

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE REVISIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar

Oral Language Assessment: Between Meanings and Contradictions in the School Context

Jeimy Liliana Chávez Wong¹ , Marleny Hernández Rincón² ,
Juan Carlos Molano Zuluaga³ 

Resumen

Este artículo presenta una revisión y análisis de un corpus documental relacionado con la evaluación de la lengua oral en el contexto educativo durante el periodo comprendido entre 2000 y 2022, con el fin de reconocer las tendencias en este campo y aquellos puntos de inflexión que generan tensiones de apertura a nuevas líneas de investigación. A partir de un ejercicio de análisis hermenéutico, que posibilita una interrelación de la información, emergen cuatro tendencias de la evaluación de la lengua oral: trabajos que proponen instrumentos de evaluación de lo oral; trabajos que incluyen propuestas de evaluación de lo oral de una lengua extranjera; trabajos relacionados con la evaluación de los géneros discursivos orales, y alternativas de evaluación de lo oral en el aula de clase, cuyos cruzamientos configuran puntos de inflexión que originan dos *contrasentidos* frente a lo estipulado y naturalizado en la evaluación de la lengua oral: 1) la formación de sujetos discursivos: entre lo que se enseña y se evalúa, y 2) la retroalimentación: entre el sentido dado y el construido. En estos se establece la necesidad de concebir una evaluación dialógica como posibilidad de transición a una evaluación interdimensional en la enseñanza de la lengua oral.

Palabras clave: evaluación, lengua oral, diálogo, contrasentidos.

Abstract

This article presents a review and analysis of a documentary *corpus* related to the assessment of oral language in the context of education between 2000 and 2022, aiming to identify the trends in this field and the inflection points that generate tensions and may open new lines of research. Based on a hermeneutic analysis that enables an interrelation of information, four trends emerge in the assessment of oral language: works that suggest oral evaluation instruments, works that include proposals for evaluating the orality of a foreign language, works related to the assessment of oral discursive genres, and alternatives for the assessment of oral language in the classroom. The intersection of these trends configures inflection points entailing two contradictions in the comparison with that stipulated and naturalized in oral language assessment: 1) the formation of discursive subjects: between what is taught and what is evaluated; and 2) feedback: between the given meaning and the constructed one. This implies a need to conceive dialogical assessment as a possibility for the transition to an interdimensional assessment in teaching oral language.

Keywords: assessment, oral language, dialogue, contradictions.

1 Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora Secretaría de Educación del Distrito. Colegio La Felicidad IED. Correo electrónico: jeimychavezw@gmail.com.

2 Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Docente investigadora Secretaría de Educación del Distrito. Colegio Friedrich Naumann IED. Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com.

3 Magíster en Musicología/Etnomusicología, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente IED Juan Evangelista Gómez. Correo electrónico: juanmolano77@gmail.com.

Cómo citar: Chávez Wong, J. L., Hernández Rincón, M. y Molano Zuluaga, J. C. (2023). Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar. *Enunciación*, 28(2), 203-216. <https://doi.org/10.14483/22486798.20625>

Artículo recibido: 28 de abril de 2023; aprobado: 20 de agosto de 2023

Introducción

Revisar el concepto de *evaluación* en un contexto particular, como lo es la didáctica de la lengua oral, nos enfrenta a un campo de sentidos y *contrasentidos*, aciertos e incertidumbres, atribuidos, por un lado, a un devenir histórico-social que ha acompañado cada uno de estos conceptos, y por otro, a prácticas investigativas que develan vacíos, confusiones, usos y abusos indiscriminados y descontextualizados, que en suma presentan una situación-objeto llena de eclecticismo.

La relación evaluación/oralidad data del siglo II (a. C.), cuando la primera manifestación de prácticas selectivas se dio a través de la lengua oral (Alcaraz Salariche, 2016), y han ido tomando lugar en el entramado educativo, ubicándose en estatus investigativos similares. Por su lado, la evaluación ha estado subordinada a la didáctica (Dumais, 2011), y la lengua oral a la lengua escrita; lo que ha marcado su evolución por una serie de intenciones, cambios epistemológicos y nuevas comprensiones. En este sentido, la evolución del concepto de *evaluación* se ha instaurado en las prácticas de enseñanza desde bifurcaciones epistemológicas con las improntas sumativa y formativa (Moreno, 2016); por su parte, el concepto de *lengua oral* ha sido permeado por enfoques lingüísticos (Cisternas et al., 2017), discursivos (Navarro, 2023) y pragmáticos (Fernández et al., 2021). El encuentro de estas posturas epistémicas evidencia vacíos pedagógicos e incertidumbres didácticas que dejan un entrevero profundo en las maneras de concebir la evaluación de la lengua oral, a la vez que configuran la oportunidad para profundizar en su conocimiento, cuestionar suposiciones previas y dar apertura a nuevas líneas de investigación.

Así pues, la evaluación dialógica contemporánea irrumpe en concepciones o prácticas que van en contravía, o *contrasentido*, de lo estipulado, lo naturalizado, lo legalizado que desafía unas trayectorias poco visibles (ocultas) de ida y vuelta. La concepción alrededor de lo *que es* y lo *que creemos que es* compromete la nula existencia de reglas,

como lo manifiesta Eisner (1994), donde solo se conceden principios, conceptos y consideraciones.

El *contrasentido* se define, entonces, como un camino de reflexión y análisis para develar precisamente información al respecto de esas discrepancias, irrupciones, disonancias y diferencias que se generan en torno a la evaluación dialógica. Es decir, el *contrasentido* involucra caminos que van en *permanente oposición*¹ y que han establecido en cada una de las orillas unos ideales didácticos y pedagógicos alrededor de la oralidad y lo dialógico. La puesta permanente es encontrar el punto de inflexión en ese recorrido de ida y vuelta para localizar el principio del tercio incluido (Nicolescu, 2012) y así localizar unos ideales racionales, didácticos y pedagógicos que están ocultos no develados.

