

(Lo) asistido, sí... (lo) asistido, no: escritura asistida... ¿evaluación asistida?

Sandra Beatriz Gargiulo

sbgargiulo@gmail.com

Vivimos inmersos en la era de lo asistido: es moneda corriente hablar de la conducción asistida de vehículos, la escritura asistida, el diseño asistido o la traducción asistida, por mencionar solo algunos ejemplos. Lo asistido está cambiando la manera en que nos comportamos y relacionamos en nuestra vida cotidiana. El siguiente trabajo invita a la reflexión sobre el concepto de asistencia, que se ha reformulado para incorporar de manera exponencialmente creciente a todo aquello mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En particular, buscará mostrar cómo este concepto, con sus luces y sus sombras, ha alterado la manera en que los hablantes producen sus diferentes discursos, obligando al desarrollo de nuevas competencias (comunicativas). Dado el enfoque de enseñanza-aprendizaje adoptado en las clases de lenguas extranjeras en la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, en donde el énfasis está puesto en el rol activo del hablante-aprendiz y el uso de la lengua con un propósito comunicativo real, estos espacios áulicos también han sido permeados por el uso de lo asistido. Así pues, el trabajo apuntará también a presentar ejemplos reales de tareas que propicien el uso crítico de este elemento en el aula (y en el aula extendida) en el caso específico del inglés como lengua extranjera. Por último, intentará dejar planteados algunos interrogantes en cuanto a la necesidad (o no) de incorporar la presencia de lo asistido, y los posibles desafíos que esto demande, en las pruebas de desempeño, la nueva modalidad de evaluación sumativa instaurada en la Escuela a partir del año 2016, como parte de un proyecto institucional.

La era de lo asistido

Lo asistido está cambiando la manera en que nos comportamos y relacionamos en nuestra vida cotidiana. Ha permeado de manera invisible áreas muy diversas de la vida humana. Así, ya no nos sorprende oír hablar de cuestiones tan variadas como, por ejemplo, el diseño asistido, la reproducción asistida, la conducción y navegación asistidas de vehículos, la muerte asistida, la traducción asistida, el aprendizaje asistido o la escritura asistida; sobre estos dos últimos temas volveremos más adelante. Primero, intentemos ver de qué hablamos cuando nos referimos a *lo asistido*.

La Real Academia Española, en la vigesimotercera edición de su Diccionario de la Lengua Española publicado en línea, indica, en la única acepción existente para *asistido*, que se trata de “algo que se hace con la ayuda de medios mecánicos”. La acción de *asistir* la define, en su segunda acepción, como “servir o atender a alguien, especialmente de un modo eventual o desempeñando tareas específicas” y en la cuarta, como “socorrer, favorecer, ayudar”. Es interesante notar que estas definiciones pueden compartirse en las diferentes redes sociales mediante los íconos correspondientes a éstas, al pie de las entradas léxicas. Los medios sociales y los recursos tecnológicos en el sentido más amplio de esta palabra devienen, entonces, en facilitadores o ayudantes. Aquí vale la pena advertir, en palabras de José Van Dijck (2016), que en el caso de los medios sociales “[l]o que en este contexto se denomina ‘social’ es en realidad producto de *input* humano reconfigurado por *output* computacional, y viceversa: una combinación sociotécnica cuyos componentes cuesta mucho diferenciar” (p.32).

El concepto de *lo asistido* resulta, así, una mezcla cuyos componentes, frecuentemente invisibilizados, son a menudo difíciles de separar; una mezcla entre la asistencia humana y la no humana: los medios mecánicos, las redes sociales, el socorrer a un otro que puede ser humano, físico, mediado o no humano (basta pensar en los desarrollos en el campo de la inteligencia artificial (IA)). Quien socorre puede ser también un otro físico humano, mediado o no, o un otro no humano, mediado o no.

Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, esta idea de socorro que se brinda o se pide nos recuerda el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), formulado por Vygotsky (1979), o la noción de *andamiaje*, propuesta por Bruner (1997).

Las tareas...asistidas

En nuestra vida cotidiana continuamente realizamos tareas, la mayoría de ellas seguramente son asistidas por ese otro mencionado más arriba. Por ejemplo, utilizamos sistemas que nos alertan sobre el estado del tránsito en tiempo real cuando conducimos nuestro vehículo para llegar a un destino o bien ingresamos a tal o cual plataforma de viajes para reservar nuestro lugar de vacaciones. En ocasiones, consultamos a nuestro asistente de Google sobre alguna cuestión como el clima, para tomar los recaudos del caso, o simplemente utilizamos el bloc de

notas de nuestro celular o alguna aplicación destinada a tal fin, para realizar una lista de compras del supermercado, antes de efectuar la compra.

