



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**LA EXPOSICIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA, SU
CERCANÍA CON LAS HABILIDADES DIDÁCTICAS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

MITZI ESTEFANIA ROSALES HURTADO

Director: **Dr. GERMÁN MORALES CHÁVEZ**

Dictaminadores: **Dra. KARLENA MARÍA CÁRDENAS ESPINOZA**

Lic. BENJAMÍN PEÑA PÉREZ



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

LA EXPOSICIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA, SU CERCANÍA CON LAS HABILIDADES DIDÁCTICAS

Resumen.....	1
Introducción	2
1. Educación escolarizada en México: El caso del nivel superior.....	7
1.1 La transformación del discurso en el aula, una visión panorámica.....	7
1.2 Calidad educativa en el nivel superior.....	13
1.3 El papel de la oralidad en el nivel superior educativo.....	20
2. La clase en educación superior: espacio para el desarrollo del discurso y las habilidades orales.....	23
2.1 Habilidades orales, fundamento de cualquier aprendizaje.....	23
2.2 La relación enseñanza-aprendizaje.....	26
2.3 Desarrollo de habilidades orales en el aula.....	31
3. La exposición estudiantil como espacio para el desarrollo de habilidades orales.....	34
3.1 La exposición estudiantil, como espacio de aprendizaje.....	34
3.2 La funcionalidad de las interacciones didácticas durante la exposición estudiantil universitaria.....	39
4. Método.....	44
5. Resultados	48
6. Discusión.....	77
Referencias.....	85
Anexos.....	96

La educación en México ofrece un panorama amplio y con diferentes matices, dependiendo del cristal con el que se mire, las condiciones en las cuales se analice y por supuesto, quien realice dicha tarea. No es un secreto que la educación en nuestro país tiene muchas carencias y graves fracturas en su sistema, si a esto se suma la fragilidad económica, la desigualdad social y los altos niveles de violencia característicos de México, concluir una carrera universitaria pareciera una hazaña casi imposible.

Es un hecho, el éxito académico puede verse afectado por diferentes factores de riesgo, por ejemplo, algunos de estos factores sociales, pueden atribuirse al género, nivel socioeconómico, ubicación geográfica de residencia y antecedentes familiares (González, 2006). Mientras más se acumulen estas desventajas sociales, mayor es el riesgo o la probabilidad del fracaso académico.

Si por ejemplo se habla de género, por el simple hecho de ser mujer las probabilidades de concluir una carrera universitaria se ven reducidas, Huerta (2017) menciona que las primeras mujeres que ingresaron a la universidad eran percibidas como extrañas intrusas, puesto que irrumpían en un escenario exclusivamente masculino. Ellas tomaron el riesgo de verse excluidas, fueron tratadas con hostilidad y rechazo, no solo por los hombres, sino también por otras mujeres. Hoy en día, dicha situación aparentemente ha cambiado (en pocos aspectos y lentamente), pero en el fondo, el rechazo, la desaprobación y los obstáculos siguen presentes.

Aunado a lo anterior, según las estadísticas reportadas por el INEGI (2015), en Ecatepec de Morelos, se registra pobreza en el 42% de su población, así mismo, el 61% de sus habitantes tienen al menos una carencia social y sólo el 17% logró acceder a la educación superior. Pero acceder, no es sinónimo de terminar, actualmente en México, el 23% de los adultos jóvenes finalizaron su educación superior, “(...) se prevé que el 26% de estos jóvenes mexicanos obtengan un título de educación superior en algún momento de su vida (...)” (OCDE, 2019, p 10).

Finalmente, y contrario a todo pronóstico, hoy es ese momento en mi vida...

DEDICATORIAS

A mis padres, primero en conjunto por su compromiso conmigo y mi educación en toda la extensión de la palabra. Por separado, a mi madre, María Isabel, que siempre me alienta a superarme, me inspira fortaleza, confianza, amor propio y amor por los demás. A mi padre, Esteban por su tenacidad y responsabilidad para brindarme todo aquello que estaba en sus manos y hasta lo que no, por proteger y compartir conmigo la más pura sensibilidad humana.

A mi querido hermano Fabián Isaac, mi primer amigo, mi protector, mi cómplice y mi futuro colega en el ámbito educativo. Por alegrarme la vida en cada momento desde que llegó al mundo, por ofrecer su mirada pedagógica y comentarios acertados.

A mi adorada hermana Fatima Nallely, que para mí siempre será un ejemplo de perseverancia, tenacidad y amor, por siempre estar dispuesta a escuchar y animar, por recordarme la importancia de luchar por tus sueños.

A mis abuelos Arturo y Elsa, por brindarme todo su amor, cuidados y apoyo a lo largo de mi vida.

A Christian, por ser mi constante en este mundo de infinitas variables, por toda su paciencia, compromiso y apoyo, por brindarme un respiro de paz y tranquilidad, por creer en mí y en mi trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Germán Morales Chávez, por todo su apoyo, orientación y ayuda a lo largo de este trabajo y por supuesto de la licenciatura, por ser un excelente docente, investigador y director, pieza clave en mi formación académica y personal. Para él, mi total admiración, cariño y respeto.

A la Doctora Karlena María Cárdenas Espinoza, a quien no tengo palabras para agradecer su cercanía, comprensión y cariño, por permitirme aprender de ella en lo académico y en lo cotidiano, por ser un maravilloso ejemplo en el ámbito educativo.

Al Licenciado Benjamín Peña Pérez, por todas sus valiosas retroalimentaciones en la realización de esta investigación, quien hizo todo lo posible por aminorar las dificultades que vienen incluidas en el proceso de titulación.

