.3 Potencialidades del contexto local

A pesar de las dificultades, la investigación identificó aspectos que pueden ser movilizados para fortalecer la enseñanza del español. La profesora demostró una actitud proactiva y disposición para aprender "Sinto-me sim preparada para dar esse avanço e buscar essas formas de trazer o melhor conhecimento aos nossos alunos através das redes sociais, aplicativos e dos recursos que a internet nos proporciona." (Profesora, entrevista, 2026). Ella misma reconoció que actividades con videos, música o juegos despiertan más el interés de los estudiantes: "quando você pode estar trazendo um vídeo, uma música para a sala de aula e os alunos mostram mais interesse em participar. como os jogos que lançamos recentemente" (Profesora, entrevista, 2026)

Otro dato relevante fue el acceso de los alumnos a internet y dispositivos móviles en sus hogares. Según un cuestionario aplicado recientemente por la profesora en la escuela: "Acredito que 90% dos estudantes têm acesso à Internet e também têm telemóveis em casa." (Profesora, entrevista, 2026). Ese porcentaje sugiere que, si hubiera conectividad en la escuela o una política más clara sobre el uso pedagógico del celular, sería posible integrar herramientas digitales de manera más sistemática. La profesora ya ha experimentado con el uso de datos móviles de los alumnos en actividades grupales puntuales, aunque reconoce que no todos tienen acceso.

Por último, la docente destacó el esfuerzo colectivo del equipo pedagógico para que las clases ocurran a pesar de las carencias: "Há um esforço muito grande pelos professores, pela direção e coordenação em tentar fazer as coisas acontecerem, porque muitas vezes não temos os recursos para isso, mas nos esforçamos para que as coisas aconteçam" (Profesora, entrevista, 2026). Cuando se le preguntó qué cambiaría con un presupuesto mínimo, la respuesta fue clara: garantizaría internet y equipos fijos en cada sala de clase, para evitar la pérdida de tiempo y facilitar el trabajo docente.

4.4 Análisis documental: hallazgos del PPP y del libro didáctico

El análisis del PPP de la escuela para el período 2024-2028 corroboró y amplió los desafíos señalados por la profesora. El documento explicita la precariedad de los recursos tecnológicos: el laboratorio de informática consta como desactivado y sin computadoras, y la

internet no se menciona en ningún espacio de la escuela (PPP, p. 7). Esta descripción coincide con la queja de la docente sobre la falta de conectividad y equipos fijos en las salas. En cuanto al currículo, la matriz del ensino médio no está detallada en el PPP (la página correspondiente presenta apenas cabeceras), lo que impide verificar la carga horaria destinada al español en la teoría y sugiere una centralidad reducida de la disciplina en el proyecto pedagógico. Además, no hay referencia alguna a metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aula invertida) ni a proyectos que integren las TDIC a la enseñanza de lenguas. Las acciones planificadas (busca activa, consejo de clase, refuerzo escolar, charlas) son predominantemente tradicionales y orientadas a la gestión del flujo escolar, no a la innovación didáctica (PPP, p. 22-24). Las metas del PPP se concentran en indicadores de rendimiento y competencia en Lengua Portuguesa y Matemáticas, sin contemplar objetivos relacionados con el uso pedagógico de tecnologías o formación de profesores para ese fin. Por último, la única mención de la formación continua en el PPP se limita a los profesores de lengua portuguesa y matemáticas (PPP, p. 22), lo que evidencia una laguna en la oferta formativa dirigida a la profesora de español. Aunque ella se siente preparada para avanzar y demuestra apertura para incorporar novedades (como el interés por Kahoot! y la disposición a aprender sobre inteligencia artificial), no encuentra en el PPP ni en las políticas de la escuela el apoyo pedagógico específico para articular sus conocimientos técnicos, adquiridos en su especialización en informática educativa, a una práctica sustentada en metodologías activas. Esta ausencia de formación continua y de orientación metodológica en el material didáctico y en el proyecto institucional no refleja una incapacidad individual, sino más bien una carencia sistémica que limita la transposición de sus conocimientos al cotidiano del aula.

