



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Habilidades expositivas, interacciones
didácticas orales y rendimiento académico en
estudiantes universitarios"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

Nayely Yael Rosas López

Director: Dr. Germán Morales Chávez

Dictaminadores: Dr. Francisco Javier Aguilar Guevara

Dr. Daniel Antonio García Gallardo



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias:

A mi madre y padre quienes siempre ha creído en mí, se han esforzado por darme las mejores condiciones para seguir adelante, me han apoyado y motivado cuando creo que todo está perdido.

A mis hermanas, Bety y Jocelyn, con quienes he compartido la vida y de quienes he aprendido muchas cosas.

A mi Abuelita Fina, mi tío Marcos y Mi tía Rocío por su apoyo cuando lo hemos necesitado, por su cariño y enseñanzas.

Agradecimientos:

Al Dr. Germán, por su paciencia para enseñarme a hacer psicología, por apoyarme y ser cómplice a lo largo de mi vida universitaria. A quien admiro.

Al Dr. Francisco, por compartir sus conocimientos y su buen humor.

Al Dr. Daniel, por su apoyo desde el inicio y por sus comentarios acertados.

Al Mtro. Canales, quien siempre está para ayudar y por su trato amable.

Al Dr. Arriaga, por su disposición y ayuda para poder realizar el presente trabajo.

A la Dra. Pilar, por permitirme estar en su espacio académico, por su cariño y atenciones en todo el proceso.

A Elenita, quien es muestra que existen personas amables y pacientes, por las tardes de risas.

A Brenda, Benjamín y Alfredo, que en los últimos meses han compartido mucho conmigo, por ser tan divertidos y sobre todo por ser perfeccionistas en sus actividades académicas.

A Daniela, por su compañerismo que terminó en amistad, por compartir noches de desvelo y estar para escucharme cuando más lo he necesitado, por siempre brindarme su mano y ser la cómplice perfecta.

A mis amigos de la distancia, Lalo, Dora y Andrea, que siempre están al pendiente y estar en los momentos indicados.

A Nadia, Bere, Bruce y Sara, que han hecho mi vida muy divertida y por permitirme estar con ellos en sus triunfos.

A Mariana, Fany, Araiz, Oscar, Pamela y Luis por compartir conmigo las mañanas de clases, su inteligencia y por enseñarme que el trabajo en equipo siempre es mejor.

Al Programa de Apoyo a Proyectos Para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), por el apoyo otorgado a través de una beca de titulación.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
1.- EDUCACIÓN SUPERIOR ESCOLARIZADA EN MÉXICO.....	5
1.1. Características y problemáticas de la educación superior.....	5
1.2. La formación versus la información en la educación superior.....	13
2.- LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	18
2.1. Análisis de los aspectos formales y funcionales de la relación enseñanza – aprendizaje.....	18
2.2. Habilidades y competencias de estudio.....	26
3.- INTERACCIONES ORALES EN EL AULA.....	32
3.1 Habilidades y competencias orales: participar y exponer.....	32
3.2 Análisis empírico sobre la exposición y hablar en público.....	38
3.3 Interacciones didácticas orales, exponer en clase: una caracterización funcional.....	48
3.4 La relevancia de las competencias orales en educación superior.....	58
4. MÉTODO.....	64
5. RESULTADOS.....	70
6.-CONCLUSIONES.....	84
7. REFERENCIAS.....	93
8. ANEXOS.....	102

RESUMEN

Dentro de la educación superior escolarizada a lo largo de los años han existido formas de desempeñarse en el aula, una de las modalidades que es posible observar son las interacciones orales, en el presente trabajo son abordadas desde una perspectiva interconductual, en la que se consideran distintos factores que convergen. Se presenta una propuesta sobre las exposiciones didácticas, en la que al docente, los estudiantes y al contenido disciplinario, se les asigna un papel funcional, que tiene como finalidad el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño se encuentra regulado por un criterio de logro al que se tienen que ajustar los ponentes, la propuesta pretende alejarse de la concepción tradicional de la exposición, que se centra en que los ponentes repitan información y la transmitan a la audiencia. El objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de psicología. Participaron 60 estudiantes que se encontraban cursando el primer semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). Los participantes estuvieron asignados a dos grupos, el Grupo Control (GC) y el Grupo Experimental (GE), se realizó Eva 1- Entrenamiento- Eva 2, sólo el GE pasó por las tres condiciones, mientras que el GC solo por Eva 1 y 2. Se encontró que el GE tuvo un mejor desempeño expositor atendiendo tanto a los aspectos formales como funcionales, en comparación con el GC que obtuvo porcentajes similares en ambas evaluaciones.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la Educación Superior, se ha considerado que las universidades son instancias para promover el progreso social y económico del país, se les ha dado el papel de formadores de personal humano, capaces de producir conocimiento, contar con valores y actitudes que permitan el desarrollo de una sociedad en todos los ámbitos (Narro-Robles & Moctezuma, 2012). Sin embargo, no hay congruencia de los discursos gubernamentales y educativos con lo que realmente sucede en las instituciones educativas. Los docentes poco enseñan y los estudiantes generalmente aprenden a repetir información, por lo tanto, los egresados no cuentan con competencias que les permitan modificar a partir del conocimiento su ambiente social.

En las aulas de clase, hay diferentes modalidades en las que el docente y el estudiante se relacionan, entre ellas se encuentran las modalidades escritoras, lectoras y orales, aunque no son las únicas, sí son las que más se expresan en las diferentes disciplinas. En las distintas disciplinas, independientemente del objeto de estudio, es importante que los estudiantes desarrollen habilidades orales que les permitan mantenerse en contacto por diversos medios con otros profesionales y con la sociedad en general. De ahí que sea necesario que los estudiantes aprendan en el contexto académico a desempeñarse oralmente de forma efectiva (Morales, Alemán, Canales, Arroyo & Carpio, 2013; Calderón & Tapia, 2016).

Contemplando lo anterior, en el presente trabajo se hace una propuesta en la que se conceptualiza a las interacciones orales y en específico a la exposición, de una manera diferente al planteamiento de la exposición tradicional (Herrán, 2009; Demandes, et al., 2012; Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón & Cisneros-Estupiñán, 2015; Seyed & Elaheh, 2016). En un primer momento se abordan las características de la Educación Superior Escolarizada, se mencionan datos sobre la matrícula escolar, el gasto destinado por estudiante, entre otros. Se señalan algunos problemas fincados a las instituciones, como los trámites académicos que conllevan

a la burocracia. Aspecto que ha permeado todos los niveles educativos y que no permite que la Educación se centre en aspectos realmente relevantes como son las relaciones de enseñanza-centre en aspectos realmente relevantes como son las relaciones de enseñanza aprendizaje que se llevan en el aula de los centros escolares y específicamente se habla sobre la carrera de Psicología.

Otro aspecto importante que se aborda es el planteamiento sobre la información versus la formación de estudiantes, la mayoría de las instituciones se dedican a brindar información a los estudiantes, si bien es necesario, en el nivel superior no basta con que se otorgue información, ya que si la educación se centra en eso, finalmente las instituciones educativas en la actualidad ya no tendrían cabida, debido al gran acceso que se tiene a la información en diferentes medios (bibliotecas, bases de datos e incluso las redes sociales), por lo tanto, es necesario darle un sentido distinto a las instituciones educativas, en la cuales lo importante debiese ser que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan resolver diversas situaciones.

Uno de los mayores problemas que se vislumbran en las Instituciones de Educación Superior (IES) es el gran reconocimiento e importancia que se le da a aspectos formales, mientras que los funcionales muy pocas veces son parte de la enseñanza-aprendizaje. Los aspectos formales son necesarios, pero no suficientes en dicha relación, por lo que se retoma el planteamiento interconductual de diversos autores, para destacar la relación de aspectos formales y funcionales en el ámbito educativo. Partiendo de lo anterior, se hace referencia a la conceptualización de la interacción didáctica, y las implicaciones que tiene dentro del aula. En dichas interacciones, son importantes tanto el docente, el estudiante y el contenido disciplinario, pero bajo un criterio de logro que permita guiar la enseñanza por una parte y el aprendizaje por otro lado. Las interacciones didácticas reguladas por el criterio de logro, permite que no sólo se informe, sino que también se forme a los estudiantes. En los últimos años, hablar sobre habilidades y competencias es muy común, ya sea en el ámbito laboral y educativo. Por lo que en el presente trabajo se

menciona la forma en la que han sido concebidas en el ámbito académico, se destacan de forma general los acuerdos y contradicciones entre los distintos autores, y al final se refiere a las habilidades y competencias desde una perspectiva psicológica interconductual, en la cual no son entendidas como conjunto de cosas que tiene el estudiante para actuar de forma eficaz, sino que se habla de tendencia a la efectividad en situaciones de aprendizaje y posteriormente en situaciones novedosas.

Como ya se dijo anteriormente, en los salones de clase, se enseña a partir de una modalidad muy específica, las habilidades y competencias orales, desde diferentes perspectivas se han abordado y se han conceptualizado de distintas maneras, por ejemplo: habilidades de comunicación, discurso oral u oralidad, se enfatiza en el mensaje, en el receptor, emisor y en el contexto, los aspectos importantes son los formales y son considerados como los únicos. A partir de ello se han planteado diversos estudios sobre las exposiciones en clase, se analizan dos tipos de estudios, los clínicos, que evalúan de forma indirecta mediante instrumentos, y los estudios sobre las exposiciones, que generalmente consideran a la exposición como un espacio en el que los estudiantes mencionan información a sus compañeros, con ayuda de materiales didácticos.

Desde la postura interconductual, contemplando las interacciones didácticas orales se hace una caracterización funcional sobre la exposición, se menciona cómo la idea de interacción didáctica tiene cabida en las modalidades orales, y se destaca el episodio didáctico como eje metodológico, que permite orientar diversas intervenciones para formar estudiantes en las aulas de clases. Con base en lo anterior, en objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de psicología.

1.- EDUCACIÓN SUPERIOR ESCOLARIZADA EN MÉXICO

La educación superior escolarizada en México es considerada como fuente de recursos humanos que permite el avance en diferentes ámbitos (Barrón, 2009; Ocegueda, Miramontes & Moctezuma, 2014), se espera que los estudiantes al egresar sean capaces de transformar el conocimiento con el fin de mejorar socialmente. Sin embargo, hay diversos problemas asociados a la educación que no permite formar a los estudiantes. En el presente capítulo se mencionarán algunas características y se hablará específicamente de la carrera de Psicología.

1.1. Características y problemáticas de la educación superior

En México, la Educación se rige a partir de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación, de ambos se obtienen acuerdos y leyes específicas para los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano. En la Constitución Política en el artículo 3º refiere que el Estado tiene la obligación de proporcionar educación básica a toda la población que corresponde al preescolar, primaria y secundaria; de la misma manera tiene la obligación de promover y atender los distintos niveles educativos, como es la educación media superior y la superior, otro aspecto importante es que la educación tendrá que ser laica, se basará en el progreso científico y fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de toda la población (Monroy, 2009).

En cuanto a la Educación Superior, se encuentra la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978, en el artículo 3º se menciona que la Educación Superior es el nivel educativo que se imparte después del bachillerato, y engloba la educación normal, tecnológica, universitaria (licenciatura y posgrados) (Alonso & Haces de Villa, 2006). Lo anterior permite decir que se cuenta con gran variedad y heterogeneidad de las diversas instituciones, debido a que se encuentran las instituciones educativas públicas, particulares, federales, estatales, etc. De tal forma

que cada una de ellas cuenta con características particulares, aunque de todas se ha esperado que sean instancias en las cuales las personas se preparen para resolver problemas sociales y mejoren los espacios en los que se encuentran.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han cobrado gran relevancia dentro del sistema educativo, ya que se han concebido como generadoras de conocimiento y transformadoras de la realidad social en la que se encuentran inmersas, por lo tanto, se espera que los profesionales egresados de las IES cuenten con la capacidad para atender y cubrir las diferentes necesidades sociales. De tal forma que la educación superior ha sido considerada como un instrumento para la modernidad del país. Ocegueda, Miramontes y Moctezuma (2014) concuerdan con lo anterior al decir que la educación es uno de los principales motores para impulsar el progreso económico y social, es así como el interés debería de enfocarse en generar oportunidades de educación de alta calidad para las personas. Por su parte, Márquez (2004) refiere que dicha concepción fue plasmada desde el comienzo de la Educación Superior, en los años 70 se consideraba que contribuiría al desarrollo social y económico del país.

Las IES en tanto espacios formadores de los futuros agentes de cambio, tienen grandes demandas, que incluye planes de estudio actualizados y pertinentes socialmente, profesores preparados, instalaciones adecuadas, movilidad estudiantil y otras tantas acciones que se orienten a brindar una preparación profesional idónea para hacer transformaciones en la sociedad y que sean con el fin de mejorar en todos los sentidos las necesidades de las personas (Morales, Alemán, Canales, Arroyo & Carpio, 2013; Morales, 2014; Morales, Chávez, Rodríguez, Peña & Carpio, 2016).

A lo largo de los años se han observado cambios en las IES, por ejemplo, a partir de 1999 el aumento de IES privadas fue mucho mayor que el de las públicas; en el año 2006, el 39% de la matrícula correspondía a instituciones autónomas, 12.6% a estatales, 14.8% a instituciones federales y finalmente el 32.7% de la

matrícula correspondía a instituciones privadas. Además, aquellas carreras que atienden un mayor número de estudiantes son las que se relacionan con las áreas de las ciencias sociales y administrativas, se observa un menor número de estudiantes en las carreras en ciencias naturales y exactas, de igual forma hay un menor índice de titulación (Cruz & Cruz, 2008). Con el crecimiento de la población es muy probable que la matrícula en IES continúe en aumento, por lo que es necesario hacer un análisis de aquello que realmente están aportando dichas instituciones y si cumplen con los requerimientos para formar estudiantes y profesionales capaces de resolver las necesidades que se plantean en la sociedad.

En el ciclo 2012-2013 solo el 32% de la población de jóvenes entre 19 y 23 años era parte de la matrícula del nivel superior, con la cifra mencionada anteriormente México se coloca por debajo de países latinoamericanos; se espera que para el ciclo 2021-2022, se cubra de forma universal la población en este nivel educativo. (Chehaibar, et al., 2012). De tal manera, que se tienen que planear estrategias políticas, económicas y sociales para que los jóvenes en esa edad logren obtener un lugar dentro de las IES, aunque se debe contemplar que no sólo es necesario e importante aumentar la matrícula sino mejorar la educación que se brinda a los jóvenes, con lo cual se pueda disminuir el abandono y rezago escolar.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que en el año 2015 había 30.6 millones de jóvenes entre 15 y 29 años de edad, que representaba aproximadamente el 25% de la población total. De los jóvenes de 20 a 24 años de edad, 27.5% cuenta con educación superior, mientras que los jóvenes de 25 a 29 años, 27.8% cuenta con educación superior (INEGI, 2016). Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés) refiere que en el 2015, sólo el 16% de los adultos contaba con educación superior, manteniéndose de esa forma como uno de los países de la OECD con menor porcentaje, ya que el promedio de la OECD es de 36% (OECD, 2016).

Un estudio en el que se comparan países como Corea del Sur, Argentina, Brasil, Chile y México, se encontró que Corea del Sur cuenta con cobertura universal en educación superior en el año 2010, mientras que Chile y Argentina tenían una cobertura entre el 66 y 74%, finalmente Brasil y México con 38 y 28% respectivamente, colocando a México en el último lugar de los antes mencionados. Lo anterior es interesante al saber que se considera que a mayor inversión por estudiante las condiciones escolares suelen ser mucho mejores. De acuerdo con este estudio, se reportó que Corea del Sur realiza una inversión de 10 292 dólares y México invierte 6 602 dólares por estudiante, lo que los coloca como los países que invierten más por estudiante en comparación con Argentina que invierte 3 036 dólares. Otro aspecto relevante que se observó es que mientras más extenso sea un calendario escolar, más horas se invierten en la educación de los estudiantes, de tal manera que Corea del Sur destina 220 días, Brasil 200 y México 172. Se concluye que el monto de inversión es necesario, pero no suficiente para brindar educación de alto nivel, ya que como se observó, Corea del Sur es considerado como uno de los mejores países en educación superior (Ocegueda, Miramontes y Moctezuma, 2014). En cuanto al gasto por estudiante en el reporte de la OECD (2015), México en el 2012 gastó 8, 100 dólares, mientras que el promedio se encontraba en 15 000 dólares, como se observa, a pesar de las conclusiones a las que llegan los autores anteriores, es necesario el aumento financiero por estudiante, ya que si bien no es el único factor que permite una calidad de enseñanza óptima, da pauta a mejorar diversos aspectos dentro de las instituciones educativas.

Para alcanzar las metas educativas que se establecen, es necesario que se consideren los diversos factores que contribuyen al rezago académico, debido a que en la actualidad se encuentran altos índices de deserción en el nivel superior. De tal forma que se tendría que trabajar a la par ampliar la matrícula escolar también y hacer un análisis cuidadoso del abandono escolar, el rezago escolar y la eficiencia terminal. De la matrícula de estudiantes inscritos muy pocos son quienes logran terminar y titularse, pero ello no frena la inserción de pasantes al mercado laboral, en algunas carreras no es necesario estar titulado para poder desarrollarse

profesionalmente y ello trae como consecuencia que se abarate la retribución económica para tales profesiones (Márquez, 2004; Zarzosa, 2015).

Como puede apreciarse con los datos referidos, las IES no han logrado que los estudiantes que se forman en ellas sean capaces de transformar la realidad social y de continuar igual no se observa que se vaya a lograr que las IES sean formadoras de capital humano para el bienestar social, al menos en países en vías de desarrollo. A pesar de que se han tomado diversas medidas a nivel de planes de estudio, cursos y talleres a estudiantes y docentes con el fin de actualizarse, inserción de nuevas tecnologías, así como la evaluación de todos los actores, acciones y productos que de la educación escolarizada emanan (Morales et al., 2013; Morales, 2014).

El fracaso de las diferentes iniciativas emprendidas en México en el nivel educativo superior, se agravan si se toma en cuenta que de las instituciones de este nivel, egresan individuos con poca o nula capacidad de producir cambios ante las diversas situaciones disciplinarias y profesionales que se les presentan, la poca correspondencia entre su actuación profesional con los cánones y estándares disciplinarios, un ejercicio profesional limitado para afrontar la realidad social, pero sobre todo, con una poca cultura académica que sirva de base para potencializar su desarrollo intelectual (Morales et al., 2013).

Chehaibar et al. (2012) mencionan que en la Educación Media Superior se han mantenido las formas en las cuales se enseña, y se observa lo mismo en los estudiantes, se pueden ver clases expositivas que se reducen a la repetición y memorización de la información, se continua haciendo uso de exámenes para valorar si aprendieron y los cursos se llevan a cabo a partir de ver, escuchar y repetir lo que dice el profesor, sin llegar a aprendizajes específicos que permitan a los estudiantes cuestionar y plantear dudas, con lo cual puedan escribir, indagar y argumentar sobre lo que se aprende dentro del aula, situación que no sólo se observa en el nivel medio superior, sino también en la educación superior, de ahí

que no se esté cumpliendo con los objetivos de las IES, ya que en general los egresados no aprenden mucho y pocas veces lo que aprenden en las aulas se relaciona con la realidad social. De tal manera que las IES tienen grandes retos a corto plazo que tendrían que comenzar a ser atendidos, pero sin olvidar que no es suficiente cumplir con aspectos administrativos, económicos y políticos, sino que se tiene que rescatar lo más importante dentro de la educación superior escolarizada y es aquello que sucede dentro de las aulas, en las cuales las relaciones que se establecen entre el docente, los estudiantes y los objetos disciplinarios cobran gran relevancia e incluso tendrían que ser el eje en el cual se enfoquen los programas, es así que se tienen que formar docentes competentes que enseñen a los estudiantes cómo afrontar las situaciones a las que se enfrentarán una vez terminada la carrera.

Aunado a lo anterior, Ribes (2008) dice que se propuso que en la escuela se informara a las personas, pero actualmente, también es necesario que se instruya en la formación de prácticas que permitan la convivencia en la sociedad. De ahí que sea importante que los docentes, no sólo expongan información, sino que auspicien el desarrollo de diversas habilidades que permitan desempeño efectivo dentro del área profesional en la que se encuentre el individuo.

Dependiendo de la carrera serán las habilidades que sean requeridas a lo largo de los estudios universitarios, para que al término de ésta los egresados sean además competentes. En el caso particular de psicología es algo que se puede observar, ya que hay un gran número de instituciones privadas que ofrecen la carrera, obteniéndose de esa manera, aproximadamente por una escuela de medicina en el país, se encuentran cuatro de psicología (Zarzosa, 2015). En un primer momento los jóvenes que desean estudiar la carrera de psicología tendrían que conocer los planes de estudio de las diversas instituciones, aunque los planes de estudio no aseguran que en la realidad académica se enseñe lo que se dice en el papel, problema que puede observarse en diferentes instituciones que están acreditadas, por lo que podría suponerse que en las escuelas que no lo están la

situación no es diferente y al contrario la enseñanza es más limitada. Aunque lo anterior es algo que se observa en las diferentes instituciones tanto académicas y no académicas, en las que lo importante es tener números que permitan decir y demostrar que se están haciendo cosas al respecto, sin embargo, eso conlleva a problemas sociales.

La carrera de psicología hoy en día es una de las más demandadas, se imparte como una ciencia en la mayoría de las escuelas y en una minoría se enseña como una disciplina científica, la razón es más económica que de fundamentación epistemológica (Zarzosa, 2015). Es contrastante el crecimiento exponencial de las escuelas de psicología, la poca oferta de trabajo para los psicólogos, y la que hay generalmente se ofrece en las empresas en el área de recursos humanos, haciendo reclutamiento y selección de personal, que a su vez muchas veces se reduce a la aplicación de pruebas psicométricas, para los cuales se ofertan cursos y diplomados, en los que no se requiere ser psicólogo en formación para tomarlos (Vargas, 2011; Zarzosa, 2015).

Las instituciones de educación superior privadas, enseñan el uso de pruebas psicométricas y por lo tanto la enseñanza de la psicología es reducida al consumo de conocimiento sin poner a los estudiantes frente a situaciones en las que tengan que realizar análisis de aquello que se está aprendiendo. De tal manera que el comportamiento de los estudiantes queda reducido y caracterizado por la repetición, ser pasivo, memorístico, etc., aspectos que no permiten el aprendizaje del contenido disciplinario y en algunos casos sólo se logra la repetición de la información (Carpio, Arroyo, Silva, Morales & Canales, 2011).

De acuerdo con lo anterior, Zarzosa (2015) realiza un trabajo en el que pone de manifiesto los problemas que enfrenta la formación profesional de psicólogos y retoma los niveles de análisis de Bronfenbrenner (1987). En el exosistema, se contempla el exceso de oferta de la carrera de psicología, considera que es un grave problema, debido a que no se sabe si en realidad se necesitan tantos psicólogos,

además refiere que dicho exceso, hace que haya una gran competencia laboral, que a su vez se puede asociar con un menor ingreso salarial. También refiere que en México no hay una sola entidad federativa en la que no se oferte la carrera y que en aquellos estados en los que hay una menor oferta, al menos en tres centros educativos escolares es una opción. Otro aspecto que se relaciona con lo anterior es la realidad laboral, el autor refiere que tan solo en el 2013 había cerca de 296 mil personas que estudiaron psicología y era la séptima carrera con un mayor número de profesionistas.

En el mismo sentido Vargas (2011) menciona que gran parte de las instituciones que enseñan psicología no permiten que se generen nuevos conocimientos, además, la oferta laboral generalmente se encuentra en las empresas, instituciones educativas y clínicas. El autor se pregunta por qué se siguen empleando psicólogos si gran parte de la psicología no funciona y lo que funciona no logra ser entendido. Como ya ha sido mencionado, uno de los aspectos es que las IES están exigiendo que se tengan altos números de matrícula y que además el porcentaje de egresados sea alto, sin importar qué tan preparados se encuentren los estudiantes, de ahí que tampoco se pueda generar conocimiento, ya que las habilidades y por ende las competencias para generar conocimiento son totalmente diferentes a las que promueven en las IES.

