

## Herramientas digitales para el desarrollo de instrumentos de evaluación de español como lengua adicional (ELA)

### Digital resources for the development of assessment instruments for teaching and learning of SFL

Marcella Nascimento Fernandes  
Instituto Federal de Brasilia  
Universidad de Salamanca  
marcella.fernandes@ifb.edu.br  
ORCID: 0000-0002-9084-3647

Aline Brum Barreto  
Universidad de Brasilia  
alineanb@hotmail.com  
ORCID: 0000-0003-3438-0374

Axel Pedraza  
Universidad Nacional Autónoma de México  
axel100\_pedraza@hotmail.com  
ORCID: 0009-0000-8005-7733

**Resumen:** A partir de la pandemia de COVID-19 se presentaron diversos cambios en los sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los de formación inicial de profesores de lengua. En este texto se reporta la experiencia didáctica de una asignatura de prácticas supervisadas impartida a docentes de español como lengua adicional (ELA) en formación inicial en Brasil con enfoque en la literacidad en evaluación. Esta experiencia se llevó a cabo durante la enseñanza remota derivada de la emergencia sanitaria. El documento tiene como objetivos específicos, por un lado, discutir los principios de la evaluación en línea y, por el otro, proponer herramientas digitales que pueden ser usadas para el desarrollo de instrumentos de evaluación de ELA en contextos digitales.

**Palabras clave:** herramientas digitales; instrumentos de evaluación; enseñanza-aprendizaje de ELE; literacidad

**Abstract:** There were many changes in educational systems around the world derived from the COVID-19 pandemic, including those that occurred in the initial training of teachers. This article reports the teaching experience of a supervised practice subject taught to teachers of Spanish as an additional language in initial training, in Brazil, during emergency remote teaching, with a focus on literacy in assessment. The specific objectives are, on the one hand, to discuss the principles of online assessment and, on the other, to propose digital resources that can be used for the development of Spanish as an additional language assessment instruments in digital contexts.

**Keywords:** digital resources; assessment instruments; learning and teaching Spanish as an additional language; literacy.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Córdor-Herrera (2020), la pandemia de COVID-19 ha obligado a los sistemas educativos del mundo a modificar sus modelos pedagógicos hacia un modelo digital. El mismo autor menciona que, en el contexto latinoamericano, aunque conceptos como Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), *e-learning* (aprendizaje electrónico), *m-learning* (aprendizaje electrónico móvil), *b-learning* (aprendizaje híbrido - presencial y remoto), tecnologías de la información y comunicación (TIC), entre otros, cobraban cada vez más fuerza en el ámbito educativo, la mayoría de los países no estaban listos para afrontar el cambio total. Ante la gravedad de la crisis sanitaria, los grupos de educadores se vieron obligados a transitar de manera abrupta de un modelo pedagógico presencial hacia un modelo pedagógico virtual o remoto basado en la aplicación de las TIC. Carrillo y Flores (2020) señalan que la literatura existente dispone de diferentes terminologías para referirse a esta modalidad de enseñanza, por ejemplo, “enseñanza remota de emergencia” (*emergency remote teaching*) (Bozkurt y Sharma, 2020) o “aprendizaje electrónico de emergencia” (*emergency eLearning*) (Murphy, 2020).

Los espacios de formación docente no fueron la excepción a esta situación y dejaron al descubierto muchas dificultades: desde la inexperiencia del profesorado hasta la ineficiencia de la infraestructura. Los salones de clases tuvieron que ceder su lugar a plataformas digitales y a clases por videoconferencia. Fueron muchos los desafíos a enfrentar, tanto para docentes como para estudiantes; por

ejemplo, ¿cómo interactuar por medio de cámaras de videoconferencia o de plataformas digitales?, ¿cada persona poseía los aparatos adecuados para seguir las clases y ejecutar las tareas, además de las evaluaciones?, ¿todo el mundo contaba con acceso a internet?, ¿todos dominaban las herramientas digitales necesarias, es decir, poseían literacidad digital? Sobre este último desafío, García Martín y García Martín (2021) ratifican que la integración de las TIC en la educación y la aceptación de su utilidad por parte del profesorado depende, por un lado, de factores personales como la edad, el género, la experiencia profesional o la experiencia en el uso de las TIC y, por el otro, de factores contextuales relacionados con la institución educativa y las políticas públicas educacionales, entre otros.

En Brasil el escenario no fue distinto y, de todos los cambios y retos que representó la enseñanza remota de emergencia, evaluar fue uno de los más problemáticos, dado que evaluar el aprendizaje, tanto en modalidades de enseñanza presenciales como en línea, es un proceso sumamente complejo al cual, en muchas ocasiones, no se le da la importancia que se merece. Aunado a esto, de manera general, los docentes suelen repetir los procesos de evaluación a los que fueron sometidos a lo largo de su propia experiencia sin la debida crítica (Fernandes y Borges-Almeida, 2021). Una de las causas que dieron lugar a esta situación es que, tanto en Brasil (Quevedo-Camargo, 2020) como en el mundo (Giraldo y Murcia, 2019; Harding y Kremmel, 2016; Delgado y Bedoya, 2019; Restrepo-Bolívar, 2020), se puede constatar la falta de asignaturas sobre evaluación, incluso desde el nivel de formación inicial para la docencia. Por lo tanto, en consonancia con diversos autores, defendemos que el desarrollo de la literacidad en evaluación debe formar parte de los planes curriculares desde el principio de la formación del profesorado (Fernandes y Borges Almeida, 2021; Giraldo y Murcia, 2019; Harding y Kremmel, 2016; Delgado y Bedoya, 2019; Restrepo-Bolívar, 2020). Consideramos que el contexto de prácticas supervisadas<sup>1</sup> es ideal para ello, puesto que equivale a un contexto de enseñanza real en el cual estudiantes en formación docente pueden reflexionar y teorizar a partir de la práctica, resignificando sus experiencias y creencias acerca de los procesos evaluativos (Brum-Barreto, 2023).