El libro didáctico adoptado, ¡Sí, se puede! (FTD, 2024), presenta una estructura moderna y alineada con la BNCC, con secciones que trabajan las cuatro habilidades y una amplia variedad de géneros textuales. Sugiere el uso de herramientas digitales (Canva, editores de video, plataformas para blogs) y ofrece objetos educativos digitales (audios, vídeos, infografías interactivas). Sin embargo, la mayoría de estas propuestas dependen de acceso a internet y dispositivos, condiciones no disponibles en la escuela. El libro tampoco utiliza explícitamente el término "metodologías activas" ni sistematiza enfoques como ABP o gamificación, aunque algunas actividades se aproximan a esos principios, como la elaboración de un plan de acción para la sostenibilidad (Capítulo 11). Esa ausencia de nomenclatura y de orientación metodológica en el material didáctico refuerza el desconocimiento manifestado por

la docente y la distancia entre las propuestas curriculares oficiales y las prácticas efectivas en el aula.

5. DISCUSIÓN

En esta sección se establece un diálogo entre los hallazgos empíricos y el marco teórico, con el fin de comprender las razones de la realidad observada y apuntar posibles caminos de superación.

5.1 Diálogo con la literatura sobre TDIC y metodologías activas

El desconocimiento inicial de la profesora sobre el concepto de metodologías activas resulta revelador. A pesar de haber cursado una especialización en informática educativa, nunca había escuchado el término. Ese hallazgo dialoga con las reflexiones de Nóvoa (2019) sobre la necesidad de que la formación docente trascienda la mera transmisión de conocimientos técnicos y se constituya como un espacio de construcción de la identidad profesional. La especialización cursada por la docente parece haber tenido un enfoque instrumental, sin articularse con un marco pedagógico que orientara el uso de las herramientas en el aula.

Esa situación se asemeja a lo que Tardif (2014) denomina saberes docentes: un conjunto heterogéneo de conocimientos que provienen de diversas fuentes y que no siempre se integran de manera coherente. La profesora posee saberes técnicos (manejo del proyector, conocimiento del Kahoot!), pero los saberes pedagógicos necesarios para integrar esos recursos en una propuesta de enseñanza más activa aún están en proceso de construcción. Moran (2015) ya advertía que la tecnología, por sí sola, no garantiza mejoras en el aprendizaje; su eficacia depende de su integración en un proyecto pedagógico innovador. En las clases observadas, el proyector se utilizó de manera sustitutiva de la pizarra, sin mediar experiencias de aprendizaje significativas. La falta de internet y de laboratorio de informática agrava ese escenario, pero incluso cuando la tecnología está disponible, la ausencia de una orientación didáctica clara limita su potencial transformador.

La reciente experiencia con Kahoot!, introducida por las pasantes, representa una oportunidad. La profesora mostró entusiasmo porque percibió la mayor interacción de los alumnos. Alves (2015) sostiene que la gamificación puede ser un medio eficaz para aumentar la motivación, siempre que no se reduzca a una acumulación superficial de puntos. D'Angelo (2024) advierte que la gamificación debe estar anclada en situaciones comunicativas auténticas; de lo contrario, pierde su potencial. Si la profesora logra utilizar Kahoot! no solo como un quiz de vocabulario, sino como parte de una secuencia didáctica más amplia, podrá avanzar hacia una práctica más activa.

5.2 Formación docente y realidad amazónica

Los obstáculos señalados por la profesora, falta de internet, ausencia de laboratorio, salas superpobladas, no son problemas aislados, sino expresiones de una realidad más amplia que afecta a la educación en la región amazónica. Pinheiro, Pantoja y Miranda (2026) ya habían documentado que las escuelas de la Amazonía enfrentan condiciones de precariedad estructural que impactan directamente la calidad de la enseñanza. El habla de la docente confirma ese diagnóstico y añade un elemento subjetivo: el desgaste físico y emocional de lidiar diariamente con esas limitaciones.

A pesar de ello, la investigación evidenció un esfuerzo colectivo por parte del equipo escolar para hacer frente a las carencias. Ese movimiento de resistencia y creatividad encuentra eco en la pedagogía de Freire (1996), para quien educar es un acto político que implica no rendirse ante las adversidades. La profesora, aunque limitada, busca alternativas: usa el proyector cuando puede, aprovecha los datos móviles de algunos alumnos, incorpora juegos y dinámicas orales. Sobre el currículo, la reducción de la carga horaria del español en la reforma de la enseñanza media no fue mencionada directamente, pero se refleja en el desinterés de los alumnos y en la dificultad de implementar proyectos más extensos. Hage y Barros (2010) critican la homogeneización curricular en la Amazonía, señalando que las políticas educativas suelen desconsiderar las especificidades locales. El español, lengua con gran relevancia geográfica y cultural en la región, termina siendo desvalorizado por directrices que no dialogan con la realidad del territorio.