De esta manera se propicia un punto de partida, para desarrollar una revisión documental de investigaciones adelantadas en el contexto educativo, y comprendidas entre los años 2000 y 2022, perfilando como propósito no solo el identificar el sentido en la evaluación de la lengua oral, sino dilucidar puntos de inflexión como respuesta al interrogante: ¿Cuáles son los puntos de inflexión en las tendencias de la evaluación de la lengua oral que originan contrasentidos? A partir de un ejercicio hermenéutico, este artículo se desarrolla en dos partes. En la primera, se expone y describe el sentido dado a la evaluación de la lengua oral, a partir de cuatro tendencias evaluativas (trabajos que proponen instrumentos de evaluación de lo oral, trabajos que incluyen propuestas de evaluación de la lengua extranjera, trabajos relacionados con la evaluación de los géneros discursivos orales y las alternativas de evaluación de lo oral en el aula de clase). En la segunda parte, se presentan dos contrasentidos que emergen de la interrelación de estas tendencias, soportada por un proceso de reflexión hermenéutica: 1) la formación de sujetos

¹ Sin embargo, aquí, se introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico: la ley de la *coincidentia oppositorum*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro.

discursivos: entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y 2) la retroalimentación: entre el sentido dado y el construido.

Estos *contrasentidos* constituyen una oportunidad de avance y complementariedad en los que se dota de nuevas lógicas a los elementos constitutivos de la evaluación, y se catapulta la necesidad de incorporar una nueva forma de evaluar, que en nuestro caso se determina por la resignificación de estos elementos para concebir una evaluación dialógica en el campo de la lengua oral.

Metodología

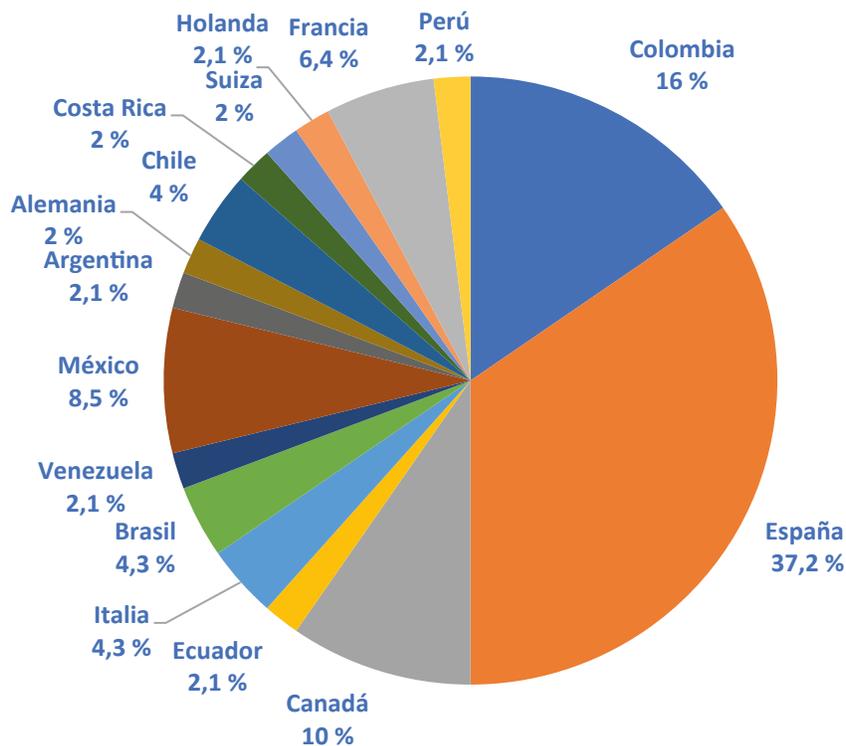
El proceso de investigación para construir un estado de arte e identificar las tendencias de la evaluación de la lengua oral exigió una búsqueda global de la información, delimitando

aquellos aportes investigativos comprendidos en las últimas dos décadas (2000-2022). Se acudió a diferentes fuentes de información (sitios web, repositorios y bases de datos especializadas y confiables), con el fin de establecer un corpus documental global (figura 1). Así, se consolidaron en total 53 documentos, teniendo en cuenta que abordaran los dos ejes de la investigación: evaluación y lengua oral.

La revisión se efectuó desde un método hermenéutico, que supone una alternativa propia en la interpretación de textos. En la primera parte se realizan las *precomprensiones*, lo cual implica desplazarse repetidamente y cíclicamente entre las partes del texto y obtener una mayor comprensión de este, y para nuestro caso se plasma en la elaboración de una matriz que sistematiza la información por categorías. De esta manera se recupera

Figura 1

Mapeo geográfico de las investigaciones predominantes sobre evaluación de la lengua oral entre 2000 y 2022



un entendimiento parcial de la evaluación de la lengua oral y se elaboran nuevas triangulaciones de la información, reflejadas en unas *comprensiones* establecidas en tendencias determinantes en este campo de estudio, que en suma perfilan el sentido *formativo* atribuido a la evaluación. Acudiendo al valor de la hermenéutica que “no se preocupa por obtener una comprensión más correcta [...], sino con comprender más profundamente y más valderamente” (Quintana y Hermida, 2019, p. 77), se generó un segundo nivel de análisis dado por el cruzamiento de las tendencias a través de recorridos de ida y vuelta, en los que se identificaron puntos de inflexión que dieron lugar a los *contrasentidos*.

Desde esta mirada hermenéutica, se reconstruye el proceso vivido en dos etapas para el desarrollo metodológico.

Etapas 1. Elaboración de la matriz

Las necesidades del trabajo llevaron a definir cómo se realizaría el acercamiento al objeto de estudio específico. En este sentido, se plantearon unas categorías de análisis que proyectan patrones de simplificación de la información (Eraso et al., 2012). Las distintas categorías se ubican en la matriz (hoja de cálculo) estratégicamente en dos vías. La primera enfocada en datos de respuesta concluyente como la bibliografía, tipo de documento, país de origen, población, año, problema de investigación, metodología y prospectiva; y la segunda, dirigida a los dos ejes del análisis, cuyo diligenciamiento estuvo orientado por cuestionamientos de orden epistemológico y metodológico, y que enrutó y sopesó el encuentro con los sentidos dados a la evaluación de la lengua oral en el contexto educativo.

