

# Testeos bidireccionales de material pedagógico. Una experiencia con estudiantes de E/LE (Español como Lengua Extranjera)

Graciela Brengio de Cimino <sup>(1)</sup>, Ana Copes <sup>(2)</sup>

## Palabras clave:

transposiciones didácticas · testeos · reescrituras · interculturalidad · estudiantes de E/LE

## Keywords:

didactic transpositions · testing · rewrites · interculturality · E/LE (Spanish as a Foreign Language) students

**Resumen.** Testear material pedagógico es un acto complejo, más aún cuando está destinado a estudiantes de lenguas extranjeras, en este caso, de E/LE (Español como Lengua Extranjera). La experiencia refiere a los testeos correspondientes a *Pistas de Lectura. Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE*, que incluye un libro, un cuadernillo con claves de respuestas y un CD audio, publicados por *Ediciones UNL* en octubre de 2010.

La tarea excedió ese objetivo y derivó en nuevas perspectivas que se organizan en dos dimensiones: una primera instancia relacionada con el estudiante y el material, y otra con la mirada reflexiva de las autoras sobre las devoluciones.

Esa doble dimensión tiene algunas particularidades: los estudiantes testeados resuelven actividades y vuelven críticamente sobre ellas desde el horizonte de su propia cultura y así las evalúan. Las autoras no sólo modifican la formulación inicial y las sucesivas reescrituras sino que también aprenden a partir de las miradas multiculturales de los testeados.

**Abstract.** Testing teaching material is a complex act, especially when this material is intended for foreign language students, in this case, E/LE (Spanish as a Foreign Language) students. The present work reports on the testing of *Pistas de Lectura. Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE*, which includes a book, a booklet with answer keys and an audio CD, published by *Ediciones UNL* in October 2010.

The task, originally aimed at making some adjustments to the proposal, exceeded that goal and led to new perspectives, which for the sake of clarity, are organized in two dimensions: a first instance in relation to the students and the material, and the other concerning the authors' thoughtful look at the students' responses.

This double dimension has some peculiarities: tested students solve activities, respond to them critically and assess them within the horizon of their own culture. The writers not only modify the initial writing and their subsequent rewrites, but also learn from the multicultural perspectives of the tested students—from occidental and oriental cultures—. This experience enriched the original proposal by facilitating the observation of the material from other angles.

(1 · 2) Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.

## 1. Testear, un acto complejo

Cuando un artesano elabora un objeto, no cesa de observar el resultado para ajustar sus gestos y si hace falta 'corregir el tiro', expresión común que designa una facultad humana universal: el arte de dirigir la acción prevista, en función de sus resultados provisionales y de los obstáculos encontrados. (Philippe Perrenoud, 2008:14)

Los procesos de aprendizaje se desarrollan de manera diferente de un individuo a otro y según las variaciones casi infinitas de las situaciones de enseñanza, lo que lleva a la diversidad de resultados que todos conocemos. En realidad, los docentes tenemos, como afirma Perrenoud, una “imagen demasiado vaga de los mecanismos del aprendizaje; el espíritu del alumno sigue siendo una *caja negra*, en la medida en que lo que sucede en él no es observable directamente” (Perrenoud, 2008:109).<sup>(1)</sup> Por eso es tan difícil evaluar cómo comprende, interpreta, asimila, memoriza, asocia... Y si estos procesos de razonamiento no son fáciles de reconstituir en lengua materna, mayor dificultad aún presentan cuando las evaluaciones —en nuestro caso, los testeos— se hacen en lengua extranjera.

La publicación de *Pistas de Lectura. Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE*,<sup>(2)</sup> a la que refieren dichos testeos, corresponde a la etapa final de un Proyecto de carácter extensionista, radicado en las Cátedras Idioma Extranjero: Francés y Literatura Argentina I y II de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Se trata de un material didác-

(1) Se aclara que en la traducción del lexema “espíritu” al español el traductor decidió respetar el significado que, en la lengua francesa, tiene la palabra *esprit*, asociada a intelecto, entendimiento, pensamiento, cerebro, razón, mente, entre otros.

