

Del Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas al aula: un nuevo diseño curricular para lengua alemana

From the Common European Framework of Reference for languages
Companion Volume to the classroom: a new curriculum design for german
language teaching

Raffo, Carlos Javier¹, Trovarelli, Sandra Gabriela²

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

Resumen

Actualmente, el diseño de propuestas curriculares en lenguas extranjeras afronta el desafío de acompañar trayectorias estudiantiles cada vez más diversas y complejas. Este artículo presenta la experiencia de actualización de los programas de dos asignaturas en la formación superior en alemán, llevados adelante en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En un contexto marcado por la heterogeneidad de niveles de lengua y recorridos formativos, el trabajo articulado entre cátedras permitió repensar contenidos, metodologías y formas de evaluación. El objetivo fue alinear las propuestas programáticas con los aportes más recientes del Volumen Complementario (VC) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), promoviendo una enseñanza más situada, reflexiva y centrada en el aprendiente. La sistematización de este proceso pretende ser un aporte a quienes se comprometen con el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior, entendiendo al diseño curricular como una herramienta clave para construir experiencias formativas significativas y sostenibles.

Palabras clave: Volumen Complementario, MCER, lengua alemana, diseño curricular, innovaciones

Abstract

Designing foreign language curricula today involves the complex task of addressing increasingly diverse and dynamic student pathways. This article discusses the experience of updating the syllabi for two German language courses at the School of Languages,

¹ Universidad Nacional de Córdoba – carlos.raffo@unc.edu.ar

² Universidad Nacional de Córdoba – sandra.trovarelli@unc.edu.ar

National University of Córdoba (Argentina). Set within a context of heterogeneous language proficiency levels and varied educational backgrounds, the initiative was shaped by collaborative efforts among faculty teams to revise course content, teaching methodologies, and assessment strategies. The primary aim was to align the updated syllabi with the latest developments outlined in the Companion Volume (CV) to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), promoting a more contextualized, reflective, and learner-centered approach to language instruction. By documenting this process, the article seeks to support broader efforts to strengthen foreign language instruction in higher education. We view curriculum design as a vital instrument for fostering meaningful and sustainable learning experiences.

Keywords: Companion Volume, CEFR, German language, curriculum design, innovations

Introducción

En el marco de una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y la necesidad de promover una formación lingüística integral y actualizada, se llevó a cabo una revisión de los programas de las asignaturas Lengua Alemana I y Lengua Alemana II. Ambas correspondientes a las carreras de Profesorado de Lengua Alemana, Traductorado Público Nacional de Alemán y Licenciatura en Lengua y Literatura Alemanas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Estas asignaturas son de carácter anual y se dictan durante el primer y segundo año. Tienen una carga de diez horas cátedra semanales y se imparten a grupos de estudiantes con una alta heterogeneidad en cuanto a la competencia lingüística en LE. Desde estudiantes sin conocimientos previos del idioma alemán hasta hablantes nativos.

El plan de estudios prevé cinco asignaturas de Lengua Alemana, una por cada año de cursado, con una carga horaria mayor en las dos primeras, en las que se enfoca esta propuesta de rediseño. Esa carga horaria decrece en los años superiores. Durante los tres primeros años, se cursa gramática, fonética y lengua en tres espacios curriculares independientes, aunque interrelacionados. Esta formación de base es común a todo el estudiantado, independientemente de la carrera en alemán elegida. En cuanto a los niveles de lengua extranjera a alcanzar, se aspira a lograr en Lengua Alemana I el nivel B1 del MCER y en Lengua Alemana II un nivel B1+/B2. Estos niveles se desarrollan parcialmente y se complejizan en las tres asignaturas de lengua subsiguientes.

