

Capítulo 4. La evaluación en tiempos del cólera: evaluando el aprendizaje y la presencia en programas de ELE

Iria González-Becerra
Imperial College London

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre cómo la necesidad de transferir las interacciones pedagógicas a entornos virtuales durante la pandemia forzó una reconsideración de la evaluación de los cursos de ELE B1 universitarios. Se presentan ejemplos prácticos de tareas que potenciaron la participación y creatividad del alumnado, y se analiza la creación de rúbricas con criterios adaptados a las limitaciones y oportunidades de la evaluación a distancia. En la primera parte se revisan los conceptos que informaron el proceso, argumentando la necesidad de evaluar dentro de entornos realistas (Villarroel y otros, 2020) y de potenciar la presencia cognitiva del alumnado (Lanier, 2021), su motivación y actitud hacia el aprendizaje (Brown y Sambell, 2020). A esta breve revisión teórica sigue una descripción de las tareas (y rúbricas) utilizadas en Blackboard: una centrada en el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos profesionales (una simulación de entrevista laboral), y otra en contextos virtuales (una campaña en redes sociales). Se concluye con una reflexión sobre cómo estos cambios beneficiaron

tanto a estudiantes como a docentes. La incorporación de criterios en los que primaban la creatividad y la interacción con la tarea permitió atajar problemas de plagio e introdujo un cambio paradigmático en las expectativas de evaluación del programa. El proceso evaluativo, a su vez, se volvió más formativo y centrado en el desarrollo de competencias simbólicas (Kramsch, 2006; Vinall y Heidenfeldt, 2017).

PALABRAS CLAVE

Evaluación para el aprendizaje; rúbricas; evaluación en red; competencia simbólica; evaluación formativa; presencia cognitiva.

ABSTRACT

This paper will reflect on how the move to online pedagogical interactions during the pandemic informed a rethinking of assessment practices within an undergraduate Spanish course at intermediate level (B1). Practical examples of tasks designed to promote learners' creativity and their engagement will be presented alongside relevant rubrics where new criteria adapted to the limitations (and opportunities) of online assessment were applied. The first section will present the sensitising concepts which informed this redesign, emphasising the need to engage learners in realistic scenarios (Villarroel et al., 2020); to foster their cognitive presence (Lanier, 2021) and to motivate and empower them, shifting their attitudes toward assessment (Brown and Sambell, 2020). This will be followed by a detailed description of the Blackboard tasks used (a simulated job interview and a social media campaign). The final section will appraise learners' and teachers' experiences and argue that the inclusion of qualitative criteria evaluating creativity and engagement with the task allowed the languages team to tackle plagiarism. This new approach also informed a paradigm shift in the overall evaluative outcomes, refocusing these toward the development of learners' symbolic competences (Kramsch, 2006; Vinall and Heidenfeldt, 2017) and making summative assessment more formative.

KEYWORDS

Assessment for learning; rubrics; online assessment; symbolic competence; formative assessment; engagement.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone una reflexión sobre cómo la COVID-19 forzó una reconsideración de los objetivos y procesos pedagógicos de los cursos de ELE ofrecidos en un centro universitario en el Reino Unido, y muestra cómo se han transferido algunos de los fundamentos y prácticas de la enseñanza en red a entornos de aprendizaje presenciales poscoronavirus en un esfuerzo por mejorar el compromiso del alumnado, transformando los procesos evaluativos en experiencias formativas más significativas.

Si bien este proceso comenzó como reacción a una emergencia, las propuestas que se presentan aquí son el fruto de dos años de revisión ya sustentada por la teoría, y desarrollan algunas de las prácticas e ideas que, decantadas en la readaptación a la nueva normalidad, acabaron por establecerse como espina dorsal de la revisión curricular del programa de ELE que nos concierne. Cabe aclarar que aunque este material fue desarrollado para un contexto específico, cursos de libre configuración para graduandos de otras especializaciones (IWLP, *Institution Wide Language Programmes*), y un nivel determinado, su ideación y puesta en práctica son fácilmente adaptables y no requieren un alto nivel de conocimiento técnico.

A continuación, se presentará el contexto que informó estos cambios. Primero, se resumirá una experiencia de teatro distanciado diseñada para un curso intermedio-avanzado en una institución norteamericana durante el curso académico 2020-2021 ya que esta informó la reconceptualización de los objetivos de aprendizaje y la evaluación en 2021-22 de los cursos de ELE de la institución británica que nos concierne. Seguidamente, se desarrollarán los conceptos teóricos que informaron el diseño de las actividades que se emplearon en los cursos IWLP del Reino Unido, incluyendo un comentario sobre las rúbricas empleadas, ya que los procesos de retroalimentación o *feedback* son parte inseparable del diseño de toda evaluación, y una descripción práctica de dos paquetes de actividades para un nivel B1 que ejemplifican esta nueva filosofía de evaluación. Se concluirá con una reflexión sobre el impacto de estos cambios sobre el alumnado, el equipo docente y las prácticas administrativas asociadas.

COVID-19: UN CAMBIO DE PARADIGMA

Durante el curso académico 2020, con el advenimiento de las restricciones sanitarias para atajar la transmisión de la enfermedad por coronavirus COVID-19, los centros académicos tuvieron que transferir sus operaciones a entornos virtuales. Aunque en muchos ya existían programas a distancia y términos como MOOC, aprendizaje mediado por la tecnología o hibridez eran o bien conocidos o estaban comenzando a explorarse, la COVID-19 supuso un tsunami educativo (Cabero y Valencia, 2021) que sacó a flote grandes carencias y azuzó las desigualdades subyacentes en términos de brecha digital. Estas desigualdades afectarían por igual a formadores y a un alumnado que, a pesar de componerse de generaciones familiarizadas con la virtualidad en sus interacciones diarias, iba a darse cuenta rápidamente de que el aprendizaje sin presencialidad requeriría de una adaptación total de los hábitos pedagógicos. Más allá de lidiar con las posibilidades y restricciones tecnológicas, los educadores tuvieron que replantearse qué y cómo se puede aprender en un contexto de emergencia y rediseñar sus clases como coreografías de aprendizaje para fomentar la presencia del alumnado en la distancia (Sangrá, 2020; González Becerra y Del Río Alcalá, 2022). Esta cuestión de la presencia se había problematizado ya en el campo de la enseñanza a distancia, donde se venía planteando cómo se podían humanizar las interacciones virtuales, hacerlas más cercanas e inclusivas (Gunawardena, 2004), para generar cohesión y desarrollar la presencia social y la dimensión afectiva que, junto con la presencia didáctica y la cognitiva (Tirado-Morueta y otros, 2011; Lanier, 2021), subyacen al aprendizaje y que tan importantes son para crear comunidades de indagación (Garrison y otros, 2001), esto es, entornos físicos o virtuales de aprendizaje colaborativo en los que el conocimiento se adquiere a través de la interacción entre los miembros (docentes y estudiantes) y la reflexión grupal.