(2) Brengio de Cimino, Graciela; Copes, Ana: *Pistas de lectura. Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2010. Colaboradora en la elaboración de las actividades: Prof. Liliana Fraire de Pipino. Ilustraciones, a cargo de Bianfa (Fabián Izquierdo). Selección y ejecución de acompañamiento musical del CD audio: Prof. José Manuel Echagüe. La actuación como referato corresponde a la Dra. María Isabel Pozzo (UNR-CONICET), organizadora de congresos internacionales sobre E/LE desde 2004 en sus sucesivas ediciones (Rosario, Argentina) y autora y compiladora de numerosas publicaciones.

*tico destinado a estudiantes de E/LE (Español como Lengua Extranjera) compuesto por un libro, un cuadernillo con claves de respuestas y un CD audio. El jurado de un concurso de textos breves, que convocara a escritores pero también a estudiantes, en todos los casos santafesinos —lo que permitió asegurar la variedad lingüística de la región— seleccionó los veinte textos con que se inician cada uno de los capítulos. A ello le siguen una breve biografía del autor y un glosario de lexemas o expresiones bajo el título “Para facilitar la comprensión”; a continuación, las actividades a partir de las piezas literarias inéditas escogidas.*

Dos apartados: “El tema y sus vivencias personales” y “Cultura(s): miradas múltiples”, este último al final de cada capítulo, se destacan en perspectiva con referencia a la sistematización de las devoluciones que los testeos involucraran. El CD audio, grabado por locutores y estudiantes avanzados de la Carrera de Locución del Instituto Superior N° 12 de Santa Fe, también confirma el registro fónico de esta región. Y es que la propuesta, enmarcada en el aprendizaje de una Lengua Extranjera, presenta en su origen un diseño netamente santafesino, con el propósito de contribuir de manera activa a los procesos de afirmación regional, dentro de la integración global. Cubre al mismo tiempo un espacio de vacancia con referencia a materiales concebidos con estas particularidades, en demanda creciente. Jurado, escritores, autoras, colaboradora en la elaboración de actividades, ilustrador, locutores y estudiantes de Locución, profesor a cargo de la selección y ejecución musical, así como la UNL (desde su Centro de Publicaciones a la sección Prensa, desde las autoridades de FHUC. a sus Secretarías y Centro de estudiantes), entre otros, configuran el conjunto de actores que, renovando lazos entre el ámbito académico y la comunidad, han dado concreción a este Proyecto de características específicas.

Sin dudas, una de ellas la constituye la instancia correspondiente a los testeos a estudiantes extranjeros no hispanófonos residentes temporarios en Santa Fe. Más de cien, entre occidentales y orientales,<sup>(3)</sup> han participado de la experiencia. En dicha instancia, extendida a lo largo de dos años, a las actividades propuestas para cada capítulo y resueltas por los testeados, le ha seguido una serie de acciones que exceden el mero ajuste de la formulación original o de las sucesivas reescrituras, para dar paso a reflexio-

(3) Con relación a “orientales” y “occidentales” se aclara que corresponden al lugar de origen de los testeados, a saber: China, Japón, Indonesia, Vietnam, etc. entre los primeros; Francia, Italia, Alemania, Brasil, Portugal, etc. entre los segundos.

nes que, solo en parte, se traducen en estas. Son, sin embargo, las que revisten, en orden a su capitalización, mayor cantidad de aportes para las problemáticas que nos desafían como docentes y para los consiguientes aprendizajes impulsados desde los intercambios.

Resueltas las actividades, siempre de manera personalizada, se le entregaba al estudiante extranjero una encuesta de opinión con diversos ítems a fin de ordenar su devolución en relación con cada cuestión indagada. A ello seguía una entrevista personal, la que muchas veces se acordaba para una ocasión posterior, cuando ya estuviese procesada su respuesta.