Al Doctor Héctor Silva Victoria, quien plantó en mi la semilla de la curiosidad por el interconductismo y la investigación. Sin duda, un ejemplo de amor y pasión por la docencia, digno de total admiración, con quien estaré siempre agradecida.

Al Doctor Daniel García Gallardo, por ofrecer un reto en cada una de sus clases, por toda su paciencia y compromiso, por sus ocurrentes explicaciones y risa peculiar, siendo el mismo un modelo de profesionalidad y éxito.

A Zyanya Arellano, por ser mi “par” a lo largo de nuestra formación académica, por compartir conmigo éxitos y fracasos, por dejarme aprender “sobre la marcha” con ella y de ella, este logro es nuestro.

Con mucho cariño agradezco a Diana May, por su ayuda y apoyo en absolutamente todo lo que concierne a este proyecto, gracias por asumir todos los roles posibles y por ayudarme a tomar las mejores decisiones en cualquier aspecto.

Para mi querido equipo de trabajo, Diana Laguna, Montserrat Duarte, Shoundra Ortiz, Ricardo Gómez y Zyanya Arellano por tantas risas y colaboraciones, por toda su ayuda a lo largo de este trabajo que tengo el honor y el gusto de compartir con ustedes.

A mi grupo de investigación Alfredo Hernández, Sofía Moreno, Brenda Pintle, Ricardo Marín, Diego Quezada y Fernanda Tapia, por su apoyo e interés en la realización de este proyecto, por compartir conmigo su experiencia y trabajo.

A quienes conformaron el mejor equipo de trabajo durante la licenciatura, Liz García, Lú Cano y Anita Vega, gracias infinitas por todo el apoyo, aprendizaje, proyectos y risas.

Con todo el amor y cariño, agradezco a aquellas que compartieron conmigo los primeros pasos dentro de nuestra gloriosa universidad, desde CCH, Jahdai Gómez, Viridiana Arreola, Ingrid Barragán, Diana Eulogio y Xanat Rangel, por su amistad sincera y apoyo incondicional, les estaré siempre agradecida.

A la C.D. Betzabel Pérez, por ser la amiga más dulce y bella, por siempre mantenerse cerca para motivarme y ayudarme a enfrentar todas las adversidades de la vida.

A Blanca Rosales, por su gran interés, entusiasmo y apoyo a lo largo de toda mi trayectoria académica.

A Diana Hernández, ejemplo de perseverancia y paciencia, por siempre ofrecerme una sonrisa amable, una charla sincera y un café.

Agradezco especialmente a Christian Montiel, pues él, conoce mi música y la canta para mí cuando la olvido. Por siempre recordarme mi integridad, belleza y pasión por lo que hago.

A la UNAM, por ser un refugio para mi desarrollo académico y personal, en ella encontré una segunda casa o incluso la principal, ofreciéndome la mejor educación y formación profesional... todo con libertad.

RESUMEN

Las habilidades orales son indispensables para cualquier profesionista, por lo que se espera que sean promovidas en las aulas universitarias. Una práctica común en el aula, y que permite el desarrollo y práctica de las habilidades orales, es la exposición oral. El presente estudio tiene el objetivo de evaluar los efectos de entrenar la identificación de criterios, evaluación y contrastación entre el desempeño propio y el de otro, sobre el cumplimiento de criterios expositores formales y funcionales en estudiantes universitarios. Participaron 40 estudiantes de la FESI, de la carrera de psicología, los cuales fueron divididos en 2 grupos: control y experimental. Se realizó una primera evaluación en el cumplimiento de criterios expositores mediante una exposición oral; seguida de un entrenamiento en identificación de criterios expositores en un video, evaluación del propio desempeño y una evaluación y retroalimentación por el docente, finalmente una segunda evaluación igual a la primera. Los resultados muestran que en la segunda evaluación el grupo experimental tuvo un mejor desempeño que el grupo control, en el cumplimiento de criterios expositores formales y funcionales. Se discute el papel que juega la autoevaluación y contrastación con la evaluación docente en el cumplimiento de criterios expositores, así como la importancia de la retroalimentación.

Palabras clave: Habilidades orales, exposición estudiantil, cumplimiento de criterios, autoevaluación, retroalimentación.

INTRODUCCIÓN

En un país como México, la educación superior es un factor que representa una opción de movilidad social para los jóvenes, permite el desarrollo nacional y, por lo tanto, es una prioridad para el país. El gobierno debe apostar por brindar la mejor educación, formando así profesionales preparados, lo que se traduce en crecimiento económico, desarrollo político, social y competencia a nivel internacional, en síntesis, sólo a través de la educación es posible construir el futuro que la sociedad actual demanda. A pesar de la importancia que tiene la educación superior, aún son muchas las áreas de oportunidad que pueden y deben ser atendidas, mediante la investigación, análisis, implementación de propuestas viables y trabajo colaborativo de distintas disciplinas.

Le corresponde entonces a las Instituciones de Educación Superior (IES), participar de manera creativa e innovadora, formando a los profesionales que tengan la capacidad de responder y adaptarse a la realidad social actual, considerando las carencias y necesidades de un país tan heterogéneo socialmente como lo es México, donde la mitad de la población vive en la pobreza y al mismo tiempo el 62% de las IES son privadas (Cruz y Cruz, 2008). Para lograr este objetivo es necesario que, en primera instancia, sean los docentes de nivel superior quienes tomen cartas en el asunto, para promover y facilitar que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades, respondiendo a las demandas que tienen lugar en las interacciones con nuevos entornos, situaciones y requerimientos.