Aunque la tecnología ayudó a continuar con el aprendizaje, las interacciones virtuales no paliaron la desmotivación académica provocada por la distancia tanto física como emocional del alumnado (Oerther y Peters, 2020). De ahí que la virtualidad acabara siendo percibida como barrera para el desarrollo de las dimensiones sociales y afectivas de las interacciones académicas, sobre todo con los idiomas, tanto por el profesorado como el alumnado (Critchley y otros, 2021; González Becerra y Del Río Alcalá, 2022). Por su parte, la adaptación de los modos de evaluación

tradicionales fue uno de los mayores retos de esta crisis para los programas académicos dados los problemas de diseño, coordinación y plagio que la acompañaron (Critchley y otros, 2021).

Las adaptaciones a considerar, pues, no solo estaban relacionadas con la materia, el temario o la organización administrativa, sino también con la necesidad de reimaginar toda interacción pedagógica para potenciar el sentimiento de pertenencia y la motivación de un alumnado alienado por la distancia. A esto cabe añadir la creciente necesidad de integrar el desarrollo de las competencias de aprendizaje independiente para que el alumnado aprendiera *a aprender*, superando el distanciamiento de aquellos sistemas de apoyo académico de los que había disfrutado hasta el momento.

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Con el regreso a las aulas *en persona* en 2021, era lógico mantener aquellas adaptaciones que hubieran mejorado las prácticas pedagógicas. La experiencia propuesta en este estudio se centra en la evaluación, ya que esta forma la espina dorsal del diseño pedagógico, como representación de los objetivos del curso, y por su influencia en la generación de actitudes positivas (Dysthe, 2004; Sambell y otros, 2019; Villarroel y otros, 2020). Reconocida como práctica de alto impacto (Pitt y Quinlan, 2021), la evaluación no solo ofrece una oportunidad para los aprendientes de demostrar su competencia en público o de recibir una crítica constructiva que apoye su desarrollo futuro (*feedback* y *feedforward*), sino que también puede servir como motor de aprendizaje profundo, enfocando el esfuerzo del alumnado en el desarrollo de destrezas más sofisticadas, estimulando la participación y autorregulación (Sambell y otros, 2019). Su impacto[1], sin embargo, puede ser negativo donde haya un exceso de tareas y no se deje tiempo para la reflexión, donde se evalúe de manera encubierta o descontextualizada, cuando el alumnado no perciba la relevancia de esta

[1] La evaluación contribuye a la generación de círculos virtuosos o viciosos en los procesos de aprendizaje y en las actitudes del alumnado por el efecto rebote (*backwash* o *washback effect* en inglés), que puede ser positivo, negativo o incluso neutral (Dysthe, 2004; Escalona Sánchez, Medina Betancourt y Escalona Reyes, 2013).

evaluación o donde, simplemente, exista ansiedad hacia la misma (Dysthe, 2004; Villarroel y otros, 2020).

Hasta el momento, la filosofía evaluativa de muchos cursos se había centrado en su dimensión más sumativa, esto es, en el desarrollo de pruebas formales de nivelación o aptitud, en muchos casos de alto riesgo dado su impacto en la nota final, con un diseño y procesos enmarcados dentro de los requerimientos de calidad institucionales – sobre todo, para evitar el plagio. Estas pruebas calificadoras o acreditativas (Sanmartí Puig, 2010) se categorizarían como evaluaciones *del* aprendizaje, ya que su objetivo es permitir al profesorado establecer si se han alcanzado los objetivos fijados, generalmente en relación con la adquisición de competencias lingüísticas (Centro Virtual Cervantes, sin fecha; Agustí, 2019). Sin embargo, con el movimiento hacia la virtualidad, los métodos de evaluación tradicionales habían quedado obsoletos, tanto en su administración como en su diseño y objetivos. Con la pandemia, se hizo obvio que la evaluación tenía que ser primordialmente formativa, centrada en analizar y explorar los procesos de aprendizaje más que el resultado de los mismos (Black y Wiliam, 2009; Fernández, 2017), y orientada a la identificación y resolución de problemas (Agustí, 2019) de un estudiantado cuyo desarrollo académico parecía imposible de monitorizar en la distancia.

En un diseño que apoyara, por lo tanto, el compromiso del alumnado en su propia formación, una evaluación *para* el aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006; Sambell, 2013), el enfoque tendría que reconocer los procesos llevados a cabo: no solo se evalúa lo aprendido, sino también las estrategias aplicadas, la capacidad de superación, la creatividad o la reflexividad (Fernández, 2017; Sambell y otros, 2019), cambiando así la actitud del alumnado de manera que perciba la evaluación como una oportunidad en vez de como un ejercicio sólo útil para el profesorado (Garrison y Cleveland-Innes, 2005). La evaluación para el aprendizaje, o formativa (Agustí, 2019), ha de proponer, pues, tareas significativas, auténticas y realistas, ancladas en el entorno que rodea al alumnado y en sus necesidades, y ha de suponer un desafío cognitivo que trascienda la aplicación de competencias superficiales como la memorización, desarrollando así capacidades de transferencia en las que se manipula la información para crear algo nuevo (Brown y Sambell, 2020; Villarroel y otros, 2020). En este tipo de diseño, la evaluación es dialógica y consensuada (Fernández, 2017);

cuando los criterios se presenten de manera accesible y transparente, el alumnado podrá entender el valor de lo que se evalúa, el porqué de la prueba misma y participar de manera informada. Se transfiere así parte de la gestión del proceso al alumnado, generando espacios para la autorregulación y la autonomía, desarrollando sus capacidades de aprendizaje independiente (Sanmartí Puig, 2010; Sambell y otros, 2019) y, por consiguiente, su competencia simbólica (Kramsch, 2006), esto es, su capacidad de manipular las herramientas de aprendizaje y de uso de la lengua de manera estratégica, navegando la complejidad de los distintos medios y géneros para dominar el contexto de la comunicación, en vez de ser dominados por este.