La diversidad de perfiles estudiantiles y la complejidad del trayecto formativo constituyen un desafío para el diseño curricular, especialmente en lo que respecta a planifica-

ción de contenidos, estrategias de enseñanza, métodos y criterios de evaluación. En este contexto, el presente trabajo aborda la necesidad de actualización de los programas mencionados, en consonancia con los lineamientos del VC del MCER (Consejo de Europa, 2020/2021), que introduce innovaciones pedagógicas centradas en la acción, la reflexión y la autonomía del aprendiente. En consecuencia, su implementación en currículos universitarios de carreras de lenguas en Latinoamérica requiere ser explorada con mayor profundidad. Este artículo pretende aportar a la discusión mediante la sistematización del rediseño curricular de dos asignaturas clave.

La propuesta se sustenta en la noción de coherencia curricular, entendida como la alineación intencional entre los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación (Contreras Michel y Sánchez Mendiola, 2022). Junto con la convicción de que los y las docentes, en tanto agentes de cambio, deben comprometerse en la mejora continua de sus propuestas formativas.

Desde el punto de vista metodológico, se partió de un análisis documental y reflexivo intercátedra que comparó los programas vigentes con los nuevos lineamientos del VC, con el objetivo de identificar tensiones, oportunidades de mejora y orientaciones prácticas.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: en primer lugar, se presenta el marco institucional y teórico del rediseño curricular; en segundo lugar, se detallan los cambios introducidos en cada uno de los programas con ejemplificaciones de su aplicación concreta; finalmente, se discuten los alcances y desafíos de esta actualización.

Marco teórico

El MCER, publicado en 2001 y traducido al español en 2002, fue el resultado de un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa que propuso directrices comunes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo. Desde su concepción, el MCER se aleja de una perspectiva prescriptiva y se presenta como una herramienta abierta que busca orientar la toma de decisiones didácticas a partir de las necesidades, motivaciones y características de los y las aprendientes (Consejo de Europa, 2001/2002). Una de sus contribuciones más significativas es su enfoque orientado a la acción, que concibe a los y las aprendientes como agentes sociales, capaces de usar la LE en situaciones comunicativas reales, co-construyendo significados mediante la interacción, la mediación y desde una perspectiva plurilingüe.

En 2020, se publicó el Volumen Complementario, con el objetivo de profundizar aspectos poco desarrollados en la primera versión del MCER y actualizarlo en función de nuevas prácticas comunicativas. Entre sus principales aportes se destacan: el desarrollo de descriptores específicos para la mediación oral y escrita, la inclusión de la interacción

en línea y una mayor precisión en torno a la competencia plurilingüe y pluricultural. Si bien ambas competencias estaban presentes en la edición de 2001, se presentan en el VC con mayor grado de precisión.

Esta perspectiva supera el tradicional modelo de las cuatro macrohabilidades, que se considera insuficiente para abarcar la complejidad de los actos comunicativos, y propone en cambio trabajar a partir de actividades y estrategias comunicativas, como se ilustra en la siguiente imagen:



Fig. 1:
Componentes del enfoque
del MCER (Consejo de
Europa, 2020/2021, p. 42)

Este marco conceptual conforma una base sólida para la renovación curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En ambas publicaciones, se promueve la autonomía del estudiantado, alentando el desarrollo de habilidades meta-cognitivas y de autoevaluación como parte del mismo proceso de aprendizaje.

Esta orientación se ve reforzada por otras fuentes actuales que plantean una enseñanza que fomente la autorregulación, la reflexión crítica y el protagonismo del aprendiente (Anijovich y González, 2015; Stobart, 2010; Sánchez Mendiola, 2022). Esto implica que el estudiantado deberá identificar sus áreas de fortaleza y mejora y utilizar estrategias pertinentes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Al fomentar la autonomía, se pretende que asuman un papel activo en su formación, tomando decisiones informadas sobre su propio proceso de aprendizaje y adaptando sus estrategias.

Rediseño de los espacios curriculares Lengua Alemana I y Lengua Alemana II

A partir de la bibliografía consultada, se decidió intervenir paulatinamente sobre distintos aspectos de los programas para el bienio 2025-2026. Entre estas modificaciones, señalamos las siguientes: a) actualización temática, b) revisión metodológica y c) transformación de las prácticas evaluativas.