Con el panorama sobre la IES en el país, teniendo en cuenta que desde los años 70's se espera que quienes se formen en ellas permitan el impulso social y económico del país, es necesario hacer cambios desde cada una de las instituciones dentro de sus aulas y espacios académicos. Este breve, pero panorámico, recuento sobre la educación superior en México, es la base para afirmar que se está lejos de formar a profesionales de excelencia académica (Morales, Pacheco & Carpio, 2014). Las acciones emprendidas han sido necesarias pero insuficientes para transformar la vida educativa al interior del aula. En el siguiente apartado se ahondará al respecto.

1.2. La formación versus la información en la educación superior

En México en los diferentes niveles educativos, se puede observar que la enseñanza de los programas educativos generalmente descansan en la información que se va a ofrecer a los estudiantes, es decir, se tiene una gran preocupación por cumplir con los temarios que ofrece el programa de estudios y se le exige a los estudiantes que sean capaces de aprender el contenido que se les ofrece para que posteriormente se realice un examen que en la mayoría de las veces sólo es un examen escrito y que es aplicado cada generación. De ahí que sea tan fácil observar cómo los estudiantes desarrollan estrategias de estudio, que se limitan a la memorización y repetición de la información. Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) dicen que una gran limitación en la enseñanza escolar es que en general se ha preocupado por el contenido de las asignaturas, dejando de lado el desarrollo de habilidades como desempeños efectivos y pertinentes.

Esto ha dado forma a un modelo educativo tradicional, Adame (2009) refiere que el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje son procesos de comunicación, en el cual interviene el emisor, mensaje y receptor. En un modelo tradicional se ve al profesor como el emisor y a los alumnos como los receptores del conocimiento, pero desde un enfoque moderno, se ve a cada uno de los integrantes (profesor y estudiantes) como emisores y receptores, por lo tanto, el mensaje llega a todos los participantes, entendiendo al mensaje como al contenido de información, como a las intervenciones que cada uno realiza, las actividades, etc. Dicha postura en la cual sólo se integre a los estudiantes como emisores y receptores, no deja de lado que siga siendo un modelo tradicional, debido a que se continúa pensando sólo en el contenido de información, aspecto que en la Educación Superior (ES) ya no es suficiente, debido a que sus requerimientos son otros, eso no significa que en niveles educativos menores sí lo sea. Chamizo, Hernández, García, Padilla y Nieto (2013) mencionan que de toda la información que se ha generado, es importante elegir la que permita desarrollar las competencias que se requieren para el mundo que se encuentra en constante cambio, ya que, si en las instituciones educativas se concentra en enseñar

información, no se obtendrán resultados fructíferos, precisamente por el gran avance que se tiene en el conocimiento y por ende, la información va aumentando y variando día con día.

En gran parte de las escuelas de psicología y en especial las escuelas de psicología privadas es fácil encontrarse con un modelo educativo que se basa en transmitir información, debido a que pocas veces se cuentan con espacios académicos diferenciados que permitan conducir las clases de formas distintas, al no tener laboratorios suficientes, ni otros espacios que permitan el desarrollo de habilidades, las clases generalmente se centran en que los estudiantes obtengan información; siguiendo lo anterior Nieto y Chamizo (2013) quienes han dedicado gran parte de su trabajo de investigación a la enseñanza de la química argumentan que para que los estudiantes logren aprender química y formarse como tal no es suficiente que observen los cambios en las disoluciones, sino que idealmente tienen que experimentar directamente los fenómenos y llevar a cabo el manejo de los instrumentos y materiales para que de esa forma desarrollen un bagaje tanto conceptual e instrumental sobre aquello que se le enseña. De tal manera que los laboratorios son necesarios en las universidades, para promover situaciones en las que el profesor pueda auspiciar que los estudiantes desarrollen habilidades como profesionales en el área de la disciplina en la que se encuentren.

Autores como Irigoyen et al. (2011) refieren que se han observado nuevas necesidades educativas, de tal manera que no hay entidades estáticas y reproducibles, por lo que el docente estaría en un error al transmitir sólo información. Los estudiantes tendrían que conocer la gran diversidad de situaciones a las cuales se enfrentarán en un futuro, es decir, no hacer un límite entre teoría y práctica, ya que eso conlleva a problemas docentes complejos, la misma institución tendría que relacionarse con otras fuentes de conocimiento que permitan a los estudiantes no solo ser receptores de información, sino ser estudiantes que se encuentren formándose profesionalmente.

A pesar de que los organismos gubernamentales han cambiado el discurso sobre la educación tradicional, no se han construido los espacios para que la enseñanza sea de una manera distinta, en gran parte se debe a que aún se concibe al docente como aquel personaje que es quien tiene el conocimiento y que será el encargado de transmitir la información, de ahí que se espera que los estudiantes imiten y copien lo que se hace y dice, generalmente es en lo que descansa lo aprendido. Los estudiantes continúan bajo el discurso en el que los temarios son los importantes y que la verdad se encuentra en los libros y revistas. Sin embargo, es necesario plantear metas que sean alcanzables y que permitan el impacto en la vida educativa de los estudiantes, dichas metas deberían de estar enfocadas en cambiar las prácticas que se llevan dentro del aula, partiendo de una concepción diferente sobre la educación y la forma en la que se llevan a cabo las prácticas educativas (Morales et al., 2016).

Dentro de un modelo tradicional, se puede ver aspectos como la puntualidad del docente, la entrega de programa, el cumplimiento del temario en el salón de clases, el uso de materiales “didácticos” y tecnología, lo anterior se debe ajustar a los criterios administrativos de la institución, ya que se espera que en el semestre, cuatrimestre o trimestre los estudiantes logren obtener la información para que posteriormente se les califique, aspecto que ha llevado a que se iguale el aprendizaje con puntajes obtenidos en pruebas (Morales et al., 2013).

En el mismo tenor, Solanes, Núñez y Rodríguez, (2008) mencionan que la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo la actividad docente, lo relevante tendría que ser definir las actividades que el estudiante tendrá que realizar de manera secuencial a lo largo de la enseñanza-aprendizaje. Los aspectos mencionados anteriormente, permiten que los docentes realicen actividades que se limiten a dar información y que los estudiantes repitan y memoricen solo para acreditar las materias; tampoco es suficiente que sean

explícitas las actividades del estudiante, ya que dichas actividades se deben corresponder con el hacer y decir del docente y con el objeto disciplinario.

En las IES se tendrían que realizar esfuerzos para que se busque la formación de profesionales y que además de atender los aspectos formales como son la entrega de programas, ajustarse a criterios administrativos, entre otros, los docentes también se apeguen a que la información que se brinda sea ofrecida para cambiar el espacio social en el que se encuentran inmersos y con la información se genere conocimiento, es decir, se busca que los estudiantes con el apoyo de los docentes vayan configurando la manera de comportarse profesionalmente. En la formación que se brinde a los estudiantes es importante que les permita transformar las situaciones que su área disciplinaria impone a partir de los problemas sociales que se presenten. Contemplar los aspectos anteriores puede favorecer o no el rendimiento escolar de los estudiantes, al respecto Torres y Rodríguez (2006) y Garbanzo (2007) mencionan que algunos de los factores escolares que pueden afectar el rendimiento son los aspectos administrativos de las instituciones educativas como las políticas, las estrategias; o bien aquellos referentes a los docentes, como capacitación, carga de trabajo, compromiso, entre otros.

Es necesario hacer distinción entre la información y el conocimiento, ya que la primera se encuentra disponible en diversas fuentes, por lo que es posible recibirla, por ejemplo, el docente que sólo informa sobre un tema a los estudiantes y éstos a su vez sólo repiten o memorizan. Mientras que el conocimiento requiere además de la información realizar trabajo intelectual, que se va construyendo entre aquellos que participan en la interacción, se espera que a partir del conocimiento que se cree, el estudiante obtenga una formación con la cual, se vaya formando como psicólogo, biólogo, médico, etc.

Como ya se ha mencionado anteriormente, para formar estudiantes en un área disciplinar específica, es necesario que primero se adopte una concepción distinta del docente y del estudiante, de tal manera que el docente no lo es en sí

mismo, sino en un lugar en particular, realizando acciones y modificaciones en el ambiente, manteniendo relación con materiales, libros, que generen cambios en el comportamiento de los estudiantes, es así como se puede decir que si un estudiante aprende algo, el docente puede ser concebido como tal, de la misma manera, el estudiante sólo lo es, si aprende aquello que se pretende que aprenda a partir de las interacciones con el docente (Morales, 2014). De igual forma, Torres y Rodríguez (2006) refieren que no se debe continuar con la idea de que el profesor es quien transmite información, sino que es quien tiene la labor de desarrollar habilidades y competencias en el estudiante, y de esa forma se puede mejorar el rendimiento académico.

Debido a que la posibilidad que tienen los estudiantes de realizar investigación o en su defecto resolver problemas sociales de su disciplina, dependerá en gran medida del conocimiento conceptual, de la claridad que se tenga sobre el fenómeno que se abordará y sobre la familiaridad que tenga el estudiante con dichos fenómenos (Chamizo et al., 2013), se torna importante hacer énfasis en la enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las IES, en el siguiente apartado se abordará y se realizará un breve análisis sobre los aspectos que se encuentran y dan sentido a lo que sucede dentro del aula.

2. LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Análisis de los aspectos formales y funcionales de la relación enseñanza – aprendizaje

En la gran mayoría de los espacios educativos de cualquier nivel, al mantenerse dentro de una educación tradicional, es posible observar que el funcionamiento de las instituciones descansa en aspectos formales, los cuales han sido sobrevalorados en la relación del docente-estudiante, y en los últimos años se han considerado como suficientes, aunque poco se relacione con el aprendizaje profesional de los alumnos y con la enseñanza del objeto disciplinario (León, Morales, Silva & Carpio, 2011; Morales et al., 2013).

Al hablar de los aspectos formales de la educación es posible ver que se hace énfasis en que los trámites administrativos se lleven a cabo en el tiempo establecido, sin hacer referencia al desempeño del docente y los estudiantes, de ahí que se tenga que entregar y “seguir” un programa específico, en el cual lo importante es que se informe a los estudiantes, además de la exigencia del uso de tecnología, aunque no se cuente con la infraestructura suficiente. De igual forma la nula distinción que se ha hecho a lo largo de muchos años entre las calificaciones estandarizadas y el aprendizaje real de los estudiantes, así como el poco seguimiento que se da para la evaluación y la enseñanza, generalmente siempre se fragmenta, primero se “enseña” y posteriormente se evalúa (Irigoyen et al., 2011; Morales et al., 2013).

El uso de tecnología exigida en las aulas, pocas veces tiene como meta que se aprenda algo, es necesario reconocer que hasta ahora poco han ayudado para que los estudiantes aprendan disciplinariamente, además del mal estado en el que

se suelen encontrar los equipos y la poca cobertura que se tiene para toda la población estudiantil, al ser aspectos formales es pertinente que se contemplen como necesarios, pero no como suficientes en la educación.

Otro aspecto formal que se puede observar son las actualizaciones de los planes de estudio, como es el caso de la Facultad de Psicología en el 2008 (Monroy, 2016), de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en el 2010 (García-Mendez, 2016), de igual forma en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) que ha realizado cambios curriculares de varias de sus carreras incluyendo Psicología (Dávila, 2017), sin embargo, al no contar con profesores preparados para poder implementar el nuevo currículo y la falta de conocimiento entre lo que se propone en el papel y lo que se lleva a cabo en las aulas permite el fraccionamiento, generando entre otras cosas que no haya un progreso como consecuencia del cambio curricular. Por lo que se observan más los intereses económicos y políticos que de interés educativo interesado en las relaciones de los docentes y los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, Morales, et al. (2016) refieren que “los fines educativos siguen subordinados a los criterios administrativos y políticos” (p. 6), por tanto para establecer relaciones educativas diferentes es necesario considerar otros aspectos que permitan relaciones distintas en el ámbito educativo, en el cual no se sobrevaloren aspectos formales, que se enfocan en la morfología o en cuestiones que poco se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes.

Además de los aspectos formales, sería importante que se contemplen aspectos que permitan hacer referencia a la relación enseñanza - aprendizaje que se lleva a cabo dentro del aula, si bien es necesario que un profesor sea puntual, entregue y cumpla el temario de la asignatura, es de gran relevancia que el programa sea dirigido a desarrollar habilidades que permita a los estudiantes formarse como profesionales, no sólo que aprendan a repetir y consumir la información que se les brinda. Un planteamiento que ha sido desarrollado por

diversos autores a lo largo de varios años, desde una perspectiva Interconductual, ha permitido hacer un análisis sobre las interacciones educativas en su dimensión psicológica. Lo psicológico es entendido como un campo o interacciones de los organismos y los objetos de estímulo, en las que se encuentran aspectos específicos del medio (Kantor & Smith, 2015; Morales et al., 2013). De tal manera que se hace hincapié a la historia particular del organismo, condiciones físicas y convencionales, factores disposicionales. Dentro del ámbito educativo, se consideran los aspectos formales como necesarios para que se puedan presentar interacciones, sin embargo, no son suficientes, de ahí que sea importante referirnos a los aspectos funcionales dentro de la educación.

Los aspectos funcionales en dicho ámbito, se refiere a la función que tendrá cada uno de los factores participantes en una interacción, tendrán como objetivo que el estudiante aprenda algo del objeto disciplinario. Es decir, cada uno tendrá funciones específicas que se dan sólo en la interacción que se establece en el momento, de tal forma que no es posible definir algo como “materiales didácticos” si en el momento no cumplen con su objetivo, es decir, que los estudiantes aprendan algo a través de los “materiales didácticos”. Por lo que, dichas funciones dependerán de las relaciones que se establezcan con los estudiantes y con lo que se tendrá que enseñar - aprender, en el aula (Morales et al., 2013). Los aspectos formales y funcionales, no se encuentran en independencia de la relación enseñanza – aprendizaje, sino que se dan a partir de la relación.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas se han contemplado elementos necesarios, como el docente, el alumno y el contenido (materia, objeto de estudio, entre otros), aunque la manera en la que se concibe a cada uno de los elementos es lo que marca la diferencia en cada una de las perspectivas, en relación con lo anterior Morales (2014) menciona:

Las características formales del hacer del docente, las características formales del hacer del alumno, en conjunto con las características formales del contenido por aprender, han atraído el interés analítico de muchos de los estudiosos de la relación descrita. Lo que ha llevado a considerar que la enseñanza se puede planear, evaluar, administrar, al margen del aprendizaje del alumno, o que se asuma que el carácter del hacer y decir docente es didáctico aún cuando no tenga efectos sobre el comportamiento del alumno, más aún, cuando no se relaciona el hacer y decir del docente con el hacer y decir del alumno (p. 16).

Con lo anterior, se vislumbra que se fragmenta la enseñanza y aprendizaje, ya que por un lado se realiza toda una planeación y administración, aunque generalmente nunca se piensa en el aprendizaje de los estudiantes, de ahí que no se muestre una relación entre los participantes involucrados en los salones de clase. Mantener el interés en los aspectos formales ha conllevado a grandes problemas con la enseñanza - aprendizaje, sin embargo, hay propuestas que permiten entender dicha relación de una forma distinta. Al realizar un análisis de la educación escolarizada desde la perspectiva funcional es de gran relevancia hacer énfasis en que la relación enseñanza - aprendizaje no es posible determinarla por un grupo de actividades específicas, debido a que es más importante el rol de cada uno de los integrantes de dicha relación (docente y estudiante), puesto que son interdependientes. Así mismo realizar un análisis de la relación enseñanza-aprendizaje, contemplando sólo los aspectos formales, también resulta ser incompleto, se tendría que incorporar al análisis la dimensión funcional de la relación (León, Morales, Silva & Carpio, 2011; Morales et al., 2013; Morales, 2014).

La relación enseñanza -aprendizaje, se concreta a partir de las interacciones didácticas en las que participan el docente y el estudiante, con la finalidad de que este último desarrolle comportamientos pertinentes y efectivos que se relacionen con el referente disciplinario. En las diversas interacciones que acontecen en el aula, la interacción didáctica cobra gran relevancia, en palabras de León et al.

(2011), estas interacciones se estructuran por un criterio al que se deberá ajustar el desempeño docente y el del estudiante, de manera que se actualizará la historia de cada uno de ellos de acuerdo con sus experiencias y con aquello con lo que se han relacionado anteriormente. La interacción didáctica condensa los elementos analíticos psicológicos clave de la educación formal, en dicha interacción participa el docente, los estudiantes, la tarea u objeto disciplinario y todos aquellos factores que puedan participar en la interacción, ya sean físicos y sociales. Los criterios que se establezcan pueden corresponder a diversos niveles complejidad de ajuste que se demande en una situación específica, además son necesarias las formas de comportamiento efectivo para poderlo satisfacer, en este caso las habilidades y competencias que permiten un desempeño referido al criterio (Carpio, et al., 2011).

Aunado a lo anterior, Morales (2014) sostiene que la interacción didáctica no sólo es un episodio comunicativo, en el que el docente transmite conocimiento (emisor) y el estudiante lo recibe (receptor), sino una unidad analítica que tiene propiedades funcionales en la relación enseñanza-aprendizaje, conjuga al docente con factores asociados a él como son las habilidades, tendencias, estilos, etc., al estudiante con factores asociados a su figura (habilidades, tendencias, estilos, etc.), también y no menos importante es la tarea en la cual se establece morfología, dificultad, etc.; de igual forma se encuentran otros factores situacionales (temperatura, disposición espacial), organísmicos (tienen que ver con aspectos como la salud, somnolencia, entre otras) y finalmente se encuentran los históricos.

En la interacción didáctica se actualizan sincrónicamente la historia de cada uno de los participantes, lo que han hecho, leído y escuchado, con lo que se logran ciertas habilidades y competencias (León et al., 2011). Estos factores son identificados como tendencias comportamentales que afectarán la manera en la que los participantes se relacionan con las características de cada uno de los elementos de la situación en la que se realiza la tarea. Morales et al. (2013) menciona que las relaciones de inclusividad (contextualización) de la interacción didáctica se enmarca por los objetivos de los programas académicos, que a su vez delimita los objetivos

curriculares, los cuales se subordinan a los criterios del hacer escolar en nivel de subsistema oficial, por último, se incorporen a la vida social. En otras palabras, se identifican las relaciones de la interacción didáctica con un plan de estudios, con la política institucional, con el dominio disciplinario, con la política educativa y con el plan de desarrollo gubernamental. Se contemplan los diferentes aspectos que se mantienen relacionados unos con otros con la finalidad de mantener coherencia entre lo que se dice, y lo que se tendrá que realizar en el aula, ya que cada uno de los elementos se subordina a los otros, para que dentro del salón de clases se lleven a cabo interacciones didácticas que permitan el aprendizaje de los estudiantes (Figura 1). Dicho de otro modo, la noción de interacciones didácticas se constituye como una categoría conceptual para delimitar la unidad mínima funcional de la relación enseñanza – aprendizaje, es decir, para realizar análisis funcionales de la vida educativa.

Los objetivos definidos institucionalmente, que en general demandan la aproximación a formas de comportamiento curricularmente definidas, requieren la acción mediadora del docente (directa o indirecta) sobre el comportamiento del estudiante. Hay que aclarar por tanto que el docente en sí mismo no lo es, sino que



Figura 1. Las interacciones didácticas y sus relaciones de subordinación con otros niveles analíticos H. S. E.= Historia Situacional Efectiva, H. R.= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, E. I=Estilos interactivos y M=Motivos (Tomada de León, Morales, Silva y Carpio, 2001).

se requiere que con sus acciones logren cambios esperados en los estudiantes a través de la modificación del ambiente, la interacción que se establecerá con los textos, materiales, etc., dicho de otra manera, el docente cumple con sus funciones cuando logra que los estudiantes aprendan. Asimismo, los estudiantes pueden ser llamados como tal cuando están cumpliendo con aprender lo que el docente les enseña (Morales et al., 2013).

El conjunto del decir y hacer que son organizados por el docente con el propósito de que el estudiante desarrolle las formas de comportamiento esperadas se le llama enseñanza, mientras que a los logros conseguidos por el estudiante en el proceso gradual se le denomina aprendizaje (Morales, Pacheco & Carpio, 2014; Reyes, 2007; Ribes, 2007). Los criterios paradigmáticos a los que en su momento el docente y los estudiantes se apegan y son compartidos con otros miembros de la comunidad en un dominio específico, se concretan en el discurso didáctico, que delimitan el hacer y decir, cuando habrá de enseñarse a otro, al hablar de discurso didáctico, se hace referencia a una interacción de tipo lingüística, aunque no por eso se reduce al habla del docente, sino que tendrá que regular con su discurso partiendo de criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste, para que el estudiante aprenda algo a partir de eso (Morales et al., 2013; Morales et al., 2016).

En ese sentido la relación entre enseñanza-aprendizaje se encontrará determinada por un conjunto de comportamientos tanto del docente como del estudiante dentro de un contexto específico en el cual se logren hacer cambios graduales que se ajusten al criterio establecido por el docente, aunque posteriormente se esperaría que el estudiante logre no sólo identificar y cumplir el criterio, sino que también sea capaz de establecerse criterios y cumplirlos de diferentes formas.

Para puntualizar un poco más sobre la relación enseñanza-aprendizaje y la interacción didáctica, se mencionarán los diferentes tipos de relaciones que se

generan contemplando a quienes participan, que son el docente, objeto disciplinario, el estudiante y el criterio de logro que debe ser cumplido:

En primer lugar, se encuentra, la relación del desempeño del docente con la tarea y el desempeño del estudiante, que es entendido como enseñar, pero lo es cuando se hace énfasis en lo que el docente hizo en concordancia con los otros elementos, pero siguiendo el criterio de logro que se impuso en un inicio, de tal manera que el docente tiene que ilustrar las formas de hacerlo, que sería el desempeño ideal mostrado por el docente, para que el estudiante lo aprenda. Después se encuentra la relación del desempeño del estudiante con la tarea, que tendría que estar regida por el criterio de logro que el docente impuso y por los contactos anteriores entre el docente -tarea. A dichas relaciones en las que el estudiante se mantiene en contacto con la tarea y la relación docente -tarea es entendida como estudiar. Por lo tanto, estudiar es definido a partir de la enseñanza (relaciones anteriores). Por último, están las relaciones de enseñar y estudiar que son interdependientes, la primera, que hace énfasis al comportamiento disciplinariamente ideal realizado por el docente, mientras que estudiar, es el comportamiento real del estudiante (Morales et al, 2016).

En el aula se pueden observar comportamientos diferenciales, tanto por el docente y por el estudiante, la finalidad es que el docente con su hacer y decir logre obtener cambios en estudiante tanto en el hacer y decir de forma pertinente y cumpliendo los criterios de logro que han sido impuestos por el docente, de esa manera se define el aprender del estudiante y el resultado de la interacción didáctica es el aprendizaje.

Para hablar de un aspecto metodológico se plantea el episodio didáctico, que comienza cuando el docente prescribe los criterios que deberán cumplir los estudiantes, para cumplirlos, el docente ilustra las formas de relacionarse con los objetos y posteriormente el estudiante tendrá que realizarlo, se espera que lo haga de la forma más cercana a la ilustración del docente. Se enfoca en la satisfacción

de criterios de logro. Se contemplan diferentes factores y etapas que se deben considerar, ya que, tanto el docente como el estudiante deberán desplegar diferentes comportamientos (Morales et al., 2016), siguiendo a los autores en el episodio didáctico se contempla lo siguiente:

- Prescripción de criterios (qué)
- Situación del desempeño
- Ilustración de las formas ideales de hacerlo
- Lo que hace el estudiante
- Retroalimentación del docente
- Evaluación del desempeño del estudiante con el desempeño ideal.

Con base en esta caracterización, no se habla sólo del docente que enseña o del estudiante que aprende, sino de aquello que se deberá hacer para que el estudiante logre aprender sobre el objeto disciplinario, considerando la relación de interdependencia de enseñanza-aprendizaje; que puede ser observada a partir de la conceptualización de la interacción didáctica. Se puede decir que dentro de un aula hay interacciones didácticas, cuando el estudiante haya aprendido a partir de las interacciones, de otra forma, sólo se hablaría de informar a los estudiantes. Por último, en la relación enseñanza-aprendizaje, se espera que el estudiante vaya comportándose de manera diferencial y gradual, por lo que es necesario hacer referencia a las habilidades y competencias, a continuación, se profundizará al respecto.

