



Educación

ISSN: 1019-9403

ISSN: 2304-4322

Pontificia Universidad Católica del Perú

Ordinola Sandoval, Erika Vanessa; Tapia Flores, Stephanie; Arrese Neyra, Ruth
La comunicación oral en educación superior: una experiencia de evaluación estandarizada
Educación, vol. 32, núm. 63, 2023, Julio-Diciembre, pp. 121-138
Pontificia Universidad Católica del Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A006>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876092006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La comunicación oral en educación superior: una experiencia de evaluación estandarizada

ERIKA VANESSA ORDINOLA SANDOVAL*

Universidad Tecnológica del Perú - Perú

STEPHANIE TAPIA FLORES**

Universidad Tecnológica del Perú - Perú

RUTH ARRESE NEYRA***

Universidad Tecnológica del Perú - Perú

Recibido el 15-03-23; primera evaluación el 26-06-23;
segunda evaluación el 06-07-23; aceptado el 12-07-23

RESUMEN

La comunicación oral es una competencia esencial en el ámbito académico y profesional, sin embargo, su evaluación representa un reto debido a la dificultad para establecer descripciones observables y objetivas. Este estudio tiene como finalidad identificar el desarrollo de la comunicación oral que logran los estudiantes. Para ello, se implementó un sistema de evaluación estandarizada con una muestra de 592 estudiantes de pregrado, matriculados entre el sexto y el duodécimo ciclo de una universidad peruana privada. El estudio concluye que hubo un mejor desempeño en el desarrollo del contenido, el contacto visual y la pronunciación, mientras que se observaron dificultades en el cumplimiento del propósito comunicativo, el

* Licenciada en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Egresada de la maestría de Psicopedagogía Cognitiva y Desarrollo Psicológico de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Tiene un diplomado en Evaluación de los Aprendizajes en la Pontificia Universidad Católica de Chile; así como en Autoevaluación de Programas de Educación Superior en la PUCP. Actualmente, es Jefa de Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Tecnológica del Perú. Correo electrónico: eordinola@utp.edu.pe <https://orcid.org/0009-0005-7163-8022>

** Licenciada en Educación Secundaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con experiencia profesional en evaluación de los aprendizajes y calidad educativa en educación superior. Actualmente, labora en la Universidad Tecnológica del Perú, donde lidera el proceso de evaluación de la competencia de Comunicación Efectiva. Correo electrónico: stapiaf@utp.edu.pe <https://orcid.org/0009-0000-8609-5810>

*** Bachillera en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Maestranda en Integración e Innovación Educativa de las TIC, con experiencia en diseño instruccional, investigación, gestión curricular y evaluación en Educación Superior. Correo electrónico: ruth.arrese@pucp.edu.pe <https://orcid.org/0009-0007-2840-011X>

uso de gestos y la variación del tono de voz. Se finaliza con recomendaciones para futuras experiencias de evaluación estandarizada de la comunicación oral.

Palabras clave: evaluación estandarizada, comunicación oral, educación superior, competencias, rúbricas

Oral communication in higher education: an experience of standardized assessment

ABSTRACT

Oral communication is an essential competence in the academic and professional fields. However, evaluating it presents a challenge due to the difficulty in establishing observable and objective descriptions. The purpose of this study is to identify the level of development of oral communication skills achieved by students. To achieve this, a standardized evaluation system was implemented with a sample of 592 undergraduate students enrolled between the sixth and twelfth cycles at a private Peruvian university. The study concludes that students performed better in terms of content development, eye contact, and pronunciation, while difficulties were observed in fulfilling the communicative purpose, using gestures, and varying the tone of voice. The study concludes with recommendations for future experiences regarding standardized evaluation of oral communication.

Keywords: standardized assessment, oral communication, higher education, competencies, rubrics

Comunicação oral no ensino superior: uma experiência de avaliação padronizada

RESUMO

A comunicação oral é uma competência essencial no âmbito acadêmico e profissional. No entanto, sua avaliação representa um desafio devido à dificuldade em estabelecer descrições observáveis e objetivas. O objetivo deste estudo é identificar o nível de desenvolvimento das habilidades de comunicação oral alcançadas pelos alunos. Para alcançar esse objetivo, foi implementado um sistema de avaliação padronizada com uma amostra de 592 alunos de graduação matriculados entre o sexto e o décimo segundo ciclo de uma universidade privada peruana. O estudo conclui que os alunos tiveram melhor desempenho no desenvolvimento de conteúdo, contato visual e pronúncia, enquanto foram observadas dificuldades no cumprimento do propósito comunicativo, uso de gestos e variação do tom de voz. O estudo termina com recomendações para experiências futuras sobre avaliação padronizada da comunicação oral.