Lo cierto es que todas estas tareas que realizamos a diario en *la vida real* implican, en general, la codificación y descodificación *asistida* y mediada de datos y la lectura, escritura e interacción con otros usuarios humanos o no humanos (IA), como ya se dijo. La *Figura 1* muestra alguna de las posibilidades que barajamos cotidianamente.

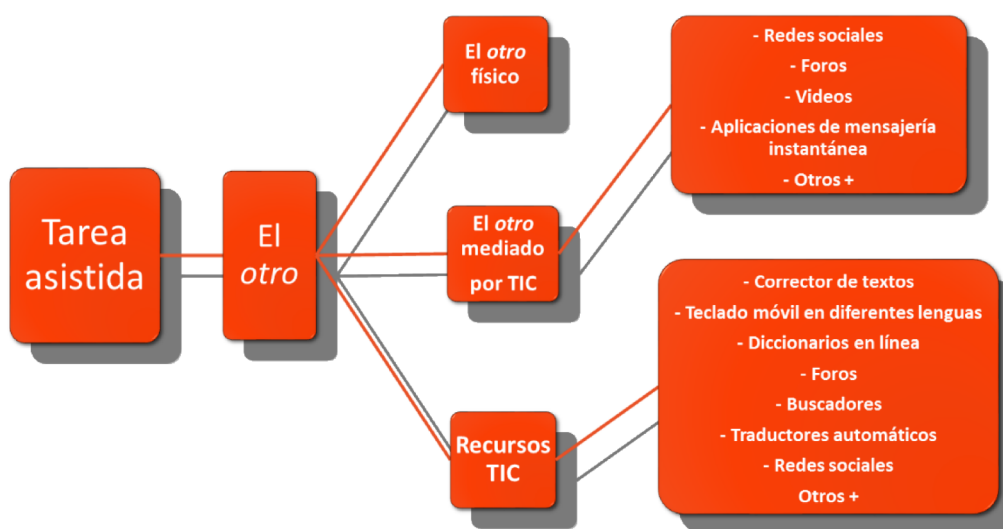


Figura 1

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, es bien conocida la corriente del aprendizaje basado en tareas. En el caso de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el enfoque de enseñanza-aprendizaje adoptado en las clases pone el énfasis en el rol activo del hablante-aprendiz y en el uso de la lengua con un propósito comunicativo real. Ello hace que el enfoque por tareas resulte una opción pedagógica y didáctica adecuada para lograr tal fin.

Dentro de las múltiples variantes de este enfoque, la Escuela ha escogido seguir la impulsada por el investigador y profesor británico Rod Ellis. Ellis(2003) se refiere a ciertas características que definen lo que constituye una tarea: una tarea tiene un resultado comunicativo claro y definido, constituye un plan de trabajo, el foco principal está puesto en el significado pragmático, puede implicar el uso de cualquiera de las cuatro macrohabilidades lingüísticas, pone en juego procesos cognitivos y supone el uso de la lengua en *contextos reales*.

Las tareas áulicas, por ende, también incluirían el elemento de *lo asistido* descrito anteriormente, tal como sucede en lo cotidiano, ya que el aula es parte de la vida

real, atravesada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y no una mera preparación para ella. Esto nos lleva a pensar que las tareas, en el sentido propuesto por Ellis, hoy en día son, necesariamente, tareas asistidas por este *otro* más amplio que hemos intentado esbozar más arriba.

La literacidad y la creación de discursos en el siglo XXI

Otro concepto importante para considerar es el de *literacidad*, o “el conjunto de prácticas sociales relacionadas con la lectura y la escritura en que los individuos se involucran en su contexto social” (Rojo, 2009, como se citó en Cuestas, Iacoboni, Jalo, Olavariaga y Vega Zarca, 2016). En el siglo XXI, estas prácticas involucran no solo a aquellas prácticas más tradicionales provenientes de la cultura analógica, sino que de manera exponencialmente creciente demandan la construcción o adquisición de (nuevas) prácticas que pertenecen a la cultura digital.