2.2. Habilidad y competencias de estudio

En los últimos años, se ha postulado la importancia del desarrollo de competencias o bien se habla de una educación por competencias (Díaz- Barriga, 2005; Barrón, 2009), en la literatura se puede observar una gran variedad de definiciones acerca de qué son las competencias en la educación (Díaz- Barriga, 2005; Fuentes, 2007; Ribes, 2008; Solanes, Núñez & Rodríguez, 2008; Barrón, 2009; Morales, Pacheco

& Carpio, 2014; Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014; Calderón & Tapia, 2016). Se ha planteado una educación basada en competencias debido a que se considera que la educación es para la vida y el trabajo, por lo tanto, es necesario que las personas sean capaces no sólo de repetir información sino también sean capaces de convertir la información en conocimiento que permita mejorar su entorno económico, social y familiar.

El término competencias comenzó en el área laboral (Díaz-Barriga, 2005), pero rápidamente comenzó a tener efectos en la educación. Se considera que se necesitan de tres elementos para una competencia, el primero es la información, el segundo el desarrollo de una o varias habilidades y el tercero una situación inédita en la que se presente. A partir de ello, se derivan competencias genéricas, que a su vez se pueden encontrar de dos tipos, las primeras de tipo personal y académicas, las segundas se refieren a aquellos comportamientos que se enseñan en la educación básica y que permiten que la persona tenga acceso a la cultura. Sin embargo, lo anterior genera problemas, ya que, siempre se puede mejorar la forma de leer, escribir e incluso ir modificando las maneras de ser competente. También se encuentran las competencias disciplinares o transversales, en las que son necesarias diversas habilidades y conocimientos, para poder resolver las situaciones en las que se enfrente. Aunque tampoco hay mucha claridad sobre los diferentes tipos de competencias, diversos autores pueden referirse a distintas cosas (Díaz-Barriga, 2005).

Otros autores mencionan que las competencias se refieren a hacer de forma eficiente que es demostrable en determinado momento, en el cual el contexto tendrá influencia y por lo tanto la persona tendrá que adaptarse a las situaciones (Díaz Barriga & Rigo 2007 citado en Irigoyen et al., 2011). Por su parte Carazo (1999) (citado en Solanes, Núñez, & Rodríguez, 2008) refiere que las competencias son “conjuntos estabilizados de saberes, conductas tipo, procedimientos estándar, tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje” (p.36). Se observa que los autores mencionan que se trata de un conjunto de

características que permiten que las persona resuelva situaciones problema y que además se tiene que adaptar a ellas. Un problema que se genera al concebir a las competencias como un conjunto de algo, es que finalmente una competencia puede ser muchas cosas: aptitudes, conocimiento, valores, habilidades, además se considera que lo anterior es posible poseerlo. De igual forma, diferentes tipos de competencias no permite entender qué es un comportamiento competente, ya que, cada vez sería necesario tener más categorías para poder referirse a un tipo de competencia de acuerdo a la acción que se realice.

Desde la perspectiva interconductual, el desarrollo psicológico de los individuos, es entendido a partir de la evolución conductual en tres tipos de situaciones, por lo que, para hablar de competencias de estudio, se debe contemplar en un primer momento las habilidades, debido a que a partir de éstas es posible el desarrollo efectivo de las competencias. Es importante destacar que, sin distinción alguna, en cualquier área disciplinaria que se encuentre un individuo debe desarrollar habilidades de acuerdo a los criterios que se le imponen. Al respecto Ribes e Ibáñez (2001) (como se citó en Fuentes, 2007) mencionan que al actuar de forma efectiva en una situación específica, es propio de las competencias, que se encuentran conformadas por dos aspectos, por el ajuste morfológico, que caracteriza a las habilidades, y el ajuste funcional, correspondiente a las aptitudes, propensión a actuar de una forma en correspondencia con un criterio.

En cada una de las circunstancias sociales en las que una persona se encuentra, debe cumplir con ciertos requerimientos, si no logra realizarlo es posible decir que tiene un comportamiento inefectivo, en dicha situación específica. Las habilidades hacen referencia a la correspondencia que se presenta entre el criterio-situación- desempeño, de esa manera una habilidad es la integración de esos componentes de una forma funcional y las situaciones contingencialmente cerradas, en las que cumple con un criterio que se le ha impuesto en una situación específica, por lo que, la habilidad es una ocurrencia susceptible de medirse (Morales, Pacheco & Carpio, 2014; Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014).

A partir de lo anterior, es necesario que se realice la promoción de habilidades de los estudiantes. Morales, Pacheco y Carpio (2014) consideran que es de gran relevancia la forma en la que se conduce el docente, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- **Explicitación:** el docente tiene que explicitar el criterio que estructura la interacción didáctica, que permitirá establecer si se cumplió o no.
- **Seriación:** demandas menos complejas, para posteriormente establecer criterios que requieran interacciones diferentes del mismo nivel o más complejos.
- **Identificación:** el docente debe asegurarse que el estudiante cuenta con las habilidades para identificar el criterio (evaluar).
- **Ilustración:** modelar la forma de cumplir el criterio.
- **Supervisión:** dar apoyo en todo momento en aquello que hace el estudiante para cumplir con el criterio.
- **Error:** demanda trabajo de retroalimentación por parte del docente.
- **Retroalimentación:** debe tener correspondencia con el criterio evitando dicotomías.
- **Variación morfológica:** pedir a los estudiantes que resuelvan de maneras diversas las situaciones didácticas que se les presentan.
- **Variación funcional:** se puede variar el tipo de criterios, por otros más complejos que derive en distintas maneras de actuar.
- **Transferencia:** los estudiantes deben identificar las situaciones en las que lo aprendido en cada una de las interacciones didácticas, pueden tener lugar como transferencias pertinentes.
- **Auto-regulación:** promover en los estudiantes el tránsito de identificación a elaboración de criterios.
- **Auto-evaluación:** preguntas guía sobre qué se va a aprender, dónde, de qué manera, cómo determinar que se aprendió.

Contemplando dichos aspectos, se pretende que el docente mantenga una relación constante con el estudiante, por lo tanto, el estudiante logre aprender los contenidos disciplinarios, y que a su vez pueda ir variando su desempeño para ser competente en las situaciones que se vaya a enfrentar. Es importante mencionar que una persona puede tener un comportamiento hábil frente a una situación y no cumplir un criterio en el que se varía algo, un ejemplo de ello puede ser cuando se le pide a un estudiante que resuelva un ejercicio matemático, se le puede pedir que lo resuelva con un procedimiento y después pedirle que resuelva el mismo ejercicio haciendo uso de excel, por lo que se puede desplegar comportamiento habilidoso frente a ciertas circunstancias y ante otras no. De tal manera, que el docente puede contemplar la inefectividad para partir de ahí y poder ir modulando el comportamiento del estudiante para que cumpla con diversos criterios.

Cuando se despliega un comportamiento habilidoso en situaciones novedosas (diferentes a las situaciones en las que aprendió) se predice un comportamiento con tendencia a la efectividad y es denominada competencia (Morales, Pacheco & Carpio, 2014; Silva, et al., 2014). Siguiendo lo anterior, Morales, et al. (2016) refieren que “competencia no es acumulación ni conjunto de habilidades o conocimientos, ya que en tanto tendencia no se puede igualar con ocurrencias” (p.10).

La competencia se caracteriza porque el individuo puede satisfacer un criterio conductual por medio del mismo desempeño y además logra satisfacer un criterio con diversas formas de desempeño, es decir, se encuentra en situaciones contingencialmente abiertas, en ellas se espera que haya efectividad y variabilidad en el desempeño del estudiante, a este tipo de conducta se le llama inteligencia. Por último, se describen las situaciones contingencialmente ambiguas, en las cuales no hay un criterio definido a satisfacer, pero puede haberlo si el estudiante lo genera, de esa forma se hace referencia a un comportamiento creativo. Lo anterior se establece en el Modelo Interconductual del Comportamiento Creativo (MICC) desarrollado por Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007) citado en Silva, et al. (2014), la descripción interconductual del desarrollo psicológico, realizada

anteriormente engloba las habilidades, la inteligencia y la creatividad de un estudiante.

Para que se promuevan dentro del aula las habilidades y competencias es necesario que se varíen las modalidades de las interacciones didácticas, ya que, si sólo el profesor habla y el estudiante escucha y además no se varía la complejidad de ello, no es posible esperar que los estudiantes sepan además de escuchar, escribir o hablar, en ese sentido es necesario que se cambien las condiciones a las que se expondrán los estudiantes (Morales, et al.,2016). Además, es necesario que se considere que se hace referencia a competencias de estudio, de tal manera que se vincula a un dominio social específico, que permite que se bosqueje hacia dónde tendrían que dirigirse las interacciones didácticas, por ejemplo, un docente de la carrera de odontología no enseñará de la misma manera que un docente de la carrera de psicología, debido a que el contenido disciplinario es distinto. Como se dijo anteriormente es necesario cambiar las interacciones didácticas para poder promover habilidades en un primer momento y posteriormente competencias, una de las modalidades que es necesario que se realicen en el aula independientemente de la carrera, son las interacciones orales, en el siguiente capítulo se ahondará al respecto.

3.- INTERACCIONES ORALES EN EL AULA

3.1 Habilidades y competencias orales: participar y exponer

En los distintos niveles educativos se espera que los estudiantes aprendan además de saber usar conceptos, también a convivir, relacionarse con otros y comunicarse de forma efectiva en distintas modalidades. Dependiendo del nivel académico en el que se encuentre los estudiantes los objetivos educativos serán diversos. En el nivel superior, se ha considerado que los estudiantes logren desarrollar distintas habilidades que les permitan resolver las exigencias sociales en diferentes ámbitos, por lo tanto, se pretende que los docentes sean quienes auspicien dicho aprendizaje. En gran parte de los programas de estudio, se puede observar que es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras, escritoras y orales. Sin embargo, pocas veces se fomenta que realmente el estudiante vaya ajustándose a criterios de diversa complejidad, lo anterior se debe a que se tiene la falsa creencia que los estudiantes ya tienen que saber leer, escribir y hablar (Vila, 2004).

Es necesario mencionar que se aprende a escribir, hablar y leer de diferentes maneras de acuerdo a la disciplina a la que se haga referencia. Por lo tanto, es necesario que los docentes enseñen competencias escritoras, lectoras y orales de acuerdo a la disciplina particular en la que se encuentran los estudiantes. Es decir, no sólo se tendrá que hacer referencia a la forma de hablar, escribir o leer, sino que el estudiante tendrá que realizarlo como psicólogo, biólogo, odontólogo, etc. Autoras como Calderón y Tapia (2016) concuerdan con lo anterior diciendo:

Quienes ingresan a la universidad requieren aprender nuevas formas de leer, escribir y expresar oralmente textos que circulan en un ámbito acotado de la realidad. Tal aprendizaje debe ocurrir en este escenario, porque los estudiantes recién ingresados no están familiarizados con los textos

académicos, dado que es principalmente en la universidad donde se leen artículos científicos (p. 416).

Lo antes mencionado es entendido por diversos autores como Cassany (2005) y González, Rivera, Galindo y Grandón (2009) (citados en Calderón & Tapia, 2016) como literacidad, que se refiere al código de la lengua, al género discursivo y a los roles del autor y el lector, la manera de observar la realidad, los valores y las representaciones que se dan a partir de la lengua escrita. En otras palabras, es lo que se produce de la interacción que se mantiene entre las comunidades académicas con los textos; aunque la literacidad hace énfasis en los textos escritos y los participantes de la interacción.

Generalmente en las aulas universitarias de México es posible encontrarse con grupos numerosos, en los que el docente les pide a los estudiantes que de manera oral expresen aquello que saben sobre determinado contenido disciplinario, aunque pocas veces realmente es evaluado a partir de las variaciones que ha tenido a lo largo del ciclo escolar, en otras palabras, sólo se alude a la frecuencia y duración, pero no al contenido de lo que se ha dicho (Rinaudo, Donolo & Chiecher, 2002). De ahí que los estudiantes sólo sean repetidores de lo que dice el texto, ya sea en la modalidad de participación o exposición. Sin embargo, las instituciones gubernamentales en sus discursos mencionan que los estudiantes tienen que mantener un papel activo dentro del aula, una forma de identificar dicho papel en los estudiantes es cuando participan de forma oral, además es posible dar cuenta de ello cotidianamente, por el contrario, el estudiante que no lo realiza pocas veces se encuentra desempeñando un papel activo dentro de su formación escolar y lamentablemente la mayoría de los estudiantes no participa en el salón de clases por diferentes razones. Lo anterior se contrapone a los objetivos gubernamentales, en los que se buscan egresados propositivos, con iniciativa, etc.

Es posible observar en la literatura que hay más investigaciones sobre las estrategias para la lectura, que sobre la participación. Cabe mencionar que algunos

estudios como el de Rinaudo, Donolo y Chiecher (2002) quienes se interesaron por determinar las razones por las cuales los estudiantes no participan. Los autores encontraron que, de los 151 estudiantes participantes, el 54% refirió participar muy poco en las clases, mientras que el 46% considera que participa asiduamente en ellas. Entre las razones que categorizaron a partir de las respuestas de los que mencionaron participar poco, se encuentran: personalidad introvertida, temor a la equivocación y la opinión de otras personas, falta de preparación, poco entendimiento del tema y dificultad para expresar ideas; mientras que las categorías realizadas a partir de las respuestas de aquellos que consideran participan más se encuentran: aclarar dudas, aporte de ideas o ejemplos, contribución para el aprendizaje de los demás, interés en el tema y exposición de ideas y conclusiones para confirmarlas o corregirlas. Los autores concluyen que las modalidades de interacción orales y expositivas permiten que los estudiantes aprendan, y es necesario que el docente retroalimente dichas interacciones, de lo contrario el estudiante no tendrá situaciones en las que pueda variar su comportamiento. Partir de los resultados encontrados, en cuanto a los estudiantes que refieren participar poco, hay una tendencia a no hacerlo por no actuar de forma efectiva frente a dichas situaciones, es decir, no son hábiles.

Al ser la participación y la exposición dos modalidades que se continúan realizando dentro del aula, es importante identificar si han sido investigadas y de qué forma han sido conceptualizadas. Algunos reportes que se encuentran en la literatura hacen referencia al discurso oral desde diversos enfoques (Candela, 2001; Rinaudo, Donolo & Chiecher, 2002; Demandes, et al., 2012; Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón & Cisneros-Estupiñán, 2015)

En un trabajo realizado por Candela (2001) en el cual hace referencia a las corrientes teóricas que han estudiado el discurso oral en el aula, la autora encontró que el estudio del habla en las aulas se debe a que la mayor parte de la enseñanza se da a través del lenguaje en sus modalidades orales o escritas. Además de considerar que el discurso en el aula es entendido por diferentes perspectivas como

el significado construido en el contexto de la interacción. A inicios de los años sesenta se comienza en el campo de la antropología a realizar estudios sobre la comunicación en el aula con Hymes, aunque es hasta los años setenta cuando los trabajos comienzan a presentarse. Por otra parte, los trabajos que tenían una orientación didáctica, consideraban que era necesario estudiar previamente los procesos discursivos que conducían a ciertos productos, basados en el modelo educativo que se iba a promover, pero tuvieron limitaciones debido a que las intervenciones discursivas, eran separadas de los contenidos construidos y de la relación entre docentes y alumnos.

Posteriormente, en Estados Unidos, se realizaron estudios bajo un enfoque etnográfico (Cazden, 1986; Gumperz & Hymes, 1972, citados en Candela, 2001), mientras que en Inglaterra se realizaron trabajos interpretativos desde la práctica docente. También se realizaron estudios desde la lingüística, en los que les interesaba la estructura del discurso, el control del habla y la construcción de significados compartidos. El conjunto de trabajos realizados y las contribuciones de Wittgenstein (1953) (citado en Candela, 2001), aportaron la idea de que el significado de las palabras no se puede decir sin el conocimiento del contexto en el que es usado.

Los estudios desde diversos enfoques, han permitido el conocimiento sobre el discurso en el aula, aunque en la gran mayoría se centran en entender los significados o bien en los usos lingüísticos y textuales como condiciones diacrónicas (tiempo), diastráticas (nivel de la lengua, culto-inculto), diafásicas (uso lingüístico en una situación concreta, como formal e informal) y diatópicas (modalidades lingüísticas que se dan a partir de ser de un grupo y espacio específico, argot-jerga) (Candela, 2001; Demandes, et al., 2012).

De acuerdo con Candela (2001) la competencia comunicativa es la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización de manera que permiten participar de acuerdo con ciertas normas culturales y de contexto. Por su

parte Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón y Cisneros-Estupiñán (2015) refieren que la comunicación oral es una condición básica de la vida laboral contemporánea: saber hablar, saber intervenir en una reunión, hacer una ponencia, preguntar de manera adecuada, debatir una idea, presentar un argumento, dar una entrevista de trabajo, lo anterior exige que se dé una preparación en el contexto de la formación universitaria.

Mientras que Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón y Cisneros-Estupiñán (2015) consideran que la oralidad es el medio con el que se transmite información y el contacto interpersonal, que se da dentro de los salones de clase, en los que se expresa, amplía y en general se discute y desarrolla el conocimiento. Los autores refieren que a pesar de la complejidad que conlleva la oralidad, hay autores que consideran que es una habilidad comunicativa simple y cotidiana del ser humano, pero dentro del contexto educativo, se torna distinta, y se observan dificultades en los estudiantes. A su vez Seyed y Elaheh (2016) considera que en las presentaciones orales los estudiantes comunican información a sus compañeros, tienen el control de la situación, y comparten información, desde una experiencia personal, investigación y libros de texto.

Como se mostró anteriormente en gran parte de los estudios en los que se aborda el discurso oral, las habilidades orales, o la oralidad, se hace referencia al intercambio de información frente a un receptor, en el cual es necesario e importante tomar en cuenta los aspectos lingüísticos que permitan que llegue el mensaje, en el cual se tiene que contemplar tanto el contexto, como el objetivo de hablar frente al otro. En los salones de clase, es posible observar las modalidades en las que se enseña-aprende, se les pide a los estudiantes que participen sobre un tema determinado, o bien que expongan. En cuanto a la participación, generalmente en el aula la participación es entendida de distintas formas de acuerdo a las estrategias de los docentes, hay ocasiones en las cuales una participación puede ir desde levantar la mano y decir una experiencia, repetir lo que dice el texto, o realizar preguntas al docente, sin embargo, los docentes no hacen explícito a qué se refieren

con participación en el aula, ya que, también puede entenderse como ser parte de la clase, aunque eso puede tener distintas variedades, como estar presente en el aula, a pesar de que el alumno no interactúe con los aspectos académicos presentes, de la misma manera, se puede entender como la repetición de lo que dice el texto. En la gran mayoría de las aulas esa forma de participación es la que se promueve en el aula, ya sea porque el docente hace preguntas sencillas en las que el alumno sólo tiene que recordar información. También ha sido entendida la participación como “hacer algo”, es decir ser parte de una actividad que tiene como finalidad que se obtenga un resultado (Ferreiro, 2005, citado en Morales, Peña, Hernández, Trejo & Carpio, 2017).

Por su parte Rinaudo (1994) (citado en Rinaudo, Donolo & Chiecher; 2002) menciona que el diálogo en el aula es un medio útil para la participación del estudiante, permite adecuar las intervenciones al grado de dificultad de las tareas que se presentan y además es posible identificar el conocimiento de los estudiantes. En 1995, Fassinger, estaba interesando en la interacción en clase, pero considerando cómo es atribuido el silencio tanto por los estudiantes, como por el profesor, consideró que la participación de los estudiantes se veía influenciada por tres aspectos, el primero de ellos: las oportunidades de intercambio oral que se dan entre los participantes en una determinada actividad, el segundo de ellos se refiere a los rasgos de los estudiantes, finalmente los rasgos del profesor. Sin embargo, Rinaudo, Donolo y Chiecher (2002), mencionan que no es suficiente con dichos aspectos, y que tampoco la frecuencia de la participación tiene que ser lo importante, sino el contenido de las participaciones que permitan el aprendizaje, por lo que no es necesario que se fomente la participación sólo para dar opiniones o experiencias, sino que la participación sea teórica.

En cuanto a la exposición que es otra forma oral en el aula, es importante mencionar que la palabra exponer, viene del latín *expositio*, derivado de *exponere* y compuesto de *ex* que significa fuera, y de *ponere* que es poner, por lo que se hace referencia a poner fuera (Robelo, 1880). De esa forma se puede entender el sentido

mentalista sobre la exposición, en la cual se considera que la persona pondrá afuera el conocimiento obtenido al leer y de ahí que se tenga sólo que hablar, para hacerlo público.

La exposición en el aula a lo largo de muchos años ha sido considerada como un aspecto que forma parte de la evaluación que se realiza a lo largo del ciclo escolar, en la cual se pide al estudiante que prepare cierto tema académico, aunque pocas veces el profesor sabe cuáles son los requisitos de una exposición que permita que los demás alumnos aprendan. En las aulas de las universidades cuando el docente pide que realicen una exposición es posible encontrarse con que los estudiantes repiten la información de los textos, y que en muchos casos se memoriza la información, aunque esto no necesariamente quiere decir que los estudiantes están aprendiendo el contenido disciplinario. Contemplando las características mencionadas sobre la concepción de las interacciones orales, a continuación, se presentarán estudios empíricos que abordan las exposiciones en el aula.

3.2. Análisis empírico sobre la exposición en clase y hablar en público

A los egresados de las instituciones educativas superiores se les solicita que desplieguen competencias orales que les permitan mantenerse en contacto con otros profesionistas y con las personas a las que se les brindará el servicio, en cualquiera de sus variantes, escritos, exposiciones audiovisuales o verbales, con la finalidad de socializar lo que han hecho, transmitir intercambiar opiniones y hacer propiamente intervenciones.

Lo anterior remarca el papel relevante que juegan las habilidades orales en el ejercicio profesional o científico de los egresados de educación superior, por ello, la configuración de dichas habilidades resulta crítica mientras se están cursando los estudios superiores. De ahí que el análisis e intervención en esta área, cobra importancia para su eventual promoción. En una panorámica sobre el trabajo

analítico sobre las habilidades orales, en particular, las que se ponen en juego cuando se expone, se encuentra lo siguiente.

Las investigaciones realizadas sobre las exposiciones, de manera general, se han dividido en dos vertientes, la primera de ellas se enfoca en un análisis más clínico sobre el miedo a hablar frente al público, mientras que las otras se centran en las habilidades que desarrollan los estudiantes al exponer frente a una audiencia académica.

En la literatura se encuentran diversos estudios que hacen referencia a la fobia, estrés y miedo que presentan los estudiantes al hablar frente al público, dichos estudios han sido realizados desde una perspectiva psicológica clínica, tal es el caso de Tron, Bravo y Vaquero (2014) quienes mencionan que hay personas que al presentarse en situaciones en las que se encuentran frente a una audiencia pueden experimentar un grado variable de miedo o ansiedad. La dificultad para hablar en público se genera cuando el individuo debe expresarse oralmente a un grupo de personas, frente a dicha situación la persona puede percibirse como amenazada y se activan respuestas fisiológicas como aumento de la presión sanguínea, la respuesta de conductancia de la piel, síntomas gástricos, náuseas, aumento del cortisol, entre otras. Además, consideran que los procesos cognitivos tienen un papel fundamental en el origen, desarrollo y mantenimiento de miedo al hablar en público.

A partir de lo anterior los autores realizaron una evaluación para describir la asociación entre el miedo a hablar en público y las cogniciones asociadas a la situación. En la evaluación que realizaron dichos autores, en 364 estudiantes de la carrera de psicología del segundo semestre, encontraron que el género femenino presenta puntajes más altos de respuestas de miedo a hablar en público, a diferencia de los hombres, de la misma manera se pudo observar que alrededor del 20% de los participantes presenta autoafirmaciones negativas relacionadas con hablar en público. Se concluye que hablar en público es fundamental en la formación

de los universitarios y que constituye aspectos básicos como hacer preguntas en una clase o expresar una opinión, hasta exponer un tema determinado en una clase, en un evento académico, etc. Se considera que si un estudiante no es competente para hablar en público puede tener problemas académicos a corto, mediano y largo plazo, y de no hacer intervenciones clínicas pertinentes dichos problemas se acarrearán en la vida profesional.