Palavras-chave: avaliação padronizada, comunicação oral, ensino superior, competências, rubricas

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias comunicativas es fundamental en el contexto de educación superior debido al crecimiento de la demanda social y laboral por la formación de profesionales capaces de comunicarse de forma efectiva (Medina & Valdés, 2019). Una de estas competencias es la comunicación oral, la cual favorece la construcción del conocimiento y el intercambio de puntos de vista. Así, su desarrollo prepara a los futuros profesionales para diferentes situaciones comunicativas que podrían afrontar en el ámbito laboral (Abarca 2022; Martínez 2021; Verano et al., 2016). Por ello, la comunicación oral es una de las competencias más valoradas en el mundo laboral (Oyarzún et al., 2017; Ramos-Álvarez & Luque, 2010). Por ejemplo, en una encuesta realizada en Perú para identificar las habilidades que los empleadores requieren de los trabajadores, se señala a la comunicación oral entre las más importantes (Novella et al., 2019). En este sentido, la comunicación oral no solo impacta en la formación académica del estudiante, sino también en su desarrollo profesional y su capacidad de ser percibido como un agente empleable en los procesos de selección y contratación. Por ello, como sostiene Santillán-Aguirre (2022), es sumamente relevante enseñar de forma explícita a comunicarse de manera oral para saber qué decir, cuándo y cómo decirlo.

En el contexto educativo peruano, la competencia de comunicación oral recibe escasa atención (Guerra et al., 2023) y esta problemática no es algo nuevo (Thorne, 2005). Si bien en el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea el desarrollo de esta competencia (Ministerio de Educación, 2016), la realidad es que, sobre todo en los primeros años del nivel primario, se trabaja con más énfasis la lectura y escritura, priorizando la lectura en voz alta y la comprensión oral a través de preguntas cerradas que requieren de respuestas cortas (González et al., 2017). La situación no varía mucho en los siguientes años, ya que, aun cuando se continúa con el desarrollo de la comprensión lectora, prevalecen las preguntas que demandan la evocación o memorización de la información, lo que brinda pocas oportunidades para las exposiciones, explicaciones orales e intercambio de ideas (González et al., 2017; Llanos & Tapia, 2019; Guerra et al., 2023). Igualmente, en el nivel secundario, esta competencia se sigue dejando de lado y se ofrecen mínimos espacios de diálogo (Pablo et al., 2019). Una situación similar ocurre en la educación superior, donde se priorizan las competencias propias de las carreras por encima de la comunicación oral (Bolívar et al., 2013; Sandoval-Carcamo et al., 2022). En consecuencia, los estudiantes en los diferentes niveles educativos tienen dificultades vinculadas a la expresión oral. Esto se observa en el

desarrollo de actividades como las exposiciones en clase, en las que muestran un lenguaje poco fluido al interactuar y expresar sus ideas, pobreza de vocabulario, así como falta de socialización y creatividad (Abarca, 2022).

De todo lo anterior, se desprende la necesidad de incluir oportunidades de enseñanza explícita y evaluación formativa para reforzar las habilidades comunicativas de los estudiantes (Rider et al., 2006). Según Mejía (2021), es importante que los profesores utilicen metodologías activas que permitan potenciar la socialización, la interacción y el diálogo en la construcción de los conocimientos. Esto con la finalidad de que puedan expresar con claridad sus ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión (Villa & Poblete, 2010).

A pesar de la importancia que tiene la comunicación oral, es poco lo que se sabe a nivel nacional e internacional sobre el desempeño de los estudiantes de educación superior en esta competencia (Bolívar et al., 2013; Oyarzún et al., 2017; Rodríguez, 2012; Verano et al., 2016). En este contexto, el presente estudio busca dar visibilidad a la comunicación oral y aportar, a través de una aproximación exploratoria, una metodología para evaluar e identificar el nivel de desempeño de esta competencia en un grupo de estudiantes universitarios.

2. MARCO TEÓRICO

En la educación superior, la comunicación es considerada como una competencia genérica cuyo desarrollo es transversal, independientemente de la carrera o programa al que pertenezcan los estudiantes (Villardón-Gallego, 2015). La ejecución y el desempeño de la competencia comunicativa implica que el individuo no solo posea la habilidad de manejar una lengua, sino también de ubicarse en una situación y contexto comunicativo de una comunidad desde una perspectiva social, cultural e ideológica (Hymes, 1974, como se citó en Becerra et al., 2019). Por ello, al evaluar esta competencia, es importante plantear a los estudiantes situaciones comunicativas hipotéticas que simulen, de la forma más cercana posible, los intercambios comunicativos que tendrán en la vida real. Lo anterior se relaciona directamente con el enfoque de evaluación auténtica, el cual plantea que los estudiantes sean evaluados a través de actividades significativas y vinculadas a situaciones de su cotidianidad (Wiggins & McTighe, 2005). Asimismo, se relaciona con el enfoque comunicativo que plantea el Currículo Nacional, el cual considera el contexto y las prácticas sociales del lenguaje para el desarrollo de las competencias comunicativas (Ministerio de Educación, 2016). Si bien los estudiantes no reconocen lo que son las competencias genéricas ni cuáles son las que se desarrollan en su casa de

estudios, sí reconocen que las actividades en contextos reales son las que más permiten el desarrollo de las mismas (Illesca-Pretty et al., 2022).