Por caso, basta poner como ejemplo los mensajes que muestra la *Figura 2*, en donde el sistema de IA usado por Google en su correo electrónico Gmail sugiere al destinatario de los correos varias opciones de respuesta a un mensaje recibido, todas ellas, en este caso, con un significado pragmático adecuado para los contextos de los mensajes. Así, ya no tenemos a disposición sólo un recurso relativamente simple, como podría ser el texto predictivo al que estábamos acostumbrados en nuestros dispositivos móviles, sino que disponemos ahora de este nuevo recurso que sugiere verdaderos *¡actos de habla predictivos!*

Poder responder un correo electrónico de manera adecuada supone entonces, en nuestro ejemplo, mucho más que saber escribir usando un teclado, conocer la gramática y ortografía de una lengua o conocer cómo es la mecánica de uso de la casilla de correo. Implica saber también estimar el valor de la asistencia que nos proporciona el sistema de Gmail (o decidir ignorarla), analizar y evaluar el grado de adecuación pragmática de las alternativas que este nos ofrece, y luego proceder a descartarlas o seleccionar la que nos parezca más pertinente, o seleccionar alguna de las opciones y luego ajustarla al contexto situacional para mejorar su eficacia pragmática. Todo ello demanda poner en juego múltiples procesos cognitivos de maneras diferentes a las que estamos acostumbrados a hacerlo cuando usamos la tecnología del lápiz y el papel para escribir una carta o respondemos correos electrónicos con menor grado de asistencia tecnológica.

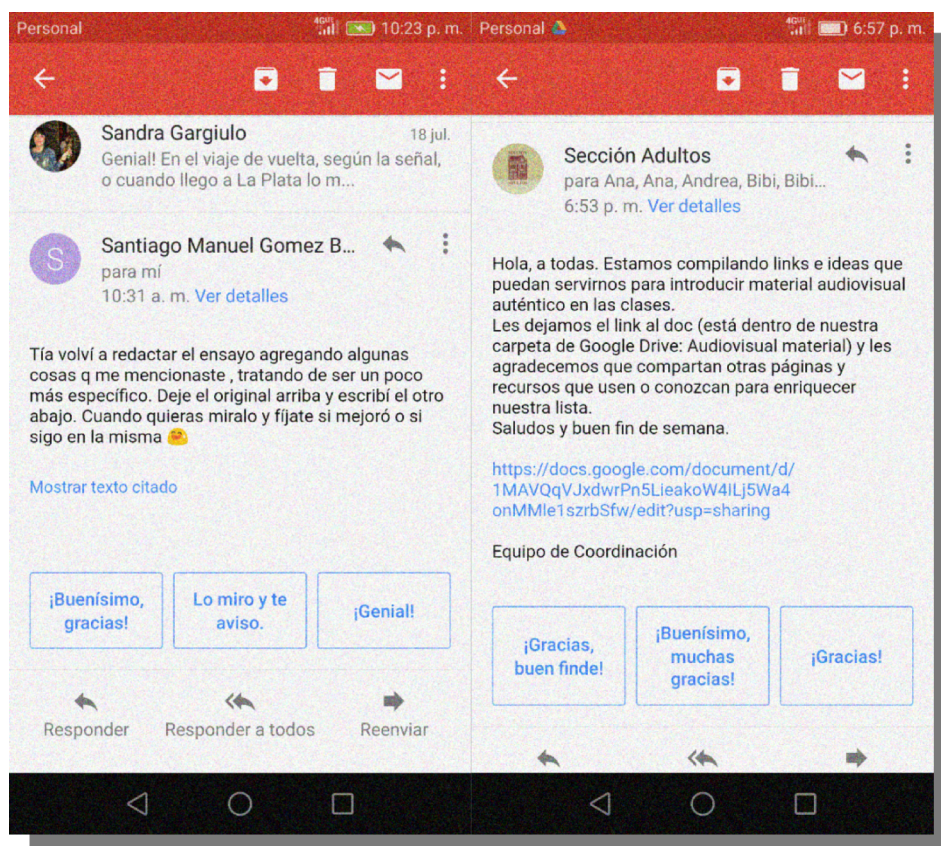


Figura 2

El investigador español Daniel Cassany (2012) se refiere a este concepto también, denominándolo *alfabetismo informacional* (alfin). Según él:

“...hoy no basta con oralizar un escrito, decodificarlo, comprenderlo y aprovecharlo en nuestra vida, por varios motivos:

- Estamos inoficados y sobresaturados de datos, de manera que hay que aprender a elegir lo que nos conviene en cada caso.
- Los soportes, géneros y prácticas para obtener información se han diversificado.
- Los artefactos escritos y las prácticas de leer y escribir evolucionan con rapidez, por lo que tenemos que ir adaptándonos a cada formato y uso nuevo.

Por ello, hoy es letrado o tiene alfabetismo informacional quien se da cuenta de que tiene una necesidad informativa, sabe buscar, localizar y evaluar varios documentos que se refieren a ello (en la red u otro entorno) y puede entenderlos y utilizarlos para satisfacer esa necesidad. No basta con comprender textos y utilizarlos en la vida cotidiana, sino que hay que saber navegar de modo estratégico por la red, hallar lo que interesa entre la magnitud de datos y participar activamente con nuestros puntos de vista, en todas sus manifestaciones.