La literacidad en evaluación de docentes pertenecientes al área de la enseñanza de lenguas, de acuerdo con Inbar-Lourie (2008), se puede entender como “la capacidad de hacer y contestar preguntas críticas acerca del propósito de la evaluación, sobre la adecuación de la herramienta usada para evaluar y sobre las consecuencias sociales de la evaluación” (p. 389). En este trabajo consideramos que la literacidad en evaluación de los docentes deriva en el alineamiento de los

---

<sup>1</sup> Los cursos de formación de profesores en Brasil obligatoriamente deben contar con asignaturas de prácticas supervisadas con vistas a acercar a los docentes en formación a contextos profesionales reales.

objetivos del proceso aprendizaje-enseñanza-evaluación (Coombe, 2018; Figueiras, 2015; Quevedo-Camargo, 2021; Scaramucci, 2006), ya sea en contextos de enseñanza presencial o en línea.

Tomando en cuenta que la plena realización de una evaluación eficaz en línea depende, en primer lugar, de la conciencia de los educadores acerca de sus beneficios; en segundo lugar, de una práctica pedagógica centrada en el estudiante; y, finalmente, del conocimiento por parte de los educadores acerca de las buenas prácticas de evaluación y de las herramientas digitales capaces de ponerlas en práctica (Quevedo-Camargo, 2021), este texto se plantea como objetivo general hacer un reporte de una experiencia didáctica de una asignatura de prácticas supervisadas impartida a docentes de español como lengua adicional (ELA) en formación inicial, en Brasil, durante la enseñanza remota de emergencia, con enfoque en la literacidad en evaluación. Para ello nos proponemos, primeramente, discutir los principios de la evaluación en línea; enseguida, detallar la experiencia didáctica; y, finalmente, proponer herramientas digitales que pueden ser usadas para el desarrollo de instrumentos de evaluación de ELA en contextos digitales con base en la experiencia de los docentes en formación inicial en un contexto de prácticas supervisadas. Como bien mencionan Carrillo y Flores (2020), en la actualidad debemos sintetizar el trabajo realizado por docentes durante la enseñanza remota de emergencia para, de esta manera, comprender las implicaciones del contexto de la educación en línea con el objetivo de mejorar las prácticas actuales y futuras.

## MARCO TEÓRICO

¿Qué es evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Y por qué evaluar? Estas son preguntas cuyas respuestas toda la comunidad docente debería tener bastante claras, pues la evaluación es un proceso que repercute directamente y de forma considerable en la vida de nuestros estudiantes, ya sea de manera positiva o negativa (incluso en ámbitos sociales). En esta sección discutiremos los principios de la evaluación en línea para, finalmente, plantear esta pregunta: ¿qué constituye una práctica eficaz de evaluación en línea?

De acuerdo con Quevedo-Camargo (2021), los principios generales que se aplican a la evaluación en contextos de enseñanza en línea son los mismos que se aplican en la enseñanza presencial. Dichos principios son: (i) el alineamiento entre los objetivos de aprendizaje-evaluación-enseñanza; (ii) el equilibrio entre evaluaciones sumativas y formativas; (iii) la aplicación de una variedad de métodos (o

técnicas) de evaluación; (iv) la retroalimentación del profesorado; y, finalmente, (v) la autoevaluación y la evaluación por pares (heteroevaluación / coevaluación).

En este ámbito, *evaluar* significa hacer un juicio sobre las competencias de los grupos de estudiantes, comparando lo que fue obtenido con lo que se pretendía alcanzar en un inicio, es decir, con los objetivos de aprendizaje y enseñanza. Desde una perspectiva socioconstructivista, la evaluación equivale a “un conjunto de actividades realizadas por docentes —o estudiantes— que proporciona información para ser usada como retroalimentación, con miras a perfeccionar los procesos de aprendizaje y enseñanza” (Black y William, 2010).<sup>2</sup> Para Coombe, en entornos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, la evaluación “se refiere al proceso sistemático de recolectar información acerca del conocimiento, la comprensión y la capacidad de uso de la lengua con el fin de mejorar su aprendizaje” (2018, p. 10).<sup>3</sup>

Tal como afirman Grajales, Díaz de la Garza, De Ibarrola y Nicolin et al. (2016), la evaluación asume diferentes funciones en el proceso pedagógico al apoyar a los docentes a: (i) a identificar el nivel de competencia de un estudiante de nuevo ingreso (evaluación diagnóstica); (ii) retroalimentar el proceso pedagógico (evaluación formativa); (iii) reunir información con la cual reportar calificaciones y determinar si cada grupo de estudiantes alcanzó (o no) los requerimientos del programa de enseñanza (evaluación sumativa). En resumen, Scaramucci (2006) destaca que la evaluación debe apoyar al profesorado y discentes en la identificación de los problemas en el proceso de aprendizaje y enseñanza cuando aún es posible hacer una retroalimentación para llevarlo a su forma óptima.

Desde esta perspectiva, la evaluación se puede considerar como el elemento integrador de los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza y, como tal, debe moldearlos desde el inicio del planeamiento pedagógico estableciendo los objetivos esperados y, sobre todo, desde el punto de partida del proceso (Scaramucci, 2006). Por lo tanto, en contextos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, hay diferentes tipos de *evaluación de rendimiento* aplicados con diferentes funciones. El Cuadro 1 resume los conceptos de cinco tipos (o modalidades) de evaluación clasificados según su función: diagnóstica, formativa, sumativa, por pares (heteroevaluación o coevaluación) y la autoevaluación.

---

<sup>2</sup> Traducción de los autores.

<sup>3</sup> Traducción de los autores.