Para el apartado a), referido a la actualización de los contenidos de Lengua Alemana I y Lengua Alemana II, la literatura consultada informa sobre qué pasos podrían realizarse y qué criterios podrían tenerse en cuenta para este cometido. Por ejemplo, multiplicidad de formatos, inserción en una narrativa, planteo de retos o desafíos, propiciar la comunicación y la colaboración, entre muchos otros (Área, 2019; Libedinsky, 2007; Sabulsky, 2009; Moreiras y Villafañe, 2020; Odetti, 2016, 2020; Schwartzman, 2013). En este sentido, se seleccionaron temáticas actuales con el objetivo, por un lado, de despertar el interés genuino por los contenidos de ambas asignaturas y, por otro lado, de involucrar al estudiantado en debates y reflexiones cruciales para la sociedad; fomentando así el pensamiento crítico y la interculturalidad.

En Lengua Alemana I se incorporaron unidades didácticas tales como el aprendizaje de lenguas extranjeras, el turismo en países germanoparlantes, el sistema educativo, las formas de expresión del arte, la migración e integración y las festividades y tradiciones. Todas ellas responden a situaciones reales de interacción social y académica. Entre los contenidos actualizados se destacan:

- La inclusión de tareas vinculadas con la presentación y reflexión sobre la propia historia de aprendizaje de lenguas y el uso de estrategias de aprendizaje, en sintonía con la perspectiva plurilingüe del VC. Esto se aborda principalmente en la unidad aprendizaje de lenguas extranjeras, que promueve el desarrollo de la autonomía y la conciencia metacognitiva a través, por ejemplo, del uso del diario de aprendizaje.
- La reorganización de contenidos culturales y sociales para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural, mediante contrastes y comparaciones entre contextos germanoparlantes, argentinos y otros conocidos por el estudiantado. Esto se observa especialmente en las unidades sobre turismo, migración y festividades.
- La incorporación de actividades auténticas de mediación y producción comunicativa. Por ejemplo, en la unidad sobre sistema educativo, se propone como tarea final la realización de una infografía dirigida a estudiantes extranjeros que llegan a Córdoba, mediando información relevante sobre el sistema educativo y la vida académica universitaria local desde una perspectiva intercultural y pluricultural. Esta actividad está en consonancia con los descriptores del VC vinculados con la producción escrita, la interacción y la mediación.

En cuanto al punto b), revisión de la metodología, se optó por ofrecer experiencias de aprendizaje más significativas, situadas y participativas. Se priorizó el enfoque orientado a la acción que posiciona al estudiantado como protagonista activo de su proceso de aprendizaje, en línea con las recomendaciones del MCER y su VC. Entre los cambios introducidos se destacan:

- El uso de textos auténticos y materiales actuales como punto de partida para el trabajo lingüístico y cultural, tales como fragmentos de sitios web, reseñas, entrevistas, relatos, catálogos turísticos y material audiovisual.
- La incorporación de proyectos colaborativos, como la elaboración de infografías para estudiantes germanohablantes que llegan a Córdoba. Esta tarea se enmarca en la estrategia de Internacionalización del Currículum que la cátedra promueve mediante instancias de formación COIL - *Collaborative Online International Learning* (Rubin y Guth, 2022).
- La integración sistemática de actividades de mediación oral y escrita, que permiten al estudiantado interpretar, reformular y explicar información para otros, activando descriptores clave del VC.
- La posibilidad de selección de contenidos según los intereses personales, como en la unidad temática sobre formas de expresión del arte, donde el estudiantado puede elegir una manifestación artística de su interés, investigar sobre ella y compartir sus hallazgos con el grupo.
- El desarrollo de aprendizaje basado en proyectos como la preparación de un viaje a un país germanoparlante entre colegas.
- La incorporación de actividades de escritura escalonadas con un enfoque basado en el género textual, que se realizarán de manera progresiva a lo largo de las unidades.
- La implementación de la modalidad 70/30 constituye un formato híbrido de estudio en la Universidad Nacional de Córdoba que comenzó a aplicarse en 2022 (Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, 2022). Mediante esta modalidad, los estudiantes cursan presencialmente el 70% de cada espacio curricular y hasta un 30% de manera virtual asincrónica, resolviendo actividades de distinta naturaleza y envergadura en el Aula Virtual (AV) de cada materia. El AV se emplea como espacio de interacción y colaboración, por ejemplo, a través de foros de discusión sobre temas culturales trabajados en las unidades, como “¿Qué festividades argentinas explicarías a alguien que vive en Alemania? ¿Por qué?”. Estas prácticas permiten trabajar competencias de interacción escrita, mediación y co-construcción de sentido en entornos digitales, tal como lo plantea el VC del MCER en la actividad “interacción en línea” y en consonancia con el desarrollo del género textual “entrada de foro” propuesto en el programa de la asignatura.

Finalmente, el punto c), referido al componente evaluativo del programa, también fue objeto de revisión para lograr un mayor equilibrio entre la evaluación formativa y sumativa. Entre los principales cambios se incluyen:

- La implementación de instancias de evaluación formativa, vinculadas con la autoevaluación, la reflexión sobre el propio proceso y la revisión entre pares. Estas instancias se integran en las diferentes unidades. Por ejemplo, en la unidad sobre arte se realiza un ensayo de la presentación oral donde se utiliza una breve guía de observación para ofrecer retroalimentación entre pares sobre aspectos de pronunciación, estructura del discurso, uso de conectores, entre otros. Esta práctica permite desarrollar la producción oral mediante la escucha activa y la reflexión crítica.
- El diseño de listas de cotejo específicas para tareas orales. Este instrumento orienta tanto la producción como la retroalimentación.
- La transformación de instancias tradicionales en tareas formativas. Por ejemplo, uno de los trabajos prácticos consiste en la presentación final de un producto integrador: la planificación del viaje.

A continuación, se describen los cambios introducidos en Lengua Alemana II en relación con contenidos, metodología y evaluación.

En cuanto a los contenidos, la modificación ha sido sustancial y muestra su evolución hacia los enfoques plasmados en el VC. El diseño curricular previo se basaba principalmente en temas generales presentes en libros de alemán como lengua extranjera, publicados por editoriales alemanas para un público global. Dichos materiales carecían de una impronta contextual acorde al perfil del estudiantado local.

Atendiendo a estas circunstancias, se seleccionaron seis temas centrales a partir de los cuales se desarrollaron contenidos nuevos y significativos para los y las estudiantes universitarios, en su mayoría jóvenes. Por ejemplo, un semestre en una universidad alemana, redes sociales, música, alimentación y salud, cambio climático y relaciones interpersonales. Esta actualización requirió acuerdos previos entre los y las docentes para evitar la superposición. A continuación, se detallan algunas de las decisiones implementadas:

- Ampliación de la perspectiva en el tratamiento de temas conocidos: algunos de los tópicos acordados para Lengua Alemana II profundizan o abordan desde otra perspectiva aspectos previamente tratados en Lengua Alemana I. Por ejemplo, la unidad “un semestre en una universidad alemana”, se orienta en Lengua Alemana II, específicamente, a cómo es estudiar en una universidad en Alemania. Al igual que en Lengua Alemana I se enfatiza en los aspectos interculturales; sin embargo, el foco de la materia previa está colocado en el sistema educativo alemán, incluyendo el ámbito universitario, aunque desde un enfoque más introductorio y comparativo. La estrategia de activación de los conocimientos previos adquiridos en la materia anterior facilita y hace posible el anclaje de lo nuevo.
- Tratamiento de temas de la vida real y de interés personal: en otros casos, se optó por temáticas que posibilitan la expresión oral, escrita y creativa de intereses personales, como redes sociales y música, en relación con temas de arte y cine abor-

dados en primer año. Asimismo, se busca promover el compromiso y la toma de conciencia ante problemas globales que afectan a todas las sociedades, como una forma de preparar al estudiantado para mediar en contextos más amplios. Por estos motivos, se incluyeron en el programa unidades que abarcan temas como el cambio climático, la calidad de los alimentos, los ODS, Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), entre otros.