De la misma manera, Orejudo, Nuño, Ramos, Herero y Fernández (2005) evaluaron la confianza para hablar en público de estudiantes de diversas carreras y encontraron que los hombres presentan menor temor a hablar en público a diferencia de las mujeres, de igual forma se observó que aquellos estudiantes mayores de 23 años presentaban menos valores de ansiedad. No encontraron diferencias por el tipo de carrera. Concluyeron que es necesario identificar el grado de afectación de la población para que los profesores realicen intervenciones apropiadas en el aula.

Verano y Bolívar (2015) sostienen que uno de los aspectos que más influye en la confianza del orador es la percepción de autoeficacia, que es entendida como la creencia que una persona tiene para conseguir un nivel de desempeño. Para tener elementos empíricos con esta suposición de por medio, realizaron un estudio en el que se evaluó a 256 estudiantes de diferentes carreras con el instrumento Cuestionario de Confianza para Hablar en Público, además se hizo la evaluación de una presentación oral. Se obtuvo que en promedio los estudiantes valoran su autoeficacia en 6.2 en una escala de 0-10. Al igual que en los estudios anteriores, se observó que las mujeres tienen menor confianza cuando realizan una presentación oral. Los autores finalizan diciendo que realizar presentaciones orales de buena calidad es de gran relevancia en el ámbito académico como en el laboral, por lo tanto, es necesario buscar las maneras de crear confianza en los estudiantes, para que así logren reducir el miedo al hacer presentaciones orales en público.

Otro estudio sobre la autoeficacia y las presentaciones orales es el realizado por Seyed y Elaheh (2016), se llevó a cabo con estudiantes iraníes, con dos grupos, el primero de ellos conformado por estudiantes de lenguas extranjeras de pregrado y posgrado, y el segundo grupo estaba conformado por estudiantes de otras carreras como psicología, física, historia, etc. que se encontraban en pregrado y posgrado. Todos los estudiantes hablaban persa como primera lengua, se construyó un instrumento de autoeficacia en las presentaciones orales, se encontró que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos, sin embargo, si hubo una correlación significativa entre el dominio de las presentaciones orales y la autoeficacia de los estudiantes. Al observar que los estudiantes que se encuentran estudiando lenguas extranjeras no muestran diferencias con los otros participantes, se sugiere que en los currículos se haga más énfasis en cursos sobre las habilidades orales.

Investigaciones distintas a las clínicas, como es el caso de Adame (2009), quien menciona que en una exposición no tradicional se ve a cada uno de los integrantes (profesor y estudiantes) como emisores y receptores, por lo tanto, el mensaje llega a cada uno de ellos, entendiendo al mensaje como al contenido de información, como a las intervenciones que cada uno realiza, las actividades, etc. Refiere que el uso de medios audiovisuales en la exposición oral, debe ser muy cuidadoso, ya que podría convertirse en un distractor, si no se usa un material pensando en su explotación didáctica adecuada se corre el riesgo de perder su contenido. Sin embargo, pareciera que el autor asume que al contemplar que los estudiantes también pueden ser emisores, la información la obtuvieran los estudiantes sólo con escuchar, por lo que su propuesta no se aleja del todo de las exposiciones tradicionales, en las que además lo importante es el contenido del mensaje y no que los demás aprendan algo académicamente.

Siguiendo a Adame (2009) se establecen ciertas medidas que pueden ser muy útiles en el momento en el que se realiza algún tipo de presentación oral:

1. Elaborar un esbozo en el que se expliciten los objetivos de la exposición, tienen que estar ordenarlos de forma lógica y cumplirlos en un determinado tiempo.
2. El material audiovisual se debe seleccionar pensando en los recursos disponibles y las características de la audiencia.
3. Las diapositivas tendrán que limitarse a un solo concepto, breve y esquemático.
4. Se sugiere que el material esté listo antes de la exposición y hacer uso de un puntero para hacer énfasis en los aspectos más importantes.
5. La exposición tiene que realizarse de pie, manteniendo la mirada en el público y mantener control no verbal.
6. De igual forma se sugiere comenzar con una afirmación o imagen que cause impacto.
7. Es preferible que el profesor no haga muchas intervenciones, sino que se generen entre el público, debatiendo y cuestionando.

Los aspectos mencionados anteriormente, si bien permiten que el estudiante no llegue al aula sin haber preparado la exposición, se hace más énfasis en los materiales y aspectos formales, como realizar la exposición de pie, al uso de las diapositivas, así como en la exposición de conceptos, como si ello fuese lo relevante, dejando de lado las interacciones que deberá cumplir el ponente y en la función que tendrá que cumplir el docente frente a dicha situación.

La anterior forma de caracterizar la exposición, la aproxima a la exposición docente en tanto una actividad fundamental en el quehacer cotidiano, pero se caracteriza en gran medida por ser directiva, verbalista y unívoca, disciplinar, conceptual y abstracta que ha asociado abandono pedagógico. Es necesario que incluya características motivadoras, amena, respetuosa, que se vincule con las actividades siguientes y que se adecue a la intensidad y extensión a la curva media de concentración de los alumnos. Herrán (2009) sostiene que para mejorar la exposición se tienen que contemplar los siguientes elementos: preparar la clase, ya que considera que de no hacerlo se mostrará inseguridad, habrá poca atención y nula disciplina por parte de los estudiantes. Se tiene que elegir el mejor momento para comenzar, cuando haya silencio, realizar una breve presentación y mantener contacto con los estudiantes, de la misma forma establecer una pregunta,

mencionar el objetivo o destacar la funcionalidad (profesional, cotidiana o científica); relacionar el contenido de aprendizaje con los previos y los posteriores. Además, destaca la importancia de desarrollar comunicación didáctica sensible frente a los estudiantes, proponer actividades variadas que requieran procesos distintos como hablar, escuchar, leer, graficar, escribir, etc. El autor en breve, propone que la exposición docente puede estar orientada a la sistematización y apertura del conocimiento, a la crítica, el cuestionamiento, la provocación, la interrogación y la aclaración, además de incluir la comunicación y participación de los estudiantes.

En el estudio realizado por Demandes, et al (2012) se enfocaron en evaluar el razonamiento científico, la comunicación oral y escrita de licenciados de enfermería. El estudio era de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal, realizado en una universidad privada de Chile. Participaron 37 estudiantes del cuarto año de la carrera de enfermería. El estudio se dividió en tres etapas, construcción y validación del instrumento, capacitación del equipo de docentes participantes para la aplicación del instrumento y aplicación y análisis de datos. Una vez construido el instrumento y la capacitación a los docentes, a los estudiantes se les entregó un artículo de investigación de enfermería, también se les entregó una hoja de instrucciones escritas, la rúbrica y hojas en blanco para el escrito. Posteriormente, los estudiantes se distribuyeron con uno de los cinco docentes evaluadores, quienes supervisarían la presentación oral de 10 minutos. Para el análisis se utilizó el SPSS 15. Se encontró que el 95% de los estudiantes lograron desempeño competente en la habilidad de comunicación escrita, mientras que en la habilidad de uso del dialecto vocal sólo 68% de los participantes fueron competentes. Al encontrar datos sobre la falta de habilidades orales en los estudiantes se sugiere crear herramientas educativas que faciliten a los estudiantes ser mejores en las modalidades oral y escrita. En el estudio se continúa haciendo énfasis en la construcción de instrumentos para evaluar las habilidades de los estudiantes a partir de ellos, y no se consideran a los que presencian como parte de la interacción en la exposición. Lo que deriva en considerar la exposición como una forma de transmitir información.

Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón y Cisneros-Estupiñán (2015) desarrollaron una investigación exploratoria, que retoma la teoría de la valoración, que permita la interpretación de las habilidades orales que se dan en el aula, y de esa forma construir la metodología que permita evaluarlas, detectar dificultades y plantear estrategias de interacción. Se realizó un análisis de 20 grabaciones de exposiciones, realizadas por estudiantes de las facultades de administración, economía y de ingeniería. Se les pidió que expusieran el texto “El ajedrez persa” de Carl Sagan, el texto se eligió contemplando el currículo. Se contemplaron tres aspectos en la exposición, el primero de ellos fue el contenido, el segundo se refiere a la introducción, desarrollo y conclusión, y el tercero que la presentación se llevara a cabo en 5 minutos. Se obtuvo que los estudiantes demostraban afectividad por el tipo de enunciados que presentaban como “éste texto me pareció muy importante”, mientras que los aspectos negativos se referían a expresiones del tipo “ya... listo”, “ya no sé qué decir”. Como se puede ver, se piensa más en función de lo que el estudiante siente a partir de su discurso, pero no se hace énfasis en que dichas expresiones se deban a que el estudiante no está desplegando comportamiento habilidoso en determinado momento. Dichas expresiones que consideran negativas, pueden deberse a otros factores y no sólo a que el estudiante se encuentre infeliz o inseguro.

En un estudio diferente en el que González y León (2009) examinaron las interacciones verbales y la relación con la socialización de procesos cognitivos que se promueven para la formación y desarrollo de la cognición en el salón de clases. Se realizó un trabajo de campo cuali-cuantitativo. Los datos se obtuvieron a partir de la observación y grabación de tres clases (media hora cada una), se llevó a cabo con niños de nivel básico. Las categorías se obtuvieron de Flanders (1970) (citado en González & León, 2009). Se encontró que el mayor índice de eventos interactivos fue el de la categoría 8, que se refiere a la intervención del alumno respondiendo a las solicitudes o preguntas del docente; la segunda categoría es sobre el docente, número 6: dirige, indica, gobierna y ordena en el aula de clase; seguida por la categoría 2, que hace énfasis a la estimulación y acompañamiento verbal del

docente. “muy bien”, “excelente”, lo anterior se observó en la primera clase. Mientras que, en la segunda clase, se observó que el docente fue quien ocupó más tiempo para dar instrucciones y control de clase, en comparación con las interacciones que realizaron los estudiantes. Además, las veces que los alumnos participaron fue para contestar preguntas directas del docente. Por último, en la tercera clase, se observaron interacciones similares a la segunda clase. Del estudio hay que destacar que dicho tipo de interacciones también han sido encontradas por Mares, Rivas y Rocha (2013). Además, es importante considerar que el docente al ser quien más tiempo habla durante la clase, deja poco tiempo para que los estudiantes sean quienes interactúan oralmente.

En el estudio realizado por De Grez, Valcke y Roozen (2014) compararon el aprendizaje observacional y el aprendizaje basado en la práctica, participaron 38 estudiantes, seis de ellos eran hombres, que hablaban holandés, de un colegio universitario Belga, que se encontraban en dos diferentes programas. En un primer momento se les entregó a los participantes unos instrumentos, que se centraron en las orientaciones de objetivos de los participantes, en la estimación del desempeño personal, en la percepción de la evaluación por pares y en las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje. Posteriormente se realizó la estimación del desempeño personal, los participantes evaluaron su presentación oral a través de unas rúbricas que se desarrollaron en un estudio piloto. En el estudio piloto, 4 expertos usaron una escala que evaluaba el desempeño de los estudiantes que fueron grabados, además se hizo una entrevista semi-estructurada con cada uno de los expertos, cada entrevista fue analizada para desarrollar una rúbrica de evaluación con 9 criterios: tres que hacen referencia al contenido (introducción, estructura y conclusión), cinco en el desempeño de la presentación (contacto visual, vocalización, entusiasmo, interacción con la audiencia y lenguaje corporal) y finalmente, uno de evaluación profesional, en el cual los estudiantes, tienen que evaluar la calidad de su presentación oral en una escala Likert de 5 puntos. Después fue importante la evaluación por pares, se utilizó un instrumento realizado por Sluijsmans (2002) (citado en De Grez, Valcke & Roozen, 2014), aunque fue

adaptado para dicha investigación y se obtuvo el alfa para obtener la confiabilidad. El segundo cuestionario que se realizó fue sobre las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, con una escala Likert de 5 puntos. Se preguntó sobre el tiempo que les llevó preparar su presentación, cuánto aprendieron sobre los elementos instruccionales, si consultaron a otros mientras preparaban su presentación. El estudio se dividió en distintas condiciones, la condición 1: aplicación del cuestionario 1, pre-test (presentación 1), aprendizaje observacional, aprendizaje basado en la práctica (presentación 2), post-test, aplicación del cuestionario 2. En la condición dos cambia el orden de aprendizaje observacional y aprendizaje basado en la práctica, es decir, se realiza la presentación 1, después la 2 y posteriormente, se observa cómo hacerlo. Todas las presentaciones fueron videograbadas. Las tres presentaciones fueron evaluadas y puntuadas por sus compañeros. Sólo se incluyeron los datos de aquellos participantes que realizaron tres presentaciones y que fueron evaluados por al menos 4 compañeros. Se evaluó a expositores que no conocían y no evaluaron más de una vez al mismo.

A continuación, se describen en qué consistía el aprendizaje observacional a través de la enseñanza multimedia estandarizada: se mostraron videos cortos que ilustraban el desempeño oral basado en los 9 criterios mencionados anteriormente, el video contenía lo que se tenía que hacer y no en una presentación oral. Consistió en cuatro partes, la primera hacía referencia a contestar la pregunta ¿por qué debería aprender a realizar una presentación?, en el video se presentó un testimonio que decía que en la vida profesional era altamente valorado. Después se observó el testimonio de una estudiante, que se enfocó en las estrategias de aprendizaje, desde el marco teórico de Bandura, la estudiante explicó sus dificultades con la presentación, cómo reflexionó sobre su aprendizaje de estrategias y cómo cambió eso. Cuando se acercó el final, hubo aplausos por parte de la audiencia y del profesor. Al finalizar lo anterior, se presentaron los 9 criterios del instrumento de evaluación, se ilustró a través de 14 video clips, en los que se presentaron diferentes modelos, entre género y grupos de edad, después de cada video se les hacía preguntas sobre lo que pensaban y se les ofrecía información

adicional. Finalmente, se les dio la oportunidad de realizar una exposición aplicando los criterios que se les habían mostrado. Al finalizar se obtuvieron 114 presentaciones orales. Se realizó una evaluación intra sujetos, para observar el efecto del aprendizaje observacional y la calidad de la práctica. En las tres presentaciones, se encontró que hubo puntajes más significativos en la suma de los 9 criterios en el desempeño, en comparación con la calidad del contenido de la presentación, y a su vez en relación con la calidad de la entrega de la presentación. Dichos resultados revelan que el desempeño incrementó significativamente en 7 de los 9 criterios del desempeño oral entre el pretest y posttest. No se encontraron diferencias significativas entre las dos condiciones, aunque se encontró una diferencia significativa en relación con los criterios de contenido. Los participantes que empezaron con aprendizaje observacional, mostraron un mayor progreso entre el pre-test y aprendizaje basado en la práctica y obtuvieron un ligero avance de 4.27% entre el aprendizaje basado en la práctica y el post-test.

En el estudio descrito anteriormente, se considera que la exposición se realiza a partir de la introducción, desarrollo y conclusión, además de considerar la forma en la que ellos mismos perciben su exposición, aspecto que es pertinente evaluar, mientras que se recupere para que el estudiante logre identificar los aspectos que tiene que mejorar. Si bien es importante destacar el hallazgo sobre qué tipo de aprendizaje es más eficaz para enseñar habilidades orales, es importante considerar el uso tanto del modelado, como que el estudiante despliegue comportamiento oral en la modalidad de exposición.

En los estudios anteriores se destaca la idea de transmitir información, en la cual lo importante son los ponentes y el contenido o tema que aborda en la exposición, dejando de lado las interacciones que se promueven con la exposición, en tanto dichas interacciones pueden ser condiciones para que aquellos que presencia la exposición, aprendan algo nuevo de manera disciplinaria y circunscrita a diferentes criterios, Aunque los diversos elementos que consideran son parte de una exposición, generalmente se basan en la morfología, pero no en aspectos

didácticos que permitan que el ponente regule el comportamiento de los participantes y mantengan interacciones dentro del aula. Como una forma de superar las limitantes de la forma en la cual se concibe y se incide en el discurso oral en el aula, específicamente en las exposiciones, se recupera la noción de interacciones didácticas orales de Morales y cols. (2013), que permita una concepción diferente de las exposiciones, misma que se aborda a continuación.

3.3. Interacciones didácticas orales, exponer en clase: una caracterización funcional.

Una idea errónea que se ha tenido a lo largo de los años, es que los seres humanos al encontrarse dentro de un grupo social, a lo largo de su vida desarrollan habilidades orales de forma automática y que dichas habilidades se establecen de una vez y para siempre (Vila, 2004). Por lo tanto, se piensa que esas habilidades se trasladan de forma natural a otros ámbitos sociales, obviando que las habilidades orales siempre están ancladas a un ámbito particular. Por ello, el cambio de ámbito reclama que se tiene que enseñar a interactuar de forma oral diferenciada como se realiza en otros ámbitos. El ámbito académico al ser un contexto específico no es la excepción, incluso las habilidades orales en cada nivel escolar, son o debiesen ser diferentes, como también lo son las habilidades orales en las diferentes disciplinas que se aprenden, por ejemplo, en el nivel superior debido a las diferencias en el contenido disciplinario que se encuentra aprendiendo.

¿Cómo se puede establecer que las habilidades orales se van tornando específicas a cada ámbito disciplinario? Al respecto de la pregunta, Vila (2004) menciona que a pesar de que en el aula se llevan a cabo las interacciones orales, en los programas no se tiene bien definido cuáles son los objetivos para poder realizar una evaluación y que además sea de manera sistemática, aspecto que se contrapone con los planes de estudio en los cuales se presume que en el perfil de egreso de los estudiantes se encuentra que serán competentes para comunicarse de forma oral frente a distintos grupos de la sociedad. Así Vila (2004) propone que

se lleve a cabo en el aula la actividad oral, pero con intervenciones didácticas. Menciona que la actividad de la lengua oral en las aulas implica que se enseñe a planificar el discurso e intervenir didácticamente durante su planificación, lo que se enfoca en los distintos elementos y estrategias de la competencia oral. Es decir, primero se hace énfasis en las estructuras lingüísticas básicas y posteriormente variar la complejidad.

La secuencia didáctica se ha considerado como eje para la organización en el aula, las secuencias didácticas son entendidas como pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje, articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género discursivo. Se tiene objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos, en el proceso de planificación del discurso es de gran relevancia la evaluación formativa (Vila, 2004). Si bien se menciona que dentro de la secuencia didáctica, se exponen los objetivos, que además se comparten con los integrantes del grupo, se vislumbra que la intención que tienen dichas secuencias es que el que expone aprenda a comportarse de manera oral, a partir de la planeación y supervisión del docente, además de hacer retroalimentación mientras expone el estudiante. Sin embargo, falta que se haga más énfasis en que al estar en el aula escolar compartiendo el espacio tanto con el docente y los otros compañeros, se establecen interacciones orales, en las cuales lo único importante no es que el que expone sea quien aprende, sino que, a partir de la exposición de cierto estudiante los demás sean parte de la interacción y sean quienes también aprendan.

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los problemas dentro de las IES son las estrategias orales que se presentan en el aula, y que en su mayoría son realizadas por el docente, pero en la actualidad, se busca que sean los estudiantes quienes lleven a cabo dichas estrategias, es decir, participar y exponer, de tal manera que los estudiantes sean parte de las interacciones académicas orales. Gran parte del comportamiento oral dentro del aula, tendría que estar enfocado en el aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, en las aulas se

observa que el profesor realiza una conferencia, mantiene a los estudiantes sólo escuchando y posteriormente los evalúa a través de habilidades manipulativas, como si el aprendizaje del estudiante fuera una sucesión automática entre el aprendizaje del qué y el cómo. Esto se traduce en otorgar mayor prioridad a brindar información y dejando en segundo plano el aprendizaje de prácticas en situaciones particulares asociadas a los términos que resultan apropiados para dichas prácticas, las acompañan y se constituyen en su unidad como juego de lenguaje que hay que aprender y no como hasta ahora, el aprendizaje de conceptos y temas aislados de su contexto de origen (Wittgenstein, 1953).

Una de las formas en las que se pueden aprender los juegos de lenguaje de una disciplina o ámbito, es la inmersión a las prácticas definitorias de dicha disciplina, al lado de quien domina la disciplina y en los espacios apropiados para ello. En las IES esto se concreta en los criterios disciplinarios que se incorporan a los planes de estudio y que se aterrizan con la labor docente, lo cual puede llevarse a cabo si este es el encuadre de su ejercicio docente, como ejercicio didáctico en plena correspondencia con el desempeño estudiantil.

A partir de la correspondencia entre lo que dice y hace el docente con lo que hace y dice el estudiante dentro del aula, la finalidad es que el estudiante aprenda las formas pertinentes de actuar en una disciplina. Cuando ello se consigue, entonces se predica del actuar docente la cualidad de didáctico, es decir, se identifica una interacción como didáctica. Con este marco, se asume entonces que la oralidad es una forma particular que pueden adoptar las interacciones didácticas siempre y cuando cumplan con una serie de características. De esta manera, la noción de interacciones didácticas se constituye como una categoría conceptual para delimitar la unidad mínima funcional de la relación enseñanza – aprendizaje, es decir, para realizar análisis funcionales de la vida educativa. Mientras que para el abordaje empírico de las interacciones didácticas al interior del aula, se plantea la noción de episodio didáctico. El episodio didáctico comienza cuando el docente impone un criterio de logro a los estudiantes y éstos despliegan el desempeño

orientado al cumplimiento de dicho criterio, el episodio se cierra cuando el docente retroalimenta y evalúa el desempeño real del estudiante en relación con el desempeño ideal.

Las dos formas de actuar estudiantil que se identifican dentro del aula como parte de los episodios didácticos orales son las participaciones y la exposición. En el caso de las participaciones desde una perspectiva funcional, se organiza de la siguiente forma: Cuando el estudiante dice algo en correspondencia con el criterio de logro mencionado anteriormente por el docente, es decir, en las participaciones, el docente impone un criterio de forma oral y los estudiantes tienen que cumplirlo en la misma modalidad. Cuando el estudiante dice algo que no se corresponde con el criterio impuesto, en sentido funcional, no podría ser considerado una participación ya que no se cumple con el criterio, caso semejante es cuando el docente impone un criterio y no hay una interacción oral con el estudiante, debido a que guarda silencio el estudiante ante la demanda (Morales et al., 2017).

De tal manera que en una participación es importante que el estudiante hable, pero no basta con ello ya que esto es una condición necesaria (como lo es el volumen, tono de voz, frecuencia, etc.), pero no suficiente. Lo antes descrito permite hacer referencia a que el estudiante en un primer momento identifique el criterio para que posteriormente pueda satisfacerlo mediante la participación. Otro aspecto a considerar en la participación y que se tendría que promover en el aula es la variación del discurso oral de los estudiantes, lo anterior se puede hacer cuando el docente diversifica los criterios que impondrá. La participación desde esta perspectiva, considera los diferentes elementos, que ya se han expuesto anteriormente, como el plan de estudios, el programa de la materia, los criterios didácticos, por lo que en el espacio específico del aula los sujetos participantes de la relación enseñanza-aprendizaje interdependen, por lo tanto, en la participación es igual de importante el docente, el estudiante y el contenido disciplinario; una participación depende del criterio de logro que establece el docente, que a su vez se relaciona con el contenido disciplinario, es entonces cuando se espera que el

estudiante (contemplando la historia interactiva, las habilidades, competencias, motivos e intereses) cumpla el criterio impuesto por el docente y a partir de ello el docente retroalimente, de manera esquemática lo anterior se representa en la Figura 2.