Pero promover el desarrollo de las habilidades necesarias en los estudiantes es, sin duda alguna, una labor compleja por diversas razones. Respecto a esto, Moreno (2009) menciona que la gran mayoría de las IES resta importancia a la formación docente, debido a que hay una notoria carencia de programas de formación institucionalizados y, en caso de contar con alguno, generalmente se trata de programas estandarizados, sistemáticos o improvisados. Aun teniendo en cuenta estos y muchos otros inconvenientes, el docente universitario, debe diversificar sus funciones, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, el ambiente en el que se encuentra, los recursos que dispone, incluyendo los tecnológicos.

El quehacer universitario aparece así ligado a la implementación (por parte del docente) y de desarrollo (por parte de los estudiantes) de las habilidades didácticas. Moreno (2011) argumenta de manera acertada, que las habilidades didácticas no deben concebir como un conjunto variado de estrategias, coherentes con los contenidos disciplinarios, cuya única finalidad radique en que el profesor pueda aplicarlas en el limitado contexto del aula escolar. Por el contrario, se busca vincular la educación superior con el entorno social, que los estudiantes logren adaptar lo aprendido en las aulas universitarias a otros contextos, es decir, que puedan explicar, relacionarse y comunicarse en la realidad actual.

En una escala menor al demandante entorno laboral y profesional, las aulas universitarias constituyen para los estudiantes, el espacio ideal para la práctica y desarrollo de las diferentes habilidades con las que deben contar para satisfacer las demandas y requerimientos que les esperan en un futuro cercano. Es necesario considerar que en las aulas de clases tienen lugar distintas formas de relación entre el docente y los estudiantes, estas relaciones pueden variar dependiendo del objeto de estudio y de las distintas disciplinas, pero es posible asumir a las interacciones escritoras, lectoras y orales como las más comunes e indiscutiblemente presentes en todo ámbito académico. Estas últimas, las interacciones orales, constituyen un caso especial, puesto que, a pesar de ser tan importantes, comúnmente son relegadas, dando por hecho que el dominio de las escritoras y lectoras, implica a las orales.

Saber expresarse oralmente es una de las habilidades básicas para el currículum de toda IES y al mismo tiempo, representa una necesidad primordial para el desenvolvimiento autónomo y pleno de un profesional. Sin embargo, durante mucho tiempo se ha subestimado el papel de la oralidad en el nivel superior, esto considerando que desde la educación básica los alumnos son sometidos a la repetición de contenidos, haciendo de la memorización una práctica común a lo largo de su trayectoria escolar, empero, como menciona Varela (2013) recurrir a la memorización es apropiado sólo para una mínima parte de las actividades escolares cotidianas, una consecuencia directa de esto en la educación mexicana se refiere a la pasividad y desinterés de los estudiantes en su propio aprendizaje y por ende en su futuro profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo se pretende abordar directamente las interacciones orales en el aula universitaria y, de manera específica, la exposición oral. Para lo cual, en un primer momento, resulta necesario ahondar en el amplio tema referido a la educación escolarizada en México, de manera particular en el nivel superior. Para poder reflexionar en el presente y aspirar a un futuro más alentador, es ineludible recurrir al pasado, identificando aquellos pasos que se siguieron para llegar a la actualidad, Rojas (2010) menciona que los primeros pasos de la educación se dieron por la vía oral, por lo que se presenta una visión panorámica a lo largo de la historia en México, donde se hacen evidentes las numerosas modificaciones hechas al discurso oral con la finalidad de mejorar y probabilizar el aprendizaje. Los cambios, mejoras y modificaciones tienen la finalidad de ofrecer calidad educativa, sin embargo, el concepto de calidad educativa es amplio y polisémico, tiene diferentes definiciones e implicaciones, por lo que se dedica todo un apartado a la discusión de lo que refiere la calidad educativa en el nivel superior.

Otro aspecto importante que se aborda, es el que refiere al papel que tiene la oralidad en el aula universitaria, teniendo en cuenta que, anteriormente el docente constituía una figura autoritaria, poseedor de todo conocimiento, incuestionable y el único que podía hablar, el estudiante se reducía a un escucha pasivo. Actualmente se pretende que el estudiante tome parte activa de su formación, que proponga, discuta, reflexione y sea capaz de expresar sus propias ideas, para lo cual, es indispensable cuente con las habilidades necesarias, como lo son evidentemente las habilidades orales. No obstante, es poca la importancia que se le asigna al desarrollo de la oralidad, atendiendo de manera prioritaria otras habilidades, a esto se suma la dificultad que encuentran los docentes para enseñar, evaluar y promover las habilidades orales.

El planteamiento anterior resulta preocupante, puesto que en el siguiente capítulo se afirma que las habilidades orales son necesarias para cualquier aprendizaje. Independientemente de la disciplina en la que se esté formando, un estudiante universitario debe hacer uso de habilidades orales y por supuesto continuar desarrollándolas, atendiendo a las particularidades de su profesión. Se presentan algunos estudios en los que, desde diferentes disciplinas, se resalta la importancia del dominio de las habilidades orales.

Es evidente entonces que el abordaje de la oralidad en las IES debe ir más allá de la espontaneidad de los alumnos, la repetición, el cumplimiento de criterios administrativos; se requiere de una colaboración entre docente-estudiante. Esta relación constituye el tema central del siguiente apartado, describiendo las funciones que le corresponden a cada integrante de la diada. Recalcando que, aun cuando el estudiante asume un papel más activo en su formación, el docente continúa en un rol muy importante, puesto que debe promover el aprendizaje en sus estudiantes, ofreciendo guía, apoyo y supervisión, con la finalidad que estos desarrollen comportamientos pertinentes y efectivos relacionados con sus referentes disciplinarios. Desde un punto de vista interconductual, la noción de interacción didáctica permite una aproximación al estudio de la relación enseñanza-aprendizaje, reconociendo las relaciones que se establecen entre docente y estudiantes, reguladas por un criterio de logro, cuya finalidad es que el estudiante desarrolle habilidades.