## 2. Desde el telón de fondo de otras culturas

Que los testeos hayan promovido una re-organización de las actividades, modificaciones en la redacción de las consignas o ampliación del glosario, se halla dentro de los habituales parámetros de previsibilidad en atención a neutralizar la ambigüedad y lograr mayor precisión. Las particularidades comienzan con algunas de las ponderaciones respecto de los grados de dificultad (mayor, para el caso de textos cuyos procedimientos constructivos involucran las categorías de escritor, autor, narrador y/o personaje, seguida del cambio de roles y la conversión de la lengua poética a estándar —paráfrasis—), y que requirieran soluciones más o menos especiales.<sup>(4)</sup> Pero lo que se pone en relieve son aquellas correspondientes a los apartados “El tema y sus vivencias personales” y, sobre todo, “Cultura(s): miradas múltiples”, arriba ya mencionados. El primero explora las implicancias de la temática en el llamado “giro subjetivo”; el segundo, las activa con relación a la cultura de pertenencia.

Es un hecho conocido que la verdadera comprensión de un enunciado no reside en el examen exclusivo de la forma lingüística; también resultó una premisa comprobada que una misma estrategia impulsa significados ampliamente divergentes de acuerdo con el trasfondo cultural en el que se sitúan destinador y destinatario. Así también, el binarismo occidental/oriental propio de la categoría genérica que atraviesa los discursos se volvió relevante para el análisis: los orientales solicitaban “más tiempo” para

(4) Ejemplos de estas soluciones son: la inclusión de cuadros con referencias específicas a categorías narrativas (“La escritura actual”, “La conceptualización del relato”, entre otros); tablas que distribuyen los roles y que facilitan los ejercicios de descentramiento; completamiento parcial en el pasaje de un registro de lengua a otro, etcétera.

reflexionar sus respuestas (no para comprender consignas), y sus consideraciones resultaron contrastivas para con las de los occidentales con relación a la vejez, la muerte, el tiempo o la felicidad, entre otras cuestiones.

La concordancia o no entre el sentido ideológico del texto y la visión del lector también se tradujo: mayor empatía cuando se daba positivamente; actitudes de negación y rechazo, en el caso contrario (por ejemplo, frente a la inmola-ción colectiva de los Quilmes, referida en uno de los textos y, en definitiva, su genocidio, aquellos entrevistados pertenecientes a países donde se dieran procesos similares callaron, sistemática y significativamente, poniendo de relieve la decisión de “elegir olvidar”).

Con referencia a la interpretación de los proverbios, que activan especialmente cuestiones culturales, aunque conocíamos la condición universal de los mismos, el hecho de constatarlo, aun adquiriendo significados levemente distintos según las diferentes culturas, fue muy interesante. En muchos casos, cuando el proverbio no guarda analogía con el propio contexto cultural del estudiante de español, su explicación, que resultó difícil, fue reemplazada por su aplicación en una situación dada, lo que otorgó versatilidad en el manejo de cuestiones tan particulares como estas, en las que se liga, más profundamente, la lengua a la cultura. El análisis de los refranes es un elemento muy interesante en el estudio de las diferencias culturales y lingüísticas. Si, como se afirma, la escritura de un refrán lleva cien años para ser considerado válido, es evidente que esa raíz tan propia debe de ser difícil de captar en otra cultura, aunque la mayoría tiene equivalentes en varias de ellas.

### **3. Estudiantes dispares**

Al provenir de culturas diferentes, en los testeos de *Pistas de lectura...* tuvimos alumnos dispares, por lo cual debimos considerar varias perspectivas. Coincidimos con David Allen (2000:36) cuando afirma que para evaluar alumnos dispares conviene emplear una diversidad de instrumentos, que incluyan múltiples formas de evaluación.