**Cuadro 1. Tipos de evaluación**

| Tipos de evaluación   | Objetivo  |
|---|---|
| Diagnóstica   | Identificar o diagnosticar el punto de partida de los grupos de estudiantes, las competencias, las fortalezas, las debilidades y las áreas de dificultad.   |
| Formativa / Evaluación orientada para el aprendizaje (del proceso y del producto del aprendizaje) | Generar datos sobre el aprendizaje de los integrantes del grupo mientras ocurre. La evaluación formativa se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje; es una forma de enmarcar las actividades de aprendizaje de manera que generen datos observables y mensurables tanto para docentes como para estudiantes. Durante las evaluaciones formativas quienes aprenden pueden descubrir lo que ya dominan y qué áreas necesitan mejorar. El profesorado puede perfeccionar el proceso de enseñanza. |
| Sumativa / Evaluación del aprendizaje (del producto del aprendizaje)                              | Proporcionar una evaluación general y final del aprendizaje del estudiante dentro de un curso o unidad de aprendizaje determinado. Debido a esto, la evaluación sumativa también es de naturaleza formal y puede incluir instrumentos que miden de manera amplia las habilidades y áreas de contenido desarrolladas en un curso.  |
| Por pares (heteroevaluación o coevaluación)   | Evaluar el trabajo de los compañeros (en parejas o en pequeños grupos) según un estándar (criterios de evaluación) proporcionado por profesionales de la educación o determinado por quienes aprenden, con el fin de desarrollar la capacidad de analizar críticamente las habilidades del uso de la lengua.  |
| Autoevaluación  | Evaluar a sí mismo/a basándose en criterios, descriptores específicos o en un cuestionario de autoevaluación proporcionado por quienes enseñan o determinado por los propios integrantes del grupo. Este tipo de evaluación generalmente busca, también, involucrar a cada aprendiz en la evaluación y promover la autonomía.   |

Fuente: Elaboración propia con base en Coombe (2018).

De esta manera, para que consigamos apoyar y orientar de forma eficaz los procesos de aprendizaje y enseñanza debemos hacer uso de diversos tipos y métodos de evaluación, dependiendo del contexto y de los objetivos pedagógicos. Así, es posible aumentar la precisión de los resultados y dar atención a la diversidad (económica, de acceso a recursos tecnológicos, étnica, racial, cultural, de necesidades educacionales físicas o cognitivas, etcétera) de la comunidad de estudiantes (Quevedo-Camargo, 2021).

En términos de métodos (o técnicas) de evaluación en contextos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, se pueden adoptar diferentes tipos: pruebas formales, cuestionarios, entrevistas, tareas, observaciones, foros de discusión, seminarios, portafolios, etcétera. No cabe duda de que desarrollar, elegir o adaptar instrumentos de evaluación en el ámbito de la enseñanza de lenguas es un gran desafío: ¿qué visión de lenguaje es adoptada?, ¿qué concepción de aprendizaje-evaluación-enseñanza de lenguas adicionales es adoptada?, ¿qué instrumentos de evaluación dialogan con esas concepciones?, ¿qué instrumentos de evaluación pueden ser aplicados en un contexto particular de enseñanza? Todas estas preguntas deben ser contestadas con base en la literacidad en evaluación del docente. Tal como mencionan Quevedo-Camargo y Pinheiro:

La literacidad en evaluación constituye un referente de la competencia profesional evaluativa del docente, esto es, de su capacidad de movilizar saberes que pueden orientarlo en la adecuada aplicación de la función evaluativa, en la elaboración y tratamiento de los resultados de las actividades o instrumentos de evaluación en consonancia con las demandas actuales de la sociedad (2021, p. 11).<sup>4</sup>

Conforme lo que hemos revisado hasta ahora, son muchos los conocimientos necesarios para que evaluemos al estudiantado con justicia y calidad. No obstante, evaluar en contexto de enseñanza en línea puede ser aún más desafiante, puesto que implica conocer las herramientas digitales, sus potencialidades, ventajas y desventajas.

Las herramientas digitales pueden ser usadas tanto para el desarrollo de instrumentos más tradicionales (o formales) —como, por ejemplo, test de opción múltiple, de verdadero o falso, de completar u ordenar frases, etcétera— como para el desarrollo de evaluaciones alternativas —tareas de uso de la lengua, proyectos, seminarios, portafolios, etcétera—.

En el primer caso, herramientas digitales como, por ejemplo, Wordwall, Nearpod, Google Formulario, Quizur, Kahoot, Mentimeter, entre otras, contribuyen a

<sup>4</sup> Traducción de los autores.

aumentar la practicidad<sup>5</sup> y la confiabilidad<sup>6</sup> de la evaluación, además de posibilitar una retroalimentación inmediata. Ese tipo de evaluación se puede focalizar en conocimientos lingüísticos aislados (ítems aislados), limitándose al componente gramatical de la lengua, o puede asumir un carácter más comunicativo. Las evaluaciones de respuestas objetivas, como las opciones múltiples, son particularmente efectivas para medir los niveles más bajos de habilidades cognitivas, como recordar contenidos básicos (McLaughlin y Yan, 2017); no obstante, por medio de estas, también es posible movilizar habilidades más complejas, como análisis, inferencias, interpretación, creación, reflexión, selección de soluciones para determinados problemas, etcétera (Quevedo-Camargo, 2021).

