
Transformar las prácticas evaluativas en el aula: hacia una descentralización evaluativa para la participación de estudiantes

David Herrera Araya¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7631-9283>

Introducción

Los procesos de evaluación escolar se encuentran en la actualidad desafiados para responder a los nuevos requerimientos formativos que exigen los sistemas educativos nacionales e internacionales (Mena; Méndez; Concha; Gana, 2018). Estos desafíos se relacionan con el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, la formación integral y transversal, la construcción de aprendizajes significativos que hagan sentido al estudiante y, la formación de sujetos que sean partícipes activos en la sociedad.

Este contexto socioeducativo dinámico, diverso y desafiado, requiere la transformación de las racionalidades evaluativas para fortalecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Es necesario repensar las prácticas evaluativas con el propósito de contribuir con la construcción de conocimientos y habilidades complejas mediante la incorporación de procedimientos, protocolos y acciones evaluativas que colaboren con la formación integral de los estudiantes (Ríos; Herrera, 2020). Por lo tanto, ante la exigencia social de mayores niveles de equidad y participación democrática para la sostenibilidad de las sociedades, es primordial que enfoques de evaluación *para* los aprendizajes se instalen como posibilidades reales y efectivas al interior de las comunidades escolares para la construcción de sujetos comprometidos con el progreso social (Stobart, 2010).

Para ello, es importante contrarrestar racionalidades evaluativas técnicas centradas en la medición, calificación y certificación que limitan los aprendizajes a lógicas estandarizadas y homogeneizadoras de la construcción de sujetos (Ríos; Herrera, 2022). Avanzar hacia enfoques de evaluación alternativos como es la evaluación *para* los aprendizajes y la evaluación *como* aprendizajes, desde perspectivas naturalistas e ideográficas, es una posibilidad de aportar a una

¹ Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Metropolitana, Chile: david.herrera@usach.cl.

formación de estudiantes que les permita ser conscientes de sí mismos, de sus aprendizajes en forma crítica y autocrítica y de sus acciones en diferentes esferas de la sociedad.

La transformación de las prácticas evaluativas escolares en el marco de la descentralización y participación evaluativa se fundamenta por tres razones. En primer lugar, las teorías de aprendizaje socioculturales o socioconstructivistas, han planteado que el aprendizaje es un proceso interaccional, es decir, intersubjetivo en el cual la construcción de significados y sentidos sobre el aprendizaje depende del tipo de interacciones pedagógicas que ocurran entre los sujetos. Esto porque se concibe que el aprendizaje es un proceso inconcluso e inacabado que está en constante resignificación por parte de los sujetos (Wegerif, 2017). Una evaluación transformadora es procesual e interaccional, entendiendo que existen sujetos que participan en la evaluación y no objetos evaluativos estáticos (Murillo; Hidalgo, 2018).

En segundo lugar, la agencia y participación activa de estudiantes en los procesos evaluativos. Esto exige considerar las formas en progresar hacia la diversificación evaluativa que permita responder a la diversidad de aprendizajes en el aula, haciéndose cargo de las brechas de aprendizaje que son originadas por la desigual distribución sociocultural de los estudiantes. Así, la evaluación no solo es un espacio de articulación de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también, es un espacio potencial para la co-construcción de conocimientos que permitan una creación -y no solo reproducción- más equitativa de aprendizajes de manera integral y participativa (Hidalgo; Murillo, 2017).

En tercer lugar, procesos evaluativos que colaboren al desarrollo de autorreflexión. La autoevaluación es fundamental para potenciar procesos crítico-reflexivos que, orientados al autoaprendizaje, exige repensar las experiencias evaluativas para potenciar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, es decir, la capacidad para incentivar procesos metacognitivos integrales en donde los estudiantes son conscientes y responsables de sus aprendizajes (Andrade, 2019).