Si bien cada capítulo de *Pistas de lectura...* posee una organización de base, expuesta en forma sucinta en el primer apartado, la continuidad e iteración

del circuito “testeo–devolución–interpretación–reescritura–nuevo testeo” confirmaron la ventaja de trabajar con actividades disímiles, variadas y divergentes. El carácter productivo de los textos literarios y, por ende, su pluralidad de sentidos, han facilitado en verdad el diseño de estas. Sin embargo, y también con vínculos en esta cualidad distintiva de la literatura, las propuestas que simplemente “disparan” abordajes hacia la subjetividad o experiencias en su propia cultura resultaron —como dijimos con anterioridad— las más interesantes a la hora de sistematizar observaciones respecto de cómo la variable cultural incide en los sistemas perceptuales propios de los imaginarios sociales de los que dan cuenta, así como en los estilos cognitivos,<sup>(5)</sup> interviniendo decididamente en la interpretación y resolución de situaciones.

Es más, aun la postura corporal misma de los testeados nos daba indicios de su grado de implicación con la tarea<sup>(6)</sup> y hasta el nivel de atención reveló no sólo estar ligado a saberes previos, sino a su cultura y lengua materna. Daniel Martins, profesor de Psicología Cognitiva en la Universidad de Angers, Francia, también afirma que la mímica del rostro, las posturas y los gestos, así como la entonación de la voz,

juegan un papel importante en la expresión de las emociones fundamentales (alegría, tristeza, miedo, cólera, curiosidad o interés, disgusto). Sin embargo la mayoría de los movimientos corporales y los gestos son incomprensibles para el receptor, si este último no capta el nudo cognitivo del mensaje simbólico transmitido. Los gestos están al servicio de la representación mental que el emisor tiene la intención de transmitir (Martins, 1993:37).

(5) Un estilo cognitivo puede definirse como el modo en que un individuo percibe y trata las informaciones que se le presentan. “Toda percepción así como todo aprendizaje —afirma Bogaards— es idiosincrático: todo lo que entra en la memoria a largo plazo pasa por filtros. Cada individuo tiene su manera personal de percibir, de codificar y de recuperar las informaciones que se le presentan”, pág. 11.

(6) Según Charlotte Guérette: “la mímica, los gestos, la postura corporal, a menudo son reveladores del interés o el aburrimiento que siente el alumno cuando lee” (traducción propia), pág. 83.

#### 4. Tareas no “pedagogizadas”

En *Pistas de lectura...* tratamos de elaborar actividades que no fueran del tipo de las que Edith Litwin denomina “pedagogizadas”, es decir, “una actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y sentido real, (que) no implica ningún atractivo o desafío para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco: actividad para ser evaluada” (Litwin, 2008:16).

Esto implicó para nosotras intentar hacer comprender a los testeados la complejidad de un texto literario en lengua extranjera para poder explicarlo, dar ejemplos, hacer generalizaciones, extraer conclusiones, expresar opiniones personales, establecer analogías y diferencias con las lenguas maternas de origen, utilizar ese conocimiento y relacionarlo con temas de la vida cotidiana, mirarlo desde la perspectiva de la propia cultura...

(7) Marcela Mollis, en la conferencia dictada en FHUC de la UNL, el 06/06/2012, sobre "Las transformaciones de la educación superior: entre la ficción y el dogma del mercado", afirmó que en las instituciones en crisis resulta urgente construir la sensibilidad de los actores de la comunidad institucional, y que atender la crisis es, precisamente, entre otras cuestiones, construir una nueva sensibilidad.

(8) Alicia R.W. de Camilloni, en la conferencia dictada en FHUC el 07/06/12, titulada: "Inclusión curricular, metodologías didácticas, aprendizaje experiencial y evaluación de las prácticas de extensión", afirma: "Para juzgar la calidad de una experiencia de aprendizaje hay dos criterios: el bienestar afectivo y el nivel de implicación".