- Materiales en múltiples formatos: con la intención de diversificar las tipologías textuales, se realizaron búsquedas en la web de archivos sonoros y otros recursos originales y variados, que pudieran adaptarse al enfoque adoptado. Se diseñaron actividades que integran comprensión, expresión y mediación, mediante estrategias como tomar notas, resumir y explicar; alineadas con los nuevos descriptores de mediación del VC. Estas prácticas no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también inciden en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

En cuanto a la metodología, los cambios relevantes en las prácticas docentes propician una participación más activa del estudiantado. En este sentido, el propio VC incluye lineamientos tanto para la participación en la presencialidad como para la interacción en línea. Siendo esto último una novedad.

- Estos lineamientos cobran especial relevancia con la modalidad pedagógica 70/30. A modo de ejemplo, para la introducción del subtema “desperdicio de alimentos”, se trabajó presencialmente con recursos visuales y vocabulario específico. En la siguiente actividad, los y las estudiantes realizaron entrevistas breves a sus pares. por ejemplo, cuántos días compran alimentos, si lo hacen por necesidad o para almacenar, razones para desechar alimentos, etc., en segunda persona y luego informaron en tercera persona. Esta introducción continuó su desarrollo en la plataforma virtual. Esta vez mediante la visualización de un video. El estudiantado debía completar dos documentos colaborativos con información de este. Esas actividades realizadas en el AV fueron retomadas en la presencialidad y combinadas con nuevas tareas. Este es un ejemplo puntual de cómo lograr una articulación fluida entre el entorno virtual y el presencial, en los que el estudiantado se enfrenta con actividades de distinta naturaleza.
- Aprendizaje basado en proyectos: un ejemplo de metodología didáctica orientada al aprendizaje basado en proyectos tuvo lugar durante el tratamiento de la unidad “un semestre en una universidad alemana”. Durante esta el estudiantado se interiorizó sobre la vida universitaria en Alemania y simuló los pasos necesarios para obtener una beca. En este contexto, se planteó la posibilidad de conocer la ciudad de destino y sus principales atractivos. Mediante actividades guiadas, ejemplos, trabajo de vocabulario y tomando de referencia la aplicación “Appberdi”, desarrollada por estudiantes de la UNC para conocer un barrio emblemático de la Ciudad de Córdoba. Además, se elaboró una audioguía sobre atractivos turísticos de la ciudad elegida. La realización de

este proyecto incluyó fases de trabajo individual, en pequeños grupos y en plenario. Los y las estudiantes grabaron textos, los corrigieron y luego ensamblaron el producto final en Genially para presentarlo como resultado colectivo.

En cuanto al componente evaluación, se llevaron a cabo algunas innovaciones. Entre ellas:

- Evaluación y utilización de rúbricas: el proyecto mencionado *ut supra* incorpora enfoques actuales de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación, para las que se desarrollan rúbricas específicas. La inclusión de estos tipos de evaluación se vuelve una tarea compleja en la universidad, dado que las normativas vigentes priorizan la acreditación de saberes mediante instancias mayormente sumativas. No obstante, la normativa es más flexible en cuanto a los trabajos prácticos y en ellos es posible diseñar actividades que respondan a otras finalidades de la evaluación, como ser diagnosticar, retroalimentar, evaluar procesos, entre otras (Anijovich y González, 2015).
- Integración de temas: mediante la elaboración de un trabajo práctico que integre al menos dos temas, se promueve que los y las estudiantes creen nuevas conexiones entre aspectos no abordados durante el cursado. Por ejemplo, la relación entre redes sociales y alimentación permite trabajar problemáticas como los retos extremos, la figura de *influencers* o creadores de contenido (con o sin formación médica) o el rol de grupos de Telegram y WhatsApp en la difusión de normas o consejos. Una actividad de esta naturaleza no solo constituye una instancia de evaluación procesual, sino que también requiere el desarrollo de múltiples actividades de diversa índole y, especialmente, de mediación.