En relación con la comunicación oral, en las pocas experiencias reportadas sobre la evaluación de esta competencia en educación superior, se incluyen aspectos verbales, no verbales y paraverbales, los cuales promueven y acompañan el mensaje que se desea brindar (Bolívar et al., 2013; Oyarzún et al., 2017; Rodríguez, 2012; Verano et al., 2016). Dentro de los aspectos antes señalados, se identifican algunos criterios comunes como el orden y claridad de las ideas, la tonalidad, la modulación y el volumen de voz, la claridad al hablar y la vocalización, la postura del cuerpo y el dominio del espacio, la expresión corporal y el contacto visual. En la Tabla 1, se presentan con mayor detalle los criterios comunes y diferentes que se identificaron en estos estudios.

En estas experiencias se emplearon rúbricas analíticas con el objetivo de evaluar los criterios, reducir la subjetividad entre los evaluadores (Brookhart, 2013) y contar con instrumentos que permitan recoger evidencias de validez y confiabilidad sobre el desempeño de los estudiantes. Asimismo, estas experiencias se enmarcan en lo que se denomina evaluación de aula (Benavides et al., 2002) con un solo evaluador. La única excepción es el estudio de Verano et al. (2016), en el que se contó con la participación de un evaluador externo y se pudo analizar la relación entre la puntuación global asignada por ambos evaluadores. Sin embargo, no se encontraron experiencias de evaluación en educación superior para esta competencia que involucren procesos de codificación estandarizados. A partir del reconocimiento de estas limitaciones, la presente investigación tiene como objetivo identificar el desempeño de los estudiantes evaluados en la comunicación oral considerando un grupo de criterios definidos desde la literatura revisada.

Tabla 1. *Criterios comunes y diferentes entre las experiencias de evaluación de comunicación oral*

Experiencias	Criterios comunes	Criterios diferentes
Oyarzún et al., 2017	Expresión corporal Expresión vocal	
Verano et al., 2016	Tonalidad y modulación de la voz Claridad al hablar/vocalización Dominio del espacio Expresión corporal Orden y claridad*	Apoyo en el material escrito Relación del discurso con las imágenes Uniformidad de los medios de apoyo visual* Coordinación de la exposición* Calidad de las diapositivas utilizadas*

Experiencias	Criterios comunes	Criterios diferentes
Bolívar et al., 2013	Orden y claridad Naturalidad Expresividad Contacto visual Dominio del espacio Dominio del tiempo Uso correcto del lenguaje	Calidad y adecuación de las imágenes Relación del discurso con las imágenes
Rodríguez, 2012	Volumen de voz Postura del cuerpo y contacto visual Claridad al hablar Organización	Conocimiento del tema Respuestas a preguntas Errores gramaticales Entusiasmo

Nota. Elaboración propia con base en Bolívar et al. (2013), Oyarzún et al. (2017), Rodríguez (2012), y Verano et al. (2016).

*Estos criterios fueron evaluados de forma grupal.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

El presente trabajo es un estudio transversal de tipo descriptivo con un muestreo no probabilístico y por conveniencia (Hernández et al., 2014). Se contó con la participación de 592 estudiantes de pregrado de 35 carreras diferentes, matriculados en el curso de Formación para la empleabilidad en una universidad peruana privada. Los estudiantes se encontraban entre el sexto y el duodécimo ciclo de su carrera. La selección de los participantes estuvo condicionada a la presentación del producto solicitado. Debido a que esta evaluación forma parte del curso, no se requirió el consentimiento informado ni de los estudiantes ni de los docentes. En cambio, se optó por informar verbalmente sobre las garantías de voluntariedad, confidencialidad y uso adecuado de datos al grupo pleno, aprovechando el momento de reunión colectiva.

Del total de participantes, 279 (47.1%) fueron mujeres y 313 (52.9%) hombres. La mayoría de los evaluados (16.9%) eran estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial y la minoría (0.2%) pertenecía a las carreras de Ingeniería de Diseño Computacional, Ingeniería de Diseño Gráfico, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Marítima e Ingeniería Biomédica.

3.2. Instrumentos

Se elaboró una consigna y una rúbrica analítica de evaluación. En primer lugar, en la consigna se planteó a los estudiantes la elaboración de un producto llamado CV *online*. Para ello, los estudiantes grabaron un video con el propósito de convencer a un posible empleador de contratarlos para un puesto laboral. En este video, debían mencionar su información personal, sus principales competencias, su experiencia laboral y el valor agregado que brindarían a la empresa. Dicha consigna plantea una situación auténtica de evaluación (Wiggins y McTighe, 2005), ya que, en los actuales procesos de selección, muchas empresas solicitan el envío de vídeos de presentación. Por otro lado, en la rúbrica analítica se presentaron los criterios desagregados en acciones observables y medibles que permitieron evaluar el desempeño de los estudiantes (Verano et al., 2016). En total, se usaron 12 criterios que consideraron aspectos verbales, no verbales y paraverbales. Cabe señalar que seis criterios tenían tres niveles de logro (“inicial”, “en desarrollo” y “logrado”) y seis criterios eran dicotómicos (“inicial” y “logrado”). En la Tabla 2, se presenta cada uno de los criterios y su definición, así como el aspecto de la comunicación oral al que corresponden.