Considerando estas razones, la función social de la evaluación es fundamental para repensar la práctica pedagógica escolar. Esto porque su quehacer se focaliza en la construcción de aprendizajes auténticos, situados y pertinentes orientados a la formación integral de sujetos en sus dimensiones sociales, cognitivas y afectivas. Una evaluación para el desarrollo transversal de estudiantes pone su foco en las interacciones y agencia de profesores y estudiantes en su lógica de co-responsables del proceso de aprendizaje (Moreno Olivos, 2016). Por lo tanto, la

función social del quehacer evaluativo es involucrar y comprometer a estudiantes activos y conscientes de sí mismo y de los demás, entendiendo que la evaluación como articuladora de la enseñanza y aprendizaje, puede fortalecer la autorregulación y corregulación de los aprendizajes, elementos fundamentales para la construcción de conocimientos complejos orientados al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Una manera de responder a estos desafíos, son las oportunidades que ofrece la descentralización evaluativa para la participación activa de estudiantes. Esto porque permite resignificar el rol de la práctica evaluativa escolar, ya que asume perspectivas dialógicas que sustentan la interacción evaluativa entre profesores y estudiantes con el propósito de lograr aprendizaje autorregulado y corregulado. Así, la acción evaluativa es un espacio dialógico-compartido que involucra la diversidad de aprendizajes en el aula como una oportunidad para avanzar en procesos evaluativos socialmente justos (Murillo; Hidalgo, 2018). En efecto, es una invitación para cuestionar las racionalidades normativas y técnicas respecto a una práctica evaluativa estándar que no considera los contextos escolares en los cuales se inserta (Hidalgo, 2023).

Es por ello que el propósito de este ensayo teórico-conceptual es aportar a líneas de reflexión para avanzar a la transformación de las prácticas evaluativas escolares desde el marco de la descentralización evaluativa para la participación activa de estudiantes, como un espacio de oportunidad para la construcción de una evaluación escolar justa y reflexiva.

Descentralización evaluativa para la participación de estudiantes en los procesos evaluativos

Se entiende por descentralización evaluativa:

[...] una estrategia pedagógica democratizadora orientada a la redefinición de los roles entre docentes y estudiantes. Su foco es promover la participación, colaboración y co-construcción de los procesos de evaluativos como un espacio de negociación de significados entre los actores educativos y, por tanto, focalizado en la interacción dialógica, la discusión y la reflexión crítica (Ríos; Herrera, 2020, p. 3).

El propósito de la descentralización evaluativa es propiciar la participación de profesores y estudiantes bajo principios de una evaluación socialmente justa (Hidalgo; Hernández-Castilla,

2015). Una evaluación justa no responde solamente a la comunicación de los criterios evaluativos que guían la experiencia de aprendizaje, sino que apunta a involucrar activamente y hacer corresponsables de los procesos evaluativos a estudiantes. Esto implica avanzar en *alfabetización evaluativa*, es decir, formar a estudiantes en evaluación para que puedan participar en forma activa, comprometida y efectiva para transformarse en sujetos de la evaluación (Hannigan; Alonzo; Oo, 2022). En definitiva, es reestructurar las lógicas de poder que producen las interacciones en el espacio evaluativo para permitir procesos evaluativos más justos orientados a la construcción de conocimientos complejos y aprendizajes integrales (Hidalgo; Perines, 2018).

Para transformar las prácticas evaluativas bajo estos principios, es necesario promover una evaluación compartida para integrar el proceso, progreso y producto del aprendizaje, esto es, comprender que la evaluación es un proceso dialéctico y en espiral, en tanto bucle constructivo que actúa como andamiaje *antes, durante y después* de la experiencia de aprendizaje (López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017). De este modo, la descentralización evaluativa desde un enfoque compartido integra la evaluación *para* el aprendizaje -proceso- y la evaluación *como* aprendizaje -la interacción y participación de estudiantes-. Esto requiere de potenciar la alfabetización evaluativa en su lógica integral-comprensiva y ética para que las prácticas evaluativas colaboren en la autorreflexión y correflexión de los procesos cognitivos, afectivos y transversales desplegados en las experiencias de aprendizaje. Entendido así, el espacio evaluativo es un *espacio de conocimiento* en el cual se negocian significados y se da sentido al aprendizaje, a partir de acciones intersubjetivas que expresan concepciones, percepciones y valoraciones desde una perspectiva formativa personal e interpersonal (Ríos; Herrera, 2021).