Recordemos que el alfabetismo informacional se refiere a todo tipo de artefactos culturales (escritos, imágenes, vídeos, audios, mapas, esquemas, reproducciones virtuales) y que tiene un sentido prospectivo, o sea, se espera que seamos capaces de adaptarnos autónomamente a los cambios que se producirán a lo largo de nuestra vida en el ámbito de la gestión de la

información. En definitiva, el alfin incluye la capacidad de aprender a aprender en entornos cambiantes y la del autoaprendizaje” (pp.123-125).

Aprender a aprender en entornos cambiantes atravesados por lo asistido... un verdadero desafío que propone el siglo XXI a los aprendices en cualquiera de las áreas del conocimiento humano.

El aprendizaje de lenguas, internet, lo asistido y su impacto en la producción de discursos

En la vida real, pasamos horas leyendo y escribiendo conectados a la red: mensajes de Whatsapp, redes sociales, comentarios en publicaciones de noticias digitales, correos electrónicos, por mencionar solo algunos ejemplos. Gran parte de lo que comunicamos diariamente se da por la mediación de internet. Los aprendices de lenguas extranjeras en el siglo XXI deben aprender a comunicarse en la lengua que están adquiriendo en contextos reales, por lo que la lectoescritura en línea es algo que va de la mano con el aprendizaje de la lengua en proceso de adquisición.

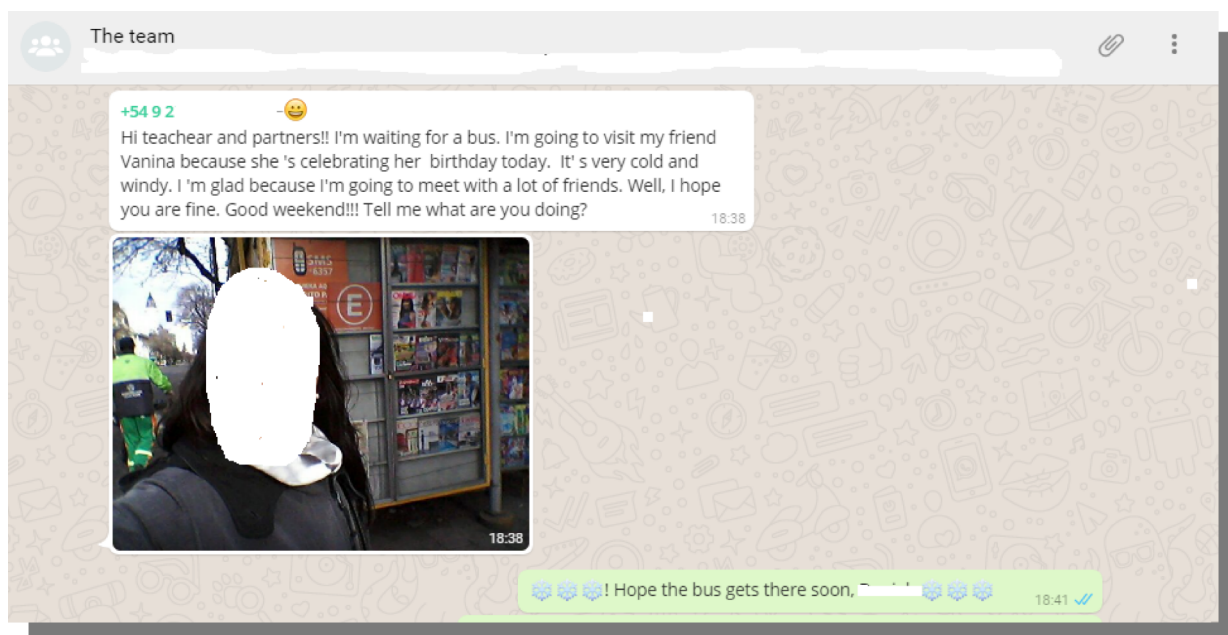
Hasta casi fines del siglo pasado, nadie hubiera puesto en duda que saber usar la tecnología del lápiz y el papel para leer y escribir era indispensable para poder comunicarnos en cualquier lengua, propia o foránea. Sin embargo, hoy en día no todos advierten algo tan obvio como el hecho de que aprender una lengua extranjera exige también la adquisición de una alfabetización informacional, si es que se pretende lograr un *uso competente de la lengua en contextos de situación reales*.

Al respecto, Cassany (2012) habla de los cambios drásticos, en sus palabras, que devienen del hecho de que la lectoescritura se dé en línea:

“En mi opinión, el cambio más trascendental que implica internet es que la lectura y la escritura se producen *en línea* –como indica el título de este libro–, o sea, conectados a millones de recursos, que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada. (...) No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí que la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque entonces accedemos a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación” (pp. 50-51).