Otro de los instrumentos elaborados fue el “Manual de codificación”, el cual se empleó para capacitar a los codificadores externos en el uso de las rúbricas para revisar los videos asignados. Este documento, empleado durante todo el proceso de revisión de videos, contiene la consigna que se brindó a los estudiantes, las definiciones de cada uno de los criterios de evaluación y la casuística propia de cada escala de desempeño.

Tabla 2. *Criterios de aspectos verbales, no verbales y paraverbales*

Aspecto	Criterios	Definición	Tipo de ítem
Verbal / No verbal	Adecuación al propósito y al tema	Convince utilizando información relevante y gestos funcionales.	Politómico
Verbal	Adecuación al tiempo propuesto	La duración del video se ajusta al tiempo propuesto.	Dicotómico
Verbal	Presentación	Menciona información personal (nombre, especialidad, ciclo de estudio, etc.).	Politómico
Verbal	Desarrollo	Menciona información académica y laboral (competencias, experiencia, valor agregado, etc.).	Politómico

Aspecto	Criterios	Definición	Tipo de ítem
Verbal	Cierre	Presenta un resumen, busca establecer un contacto, o menciona por qué es el mejor talento.	Dicotómico
Verbal	Coherencia	Las ideas se presentan de manera organizada en el discurso.	Dicotómico
Verbal	Cohesión	Utiliza de manera adecuada los conectores y realiza las pausas necesarias.	Dicotómico
No verbal	Gestos	Usa gestos faciales y de manos de forma pertinente para acompañar su discurso.	Politómico
No verbal	Contacto visual	Mantiene el contacto visual durante la presentación.	Dicotómico
No verbal	Postura corporal	Mantiene una postura erguida durante la presentación.	Politómico
Paraverbal	Pronunciación	Su pronunciación es clara.	Dicotómico
Paraverbal	Tono de voz	Varía el tono de voz para enfatizar ideas importantes.	Politómico

Para obtener evidencias de validez de contenido mediante el juicio de expertos (Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile [Centro UC], 2019), los instrumentos fueron revisados por dos expertos en comunicación: el director académico del curso y un consultor externo. Además, en el caso de la rúbrica analítica, se solicitó a los expertos que valoren si es que consideraban los criterios de la rúbrica como relevantes y representativos del constructo a evaluar (Rodríguez & Flotts, 2019).

3.3. Procedimiento

En el proceso de construcción de la consigna de evaluación que emplearon los estudiantes para realizar el CV *online*, se llevaron a cabo reuniones con el equipo de trabajo, el cual se encontraba formado por el área académica a cargo del curso y el área responsable de este estudio. Asimismo, se elaboró una rúbrica de cinco criterios empleada por los docentes para evaluar el CV *online* de los estudiantes. Posteriormente, se desarrolló la rúbrica de 12 criterios con el objetivo de evaluar con mayor detalle la comunicación oral. Esta rúbrica fue empleada por los codificadores externos. Tanto la rúbrica empleada por los

docentes como la empleada por los codificadores tuvieron criterios en común, pero se diferenciaron en el grado de profundidad.

Durante las siguientes semanas se comunicó a los docentes y estudiantes sobre la aplicación de la evaluación. Además, se indicó a los estudiantes que debían presentar sus videos en una plataforma virtual a la cual los docentes tenían acceso. La actividad CV *online* se desarrolló dentro de clases durante tres semanas y los estudiantes recibieron retroalimentación por parte de los docentes. A fines de mayo de 2019, se aplicó la evaluación en 23 secciones del curso. Asimismo, durante las dos primeras semanas de julio, se descargaron los videos elaborados por los estudiantes y se construyó una base de datos con la información de los participantes.

Para asegurar la confiabilidad de las puntuaciones asignadas en la revisión de cada video, se implementaron mecanismos para garantizar la consistencia y precisión entre los codificadores (Centro UC, 2019). Esto se realizó en dos etapas, la primera consistió en la elaboración del *master code*, en donde se definieron de forma consensuada los niveles de logro (códigos) en un grupo de videos. Para ello, previamente, se elaboró un “Manual de codificación” que sirvió como insumo. En esta etapa participaron cinco profesionales de las carreras de Educación en Lengua y Literatura, Literatura y Lingüística, con experiencia en procesos de evaluación y codificación. Estos profesionales revisaron de forma individual 20 videos. Posteriormente, en reuniones grupales, se establecieron acuerdos para asegurar que las descripciones de los criterios y niveles sean interpretadas de forma similar por los evaluadores. En promedio, el porcentaje de consistencia entre estos cinco evaluadores fue del 69%. Los criterios con un porcentaje de consistencia superior al 80% fueron los siguientes: Presentación, Cohesión, Cierre, Adecuación al tiempo propuesto y Pronunciación. Al final de este proceso se contó con 20 videos “master codificados”. Algunos de estos videos se emplearon para los procesos de capacitación y selección de los codificadores y los restantes, para los procesos de marcha blanca que forman parte del proceso de codificación.