La descentralización evaluativa es concebir que la función social de la evaluación no está dissociada de la construcción de conocimientos complejos y aprendizajes integrales en los estudiantes. Entonces, la acción participativa de profesores y estudiantes en el espacio evaluativo es posible mediante una *cooperatividad evaluativa*, es decir, que la acción evaluativa es socioafectiva y cognitiva, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje y la consolidación de procesos valorativos respecto a la construcción de esos aprendizajes en su lógica de aprender con otros (Ríos; Herrera, 2021).

Estos espacios de cooperación interpersonal que sustentan la descentralización evaluativa se basan en una relación dialéctico-reflexiva orientada a la interacción y co-construcción de aprendizajes a partir del rol de los agentes evaluativos. De esta manera, integrar acciones evaluativas cooperativas necesita del *rol mediador de la retroalimentación docente* para que las interacciones evaluativas permitan producir sentidos y significados sobre el aprendizaje.

¿Cómo se desarrolla la descentralización evaluativa en el aula escolar?

Para el desarrollo de la descentralización evaluativa en el aula es necesario el uso sistemático de agentes orientados a la participación de estudiantes. Es así como, la coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación permiten avanzar en procesos evaluativos simétricos (Ríos; Herrera, 2020). Estos agentes no solo expresan concretamente las bases de un enfoque de cooperatividad evaluativa, sino que también, permiten avanzar en posicionar el rol fundamental que tiene el *juicio evaluativo*. Este se concibe como “la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo propio y de los demás” (Tai; Ajjawi; Boud; Dawson; Panadero, 2018, p. 471). Por lo tanto, el proceso de valoración, que es central en la evaluación, se tiene que sustentar en criterios teóricos y técnicos para fundamentar el juicio evaluativo. Así, la descentralización evaluativa también es un ejercicio de razonamiento reflexivo y probatorio para evidenciar el progreso de aprendizaje, en el cual, estos agentes permiten robustecer el proceso evaluativo (Black; Wiliam, 2018).

De este modo, la coevaluación es un proceso de valoración interpersonal y orientado a la construcción de significados compartidos entre profesor y estudiantes y entre estudiantes. La evaluación entre pares se concibe como la valoración realizada entre los estudiantes con relación a sus contribuciones individuales en función de sus desempeños (Allal, 2020; Panadero; Algassab, 2019). Mientras que, la autoevaluación es la acción crítica y autocrítica por parte del sujeto con el objetivo de valorar su propio aprendizaje (Andrade, 2019). Por lo tanto, la coevaluación, evaluación entre pares y autoevaluación permiten el desarrollo de una perspectiva formativa basada en la autonomía, autorregulación y corregulación del aprendizaje.

Se propone que el uso de estos agentes evaluativos supere las perspectivas certificadoras del aprendizaje, es decir, que no estén centradas en la autocalificación o

calificación compartida respecto a la valoración de los aprendizajes realizada por los propios estudiantes. Esto porque la investigación en evaluación ha demostrado que procesos sumativos obstaculizan el desarrollo de la autorreflexión, crítica y autocrítica sobre el desempeño (Panadero; Jonsson; Botella; 2017). La evidencia indica que la calificación en tanto representación social del éxito académico utilizada en con estos agentes, inhibe su propósito ya que tensiona la valoración del aprendizaje en términos de estrategia sumativa, esto es, privilegiar la calificación porque incluso puede significar la aprobación o reprobación de una asignatura (Yan; Li; Panadero; Yang; Yang; Lao, 2021).

Desde esta perspectiva, la coevaluación, evaluación entre pares y autoevaluación fortalecen prácticas comunicativas efectivas, comprensivas y reflexivas porque inciden directamente en los procesos de valoración o juicio evaluativo que requiere de la participación y corresponsabilidad de estudiantes en la evaluación. Porque la autorregulación y correulación del aprendizaje orientada a la proactividad comprometida de los estudiantes para guiar, construir y transformar su propio aprendizaje representa un horizonte fundamental para transformar las prácticas evaluativas en su lógica descentralizada, ya que contribuye positivamente con la construcción de sujetos autónomos y críticos.

En la Tabla 1 se presenta una síntesis conceptual de los agentes evaluativos descentralizados.