CONCEPTUALIZANDO LA PRESENCIA

Como se ha indicado antes, una cultura de evaluación formativa puede conllevar una transformación actitudinal al conseguir una implicación más profunda del alumnado con su aprendizaje. Esta participación significativa es resultado y objetivo de los procesos evaluativos y, como tal, debería estar representada en los criterios de las rúbricas. Sin embargo, la implicación, el *engagement*, es un concepto cualitativo de carácter cognitivo, emocional y social difícil de articular y de medir dentro de un marco evaluativo cuantitativo. En el caso de la clase virtual, la dificultad es doble, ya que esta participación significativa requiere de una presencia que sólo se puede observar parcialmente.

La participación significativa del alumnado va más allá de la interacción grupal o la *presencialidad*: para generar comunidades de indagación[2]

[2] Este modelo de aprendizaje de tono constructivo es especialmente apto para reflexionar sobre el diseño efectivo de las experiencias educativas en línea (Palacios Martínez y otros, 2019), pero también es transferible a entornos cara a cara en los que, como sabemos, la presencia física (entendida superficialmente como asistencia o participación) no tiene por qué correlacionarse con el aprendizaje profundo o la implicación individual. La conceptualización multidimensional que este modelo propone del concepto presencia y el énfasis en su desarrollo como factor clave para el aprendizaje han sido los dos aspectos que más se han tenido en cuenta durante el diseño pedagógico de las tareas que se presentarán en este artículo.

(Garrison y otros, 2001) que fomenten el aprendizaje colaborativo y reflexivo (Palacios Martínez y otros, 2019), es necesario potenciar la presencia social, docente y cognitiva de sus miembros, sean aprendientes o enseñantes (Cabero y Valencia, 2021; Lanier, 2021). La presencia social representa la dimensión afectiva del aprendizaje, se relaciona con la cohesión grupal y emana de las interacciones entre participantes: si existe un sentimiento de comunidad y cercanía, los aprendientes pueden expresarse abiertamente, tendrán una mejor experiencia y se involucrarán más (Gunawardena, 2004; Sangrá, 2020; Cabero y Valencia, 2021). En entornos de no presencialidad, se puede observar en conversaciones síncronas o asíncronas (comentarios en foros o pizarras compartidas), en las reacciones a las contribuciones de colegas (uso de emojis, referencias a las palabras de otros) o en cómo los participantes se dirigen hacia los demás (el pronombre *nosotros*) (Lanier, 2021). La presencia docente se desarrolla en el diseño y estructuración de las tareas y en la actitud del profesorado, en su habilidad para facilitar el aprendizaje – los procesos cognitivos – y para orientar las prácticas de clase – los procesos sociales (Sangrá, 2020; Cabero y Valencia, 2021). La presencia cognitiva es resultado del aprendizaje significativo y depende de la calidad de las interacciones sociales y didácticas (Garrison y Cleveland-Innes, 2005). Esta se observa cuando el alumnado participa activamente en la gestión de su aprendizaje, aplica estrategias como la exploración y la integración de conocimientos previos a la resolución de problemas o demuestra motivación ante los retos (Garrison y otros, 2001).

La promoción de la participación significativa del alumnado se convirtió, pues, en uno de los objetivos de las clases de lengua en línea durante la pandemia, ya que, sin ella, no se podía potenciar ni el aprendizaje ni la motivación. A su vez, siguiendo la filosofía expuesta anteriormente, esta tenía que ser también demostrada (y estimulada) en la evaluación para el aprendizaje y la presencia. La evaluación, para ser formativa y desarrollar la motivación y el compromiso del alumnado, tendría que ser auténtica – en el tipo de tareas y procesos presentados – y relevante – reflejando las experiencias e intereses de los participantes y generando espacios de creatividad y autorreflexión. Además, tendría que estar mediada por la tecnología, que facilitaría la gamificación del contenido (Prieto, 2020) y ayudaría a apoyar el aprendizaje independiente, proporcionando nuevas herramientas y mejorando la comunicación con el alumnado.

GENERANDO PRESENCIA MEDIANTE EL TEATRO

La actividad que informaría la reconceptualización de las tareas a las que nos referiremos más tarde tuvo lugar en una institución norteamericana durante la pandemia, en cursos virtuales, con estudiantes de nivel B2. La secuencia pedagógica, rúbricas y análisis han sido publicados en detalle en inglés (González Becerra y Del Río Alcalá, 2022), por lo que aquí se presenta solo un resumen de aquellos aspectos que servirían como conceptos sensibilizadores[3], es decir, que inspirarían y orientarían el diseño posterior de tareas de evaluación en los cursos presenciales de la institución británica.

Esta actividad se enmarcó en una serie de intervenciones para potenciar la interacción social en la clase virtual; consistía en un taller de teatro distanciado y comunicación dramática que, diseñada entre una profesora de ELE y una investigadora cultural experta en teoría teatral, buscaba crear espacios para promover la expresión afectiva (González Becerra y Del Río Alcalá, 2022). Al existir ya una secuencia teatral en uno de los cursos de lengua avanzados, esta propuesta se integró dentro del mismo, ampliándola para abarcar varias semanas de clase a través de las cuales se presentarían estrategias de comunicación físicas y visuales que luego se trasladarían al análisis e interpretación de la obra *El delantal blanco* del escritor chileno Sergio Vodanovic (2020).

Hasta el momento, la representación de extractos de esta obra se había empleado para explorar aspectos físicos y espaciales de la comunicación. Durante la pandemia, los objetivos pedagógicos cambiaron: se aplicaría el potencial de la teatralidad para dinamizar las interacciones virtuales, generar una presencia más significativa y un sentimiento de comunidad en un espacio/escenario virtual cocreado (Bellezza, 2020). La nueva secuencia de actividades proponía la

[3] Término acuñado por el sociólogo Herbert Blumer (Blumer, 1954) para referirse a los conceptos cualitativos que guían al investigador en el diseño de preguntas de investigación antes de seleccionar un marco teórico definitivo. En la literatura sobre investigación cualitativa sirve para referirse a aquellas ideas de fondo que ayudan a explorar, categorizar o interpretar experiencias antes de comenzar el análisis formal de los datos (Bowen, 2006).

transposición radical de un fragmento de la obra, adaptando el texto, el contexto y el medio de interpretación a la actualidad. Mediante esta transformación del contenido y continente a un entorno familiar y relevante a sus experiencias, se buscaba que el alumnado se apropiara del material y de su mensaje. Igualmente, proponiendo una actividad centrada en el juego interactivo y el uso creativo de herramientas tecnológicas, se esperaba romper la cuarta pared virtual.