Veamos ahora, brevemente, dos propuestas áulicas realizadas en cursos de inglés de nivel elemental, A1 y A2 del Marco Común Europeo para las Lenguas (CEF, por sus siglas en inglés), de la Sección Adultos de la Escuela de Lenguas de la UNLP. Se trata de tareas de aula extendida que proponen la generación de discursos

escritos, en línea, y orales, en lo presencial, en ambos casos en inglés y echando mano de *lo asistido*. Para las dos propuestas se buscaron generar o aprovechar situaciones comunicativas reales.



Propuesta 1: Se implementó en 2016 en un grupo de Adultos 1 (nivel A1, CEF) luego de las vacaciones de invierno. El objetivo de la tarea era compartir las actividades que los aprendices realizaban durante un fin de semana con el resto de los compañeros y la docente del curso. Para ello se utilizó el grupo de Whatsapp que los estudiantes ya poseían y al cual solicitó ingresar la docente, durante la realización de la tarea, de la cual ella también participó. Se produjeron discursos multimedia en tiempo real y se generó una conversación espontánea en el grupo, priorizando la socialización y provocando la necesidad real de producir el tiempo verbal Presente Continuo, tema sobre el que se estaba trabajando en clase, aunque la tarea no se centró meramente en lo lingüístico, sino en lo sociolingüístico y cognitivo (*Figura 3*). Al finalizar la tarea, la docente obtuvo el guión del chat generado por el grupo, para su posterior uso en clase. *Figura 3*

Propuesta 2: Se implementó en 2017 en un grupo de Adultos 2 (nivel A1-A2, CEF) luego de las vacaciones de invierno. En este caso, se recurrió a la escritura de correos electrónicos en parejas y en tiempo real, aprovechando un contexto real de comunicación que surgió en el grupo: el viaje de una compañera al exterior durante un lapso de dos semanas y la necesidad de ella de seguir comunicada con el grupo

y en contacto con la lengua que estaba aprendiendo. Como se trataba de una estudiante a quien le resultaba difícil comunicarse adecuadamente para el nivel, la docente le propuso a ella la posibilidad de socializar, en un contexto de comunicación real, las actividades que esta iba realizando en su viaje, y al grupo, la posibilidad de interactuar con su compañera, asistirle así en su proceso de aprendizaje y adquirir, al mismo tiempo, competencias relativas a la escritura del género correo electrónico digital, uno de los géneros a trabajar en el curso (*Figura 4*). El correo inicial de la estudiante en viaje se escribió de manera asincrónica, dada la diferencia horaria, y el resto de los correos de sus compañeros se escribieron en clase. Todos ellos fueron siempre con copia a la docente, quien luego elaboró un documento digital con una selección de fragmentos de estos.

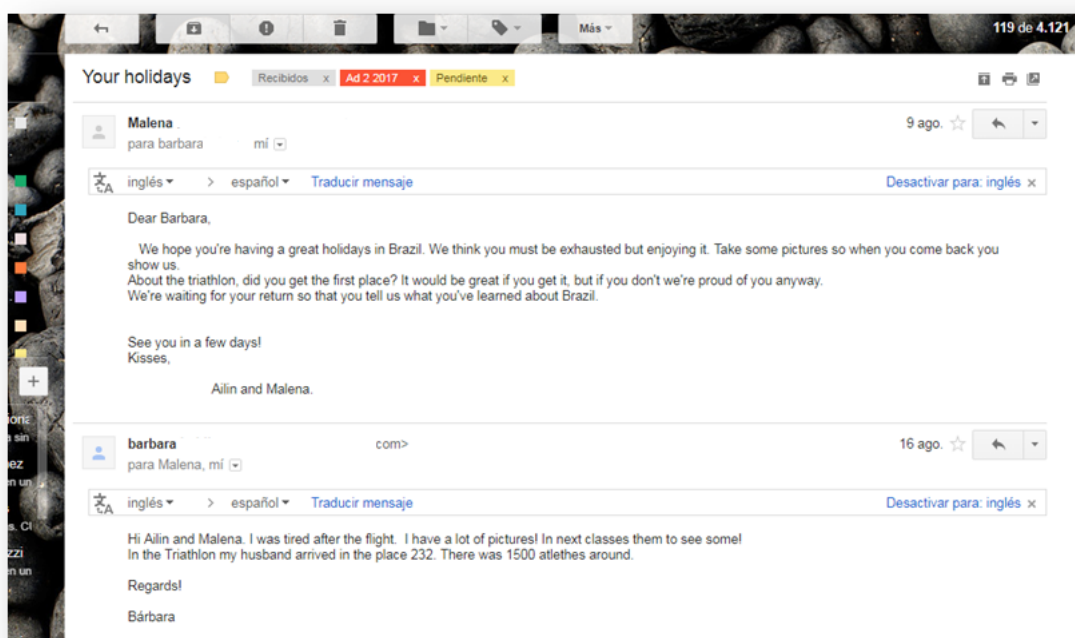


Figura 4

Evaluación formativa: ¿Evaluamos lo asistido? ¿Cómo?