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, el gran aporte de las herramientas digitales para las prácticas evaluativas es la posibilidad de desarrollar evaluaciones alternativas. De acuerdo con Scaramucci (2006), desde la década de 1970, cuando la noción de lenguaje como un código descontextualizado (ítems aislados) pasó a ser cuestionada, los métodos de enseñar y evaluar también fueron revisados. La lengua, según la autora, actualmente es vista como un sistema holístico de comunicación, una actividad al mismo tiempo cognitiva y social. La noción de competencia lingüística, por lo tanto, involucra “conocimientos lingüísticos, socioculturales, situacionales y discursivos pero, sobre todo, la capacidad de usar, conjuntamente, esos conocimientos en situaciones reales de comunicación” (Scaramucci, 2006, p. 59).<sup>7</sup>

Según Coombe (2018), ese tipo de evaluación analiza el desempeño de los grupos de estudiantes de una forma holística y auténtica<sup>8</sup>, es decir, similar al uso de la lengua en el mundo real. Las evaluaciones basadas en el desempeño, como proyectos, juegos de roles, entrevistas, diarios reflexivos y registros de aprendizaje, portafolios electrónicos,<sup>9</sup> tareas de uso de la lengua, son algunos ejemplos de métodos de evaluación alternativa. Para ello tenemos diversas posibilidades en términos de herramientas digitales: WhatsApp, Anchor, Clipchamp, Inshot, Padlet, Google Documentos, Google Drive, Google Presentaciones, Canva, entre otras.

Naturalmente, para que las evaluaciones alternativas —que involucran respuestas abiertas y creativas— sean consideradas justas, demandan el estableci-

<sup>5</sup> La practicidad se refiere a los recursos disponibles para los desarrolladores y usuarios de evaluaciones en los procesos de desarrollo, administración, calificación y uso de sus evaluaciones (Coombe, 2018).

<sup>6</sup> La confiabilidad (o fiabilidad) es la propiedad de un instrumento de evaluación que garantiza que la toma de decisiones, a partir de los resultados que se obtengan, es de fiar y estable (Figueras, 2015).

<sup>7</sup> Traducción de los autores.

<sup>8</sup> La autenticidad equivale a la medida con la que las características de las tareas de evaluación reflejan las características de las tareas de la vida real (Figueras, 2015).

<sup>9</sup> Se trata de una colección de trabajos a lo largo del tiempo y se utiliza para demostrar el conocimiento, el progreso y desarrollo de competencias (McLaughlin y Yan, 2017).

miento de criterios de evaluación concretos que deben ser instaurados por los profesionales de la educación (o de forma conjunta con el estudiantado) y compartidos con los grupos de estudiantes previamente (Arias, Maturana y Restrepo, 2012). Las rúbricas (o parrillas) de evaluación son herramientas que apoyan la corrección de actividades con ese perfil. Cada rúbrica debe ser desarrollada para una evaluación específica y de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y enseñanza; herramientas digitales como Rubistar y CoRubrics pueden resultar útiles para el docente.

Para Fraile, Pardo y Panadero (2017), el uso de rúbricas presenta las siguientes ventajas: (i) la transparencia, pues comunican al estudiantado el desempeño esperado por el profesorado, esto es, definen de forma concreta los objetivos de aprendizaje más relevantes; (ii) reducen la ansiedad, como resultado de la transparencia de los criterios de evaluación; (iii) apoyan los procesos de autoevaluación y autorregulación (actividades metacognitivas) en la medida en que permite a los estudiantes identificar y monitorear tanto sus puntos fuertes como los débiles y, en consecuencia, desarrollar estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje; (iv) aumentan la confiabilidad de las evaluaciones de desempeño, lo que permite una evaluación justa e imparcial; (v) aumentan la practicidad al reducir el tiempo de corrección por parte de la plantilla docente.

Además, las rúbricas apoyan los procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes y entre estudiantes (evaluación por pares). Según Zocaratto y Quevedo-Camargo (2022), no existe enseñanza en línea sin retroalimentación. Según las autoras, la retroalimentación en contextos de aprendizaje-evaluación-enseñanza de lenguas puede ser comprendida como un elemento clave; funciona como un procedimiento propulsor de perfeccionamiento de las prácticas, ofreciendo información acerca del aprendizaje actual del estudiante y apoyando el logro de las competencias que aún faltan por desarrollar. En este mismo tenor, el proceso de retroalimentación tiene el potencial de disminuir las sensaciones de aislamiento, soledad y falta de atención, tan comunes en espacios de aprendizaje virtuales, haciendo que el estudiantado se sienta más seguro y motivado, lo que contribuye al desarrollo de sus destrezas comunicativas (Zocaratto y Quevedo-Camargo, 2022).

Las herramientas digitales, asimismo, ofrecen la oportunidad del uso de textos multimodales en la evaluación, es decir, textos que reúnen diferentes modos de significación (imágenes, audio, texto, gráficos, expresiones faciales, etcétera) lo que demanda la integración de las habilidades lingüísticas en su comprensión y producción (Levi y Inbar-Lourie, 2020).

## METODOLOGÍA

Como ya hemos mencionado, uno de los objetivos de este trabajo es hacer un reporte de una experiencia docente, el cual se realizó en la asignatura de Prácticas Supervisadas III de un curso de grado en Letras-Español en una institución federal de enseñanza brasileña. Tal asignatura, impartida en un contexto de enseñanza remota de emergencia, entre otras actividades, tuvo como foco la propuesta de herramientas digitales y la reflexión acerca de las posibilidades de aplicación en el área de aprendizaje-evaluación-enseñanza de ELA.

Las asignaturas de prácticas supervisadas en los cursos de formación de profesores de lenguas en Brasil se consideran una “actividad teórica instrumentalizadora de la *praxis* de los profesionales de la educación” (Pimenta y Lima, 2017, p. 80).<sup>10</sup> En esas asignaturas, los futuros docentes suelen tener su primer contacto con contextos de enseñanza reales y son responsables de desarrollar planes de cursos<sup>11</sup>, planear e impartir clases, desarrollar y aplicar instrumentos de evaluación, reflexionar sobre sus prácticas, siempre bajo la supervisión de docentes-orientadores.