Durante el taller, el alumnado trabajaba en grupos, *troupes* que, de manera independiente, tendrían que adaptar un fragmento específico; diseñar un escenario y seleccionar la utilería (virtual o física); crear un folleto con una sinopsis; representar la obra en Zoom; proporcionar comentarios constructivos a sus colegas; votar en una ceremonia; escribir una reseña y reaccionar a las críticas recibidas. Toda la secuencia se había diseñado como una coreografía didactizada donde las interacciones pedagógicas se desarrollaban dentro de una ficción teatral. La representación, el folleto y la reseña, publicada en un tablero de conversación en red, serían los únicos elementos evaluados. Esta reseña había sido gamificada: tenía que escribirse desde la perspectiva de críticos ficcionales cuya voz debería mantenerse en las interacciones asíncronas en el tablero, como si de otra obra teatral se tratara.

Las obras producidas trasladaron la acción al campus, a una parada de autobús o a las páginas de un cómic. Tanto los guiones como las representaciones mostraron un alto nivel de presencia cognitiva y de involucración, no solo por las respuestas creativas y el ingenioso uso de recursos tecnológicos para superar las limitaciones de la distancia, sino también por la capacidad del alumnado de apropiarse de los roles propuestos a través del proceso, actuando como guionistas, actores, audiencia, críticos, según fuera necesario. Los participantes aplicaron estrategias de transferencia para hacer el contenido relevante a su realidad, creando comunidad y cercanía mediante el humor. Su competencia simbólica se afirmó en la capacidad de controlar las herramientas discursivas y el contexto de comunicación, no solo a nivel lingüístico sino también a nivel emotivo e identitario, sorprendiendo y haciendo reír, reclamando la atención de la audiencia, y generando voces y formas de ser propias en red.

La integración de la actividad teatral en la clase distanciada ofreció la oportunidad de transformar la evaluación sumativa como experiencia formativa y de creación de comunidad. Esto supuso, a su vez, una reconsideración de los objetivos de evaluación, ampliándolos para representar, además de la aptitud lingüística, la competencia simbólica: en el uso estratégico del lenguaje y del medio de comunicación, en la capacidad de trasladar experiencias ajenas a su contexto de actuación, y en la habilidad para desarrollar maneras de *ser* y *estar* mediadas por la tecnología y por la lengua objetivo. Las rúbricas empleadas incluyeron la demostración de presencia cognitiva y la capacidad de colaborar y participar entre sus criterios, que iban desde lo lingüístico (demostrar control del género, adaptar el lenguaje – verbal y gestual – a los personajes), a lo creativo (demostrar una lectura crítica y personal de la obra, usar herramientas tecnológicas y recursos limitados para comunicar su mensaje) o a lo social (demostrar una participación equitativa, interactuar con las producciones de colegas) (González Becerra y Del Río Alcalá, 2022).

El objetivo subyacente era tanto desarrollar las competencias de comunicación como potenciar la motivación y mejorar la implicación con el material y el aprendizaje. La participación en una ficción narrativa, la gamificación del proceso y de la evaluación misma, hizo que se rompiera la distancia entre los participantes, reclamando su atención mediante el juego. Con el regreso a la presencialidad en las aulas, ya en una institución y un contexto diferente, se decidió mantener aquellas estrategias que atajaron la desmotivación de manera más efectiva: la evaluación en entornos realistas y relevantes para el alumnado y la filosofía formativa de todos los aspectos del proceso evaluativo. Estas lecciones de la pandemia se trasladarían al ámbito del Reino Unido que nos concierne y que se desarrollarán a continuación.

NUEVOS OBJETIVOS, NUEVA NORMALIDAD

El centro británico donde se utilizan las actividades que se presentarán a continuación ofrece cursos de ELE a estudiantes de carreras científico-técnicas como asignatura, en la mayoría de los casos, optativa o

de libre configuración [4]. La creación de las actividades aquí propuestas coincidió con varios procesos administrativos departamentales. El primero fue la necesidad de incluir todo el material en la plataforma virtual Blackboard para mejorar la accesibilidad y para entrenar al alumnado en su uso con vistas a la evaluación final. El segundo fue una revisión curricular que buscaba anclar la evaluación a los objetivos del curso y aliviar la carga de trabajo del estudiantado.

Siguiendo una reconsideración del peso de los componentes de evaluación que se habían utilizado hasta el momento, se redujo el número de trabajos completados independientemente, consolidándolos en dos paquetes de tareas [5]. En estos se esperaba desarrollar las destrezas de comunicación en escenarios realistas, con un énfasis en la producción activa y *propia*, y el uso estratégico de las herramientas de aprendizaje en red. En el diseño de los trabajos se tuvo en cuenta la necesidad de representar qué se evalúa, cómo y por qué para convencer al alumnado del valor de la tarea y guiarlo en su ejecución, estableciendo conexiones claras con los objetivos y procesos del curso.

Durante este proceso de alineamiento constructivo se establecieron objetivos de aprendizaje adicionales informados por el paradigma de la competencia intercultural (Byram, 2009) y centrados en el desarrollo del *saber* (adquisición de contenido), el *hacer* (destrezas de comunicación), el *ser* (actitudes y hábitos positivos hacia entornos nuevos) y

---

[4] Esta institución ofrece un programa de IWLP con cursos de idiomas de dos trimestres (40 horas de duración en total) que van del nivel A1 al C1 según el idioma. El español es una de las lenguas más populares y suele atraer a unos 300 estudiantes que completan sus cursos de ELE de manera voluntaria y que suelen estar altamente motivados (González-Becerra, 2017). Todos los cursos de IWLP se evalúan mediante trabajos y exámenes (escritos y finales); los estudiantes que los completan con éxito reciben créditos ECTS que, dependiendo de su carrera, pueden contribuir a la nota final o, si no es el caso, simplemente aparecer reflejados como actividad extracurricular en el expediente académico.

[5] Los cursos de ELE se evalúan de manera continua con una serie de trabajos prácticos (tareas o proyectos completados independientemente) y exámenes (escritos y orales). Según el nivel, el peso de cada componente varía ligeramente. En el nivel B1, por ejemplo, los trabajos prácticos suponen un 35% de la nota final, los exámenes escritos (uno por trimestre) un 35% y el oral final aporta el 30% restante.

saber aprender. Así, la competencia intercultural y las habilidades de aprendizaje permanente se añadieron a las lingüísticas (Figs. 1 y 2) con distintos niveles de sofisticación – desde el uso de diccionario como ayuda de aprendizaje estratégico para paliar la dependencia de los traductores automáticos en niveles básicos, a la capacidad de localización, aportando una dimensión cultural y crítica a la traducción en niveles más avanzados.