Un dato que abre posibilidades es el alto porcentaje de alumnos con acceso a internet y celular en sus hogares. Esa constatación sugiere que la tecnología está presente en la vida de los estudiantes, pero queda fuera de la escuela. La docente ya ha experimentado con el uso de dispositivos móviles en actividades puntuales, pero reconoce las dificultades: no todos tienen datos móviles, y la escuela carece de una política clara para el uso pedagógico del celular. Esa tensión entre el adentro y el afuera de la escuela es un desafío que requiere mediación institucional. Los hallazgos de esta investigación apuntan a la necesidad de repensar la formación continua de los docentes que actúan en contextos adversos. Imbernón (2011) defiende que la formación debe partir de la escuela y del contexto real del profesor, promoviendo la reflexión crítica sobre la práctica. No basta con ofrecer cursos genéricos sobre metodologías activas; es necesario que esos cursos consideren las condiciones concretas de trabajo, falta de internet, salas numerosas, recursos escasos, y ofrezcan estrategias adaptadas a esa realidad.

5.3 Categorías emergentes y diálogo teoría-práctica

El análisis de contenido (Bardin, 2016) aplicado a la entrevista y a las observaciones permitió identificar tres categorías temáticas que condensan los principales hallazgos: (1) desconocimiento y ausencia de metodologías activas, (2) precariedad estructural y formativa y (3) brechas y potencialidades locales.

La primera categoría se sostiene en la declaración explícita de la docente y en la confirmación de las observaciones, donde no se registró el uso de ABP, gamificación o aula invertida. Esa ausencia no es casual: el PPP no prevé formación para el profesor de español en tecnologías o metodologías activas, y el libro didáctico, aunque sugiere herramientas digitales, no ofrece orientación metodológica para implementarlas en contextos de baja conectividad. Ese vacío documental refuerza la tesis de que la innovación no puede ser responsabilidad exclusiva del docente; requiere un proyecto institucional que la sustente.

La segunda categoría agrupa los obstáculos estructurales y formativos, ya discutidos en los apartados anteriores, pero añade una dimensión documental: el PPP y el libro didáctico presuponen un escenario ideal que no corresponde a la realidad de la escuela. Esa desconexión entre los documentos oficiales y las condiciones concretas de trabajo agrava el sentimiento de soledad y sobrecarga de la profesora, quien se ve forzada a improvisar soluciones sin apoyo institucional.

La tercera categoría, las potencialidades locales, revela que, a pesar de todo, existen brechas que pueden ser movilizadas. La actitud proactiva de la docente, el acceso mayoritario de los alumnos a internet y dispositivos en casa, y la reciente introducción de Kahoot! son indicios de que, con políticas de formación contextualizada y con una revisión del PPP que incluya la innovación pedagógica como meta estratégica, es posible avanzar. Sin embargo, esa potencialidad choca con la rigidez curricular y la falta de infraestructura básica, lo que exige una intervención sistémica.

En ese sentido, la formación debería ayudar a los docentes a adaptar metodologías activas a sus limitaciones: por ejemplo, realizar gamificación con dinámicas presenciales (cartones, puntos, desafíos sin internet), o implementar ABP con proyectos de corta duración que se ajusten a la carga horaria reducida. La profesora manifestó interés en aprender sobre inteligencia artificial aplicada a la educación. Esa demanda es coherente con las tendencias actuales y con la necesidad de actualización constante. Herramientas de IA pueden ser aliadas para la creación de materiales personalizados, corrección automatizada o simulación de diálogos, todo con bajo costo y sin requerir infraestructura sofisticada. Sin embargo, es fundamental que la formación en IA también incluya una reflexión ética y pedagógica sobre su

uso, evitando que se convierta en otro recurso técnico desarticulado de los objetivos de aprendizaje.