(9) Entre los medios utilizados se incluyen: clima afectivo favorable, entrevistas previas, escucha atenta, disposición para brindar información complementaria, flexibilidad en espacios físicos y horarios para efectivizar los testeos, etc.

Una vez realizado el testeo, las devoluciones en reuniones posteriores se direccionaron a contextualizar lo producido, explicar el origen del error y mostrar, en muchos casos, su impacto en los ajustes del material.

## 5. Analizando el error sin penalizar la falta

La corrección de los errores de quienes aprenden lenguas extranjeras no es un hecho simple porque a cada instante se deben tomar decisiones, tanto en el aspecto cognitivo como afectivo: luego de localizarlos, se debe decidir si conviene corregir la falta o más bien ignorarla, si el error es recurrente, si la corrección va a tener un efecto alentador o desmoralizador, si va a ser eficaz, etc. Pensamos con Bogaards (1991:121) que en general una buena conducta evaluativa sería la que oriente al alumno a realizar su propia corrección, lo que no es fácil.

Error y afectividad están directamente relacionados. Sea cual fuere la estrategia de corrección, la misma se ve favorecida por un clima afectivo propicio. Y si es esencial en las relaciones institucionales, según palabras de Marcela Mollis, "construir la sensibilidad de los actores",<sup>(7)</sup> parte de esa sensibilidad se edifica al tener en cuenta los factores afectivos implicados en la relación docente–alumno.

Alicia Camilloni también incluye estos factores cuando habla de "bienestar afectivo".<sup>(8)</sup>

Por todos los medios<sup>(9)</sup> se ha evitado que ante un material de difícil acceso el alumno se sintiera inhibido o, peor aún, sintiera vergüenza por no comprender. Con Serge Tisseron sabemos que la vergüenza es una experiencia "catastrófica", porque amenaza al mismo tiempo "los tres pilares sobre los cuales se construye nuestra identidad (...) la autoestima, el afecto que nos une a los demás y la certidumbre de formar parte de un grupo cuyo horizonte es siempre el conjunto de los seres humanos" (Tisseron, 2005:46, traducción propia).

## 6. Testeos que se bifurcan

Lo notable de estos testeos es que fueron una evaluación para nosotras mismas; consideramos con Susana Celman que, al hablar de evaluación, “Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos” (Camilloni *et al.*, 2000:49).

Se podría hablar de una especie de “refracción” de la evaluación: la “luz”, que debería iluminar los resultados de las actividades propuestas a los estudiantes extranjeros, cambió de dirección y reflejó nuestras propias interpretaciones, transformaciones, incertidumbres.

Los testeos generaron en nosotras dudas sobre la pertinencia de algunas actividades, dudas que interpretamos, como lo afirma Josefina Semillán, como “conmoción vital”.<sup>(10)</sup> Por eso capitalizamos en estrecha simbiosis nuestras propias incertidumbres sobre la pertinencia de las actividades con las ambigüedades de interpretación tanto lingüística como cultural de los testeados, las que fueron planteadas en algunos casos en forma oral y en las actividades de metacognición<sup>(11)</sup> que realizamos al final de los testeos, en encuestas y conversaciones que enriquecieron nuestras perspectivas.

## 7. Hacia una autonomía posible

Los testeos a estudiantes extranjeros han enriquecido los contenidos de la propuesta, pero fundamentalmente las posibilidades de comprensión del otro, de sus estilos cognitivos y de la importancia de prever diferentes entradas para la construcción de conocimientos, consolidando el hecho de que no son meramente las competencias de orden lingüístico las que aseguran la adquisición de una lengua, sino también los vínculos con aquello que tiene significado personal para el estudiante y significado social como práctica. Como diría Alicia Camilloni,<sup>(12)</sup> se trata de aprendizajes auténticos, en relación con la vida real.