A1	Demostrar un nivel adecuado de competencia intercultural en las interacciones sociales más comunes y en el uso del lenguaje
B2	Demostrar su conocimiento de las culturas objetivo comparando prácticas y perspectivas socio-políticas y culturales y relacionádolas con la propia cultura y contextos de práctica

Figura 1. Interculturalidad en los objetivos de aprendizaje.

A1	Interactuar con una gama básica de herramientas de aprendizaje digitales para apoyar su producción
B2	Demostrar competencia en el uso de una gama amplia de herramientas de aprendizaje digitales para apoyar su aprendizaje independiente e identificar fuentes de investigación relevantes en la lengua objetivo

Figura 2. Objetivos de aprendizaje independiente.

Las rúbricas reflejarían estas expectativas. La complejidad del proceso de aprendizaje de lenguas – la creatividad y el ingenio necesarios para *ser* en otro idioma – se vería representada en un criterio nuevo (*task completion* o cumplimiento de la tarea). En este (Fig. 3), se reconoce el seguimiento de las pautas formativas, la interacción con el *feedback*, la reflexividad, la superación continua o la producción de material propio.

Figura 3, página siguiente >

Tareas escritas (ensayos)		Tareas orales (reacción a audios, presentaciones)	
Contenido	**Rango de nota A**	Comprensión e interacción	**Rango de nota A**
	Se ha completado superando las expectativas. Demuestra un conocimiento profundo del tema, **evidenciando una investigación independiente** de calidad. La respuesta a la tarea es **creativa y original**.		**Reacciona** con facilidad, respuestas correctas, detalladas, relevantes y creativas. Demuestra **control de la situación comunicativa**. En presentaciones, se comunica con **naturalidad y capta la atención del público.**
Cumplimiento de la tarea	**Rango de nota B**	Fluidez	**Rango de nota B**
	Entregado a tiempo, **siguiendo las instrucciones y directrices** sobre plagio. Documento editado a nivel profesional, **referenciado** y con recuento de palabras. Excelentes niveles de **reflexión sobre el aprendizaje propio**, aplicando el *feedback* anterior y demostrando la capacidad de **desarrollar sus competencias de manera independient**e.		Producción de un discurso natural, con buen control de la entonación y el ritmo. Vacila en algunas secciones sin impactar el flujo de conversación. **El discurso no parece leido o memorizado**.

Figura 3. Ejemplos de criterios de cumplimiento de la tarea en distintas secciones de las rúbricas.

Estas rúbricas, publicadas junto con las instrucciones de cada trabajo, buscaban desarrollar buenos hábitos de estudio y alfabetizar al alumnado sobre la evaluación *para* el aprendizaje, demostrando cómo esta puede ser una herramienta formativa, un medio para un fin, no el fin del aprendizaje mismo.

TAREAS SIMPLES, OBJETIVOS COMPLEJOS

El diseño de las nuevas tareas buscó, ante todo, la simplicidad. Blackboard sirvió como repositorio y lugar único de referencia tanto para el alumnado como para el profesorado pre- y posevaluación. El

concepto, la ficción que le daba coherencia discursiva a los distintos elementos de los trabajos, fue siempre más importante que la herramienta. Con esta coherencia narrativa e integración del componente lingüístico en contextos realistas, relevantes para la experiencia del alumnado y gamificados (mediante la ficción y la teatralidad, inspirados por la experiencia americana), se esperaba potenciar su presencia cognitiva.

En cuanto al contenido, se amalgamaron distintos elementos de evaluación sumativa tradicional (gramática, léxico, audición) y se incorporaron oportunidades para practicar la comunicación en un espacio virtual *seguro*: de bajo riesgo y de juego. Se redujo el peso de las tareas memorísticas y se automatizó su corrección – usando las herramientas de Blackboard[6]. A través de las instrucciones se delegaba la gestión del tiempo y esfuerzo al alumnado; aunque se proponía una progresión específica, las tareas se podían completar libremente. Se delegaba igualmente la revisión de las estructuras necesarias, aunque siempre incluyendo materiales de apoyo adicionales.

Se muestran aquí tareas empleadas en el nivel B1, pero esta misma tipología evaluativa se aplicó a través de los distintos niveles, variando el contenido, los escenarios y objetivos.

Ficción 1: contextos profesionales

Enmarcada en el mundo laboral, en este paquete de tareas se buscaba consolidar el vocabulario de las profesiones y la educación en un entorno realista: la preparación para solicitar un puesto factible para la edad, experiencia y formación del alumnado (Fig. 4).

Figura 4, página siguiente >

[6] Dentro de las herramientas para *tests* de esta plataforma se emplearon sobre todo tipos de preguntas que permitieran la automatización total, esto es, con respuestas únicas e inequívocas (preguntas de opción múltiple, de categorización, verdadero o falso), evitando aquellas más abiertas, de texto libre, donde habría sido necesaria la revisión manual de los examinadores.

1. Expresión escrita – El mundo del trabajo: aplicaciones prácticas

Lee el siguiente anuncio de trabajo. Piensa en cómo tu perfil puede convertirte en la candidata o candidato ideal.

BUSCAMOS TUTORES PRIVADOS

Se necesitan tutores de ciencias o matemáticas para una academia de clases de apoyo escolar.

Requisitos:

- Buen conocimiento de la materia (biología, química, matemáticas)
- Experiencia trabajando con alumnos jóvenes (de 12 a 16 años)
- Flexibilidad horaria
- Conocimiento de inglés a nivel avanzado
- Buena capacidad de comunicación
- Empatía
- Buena capacidad para organizar su tiempo

TAREA A. Prepara tu CV en español:

Figura 4. Introducción Trabajo 1: el mundo del trabajo.

En este paquete de trabajo se progresaba desde la escritura de un texto profesional (un currículum) informado por modelos reales, a la escritura de una carta de solicitud empleando estructuras vistas en clase (que sería la Tarea B, completada empleando el currículum relevante). La actividad se cerraba con la asistencia a una entrevista virtual para el puesto en cuestión: un ejercicio de audición tradicional[7] consistente

[7] Material grabado por el profesorado consistente en cuatro o cinco archivos MP3 subidos a Blackboard (grabaciones brevísimas de pocos segundos cada una) y sin problemas

en preguntas genéricas a toda entrevista de trabajo (motivación para solicitar el puesto, ejemplificar sus cualidades o identificar retos que hubieran encontrado durante sus estudios) a las que se debía reaccionar en un video o audio usando el léxico relevante (Fig. 5).