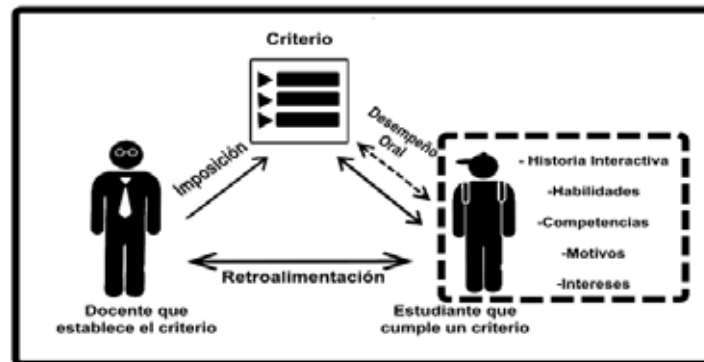


Figura 2. Participación Funcional, en la que el docente establece un criterio en el aula a partir del contenido disciplinario, el estudiante despliega desempeño oral, cuando es efectivo se considera participación (línea continua entre el estudiante y el criterio), si se satisface dicho criterio.

En la exposición tradicional, se piensa a los estudiantes como transmisores de información, en la que se repite la información del texto, o bien el estudiante se basa en su experiencia para exponer frente a la audiencia, en la cual recae un papel de ser oyente y obtener información, por lo que mantiene un papel pasivo frente a la exposición del compañero (Herrán, 2009; Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón & Cisneros-Estupiñán, 2015). En cuanto al contenido disciplinario lo importante es revisar temas, generalmente el papel del docente se limita a escuchar, en otras palabras, la exposición se limita a hablar y ser escuchado por los demás, hay poca interacción entre los participantes que se encuentran dentro del aula (Ver Figura 3). Como se mencionó en párrafos anteriores, se habla de una audiencia, y como bien lo dice la palabra se refiere a oír lo que otro dice, por lo tanto, no se le exige que muestre un papel diferente. En la literatura generalmente se hace referencia a ellos, pero no se menciona en qué forma tienen que interactuar con el ponente.



Figura 3. Exposición tradicional, la audiencia y el E.E. se encuentran manteniendo una relación direccional, E.E. mantiene contacto con el contenido disciplinario para posteriormente transmitir la información.

La exposición al igual que la participación, descansan sobre el desempeño oral del estudiante, pero no se reducen a él, considerarlo así, sólo significa confundir la actividad con la función (lo que el estudiante dice con lo que está interactuando). En los párrafos precedentes se ha señalado que el desempeño estudiantil dentro del aula, demanda establecer aspectos formales como necesarios, pero se requiere avanzar en la consideración de los aspectos funcionales que son en última instancia los que permiten que el desempeño expositor sea suficiente. La exposición para ser considerada didáctica no puede reducirse a hablar frente a un público, sino que debe tener un propósito relacionado con el aprendizaje, además tendría que estar enmarcada por distintos objetivos tanto culturales, del subsistema escolar, curriculares, de los programas escolares, paradigmáticos, y relacionada con los criterios que el docente establece a partir de lo anterior.

El estudiante al ser quien se incorpora a la disciplina, pocas veces cuenta con todas las habilidades que le permitan saber sobre la disciplina, por lo que es necesario que el docente sea quien lo integre de manera progresiva. Se asume que esto lo puede llevar a cabo un docente que domine y establezca los criterios disciplinarios (sabe ejercitar las prácticas de una disciplina), domine y establezca los criterios pedagógicos (sabe enseñar dicha disciplina). Por lo tanto, el desempeño docente debe contemplar saber una disciplina, es decir que el docente es capaz de

identificar y elaborar los criterios paradigmáticos de la disciplina, las prácticas, modelos o aparatos o situaciones asociadas, cumplir con criterios tanto científicos como tecnológicos; y también saberla enseñar, dicho de otro modo, contar con el dominio de los juegos de lenguaje de la práctica didáctica, que le permitan establecer criterios e ilustrarlos a los estudiantes (Morales, Peña, Hernández y Carpio, 2017), para que dentro de la exposición escolar sea quien regule las interacciones entre el ponente, el contenido disciplinario y los demás estudiantes.

Esto se traduce en que el docente establece un criterio al expositor o expositores, en tanto lo identifica y lo puede cumplir, para que existan mayores posibilidades de que el desempeño expositor de los estudiantes se ajuste a dicho criterio. Desde una perspectiva funcional en una exposición didáctica se contempla al estudiante expositor como un agente que regula el comportamiento de los participantes con el fin de que aprenda algo a partir de la exposición, por lo que el ponente no sólo habla, sino que hace uso de juegos de lenguaje con base en el contenido disciplinario. Se pretende que el contenido disciplinario no sea sólo el material bibliográfico que se presenta en el programa, sino que el ponente también desarrolle habilidades de búsqueda de materiales científicos en diversas fuentes. Una vez que el estudiante expositor hace una búsqueda particular y realiza una planeación junto con su equipo de compañeros, dentro del aula, al encontrarse dentro de un espacio delimitado junto con sus otros compañeros de clase, que serán los participantes de dicho episodio didáctico, se les otorga un papel importante dentro de la interacción. Al ser participantes, ellos tendrán que haber leído previamente sobre el contenido disciplinar que se abordará, es decir, a partir de las interacciones entre ponentes y participantes se busca promover que todos aprendan, con lo que se rompe con la idea de que el que se encuentra sentado del otro lado del aula será quien obtenga información sobre un tema determinado (Ver Figura 4).

Es necesario mencionar que para realizar una exposición didáctica, los estudiantes deben ser capaces de demostrar distintos desempeños académicos,

que van desde la búsqueda de materiales bibliográficos, hasta la elaboración de un discurso preparado a partir de argumentar y contra-argumentar ideas sobre el contenido disciplinario (hacer uso de juegos del lenguaje de la disciplina), de tal manera que el estudiante expositor tendrá que realizar una planeación, prescribir criterios a los participantes, realizar la ilustración, evaluación continua a lo largo de la exposición y la retroalimentación sobre aquello que se hace y dice disciplinariamente. Lo anterior se encuentra regulado por la supervisión del docente.

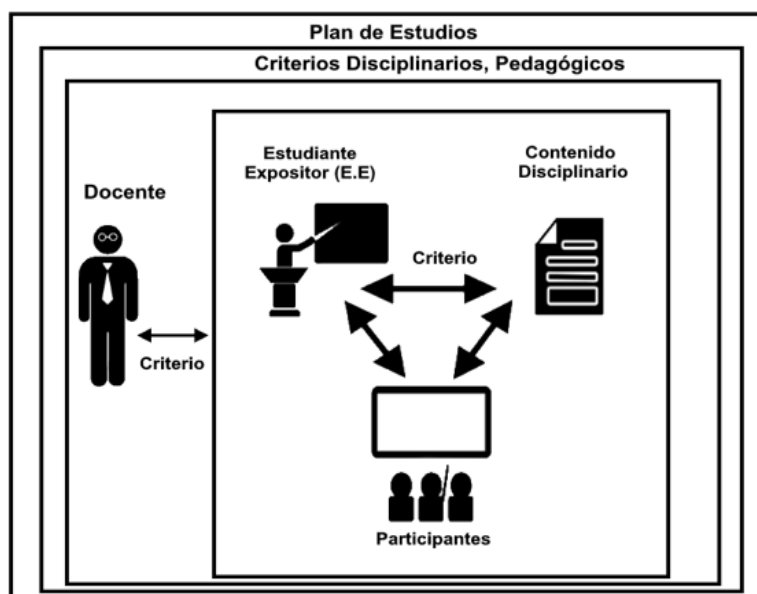


Figura 4. Exposición funcional, se encuentra enmarcada a partir de distintos criterios, es una modalidad de interacción oral en la que se encuentra el E.E., los participantes y el contenido disciplinario.

La exposición didáctica inicia cuando el docente establece los criterios a partir del programa de la materia, continúa cuando los estudiantes expositores y en general los estudiantes que son parte del grupo cumplen con dichos criterios y finaliza con la retroalimentación por parte del docente. Evidentemente, el comportamiento del ponente está regulado por los criterios definidos por el docente, mientras que el comportamiento de todo el grupo está regulado por el comportamiento del ponente de forma directa y por el del docente de forma indirecta. Por consiguiente, la exposición didáctica no se encuentra ajustada a una secuencia rígida como lo es la de introducción, desarrollo y conclusiones, sino que

se puede estructurar de forma distinta en función de las interacciones variables entre el ponente y los participantes. Esto significa que una exposición didáctica no debiese finalizar cuando se presenta la última diapositiva, se termina de decir el contenido del texto o el tiempo de la clase, sino cuando los participantes han cumplido con los objetivos expuestos previamente por los expositores.

Si bien el comportamiento de los estudiantes en la exposición didáctica es muy parecido al desempeño docente, no se exige que los estudiantes ya cuenten con el saber disciplinario, sino que poco a poco logren hacer uso de los juegos del lenguaje. Es a partir de la ilustración, la supervisión y la retroalimentación del docente que el estudiante aprenderá el conocimiento disciplinario. Contemplar la exposición didáctica, permite que sea entendida como una interacción que se lleva a cabo en el aula, en la que el estudiante tendrá que considerar distintos factores que convergen en el espacio físico, pero también aquellos factores derivados del contacto con el objeto disciplinario.

¿Qué se ha hecho sobre el análisis de interacciones didácticas en el aula? Desde la perspectiva interconductual se ha realizado investigación sobre el tipo de interacciones que el docente lleva a cabo en el salón de clases en el nivel escolar básico. Tal es el caso de Mares, Rivas y Rocha (2013) quienes han realizaron un análisis de las relaciones docente-alumno y alumno-alumno en el salón de clases desde un enfoque naturalista. El objetivo del estudio fue presentar el tipo de interacción que el profesor promueve entre los alumnos y lo que pretende que el estudiante aprenda. Para tal caso proponen el criterio de segmentación, que metodológicamente permite hacer cortes para el análisis posterior. Mares, Rivas y Rocha (2013) refieren que el criterio de segmentación “corresponde a un cambio en las actividades organizadas por el maestro, asociadas a un nivel de interacción de los alumnos con los objetos de estudio o con materiales educativos” (pág. 83).

Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004) describieron las interacciones que promueven las maestras con sus alumnos durante la enseñanza de las

Ciencias. Participaron tres grupos de cada grado escolar, se filmó una clase y se tomó una muestra de los materiales académicos. Se encontró que sólo en dos grupos de sexto grado hubo interacciones sustitutivas referenciales, es decir, se les pedía a los estudiantes que relacionaran su experiencia con el contenido sobre las ciencias. Se observó poca promoción de actividades complejas en las que los estudiantes tuvieran que hacer relaciones lingüísticas de contenidos escolares. Finalmente, se observó que las maestras de los grupos, promueven que los estudiantes se comporten como lectores, escuchas y repetidores de información, por lo que su desempeño se encuentra en los primeros niveles de desligamiento funcional, y que es muy frecuente encontrar en las aulas de clases. Los intereses de las investigaciones de Mares y cols., se han centrado en analizar el tipo de interacciones en educación básica, aunque no han contemplado la modalidad de interacción que promueve el profesor y el desarrollo de habilidades por parte del estudiante.

Morales, Granados, Pintle, Bernardino y Ramírez (2015) mencionan que una manera de enriquecer la enseñanza de los futuros investigadores es que al exponer sus investigaciones en los eventos académicos tienen como propósito que los asistentes aprendan algo, dicho de otra manera, que sea una variante de las exposiciones didácticas. En ese sentido realizaron un estudio en el que evaluaron los efectos de dos tipos de entrenamiento sobre el desempeño expositor de estudiantes de psicología que se encontraban cursando la materia de psicología experimental. Participaron estudiantes de dos grupos de dicha materia, 12 del grupo control y 16 de grupo experimental, los cuales a lo largo de un semestre tenían que exponer un artículo experimental y su proyecto de investigación realizado durante el semestre. Al final del semestre se solicitó a los estudiantes que expusieran ante 3 evaluadores externos el informe final de su trabajo, pero se les indicó que iban a recibir durante dos sesiones un entrenamiento para exponer por parte de dos asesores que trabajaban habilidades orales. Para el grupo control, se brindó un entrenamiento en aspectos formales de la exposición, vestimenta, postura, volumen de voz, formato de las diapositivas, entre otros aspectos, mientras que en el grupo

experimental el entrenamiento, de dos sesiones, abarcaba aspectos formales, los mismos que para el grupo control y funcionales, definición de un criterio a cumplir por parte de los participantes. Una vez que finalizó el entrenamiento, se realizó una evaluación, en la que tenían que realizar la exposición del informe final. En los resultados se encontró que ambos grupos cumplieron con casi todos los aspectos formales en la exposición y sólo los que estuvieron en el grupo experimental lograron satisfacer algunos de los aspectos funcionales, el que más destacó fue implementar actividades orientadas a generar cambios en los participantes.

A partir de la conceptualización que aquí se presenta sobre la exposición didáctica se recupera la noción de interacción didáctica, por lo que se contemplan las relaciones de interdependencia entre el docente y los estudiantes, además, el docente en la exposición didáctica no es excluido sino es quien supervisa, mientras que los integrantes del equipo expositor tienen que realizar desempeños variados en diferentes situaciones. Con base en lo descrito sobre los planteamientos sobre interacción didáctica de León et al. (2011) y Carpio, et al., (2011); la propuesta de las modalidades de la interacción didáctica de Morales et al. (2013) y la conceptualización de las participaciones orales Morales et al. (2017) se presenta a continuación el planteamiento del problema del estudio realizado y el objetivo.

3.4. La relevancia de las competencias orales en educación superior

En los diversos informes de la UNESCO (2012; 2014) se ha subrayado la relación entre educación y mejora en la calidad de vida de la población, bienestar y prosperidad de los jóvenes. Es algo que depende de las competencias que la educación y la capacitación pueden ofrecerles. De ahí que una educación que no cumpla con satisfacer esta necesidad es una pérdida de potencial humano y de poder económico. Para la UNESCO son tres los tipos principales de competencias que todo joven necesita, éstas son a) básicas, b) transferibles, y c) técnicas y profesionales. Las competencias orales son ubicadas como competencias transferibles, en tanto se orientan a la comunicación de ideas de forma eficaz y

permiten la construcción de competencias profesionales. Estas competencias son clave en el ejercicio profesional, científico, tecnológico o humanístico porque permiten al individuo hacer uso de sus conocimientos para resolver problemas, tomar la iniciativa y comunicar con los miembros del equipo, en vez de limitarse a seguir rutinas establecidas. Las competencias orales como competencias transferibles, no se aprenden en libros de texto, sino que se adquieren gracias a una educación de buena calidad que va más allá de la mera reproducción de lo que aparece en los textos.

Como puede apreciarse, las competencias orales resultan clave por ser un eslabón entre las competencias básicas y las profesionales, sin dichas competencias, el ejercicio profesional futuro, está comprometido. De ahí que toda misión educativa en el nivel superior, que esté orientada a formar personas intelectualmente autónomas, con capacidad de liderazgo y solución de problemas, requiere trabajar en los primeros semestres con competencias transferibles, como lo son las orales, para avanzar posteriormente a las profesionales. Pero ¿esto es lo que sucede en las IES de México? Para dar cobertura a esta pregunta, se hará un acercamiento a una institución particular, la FES Iztacala de la UNAM, y a una carrera en particular, Psicología, en tanto es una carrera en la que el ejercicio de competencias orales es clave en la formación de sus estudiantes y el ejercicio profesional de sus egresados.

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala), es una de las cinco multidisciplinarias de la UNAM que se encuentra al noroeste de la Ciudad de México. Es una institución de educación superior que busca ser una escuela de excelencia académica, se pretende formar estudiantes en el área de la salud, ambiente y educación, que sean capaces de utilizar, generar y enseñar sus conocimientos profesionales (Dávila, 2012). En esta facultad se imparte la carrera de Psicología, misma en la que se considera que los estudiantes tienen que contar con habilidades como capacidad de análisis y observación, habilidades de lecto-escritura y capacidad para comprender lenguajes especializados, además debe

tener habilidades sociales, asertividad, fluidez verbal, habilidad para hablar y discutir, entre otras. Además de lo anterior, el perfil de egresado de la carrera de psicología, se divide en diferentes competencias:

- Teórico-metodológicas, el egresado contará con el conocimiento sobre la psicología y poderlos articular con los problemas que se le presentan. Teniendo en cuenta las herramientas metodológicas y teóricas propias de la disciplina.
- Intervención e inserción laboral, el egresado podrá realizar intervenciones pertinentes y críticas dentro del contexto en el que se encuentre, por lo tanto, será necesario que identifique las necesidades y demandas de la sociedad y el mercado de trabajo que se le presentan.
- Colaborativas, el egresado mantendrá relaciones de trabajo tanto inter, multi y transdisciplinarias para resolver las necesidades sociales, de la misma manera estará capacitado para cumplir con funciones de investigación con otros profesionales.
- Pedagógicas, el egresado podrá hacer uso de estrategias pedagógicas en diferentes ámbitos (salud, educación, etc.) y podrá enseñar a otros los conocimientos que tiene sobre la psicología.
- Actitudinales, el egresado brindará servicio ético y crítico, para dar respuesta a los problemas sociales a los que se enfrente.
- Comunicativas, el egresado contará con habilidades de comunicación en español y otra lengua, para difundir sus conocimientos a través de escritos, exposiciones verbales o audiovisuales.

El futuro profesional de esta carrera, en esta institución, tiene que desplegar comportamiento competente en diversas situaciones, en otras palabras, un psicólogo debe contar con habilidades orales que se vayan conformando durante su formación escolar, en interacciones didácticas en las que se exige participar o exponer llevando a cabo interacciones que no se reduzcan a las textuales. Además, se requiere que un futuro psicólogo sea capaz de interactuar oralmente con otros

psicólogos, otros profesionistas y no profesionistas, en diversos niveles de complejidad y en diversas circunstancias.

En este contexto llama la atención el estudio realizado por Robles y Salinas (2017), sobre las opciones de titulación en psicología de la FES Iztacala, quienes sostienen que el número de egresados que elige la opción de titulación por tesis es cada vez menor. Los autores refieren dos suposiciones para explicar este efecto, la primera de ellas es que en la opción de profundización de conocimientos, el docente es el que le exige a los estudiantes que realicen trabajos y tareas, es decir, el docente sigue regulando el comportamiento de los individuos, y éstos continúan en un rol de estudiantes, mientras que al realizar la tesis, no hay tal situación, sino que mucho del comportamiento del pasante depende completamente de lo que él defina, investigue, redacte, etc. La segunda de ellas es que al realizar una tesis tienen que presentar el examen profesional, que consiste sustancialmente en una defensa oral de lo sostenido en la tesis. Por lo que el examen profesional se convierte en una situación aversiva que prefieren evadir, buscando otra forma de titulación en la que no se les exija hacer una presentación oral. Lo anterior, resulta tan interesante como alarmante, ya que, en el perfil de egreso se postula que los estudiantes serán competentes para mantener interacciones orales efectivas, y se observa que los egresados de lo que más se alejan es precisamente de eso.

Los acercamientos a las interacciones didácticas orales se han realizado al amparo de modelos comunicacionales o han empleado modelos de otras disciplinas como sustento de sus trabajos. Lo importante de esto es que no sólo se trata de los abordajes educativos, pedagógicos o sociológicos, sino los mismos análisis realizados desde la psicología se han amparado en modelos importados de otras disciplinas. Esta condición de explicaciones fundamentadas en lógicas explicativas de otras disciplinas, limita o reduce la explicación psicológica a las características del modelo importado, por lo que lo que inicialmente era un auxiliar explicativo, acaba convirtiéndose en un determinante del fenómeno a estudiar.

Aunado a lo anterior, los diferentes abordajes analíticos a la oralidad en el aula, en general, y a la exposición en particular, concentran su análisis en el que asume el papel activo en dichas interacciones, esto es, en el que habla. Con lo cual se ignora lo sucedido con aquellos a los que habla, asumiendo que mantienen un desempeño constante, por ejemplo, como elementos que sólo escuchan, como lo ilustra la propia noción de audiencia, auditorio o asistentes. Resaltar la oralidad como una acción o actividad que lleva a cabo el individuo que habla, característica fundamental de un análisis organocéntrico, acaba en consecuencia tomando como eje fundamental los aspectos formales de la oralidad: quién lo dice, qué se dice, cómo lo dice, dónde lo dice, qué auxiliares puede utilizar, qué dice de su propia ejecución, entre otros aspectos (De Grez, Valcke & Roozen, 2009; De Grez, Valcke, & Berings, 2010; Tran, 2016).

Las diferentes actividades que tienen lugar al interior del aula, como impartir la clase, por parte del docente, o exponer, por parte del estudiante, tienen como condiciones necesarias hablar, pero no se reducen a hablar. No basta con sólo hablar sino que se requieren otras condiciones que permitan la suficiencia de lo que hace un docente respecto de lo que hacen los estudiantes, para que éstos consigan un aprendizaje. Por lo que en un análisis de la oralidad y la exposición, es útil una noción como la de interacción didáctica que reconoce las condiciones necesarias, que en la literatura han sido reconocidas como aspectos formales y morfológicos, y las condiciones suficientes como lo puede ser integrar al análisis el criterio que da sentido a la interacción entre el que expone y aquel que interactúa con el que habla.

Aunque se ha realizado investigación de las interacciones orales al interior del aula, desde una perspectiva interconductual, dichas investigaciones tienen tres características que impiden su recuperación directa en el presente trabajo. La primera de ellas es que se han hecho en el nivel educativo básico, con un carácter exploratorio para identificar el tipo de interacciones que tienen lugar en el aula en una clase de ciencias naturales. La segunda diferencia, es que no se considera en un nivel analítico la noción de criterio de ajuste ni la de interacciones didácticas. La

tercera es que se trata de trabajos en los que el eje de análisis de la interacción didáctica es el o la docente y no importan tanto las habilidades que desarrollan los estudiantes.

Si se consideran las condiciones necesarias que se han evaluado y explorado en la literatura sobre las interacciones orales, entre las que destacan los aspectos que tienen que ver con el ponente, la secuencia de la presentación, el contenido que se explica, junto con las condiciones suficientes, es probable contribuir al desarrollo de habilidades orales en una situación de exposición que trascienda la comunicación de contenidos o la replicación oral de un tema y se convierta en una exposición que tenga como finalidad el aprendizaje por parte de todos los que forman parte de dicha situación. Todo ello siempre regulado por los criterios disciplinarios que el docente impone. De esta manera, el objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de psicología.

4.- MÉTODO

Participantes

Participaron 60 estudiantes de primer semestre, con un rango de edad de entre 18 y 20 años, 53.3% fueron mujeres y 46.6% hombres. Se encontraban cursando la materia Tradiciones Teóricas I de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala- UNAM.

Aparatos e instrumentos

Se utilizó una cámara de video Sony CX405 para videogravar, un cañón para proyectar, una computadora.

Se utilizó un teléfono celular modelo SM-G531H, Samsung Galaxy Grand Prime, con la finalidad de audiogravar a los ponentes y participantes del GC

Registro de aspectos que integran una exposición didáctica (Ver anexo 1)

Registros impresos de Exposición didáctica para los participantes. (Ver anexo 2).

Situación experimental

El estudio se llevó a cabo en los salones de clases de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Se grabó desde la parte delantera del salón con el fin de observar a los participantes y ponentes de la exposición, en el grupo experimental. Mientras que en el grupo control se audiograbaron las exposiciones con el celular.

Procedimiento

Se eligió dos grupos que se encontraban cursando la materia de Tradiciones Teóricas I. Un criterio para elegir a los grupos participantes fue que los profesores pidieran a los estudiantes exponer a lo largo del semestre. Un grupo fue denominado control (GC) y el otro grupo experimental (GE). En el GE se solicitó permiso al profesor para poder videogravar.

Cada profesor al inicio del semestre estableció otorgarle un porcentaje de la calificación final a las exposiciones, en ambos grupos las exposiciones se realizaron en equipos de entre 3 y 5 integrantes cada uno, obteniendo al final en el GC seis equipos y en el GE 7 equipos. En ambos grupos se realizó una exposición por clase.

En el GE, se abrió un grupo de FaceBook en el cual todos los estudiantes y el profesor se encontraban agregados, cada equipo expositor podía subir la presentación ppt. a la página, además las instrucciones para iniciar el entrenamiento se publicaron en la página.

Evaluación 1

En el grupo control se realizó el registro de los aspecto formales y funcionales mientras los estudiantes se encontraban exponiendo. El observador se sentó en uno de los pupitres desocupados y realizó el registro de cada uno de los integrantes del equipo expositor. El observador se presentó frente a los participantes como oyente en la clase del profesor.