Conclusiones

El rediseño curricular de las asignaturas Lengua Alemana I y Lengua Alemana II que se presenta en este artículo es un esfuerzo claro por actualizar la enseñanza del alemán en el ámbito universitario, alineándose con las pautas del VC del MCER. Esta actualización busca crear una mayor coherencia entre los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza y las evaluaciones; centrándose en formar estudiantes que sean autónomos, críticos y competentes en el ámbito intercultural.

Los cambios implementados responden a una necesidad real de adaptar los programas de las asignaturas a los perfiles de los estudiantes de la Facultad de Lenguas y a los desafíos que enfrenta la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día. En este sentido, la inclusión de estas modificaciones ha transformado estos espacios curriculares en entornos más dinámicos, participativos y relevantes.

Es importante mencionar que este proceso se encuentra en su etapa inicial y requiere un compromiso continuo a lo largo del tiempo, mediante el trabajo colaborativo y coordinado con los equipos docentes de ambas asignaturas. Hasta el momento, se han

llevado a cabo reuniones periódicas para discutir y ajustar las propuestas curriculares y se planea, en los próximos meses, realizar encuentros para compartir experiencias y buenas prácticas. Asimismo, se proyecta avanzar en el diseño conjunto de materiales didácticos que respalden y fortalezcan la implementación de las nuevas propuestas programáticas. En resumen, este trabajo busca enriquecer el debate sobre la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras en contextos latinoamericanos, ofreciendo una experiencia concreta de actualización curricular.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y González, C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. AIQUE.
- Área, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>
- Contreras Michel, N. S. y Sánchez Mendiola, M. (2022). Alineamiento del currículo, métodos de enseñanza y evaluación. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1º ed., pp. 591-604). UNAM.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). MCED y Anaya. (Obra original publicada en 2001).
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. (Obra original publicada en 2020).
- Libedinsky, M. (2007). Diseño, producción y actualización de materiales didácticos para aulas virtuales. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*, (6), 27-46. <https://rueda.cin.edu.ar/publicaciones/revistas>
- Moreiras, D. y Villafañe, J. (2020). *Tecnologías digitales y lenguajes: criterios y recomendaciones para construir propuestas didácticas*. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García y M. Báez (comps.). *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-42). FLACSO Uruguay.
- Odetti, V. (2020). De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos. En: J. M. García y S. García Cabeza (Comps.). *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 87-99). FLACSO Uruguay.

- Ordenanza 8 [Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba]. Por la cual se adhiere a las orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas. 6 de diciembre de 2022. https://digesto.unc.edu.ar/bitstream/handle/123456789/460359/OHCS_8_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rubin, J., & Guth, S. (2022). *The guide to COIL virtual exchange: Implementing Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning*. Stylus Publishing.
- Sabulsky, G. (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor. En S. Pérez y A. Imperatore (Comps.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas* (1a. ed., pp. 344-351). Universidad Nacional de Quilmes. <https://ediciones.unq.edu.ar/178-comunicacion-y-educacion-en-entornos-virtuales-de-aprendizaje.html>
- Schwartzman, G. (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Brocca, D., *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa* (pp. 945-956). Universidad Nacional de Córdoba. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/materiales-didacticos-en-educacion-en-linea-por-que-para-que-como>
- Sánchez Mendiola, M. (2022). Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1º ed., pp. 17-35). UNAM.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