Es en el último capítulo donde finalmente se plantea una propuesta para el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes universitarios, mediante la exposición oral estudiantil. En el primer apartado, se presentan diferentes estudios sobre la exposición oral, los cuales permiten afirmar que es una de las herramientas más ampliamente utilizadas en el ámbito escolar desde los primeros niveles educativos, hasta los más avanzados, tanto por docentes como por estudiantes, idealmente permite el desarrollo y aplicación de las habilidades orales en el aula. Sin embargo, comúnmente se iguala la exposición oral con la memorización, repetición o incluso con la lectura textual de los materiales de apoyo, dejando de lado el aprendizaje y empleando habilidades orales de un nivel básico, insuficientes para una clase universitaria. Este panorama general en el que se encuentran la gran mayoría de estudiantes universitarios, se corresponde con la historia interactiva que han tenido a lo largo de su trayectoria escolar, en la cual, la mayoría de las evaluaciones de sus profesores se limitan a la contemplación de aspectos formales, como tono de voz, presentación de material de apoyo, vestimenta, etcétera.

En una situación escolar natural tienen lugar diversas interacciones orales, la exposición oral es un claro ejemplo en ella, cada integrante de la interacción asume un puesto y funciones determinadas. En suma, una condición en la que invariablemente los estudiantes tienen que hablar, es la exposición oral, ésta implica disponer de recursos lingüísticos y estrategias para presentar,

explicar, argumentar o persuadir, además del dominio del lenguaje propio de su disciplina. Desde una perspectiva interconductual es posible abordar las complejas interacciones orales que tienen lugar en el aula universitaria, planteando diversas intervenciones. Con base en lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de entrenar la identificación de criterios, evaluación y contrastación entre el desempeño propio y el de otro, sobre el cumplimiento de criterios expositores formales y funcionales en estudiantes universitarios.

1. EDUCACIÓN ESCOLARIZADA EN MÉXICO: EL CASO DEL NIVEL SUPERIOR

La educación, desde sus inicios, ha sido considerada un factor que permite transformar a las personas, desde su convivencia, desarrollo y el medio en el que conviven. La educación comienza en casa, en el seno de la familia, sin embargo, una vez que una persona se incorpora al sistema escolarizado es indudable que se vea enriquecida de manera permanente. El sujeto adquiere experiencia escolar y desarrolla objetivos específicos de vida derivados de la institución en la que ocurrió esa experiencia.

La escuela se considera como una institución social responsable de la reproducción y ampliación de las capacidades demandadas por la sociedad actual, de manera particular en el medio laboral, sin embargo, en las aulas escolares, no sólo se imparte conocimiento, sino también cultura e ideología (Ribes, 2008). Esto no resulta extraño si se tiene en cuenta que la educación guarda relación con las transformaciones sociales, culturales y económicas, por lo cual ha tenido diferentes objetivos y formas de enseñanza en cada momento histórico del país. Una de las prácticas educativas que ha sufrido pocas adecuaciones a través del tiempo y a pesar de los cambios en la sociedad, ha sido la del discurso oral. En el siguiente apartado se abordará el papel de éste en la educación, considerando diferentes momentos históricos en México.

1.1 La transformación del discurso en el aula, una visión panorámica

La práctica oral en la educación se ha ido transformando o ajustando necesariamente a los cambios sociales. En los últimos años, a pesar de los avances tecnológicos y su impacto en los salones de clases, el discurso oral en el aula ha sido visto como una forma de transmitir el conocimiento, más que una manera de enseñar. Prueba de esto es el papel que se le ha dado en la enseñanza desde tiempos inmemorables, los cuales se abordarán en este primer apartado.

En las primeras comunidades que se asentaron en el México prehispánico, la comunicación oral permitió, en un primer momento, la supervivencia, conformación y organización de las diferentes comunidades (o grupos sociales). Durante la época prehispánica había diferentes elementos culturales propios de cada civilización, cada una difería en costumbres, religión, tradiciones, vestido, alimentación, etc., sin embargo, coinciden en que la transmisión de conocimiento se daba de forma oral, asumiendo un carácter de testimonio histórico (Padilla, 2001). Es decir, el papel que asumía la enseñanza era principalmente oral, por ejemplo, en la civilización azteca, los mayores enseñaban a los jóvenes por medio de su testimonio, así mismo, en sus primeras instituciones educativas, como el *calmecac* y el *telpochcalli*, la oralidad tenía una finalidad de transmisión en tanto que el maestro hablaba ante un grupo de alumnos, quienes se limitaban a escuchar y memorizar información.

Posteriormente, la llegada de los españoles dio pie a la etapa colonial, en la cual el papel hegemónico que le fue otorgado a la religión, fue clave para la fundamentación de la educación escolarizada, sin embargo, esto no se dio de manera inmediata.

La cristianización de los naturales (que refiere a los indígenas), inició con la llegada de los grupos religiosos franciscanos en 1523, dominicos en 1526 y agustinos en 1533; frailes que tenían como tarea ganarse la confianza de los naturales, aprender lenguas, hacer gramáticas, bautizar niños, construir iglesias, además de evangelizar y enseñar las primeras letras (Padilla, 2001, p.25).