Etapas 2. Triangulación o cruzamiento de la información

La construcción de la hoja de cálculo nos permitió generar un índice analítico detallado y flexible

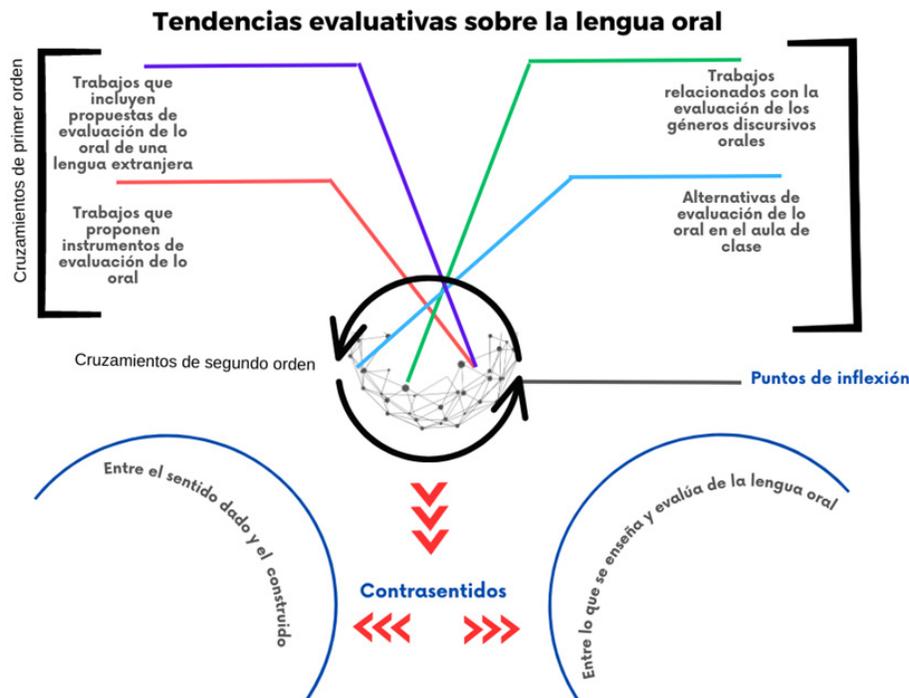
que facilitó integrar detalles para aproximar definiciones dadas por los siguientes cuestionamientos: ¿Para qué se evalúa?; ¿cómo se configuran los sujetos maestro/estudiante en la evaluación?; ¿cuáles son los componentes a evaluar de la lengua oral?, y ¿cuáles son los instrumentos utilizados para evaluar la lengua oral? En este sentido, se configuran decisiones para alcanzar una rigurosidad en los análisis por medio de categorías y relacionarlas hasta que se produzca una saturación en estas (Strauss y Corbin, 1990). La organización posibilitó dos etapas de análisis: la primera, un análisis vertical por medio de cruzamientos entre los cuestionamientos descritos, apoyados por el *software Nvivo*², y del cual emergieron indicadores con los cuales se visibilizaron unas tendencias en este campo, que en suma atribuyeron el sentido al objeto de estudio. La segunda permitió encontrar en las tendencias ciertas irrupciones que enmarcaron puntos de inflexión que dieron origen a los *contrasentidos* (figura 2), los cuales brindaron una nueva vía de discusión alrededor de las formas de evaluar la lengua oral en el contexto educativo

Análisis y discusión de resultados

El proceso metodológico dilucidó dos niveles de análisis de la información: el primero se enfocó en el reconocimiento y descripción de cuatro tendencias evaluativas que configuraron el sentido *formativo* dado a la evaluación de la lengua oral, y el segundo permitió identificar puntos de inflexión entre las tendencias, de los que emergieron dos *contrasentidos*: “la formación de sujetos discursivos: entre lo que se enseña y se evalúa” y “la retroalimentación: entre el sentido dado y el construido”, a la vez que estos enmarcan la necesidad de concebir una evaluación dialógica, distinta, divergente, y ampliar los marcos teóricos existentes de la evaluación de la lengua oral.

2 Es un *software* informático de análisis cualitativo que organiza la información para luego considerar un análisis más profundo concerniente a los niveles y requerimientos de investigación.

Figura 2
Origen de los contrasentidos



Nota: niveles de análisis que originaron los contrasentidos.

Sentido “formativo” de la evaluación de la lengua oral

Precisar la complejidad de la evaluación en relación con su objeto, la lengua oral, plantea un doble reto: por un lado, definir su finalidad, y por otro, su tratamiento metodológico. Al respecto, lo principal del corpus investigativo configura el sentido *formativo* de la evaluación al adoptar los presupuestos de este tipo de evaluación como soporte teórico y metodológico, sustentado desde las tendencias definidas en los trabajos revisados (figura 3).