En efecto, en el primer semestre de 2020, la asignatura fue adaptada para atender las exigencias impuestas por la pandemia de COVID-19. Durante las clases, las profesoras de la asignatura organizaron rondas de conversación sobre diversos temas relacionados con la práctica de la docencia y, en una de ellas, solicitamos al grupo de estudiantes que presentara herramientas digitales y algunas propuestas de su uso. A partir de esa propuesta inicial, el estudiantado desarrolló instrumentos de evaluación de ELA por medio de herramientas digitales.

## HERRAMIENTAS DIGITALES<sup>12</sup>

Los recursos disponibles en internet son muchos, variados y útiles. Los grupos docentes deben buscar lo que más se ajuste a su realidad y al contexto de enseñanza. Esta sección aborda las herramientas digitales presentadas y usadas por los grupos de estudiantes durante la asignatura de Prácticas Supervisadas III. Se describen sus funcionalidades, ventajas y desventajas. El enfoque de este texto no es exponer ejemplos concretos de instrumentos evaluativos, sino posibilidades de elaborarlos por medio de herramientas digitales, pues su desarrollo, evidentemente, depende

<sup>10</sup> Traducción de los autores.

<sup>11</sup> En esta experiencia específicamente, los pasantes organizaron un curso de español con fines específicos.

<sup>12</sup> Todas las herramientas digitales citadas en este texto son gratuitas, pero algunas pueden contener recursos para potenciarlas que requieren un pago.

del contexto, objetivo, institución, nivel del curso, entre otros factores. Dividimos las herramientas en categorías de acuerdo con sus funcionalidades:

(1) Cuestionarios: Google Formulario, Formulario Microsoft, etcétera.

Estas herramientas ofrecen la posibilidad de desarrollar instrumentos de evaluación de diversos tipos (respuesta corta, párrafo, opción múltiple, carga de archivos, escala lineal, cuadrícula de opción múltiple, cuadrícula de casillas de verificación). Son ideales para el desarrollo de instrumentos de evaluación tradicionales (ítems) con orientación hacia el componente gramatical. Con ellas es posible evaluar diversas habilidades, desde las más sencillas, como la recuperación de informaciones de un texto (oral o escrito), hasta las más complejas, como la aplicación de principios, discriminación entre conceptos, interpretación de un contenido, etcétera. (Quevedo-Camargo, 2021). Además, pueden ser usadas tanto para evaluaciones diagnósticas, en el inicio de un ciclo pedagógico, con vistas a identificar las necesidades de los grupos de estudiantes, como evaluaciones sumativas al final del ciclo pedagógico con el objetivo de generar una calificación. Asimismo, pueden servir de evaluaciones formativas, en la medida en que tienen el potencial de ofrecer retroalimentación inmediata al estudiantado acerca de su proceso de aprendizaje.

(2) Ludificación: Wordwall, Nearpod, Kahoot, Mentimeter, Quizur, That Quizz, Wheel Decide, etcétera.

Con estas herramientas es posible crear mapas mentales, presentaciones y reuniones interactivas en línea, encuestas en vivo e instantáneas, preguntas y respuestas informativas, nubes de palabras dinámicas, entre otras actividades. Son muy útiles para actividades de evaluación informal (rompehielos) y diagnósticas con el objetivo de hacer un sondeo de los conocimientos previos de los grupos de estudiantes, pero también pueden servir para el desarrollo de instrumentos de evaluación más tradicionales, sumativos o formativos, como test de opción múltiple, verdadero o falso, respuestas cortas, etcétera. Además, permiten añadir el componente de la ludificación a las evaluaciones, lo que puede motivar a los grupos de estudiantes a participar en las actividades (Fruttero et al., 2022).

(3) Mensajería, llamadas, videollamadas: WhatsApp, Messenger, Skype, Telegram, etcétera.

Estas herramientas suelen facilitar la interacción cotidiana entre el profesorado y estudiantes y entre estudiantes mismos, sea por medio de texto escrito, oral o

audiovisual; pero también pueden ser usadas para evaluaciones alternativas como, por ejemplo, la creación de foros de discusión acerca de temas específicos u orientados a solucionar problemas. Esas actividades pueden asumir un carácter formativo y dirigirse a la evaluación por pares en la medida en que quienes participan tienen acceso a las respuestas del grupo de cursantes. Además, cualquier docente puede observar y evaluar informalmente la interacción de los estudiantes.

(4) Grabación y edición de audio: Anchor, Audacity, Ivoox, GarageBand, Auphonic, etcétera.

Estas aplicaciones son ideales para que docentes y estudiantes graben y suban podcasts a una plataforma digital. Desde la perspectiva de la evaluación y su dimensión formativa y auténtica, posibilitan el uso de tareas de uso de la lengua o proyectos. Así que los profesionales de la educación pueden solicitar a sus estudiantes que, a lo largo del ciclo pedagógico, desarrollen un podcast o un programa de radio sobre determinado tema, pasando por todas las etapas del proceso de producción: elaboración de un guion (texto escrito), grabación (texto oral), divulgación del producto en redes sociales, etcétera. Los criterios de logro (la rúbrica de evaluación o la lista de verificación, por ejemplo) del proyecto puede ser construido conjuntamente entre docentes y estudiantes para que direccionen las (auto)evaluaciones.

(5) Grabación y edición de video: Clipchamp, Inshot, Edpuzzle, etcétera.

Con estas aplicaciones es posible fragmentar videos, retirar o añadir fragmentos, combinar clips, ajustar la velocidad de exhibición, añadir preguntas, subtítulos, etcétera. Asimismo, son ideales para evaluaciones alternativas como tareas de uso de la lengua o proyectos. Los profesionales de la docencia pueden crear actividades como la grabación de un video (una noticia, un videoblog, un videoclip, un video para un canal de YouTube; Instagram, etcétera.).