Veamos ahora, en las propuestas esbozadas más arriba, algunas de las cuestiones que se fueron evaluando a medida que transcurría el proceso de comunicación y enseñanza- aprendizaje. La *Figura 5*, más abajo, propone una síntesis de estas.

Para el caso de la *Propuesta 1*:

- Automonitoreo: Al interactuar en tiempo real, algunos de los participantes detectaban errores e intentaban corregirlos durante el hilo de la conversación, recurriendo a asteriscos para salvar el error y proporcionar una versión más adecuada.
- Ajuste automático de la interlengua de los aprendices a la situación comunicativa real (socialización de experiencias fuera del aula durante un fin de semana), ya sea mediante repreguntas de la docente o de los compañeros.
- Reflexión diferida grupal en clase, utilizando el guion del chat. Algunas de los puntos que se consideraron fueron:
 1. La necesidad de cambiar el idioma del teclado del dispositivo móvil, por ejemplo, para evitar la constante interferencia del texto predictivo en español, que obligaba a realizar aclaraciones mediante asteriscos. Se evaluó el efecto pragmático negativo del uso recurrente de asteriscos, al interrumpir el flujo comunicativo del discurso. Se conversó sobre la ventaja de poder aprovechar el texto predictivo en inglés, aunque nunca dando por sentado, *a ciegas*, que las sugerencias brindadas por la asistencia tecnológica son siempre las opciones correctas.
 2. El análisis lingüístico de los errores más comunes para el nivel (por ejemplo, la omisión del verbo *to be* en la formación del Presente Continuo. Se debatió grupalmente si estos errores habían impedido la comunicación o no, y en caso afirmativo, cuáles. Se evaluó la posibilidad de usar recursos de asistencia en línea en tiempo real (por ejemplo, diccionarios monolingües y bilingües que propongan ejemplos de uso real) a la hora de comunicarse.

Para el caso de la *Propuesta 2*:

- Reflexión grupal en la interacción, durante la lectura y escritura de los correos en tiempo real:
 1. Los aprendices leyeron en parejas y pensaron el propósito comunicativo del correo a escribir en respuesta al de su par en viaje. Se formularon preguntas como: *¿a quién le escribo?, ¿para qué?, ¿qué me dice mi interlocutor en el correo enviado?, ¿qué tiene sentido que le responda?, ¿qué información necesito incluir?*

2. Algunos aprendices sugirieron el cambio de idioma del teclado del celular, ya que de esta manera la asistencia tecnológica del texto predictivo ayudaba a escribir una palabra si se desconocía su ortografía. Se analizó grupalmente si esta estrategia servía o no, y si servía en todos los casos.
 3. Surgió la inquietud sobre el número de palabras a escribir, cuestión frecuentemente pautada de manera bastante estricta por los libros de texto usados para el aprendizaje de lenguas y fomentada también por las evaluaciones formales internacionales, más bien estructuradas, destinadas a la acreditación de competencias lingüísticas. La docente intentó promover la reflexión sobre esta cuestión mediante preguntas orientadoras, por ejemplo: *¿qué hacen cada vez que tienen que responder un correo similar en español?, ¿están pendientes del número de palabras?, ¿por qué?, ¿es conveniente escribir un correo de más de una pantalla de longitud?, ¿por qué sí o no?*
- Reflexión diferida grupal en clase, utilizando una selección estratégica de fragmentos realizada por la docente y proyectada a la clase en el monitor común del aula. Algunos de los puntos que se consideraron fueron:
 1. Qué tipo de errores son aquellos que pueden impedir la comunicación adecuada.
 2. Cómo puede ayudarnos el corrector ortográfico y gramatical de cualquier procesador de texto y si siempre nos sirve para mejorar nuestra producción. Se analizaron los fragmentos con este tipo de recurso.
 3. Si existen otros recursos en línea, como diccionarios bilingües, monolingües, foros, enciclopedias o sitios que nos ayuden a comprender la cultura en la que está inserta la lengua que se está aprendiendo, entre otros, que puedan asistirnos a la hora de mejorar nuestra comunicación.

Como vemos, en la evaluación de los procesos el factor *asistido* se consideró como parte integrada en las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y cognitivas y formó parte de los elementos analizados a la hora de reflexionar sobre cómo mejorar las prácticas comunicativas en contextos reales.