En la segunda etapa, se llevó a cabo el proceso de codificación de los demás videos recolectados. Aquí participaron dos de los profesionales que estuvieron en la primera etapa junto con tres nuevos codificadores, quienes fueron seleccionados a través de un proceso de capacitación y evaluación donde obtuvieron una precisión superior al 70%, es decir, que los códigos que ellos asignaron coincidieron con los establecidos en el *master code*. Para dar inicio a la codificación, se realizaron dos marchas blancas con el objetivo de asegurar una precisión mínima del 75%. Durante el proceso de codificación, se realizaron controles diarios por parte de un monitor, el cual revisaba el 10% de los videos asignados a cada codificador para evaluar la precisión y la consistencia entre los codificadores.

Cuando se detectaba que algunos criterios tenían una precisión menor al 75%, se detenía la codificación y se realizaba una revisión conjunta con el codificador para brindarle retroalimentación. Asimismo, si se identificaba que la precisión en todos los criterios era menor al 75%, la codificación se detenía para revisar el “Manual de codificación” y se solicitaba que se vuelvan a codificar los videos.

3.4. Análisis de los datos

Para iniciar con el análisis, se elaboró una base de datos con los códigos asignados por los revisores externos. Además, se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los criterios de la rúbrica analítica mediante el uso del paquete estadístico SPSS, en su versión 22. De esta manera, se evaluó si las medidas de cada uno de los ítems de la base de datos correspondían con los valores permitidos según los instrumentos de medición o si existían omisiones en la base de datos (Schumacker & Lomax, 2010). Con esto, se elaboró el reporte de resultados.

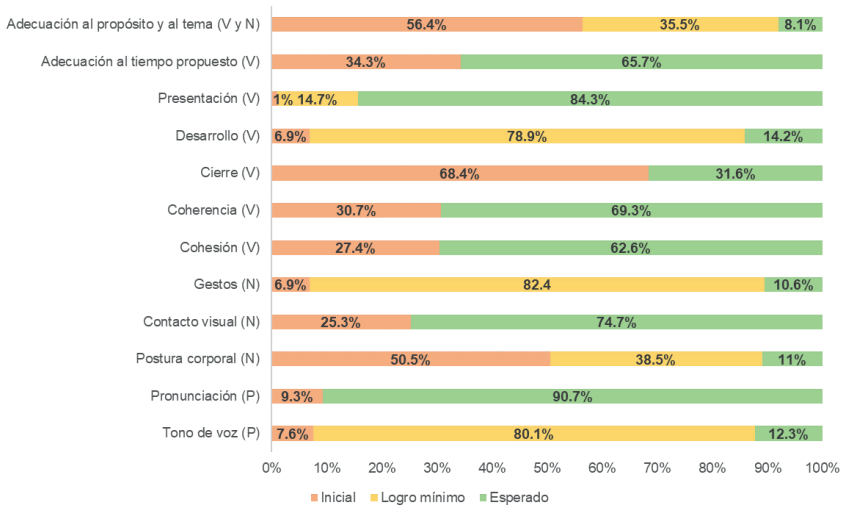
4. RESULTADOS

En términos generales, los estudiantes tienen un mejor desempeño en el aspecto paraverbal que en los demás aspectos, es decir, existe un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel “esperado” en el aspecto paraverbal (51.5%), seguido por el aspecto verbal (38%) y, finalmente, el aspecto no verbal (26.1%). Sin embargo, debe considerarse que existen criterios que poseen distribuciones variadas, al interior de cada aspecto

A continuación, se presenta la Figura 1 con la distribución de estudiantes según su nivel de logro en cada criterio.

En los criterios vinculados al aspecto paraverbal, la gran mayoría de los estudiantes (90.4%) pronunció con claridad las palabras. Sin embargo, el 87.7% de los estudiantes tuvo dificultades para variar el tono de voz y enfatizar las ideas más importantes.

Por su parte, respecto de los criterios vinculados con el aspecto verbal, la gran mayoría de los estudiantes (84.3%) mencionó la información personal solicitada en la introducción para presentarse a su interlocutor. Además, el 69.3% de los estudiantes desarrolló un discurso organizado el cual evidenciaba una estructura de presentación, desarrollo y cierre. Sin embargo, únicamente el 14.2% de los estudiantes mencionó toda la información académica y laboral solicitada en la consigna; competencias, experiencia y valor agregado. Por último, solo el 8.1% de los estudiantes logró el propósito comunicativo planteado en la actividad, el cual consistía en convencer a un posible empleador de contratarlos para un puesto laboral.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes según niveles de logro

Nota. V = aspecto verbal; N = aspecto no verbal; P = aspecto paraverbal

Finalmente, en el aspecto no verbal, la mayoría de los estudiantes (74.7%) mantuvo el contacto visual con la audiencia. No obstante, el 89% de los estudiantes presentó dificultades relacionadas con la postura corporal, y evidenció rigidez o tensión durante su presentación. Además, solo el 10.6% acompañó su presentación con gestos faciales y de manos pertinentes.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar el desempeño que logran los estudiantes evaluados en la competencia de la comunicación oral, lo cual se realizó mediante la construcción y aplicación de una consigna y una rúbrica analítica compuesta por 12 criterios que, en conjunto, evaluaron tres aspectos de la comunicación oral: i. verbal (adecuación al tiempo propuesto, presentación, desarrollo, cierre, coherencia, cohesión y adecuación al propósito y al tema); ii. no verbal (gestos, contacto visual, postura corporal y adecuación al propósito y al tema); y iii. paraverbal (pronunciación y tono de voz).