Por último, la investigación refuerza que el problema no es la falta de voluntad de los docentes, sino la ausencia de condiciones estructurales y formativas que les permitan ejercer su creatividad y autonomía. La profesora de la escuela pública de Abaetetuba no es una excepción; representa a muchos educadores de la Amazonía que desean innovar, pero se enfrentan a muros que no dependen solo de su esfuerzo individual. Cabe a los gestores educativos, a las políticas públicas y a las universidades construir puentes para que ese deseo de transformación se materialice en prácticas cotidianas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación cumplió su propósito de analizar los desafíos y posibilidades del uso de metodologías activas y TDIC en la enseñanza del español en una escuela pública de Abaetetuba. Los hallazgos confirman que la práctica docente es predominantemente tradicional, con uso instrumental del proyector, y que los principales obstáculos son estructurales (falta de internet y laboratorio), formativos (ausencia de abordaje de estas temáticas en la formación inicial) y curriculares (reducción de la carga horaria). No obstante, se identificaron potencialidades significativas: la actitud proactiva de la profesora, el acceso mayoritario de los estudiantes a internet y dispositivos en casa, y el mayor engagement en actividades lúdicas.

La investigación ofrece contribuciones en dos planos. En el teórico, profundiza el debate sobre metodologías activas y TDIC en contextos de desigualdad, evidenciando cómo las condiciones estructurales condicionan la práctica pedagógica. En el práctico, proporciona elementos para diseñar formaciones contextualizadas y estrategias adaptadas a la baja conectividad, como gamificación analógica, proyectos de corta duración y el uso planificado de los dispositivos móviles de los alumnos. Además, visibiliza la urgencia de invertir en infraestructura básica como condición mínima para cualquier intento de innovación.

Se reconocen las limitaciones del estudio: por ser un caso único, los resultados no son generalizables; la observación de solo tres clases puede no reflejar la totalidad de las estrategias docentes; y la ausencia de la voz de los estudiantes abre una brecha para futuras investigaciones. A partir de estos hallazgos, se sugieren líneas para estudios posteriores: investigaciones con casos múltiples en diferentes escuelas de la región; proyectos de investigación-acción colaborativos entre investigadores y docentes; y la exploración del uso de inteligencia artificial para superar barreras estructurales en contextos con escasos recursos.

En definitiva, a pesar de las adversidades, existen brechas que pueden ser movilizadas para una enseñanza más significativa. La profesora estudiada representa a muchos educadores amazónicos que buscan innovar con pocos recursos. Corresponde a las políticas públicas, las universidades y la comunidad escolar construir puentes para transformar ese anhelo en prácticas concretas, garantizando a los estudiantes amazónicos una educación lingüística de calidad, que reconozca su contexto y potencie sus capacidades.

REFERENCIAS

- ABDALLA, Glória Cortés; NOGUEIRA, Vanessa; RAMPAZO, Evanise Cavalcante de Barros. **¡Sí, se puede!: español – volumen único**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2024.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO BARRAGÁN, Marta. **La influencia de la gamificación en la motivación de los adolescentes en el aprendizaje de ELE**. 2025. 49 f. Trabajo de Fin de Grado (Grado en Traducción e Interpretación) – Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2025.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução: Fernando Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014. 159 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigación cualitativa en educación: una introducción a la teoría y a los métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORRÁS-GENÉ, Oriol. **Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)**. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, 2022. Disponible en: <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/06/INTRODUCCION-A-LA-GAMIFICACION.pdf>. Acceso em: 20 jun. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p.
- BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento da Amazônia: experiência da Universidade Federal do Amazonas**. Parcerias Estratégicas, Brasília, v. 18, n. 36, p. 9-25, 2013.
- D'ANGELO, Joaquín. **La gamificación en el aula – Parte 3**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 30 oct. 2024. Disponible en: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/174559/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1. Acceso em: 17 maio 2026.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DETERDING, Sebastian; SICART, Miguel; NACKE, Lennart; O'HARA, Kenton; DIXON, Dan. Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. In: **CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems**. New York: Association for Computing Machinery, 2011. p. 2425-2428. DOI: 10.1145/1979742.1979575.

EEEFM ESMERINA BOU HABIB. Projeto Político Pedagógico 2024-2028. Abaetetuba, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 1, p. 9-30, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINHO, Maria Helena. **Metodología**. In: *Comunicación en el aula de Matemáticas: Un proyecto colaborativo*. Lisboa: Universidad de Lisboa, 2007. Capítulo 4.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 13-43.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Temas de Educação, 1).