¿Evaluamos lo asistido? ¿Cómo?

Evaluación formativa

ADULTOS 1 (2016)

Evaluación del proceso y producto de escritura del chat en WhatsApp

Autoevaluación en la interacción (automonitoreo)

Evaluación grupal (preguntas, preguntas orientadoras, reflexión metalingüística diferida)

Evaluación del docente en tanto hablante más experto (en la interacción y diferida)

ADULTOS 2 (2017)

Evaluación del proceso y producto de escritura de correos electrónicos

Reflexión grupal metadiscursiva en la interacción

Andamiaje del otro físico

Andamiaje recursos TIC

Reflexión inmediata y diferida sobre andamiaje recursos TIC y el otro

Figura 5

Evaluación sumativa: ¿Evaluamos lo asistido? ¿Cómo?

En el caso de la Escuela de Lenguas de la UNLP, desde el año 2016 se ha optado por utilizar las denominadas *pruebas de desempeño* como instrumento para realizar la evaluación sumativa de los estudiantes. Una visión detallada sobre la implementación de este tipo de pruebas en esta institución puede encontrarse en Cuestas, Iacoboni, Jalo, Olavarriaga y Vega Zarca (2016). Las pruebas de desempeño, cuya administración se realiza dos veces al año al promediar la finalización de cada cuatrimestre, se utilizan como instrumento para la evaluación de saberes y como prueba de acreditación de estos.

A la hora de realizar la corrección de las pruebas, se recurre a un sistema de bandas con descriptores diseñado por el Equipo Coordinador de la Escuela (Figura 6); dichas bandas pretenden describir y cuantificar la *variedad del aprendizaje* o interlengua (Klein, 2001).

Up to 30 words	Bet. 30 and 50 words	More than 50	Descriptors
10	20	40	<p>Full realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All content points included with appropriate expansion. • Few errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions. • Ideas effectively organized (coherent and cohesive). • Register and format consistently appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Wide range of structure and vocabulary within the task set. 1) • Fully achieves the desired effect on the target reader. 1)
8	16	32	<p>Good realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All major content points included: possibly one or two minor omissions. • Quite accurate, errors occur mainly when attempting more complex language. • Ideas clearly organized (still coherent and cohesive). • Register and format on the whole appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Good range of structure and vocabulary within the task set. 1) • Achieves the desired effect on the target reader. 1)

Figura 6

Las escalas de evaluación utilizadas en las pruebas de desempeño deben abarcar tanto las cuestiones lingüísticas, como las cognitivas y las sociolingüísticas; todas ellas, como ya se ha mencionado, se encuentran atravesadas por este concepto de *lo asistido*, que hemos intentado definir anteriormente (Figura 7).

¿Evaluamos lo asistido? ¿Cómo?

Evaluación sumativa - Pruebas de desempeño

Lo asistido

Las escalas de evaluación tienen que cubrir también todos estos aspectos

Mensaje	Contenido	Habilidad de transmitir información e ideas.
Aspecto sociolingüístico	Éxito comunicativo (Communicative Achievement)	Habilidad de usar el formato y registro adecuado. Consideración del destinatario.
Aspecto cognitivo	Organización	Habilidad de organizar y conectar ideas de un modo claro y lógico.
Aspecto lingüístico	Lengua	Habilidad de usar variadas estructuras gramaticales e ítems de vocabulario con precisión.

Figura 7 (1)

Antes de su administración, es frecuente que se produzcan en clase intercambios de este tipo:

Aprendiz: “¿Vamos a poder usar los celulares en el examen, como siempre hacemos en clase [y en la vida real]?”

Docente: “No, no es posible... [Aunque en la vida real...]”

Aprendiz: “Vamos a poder trabajar con un compañero, como siempre hacemos en clase [y en la vida real]?”

Docente: No, no es posible... [Aunque en la vida real...]”

Resulta evidente que los estudiantes perciben un cierto grado de contradicción entre el trabajo realizado en clase, que entendemos como una instancia más de la vida real, atravesada por *lo asistido*, y el objetivo de este tipo de evaluación de desempeño, que busca comprobar si el aprendiz puede comunicarse en una situación comunicativa *real* a la que se despoja intencionalmente del elemento de *lo asistido*, elemento que pareciera ser inescindible de las tareas cotidianas en el siglo XXI, como hemos intentado reflexionar a lo largo de este trabajo.

Lo asistido tampoco aparece descripto ni es cuantificado en el sistema actual de descriptores y bandas usado en la Escuela de Lenguas de la UNLP, por lo que cabe preguntarse si no será necesario modificarlo de manera que también incluya este elemento que, como hemos dicho, es transversal (*Figura 8*). Su falta de inclusión implica que estamos dejando de lado la evaluación de “la capacidad de aprender a aprender en entornos cambiantes”, que supone el alfin, y a la que nos referimos en la primera cita de Cassany.