TAREA C. Producción oral ¡Enhorabuena! Te han llamado para hacer una entrevista, pero a causa del Covid-19 tiene que ser por teléfono. Responde a las preguntas que te hacen en los 5 audios breves que encontrarás en Blackboard.

- Graba tus respuestas y súbelas a Blackboard (puedes hacer 1 solo audio en el que respondes a todas las respuestas)

Figura 5. Ejercicio de audición y producción.

El alumnado más involucrado con la tarea demostró su competencia simbólica eligiendo un atuendo adecuado en el caso de presentar un video, empleando lenguaje gestual y actuando como si estuviera ante un panel de evaluación, considerando cuestiones pragmáticas (manteniendo las normas de conversación relevantes – desde los saludos, a las pausas o al uso de estrategias conversacionales para tomar control de la situación) y convenciendo a los examinadores de su valía para el puesto. En la mayoría de los casos, las respuestas ofrecidas reflejaban experiencias reales de trabajo o estudio, haciendo la tarea incluso más relevante: no solo habrían escrito su propio currículum en español, sino que también recibirían comentarios sobre su efectividad como candidatos en un proceso selectivo profesional.

En un guiño para apreciar el esfuerzo y la involucración con la tarea, al final del curso, en el examen escrito, se incluyó la conclusión al proceso de contratación usando la respuesta ficticia de la empresa a su solicitud (Fig. 6).

Figura 6, página siguiente >

de *copyright,* fácilmente renovable según las necesidades del programa o según la temática. Al ser este un ejercicio completado independientemente, cada estudiante podría acceder a esta audición sin limitación de tiempo, aliviando así la ansiedad que puede producir entre algunos estudiantes una prueba de este tipo.

¿Recuerdas tu entrevista de trabajo para el puesto de 'tutor'? Acaban de enviarte esta respuesta. Completa el texto con las expresiones necesarias.

(33) **Querido / Estimado / Saludos** solicitante;

Le (34) **agrado / agradezco / doy gracias** su interés en el puesto de tutor privado, fue (35) **encantador / agradable / un placer** conocerle el pasado mes durante la entrevista. Después de haber (36) **escuchado / realizado / considerado** con detenimiento las distintas (37) **peticiones / solicitudes / entrevistas** recibidas, me (38) **complace / alegra / gusta** escribirle para informarle de que estamos interesados en (39) **darle / proponerle / ofrecerle** el puesto, inicialmente con un (40) **trabajo / contrato / sueldo** sujeto a seis meses de prueba, a (41) **tiempo / temporada / jornada** parcial y ampliable a un año más una vez finalizado este período.

Figura 6. Ejercicio de léxico tematizado.

Ficción 2: divulgación científica

En esta selección de tareas se combinan, de nuevo, aspectos tradicionales sumativos (la comprensión y aplicación del imperativo) con otros más creativos: la creación de una campaña de sensibilización para redes sociales.

Como se puede ver en la Fig. 7, el peso de cada tarea representa la sofisticación e involucración requeridas. Por igual, las instrucciones promueven el uso de fuentes necesarias, justifican la metodología e instruyen sobre las expectativas de evaluación.

- **IMPORTANTE:** Este trabajo es un **paquete de revisión** para ayudarte a mantener el contacto con el idioma y aplicar los conocimientos adquiridos en clase; no lo completes en un solo día - complétalo en distintas sesiones durante las próximas dos semanas.

Peso de cada componente

Parte 1: 20% Tests de gramática (antes de completarlos, revisa las carpetas de materiales de la última semana del curso)

Parte 2: 40% Escucha y producción oral

Parte 3: 40% Escritura

El peso de cada componente representa la sofisticación de cada ejercicio y el tiempo que debes dedicarle.

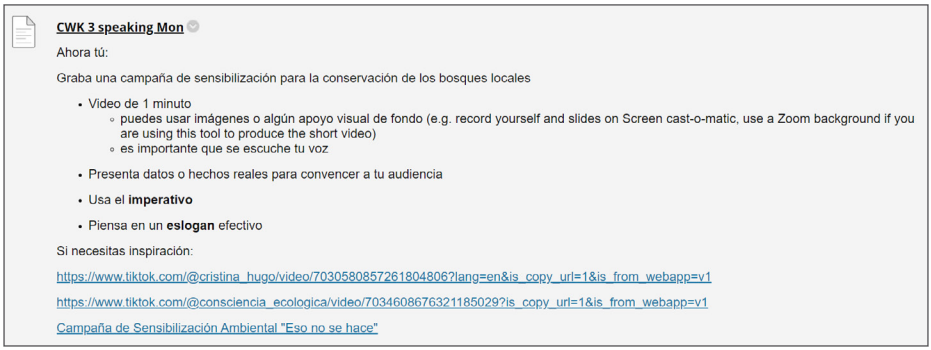
Puedes completar las tareas en el orden que prefieras pero es esencial que antes de empezar revises los materiales que encontrarás en la carpeta de la Semana 11.

Parte 1 (gramática - tests automáticos en Blackboard) Esta parte consiste de varios ejercicios de tiempo limitado que tendrás que completar bajo condiciones de examen para comprobar tu corrección linguística a la hora de conjugar y de organizar la sintaxis.

Partes 2 & 3 (subir un documento a Blackboard) Estos son ejercicios productivos donde aplicarás las estructuras gramaticales que has visto en clase este trimestre. Te animamos a que uses un diccionary y las tablas de conjugación de Wordreference cuando lo consideres necesario.

Figura 7. Descripción Trabajo 2: el mundo de la ciencia.

La progresión de esta tarea es acumulativa; cada componente prepara al alumnado para completar el siguiente paso. Así, se va desde la preparación independiente de un tema gramatical (evaluado automáticamente por la plataforma), a una audición que contextualiza la temática y proporciona un corpus léxico, a la producción de un video siguiendo modelos incluidos en las instrucciones e integrando la gramática y el léxico de los ejercicios anteriores (Fig. 8).