Tabla 1 - Agentes evaluativos descentralizados

Agente	Características	Contribución a la descentralización evaluativa
Coevaluación	Valoración compartida y dialogada sobre el aprendizaje ya que necesita la interacción con otros (evaluación en la que aún existe una asimetría entre los sujetos que evalúan)	Contribuye a procesos evaluativos dialógicos por cuanto la evaluación es un espacio de conocimiento que requiere de construcción de significados y sentidos. Para lograrlo, se necesita de la participación y corresponsabilidad para desarrollar un juicio evaluativo orientado a la correulación del aprendizaje
Evaluación entre pares	Valoración compartida y negociada del aprendizaje centrado en las interacciones entre estudiantes (ausencia de asimetría evaluativa)	

Autoevaluación	Valoración sobre el propio desempeño en tanto acción crítica basada en la autorreflexión del aprendizaje	Potencia la autorreflexión crítica del desempeño ya que apunta a que los estudiantes sean conscientes de su propio aprendizaje y las formas de cómo progresar, es decir, construcción de autorregulación del aprendizaje (metacognición y autonomía)
----------------	--	--

Fuente: Basado en Ríos y Herrera (2020)

La descentralización evaluativa para que sea efectiva necesita de la retroalimentación como una mediadora del aprendizaje. Desde un enfoque compartido de la evaluación, la retroalimentación es la estrategia articuladora de la práctica evaluativa (Ajjawi; Boud, 2017) ya que integra los agentes para realizar los juicios evaluativos sobre el aprendizaje. Así, la retroalimentación es una interacción entre sujetos en donde se construye conocimiento y se da sentido a la información respecto a al desempeño, con el propósito de fortalecer los aprendizajes (Boud; Molloy, 2013). Una retroalimentación efectiva requiere que los estudiantes construyan la capacidad de juzgar y reflexionar sobre sus aprendizajes a través del uso de la información de la retroalimentación (Van der Kleij; Lipnevich, 2021).

Considerando lo anterior, un enfoque pedagógico de la retroalimentación permite que esta sea mediadora de la descentralización evaluativa (Herrera-Araya, 2023). En la Tabla 2 se sintetizan los principales elementos a considerar de una retroalimentación con enfoque pedagógico para potenciar prácticas de descentralización evaluativa.

Tabla 2 - Características de una retroalimentación con enfoque pedagógico

Aspectos	Características
Información para la construcción de conocimientos y habilidades complejas	Contempla a lo menos tres elementos: (a) dominio de un corpus de conocimiento, (b) logro del aprendizaje y (c) comprensión para dar sentido a la retroalimentación (¿cómo se construye la información de la retroalimentación para que sea utilizada por estudiantes?)
Diálogo sobre el proceso de aprendizaje	Una retroalimentación basada en comunicación efectiva y contextualizada para fomentar la autorregulación y corregulación del aprendizaje que evite un diseño emocional “o a la persona” que puede comprometer negativamente la identidad y seguridad ontológica de los estudiantes
“El buen desempeño”	La construcción del buen desempeño desde este enfoque surge por las diferentes perspectivas que constituyen la negociación de esos significados que se expresan, por ejemplo, en los criterios de evaluación
Toma de decisiones pedagógicas	Repensar, adaptar y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que la retroalimentación permita identificar los <i>obstáculos epistemológicos</i> , comprendiendo que la construcción y negociación de

Participación estudiantes	de	<p>significa que la naturaleza del conocimiento es un proceso inconcluso</p> <p>La agencia de estudiantes en la retroalimentación no es equivalente a un involucramiento activo y comprometido para la construcción de conocimientos y habilidades complejas. Por ello, es necesario dotar de estrategias y herramientas -alfabetización en retroalimentación- para que estudiantes sean sujetos constructores de retroalimentación</p>
------------------------------	----	---

Fuente: Basado en Herrera-Araya (2023)

Reflexiones finales

La descentralización evaluativa es una oportunidad para transformar las prácticas evaluativas en el aula escolar. Esta propuesta concibe la evaluación como un espacio de conocimiento que entrega posibilidades para desarrollar procesos evaluativos justos y reflexivos, involucrando activamente a profesores y estudiantes orientado al fortalecimiento de aprendizajes integrales, con una perspectiva autorreflexiva y crítica.