Para que los clérigos pudieran cumplir con las tareas que se les habían encomendado, fue necesario hacer uso de la comunicación oral, lo cual ya era un reto en sí, debido a la gran variedad de lenguas indígenas en la Nueva España y, aunado a esto, a los hábitos de cada pueblo, relacionados con sus creencias religiosas.

Con la conquista las formas de expresión oral y escrita se vieron sumamente afectadas, mejor dicho, se reestructuraron totalmente, puesto que ajustarse al cambio era obligatorio. En los valles centrales el contacto fue pronto y violento, mientras que en los lugares más alejados se produjo lentamente. Gonzalbo (2000) señala que la acción educadora se dio primeramente de

manera eficaz y sutil, se inculcaron las conductas esperadas por la iglesia católica, mediante ejemplos, actitudes y recomendaciones, e inevitablemente la adopción de la lengua castellana transformó las formas de expresión y comunicación de los pueblos. Además, los habitantes se sintieron impulsados por las ventajas que traería la pronta asimilación de un sistema que de cualquier forma ya se les imponía, dichas ventajas iban desde asumir cargos públicos, tener un mejor estatus social, comerciar, trabajar y recibir una nueva educación. Sin embargo y aun cuando los reyes católicos asumían que la imposición del castellano era uno de los medios más importantes para que pudiera afianzarse el poder, tanto conquistadores como colonizadores se enfrentaron a una realidad muy distinta, dando lugar a una amplia gama de políticas educativas y lingüísticas que partían de los extremos, desde la prohibición a los indígenas para hablar sus propias lenguas hasta la prohibición para que aprendieran español como una forma de marcar diferencias entre razas. Aun así, estas políticas constituyeron un factor determinante para la conformación de la nueva sociedad, el desarrollo cultural y científico del nuevo continente (Cuarón, 1991).

Posteriormente, al lograr la independencia, en México se perciben aires de optimismo, sin embargo, mucho faltaba para la consolidación de una nueva sociedad libre de la monarquía española. Los retos que enfrentaba el México independiente eran bastantes y cada uno requería de atención y solución inmediatas. En materia de educación, el país se encontraba prácticamente analfabeta. El primer paso para hacer frente a esta problemática, fue impartir la educación primaria a gran parte del país, sin embargo, dada la situación en la que se encontraba la nación, se consideraba que el alfabeto y los catecismos religiosos eran la única vía por la cual se podía enseñar a los mexicanos, haciendo énfasis en los así llamados buenos principios republicanos y, por supuesto, valores morales de la iglesia. Estos fueron considerados obligatorios para la educación primaria al menos durante las primeras décadas del México independiente (Staples, 1979).

Ciertamente, respeto y temor eran las palabras que mejor podrían definir lo que se enseñaba en las aulas durante este periodo, ya fueran enfocados a Dios, o bien, a las autoridades que regían en aquel momento. Según menciona Cantón (1943), la educación heredó de la colonia dos rasgos que la caracterizaban, en primera instancia, la doctrina cristiana que era percibida como el conocimiento máspreciado. El segundo rasgo, que guarda relación con la oralidad, era la memorización y repetición, principalmente del alfabeto y las tablas aritméticas. Durante este periodo la enseñanza formal consistía en el mero aprendizaje textual, en este sentido, el profesor

sólo se encargaba de inspeccionar que la recitación por parte del alumno, se hiciera al pie de la letra y no se permitía que implementara cualquier otra forma de aprendizaje y mucho menos que transmitiese conocimientos personales.

Hacia 1822, ocurrió un fenómeno bastante interesante, se fundó en México la compañía lancasteriana, la cual tenía por objetivo promover la educación entre las clases menos privilegiadas. La escuela lancasteriana o de enseñanza mutua, según menciona Estrada (1973) representó la disminución de la fuerza del clero en asuntos del Estado; puesto que no se centraba en darse a conocer la biblia y asuntos relacionados con la religión, aunque era ineludible suprimirlos por completo, principalmente buscaba enseñar a las personas sin importar la condición social o la edad. Consistía básicamente en dividir a los numerosos grupos de alumnos en subgrupos más pequeños de aproximadamente 10 personas y asignar un monitor (un niño más grande o habilidoso), que previamente recibió la orden del profesor, para transmitir el conocimiento. Bajo estos términos, un sólo maestro enseñaba de 200 hasta 1000 niños, por lo que bajaba el costo de la educación. La relevancia del discurso oral se vuelve clave para este periodo, puesto que en esencia era la manera de transmitir el conocimiento de profesores a alumnos, seleccionando monitores que se ocuparían de los demás compañeros, sin embargo, aún predominaba la repetición, memorización y recitación.

Por otra parte, el porfiriato constituye un periodo que favoreció en gran medida a la educación del país, principalmente a la educación primaria. Había una firme intención por definir a México como una nación moderna dentro del contexto mundial, utilizando a la educación como la vía ideal para lograrlo. Según menciona Granja (2010), durante este periodo, la instrucción era el medio para combatir el analfabetismo y posteriormente formar ciudadanos leales al Estado y, por supuesto, a los gobernantes. La educación estaba dirigida ahora con fines nacionalistas, por lo que el proyecto educativo del porfiriato se basó en ordenar y unificar. Teniendo en cuenta que no existían acuerdos, leyes, reglamentos, sistemas escolarizados, métodos y programas referidos a la educación nacional mexicana, es decir, no había homogeneidad en materia de educación puesto que en cada Estado del país se establecían los parámetros que se creían adecuados para la enseñanza. Se dio lugar al Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-1890 para discutir dichos aspectos educativos.