Deberíamos, además, preguntarnos si es posible dissociar los actos físicos de *escribir* y *leer* discursos escritos, que hoy en día demandan el uso de las *tecnologías de la lengua* (Cassany, 2012), de la lectura y escritura como fenómenos en sí mismos. De la misma manera que la *tecnología del lápiz y el papel* resultaba indispensable para vehiculizar la cultura letrada del siglo pasado, las tecnologías de la lengua y los recursos lingüísticos digitales lo son para la generación de discursos digitales, analógicos o mixtos, en este siglo.

Por otro lado, negar la presencia de *lo asistido* nos lleva a dejarlo permanecer en las sombras, invisible. Al hacerlo, dejamos a los aprendices desprotegidos, librados a la *buena de Dios* ante el despliegue de nuevas tecnologías que mutan cada vez más

rápidamente y les negamos la posibilidad de constatar, evaluación sumativa mediante, si han logrado realizar una apropiación crítica de ellas (2).

¿Nuevos descriptores en las bandas?

Up to 30 words	Bet. 30 and 50 words	More than 50	Descriptors
10	20	40	<p>Full realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All content points included with appropriate expansion. • Few errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions. • Ideas effectively organized (coherent and cohesive). • Register and format consistently appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Wide range of structure and vocabulary within the task set. 1) • Fully achieves the desired effect on the target reader. 1)
8	16	32	<p>Good realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All major content points included: possibly one or two minor omissions. • Quite accurate, errors occur mainly when attempting more complex language. • Ideas clearly organized (still coherent and cohesive). • Register and format on the whole appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Good range of structure and vocabulary within the task set. 1) • Achieves the desired effect on the target reader. 1)

aspecto cognitivo
aspecto lingüístico
aspecto cognitivo y lingüístico
aspecto cognitivo y sociolingüístico
aspecto lingüístico
aspecto sociolingüístico

Y...¿lo asistido?

Figura 8

Desafíos a futuro

A aquellos que trabajamos en la Escuela de Lenguas de la UNLP se nos presentan, así, al menos dos desafíos a futuro. Estos desafíos exceden las posibilidades de análisis de este trabajo y requerirán de investigaciones futuras a corto, mediano y largo plazo.

El primero de ellos es determinar, como institución educativa dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, la necesidad o no de corregir el desfase (y consecuente sesgo, a mi entender, en los resultados medidos) entre las prácticas de evaluación en la vida real (en el aula y más allá de ella) y las prácticas de evaluación en las pruebas de desempeño, esta últimas supuestamente destinadas a valorar competencias en contextos de situación que simulen una situación real.

El segundo desafío, íntimamente ligado al anterior, es cómo, si se lo considera pertinente, incorporar y evaluar *lo asistido*, cuya naturaleza es transversal, en las pruebas de desempeño; aún más, cómo hacerlo desde los aspectos sociolingüístico, cognitivo y lingüístico abarcados por el sistema de descriptores y bandas sin recurrir a una categoría descriptiva extra.

Referencias

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, España: Morata.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.

Cuestas, A.; Iacoboni, G.; Jalo, M.; Olavarriaga, M. y Vega Zarca, S. (2016). Hacia una evaluación más comunicativa: exámenes de desempeño. *Puertas Abiertas* (12). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7801/pr.7801.pdf

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford, Reino Unido: OUP.

Klein, W. (2001). Second Language Acquisition. En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Vol. 20 (13 768-13 771). Amsterdam, Países Bajos: ElsevierScience.

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Actualización 2017*. Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/>

Ríos, R. H. (23 de julio de 2017). Tecnología, artefactos, humanidad. Extensiones de un filósofo orwelliano. *Perfil*, Suplemento de Cultura, p.5.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

Notas

(1) El cuadro en fondo rosa fue tomado de la PPT del *Taller sobre escalas de evaluación* realizado en la Escuela de Lenguas en septiembre de 2017, y modificado con permiso de las autoras, Massano, C., Pérez Albizú, C. y Pich, J.

(2) Al respecto, es interesante notar lo que advierte el filósofo francés Éric Sadin sobre las tecnologías que utilizan sistemas de IA, como las respuestas predictivas a los correos de Google, que se presentaron como ejemplo en este trabajo. Dice Rubén Ríos (2017), en su entrevista a este filósofo:

“Desde un punto de vista colectivo’ –señala Sadin en tono de advertencia– ‘ante estos sistemas de inteligencia artificial conviene preguntarse al modo nietzscheano: ¿quién habla?, ¿yo, con mi singularidad, o algún otro?’” (p.5).