En el grupo experimental se realizó la grabación de las exposiciones, para posteriormente realizar el registro de los aspectos funcionales y formales de las exposiciones de cada equipo expositor.

En ambos casos el profesor permaneció sentado en su escritorio y sólo les pedía que comenzaran a exponer, no hubo interrupciones durante la exposición. En el caso del GC, el profesor preguntaba a los estudiantes si tenían dudas, si la respuesta era sí el profesor explicaba o complementaba la exposición. Si la respuesta era no, se daba por terminada la clase. Mientras que, en el GE, al finalizar las exposiciones el profesor puntualizaba algunos aspectos de aquello que se había abordado.

Entrenamiento

El entrenamiento se llevó a cabo con el GE. Una vez que los siete equipos fueron videograbados mientras exponían, el profesor les dio las siguientes instrucciones a los estudiantes: “Se subirán a la página de FaceBook cada uno de los videos de las exposiciones, en total 7. En un primer momento deberán observar el video de su exposición y en equipo realizarán un comentario sobre las cosas que hicieron bien y aquellas que les faltaron y deben mejorar. Posteriormente deberán observar el video de otro equipo, en la página de FaceBook diré el orden en que lo realizarán”.

Se subieron a la página de FaceBook los videos de cada una de las exposiciones y el profesor publicó las instrucciones: “Cada uno de ustedes tendrá que observar el video de su propia exposición, ya que tendrán que evaluar su desempeño, en equipo realizarán un comentario sobre las cosas que hicieron bien, las cosas que deben mejorar y las cosas que les hizo falta realizar, el comentario lo agregarán debajo de su video, tendrán todo el día de hoy para hacer lo anterior y el comentario tendrán que publicarlo antes de las 10 de la noche”.

El día siguiente el profesor publicó las siguientes instrucciones: “Subiré una lista de los criterios con los que tendrán que evaluar el desempeño expositor de sus compañeros. Cada uno de ustedes tendrá que ver el video de otro equipo, realizarán la evaluación contemplando los criterios y deberán hacer un comentario en equipo, tendrán el día de hoy, hasta mañana a medio día para realizarlo. También subiré una imagen que dice a qué equipo tendrán que evaluar. Recuerden que pueden descargar la ppt. que realizó el equipo para observar qué fue lo que realizaron”. Se subió la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Número de equipo al que tendrían que evaluar de acuerdo a los criterios

Equipo	Equipo a evaluar
1	2
2	3
3	4
4	5
5	6
6	7
7	1

La siguiente sesión (clase) el profesor les mencionó los aspectos formales y funcionales para realizar una exposición didáctica (Anexo 2), se presentó una ppt. que permitió mostrar qué cosas hacer y que no en una exposición y se modelaron los aspectos de una exposición didáctica. El profesor también les dijo lo siguiente: “Cada uno de ustedes tendrá que evaluar a cada uno de los integrantes de los equipos con este formato en el cual se mencionan los diferentes criterios”. El profesor les leyó las instrucciones y les dio un ejemplo sobre cómo llenarlo, posteriormente preguntó si había alguna duda sobre cómo realizarlo, al ser así volvió a explicar y pidió que le dieran un ejemplo sobre cómo llenar el formato, para asegurar que los estudiantes sabrían cómo realizarlo.

Una vez que fueron evaluados los videos de las exposiciones de cada uno de los equipos y que el profesor explicó los aspectos que integran una exposición didáctica, se le pidió al equipo 1 que prepara la siguiente exposición. Al inicio de las exposiciones se les entregó el formato para evaluar, el profesor intervenía en la exposición para corregir algunos aspectos, en los casos en los que no se mostrara planeación de la exposición se detenía la exposición y se les decía a los estudiantes qué tenían que cambiar o mejorar y se les pedía que la siguiente clase expusieran. En caso de que la exposición no fuera interrumpida y se diera por concluida, el profesor les pidió a los estudiantes que mencionaran aquello que sus compañeros habían realizado de forma pertinente, lo que tenían que mejorar y lo que les hizo

falta, el profesor al final realizó un resumen de aquello que dijeron sus compañeros sobre su desempeño. Mientras cada equipo exponía, los participantes tenían que evaluar el desempeño de cada uno de los integrantes del equipo expositor. Al final de cada exposición los estudiantes entregaron al profesor los formatos de evaluación. Una vez que los 7 equipos realizaron su exposición se realizó la evaluación 2.

Evaluación 2

Se volvió a evaluar como en la primera evaluación, ya no se les entregó formato de evaluación a los participantes. El profesor no interrumpió las exposiciones hasta que concluyeron. Se videograbaron las exposiciones y posteriormente se realizó el registro de los diferentes aspectos formales y funcionales que integran la exposición didáctica.

La evaluación se realizó tanto en el GE como en el GC.

Tabla 2. Aspectos que conformaron el entrenamiento para el GE.

Instrucciones en la clase antes de subir los videos.	"Se subirán a la página de FaceBook cada uno de los videos de las exposiciones, en total 7. En un primer momento deberán observar el video de su exposición y en equipo realizarán un comentario sobre las cosas que hicieron bien y aquellas que les faltaron y deben mejorar. Posteriormente deberán observar el video de otro equipo, en la página de FaceBook diré el orden en que lo realizarán".
Evaluar el desempeño por equipo	"Cada uno de ustedes tendrá que observar el video de su propia exposición, ya que tendrán que evaluar su desempeño, en equipo realizarán un comentario sobre las cosas que hicieron bien, las cosas que deben mejorar y las cosas que les hizo falta realizar, el comentario lo agregarán debajo de su video, tendrán todo el día de hoy para hacer lo anterior y el comentario tendrán que publicarlo antes de las 10 de la noche".
Evaluar el desempeño de otro equipo	"Subiré una lista de los criterios con los que tendrán que evaluar el desempeño expositor de sus compañeros. Cada uno de ustedes tendrá que ver el video de otro equipo, realizarán la evaluación contemplando los criterios y deberán hacer un comentario en equipo, tendrán el día de hoy para realizarlo hasta las 10 pm, subiré una imagen que dice a qué equipo tendrán que evaluar."
Explicación del formato y aspectos relevantes de una exposición didáctica	El profesor presentará una ppt. que permita ilustrar los aspectos que debe incluir una exposición didáctica. También se les darán las siguientes instrucciones: "Cada uno de ustedes tendrá que evaluar a cada uno de los integrantes de los equipos con este formato en el cual se mencionan los diferentes criterios".
Durante las exposiciones	Cada equipo realizará su exposición sin que el profesor realice intervenciones para corregir su desempeño, cuando la exposición se dé por concluida, el profesor les pedirá a los estudiantes que evaluaron que mencionen aquello que sus compañeros realizaron de forma pertinente y lo que deben de mejorar, el profesor al final realizará un resumen sobre el desempeño del equipo expositor. Después en la página de FaceBook se puntualizarán algunos aspectos que deberán mejorar como equipo.

5. RESULTADOS

Se presentarán los resultados intra-sujetos, intra-grupo y entre-grupos, para determinar el efecto del entrenamiento sobre habilidades expositivas.

Intra-sujetos

Al obtener el porcentaje de criterios cubiertos por cada participante del grupo experimental (GE) en las dos evaluaciones se encontró que el participante 19 fue quien tuvo un mejor desempeño en la Eva 2 respecto a la Eva 1 (Eva1, 25%; Eva 2, 87.5%), lo importante en este caso no son los valores absolutos, sino el avance entre una y otra evaluación, en ese sentido el participante avanzó 62.5%; de igual forma el participante 20, mostró un avance de 50% entre evaluaciones (Eva 1, 27.5%; Eva 2, 77.5%). El participante 6 también mostró un mejor desempeño después del entrenamiento (Eva 1, 20%; Eva 2, 62.5%), obteniendo un avance de 42.5%; el participante 5 también mostró una mejoría entre las condiciones, mostrando un avance entre evaluaciones de 40% (Eva 1, 22.5%; Eva 2, 62.5%); mientras que los participantes 13 y 18 mostraron mejoría de 37.5% entre las evaluaciones, 13 (Eva 1, 17.5%; Eva 2, 55%), mientras que el participante 18 (Eva 1, 37.5%; Eva 2, 75%). El participante 15 y 23 mejoraron entre las evaluaciones por 30%, obteniendo en el participante 15 (Eva 1, 22.5%; Eva 2, 52.5%).

También se obtuvo un menor desempeño en algunos de los participantes, el participante 26 (Eva 1, 50%; Eva 2, 60%), participante 27 (Eva 1, 57.5%; Eva 2, 67.5%), dichos participantes mostraron un cambio de 10%, éstos casos son interesantes debido a que pertenecen al equipo 7, quienes en la primera evaluación obtuvieron los porcentajes más altos al cumplir con los criterios. Los participantes 9 (Eva 1, 30%; Eva 2, 45%), 4 (Eva 1, 22.5%; Eva 2, 37.5%) y 3 (Eva 1, 22.5%; Eva 2, 37.5%), mostraron una diferencia de 10% entre las evaluaciones. Se puede observar que en el GE después del entrenamiento, los participantes aprendieron a desempeñarse de forma distinta a la primera vez que realizaron la exposición, es

importante destacar que en todos los participantes hubo cambios entre la Eva 1 y Eva 2, pero en cada caso se pueden notar cambios distintos (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de criterios cubiertos por cada participante en la Eva1 y Eva2, tanto del grupo experimental como control.

Grupo Experimental GE				Grupo Control GC			
Equipo	Participante	Promedio		Equipo	Participante	Promedio	
		Eva 1	Eva 2			Eva 1	Eva 2
1	1	17.5	37.5	1	31	32.5	27.5
	2	22.5	47.5		32	25	40
	3	22.5	37.5		33	40	32.5
	4	22.5	37.5		34	25	27.5
	5	22.5	62.5		35	32.5	30
2	6	20	62.5	2	36	35	35
	7	15	42.5		37	32.5	32.5
	8	25	50		38	30	27.5
	9	30	45		39	45	40
	10	15	42.5		40	30	37.5
3	11	20	47.5	3	41	35	35
	12	22.5	47.5		42	27.5	35
	13	17.5	55		43	25	27.5
4	14	12.5	37.5	4	44	32.5	20
	15	22.5	52.5		45	32.5	37.5
	16	20	52.5		46	37.5	27.5
	17	20	47.5		47	27.5	32.5
5	18	37.5	75	5	48	27.5	30
	19	25	87.5		49	30	30
	20	27.5	77.5		50	32.5	25
6	21	25	42.5	6	51	40	40
	22	25	50		52	35	32.5
	23	30	60		53	27.5	20
	24	30	50		54	35	37.5
	25	27.5	50		55	27.5	32.5
7	26	50	60	7	56	27.5	20
	27	57.5	67.5		57	22.5	20
	28	47.5	42.5		58	20	17.5
	29	50	45		59	25	25
	30	52.5	67.5		60	15	20

En el caso del grupo control (GC), se pueden observar porcentajes distintos al GE. El participante que mostró una mayor mejoría de todo el GC fue el 32, quien obtuvo 15% de diferencia entre las evaluaciones (Eva 1, 25%; Eva 2, 40%); los participantes 40 (Eva 1, 30%; Eva 2, 37.5%) y 42 (Eva 1, 27.5%; Eva 1, 35%), tuvieron 7.5% de diferencia entre las evaluaciones. Los participantes 45 (Eva 1, 32.5%; Eva 2, 37.5%), 47 (Eva 1, 27.5%; Eva 2, 32.5%), 55 (Eva 1, 27.5%; Eva 2, 32.5%) y 60 (Eva 1, 15%; Eva 2, 20%), mostraron 5% de diferencia entre evaluaciones. Por último, los participantes 34 (Eva 1, 25%; Eva 2, 27.5%), 48 (Eva 1, 27.5%; Eva 2, 30%) y 54 (Eva 1, 35%; Eva 2, 37.5%). Los demás participantes no mostraron cambios entre una evaluación y otra, o bien su desempeño fue menor en la segunda evaluación (Ver Tabla 3).

Respecto al porcentaje de los criterios formales y funcionales es importante aclarar que el valor más alto que se podía obtener en los criterios formales era de 37.5%, mientras que en los criterios funcionales era de 62.5%. En la Tabla 4 se pueden observar los porcentajes obtenidos por cada uno de los participantes tanto de los criterios formales y funcionales, tanto de la Eva 1 y Eva 2 del GE y GC. En el GE en los criterios formales se encontró que el participante 27 fue quien en la segunda evaluación alcanzó el 35%, es decir que logró cubrir la gran mayoría de los criterios formales, seguido por el participante 23, quien obtuvo 32.5%, y los participantes 2, 5, 15, 19 y 30 obtuvieron 30%. Sin embargo, si acentuamos el análisis en las diferencias entre evaluaciones en los criterios formales, se puede observar lo siguiente, el participante 2 (Eva 1, 12.5%; Eva, 30%) es quien muestra un mayor desempeño, ya que hay una diferencia de 17.5%. Los participantes 14 (Eva 1, 7.5%; Eva 2, 22.5%), 16 (Eva 1, 15%; Eva 2, 30%) y 19 (Eva 1, 15%; Eva 2, 30%), se encontró una diferencia de 10% entre las evaluaciones. Aunque también es posible observar participantes en los que hubo pocas diferencias entre una y otra evaluación, como es el caso del participante 18, que no se encontró un aumento al satisfacer los criterios formales (Eva 1, 22.5%; Eva 2, 22.5%)

En cuanto a los criterios funcionales en el GE, se muestra lo siguiente, el participante 19 obtuvo (Eva 1, 10%; Eva 2, 57.5%), además de ser quien satisfizo la mayor parte de los criterios funcionales, fue quien mostró un mejor desempeño entre evaluaciones con una diferencia de 47.5%. Los participantes 18 (Eva 1, 15%; Eva 2 52.5%) y 20 (Eva 1, 10%; Eva 2, 52.5%), mostrando diferencias entre evaluaciones de 37.5% y 42.5% respectivamente. Los participantes 28 y 29 obtuvieron los mismos porcentajes para ambas evaluaciones (Eva 1, 22.5%; Eva 2, 17.5%), su desempeño referido a los criterios funcionales decrementó en 5% (Ver Tabla 4). A partir de lo anterior se puede decir que no necesariamente los participantes que atendieron a los criterios formales también lo hicieron en los criterios funcionales, aunque si hay una mayor tendencia a satisfacer los criterios formales en la mayoría de los participantes.

En el GC, en los porcentajes de criterios formales se observa lo siguiente, el participante 47 (Eva 1, 1.56%; Eva 2, 2.81%), la diferencia entre las evaluaciones es de 1.25%, el participante 51 (Eva 1, 3.5%; Eva 2, 4.5%), la diferencia es de 1%. En el GC se puede observar que no hay diferencias en el desempeño de los participantes entre una evaluación y otra, además es posible ver que algunos participantes o se mantuvieron igual en las evaluaciones o que hubo un decremento en la Eva 2, respecto a la primera evaluación. Algo muy similar sucede con los porcentajes obtenidos sobre los criterios funcionales, el participante 40 (Eva 1, 2.5%; Eva 2, 4.16%) muestra un aumento de 1.66% entre las evaluaciones. En ningún participante del GC hay cambios entre las evaluaciones mayores a 10% (Ver Tabla 4).

Intra-grupos

El desempeño de los estudiantes en una exposición no es independiente de los integrantes del equipo, debido a que algunos criterios hacen énfasis en el trabajo en equipo y a la organización que se debe llevar a cabo desde antes de estar frente a los participantes de la exposición, de tal forma que se presentan los porcentajes

Tabla 4. Promedio de criterios formales y funcionales cubiertos por los participantes del GE y GC en las dos evaluaciones.

Grupo Experimental						Grupo Control					
Equipo	Participante	C. Formales		C. Funcionales		Equipo	Participante	C. Formales		C. Funcionales	
		Eva 1	Eva 2	Eva 1	Eva 2			Eva 1	Eva 2	Eva 1	Eva 2
1	1	7.5	17.5	10	20	1	31	3.5	2.5	3	3
	2	12.5	30	10	17.5		32	3.75	4	3	4
	3	12.5	22.5	10	15		33	3.5	3.5	4.5	3
	4	12.5	22.5	10	15		34	3	2.5	3.75	3
2	5	17.5	30	5	32.5	2	35	4.5	3	3.75	3
	6	15	25	5	37.5		36	3.33	2.5	2.5	3.33
	7	10	20	5	22.5		37	2.91	2.08	2.5	3.33
	8	20	27.5	5	22.5		38	2.5	2.08	2.5	2.5
	9	17.5	22.5	12.5	22.5		39	3.33	3.33	4.16	3.33
3	10	10	17.5	5	25	3	40	2.5	2.08	2.5	4.16
	11	15	25	5	22.5		41	3.33	3.33	2.5	2.5
	12	17.5	20	5	27.5		42	2.08	2.5	2.5	3.33
	13	17.5	25	0	30		43	1.66	2.08	2.5	2.5
4	14	7.5	22.5	5	15	4	44	2.91	1.66	2.5	1.66
	15	17.5	30	5	22.5		45	2.91	2.91	2.5	3.33
	16	15	30	5	22.5		46	2.81	2.18	1.87	1.25
	17	15	27.5	5	22.5		47	1.56	2.81	1.87	1.25
5	18	22.5	22.5	15	52.5	5	48	1.56	2.5	1.87	1.25
	19	15	30	10	57.5		49	1.87	2.5	1.87	1.25
	20	17.5	25	10	52.5		50	2.18	1.87	1.87	1.25
6	21	15	22.5	10	20	6	51	3.5	4.5	4.5	3.5
	22	15	27.5	10	22.5		52	4	3.5	3	3
	23	20	32.5	10	27.5		53	3.5	2	2	2
	24	20	27.5	10	22.5		54	5	4.5	2	3
	25	17.5	27.5	10	22.5		55	3.5	4.5	2	2
7	26	27.5	27.5	22.5	32.5	7	56	3.5	3	2	1
	27	25	35	32.5	32.5		57	2.5	3	2	1
	28	25	25	22.5	17.5		58	3	2.5	1	1
	29	27.5	27.5	22.5	17.5		59	3	2.5	2	2.5
	30	25	30	27.5	37.5		60	2	3	1	1

por equipo, en la Figura 5 se muestra que el equipo 7 en la Eva 1, fue quien tuvo un mayor desempeño expositor, si bien en el Entrenamiento (E) fue el equipo con un mejor desempeño, no fue el equipo que mostró mayor mejoría entre evaluaciones (Eva 1, 51%; E, 68.5%; Eva 2, 56.5%), debido a que entre una y otra evaluación sólo se encontró un avance de 5.5%, además de ser el equipo que tuvo un mayor decremento entre E y Eva 2 con 12% menos en ésta última condición. Después se encuentra el equipo 1 con 18.75% de diferencia entre ambas evaluaciones y obtuvo el mismo porcentaje en E y Eva 2 (Eva 1, 21.25%; E, 40%; Eva 2, 40%). Por su parte, el equipo 6 mostró una mejoría entre evaluaciones, con 23% de diferencia entre ellas, ya que en la primera evaluación obtuvo 27.5% y en la evaluación 2, 50.5%. El equipo 4 con un porcentaje de 18.75 en la Eva 1 y 47.5% en la Eva 2, entre éstas evaluaciones se encuentra un cambio de 28.75%; el equipo 3 (Eva 1, 18.75%; E, 52.5%; Eva 2, 48.12%) y 2 (Eva 1, 22.5%; E, 57.5%; Eva 2, 52.5%) mostraron diferencias entre evaluaciones de 29.39% y 30% respectivamente, finalmente se encuentra el equipo 5, quienes tuvieron un mejor desempeño entre las tres condiciones, entre Eva 1 y E hubo una diferencia de 27.5% y entre E y Eva 2 hubo un incremento de 50% (Eva 1, 30%; E, 52.5%; Eva 2, 80%). Si se consideran los valores absolutos, se podría pensar que el único equipo que tuvo un desempeño efectivo en las exposiciones fue este último, sin embargo, lo interesante aquí es el avance que se puede observar entre Eva 1 y Eva 2. Los participantes de éste grupo en general lograron desempeñarse de forma distinta a la Eva 1 (Figura 5).

Un aspecto importante desde la propuesta de exposición didáctica, es un tipo de modalidad de las interacciones, en este caso, las interacciones orales fueron importantes, ya que eso permite que los participantes no sólo estén físicamente, sino que sean parte de la exposición y de lo que se genera en la exposición. En la Figura 6 se muestra la frecuencia con la que participaron los estudiantes en las exposiciones en las diferentes condiciones, se encontró que hubo 10 participaciones en total en toda la Eva 1, en el entrenamiento se presentaron 251

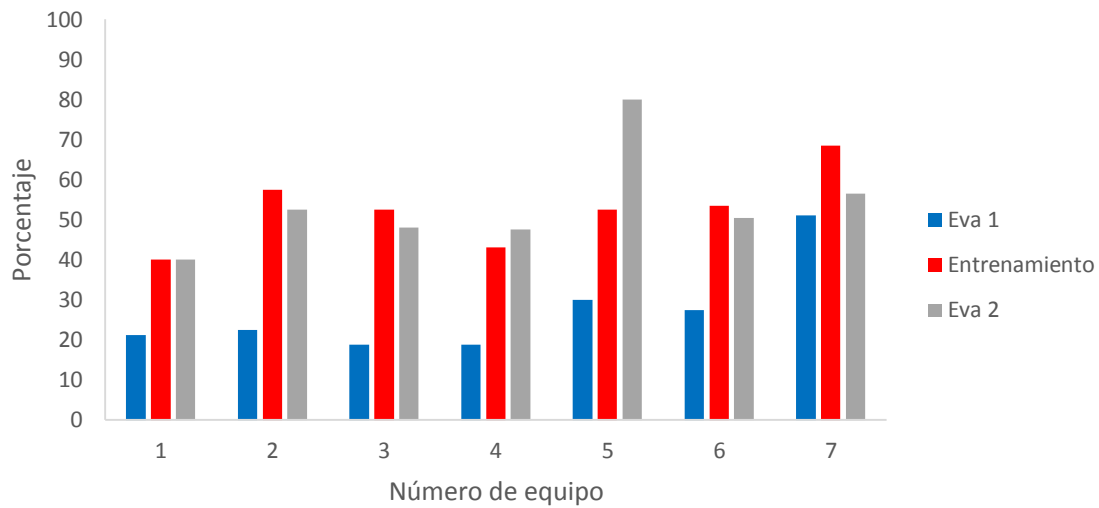


Figura 5. Porcentaje de criterios cubiertos por equipo, del grupo experimental en las tres condiciones.

participaciones y finalmente en la Eva 2, hubo 170 participaciones. Lo anterior es importante al considerar que los ponentes tenían que generar interacciones orales con los participantes y que a su vez los participantes podían ser quienes generaran las interacciones.

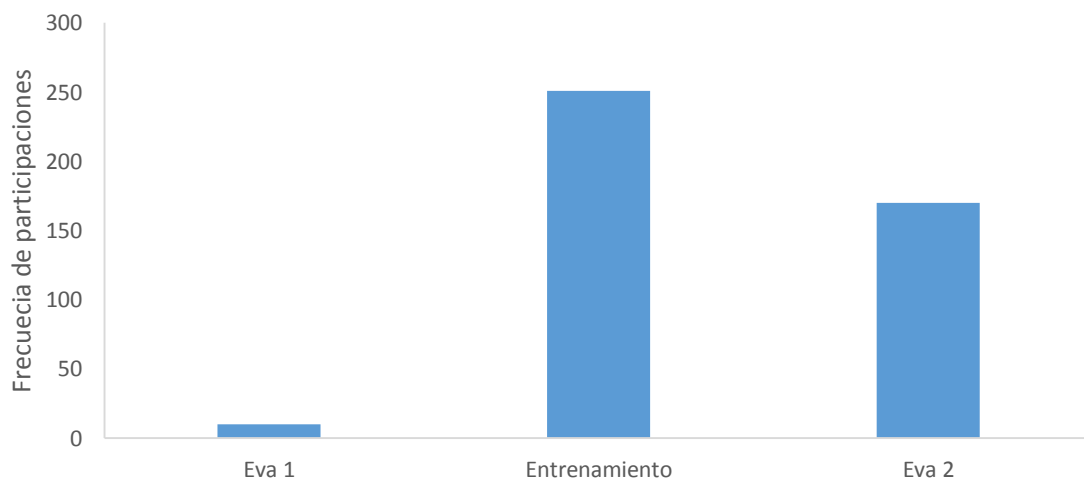


Figura 6. Frecuencia de participaciones en las tres condiciones del GE.