(6) Producción de textos escritos y diapositivas: Padlet, Google Documentos, Google Drive, Google Sites, Google Presentaciones, Canva, etcétera:

Con estas aplicaciones se puede desarrollar una serie de evaluaciones, desde las más tradicionales, como ítems de respuestas abiertas, hasta las más alternativas, como tareas de uso de la lengua o proyectos, producción de portafolios, diarios reflexivos de aprendizaje; producción de actividades colaborativas como wikis,

sitios, seminarios, etcétera. En el Cuadro 2 se presentan los principales usos de las aplicaciones de Google en procesos de evaluación.

(7) Elaboración de rúbricas: Rubistar, CoRubric, etcétera.

Estas aplicaciones ayudan a los educadores a crear rúbricas de evaluación. En esos sitios ya hay algunos modelos de plantillas, pero es posible personalizarlas. Como ya mencionamos, es un recurso muy útil para evaluar instrumentos de evaluación subjetivos. Las rúbricas nos ayudan a concretar los criterios de evaluación y consecuentemente evaluar de manera más justa. Es importante compartirlas con los grupos de estudiantes para que sepan lo que los profesionales de la educación esperamos de ellos y que también puedan hacer sugerencias. Para todas las evaluaciones de respuestas subjetivas que demandan la creatividad del estudiantado, se sugiere el uso de rúbricas para calificar, pues cuando hay criterios (de preferencia establecidos entre profesores y estudiantes), la probabilidad de que haya una evaluación justa es mayor. En el Cuadro 3 se puede encontrar un resumen de las aplicaciones presentadas, los métodos de evaluación equivalentes, las competencias que pueden ser evaluadas mediante su uso, además de sus ventajas y desventajas.

**Cuadro 2. Aplicaciones de Google**

| Aplicación       | Principales usos   |
|------------------|--|
| Google Classroom | Es muy útil para gestionar el proceso de aprendizaje y enseñanza. Facilita a los grupos de estudiantes materiales didácticos (texto, audios, videos etc.); proponer actividades colaborativas, discusiones en foros, por ejemplo; preparar y programar tareas y cuestionarios; hacer un seguimiento del progreso del estudiantado en la sección de calificaciones; mantener coherencia y transparencia en estas mismas con rúbricas que se muestran junto al trabajo de cada estudiante. |

| Aplicación            | Principales usos  |
|-----------------------|---|
| Google Documentos     | Sirve para la producción y edición de evaluaciones escritas. Una de sus ventajas es la posibilidad de compartir documentos con diferentes estudiantes y proponer actividades colaborativas.   |
| Google Drive          | Permite guardar y compartir diversos tipos de documentos y materiales didácticos. También puede ser utilizada para elaborar portafolios de evaluación.  |
| Google Presentaciones | Es usada para crear presentaciones y diapositivas que pueden servir de apoyo para diversas actividades académicas.  |
| Google Formularios    | <p>Es posible crear y compartir formularios (como encuestas, que son muy útiles para evaluar) que se pueden configurar para calificar y dar retroalimentación de manera automática a cada estudiante.</p> <p>Adicionalmente, hay una galería de plantillas que se pueden orientar hacia la enseñanza, como test de autoevaluación, valoración de la clase, valoración del curso y examen.</p> |
| Google Sites          | Es una aplicación muy útil para evaluar diversas habilidades. Los grupos de estudiantes pueden desarrollar colaborativa o individualmente una página web, un portafolio, un evento o un proyecto.   |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Herramientas digitales y su aplicación en procesos evaluativos

| Aplicaciones   | Métodos   | Competencias  | Ventajas  | Desventajas   |
|--|---|---|---|---|
| <p><b>Questionarios y Ludificación:</b></p> <p>Google Formulario, Wordwall, Nearpod, Quizur, Kahoot, Mentimeter, Whell Decide, etcétera.</p> | <p>Instrumentos de evaluación tradicionales (ítems): test de opción múltiple, verdadero o falso, respuestas cortas, etcétera.</p> | <p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma indirecta.</p> | <p>↑ Practicidad.</p> <p>↑ Confiabilidad.</p> <p>Se puede insertar archivos de audio, video, imágenes;</p> <p>retroalimentación; inmediato.</p> | <p>↓ Autenticidad.</p> <p>Aunque pueden evaluar diferentes tipos de contenidos, habilidades y procesos cognitivos, estos instrumentos suelen restringirse a la evaluación del componente gramatical. Además, están sujetos a adivinaciones (efecto del método).</p> |
| <p><b>Mensajería, llamadas, videollamadas:</b></p> <p>WhatsApp, Messenger, Skype, Telegram, etcétera.</p>                                    | <p>Instrumentos de evaluación alternativos: tareas escritas u orales o proyectos.</p>   | <p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p>   | <p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, entre otras).</p>  | <p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p>  |

| Aplicaciones  | Métodos  | Competencias  | Ventajas   | Desventajas   |
|---|--|---|--|---|
| <p><b>Grabación y edición de audio:</b></p> <p>Anchor (o similares: Audacity, Ivoox, GarageBand, Auphonic, etcétera.)</p> | <p>Instrumentos de evaluación alternativos: tareas o proyectos (producción-elaboración de un guion, grabación de un podcast o un programa de radio, por ejemplo).</p>  | <p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p> | <p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, entre otras).</p> | <p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p> <p>Demandan un nivel más avanzado de literacidad digital del estudiantado</p>  |
| <p><b>Grabación y edición de videos:</b></p> <p>Clipchamp, Inshot, Edpuzze</p>  | <p>Instrumentos de evaluación alternativos: tareas o proyectos (producción-elaboración de un guion, grabación de un video, una noticia, un videoblog, un videoclip, un video para un canal de YouTube; Instagram, etcétera).</p> | <p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p> | <p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, por ejemplo).</p> | <p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p> <p>Demandan un nivel más avanzado de literacidad digital del estudiantado.</p> |