Las actividades que implicaran mayor trabajo para los testeados, en el sentido de tomar posicionamientos, tratar de analogizar saberes populares — condensados, por ejemplo, en refranes—, recortar su cultura para actuali-

(10) Josefina Semillán Dartiguelongue, en la conferencia “Cambios de paradigmas culturales: Relaciones femenino–masculinas: hacia la construcción de una felicidad posible”, realizada en Santa Fe, el 14/03/2012, afirmó que para entender la sociedad actual debemos, entre otras cosas, estrenar un nuevo lugar de interpretación y dar lugar a la duda, que es conmoción vital.

(11) Culminadas las actividades de los testeos, se entregó al estudiante extranjero una encuesta con el fin de indagar: estrategias de aprendizaje puestas en juego, grado de dificultad en la resolución, origen de posibles malentendidos, procedencia de los obstáculos (lingüísticos, culturales, entre otros) y sugerencias de vías para su solución. Cerraba dicha encuesta la solicitud de una ponderación general sobre lo realizado; las entrevistas personales posteriores también fueron un espacio para la reflexión metacognitiva, completando aspectos no expresados en la devolución escrita.

(12) Alicia Camilloni en la Conferencia ya citada dictada en FHUC el 07/06/12.



zarla en el presente de una consigna dada, jugar con algunos de los símbolos de la “argentinidad” —el tango bailado, visto como una batalla por unos; como un abrazo por otros— fueron ponderadas como las más pertinentes a la hora de poner en acto las posibilidades en lengua extranjera. Su dificultad nunca fue referida, en contraste, como equiparable a la que produce la no intelección de proposiciones subordinadas en varios niveles en el orden gramatical. “Arriesgar(se)” en la respuesta implicó el desafío que posiciona de modo diverso la mirada retrospectiva sobre el obstáculo.

Los testeos sobre el mismo capítulo, en sucesivas reescrituras, con participantes de distintas culturas permitieron modelar, y poner a prueba, un cierto grado de equilibrio en la formulación de las actividades: ni el desafío se extralimita, pues genera ansiedad, ni es muy bajo, para evitar el aburrimiento.

De hecho, se dieron situaciones bien definidas en términos de evaluación de las actividades: resoluciones que tienen “una/s” respuesta/s y otras, que no. Ello se traduce en el “Cuadernillo de Claves de respuestas”. Ahora bien, en el segundo de los casos, se dan dos situaciones: lo que en dicho Cuadernillo aparece como “Respuesta Sugerida” (RS) y lo que se consigna en tanto “Respuesta Personal” (RP). Estas aparecen, cuantitativamente, en un número similar respecto de las que están pre-diseñadas; haber logrado esta conjunción es producto de los testeos: solo el intercambio, las entrevistas y, en muchos casos, el repaso conjunto de las tareas realizadas, de los procedimientos y de las hipótesis puestas en juego a la hora de su ejecución, permitieron arribar a un consenso respecto de lo que en definitiva se expone como “sugerencia”. Vuelta la mirada sobre su producción, una vez más los testeados valoraron como verdaderos aprendizajes la resolución de aquellas actividades que implicaran una no direccionalidad en la respuesta y, más aún, la dinámica de volverse actores al exponer su experiencia, o las que supusieran un hacer que los colocara frente a un problema. Su visión respecto de “válido” o “exitoso” para el caso de estos aprendizajes tenía que ver con que hayan podido resolver los “riesgos” que debían enfrentar, más allá de sus competencias en E/LE.