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 17 maio 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em Educação Especial na região Norte: um olhar para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0105>. Acesso em: 20 maio 2026.

PACÍFICO, Juracy Machado; FREITAS, Sirley Leite; DIAS, Alessandra Carvalho de Souza Melo (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas na Amazônia: possibilidades com pesquisas aplicadas**. Porto Velho: Temática Editora e Cursos, 2023.

PINHEIRO, Natalia Caroline Maciel; PANTOJA, Rafaelly Pantoja; MIRANDA, Ana Cláudia da Cunha. **Formação de professores na Amazônia: desafios e perspectivas a partir de uma**

análise bibliográfica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências Naturais**, Belém, v. 1, n. 1, 2026. Disponible en: <https://periodicos.uepa.br/index.php/rbecn/article/view/11638>. Acceso en: 21 jun. 2026.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute; revisão técnica de Romero Tori e Denio Di Lascio. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SILVA, A. J. da. As tecnologias digitais e os desafios na prática docente: percepções dos professores de Língua Espanhola de escolas públicas de Benjamin Constant-AM. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011. xix, 182 p. ISBN 9781449397678.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistada: Professora de Língua espanhola

Pesquisadora: Aliciane Monteiro Amaral

Duração estimada: 30 – 40 min

Objetivo: Conhecer as percepções da docente sobre sua formação, sua prática pedagógica, os desafios estruturais e curriculares, e as potencialidades do contexto para implementação de metodologias ativas e o uso de TDIC no ensino do espanhol.

Parte 1: Perfil e formação

1. Você gosta de dar aulas de espanhol? O que te trouxe para essa área?
2. Há quanto tempo você leciona espanhol? Nesta escola?
3. Você teve, na sua formação inicial (graduação), alguma disciplina ou projeto sobre metodologias ativas ou uso pedagógico de tecnologias?
4. E após sua formação, participou de cursos de formação continuada sobre esses temas? (Qual? Onde? Presencial?)

Parte 2: Conhecimento e uso de metodologias ativas

5. Quando você ouve falar em “metodologias ativas” o que vem à sua mente?
6. Você já usou ou já tentou usar em suas aulas de espanhol alguma dessas abordagens?
 - Aprendizagem baseada em projetos (ABP)
 - Aula invertida (Flipped classroom)
 - Gamificação (Kahoot, Quizizz, etc)
 - Aprendizagem colaborativa com uso de redes sociais
7. Se sim: conte-me como foi essa experiência. Se não: o que te impediu ou desanimou?

Parte 3: Tecnologias digitais na prática

8. Quais recursos tecnológicos existem na escola? (laboratório de informática, internet, projetor, caixa de som, celulares dos alunos, etc)
9. Desses, quais funcionam de fato e você consegue usar regularmente?
10. Você usa ou já usou o celular dos próprios alunos como ferramenta pedagógica? Como?
11. Quais aplicativos, sites ou redes sociais você já usou ou gostaria de usar nas aulas de espanhol?

Parte 4: Desafios estruturais e formativos

12. Na sua opinião, quais são os maiores obstáculos para usar metodologias ativas e tecnologia no ensino de espanhol aqui?
13. Você se sente preparada para integrar tecnologia de forma pedagógica? Por quê?
14. O que você gostaria de aprender em uma formação continuada sobre esse tema?

Parte 5: Potencialidades locais

15. Mesmo com as dificuldades, o que funciona bem aqui na escola? Há algum projeto institucional que ajude? Alguma parceria com a comunidade?

16. Você percebe que os alunos têm acesso a celular/internet em casa? Eles usam redes sociais como Instagram, TikTok ou WhatsApp para consumir conteúdo em espanhol (músicas, séries, influencers)?
17. Você já criou alguma estratégia criativa, com poucos recursos, que deu certo? Pode me contar?
18. Se você tivesse liberdade total e um orçamento mínimo, qual seria a primeira coisa que você mudaria ou implantaria nas suas aulas?

Parte final: fechamento e reflexão

19. O que você gostaria que um estudo como este trouxesse de retorno para você e para a escola?
20. Há algo sobre o uso de metodologias ativas ou tecnologia no espanhol que eu não perguntei e você considera importante dizer?