Entre los principales resultados obtenidos en esta investigación se encuentra que los estudiantes poseen un mejor desempeño en el aspecto paraverbal, seguido del aspecto verbal y, en último lugar, el aspecto no verbal. Dentro del aspecto paraverbal, la gran mayoría de los estudiantes (pronun-

ciación= 90.7%) transmitió sus ideas teniendo en cuenta la claridad de las palabras y sus consonantes. En contraste, fueron pocos los estudiantes (tono de voz=12.3%) que variaron su tono de voz según la expresividad o énfasis para reforzar sus ideas. Esto puede deberse a que en las aulas se enfatiza más la importancia de comunicar las ideas con claridad que en variar la forma de expresar un mensaje según la intención.

En el aspecto verbal, la gran mayoría de los estudiantes (presentación=84.3%) incluyó de forma explícita la información solicitada y pertinente para presentarse (nombre completo, carrera, ciclo de estudios, etc.). Además, la mayoría de los estudiantes (coherencia=69.3%) desarrolló un discurso organizado sin contradicciones, repeticiones innecesarias de ideas, digresiones ni vacíos de información. Esto podría tener relación con las experiencias que han tenido los estudiantes elaborando discursos orales y con la retroalimentación que hayan recibido por parte de los docentes en el transcurso de su formación universitaria. Asimismo, el 62.6% (cohesión) usó de manera correcta los conectores para enlazar sus ideas en el video, realizó pausas necesarias y no presentó muletillas, o si las usó, estas no afectaron la comprensión de su discurso.

Adicionalmente, en el aspecto verbal, el 65.7% de los estudiantes logró cumplir con el tiempo establecido para desarrollar su presentación (adecuación al tiempo propuesto), lo cual denota una capacidad de seguir la consigna propuesta y adaptar el contenido para cumplir con los márgenes solicitados; esto en comparación con el estudio de Bolívar et al. (2013), en el que la mayoría de los estudiantes necesita adecuar su discurso de acuerdo con el tiempo solicitado.

A diferencia de los anteriores resultados, en el criterio de adecuación al propósito y al tema, tan solo el 8.1% de los estudiantes logró cumplir con el propósito comunicativo. Ello implica que los estudiantes no han desarrollado los recursos persuasivos requeridos para una situación comunicativa que implica convencer al interlocutor de algo, en este caso de ser el mejor talento para ser contratado.

En el aspecto no verbal, se observa un manejo adecuado con respecto al contacto visual (74.7%), ya que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de mantener la mirada hacia la cámara durante toda la presentación. Este resultado puede estar mediado por el énfasis que se brinda durante las clases sobre la importancia de establecer contacto visual para generar confianza en el receptor. En línea con lo anterior, la mayoría de los estudiantes (86.4%) acompañó su presentación con algún gesto (faciales o de manos), aspecto en fase de desarrollo. Estos resultados coinciden con los de Bolívar et al. (2013), que ubican en fase de desarrollo al aspecto de expresividad. En ambos casos, es

importante brindar pautas pedagógicas para lograr la articulación del discurso con los gestos en los estudiantes.

Otro criterio importante del aspecto no verbal es la postura corporal, la cual denota dificultades, ya que solo un reducido grupo de estudiantes (11%) logró mantener una postura erguida a lo largo de su presentación. Este hallazgo puede deberse a que factores externos como nerviosismo o inseguridad se reflejan de manera más visible en la postura. Por ello, se debe trabajar este criterio de manera más incisiva en clases.

A partir de los resultados, se identifica que una de las fortalezas de esta investigación es el instrumento utilizado, que contó con la validación de su contenido a través del juicio de especialistas en comunicación oral. Además, tomando en cuenta el carácter perfectible de las rúbricas, la utilizada en este estudio se elaboró con base en versiones anteriores (realizadas en el 2018), a partir de las cuales se implementaron mejoras, por lo que las descripciones de los niveles de desempeño fueron las más objetivas posibles. Aunado a ello, se contó con un proceso de control de calidad para asegurar la precisión y la consistencia entre los codificadores. En cuanto a la precisión, se obtuvo un 77%; con respecto a la consistencia, casi todos los criterios contaron con más del 90%, a excepción de los criterios de coherencia, postura corporal y tono de voz, que contaron con más del 80%. Una segunda fortaleza es el uso de una rúbrica analítica, que abarca los tres aspectos de la comunicación oral (verbales, no verbales y paraverbales). Este tipo de rúbrica es la más idónea para evaluar la comunicación oral, puesto que brinda una retroalimentación detallada a los estudiantes sobre su desempeño en los tres aspectos evaluados, con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas en futuras oportunidades (Verano et al., 2016). Una tercera fortaleza de esta experiencia es que se trata de un estudio novedoso en la educación superior para el contexto peruano, tanto a nivel teórico como de metodología. Sin embargo, aunque esto es una fortaleza, también representó una limitación, ya que no se cuenta con un estudio similar en características, población y nivel educativo que permita realizar comparaciones e inferencias entre ellos.