CWK 3 speaking Mon

Ahora tú:

Graba una campaña de sensibilización para la conservación de los bosques locales

- Video de 1 minuto
  - puedes usar imágenes o algún apoyo visual de fondo (e.g. record yourself and slides on Screen cast-o-matic, use a Zoom background if you are using this tool to produce the short video)
  - es importante que se escuche tu voz
- Presenta datos o hechos reales para convencer a tu audiencia
- Usa el **imperativo**
- Piensa en un **eslogan** efectivo

Si necesitas inspiración:

https://www.tiktok.com/@cristina_hugo/video/7030580857261804806?lang=en&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

https://www.tiktok.com/@consciencia_ecologica/video/7034608676321185029?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

Campaña de Sensibilización Ambiental "Eso no se hace"

Figura 8. Tarea de producción oral.

En esta tarea se promueve la autonomía del alumnado. Así, eligen el contexto y la temática (problemas ecológicos locales, datos reales), las herramientas (TikTok, presentaciones narradas) y las estrategias relevantes de comunicación en redes sociales para crear su propia campaña dirigida a audiencias de edades similares. A través de las distintas partes de esta tarea, se consolidan modelos gramaticales y de género, se utiliza el léxico científico-técnico y se desarrollan habilidades de síntesis y persuasión.

La mayoría de los estudiantes se involucró en la ficción, jugando y explorando las posibilidades de la tecnología, aplicando estrategias de aprendizaje profundo y desarrollando su competencia simbólica. Como en una representación teatral, se usaron fondos de pantalla apropiados, vestimenta, música, emojis o se editaron los videos en la posproducción para adaptarlos a las expectativas de la audiencia y crear presentaciones más interactivas. El uso de estas estrategias mostró cómo el alumnado había empleado su capital comunicativo preexistente – su conocimiento de las redes sociales, de las *apps*, modas y discursos existentes

en red. Las rúbricas empleadas (ver Fig. 9), de tipo analítico, es decir, con un desglose de criterios y de niveles de desempeño detallado, evaluaban por separado cada componente de la tarea, reconociendo, según el caso, la creatividad o el esfuerzo (la involucración con la tarea), no solo la corrección gramatical.

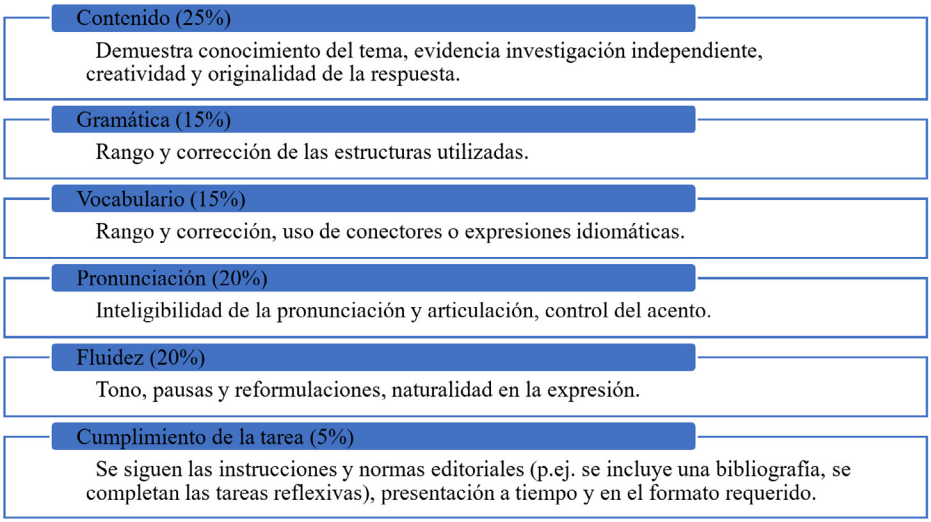


Figura 9. Esquema de la rúbrica que se utilizaría para la producción oral. Se incluyen los aspectos a evaluar, su peso y una descripción holística de cada criterio que se evaluaría, a su vez, usando una escala de 7 puntos (excelente-insuficiente).

Si se contrastan ambas secuencias con los requerimientos de la evaluación para el aprendizaje identificados en la literatura (Sambell y otros, 2019; Villarroel y otros, 2020), encontramos, pues, que las tareas son auténticas (reflejan las disciplinas del alumnado, sus intereses) y los procesos para completarlas también (herramientas, entornos y modelos de comunicación). Por igual, ofrecen un reto que se ha de superar independientemente con el apoyo de un andamiaje pedagógico y con unas expectativas de evaluación transparentes en las que se reconoce no solo la corrección lingüística, sino también la creatividad y la involucración.

CONCLUSIONES

La aplicación de esta tipología de evaluación es un proceso en continuo desarrollo y revisión para responder a las necesidades prácticas y las limitaciones del entorno académico y tecnológico.

La introducción en Blackboard de rúbricas analíticas con criterios claros, indicadores de competencia desglosados y puntajes únicos asociados a los niveles de logro oficiales ha facilitado las decisiones de evaluación cualitativa, haciéndolas más rápidas y transparentes. La justificación de la puntuación es accesible para el alumnado y guía también al profesorado, promoviendo que se evalúe más allá de la corrección lingüística, premiando el compromiso, reconociendo el esfuerzo y el progreso individual. El proceso de *feedback* y *feedforward* se vuelve más estratégico: las secciones que solo requieren una corrección básica se automatizan, eliminando el error humano y trasladando la carga de trabajo del profesorado a la provisión de comentarios cualitativos personalizados relacionados con las competencias de comunicación, las simbólicas y las de aprendizaje. Con la formación del alumnado en el uso de recursos y herramientas de aprendizaje independiente, y con la comunicación de objetivos y expectativas de aprendizaje, se promueve la autorregulación. La variedad de criterios evaluativos permite, también, demostrar a cada estudiante en cuáles destaca, no solo indicar aquellos que necesiten mejoría. Con la inclusión de tareas auténticas, completadas usando herramientas familiares, no solo se potencia la presencia cognitiva, sino que se ataja la cuestión del plagio, ya que los estudiantes perciben el valor – y validez – de la evaluación para su aprendizaje. Gracias a la ficción narrativa y la gamificación de las actividades, se elimina la ansiedad: el alumnado practica la comunicación en un entorno de prueba en el que se juega a *ser* y a crear sin restricciones de tiempo, a su propio paso. Se potencia además la autonomía y el sentido de agencia: la preparación de cada uno de los componentes de las tareas y la elección del contenido recae sobre el alumnado.