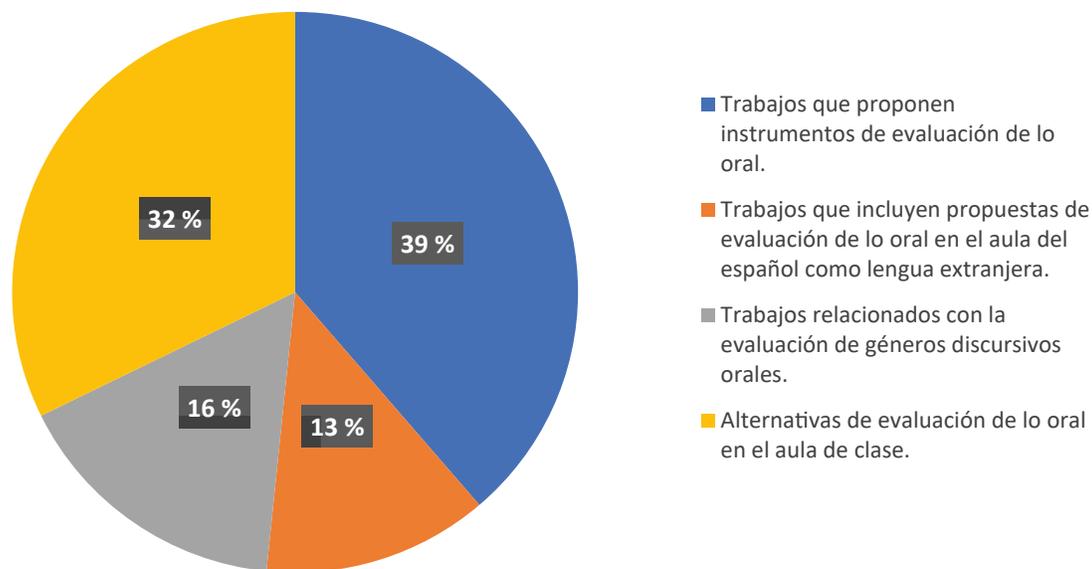
Dentro de estas cuatro tendencias, la finalidad de la evaluación se dirige hacia la valoración y mejoramiento de los procesos de aprendizaje (Ainciburu, 2007; Vásquez et al., 2012), y se centra en el estudiante como principal usuario, y en

menor medida, en las prácticas de enseñanza de la lengua oral (Llobera et al., 2017). Vale la pena aclarar que esta finalidad no es totalitaria, sino que ella confiere diversos sentidos a la configuración de lo *formativo*³ en la evaluación de la lengua oral, los cuales se exponen a continuación:

Trabajos que proponen instrumentos de evaluación de lo oral

Frente a consideraciones como “los exámenes orales son los más subjetivos y menos fiables por naturaleza” (Ainciburu, 2007, p. 178), o “en el caso de la oralidad, son escasos el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación diferentes

³ Término que cobra fuerza a finales del siglo XX en la literatura en inglés. Scriven (1967) propone la idea oponiéndola a la evaluación sumativa, posteriormente Bloom (1968) la retoma y aplica a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y adiciona la función sobre la toma de decisiones instruccionales de los maestros.

Figura 3*Tendencias evaluativas de la lengua oral identificadas*

Nota: se muestra el porcentaje de las investigaciones de acuerdo con su orientación evaluativa.

al comentario oral" (Vásquez *et al.*, 2012, p. 69), la rúbrica se posiciona como el instrumento que propicia mayor objetividad, demuestra que su uso promueve un aprendizaje de mayor calidad, y facilita formas de evaluación como la auto- y heteroevaluación (Verano-Tacoronte *et al.*, 2016; Ureña, 2015). Asimismo, las investigaciones predominantes refieren al uso de instrumentos o pruebas de desempeño compuestas por indicadores que permiten hacer listas de chequeo o de logros cumplidos (Camelo *et al.*, 201; Figueras, 2004; Pinilla Vásquez *et al.*, 2012).

A partir de esta mirada, la evaluación de la lengua oral se ha centrado en la verificación de procesos desde la consolidación de archivos, constituidos por registros fílmicos en audio o video (pódcasts y videoscopias) que funcionan a modos de inventarios de evidencias que profundizan en contenidos (Loáisiga Manzanarez, 2021), con los cuales se documentan los avances y limitaciones de los estudiantes frente a las situaciones comunicativas en un tiempo y contexto determinados

(Dumais, 2012). Estos aportes forman parte de las particularidades propias de un modelo didáctico de la enseñanza de la lengua oral que contempla la autorreflexividad, la autoevaluación y la coevaluación como fuente documental (Silva y Cunha, 2018).

Una puesta poco visible, y que se sustenta en estas premisas del uso de los medios digitales para con la evaluación, es la escucha, la cual conduce a relacionar *probables* condiciones perceptivas para con la oralidad⁴. Es determinante que la escucha, al estar dimensionada y evaluada a través de estos recursos, abre un panorama de posibilidades más amplio en torno a las cualidades de la voz y expresividad estética oral (Tomé Díez, 2015; Gràcia *et al.*, 2020). No obstante, algunos trabajos dejan entrever

4 La comprensión de la escucha ha demostrado que es imprescindible para algunas investigaciones, que en su concepción y significado ambicionan complementar todo un entramado didáctico para que la comunicación y asertividad en la estética, y por supuesto en lo que llamamos *expresividad* sea intencionada y significativa. La idea o la manera de entender qué es la escucha, cómo se manifiesta y cómo se evalúa, aún es un trabajo pendiente, y las pocas investigaciones que intentan o evidencian un camino en esta dirección no comprometen una concepción o idea significativa al respecto.

en sus valoraciones la importancia de la escucha en otros niveles de complejidad y que, sin duda, han robustecido la información en cuanto a la evaluación oral, y han comprometido el cuerpo como un agente y pilar de la producción y expresividad oral (Níkleva y López-García, 2019; Gràcia et al., 2021).

Sin embargo, dentro de las proyecciones de estas investigaciones, la multidimensionalidad de la evaluación formativa de la lengua oral deja entrever la necesidad de retomar las prácticas dialógicas en torno a los instrumentos utilizados, pues si bien hay un instrumento, es a través de la práctica de la evaluación por pares que se adquiere el carácter formativo y dialógico de la evaluación (Dumais, 2011; Hernández Rincón y Chávez Wong, 2016). Leves acercamientos al respecto plantean las tutorías, la retroalimentación verbal como posibilidades no solo de transición sino de transformación (Ribas, 2009).

En este sentido, la enseñanza/evaluación de la lengua oral en el aula brinda una amplitud a la evaluación formativa y se hace evidente en los diversos registros, informaciones, materiales y análisis, que documentan el proceso desarrollado por los estudiantes desde esquemas idóneos que consoliden saberes y habilidades, y mejoran la comprensión del aprendizaje.

Todo ello supondría generar espacios para una evaluación auténtica que haga visibles los escenarios de interacción entre docentes y estudiantes, y un aprendizaje desde situaciones comunicativas reales.