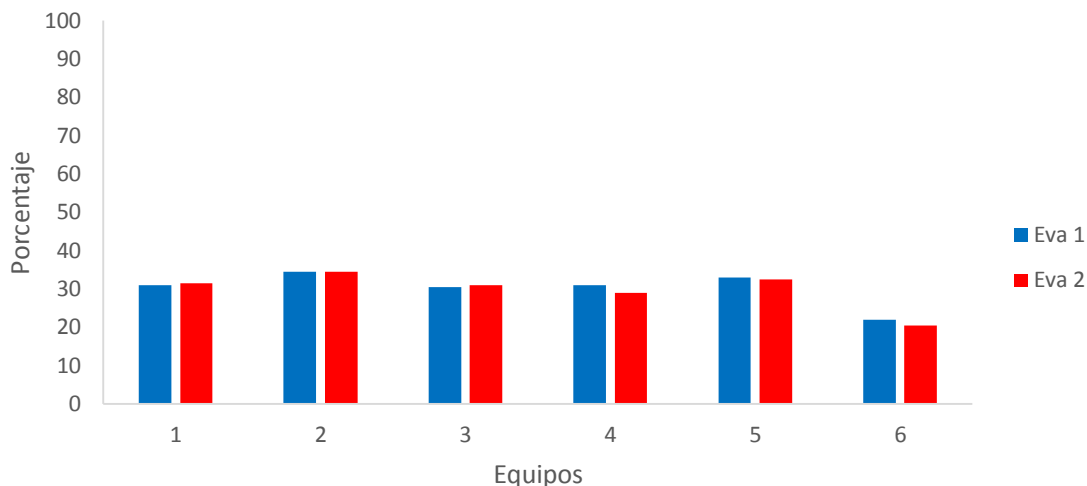


Figura 7. Porcentaje de criterios cubiertos por equipo, del grupo control en las dos evaluaciones.

Respecto al GC se obtuvieron los porcentajes tanto de la Eva 1 y Eva 2 con la finalidad de identificar si su desempeño se mantenía o mejoraba entre las evaluaciones, además de observar las diferencias entre los equipos, el GC se conformó por 6 equipos, en ninguno de los equipos se observan porcentajes más altos en la Eva 2, en comparación con la Eva 1. Es posible ver que hay semejanzas, por ejemplo, el equipo 1 en las dos evaluaciones obtuvo 34.5%; el equipo 1 en la evaluación 1 se encontró 31% y en la evaluación 2, 31.5%; de tal forma que no hay grandes cambios entre los seis equipos que conforman el GC (Ver Figura 7), éstos datos se corresponden con el desempeño de cada participante en ambas evaluaciones, en las cuales tampoco hubo diferencias.

En la Figura 8 se muestra el porcentaje de los criterios formales y funcionales que los equipos del GC satisfacían en la exposición en la Eva 1 y Eva 2, se puede observar que tanto los criterios formales, como funcionales no fueron cubiertos en su gran mayoría. En las dos evaluaciones es posible ver que los cambios que se perciben son mínimos y en la mayoría de los equipos se mantienen los porcentajes, en los criterios formales el equipo 1 (Eva 1, 16.5%; Eva 2, 15.5%), equipo 2 (Eva 1, 17.5%; Eva 2, 17%); en cuanto a los criterios funcionales se observa en el equipo 2

un aumento mínimo de 2% (Eva 1, 17%; Eva 2, 20%); equipo 3 (Eva 1, 15%; Eva 2, 16%), mostrando sólo 1% de diferencia entre las evaluaciones.

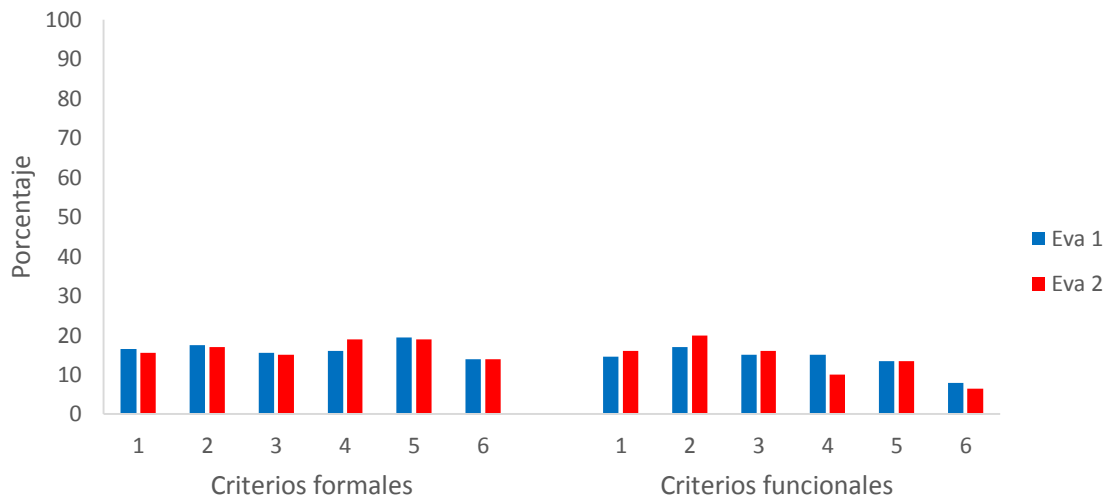


Figura 8. Porcentaje de criterios formales y funcionales cubiertos por los seis equipos del grupo control.

Mientras que, en el GE, en los criterios formales hubo diferencias entre las evaluaciones, el porcentaje más alto a alcanzar con éstos criterios es de 37.5%, de tal manera que el equipo 7, fue quien más se acercó obteniendo 29%, seguido por el equipo 4 y 6 con 27.5% en la segunda evaluación. Aunque el equipo con un mayor desempeño entre las evaluaciones fue el 4 (Eva 1, 13.7%; Eva 2, 27.5%), después se encuentra el equipo 1 con una diferencia de 11.8% (Eva 1, 11.2%; Eva 2, 23.12%). Respecto a los criterios funcionales se encontró que el equipo que mostró un mejor desempeño entre las evaluaciones fue el 5, con 45.8% de diferencia entre ellas (Eva 1, 8.33%; Eva 2, 54.16%); el equipo 3 también mostró diferencia en cuanto a este tipo de criterios (Eva 1, 3.75%; Eva 2, 26.2%). El equipo en el que se encontró muy poco avance fue en el 7, en el cual fue de 2% (Eva 1, 25.5%; Eva 2, 27.5%). No necesariamente los equipos que tuvieron un mayor porcentaje en la evaluación 2 en los criterios formales, son quienes muestran un mayor porcentaje en los criterios funcionales de la misma evaluación (Ver Figura 9).

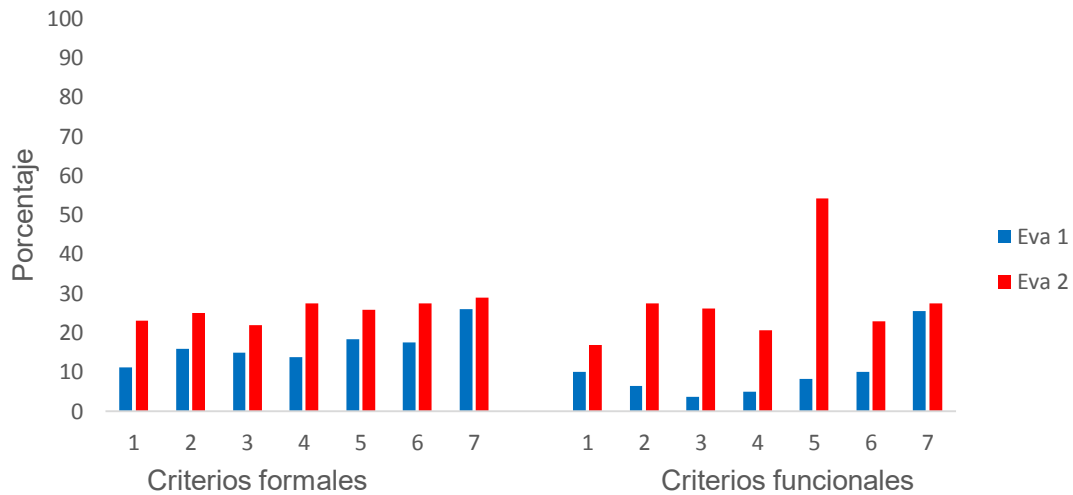


Figura 9. Porcentaje de criterios formales y funcionales cubiertos por los siete equipos del grupo experimental.

Entre-grupos

Para observar si hubo diferencias entre los dos grupos participantes, en las dos evaluaciones. En la Figura 10, se muestran los porcentajes obtenidos por los distintos equipos tanto del GE como del GC, se puede ver que en el GC en la Eva 1, hubo un porcentaje mayor en los seis equipos en comparación con el GE, a excepción del equipo 7 del GE que obtuvo 51%, los valores más bajos en la Eva 1 se encuentran en los equipos del GE. En cuanto a la Eva 2, si hay un incremento

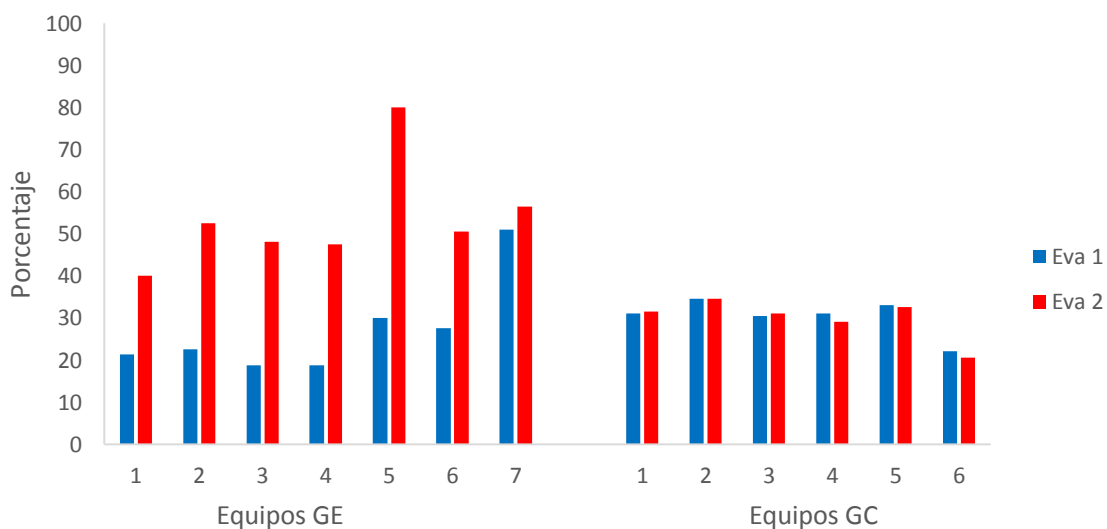


Figura 10. Porcentaje de criterios cubiertos por equipo en ambas evaluaciones, de los dos grupos.

en el GE, en comparación con el GC, ya que en este último, los porcentajes que obtuvieron los seis equipos son muy semejantes a los de la Eva 1 (porcentajes entre 22 y 34), mientras que los porcentajes del GE son mayores en comparación con la Eva 1, se observan valores entre 40% y 80%. Los cambios que se muestran entre ambos grupos permite reconocer que el entrenamiento tuvo un efecto positivo en el desempeño de los participantes.

En la evaluación 1 sobre los criterios formales, se encontró que tanto el GC, como el GE los equipos obtuvieron porcentajes parecidos, con un rango entre 11% y 19%, a excepción del equipo 7 del GE, que alcanzó 26%. Por otro lado, en los criterios funcionales en el GE los equipos obtuvieron un menor porcentaje, como es el caso de los equipos 2, 3, 4 y 5 (6.5%, 3.7%, 5% y 8.3%, respectivamente), mientras que en el GC se observa que hubo un porcentaje mayor con un rango entre 8 y 15% (Ver Figura 11).

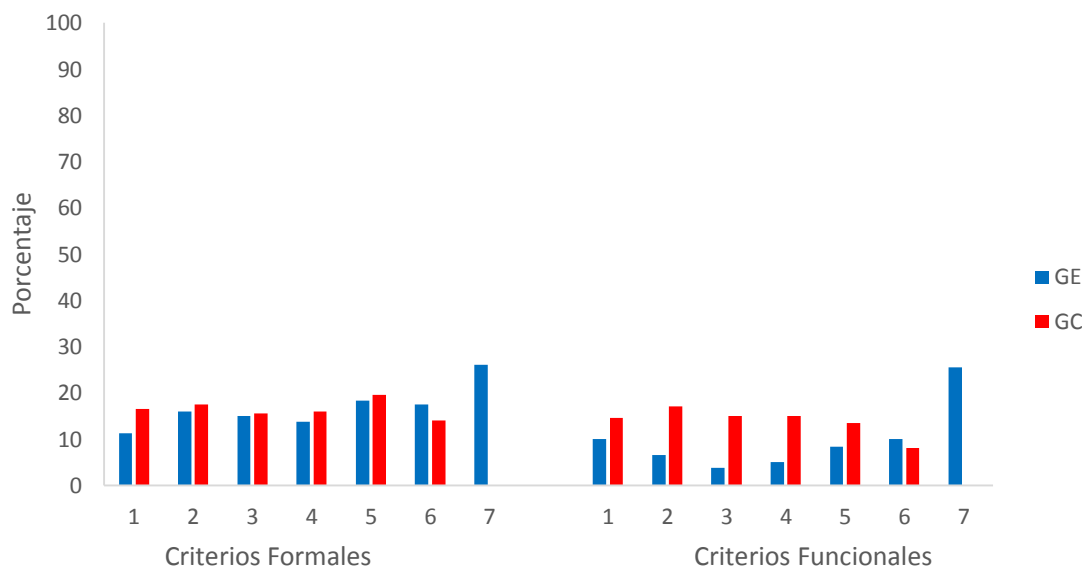


Figura 11. Porcentaje de criterios formales y funcionales cubiertos por los diferentes equipos del GE y GC en la Eva 1.

De la misma forma se obtuvieron porcentajes de los criterios formales y funcionales de ambos grupos en la Eva 2. En los criterios formales los equipos 4 y 5 fueron quienes obtuvieron un porcentaje más alto de todo el GC (barras rojas) con 19%, los demás equipos tuvieron porcentajes entre 14% y 17%. Mientras en el GE los equipos obtuvieron porcentajes entre 21% y 27%. Los equipos del GE se acercan más al porcentaje que representan los criterios formales (37.5%). Considerando la Figura 11 y los datos de la Eva 2, se puede notar que hay un incremento en el porcentaje de los equipos del GE en comparación con el GC, que muestran valores parecidos en ambas evaluaciones. Por su parte, en los criterios funcionales, el equipo GC el valor más alto lo obtuvo el equipo 2 (20%), el equipo con menor porcentaje fue el 6 con 6.5%; en el GE se observan porcentajes más altos en comparación con el GC, ya que, el equipo 1 fue el que obtuvo el menor porcentaje (16.87%), que es un valor semejante al obtenido por los equipos del GC, el equipo 5 con 54.16% es el que muestra un mayor incremento en comparación con los equipos restantes, que mostraron valores

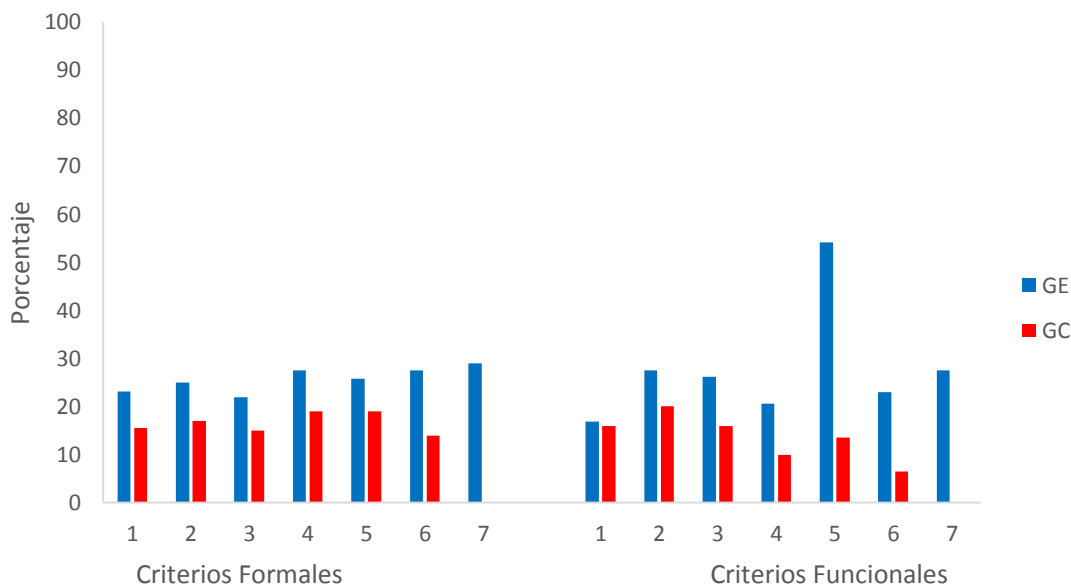


Figura 12. Porcentaje de criterios formales y funcionales cubiertos por los diferentes equipos del GE y GC en la Eva 2.

Un aspecto que se puede decir que se modificó a partir del entrenamiento en el GE fue el tiempo en el que se llevó a cabo la exposición. De tal manera que en el GE y GC en la Eva 1, el tiempo destinado se encontró entre 18 y 60 minutos, mientras que en la segunda evaluación en los equipos del GC se mantuvo entre 39 y 55 minutos, a diferencia de los equipos del GE, en los que se observa un incremento de hasta 102 minutos, el equipo que estuvo exponiendo más tiempo fue el 7 (154 min.), seguido por el equipo 5 (107 min.) (Ver Figura 13). Es importante resaltar que los equipos 5 y 7 del GE fueron los que mejores puntajes obtuvieron tanto en el desempeño individual, como en equipo con los criterios formales y funcionales.

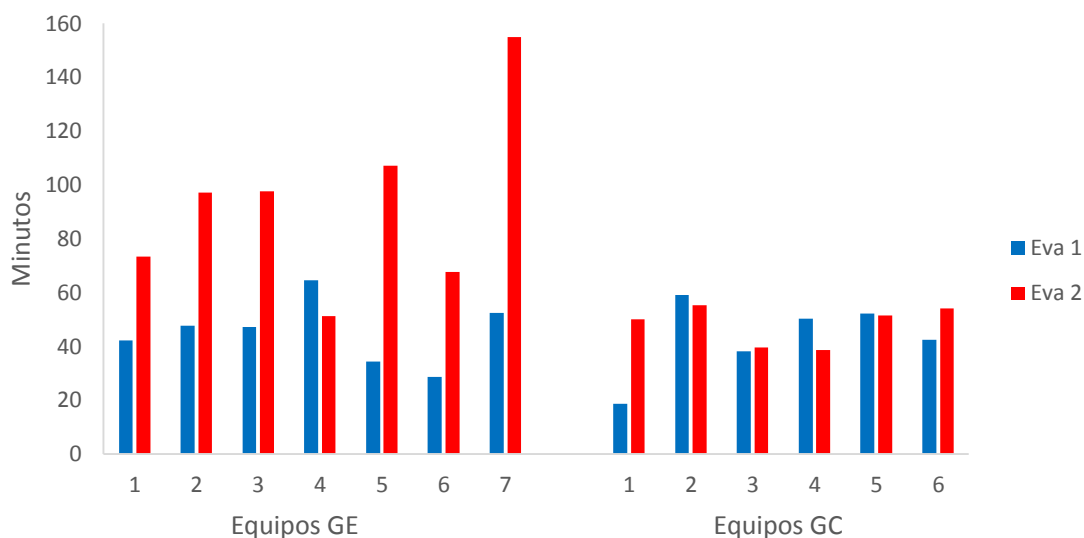


Figura 13. Tiempo en el que realizaron la exposición los diferentes equipos del GE y GC en ambas evaluaciones.

A partir de los datos obtenidos, se pueden observar similitudes en el GE y GC en la primera evaluación, pero al realizar la segunda evaluación se pueden ver diferencias entre los grupos, además, dichos cambios se encontraron tanto en los criterios formales y funcionales. Aunque también se pueden ver diferencias entre el avance que mostraron en el desempeño expositor cada uno de los integrantes de los equipos, de la misma manera se puede ver que el desempeño que tienen que desplegar los estudiante en una exposición didáctica, comienza desde antes de estar frente a los participantes, ya que los equipos con mejor desempeño son

quienes tuvieron planeación previa y hay una relación entre el material que se asignó, y no una fragmentación por partes de lo que dice el texto, es decir, se puede ver que aquellos equipos con mayores porcentajes, son los que tuvieron una organización de lo que se tendría que realizar.

6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo de investigación fue evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de psicología. Los hallazgos encontrados permiten decir que el desempeño expositor de los estudiantes que estuvieron en el entrenamiento, mejoró tanto en los aspectos formales como funcionales, en comparación con el grupo control, en el que solamente se realizaron las evaluaciones.

Lo anterior se observa al realizar el análisis entre grupos, en los que es posible dar cuenta de las semejanzas y diferencias que hay entre un grupo y otro. Primero hay que destacar que en ambos grupos en la evaluación 1 se encontraron semejanzas en el desempeño expositor, lo anterior se puede deber a la historia académica de cada uno de los estudiantes, es decir, en los niveles educativos previos, los estudiantes han sido expuestos a situaciones en los que sólo es necesario repetir información que han leído previamente. En cuanto a las diferencias, los efectos encontrados en el desempeño expositor, sólo se observa en el GE, aunque es necesario mencionar que dichos efectos son diferenciales, se observan más cambios entre una evaluación y otra en los criterios formales, en comparación con los criterios funcionales. En correspondencia con desempeños semejantes en ambos grupos en la evaluación inicial, Chehaibar et al., (2012) refieren que en la Educación Media Superior se han mantenido las formas en las cuales se enseña, se observan clases expositivas que se reducen a la repetición y memorización de la información, por lo que este es el tipo de repertorio con el que llega la mayoría de los estudiantes al nivel educativo superior. Esto puede ser respaldado por lo encontrado en este estudio si se considera que los participantes de este estudio eran estudiantes del primer semestre de licenciatura, los cuales evidenciaron limitantes en su evaluación inicial para exponer en clase, pero dicha situación puede cambiar en la medida en la cual se diseñen entrenamientos como el que aquí fue implementado.

La mejoría del desempeño expositor en los integrantes del grupo sometido a entrenamiento referido a los criterios formales, (siete participantes que cubrieron más del 80% de los criterios formales), es esperable y dicha mejoría es entendible al contemplar que colocarse frente al grupo, tener el material preparado, vestir de forma pertinente, fluidez verbal, entre otras, implican demandas de menor complejidad, que las más de las veces tienen que ver con lo situacional y sus propiedades. Y son generalmente aspectos a los que se apela en los diferentes niveles educativos (Candela, 2001; Demandes et al. 2012). De esa manera, es posible entrenar con mayor eficacia a cumplir con los aspectos formales de una exposición, pero como se ha señalado, estos aspectos sólo representan una parte necesaria para cubrir con una exposición a la que se le debiesen agregar los aspectos funcionales. Teniendo en cuenta que sin las condiciones necesarias o requerimientos formales, no puede haber exposición, y la sola presencia de dichas condiciones no basta para que tengan lugar interacciones didácticas durante la exposición. En otras palabras, que la exposición representa una de las formas más claras de integración de la morfología y de la función en el ámbito educativo.