El aporte de la descentralización evaluativa para que participen estudiantes mediante la coevaluación, evaluación entre pares y autoevaluación significa avanzar en la construcción de una nueva cultura evaluativa escolar que privilegie el progreso de los aprendizajes, prácticas evaluativas interactivas e integrales para consolidar un proceso evaluativo centrado en la cooperatividad y el diálogo.

Esto requiere potenciar la alfabetización evaluativa, ya que es a través del juicio evaluativo en donde se pone en acción la autorregulación y corregulación de los aprendizajes. Repensar las prácticas evaluativas con un enfoque compartido que se sustenta en la evaluación *para* el aprendizaje y evaluación *como* aprendizaje implica dotar de sentido socio-constructivista la evaluación.

Entender la descentralización evaluativa como un intercambio de significados y un espacio intersubjetivo de negociación y construcción de conocimientos y habilidades complejas, implica transformar racionalidades evaluativas técnicas que limitan el rol de las prácticas evaluativas de profesores a la calificación y certificación del aprendizaje. Es en la interacción con otros donde la evaluación emerge como un espacio articulador de la teoría y la práctica pedagógica y promueve la construcción de sujetos conscientes de sí mismos y de sus aprendizajes.

Referencias

- AJJAWI, R.; BOUD, D. Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 42, n. 2, p. 252-265, oct. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- ALLAL, L. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 27, n. 4, p. 332-349, may. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- ANDRADE, H. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, Lausana, v. 4, n. 87, p. 1-13, agos. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- BLACK, P.; WILIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 25, n. 6, p. 551-575, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- BOUD, D.; MOLLOY, E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 38, n. 6, p. 698-712, jul. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- HANNIGAN, C.; ALONZO, D.; OO, C. Z. (2022). Student assessment literacy: Indicators and domains from the literature. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 29, n. 4, p. 482-504, sep. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2121911>
- HERRERA-ARAYA, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, San José, vol. 27, n. 1, p. 589-608, ene./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>
- HIDALGO, N. La evaluación justa: una herramienta para el cambio social. *Aula de innovación educativa*, Madrid, n. 325, p. 10-14, abr. 2023.
- HIDALGO, N.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. ¿Qué es una evaluación justa? Concepciones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Investigar con y para la sociedad*, Cádiz: Aidipe, 2015, p. 1247-1256.
- HIDALGO, N.; PERINES, H. Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, San José, v. 42, n. 2, p. 1-28, jul., 2018. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- HIDALGO, N.; MURILLO, F. J. Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 15, n. 1, p. 107-128, ene, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, A. *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, 2017.

MENA, M.A.; MÉNDEZ, I.; CONCHA, C.; GANA, Y. El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública. En: ARRATIA, A.; OSSANDÓN. *Políticas para el Desarrollo del Currículo: Reflexiones y Propuestas*. Santiago: UNESCO-UCEMINEDUC, 2018. p. 383-416.

MORENO OLIVOS, T. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México, D.F.: UAM, 2016.

MURILLO, F. J.; HIDALGO, N. Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 29, n. 4, p. 995-1010, oct. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54405>

PANADERO, E.; ALGASSAB, M. An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 44, n. 8, p. 1253-1278, abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>

PANADERO, E.; JONSSON, A.; BOTELLA, J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, London, v. 22, p. 74-98, nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

RÍOS, D.; HERRERA, D. Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, v. 59, n. 1, p. 1-18, abr. 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-6226-4499>

RÍOS, D.; HERRERA, D. Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, San José, v. 25, n. 3, p. 732-746, sep./dic., 2021. DOI: <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>

RÍOS, D.; HERRERA, D. La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-16, ago./dic. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>

STOBART, G. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010.

TAI, J.; AJJAWI; BOUD, D.; DAWSON, P.; PANADERO, E. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, v. 76, v. 3, p. 467-481, dec. Amsterdam. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

VAN DER KLEIJ, F.; LIPNEVICH, A.A. Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*,

Amsterdam, vol. 33, n. 2, p. 345-373, may. 2021. DOI:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-020-09331-x>

WEGERIF, R. *Dialogic education*. Cambridge: University of Cambridge, 2017.

YAN, Z.; LI, Z.; PANADERO, E.; YANG, M.; YANG, L.; LAO, H. A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 28, n. 3, p. 228-260, feb. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

Submetido: 20.03.2024.

Aprovado: 25.03.2024.