Trabajos que incluyen propuestas de evaluación de lo oral de una lengua extranjera

Dentro de esta orientación, la finalidad explicitada de la evaluación formativa empieza a irrumpirse, pues matices que han acompañado el concepto de evaluación como la medición, empiezan a aparecer con prácticas enmarcadas en la clasificación y certificación del desempeño lingüístico de una lengua bajo la referencia de la normatividad⁵

(Figueras, 2004). En esta misma línea, algunos géneros discursivos orales, como la entrevista, refieren su uso como *tareas de examen*, lo que, para Figueras (2004), resulta poco útil e injusto; así, se la sitúa no como un género que articula aspectos discursivos, textuales y lingüísticos, sino que la reduce a una práctica que deslegitima el encuentro con el otro, con lo que se marcan brechas entre evaluador y el evaluado, se reafirman relaciones de poder, y entre lo evaluado y lo aprendido, se aleja del uso de la lengua oral en contextos y se desestima la genuina interacción oral propia de este género; es decir, una práctica evaluativa orientada a la certificación del aprendizaje y no para el aprendizaje.

Trabajos relacionados con la evaluación de los géneros discursivos orales

La inclusión de la enseñanza de la lengua oral en el currículo escolar, se ha asumido como la “adquisición y desarrollo de habilidades, estrategias y conocimientos necesarios para interactuar con el lenguaje en las diversas esferas de la actividad social” (Pérez y Zayas, 2014, p. 91). Esto permite reconocer que lo oral representa un conjunto de objetos de enseñanza y, por ende, procesos evaluativos que son difíciles de observar y complejos de analizar (Lafontaine y Hérbert, 2013).

En el intento por dar respuesta a la pregunta ¿qué se enseña de la lengua oral en el contexto educativo?, se encuentran diversas investigaciones orientadas hacia el desarrollo de las competencias (lingüística, discursiva y pragmática). En el orden lingüístico, se asocia al manejo de elementos estructurales como el vocabulario variado y preciso (Cisternas et al., 2017), y se destacan los elementos fonéticos, de un habla legible, audible y efectiva (Níkleva y García, 2019). Lo discursivo se asocia a la producción de significado a través de diversos géneros o textos orales que funcionan como modos de interacción oral, los cuales tienen un estilo y características propias que ayudan a establecer relaciones particulares entre hablantes y oyentes (Navarro, 2023). En el orden pragmático,

⁵ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, resultado del trabajo del trabajo realizado y expuesto por el Consejo de Europa en el año 2001, como un esfuerzo de unificación de directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo.

se encuentra el dominio de estrategias de comunicación de estilo verbal y no verbal (Fernández *et al.*, 2021), y la evaluación de la lengua oral parte de producciones verbales concretas en correlación con su contexto de producción.

Bajo esta premisa, los trabajos relacionados explicitan el carácter concomitante de la evaluación hacia la didáctica, en la que la primera no constituye un quiebre en la enseñanza, sino que forma parte de esta; es decir, configuraciones didácticas que son atravesadas a lo largo de su desarrollo por evaluaciones de carácter diagnóstico y de progreso (Dumais y Pharand, 2015). En ese sentido, las situaciones de evaluación, al ser incluidas en el proceso didáctico, también son enseñadas; así, resultan en implicaciones estudiante/docente/objeto de enseñanza, en las que el posicionamiento de cada uno definirá el sentido implícito de la situación.

De esta manera, contar con un modelo didáctico de la lengua oral a través de géneros discursivos no solo suprime la problemática de evaluar lo que no se enseña (Dumais, 2012), sino que se aleja de ser una práctica intuitiva y se aproxima a una práctica efectiva, lo que conduce a una mejora que va más allá de los objetos enseñados, entre los cuales está la evaluación de la lengua oral como práctica comunicativa.

Alternativas de evaluación de lo oral en el aula de clase

Desde esta orientación, asumimos algunos de los trabajos referidos en una de las categorías anteriores, y que dentro de un segundo nivel de análisis consideraron la apertura a alternativas complementarias a su inicial orientación como respuesta a la multidimensionalidad de la lengua oral, como un intento de conjugación de lo cuantitativo y cualitativo, y de visibilizar el componente socioafectivo, como: retroalimentación sándwich; el uso de *yo* en lugar de *tú* (Dumais, 2011); reflexividad hermenéutica (Silva y Cunha, 2018); tipos de autoevaluación: guiada, semilibre y libre (García, 2020); escalas de valoración: holísticas y analíticas, e-rúbricas.

Contrasentidos

La formación de sujetos discursivos: entre lo que se enseña y se evalúa

La inmensa mayoría de investigaciones respecto a la evaluación se han centrado en los procesos formativos de la enseñanza de la lengua oral desde la competencia comunicativa (Fallarino *et al.*, 2020), los componentes lingüísticos (Pérez, 2022) y discursivos (Hernández Rincón, 2022), que posibilitan la inclusión de esta en el currículo escolar con el propósito de formar sujetos discursivos.

Al analizar los balances que se han realizado entre la enseñanza de la lengua oral y las formas de evaluar dichas prácticas orales (Navarro, 2021), encontramos que, por un lado, se ha naturalizado la idea de evaluar formativamente al recurrir a instrumentos como las bitácoras o las listas de chequeo que muestran unos criterios de progresión del proceso desarrollado por el estudiante (García, 2020; Fernández *et al.*, 2021), lo cual propicia el abandono del objeto de la oralidad como uso, y como el andamiaje en la construcción de identidad discursiva (Iñesta Meña y Iglesias Montes, 2021).

Es decir que la evaluación se ha centrado en el producto como resultado de la actividad pedagógica planificada, “mas no como resultado de los procedimientos cognoscitivos relacionados a la adquisición y mejora de la competencia” (Dolorier *et al.*, 2020, p. 191). Lo que genera un *contrasentido* frente a los sujetos discursivos que se desean formar, ya que el estudiante se sigue asumiendo en los procesos evaluativos desde una actitud pasiva, donde se busca la respuesta correcta y no la respuesta equivocada como una ruta de transformaciones que se retroalimentan del encuentro con otros a través de un proceso reflexivo, comprensivo e interpretativo que modifique los resultados obtenidos inicialmente.