En dicho congreso se plasmó el perfil de la educación adecuada a las necesidades de la época, centrándose en la educación primaria, la cual debía ser obligatoria, uniforme, laica y gratuita. En lo que concierne a las características de la clase, Díaz (1986), refiere que se acordó que ésta debía ser de forma oral, socrática y expositiva, en un modo simultáneo y considerando una previa clasificación de los estudiantes de acuerdo a su edad, en grupos de 50 y con un sólo maestro. En síntesis, en las prácticas de la escuela porfirista, la inteligencia era vista como la capacidad de retención, de conservación de datos y de información, es decir una vez más memorizar y, por supuesto, recitar. Esta escuela orientaba sus esfuerzos a la formación de alumnos que memorizaran, que fueran receptivos y pasivos, para que en un futuro continuaran siendo ciudadanos adultos que mantuvieran y conservaran el sistema social (Bazant, 2006).

Los aires revolucionarios vinieron a sustituir el positivismo porfiriano, ya que, para esta época, el Estado pretende formar cívica y moralmente al pueblo, desligados del moralismo eclesiástico por supuesto (Rodríguez, 2017). Sin embargo, para 1910, un 80% de la población mexicana era totalmente analfabeta, razón por la cual una de las principales demandas era la educación. Aunado a esto, mayoritariamente la población pertenecía a zonas rurales, aproximadamente un 85% y sólo un 15% eran urbanos, lo cual representaba una problemática puesto que las instituciones educativas como los esfuerzos por educar se centralizaban en las ciudades (Guevara, 2002). Fue hacia 1921, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se organizaron y llevaron a cabo diversos proyectos educativos con la intención de atender estas problemáticas.

Uno de los proyectos fue el de las misiones culturales, cuya finalidad era llegar a los maestros rurales en las comunidades, para formarlos y ofrecer no sólo educación académica, sino también práctica. Villaseñor y Matus (2018) mencionan que la manera en la cual se hacía era por medio de cursos llamados Institutos Sociales, que se impartían durante varias semanas directamente en las zonas rurales, a los que asistían maestros y personas de las comunidades cercanas a las que se buscaba formar además de cuestiones académicas, en salud, educación física y deportes, entre otras, puesto que se buscaba informar a las personas e higienizar las costumbres de las comunidades. Resulta evidente que, durante este periodo, el discurso oral asume un papel fundamental, en medida que era necesario relacionarse de manera oral con las comunidades para

posteriormente impartir los conocimientos, que en esta ocasión no se restringen únicamente a los académicos, sino también a conocimientos prácticos para la vida cotidiana.

En el periodo siguiente, los esfuerzos y prioridades estaban orientados al progreso de la industria, el comercio y los servicios del México urbano, marcando así una etapa crítica y de estancamiento para la educación. esto se ve reflejado en los datos proporcionados por Robles (1977), las tareas educativas inicialmente requieren de apoyo e inversión económica, sin embargo, bajo la administración de Cárdenas se destinó el 12.6% a fomentar la educación pública; Ávila Camacho la disminuye al 10.2%; Miguel Alemán al 8.3% y, todavía durante el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines con un 8.9% se continúa con presupuestos insuficientes para atender a la población analfabeta. En realidad, la educación sólo tenía importancia en la medida en que respondiera a las necesidades del capital y a las económicas del momento.

La llegada de la globalización implicó cambios, posiblemente, en todos los ámbitos del país y el educativo, no fue la excepción. Se puede decir que, de manera general, los docentes continúan basando su práctica en la transmisión oral de información, por medio de un libro de texto o materiales diseñados por ellos mismos. González (2008) menciona que los profesores tienden a utilizar la exposición como única técnica, asumiendo el papel de expositor y los alumnos de escuchas. Como se ha venido abordando a lo largo de este apartado, esta estrategia se ha utilizado desde los tiempos más remotos, cuando la información era poca, de difícil acceso y no se contaba con los recursos suficientes para llevar a cabo la labor educativa.

Actualmente, las circunstancias son totalmente distintas, el acceso a grandes cantidades de información es rápido y fácil, ya que los medios tecnológicos continúan avanzando y proporcionando más actualizaciones, lo cual se traduce en un inmenso mar de información, al que cualquiera tiene acceso, dejando de lado el conocimiento.

La velocidad a la que el conocimiento se produce, y la información se difunde, requiere de una constante actualización, de una visión más global y menos local y del manejo de herramientas tecnológicas y de lenguajes y de métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible (Vázquez del Mercado, 2009, p.85).

Debido a esto, resulta necesario asumir un enfoque educativo, flexible y eficiente, que se base en la promoción del aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes, redireccionando tanto el papel del profesor como el del alumno, ajustándose a las características y necesidades actuales de la educación.

Es necesario hacer un esfuerzo por conocer y comprender el pasado, puesto que proporciona las pautas sobre las que se debe trabajar en el presente. Villalpando (1998) argumenta que las escuelas de calidad son el último aporte en la búsqueda de un modelo educativo más favorable para la educación mexicana. Sin embargo, el término “educación de calidad” resulta difícil de abordar, aplicar e incluso definir, debido a la gran cantidad de filosofías educativas, autores, objetivos, metodologías etc., por lo que en el siguiente apartado se pretende abordar más ampliamente esta temática.