| Aplicaciones  | Métodos   | Competencias  | Ventajas   | Desventajas  |
|---|---|---|--|--|
| <p><b>Producción de textos escritos y diapositivas:</b></p> <p>Padlet, Google Documentos, Google Drive, Google Sites, Google Presentaciones, Canva, etcétera.</p> | <p>Instrumentos de evaluación alternativos:</p> <p>tareas o proyectos (producción de portafolios, diarios reflexivos de aprendizaje; producción de actividades colaborativas como, <i>wikis</i>, <i>sites</i>, seminarios, etcétera).</p> | <p>Comprensión lectora y auditiva;</p> <p>expresión e interacción escritas y orales;</p> <p>generalmente, son evaluadas de forma directa.</p> | <p>↑ Autenticidad.</p> <p>Evaluar habilidades de orden superior (creación, por ejemplo).</p> | <p>↓ Practicidad.</p> <p>Demandan tiempo y herramientas adecuadas (rúbricas) para corregirlas.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

### Ejemplo de proceso evaluativo de una unidad didáctica

Según Scaramucci (2006), como se indicó antes, la evaluación debe integrar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, de acuerdo con la autora, quienes enseñan deben pensar en el proceso evaluativo desde el principio del ciclo pedagógico. La evaluación efectiva, conforme plantea Wiggins y Mctighe (2019), se parece más a un álbum de memorias y diversas fotografías que a una única fotografía instantánea. De esa forma, nuestra propuesta didáctica (Cuadro 4), basada en una tarea de uso de la lengua, sugiere un *continuum* de actividades evaluativas desde las más informales y estructuradas, hasta las más formales y creativas.

Cuadro 4. Ejemplo de unidad didáctica (*Booktuber por un día*)

| Etapa 1: Definir los objetivos de aprendizaje   |  | Secuencia de actividades: nivel B2   |
|---|--|--|
| ¿Cuál es el resultado final deseado?  | Que quien estudie sea capaz de producir un video acerca de un cuento (género literario).   | 1) Quien dicta la clase explica al grupo de estudiantes que van a producir un video acerca de un cuento.   |
| ¿Qué debe ser capaz de hacer cada aprendiente al finalizar la unidad?                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de leer cuentos cortos de la literatura en español (comprensión escrita).</li> <li>- Ser capaz de explicar oralmente un cuento para un integrante del grupo (producción oral, mediación e interacción).</li> <li>- Ser capaz de comprender videos producidos por booktubers (comprensión audiovisual).</li> <li>- Ser capaz de producir un guion para la grabación de un video acerca del cuento (producción escrita).</li> <li>- Al asumir el papel de booktuber, ser capaz de grabar un video del género “Resúmenes de libros” (Wrap ups) de entre 3 a 5 minutos para los integrantes de la clase.</li> </ul> | <p>2) Lluvia de ideas: ¿Qué es un booktuber? De carácter diagnóstico e informal, esta actividad tiene por objetivos hacer un sondeo acerca de los conocimientos previos del grupo de estudiantes. Para ello, se puede usar una herramienta como Mentimeter (o similar).</p> <p>3) El profesorado presenta a cada integrante del curso un ejemplo de video: “Las leyendas más escalofriantes de Latinoamérica” (Canal Raizarevelles99, 2023), de la booktuber mexicana Raiza Revelles. La idea es que los estudiantes identifiquen las características del género discursivo digital. Luego, quien enseña puede desarrollar un cuestionario para que quienes aprenden se autoevalúen con respecto a la comprensión oral. Para ello, se puede usar una herramienta como el Edpuzzle (o similar).</p> |
| Etapa 2: Definir el proceso evaluativo  |  |  |
| Considerando los objetivos de aprendizaje, ¿cuáles son los tipos de evaluación más adecuados? | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.</li> <li>2) Evaluaciones informales y formales.</li> </ol>   |  |

| Etapa 1: Definir los objetivos de aprendizaje  |  | Secuencia de actividades: nivel B2   |
|--|--|--|
| Considerando los objetivos de aprendizaje, ¿cuáles son los métodos de evaluación más adecuados?                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Test de comprensión lectora y oral.</li> <li>2) Tarea de uso de la lengua.</li> <li>3) Observaciones del profesorado.</li> <li>4) Autoevaluación y evaluación por pares.</li> </ol>        | <p>4) Enseguida, quien dicta la clase presenta ejemplos de cuentos latinoamericanos con la misma temática (cuentos de horror). La mitad del grupo puede leer “La gallina degollada” y la otra, “El almohadón de plumas”, ambos del uruguayo Horacio Quiroga. Tras la lectura, cada grupo tendrá que contar oralmente la historia al resto de los integrantes del curso. Cada docente podrá evaluar informalmente las habilidades de expresión oral, comprensión escrita, mediación e interacción.</p> <p>5) Quien enseña decide junto con el grupo de estudiantes los criterios de evaluación de la producción final. Para ello se pueden usar herramientas como Rubistar (o similar) para desarrollar una rúbrica de evaluación.</p> <p>6) En pequeños grupos, los estudiantes podrán elegir su propio cuento y producir los guiones para la grabación de sus propios videos. Los guiones serán producidos colaborativamente en la herramienta Google Documentos (o similar) y serán compartidos con los integrantes de los demás grupos para que reciban comentarios formativos (evaluación por pares) y retroalimentación de quien enseña con base en los criterios de corrección establecidos anteriormente.</p> |
| ¿Cuáles son los criterios de evaluación para la tarea final (producción de un video)?                          | -Serán decididos con el grupo de estudiantes a partir de los análisis de modelos y de los objetivos de aprendizaje.  |  |
| Considerando los métodos de evaluación elegidos, ¿cuáles son las herramientas digitales que pueden ser usadas? | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mentimeter o similar.</li> <li>-Google Formulario o similar.</li> <li>-Google Documento o similar.</li> <li>-Clipchamp o similar.</li> <li>-Clipchamp, Inshot, Edpuzze o similar.</li> </ul> |  |

| Etapa 1: Definir los objetivos de aprendizaje | Secuencia de actividades: nivel B2  |
|---|---|
|   | <p>7) Finalmente, quienes participen graban sus videos y los comparten con todo el grupo en un canal de YouTube.</p> <p>8) El o la docente evalúa (evaluación sumativa) si cada estudiante logró los objetivos propuestos y ofrece retroalimentación a cada integrante.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