Respecto de las limitaciones, debe mencionarse la escasa existencia de reportes de evaluaciones estandarizadas sobre la comunicación oral. Como se mencionó al inicio, en el contexto educativo peruano, la competencia de comunicación oral es poco atendida. Por lo tanto, existe un déficit en la enseñanza y la evaluación posterior de esta competencia.

A futuro se podrían implementar estudios longitudinales que permitan ver el progreso de los estudiantes a lo largo de la formación universitaria, en cada uno de los criterios que componen la rúbrica. Ello permitiría ver si hay

variaciones e identificar los criterios que requieran mayor atención. Asimismo, en próximas experiencias, es recomendable incluir a otros actores educativos que asuman el rol evaluativo. De esta manera, los docentes podrían participar como sucedió en las experiencias de Verano et. al (2016) y Rodríguez (2012) o los propios estudiantes, a modo de autoevaluación, como en la experiencia de Bolívar et al. (2013). Si bien esto implica grandes desafíos, ayudaría a otorgar mayor visibilidad a la importancia de esta competencia.

Por último, en próximas experiencias se sugiere explorar la estructura dimensional de los datos. Esto podría hacerse con el análisis factorial confirmatorio o un análisis Rasch multidimensional. De esta manera se podrían obtener evidencias de validez de la estructura interna.

6. CONCLUSIONES

La comunicación oral es importante, ya que permite la inserción, permanencia y reinserción al mundo laboral (Verano et al., 2016). Por lo tanto, su desarrollo, así como su evaluación, requieren de especial atención, sobre todo en el contexto de una educación basada en competencias, cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para que respondan a las demandas del mercado y de la sociedad. Por ello, es importante evaluar esta competencia para obtener información con la finalidad de brindar retroalimentación e implementar acciones de mejora que contribuyan a su logro.

Los aprendizajes en los que se observa un mejor desempeño se vinculan con los aspectos paraverbales, seguidos de los verbales y de los no verbales. En relación con los criterios, los que presentan un mejor desempeño están relacionados con el desarrollo del contenido, el contacto visual y la pronunciación clara, mientras que las mayores dificultades se evidencian en el uso de gestos faciales y de manos, la variación del tono de voz y el cumplimiento del propósito comunicativo. Sobre este último criterio, el cual es uno de los más relevantes en la situación comunicativa propuesta en la consigna a los participantes, llama la atención que solo el 8,1 % de los estudiantes alcancen el nivel Esperado. Se recomienda para futuros estudios el analizar los criterios empleando otros análisis estadísticos, como análisis de clúster, análisis factorial, entre otros.

Finalmente, como recomendación pedagógica, se deben implementar actividades curriculares y extracurriculares que permitan fortalecer las habilidades de comunicación oral de los estudiantes, mediante la enseñanza explícita de los criterios verbales, no verbales y paraverbales que deben tomar en cuenta en sus presentaciones. Igualmente, se debe brindar retroalimentación efectiva