1.2 Calidad educativa en el nivel superior

La educación es la incorporación de individuos a prácticas culturales específicas, debe considerarse como un bien público, puesto que marca la diferencia entre los que han tenido acceso a ella, respecto a los que no (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005). De manera general, recibir educación no sólo trae consigo beneficios individuales, como desarrollo personal y profesional, además de ampliar la gama de oportunidades laborales y mejorar la calidad de vida, sino que, a la par, se beneficia el país entero y la sociedad en general. Freire (2017) menciona que, desde hace muchos años atrás, la educación en los países latinoamericanos, los cuales incluyen a México, han estado en continua evolución, se han enfrentado a diversas problemáticas, tales como: la democratización, la educación como derecho social, las diferentes políticas públicas, el avance tecnológico y, en términos generales, a una mejora continua según el contexto actual. Sin embargo, México aún debe enfrentar grandes retos para poder competir con el mundo globalizado. Actualmente, la difusión de la información y la producción del conocimiento se hace a una velocidad exorbitante, lo cual requiere de constantes actualizaciones en términos de manejo de herramientas tecnológicas, del lenguaje y metodologías para aprovechar, discriminar y procesar la información disponible (Vázquez del

Mercado, 2009). Por lo que resulta necesario contar con profesionales competentes y capaces; teniendo en cuenta este panorama la educación superior se vuelve clave para el desarrollo del país.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el compromiso y la responsabilidad de formar a los futuros profesionales competentes que se integrarán al mundo laboral, idealmente en un puesto bien remunerado y de acuerdo con su formación. Las IES, deben entonces realizar reformas a los planes y programas de estudio que así lo requieran, atender a las características del alumnado, ofrecer mayores oportunidades de prepararse como profesionales, asumir un enfoque formativo, contar con los espacios físicos necesarios, ofrecer cobertura, así como recursos para el aprendizaje (Vázquez, 2009). En síntesis, es necesario que brinden educación de calidad. Pero esto no es tarea fácil, el sistema de educación superior en México es variado y complejo, como afirman Cruz y Cruz (2008), muchos de los retos a los que se debe hacer frente corresponden a la falta o bien al desvío de recursos para financiar a las instituciones públicas, la necesidad de ampliar la oferta educativa, las problemáticas del personal docente y, por supuesto, la creciente oleada de nuevas Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP) que pretenden lucrar y atender en primera instancia a las expectativas de su mercado, pero sin compromisos de formación profesional.

Varias problemáticas mencionadas son, en parte, consecuencia de la falta de coordinación y acuerdos de las políticas nacionales, estatales e institucionales e, incluso, de los intereses particulares de cada institución. Lo ideal para lograr el avance educativo y, por ende, el progreso del país, según la opinión de González (2008) es:

Construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo apropiado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad de la educación superior (p. 248).

Mucho se ha hablado sobre las carencias y retos de la educación en México y el discurso de la gran mayoría de las instituciones sigue incluyendo el término educación de calidad, como una respuesta a las problemáticas planteadas. Como se abordó en el apartado anterior, desde hace bastante tiempo atrás, se han implementado en nuestro país diversas propuestas y programas, que incluyen una serie de mecanismos e instrumentos que pretenden garantizar la calidad de la educación y por ende el

desarrollo económico, político y social del país. Sin embargo, no es claro a qué se refiere la educación de calidad, el término es ambiguo puesto que depende de quién lo implemente, de manera general, se puede mencionar que en el Plan de Desarrollo Nacional (PDN) 2013-2018 correspondiente al sexenio pasado planteaba cinco metas nacionales, de las cuales una estaba dirigida a la educación, denominada precisamente, “México con Educación de Calidad” se aseguraba que era la mayor garantía para el desarrollo integral y a grandes rasgos se proponía fortalecer la unión entre niveles educativos y vincular el quehacer científico y tecnológico con el sector laboral.

A partir de la reforma educativa del 2013, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, establece en el 3º artículo que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (p.47).

Sin embargo, garantizar educación de calidad no es sinónimo de implementarla y, teniendo en cuenta una visión actual del panorama educativo, aún queda mucho por solventar en todos los niveles. Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), da la siguiente definición: “La calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006). Esta definición resulta más amplia y tiene en cuenta el conjunto de los componentes que se relacionan con el sistema educativo, además que pretende ser congruente con lo planteado en el artículo 3º de la constitución.

Ahora bien, en el nivel superior, en la Conferencia Internacional sobre la Educación Superior organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998 en París, se estableció que la calidad de la educación superior era un concepto pluridimensional, que debe comprender: “enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (UNESCO, 1999). Asimismo, se resalta que para lograr la calidad se requiere la selección de personal académico y su formación constante, la movilidad internacional por parte de los

estudiantes para su desarrollo y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Desde un punto de vista administrativo de la política educativa, la calidad se define en términos cuantitativos referidos a la eficiencia terminal, cobertura o al índice de deserción, reprobación o al aprovechamiento evaluado con exámenes estandarizados (Candela, 1999). Si bien los datos numéricos, los resultados de las diversas evaluaciones, las condiciones de infraestructura y los métodos de enseñanza son de suma relevancia para el quehacer educativo, no reflejan en su totalidad lo que conlleva educar. En contraparte, Guzmán (2011) añade que una educación de calidad es aquella que alcanza sus metas, promoviendo en el estudiante el pensamiento crítico, creativo, así como el desarrollo de habilidades complejas.

Finalmente, considerando las definiciones señaladas y, como bien menciona González (2008), la calidad educativa es un concepto polisémico. Dependiendo de la perspectiva que se asuma, las metas y objetivos que se pretendan conseguir y los medios para hacerlo. Independientemente del concepto de calidad educativa que se pretenda emplear, es necesario que éste responda a las necesidades específicas según su contexto, en términos de disciplina, docentes, estudiantes, campo profesional e institución académica.