A nivel administrativo y de diseño se facilitan ciertos procesos: la plataforma virtual se convierte en repositorio único de información, la adjudicación de notas numéricas se armoniza y es más transparente. Blackboard, además, permite crear un repositorio de rúbricas fácilmente adaptables a distintas tareas. Una vez establecido el andamiaje

pedagógico y la coherencia narrativa que dota de consistencia a cada paquete de trabajo, las ficciones se pueden adaptar a los requisitos lingüísticos o a la actualidad del contexto de enseñanza.

Los comentarios anecdóticos del estudiantado confirman que el componente creativo hace las tareas más atractivas y aumenta la motivación. Sin embargo, todavía existe una preferencia por tipologías evaluativas menos sofisticadas y memorísticas con las que se busca consolidar aspectos formales del lenguaje. Esto parece indicar que la evaluación misma sigue percibiéndose como fin del aprendizaje. Si bien el tipo de tareas propuestas requiere de una mayor inversión cognitiva por parte del alumnado, a la larga, estas promueven de manera más efectiva el desarrollo de estrategias de aprendizaje y competencias simbólicas aplicables a la vida real y generan un círculo virtuoso de interacción profunda con la materia dentro y fuera de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Agustí, M. (2019). 'En la universidad, ¿cómo mejorar la evaluación formativa mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación?', *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2, 521-529.

Bellezza, A. (2020). 'Developing performative competence and teacher artistry: a pedagogical imperative in the multicultural classroom,' *L2 Journal*, 12(3). doi: 10.5070/l20046068.

Black, P. y Wiliam, D. (2009). 'Developing the theory of formative assessment', *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5.

Blumer, H. (1954). 'What is wrong with social theory?', *American Sociological Review*, 18, 3-10.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). 'Aligning assessment with long-term learning', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050.

Bowen, G. A. (2006). 'Grounded theory and sensitizing concepts', *International Journal of Qualitative methods*, 5(3), 12-23.

Brown, S. y Sambell, K. (2020). *Writing Better Assignments in the Post-Covid19 Era: Approaches to Good Task Design* [en línea]. <https://sally-brown.net/kay-sambell-and-sally-brown-covid-19-assessment-collection/> (12 de junio de 2022).

Byram, M. (2009). 'The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education', en Deardorff, D. K. (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE, 321-332.

Cabero, J. y Valencia, R. (2021). 'Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender', *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 217-227. doi: https://doi.org/10.46661/ijeri.5246.

Centro Virtual Cervantes (sin fecha). *Función de la Evaluación* [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm> (21 de diciembre de 2022).

Critchley, M., Illingworth, J. y Wright, V. (2021). *Survey of Language Provision in UK Universities in 2021* [en línea]. https://aulc.org/aulc-surveys/ucml-aulc-survey-of-language-provision-uk-universities-2021/ (12 de junio de 2022).

Dysthe, O. (2004). 'The challenges of assessment in a new learning culture', *NERA/NFPF32 Conference*. Bergen. doi: 10.4324/9780203942185.

Escalona Sánchez, U., Medina Betancourt, A. R. y Escalona Reyes, M. (2013). 'El efecto de rebote en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación preuniversitaria', *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 122-132.

Fernández, S. (2017). 'Evaluación y aprendizaje', *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24. https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/movil/

Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). 'Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education', *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071.

Garrison, D. R. y Cleveland-Innes, M. (2005). 'Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough', *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_2.

González-Becerra, I. (2017). 'Language learning among STEM students: motivational profile and attitudes of undergraduates in a UK institution', *The Language Learning Journal*, 47(385–401), 1-17.

González Becerra, I. y Del Río Alcalá, B. (2022). 'Lessons from a distanced stage: embedding a Zoom-mediated drama workshop in a language classroom', *L2 Journal*, 14(3). <https://escholarship.org/uc/item/9z33n03n>.

Gunawardena, C. N. (2004). 'Designing the Social Environment for Online Learning: The Role of Social Presence', en Murphy, D. y otros (eds.) *Distance Education and Technology: Issues and Practice*. Hong Kong: Open University of Hong Kong Press, 255–270. <https://digitalrepository.unm.edu/ulls_fsp>.

Kramsch, C. (2006). 'From communicative competence to symbolic competence', *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.

Lanier, A. (2021). *Creating Community in Online Learning Contexts* [en línea]. <https://distancelearninglanguage.wordpress.com/creating-community-online/ (6 de junio de 2021)>.

Oerther, D. B. y Peters, C. A. (2020). 'Educating heads, hands, and hearts in the COVID-19 Classroom', *Environmental Engineering Science*, 37(5), 303. doi: 10.1089/ees.2020.0161.

Palacios Martínez, I. y otros. (2019). 'Comunidad de indagación', *Diccionario Electrónico de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas* [en

línea]. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/comunidad-indagacion> (21 de abril de 2023).

Pitt, E. y Quinlan, K. M. (2021). *Impacts of higher education assessment and feedback policy and practice on students: a review of the literature 2016-2021* [en línea]. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/impacts-higher-education-assessment-and-feedback-policy-and-practice-students-review> (25 de julio de 2022).

Prieto, J. M. (2020). 'Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios', *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99.

Sambell, K. (2013). 'Engaging Students Through Assessment', en Dunne, E. y Owen, D. (eds) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education.* Bingley: Emeral Group Publishing Limited, 379–396. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3907/1/Sambell_EngagingStudentsVia.pdf>.

Sambell, K., Brown, S. y Race, P. (2019). 'Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities', *Italian Journal of Educational Research*, 9744, 45-62. doi: 10.7346/SIRD-1S2019-P45.

Sangrá, A. (2020). 'Enseñar y aprender en línea: superando la distancia socia'l, *Webinar UOC. Docencia no presencial de emergencia*. UOC Universitat Oberta de Catalunya (Youtube). <https://www.youtube.com/watch?v=PLdsALbmTlg&t=1s> (22 de diciembre de 2022).

Sanmartí Puig, N. (2010). 'Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje', *Aula de Innovación Educativa*, 192(junio), 26–29.

Tirado-Morueta, R., Hernando-Gómez, Á. y Aguaded, I. (2011). 'Comunidades de aprendizaje a través de plataformas de teleformación', *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 99-120.

Villarroel, V. y otros (2020). 'Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests', *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 38-49. doi: 10.1080/14703297.2018.1564882.

Vinall, K. y Heidenfeldt, W. (2017). 'Symbolic competence from theory to pedagogical practice', *L2 Journal*, 9(2), 107-120.

Vodanovic, S. (2020). *Deja que los perros ladren / El senador no es honorable / El delantal blanco*. Santiago de Chile: Zig Zag.