de forma inmediata y asertiva después de alguna actividad oral realizada. Todo esto representa un gran reto en el contexto actual, en el que la educación virtual y remota tienen mayor oferta y demanda, en parte debido a la pandemia por la COVID-19. Por esta razón, las universidades deben replantear la forma en que implementan actividades vinculadas a la comunicación oral, proponiendo la realización de presentaciones orales a través de formatos multimedia como videos, debates en línea, etc. (Hikamah et al., 2021). Al respecto, los entornos virtuales de aprendizaje poseen la ventaja de permitir el ampliar los límites espacio-temporales del aula para el desarrollo de la oralidad y la respectiva retroalimentación (Romero & Corpas, 2019; Saglam, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, E. (2022). Estrategia didáctica para desarrollar la expresión oral en los estudiantes de educación inicial de un instituto superior pedagógico de Cusco. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- Becerra, S., Álvarez, W., & Rodríguez, A. (2019). Competencias comunicativas para la vida a través del uso de la multimedia. *Revista Espacios*, 28(5), 127-134. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n20/19402017.html>
- Benavides, M., Espinosa, G., & Montané, M. (2002). Evaluación de sistema y evaluación de aula. *Unidad de medición de calidad educativa*, 1(1), 1-6.
- Bolívar, A., Dávila, N., Fernández, M., Galván, I., González, S., López, A., Suárez, H., Verano, D., & Dorta, P. (2013). Evaluación y fomento de la competencia de comunicación oral de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 17-28. <https://bit.ly/3vIbMuZ>
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Centro UC). (2019). [Presentación para el curso de Diplomado en Medición y Evaluación de Aprendizajes]. Centro UC.
- González, N., Eguren, M., & De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos: Documento de Trabajo.
- Guerra, F., Salazar, V., Darcourt, A., Marcos, M., Murga, V., López, F., & Sosa, Y. (2023). *Actitudes y compromiso cívico en estudiantes peruanos: hallazgos a partir del ICCS 2016*. (Serie Evaluaciones y Factores Asociados). Ministerio de Educación. <https://lc.cx/UGrMEu>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill.
- Hikamah, S. R., Rohman, F., & Kurniawan, N. (2021). Developing Virtual Communication Skills in Online Learning Based on Modified PBL During the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 323-339.
- Illesca-Pretty, M., Barraza-Tello, A., Hernández-Díaz, A. A., González-Osorio, L., & Godoy-Pozo, J. (2022). Competencias genéricas: opinión de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Atacama-Chile. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 26.
- Llanos, F., & Tapia, J. (2019). *La retroalimentación dialógica: algunos hallazgos en escuelas multigrado*. Proyecto CREER/GRADE.
- Martínez, M. (2015). *Las competencias comunicativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior de Gachetá*. [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio de la Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6316>
- Medina, J. A., & Valdés, M. C. (2019). La competencia comunicativa profesional en el contexto universitario y organizacional. *Revista Conrado*, 15(68), 238-243. <https://bit.ly/3vaSesQ>
- Mejía, J. S. (2021). *Estrategia didáctica para desarrollar la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes del Ciclo I de un instituto superior de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://bit.ly/3LCPEgO>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Minedu.
- Novella, R., Alvarado, A., Rosas, D., & González-Velosa, C. (2019). *Encuesta de habilidades al trabajo (ENHAT) 2017-2018: Causas y consecuencias de la brecha de habilidades en Perú*. (Nota Técnica N.º IDB-TB-1652). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://cutt.ly/QnrLuX6>
- Oyarzún, C., Barraza, L., & Villena, M. (2017). Metodología Glotodidáctica: Comunicación oral y expresión teatral para el desarrollo de competencias genéricas y comunicacionales. VII CLABES: *Séptima Conferencia Anual Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3LfAUIK>
- Pablo, F., Rospigliosi, G., Andrade, A., Muñoz, M., & Pérez, H. (2019). *El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados*. (Serie: Evaluaciones y Factores Asociados). Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3OCnN6w>

- Ramos-Álvarez, M., & Luque, G. (2010). A competence-based constructivist tool for evaluation. *Revista Cultura y Educación, Fundación Infancia y Aprendizaje*, 22(3), 329-344. <https://cutt.ly/QnkEjtj>
- Rider, E., Hinrichs, M., & Lown, B. (2006). A model for communication skills assessment across the undergraduate curriculum. *Medical Teacher*, 28(5), 127-134. <https://doi.org/10.1080/01421590600726540>
- Rodríguez, M. (2012). Cómo evaluar la competencia educativa a través de rúbricas de educación superior. *Revista Didac*, 60(1), 27-31. <https://bit.ly/3OBhKPG>
- Rodríguez, M., & Flotts, M. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Definición del referente de la evaluación y desarrollo del marco de especificaciones*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Romero, M. F., & Corpas, A. (2019). Students' perception of Virtual Learning Environments and the development of oral communication competence. A case study. *Revista Espacios*, 40(5).
- Saglam, S. (2021). Supplementary Online Study Platform for an Oral Communication Skills Course: Implementation, Evaluation and Suggestions. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(1), 90-117.
- Sandoval-Carcamo, J. A., Arias-Roa, N. S., & Contreras, P. A. A. (2022). Nivelación de competencias comunicativas en estudiantes de formación técnico-profesional. una habilidad integradora. *Psicología Unemi*, 6(10), 68-75. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1458>
- Santillán-Aguirre, J. P. (2022). La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 2060-2077. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354960>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Routledge.
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología*, 23(1), 139-163. <https://doi.org/10.18800/psico.200501.005>
- Verano, D., González, S., Bolívar, A., Fernández, M., & Galván, 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(64), 39-60. <https://bit.ly/3v8VepN>
- Villa, A., & Poblete, M. (2010). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Revista Evaluación y Calidad de la Educación*, 16(1), 197-198. <https://bit.ly/3xQN9HS>
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (Vol. 40). Narcea Ediciones.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2ª Ed.). ASCD.

Roles de autor: Ordinola, E.: Conceptualización, Metodología, Investigación, Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición, Supervisión. Tapia, S.: Investigación, Curación de datos, Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición, Administración del proyecto, Visualización. Arrese, R.: Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Ordinola, E., Tapia, S., & Arrese, R. (2023). La comunicación oral en educación superior: una experiencia de evaluación estandarizada. *Educación*, 32(63), 121-138. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A006>

Primera publicación: 8 de septiembre de 2023.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.