Estas valoraciones también impactaron sobre los criterios con que llevamos a cabo los “ajustes”. Vuelta ahora la mirada sobre nuestra producción, los testeos avalan las particularidades del Cuadernillo, más aún teniendo en cuenta que *Pistas...* es un material pensado para el aprendizaje autónomo o semiautónomo de E/LE en un nivel intermedio. Que en dicho Cuadernillo no obren

“todas las respuestas” —habitual y por ende esperable en los de su tipo—, al ser un material sometido reiteradamente a prueba, resulta compatible con el propósito que lo guía.<sup>(13)</sup>

Las reflexiones vygotskianas (Rivière, 1988) acerca de la zona de desarrollo actual y la potencial, en su momento, nos ayudaron a comprender qué actividades filiaban con lo que cada estudiante “ya sabe”, con lo que ha alcanzado en términos de objetivos (y que la evaluación “mide” en sentido retrospectivo) y cuáles se asociaban a resoluciones cualitativamente distintas, imbricadas con interacciones, en este caso particular, de los propios materiales “ajustados” una y otra vez.

En todo el proceso, ofrecer diversidad de actividades ha transmutado en ofrecer diversidad de puertas de entrada. Una cuestión clave: frente a patrones propios de la cultura letrada: “a todos lo mismo y al mismo tiempo”, en los tiempos actuales resulta insoslayable considerar el contexto en que nuestros estudiantes desarrollan sus aprendizajes. Hoy, la cultura net-web, al decir de Félix Temporetti,<sup>(14)</sup> imprime condiciones, pero también acrecienta las posibilidades.

## 8. Conclusión inconclusa

Al recoger información en los testeos, lo hicimos con la intención de basarnos en el aprendizaje, en lugar de insistir sobre el rendimiento, siempre con el objetivo de ayudar a los destinatarios a incrementar tanto sus competencias en E/LE como el conocimiento sobre ellos mismos y los otros.

Nos dimos cuenta, con Allen, de que “el aprendizaje es social tanto como cognitivo, y que depende de los contextos familiares, culturales y lingüísticos tanto como de las diferencias individuales” (Allen, 2000:36).

Al aplicar los testeos, nos sentimos responsables de los resultados, ya sea frente a los estudiantes “de carne y hueso” que los realizaron, como a los posibles alumnos virtuales que la publicación de Pistas de lectura... generaría. Somos conscientes de que la pertinencia de las actividades debe abarcar un espectro amplio de culturas, un horizonte, lingüístico y cultural, que será multicolor. Esperamos que ese arco iris pueda despejar las zonas de sombra que existen siempre al interpretar material en lengua extranjera.

(13) Con la intención de calibrar y poner a prueba nuestras interpretaciones respecto de las devoluciones de los testeos, hemos presentado en diversas oportunidades el mismo material a un estudiante de otro origen cultural.

(14) Félix Temporetti da cuenta de que Internet implica un tercer momento en la historia de la humanidad con respecto a los procesos de virtualización (los dos anteriores están dados por el lenguaje y la escritura), constitutivos del psiquismo. Ello impacta en las formas de producción de conocimientos, en los aprendizajes, al estar acompañados de modificaciones en las condiciones sociales y los procesos educativos asociados a ellas. De ahí la importancia de comprender la necesidad de ofrecer alternativas diferentes en la construcción de conocimientos.

## Bibliografía

**Allen, D. (comp.) (2000).** *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

**Bogaards, P. (1991).** *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier/Didier.

**Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou, M. (2000).** *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

**Guérette, Ch. (1998).** *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Québec: Éditions La Liberté.

**Litwin, E. (2008).** *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

**Martins, D. (1993).** *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. París: Presses Universitaires de France.

**Perrenoud, Ph. (2008).** *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Madrid: Colihue.

**Pozzo, Ma. I. (coord.) (2006).** *Enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina. Experiencias y reflexiones*. Rosario: UNR editora.

——— (coord.) (2008). *Actas de la II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Rosario: Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) – Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario.

**Rivière, Á. (1984).** *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

**Temporetti, F. (2002).** “El modelo Internet. ¡La clase ha muerto. Viva la clase!”. En **Menin, O.** *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens. 2ª edición 1988.

**Tisseron, S. (2005).** *Vérités et mensonges de nos émotions*. París: Albin Michel.