La situación descrita genera un punto de inflexión al considerar la evaluación de la lengua oral desde la aprobación o desaprobación frente al nivel alcanzado o el logro de aprendizaje obtenido

(Dolorier *et al.*, 2020) y se asume como la calificación o el resultado cuantitativo. Este proceso demuestra la escasa rigurosidad, o los vicios, detrimentos, o estigmas, del cómo se evalúa cuando se enseña la lengua oral en el contexto educativo.

Por consiguiente, sí, la evaluación de la enseñanza de la lengua oral se asume solo como la obtención de un producto, el dominio de diversos textos o registros orales (denominados *géneros discursivos*⁶), se deja de lado la formación de sujetos discursivos constituidos desde el tejer con otros, de la construcción de conocimiento al sumergirse en situaciones comunicativas en la cotidianidad de los contextos familiares y académicos que ameritan reconocer la evaluación como un proceso auténtico que acuñe a procesos funcionales, útiles, que confronten al estudiante en prácticas comunicativas que consideren los procesos sociales y requieran un trabajo colaborativo donde se promueva la escucha de diversos textos orales, su organización, el inferir su significado para reflexionar y lograr la criticidad entre los interlocutores.

Por tanto, un escenario de autenticidad en la enseñanza de la lengua oral no puede limitarse exclusivamente a la producción verbal o la consolidación de productos orales, sino que debe considerar el diseño e “implementación de estrategias que propicien una verdadera interacción en el aula que posibilite, además de los intercambios sociales necesarios, la construcción eficaz del conocimiento” (Pinilla, 2010, p. 188), ya que la enseñanza y su evaluación deben representar un trabajo interlocutivo, dinámico y permanente para los sujetos que forman parte del proceso. Es decir que la evaluación de la lengua oral debería implicar una tarea encadenada de carácter investigador, reflexivo y productivo de “representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones

y las conductas” (Souviron, 2013, p. 49); ya que se “centra en estudiantes reales, tiene en cuenta sus diferencias, los ubica en contextos propios para que se enfrenten a situaciones de aprendizaje significativas y complejas” (Valbuena y Valbuena, 2012, p. 80).

Por consiguiente, estamos ante la necesidad de una evaluación de la lengua oral que sea genuina o legítima, y esta solo se hará evidente cuando le permita al sujeto utilizar sus “habilidades, conocimientos y actitudes para resolver situaciones que ha vivido o que va a vivir fuera o dentro de la escuela” (Dolorier *et al.*, 2020, p. 193). Por ello, es vital introducir cambios metodológicos en la evaluación de la lengua oral y realizarse desde contextos reales al reflexionar sobre la intención comunicativa, las relaciones entre los interlocutores y el contexto; es decir, cuando se establecen conexiones con la sociedad y la cultura con el fin de avanzar en la criticidad de los sujetos y, por ende, en su formación discursiva.

En este sentido, la evaluación de la enseñanza de la lengua oral podría mostrar un sentido más amplio al “incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja” (Ahumada, 2005, p. 12), y generaría un movimiento alternativo que contempla una enseñanza desde la promoción de interacciones humanas que permiten redes de conexiones entre el lenguaje, la cultura y la sociedad como construcciones colectivas de conocimiento.

Esta tensión, que se genera entre lo que se enseña y lo que se evalúa de la lengua oral, se encuentra una dimensión transformadora que da lugar alternativas y posibilidades de cambio desde las que emergen prácticas de enseñanza profundamente dinámicas que dan cabida a una evaluación dialógica desde el protagonismo que se le brinda a la persona en “la construcción de sí misma (siempre frente a los ojos de y en interacción con los demás), como también en la sociedad en que vive” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 46), y responde a las necesidades propias de la escuela y del mundo actual.

6 Término empleado por Bajtín (1982) para referir a las réplicas o hechos que se construyen en el plano de la cotidianidad y formalidad, gracias al constante vínculo del lenguaje con la vida.

La retroalimentación: entre el sentido dado y el construido

Indiscutiblemente la evaluación se entreteje con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el paradigma de medición que por mucho tiempo ha acompañado a la evaluación ha cerrado su círculo funcional en la certificación o calificación, mejorando resultados, pero no el aprendizaje (Stobart, 2010). Con este panorama, y frente al desafío que resulta la evaluación de la lengua oral, las propuestas orientadas a la validación de instrumentos se postulan como una primera respuesta; sin embargo, el sentido de la evaluación dista de la selección de una serie de criterios dados en las listas de cotejo y/o rúbricas, que en muchas ocasiones resultan insuficientes (García, 2020), ya sea por los niveles de desarrollo de los estudiantes o por el contenido de la lengua. Esto limita la dimensión dialógica, reflexiva y cíclica de la enseñanza y de la evaluación.

Es frecuente que este movimiento se encuentre interceptado o reducido, lo cual distancia la evaluación de la toma de decisión y mejora del aprendizaje como principal función (Escalante et al., 2021), pues “no es el uso de algún tipo especial de evaluación lo que la hace formativa, sino el uso que se hace de los datos” (Martínez Rizo, 2012, p. 864); es decir, de la retroalimentación, el punto de engranaje entre la enseñanza/aprendizaje/evaluación, a través del cual se logran transformaciones/actores y recompreensiones/objeto de enseñanza. Por esto, resulta imperativo abrir y potenciar esa dimensión que tiende a cerrarse por prácticas rutinarias irreflexivas y ciertas creencias ancladas, desde la reconfiguración de los siguientes puntos de inflexión:

El primero tiene que ver con el rol del estudiante, si bien gran parte del corpus investigativo dirige su atención hacia los procesos de autoevaluación (García, 2020), al apostar por la formación en ella y resaltar la construcción de procesos metacognitivos, la práctica de la autorreflexión, la implementación de métodos o técnicas de corrección en

autonomía (Hernández Rincón y Chávez Wong, 2016); esto plantea, de una u otra forma, el logro de los fines educativos y el mantenimiento de prácticas evaluativas sostenibles. Desde la didáctica en y desde la lengua oral, esta consideración marca un punto de incompletud, referido a la reconstrucción de sentido en alteridad con otros, sin tú, el yo es imposible (Buber, 2006); en otras palabras, el aprendizaje de la lengua oral demanda la interrelación de la autoevaluación con la coevaluación y heteroevaluación, cuyo eje sea la escucha desde su sentido primordial *escucharse a sí mismo*, y con compromiso frente a lo escuchado, con lo cual la retroalimentación se convierte en un acto dialógico de construcción y reconstrucción del saber enseñado y aprendido en la reflexión conjunta de una comunidad que aprende. Bajo estas premisas, la escucha concede vehículos de proyección y de consecución para entender la oralidad, dados desde unos componentes poco visibles y trascendentales como la *escucha semántica* (Chion, 2012) y los actos performativos del cuerpo y voz, indicados desde las distintas intenciones persuasivas y contundentes del discurso.

De esta manera se da apertura al segundo punto: la amplitud y renovación del papel del maestro como posibilitador y garante de estas prácticas. “Si los elementos de evaluación no se les ha enseñado en detalle, será imposible que los estudiantes evalúen a sus compañeros de manera efectiva” (Dumais, 2011, p. 59). Por una parte, la labor del maestro debe estar enfocada en el diseño de actividades de reflexión y promoción de estrategias de autoevaluación y coevaluación (Silva y Cunah, 2018), y por otra hacia los procesos de retroalimentación, teniendo en cuenta que la proveniente de él es considerada la más precisa y completa (García, 2020), y “the type of feedback and the way it is provided can be differentially effective [el tipo de retroalimentación y la forma en que se proporciona puede ser diferencialmente efectivos]” (Van Ginkel et al., 2015, p. 1673). Pero para que se den estos dos aspectos, el maestro ha de resignificar

su escucha como “acción significativa, acto ético y virtud encarnada” (León Suárez, 2022, p. 86), dando apertura a praxis dialógicas de confianza en los otros sujetos (estudiantes) y en el proceso (evaluación).

En suma, esta transición va más allá de juicios de valor, es decir de sentidos dados; se trata de proporcionar información relevante hacia la toma de decisiones sobre el aprendizaje y sobre las mismas prácticas de enseñanza, hacia sentidos por construir. Por esta razón, se proyecta la necesidad de ahondar en el proceso de ejecución referida al diálogo, a la interacción entre “el que enseña desde la curiosidad epistemológica o crítica y el que aprende a pensar críticamente” (Ríos, 2015, p. 22), en la manera como se comunican las valoraciones y lo que se hace con ellas, hacia la capacidad de ser, estar y actuar en el mundo discursivo.

Este acto implica el encuentro intersubjetivo de estos actores con el dinamismo del objeto de conocimiento en cuestión, la lengua oral, desde donde se proyecta el tercer punto de inflexión: la reversión sobre sí mismo. Esta consiste en la construcción y deconstrucción del saber enseñado, y del cómo es enseñado, el accionar didáctico, movilizándolo la lógica de objeto estático y acabado, y la revisión de configuraciones didácticas, pues en la medida que “los docentes distinguen más contenidos de enseñanza suelen detallar más su evaluación” (Iñesta e Iglesias, 2021, p. 299); es, en otros términos, la retroalimentación como oportunidad de deconstrucción del sentido dado a la lengua oral como saber espontáneo y connatural, al sentido por construir desde un saber por investigar y evaluar.

Este flujo continuado de la retroalimentación no solo recupera la interacción oral de la enseñanza de la lengua oral, sino a través de ella se reconfiguran los sujetos discursivos, maestro y estudiante, no solo desde la producción oral, sino desde la configuración del papel del oyente; así se abre espacio, primero, a un verdadero diálogo que posibilite la toma de decisiones y, segundo, a una mayor apertura a los cambios.

Conclusiones

Partimos de reconocer un avance en los procesos de enseñanza de la lengua oral y cómo estos avances investigativos no solo contribuyen a visibilizar la necesidad de “formar niños, niñas y jóvenes como hablantes competentes, [...] sino también a formar la condición de ciudadano responsable del uso de la palabra como un derecho, una posibilidad de inclusión social” (Hernández Rincón, 2022, p. 250). La oralidad puede seguirse reconfigurando como un campo disciplinar gracias a la reflexión que promueve la evaluación en los procesos de enseñanza.

Entender la evaluación de la lengua oral como un camino hacia al aprendizaje, cuyo recorrido a través del diálogo configura otras formas de comprender (concepción/funcionalidad), de ser (maestro/estudiante) y de actuar (prácticas/instrumentos), posibilita la transición de una evaluación multidimensional (producción, comprensión e interacción oral), a una interdimensional de la lengua oral como objeto y medio de enseñanza/evaluación desde una perspectiva dialógica.

Así pues, la evaluación dialógica proyecta su funcionalidad hacia la formación y la transformación. Formación de sujetos responsables, maestro y estudiante, frente a la tarea de evaluarse a sí mismos (autoevaluación), al otro (heteroevaluación) y a los otros (coevaluación), capaces de modificar el paradigma tradicional. Transformación de las prácticas de enseñanza y de la evaluación misma, considerándolas como procesos de reflexión/acción.

Paralelamente, se transita hacia la configuración de nuevas identidades como usuarios de la lengua oral, pues “para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía” (Ríos, 2015, p. 18), es decir, un cambio epistemológico entre el aprendiz y el conocimiento, el evaluador y el evaluado, posicionando el papel del oyente reflexivo, el desarrollo de la empatía y el sentido de la justicia.