Uno de los problemas derivados de sólo hacer énfasis en los aspectos formales es que los estudiantes solamente aprenden a repetir y a presentar diapositivas a sus compañeros, como si las diapositivas bastaran para generar el aprendizaje o como si lo relevante fuera mostrar la información plasmada. Otro aspecto, que podría ser uno de los más graves, es que si los estudiantes a lo largo de su vida académica han atendido a criterios formales, se esperaría que su desempeño fuera el óptimo en los aspectos formales, sin embargo, se observa que los estudiantes de primer semestre de la carrera comenten errores que tuvieron que haber sido corregidos en niveles previos. Lo anterior puede poner en evidencia que los profesores no retroalimentan lo que realizan los estudiantes y los propios estudiantes no identifican los errores que están cometiendo, y en consecuencia no modifican su desempeño. Esto en conjunto representa que el papel didáctico de la exposición queda reducida a comentar información frente al grupo, consumir espacio del horario escolar y contribuir a una educación informativa en la que los

contenidos o temas son los actores centrales y no las habilidades que tienen que desarrollar los estudiantes: hablar como psicólogos, como médicos, como físicos, etc.

Por otro lado, se observó que hay cambios en el desempeño referido a los criterios funcionales en ambas evaluaciones entre los miembros del GE, en otras palabras, los estudiantes hicieron cosas que no habían realizado en la primera evaluación. Si bien ningún participante logró el máximo puntaje, es importante el avance que mostraron los estudiantes entre las evaluaciones, ya que fue muestra de las habilidades que desarrollaron. Los estudiantes al tener un mayor contacto o historia con exposiciones reducidas a transmitir información, enfrentan problemas para adoptar nuevos criterios como lo son los funcionales. El más importante, realizar una exposición con un criterio orientado al aprendizaje, así como como evaluar dicho aprendizaje, que permita que la exposición trascienda la propia situacionalidad en la que ocurre y que se relacione con el contenido disciplinario con otras situaciones, de ahí que sea necesario promover una mayor historia con este tipo de desempeños.

También se encontró que el entrenamiento promovió que tuvieran lugar interacciones entre los ponentes y los participantes, de esa manera es posible notar las diferencias entre una exposición tradicional y una exposición didáctica, en tanto cambia el papel de los ponentes como de los participantes, dándoles de esa forma un papel funcional en el que generar interacciones a partir de un criterio es lo relevante. Los primeros, adoptando un papel no sólo activo sino orientado a conseguir que sus compañeros aprendan algo a partir de lo que ellos harán, los segundos, abandonando el papel de audiencia que sólo recibe un mensaje, sino adoptando un papel en la interacción didáctica, siendo parte de la exposición en suma, comportándose como participantes. Se puede apreciar lo anterior en el número de participaciones que se realizaron en las diferentes condiciones del estudio.

Para poder identificar si los participantes aprendieron sobre lo que se expuso, sería necesario diseñar una forma de evaluar dicho aprendizaje, debido a que los estudiantes ponentes, tienen más complicaciones al evaluar si los participantes aprendieron. O bien diseñar formas en las que se promuevan que los estudiantes evalúen el aprendizaje, ya que finalmente, los psicólogos en su desempeño profesional tendrán que estar realizando evaluaciones pertinentes de acuerdo al ámbito en el que se encuentren.

En la exposición tradicional el ponente cumple con el papel de poner de por medio la información contenida en los textos revisados, por lo tanto, se observa un desempeño oral derivado completamente de lo leído y que sigue un curso inalterable, ya que la interacción con los otros no es crítica para el desarrollo del tema y en muchas ocasiones se considera sólo como contacto visual con los otros. Mientras que, en la exposición didáctica, el papel funcional de quienes integran la interacción es interdependiente, las participaciones orales aumentan y derivado de eso el tiempo en el que se realizan las exposiciones también, obteniendo un mayor tiempo en el GE en la evaluación 2. Además, las participaciones le dan un carácter dinámico y variable a la exposición, ya que no sigue un curso lineal, sino que puede ir otro ritmo que no está definido por el desarrollo del tema, sino por lo que los participantes discuten, preguntan plantean como duda, ilustran, entre otras intervenciones que transforman la situación de exposición.

En la exposición didáctica al encontrarse delimitada por criterios sociales, paradigmáticos, pedagógicos, y a su vez por los criterios disciplinares, el docente cobra gran importancia en la exposición didáctica, ya que es quien impone un criterio al equipo y los ponentes tendrá que ajustarse a él, lo importante en este caso no es que se comuniquen sino que el profesor enseñe a partir de la interacción didáctica y los estudiantes ajusten sus desempeños con la finalidad de aprender, esto se contrapone con lo que menciona Adame (2009), para él el proceso de enseñanza -aprendizaje se reduce la comunicación (emisor, mensaje y receptor) contemplando tanto al docente como emisor y receptor, y los estudiantes también

pueden ser emisores y receptores. Es por eso que la exposición caracterizada empleando la noción de interacción didáctica permite encuadrar en una dimensión psicológica funcional, lo que supone la exposición, sin apelar a modelos importado de otras disciplinas, trazando diferencias con los trabajos en los que la exposición es visualizado como una relación entre receptores y emisores.

En el grupo que no estuvo en el entrenamiento, los equipos expositores en general no tuvieron interacciones con el resto del grupo cuando tenía lugar la exposición, en consecuencia, se obtuvieron exposiciones con una secuencia lineal, en concordancia con lo que se señala en la literatura (introducción, desarrollo y cierre) (De Grez, Valcke & Roozen, 2014), y se observó que el tiempo en el que se realizan las exposiciones es mucho menor en comparación con el tiempo que emplearon los integrantes del grupo experimental. Si bien la duración de la exposición no determina su carácter didáctico o no, es un indicador importante para estimar la dinámica de la exposición, el curso que puede seguir y el tipo de interacciones que se pueden establecer: ponentes y audiencia o ponentes y participantes. Por otro lado, se puede convertir en un aspecto que limita las interacciones que pueden tener lugar en el aula, cuando se destina a priori una duración de la exposición o de la clase, sin tomar en cuenta las preguntas, dudas o la profundización que puede ocurrir. Este aspecto cobra sentido al reconocer que los planes de estudio se encuentran delimitados por un calendario escolar, es decir, tiempos administrativos que enmarcan la duración de las actividades al margen de lo que se pueda conseguir en dichos períodos. En lugar de ajustarse de manera inversa, es decir, que el calendario escolar no sea el que delimite las relaciones de enseñanza-aprendizaje, sino que sea el aprendizaje de los estudiantes, por lo que el calendario escolar tendría que subordinarse a las relaciones de enseñanza aprendizaje.

El docente en la exposición didáctica cobra un papel relevante, en tanto la exposición se encuentra subordinada a los criterios que el docente impone y domina en su satisfacción, y dichos criterios deben estar en plena correspondencia con lo

señalado en los programas de las materias. Con base en dichos criterios el docente regula o debiese regular lo que acontece en el aula, la exposición no es la excepción y para que esto sea así, el docente debe estar abriendo y cerrando los episodios didácticos, sean éstos orales, lectores o escritores. En el presente trabajo se recuperó esta condición, ya que durante el entrenamiento el docente es quien le daba sentido y dirección a lo que se decía, lo que se conseguía en los otros estudiantes, lo que faltaba, retroalimentando siempre en correspondencia con los criterios impuestos (Morales, Pacheco y Carpio, 2014). Además, auspiciaba que los estudiantes desarrollaran habilidades de identificación y evaluación de criterios formales y funcionales por cumplir, tanto en el desempeño ajeno como en el propio, de continuar con esta forma de conducir las exposiciones, estos estudiantes, eventualmente desarrollarán más habilidades respecto a la exposición. Por su parte, en la exposición tradicional, muchas veces el papel del docente se limita a indicar el inicio y fin de la exposición, pocas veces existe retroalimentación sobre lo que se dijo e hizo al exponer, delegando de cierta manera su trabajo a los estudiantes expositores o supervisando el desarrollo de un tema de forma oral.

El desempeño mostrado por los integrantes del grupo control, puede ser considerado muestra de las exposiciones tradicionales que se llevan a cabo en el nivel superior, las exposiciones se fincaron en la repetición de la información de los textos, en las que lo importante son los ponentes en tanto se aproximan a replicar lo que han leído o que leen lo que presentan, hay poca o nula planeación y organización, o la organización que se caracteriza por la fragmentación del texto asignado, lo anterior, también implica la fragmentación del equipo y la poca colaboración entre ellos.

Orejudo, et al. (2005) y Tron, Bravo y Vaquero (2014), realizaron estudios en los que evaluaron el miedo al hablar frente a público, encontraron en ambos casos que los estudiantes, se perciben como muy ansiosos. Estos resultados pueden deberse a que en las IES generalmente no se les enseña a los estudiantes a exponer y por lo tanto, la situación de estar frente al grupo, se ve modulada por

factores disposicionales negativos que impiden el desempeño efectivo. Entre los factores destacan la falta de habilidades orales, las características de aquellos ante quienes se va a hablar, las características del lugar, entre otros.

En el GE después del entrenamiento, se observa que hay una exposición interactiva, en la que el papel de cada uno de los participantes es importante, lo cual se traduce en que se va configurando un proceso formativo tanto para los ponentes como para los participantes, debido a que se les exigen comportamientos variados, y no sólo hablar, los unos, y escuchar los otros. Esto se relaciona con lo que dice Morales et al. (2013) acerca que en la exposición didáctica se exige que los estudiantes lean, escriban, busquen información adicional, no sólo antes que tenga lugar la exposición propiamente dicha, sino durante y después, lo que remarca que los estudiantes tienen que desempeñarse académicamente en diferentes modalidades. En la medida en la que los estudiantes interactúan en diferentes modalidades, en diferentes niveles de complejidad con aquello que leen y con los diferentes puntos de vista de sus compañeros, pueden transformar lo contenido en los textos y esta transformación es lo que puede generar que ese contenido evolucione a conocimiento.

En una exposición didáctica es crítica la planeación en plena correspondencia con el criterio impuesto por el docente, pero ello no significa que la planeación desembocará en una estructura rígida (introducción, desarrollo y conclusiones), como lo consideran (De Grez, Valcke & Roozen, 2014; Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón & Cisneros-Estupiñán, 2015). Sino que significa que se habrán de definir los límites sobre los que se moverá la exposición, lo que puede abordarse y lo que no, lo que es pertinente incluir como actividad o dinámica y que ello no se convierta en actividades recreativas que no dejan un aprendizaje o que se alejan del objetivo planteado. La planeación que tiene como punto de partida el criterio impuesto por el docente, los objetivos a cumplir por parte de los ponentes y participantes, así como los medios que permitirán conseguir los objetivos, puede probabilizar que se consiga una auténtica exposición didáctica.

Lo anterior permite dimensionar funcionalmente a los denominados materiales didácticos para su inclusión en una exposición. Primero que nada, con el punto de vista aquí adoptado, los materiales o auxiliares que un ponente usa para una exposición, no son didácticos en sí mismos, ni una dinámica lo es en sí misma, su cualificación como tales depende de la relación en la que son incorporados y de los efectos conseguidos. En este sentido, una presentación en Power Point o Prezi, son elementos que demuestran su pertinencia cuando se observa el resultado de su inclusión en la exposición, a partir del desempeño de los participantes, no constituyen ni el corazón de una exposición didáctica ni son didácticos, ni interesantes, ni dinámicas en sí mismos. Se sostiene que su concepción didáctica como una propiedad, debe ceder su lugar a didáctica como una cualidad, por lo que más que preguntarse por su utilidad para una exposición, hay que preguntarse por su adecuación.

La postura tomada frente a la exposición que aquí se presentó, permitió desarrollar habilidades expositivas, el papel funcional que se le asigna a los estudiantes como ponentes queda determinado por las relaciones que establece el docente con el contenido disciplinario, exigiendo que los estudiantes sean participantes de cada una de las exposiciones y que por lo tanto aprendan a desempeñarse tanto como ponentes y participantes. Dicho planteamiento puede mantener correspondencia con los cánones sobre el papel activo que tanto se ha pedido a los estudiantes. De tal manera que la exposición didáctica permite que los estudiantes se comporten de forma diferencial de acuerdo a su propio aprendizaje como ponentes y como participantes de una exposición.

Por ello, sería interesante en el futuro evaluar a los estudiantes en situaciones novedosas en las que puedan exponer, ya que, al estar primero bajo un entrenamiento en habilidades expositivas, sería importante evaluar si éste tiene un efecto en otras situaciones, en las que el estudiante tenga que ser competente. Las situaciones podrían ser en coloquios, congresos, lugares a fines en los que un estudiante tenga cabida académicamente. Un aspecto que se tiene que considerar

en los futuros estudios sobre las exposiciones es identificar el tipo o nivel funcional de las interacciones orales que se presenten entre los ponentes y participantes, como lo han realizado Mares y cols. (2004), esto posibilitaría tener puntos de partida para promover interacciones de un tipo o de otro, o para variarlas, como condición necesaria para promover competencias orales conceptuales, metodológicas o profesionales.

Finalmente, si en el salón de clases el docente promueve el desarrollo de habilidades orales, contemplando aspectos formales y funcionales, es posible que los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica en la licenciatura perfeccionen sus formas de desempeñarse frente a distintas situaciones. Esto permitiría contar con herramientas para promover en los estudiantes tendencias a la efectividad en situaciones novedosas, como puede ser el área laboral, por ejemplo, competencias orales que permitan compartir, generar o reproducir conocimiento, que se pueden traducir en el perfil de un individuo con liderazgo o capacidad de convencimiento y de persuasión en ámbitos como el organizacional. Lo cual puede mostrar la importancia de formar habilidades y competencias orales durante la preparación para la inserción laboral, que significa una forma de establecer congruencia entre lo que proponen las IES y los egresados de las mismas. En otras palabras, la promoción de competencias orales en estudiantes de educación superior, constituye una forma de contribuir al desarrollo de una auténtica capacidad intelectual autónoma, que tanto se demanda del individuo actual.

7.- REFERENCIAS

- Adame, A. T. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-10.
- Alonso, R. S. y Haces de Villa, G. (2006). *Propuesta de bases para medir el desempeño de las universidades privadas sin fines de lucro en la República Mexicana sustentada en el Balanced Scorecard* (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas Puebla, recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ladi/alonso_r_s/portada.html
- Calderón, A. E. y Tapia, L. M. (2016). Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 411-435.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 317-333.
- Carpio, C., Arroyo, R., Silva, H., Morales, G. y Canales, C. (2011). Lenguaje, lectura y fracaso escolar en la educación superior. En Guevara, B. Y. (Coord.), *Fracaso escolar*, (pp. 195- 219). México: UNAM- Iztacala.
- Chamizo, G. J. A., Hernández, M. G., García, F. A., Padilla, M. K. y Nieto, C. E. (2013). Antecedentes. En Nieto, C. E. y Chamizo, G. J. A. (Coords.), *La enseñanza experimental de la química. Las experiencias de la UNAM*, (pp. 4-34). México: UNAM.
- Chehaibar, N. M., Alcántara, S. A., Athié, M. M., Canales, S. A., Díaz-Barriga, A., Ducoing, W. P. y Zorrilla, A. J. (2012). Diagnóstico de la Educación. En Narro-

- Robles, J.; Martuscelli, Q. J. y Barzana, G. E. (Coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. (pp. 21-58). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Cruz, L. Y. y Cruz, L. A. K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação Campinas*, 13 (2), 293-311.
- Dávila, P. (2012). Plan de Desarrollo de la Facultad de Estudios Superiores. Manuscrito inédito. Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, México. Recuperado de: <http://direccion.iztacala.unam.mx/PDFs/PDAI2012-2016FESIztacalacompleto1.pdf>
- Dávila, P. (2017). Primer informe de actividades, 2016-2020. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México: FESI. Recuperado de: http://direccion.iztacala.unam.mx/PDFs/primer_informe_PDDA_2aadm.pdf
- De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2009). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 1-32.
- De Grez, L., Valcke, M & Berings. (2010). Peer assessment of oral presentation skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1776–1780.
- De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33 (2), 256-271.
- Demandes, I., Latrach, C. A., Febre, N. P., Muñoz, C., Torres, P. y Retamal, J. (2012). Evaluación del razonamiento científico y comunicación oral y escrita

en el licenciado en enfermería. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46 (4), 980-984.

Díaz- Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36.

Fuentes, N. M. T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 51-58.

Garbanzo, V. G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (1), 43-63.

García-Mendez, M. (2016). Aprendizaje de la psicología a partir del plan de estudios. En Carpio, C. y Morales, G. (Coords.), *Enseñanza de la Ciencia. Reflexiones y propuestas*. México: UNAM-Iztacala.

García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1043-1062.

González, B. y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, 18, 30-41.

Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En J. Paredes y A. de la Herrán, M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín (Coords.), *La práctica de la innovación educativa*, (pp. 251-278). Madrid: Síntesis.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.

Kantor, J. R. & Smith, W. N. (2015). La ciencia de la psicología. (Trad. Varela. J). México: CUCS.

León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En Pacheco, V. y Carpio, C. (Coords.), *Análisis del Comportamiento observación y métricas*, (pp. 79-99). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 721-745.

Mares, G. Rivas, O. y Rocha, H. (2013). Interacciones en los salones de clases de primaria y el aprendizaje escolar. En Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G. y Ortega, M. (Coords.), *La autorreferencia*, (pp.77-100). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Márquez, J. A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 477-500.

- Monroy, F. M. (2009). El sistema educativo mexicano: algunas reflexiones. En Monroy, F., Contreras, G. y Desatnik, M. (Coords.), *Psicología Educativa* (pp. 9-63). México: UNAM- Iztacala.
- Monroy, N. Z. (2016). El papel de la filosofía y la historia en la enseñanza de la ciencia y de la psicología. En Carpio, C. y Morales, G. (Coords.), *Enseñanza de la Ciencia. Reflexiones y propuestas*. México: UNAM-Iztacala.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1 (2), 73-89.
- Morales, G. (2014). *Enseñanza de la ciencia y comportamiento inteligente: el caso de psicología Iztacala* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Morales, G., Granados, A., Pintle, B., Bernardino, D. y Ramírez, K. (Agosto, 2015). *La enseñanza de la exposición de trabajos de investigación*. Sesión cartel presentado en el XXXIV Coloquio de Investigación de la FES Iztacala, México.
- Morales, G., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Aprendizaje y competencias de estudio en universitarios. En Morales, P., Saavedra, E., Salas, G y Cornejo, C. (Eds.), *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educativa*, (pp. 123-136) Talca: Universidad Católica de Maule.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.

Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37, 24-35.

Morales, G., Peña, B., Hernández, A., Trejo, A. y Carpio, C. (2017). Participaciones orales y tipos de criterios funcionales en estudiantes universitarios. Manuscrito presentado para su publicación.

Muñoz- Dagua, C., Andrade-Calderón, M. y Cisneros-Estupiñán, M. (2015). Los indicios de la actitud en las interacciones orales en el aula universitaria. *Revista Folios*, 42, 127-138.

Narro-Robles, J. y Moctezuma, N. D. (2012). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. En Narro-Robles, J.; Martuscelli, Q. J. y Barzana, G. E. (Coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. (pp. 9-20). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Nieto, C. E. y Chamizo, G. J. A. (2013). Introducción. En Autor, (Coords), *La enseñanza experimental de la química. Las experiencias de la UNAM*, (pp. 1-3). México: UNAM.

Ocegueda, H. J. M., Miramontes, A. M. y Moctezuma, H. P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia Ergo Sum*, 21 (3), 181-192.

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

- Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herero, M. L. y Fernández, T. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Reyes, M. (2007). La psicología interconductual: un nuevo paradigma aplicado a la educación. *Synthesis*, 41, 1-6.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (1), 7-14.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 193-207.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Chiecher, A. (2002). La participación en clases universitarias, evaluación desde las perspectivas del alumno. *Cuadernos*, 15, 77-88.
- Robelo, A. C. (1880). *Vocabulario Etimológico de Literatura*. Cuernava: UANL.
- Robles, M. A. y Salinas, T. M. J. (Marzo, 2017). *Tendencia de la psicología en la titulación por tesis de egresados de la FES Iztacala. Un estudio longitudinal*. Trabajo presentado en la Conferencia de 1er Encuentro de Enseñanza de la psicología en los sistemas escolarizado, abierto y a distancia, Ciudad de México.
- Seyed, M. R. A. & Elaheh, T. (2016). Academic oral presentation self-efficacy: a crosssectional interdisciplinary comparative study. *Higher Education Research & Development*, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1160874>

- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40 (3), 32-46.
- Solanes, A., Núñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.
- Tran, L. N. (2016). The Relationship between University Students' Beliefs, Engagement and Achievements of Oral Presentation Skills: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (11), 52-70.
- Tron, R., Bravo, C. y Vaquero, E. (2014). Evaluación y correlación de las autoverbalizaciones y el miedo a hablar en público en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 13-18.
- Torres, V. L. E. y Rodríguez, S. N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270.
- UNESCO (2012). Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Ediciones UNESCO, París.
- UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Ediciones UNESCO, París.
- Vargas, B. J. A. (2011). Estado actual de la psicología: opiniones en el 2011. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), 373-383.

Verano, D. y Bolívar, A. (2015). *La confianza para hablar en público entre los estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el XXIX AEDEM Annual Meeting, San Sebastián.

Vilá, S. M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en el aula. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Zarzosa, E. L. G. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (3), 243-256.

8. Anexos



Anexo 1

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala



Nombre: _____ Fecha: _____ Equipo: _____

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de criterios, marca con una (X) si el equipo y cada integrante cumple con ellos, en caso de no ser así marca con una (--).

Equipo	Nombre del ponente					
El material estuvo preparado antes de iniciar la exposición						
El equipo estaba organizado						
El equipo presentó la exposición y a los integrantes del equipo						
Se mantuvo bajo control situaciones imprevistas (ruido, problemas técnicos, etc.).						
Individual						
Inició con una pregunta o afirmación que llamó la atención.						
Mencionó el objetivo como ponente						
Mencionó el objetivo de los participantes						
El discurso fue coherente						
Concretó lo teórico (ilustró)						
Hubo congruencia en su discurso y el de su equipo						
Generó interacciones orales con los participantes						
El lenguaje utilizado (vocabulario, sinónimos, tecnicismos, etc.) fue apropiado						

Diseñó alguna actividad						
Relacionó lo expuesto con otras situaciones						
Evaluó si hubo aprendizaje						
Hubo retroalimentación a partir de la evaluación						
Se cumplió el objetivo del ponente						
Se cumplió el objetivo de los participantes						
Los recursos de apoyo (ppt, pizarrón, etc.) fueron pertinentes						
Las diapositivas tenían poco texto						
Las diapositivas tenían imágenes						
La letra de las diapositivas se veía						
Las diapositivas tenían errores de ortografía						
Los colores de las diapositivas permitían ver las letras e imágenes						
La vestimenta fue pertinente						
Fluidez verbal adecuada						
Pronunciación y vocalización adecuada						
Entonación y volumen adecuado						
Se desplazó por el aula						
Leyó apuntes, copias o diapositivas						
Estuvo de frente a la audiencia						
Mantuvo contacto visual con el auditorio						
Utiliza muletillas						

Anexo 2

Criterios de la exposición didáctica	
Formales	Funcionales
Tuvo el material preparado antes de iniciar	El equipo estaba organizado
Presentó el equipo y la exposición	Mencionó el objetivo del ponente y de los participantes
Inició con una pregunta	El discurso fue coherente
Mencionó el contenido de la exposición	Concretó lo teórico
El lenguaje utilizado (vocabulario, sinónimos, tecnicismos) fue apropiado a los participantes	Hubo congruencia en su discurso y el de sus compañeros
Diseñó alguna actividad	Generó interacciones orales con los participantes
Vestimenta pertinente a la situación	Relacionó lo expuesto con otras situaciones
Fluidez verbal	Evaluó si hubo aprendizaje
Pronunciación y vocalización adecuada	Retroalimentó
Se desplazó por el aula	Se cumplieron los objetivos
No leyó apuntes, copias o diapositivas	
Estuvo frente a los participantes	
Mantuvo contacto visual con el auditorio	
No utilizó muletillas	
Los recursos de apoyo (ordenador, pizarrón, ppt., etc.) fueron pertinentes	
Las diapositivas tenían imágenes, tenían poco texto y las letras se veían	
Las diapositivas no tenían errores de ortografía, los colores permitían ver el contenido	