## CONSIDERACIONES FINALES

La humanidad enfrentó muchos retos en estos últimos años con la pandemia de COVID-19, pero se puede decir que no haber detenido la educación fue uno de los más complejos. El profesorado no tuvo otra alternativa que aprender a usar herramientas digitales para adecuarse a la enseñanza remota de emergencia. Es importante tomar en cuenta que la manera de evaluar no muestra cambios notorios antes y después de la pandemia, lo que cambió fueron los soportes para los instrumentos de evaluación. Seguimos siendo responsables de la elección de los temas y de los instrumentos de evaluación utilizados.

Es posible afirmar también que uno de los impactos positivos de esos cambios fue que los profesionales de la educación tuvieron que salir de su zona de confort y buscar otros recursos. Estos recursos pueden ser utilizados en la modalidad de enseñanza presencial y en línea para tener la oportunidad de desarrollar clases más dinámicas y adecuadas a las perspectivas teóricas más actuales, tanto del aprendizaje como de la enseñanza de lenguas y, asimismo, de las evaluaciones de carácter formativo.

## BIBLIOGRAFÍA

Arias, C. I., Maturana, L. M. y Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>

- Black, P. y William, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Brum-Barreto, A. N. (2023). *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório* [Tesis de maestría]. Universidad de Brasília.
- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: a Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cóndor-Herrera, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Coombe, C. (Ed.). (2018). *An A to Z of Second Language Assessment: How Language Teachers Understand Assessment Concepts*. British Council. [https://www.british-council.org/sites/default/files/a\\_to\\_z\\_glossary\\_final.pdf](https://www.british-council.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf)
- Delgado, J. J. y Bedoya, A. M. G. (2019). Pre-service English Language Teachers' Use of Reflective Journals in an Assessment and Testing Course. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, 4, 210-218. <https://doi.org/10.21501/25007858.3010>
- Fernandes, M. N; Borges-Almeida, V. (2021). *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas*. Editora CRV.
- Figueras, N. (2015). Buena práctica en evaluación de lenguas: principios y realidades. *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 33, 29-36. <https://encurtador.com.br/bwyCI>
- Fraile Ruiz, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fruittero, M. J., Giménez, L., Rossiano, P., Periales, S. X., y Rejep Vargas, M. M. (2022). La gamificación como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua y su percepción como fuente de motivación en estudiantes de grado. En E. E Aveyra y M. A.P. Martino (Coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y reto*, pp. 1397-1409
- García Martín, J. y García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*. 38, 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- Giraldo, F. y Murcia, D. (2019). Language Assessment Literacy and The Professional Development of Pre-service Language Teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 243-259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>

- Grajales, W. P. U., Díaz de la Garza, A. M., De Ibarrola y Nicolin, et al. (Ed.). (2016). *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas*. Historia Herencia Mexicana Editorial. Evaluacion-de-los-Aprendizajes-en-la-Ensenanza-de-Lenguas.pdf
- Harding, L. y Kremmel, B. (2016). Teacher Assessment Literacy and Professional Development. En D. Tsagari y J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 413-428). De Gruyter.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a Language Assessment Knowledge Base: A Focus on Language Assessment Courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>.
- Levi, T. y Inbar-Lourie, O. (2020) Assessment Literacy or Language Assessment Literacy: Learning from the Teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- McLaughlin, T. y Yan, Z. (2017). Diverse Delivery Methods and Strong Psychological Benefits: A Review of Online Formative Assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(6), 562-574. <https://doi.org/10.1111/jcal.12200>
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of The Securitization of Higher Education for Post-pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Pimenta, S. G. y Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e Docência*. Corte.
- Quevedo-Camargo, G. (2021). *Avaliação online: um guia para professores*. Letraria. <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/07/Avaliacao-online-um-guia-para-professores-ONLINE-Letraria.pdf>
- Quevedo-Camargo, G. y Pinheiro, L. A. (2021). Ética na avaliação de línguas adicionais: Da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32, e08641. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>
- Quiroga, H. (s. f.). La gallina degollada. [https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material\\_didactico/Literatura\\_Hispanoamericana\\_Contemporanea/Autores\\_Q/QUIROGA/gallina.pdf](https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/gallina.pdf)
- Quiroga, H. (s. f.). El almohadón de plumas. [https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material\\_didactico/Literatura\\_Hispanoamericana\\_Contemporanea/Autores\\_Q/QUIROGA/plumas.pdf](https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/plumas.pdf)
- Raizrevelle 99. (2023). Las leyendas más escalofrantes de Latinoamérica. [Video]. YouTube. [https://youtu.be/j1nCweapyXE?si=RlqzeyRq\\_b1D2syQ](https://youtu.be/j1nCweapyXE?si=RlqzeyRq_b1D2syQ)
- Restrepo-Bolívar, E. M. (2020). Monitoring Preservice Teachers' Language Assessment Literacy Development Through Journal Writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, 17(1), 38-52. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/558/541>.

- Scaramucci, M. V. R. (2006). O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. En L. Rottava (Coord.), *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira* (pp. 49-64). Editora da UNIJUI.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2019). *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*. Editora Penso.
- Zocaratto, B. L. y Quevedo-Camargo, G. (2022). Feedback on-line na formação inicial de professores de línguas: estado da arte. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, e09532. <https://doi.org/10.18222/ae.v33.9532>