De esta manera, la propuesta dialógica estaría enfocada en una complementariedad metodológica, en la que dialoguen los acercamientos

cuantitativo/sumativo/objetivo, y cualitativo/descriptivo/subjetivo. Por tanto, las prácticas evaluativas se conciben como procesos investigativos y reflexivos, en las que aún no se explicitan certezas, pero sí se marcan coordenadas: dónde, para qué, qué y cómo evaluar, que apuestan por “la dialogicidad como proceso y estrategia que rompe búsquedas individuales y reconoce al otro como un igual y de esos encuentros realizar actos creadores de sentido” (Hernández Rincón, 2022, p. 260).

Estos actos creadores de sentido representan las aperturas que brinda identificar las tensiones y contrasentidos en la evaluación de la lengua oral, y son la puesta en escena para reflexionar e introducir aspectos que funcionan como nuevas rutas o alternativas de estudio e indagación en este campo.

Reconocimientos

Este artículo hace parte de las reflexiones suscitadas en la investigación “Entre corporalidades y literacidades: pedagogías hospitalarias en contextos interculturales latinoamericanos” adelantada por la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad-RIEO.

Referencias

- Ainciburu, C. (2007). El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE. En E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (Asele)* (pp. 175-190). Asociación del Español como Lengua Extranjera (Asele).
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Alcaraz Salariche, N. (2016). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1-12.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Camelo González, M. J., Cárdenas Aguilar, E. J., Gutiérrez Ríos, Y., Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. E. y Torres Triana, M. F. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83. <https://doi.org/10.14483/22486798.3590>.
- Chion, M. (2012). *Audiovision: Glossaire. 100 concepts pour penser et décrire le cinéma sonore*. <http://michelchion.com/download/new>.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículo chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Dolorier Zapata, R. G., Amancio Escalante, P. M., Montañez Huancaya, A. P. y Villa López, R. M. (2020). Evaluación auténtica para mejorar la comprensión de textos orales en la primera infancia. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 189-200.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs: Pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, (158), 59-60.
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la progression: la grille d'observation progressive. En J. L. Dumortier, J. van Beveren y D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français: Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (pp. 363-381). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. y Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec: premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Langage et littérature*, 17(3), 5-27.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Amorrortu Editores.
- Eraso, Á. B., Icart, I. B. y Gosálbez, I. P. (2012). El diseño del análisis cualitativo multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *Empiria*:

- Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 15-44.
- Escalante, P. M. A., Huancaya, A. P. M., López, R. M. V. y Zapata, R. G. D. (2021). Evaluación auténtica para mejorar la comprensión de textos orales en la primera infancia. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 189-200.
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E. y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>.
- Fernández Medina, C. R., Luque Guerrero, C. R., Ruiz Rey, F. J., Rivera Rogel, D., Andrade Vargas, L. D. y Cebrián de la Serna, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (62), 71-106.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias en comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Figueras, N. (2004). Docencia, evaluación y contexto del uso real de la lengua oral. *Carabela, (Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera)*, (55), 63-84.
- García, E. (2020). La evaluación de los propios progresos en la expresión oral frente a la importancia concedida a los criterios de autoevaluación. *Lenguaje*, 48(1), 38-59.
- Gràcia, M., Alvarado, J. M. y Nieva, S. (2021). Assessment of oral skills in adolescents. *Children*, 8(12), 1136. <https://doi.org/10.3390/children8121136>.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136.
- Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>.
- Hernández Rincón, M. y Chávez Wong, J. L. (2016). Portafolio oral: una propuesta evaluativa sobre el aprendizaje de la lengua oral en educación inicial. En *Educación y pedagogía, Aportes de maestros y maestras de Bogotá* (pp. 65-79). IDEP.
- Iñesta, M. e Iglesias, M. L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (33), 281-318.
- Lafontaine, L. y Hérbert, M. (2013). La enseñanza-evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria. *Enunciación*, 18(2), 8-28.
- León Suárez, J. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798>.
- Llobera, F. V., Gràcia, M., Domenicone, C. y Benítez, P. (2017). Valoración de la enseñanza de la lengua oral en el aula: uso de la herramienta EVALOE en Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1085-1103.
- Loáisiga Manzanarez, V. A. (2021). Estado del arte sobre la oralidad desde una perspectiva comunicativa. *Revista Lengua y Literatura*, 7(2), 16-28. <https://doi.org/10.5377/rll.v7i2.12278>.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>.
- Navarro, P. C. (2023). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*,

- 1(18), 39-56. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/777>.
- Nicolescu, B. (2012). Transdisciplinarity: The hidden third, between the subject and the object. *Human and Social Studies*, (01), 13-28.
- Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pérez Guzmán, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>.
- PinillaVásquez, R. (2010). Reseña proyecto: evaluar lo oral para cualificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. *Enunciación*, 15(1), 185-188. <https://doi.org/10.14483/22486798.3112>.
- Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. E., Gutiérrez Ríos, Y., Torres, M. F., Camelo, M. J. y Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(2), 56-74. <https://doi.org/10.14483/22486798.4426>.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.
- Ribas, M. A. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (22), 35-58.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Silva, F. S. y Cunha, M. C. C. da. (2018). Evaluación formativa en producción oral: análisis de una experiencia en curso de lengua extranjera portuguesa. *Signótica*, 30(4), 647-674. <https://doi.org/10.5216/sig.v30i4.5050>.
- Souviron López, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (16), 47-64.
- Straus, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Sage Publications.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.
- Tomé Díez, M. (2015). Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías. *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses*, 30(2), 255-268. http://dx.doi.org/10.5209/rev_THEL.2015.v30.n2.48663.
- Ureña Salazar, M. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: un estudio de caso. *InterSedes*, 16(34), 17-39.
- Valbuena Valbuena, E. I. y Valbuena Valbuena, N. O. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.14483/22486798.4229>.
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H. y Mulder, M. (2017). The impact of the feedback source on developing oral presentation competence. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1671-1685.
- Vásquez, R., Rodríguez, M., Gutiérrez Ríos, M. Y., Torres, M., Camelo, M. y Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(1) 56-74.
- Verano-Tacoronte, D., Gonzáles Betancor, S. M., Bolívar-Cruz, A., Fernández Monroy, M. y Galván Sánchez, I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 39-60.