Como es de esperarse, alcanzar la calidad educativa es una gran meta que cumplir, e idealmente una prioridad para cualquier IES, no sólo en términos de procesos educativos o de los lugares donde éstos llevan a cabo, sino de manera general al conjunto del sistema educativo que las respalda. La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006), reconoce que la calidad de la educación superior es definida de maneras variadas, pero que generalmente coinciden en el profesorado, la cobertura, la evaluación a corto y largo plazo, la congruencia entre procesos-resultados y la atención a las demandas sociales.

Es indudable que la calidad educativa puede definirse de varias maneras, pero la mayoría coincide en que es necesario ofrecer mayor cobertura. En las últimas décadas México experimentó un crecimiento demográfico en la población estudiantil, lo cual por supuesto originó mayor demanda para las IES y una prioridad para los gobernantes. Por ejemplo, durante el sexenio de Vicente Fox, se planteó el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 el cual tenía como meta llegar a una tasa bruta del 28% de cobertura, sin embargo, al final del sexenio la matrícula escolarizada

correspondía al 24.1%, cifra inferior a la esperada. Para el siguiente sexenio, Felipe Calderón presentó el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 proponía alcanzar un 30% en tasa bruta de cobertura, al finalizar el mandato se reportó una cobertura del 30.8%, sin embargo, hay que tener en cuenta que cobertura no equivale a calidad (Mendoza, 2015). En años más recientes, la matrícula de la educación superior continuó expandiéndose, al finalizar el sexenio de Enrique Peña Nieto, la cobertura aumentó a un 38.4%, sin embargo, cabe señalar que en este periodo el financiamiento a la educación superior fue el más bajo en comparación con sus predecesores, lo que impactó de manera directa y negativa a las IES públicas (Mendoza, 2017).

En general, la trayectoria de la educación superior en los años recientes ha tenido un crecimiento gradual en la matrícula total, sin embargo, con cada sexenio presidencial, viene la aprobación y puesta en marcha de nuevas propuestas y planes en materia de educación para ofrecer mayor cobertura, al final los informes varían dependiendo de los fines políticos a los que atienden, las cifras de cobertura y financiamiento son inexactas o infladas, lo que es un hecho es que hoy en día los espacios donde se brinda la educación superior, siguen siendo insuficientes. Actualmente, en palabras de Tuirán (2019) el nivel de cobertura en la educación superior de México está muy por debajo del que se espera de acuerdo al desarrollo del país, así como de las expectativas y necesidades de sus jóvenes, y esta baja tasa en la cobertura responde no sólo a las insuficiencias propias del nivel superior, sino también a las fracturas existentes en los niveles educativos previos.

Cómo es posible inferir, la oferta de las IES, es insuficiente para responder a la demanda de quienes solicitan un lugar en sus aulas, de manera particular las instituciones públicas deben hacer más con menos, puesto que dependen del financiamiento del gobierno. Además, como mencionan Fernández (2017) y Hernández (2011), el presupuesto que le corresponde comúnmente a las instituciones públicas de educación superior no es estable ni suficiente para cumplir con sus funciones, lo que dificulta el impartir educación de calidad ya desde su base. Una de las repercusiones de estas limitantes ha sido el crecimiento desproporcionado de las IES privadas, que ofrecen diversas alternativas para quienes desean recibir una educación superior.

Aun cuando algunas instituciones privadas cuentan con gran prestigio y reconocimiento, así como aulas equipadas, innovación educativa y mantienen altos niveles de calidad educativa, la mayoría de las IESP en palabras de González y Jiménez (2012) carecen de principios y valores,

persiguen principalmente intereses de lucro convirtiendo a la educación superior, que es un derecho esencial para el desarrollo de la sociedad, en un negocio. Por si fuera poco, se agregan sus diferentes modalidades para cursar los estudios superiores, que coinciden en la falta de controles de calidad y la reducción del tiempo para cursar los estudios. Las consecuencias de este tipo de educación superior no regulada, pueden en gran medida ser perjudiciales, en primera instancia para los estudiantes que invierten grandes sumas de dinero en una educación de baja calidad, para obtener títulos fraudulentos y, en segunda instancia, para la sociedad en general que alimenta franquicias y obtiene profesionales incapaces de satisfacer las demandas actuales (Muñoz, 2002).

La expansión no regulada de la educación superior originó no sólo el crecimiento de las universidades existentes y la fundación de nuevas instituciones, sino también el diseño y operación de nuevas modalidades educativas (Cazés, Ibarra y Porter, 2010). Una opción viable para atender a la demanda estudiantil y acorde a las características del mundo moderno actual resultó ser la educación en línea, dentro de la cual también se encuentran dificultades, pero con las regulaciones necesarias, el apoyo de la tecnología resulta ser una herramienta muy útil. La educación en línea fue una de estas nuevas modalidades que revolucionaron la forma de impartir la educación superior en la cual, según describe Rama (2016), la interacción se realiza en forma directa entre las instituciones y los estudiantes, con recursos de aprendizaje digitales y sistemas de apoyo en red, que no utiliza intermediaciones presenciales.

La reestructuración del sistema de educación superior, que dio lugar a la expansión y diferenciación de instituciones fue un cambio sumamente notable, sin embargo, no fue paralela a la necesaria reconceptualización de las misiones, los objetivos y las responsabilidades de cada tipo de institución de educación superior (Didou, 2002). En suma, no se niega la necesidad de IES que cuenten con lugares disponibles y condiciones necesarias para albergar a los futuros profesionistas de nuestro país, sin embargo, la cobertura es apenas una parte de lo que implica la educación de calidad.

Por otra parte, un término asociado al de calidad es el de evaluación; pareciera que es imposible hablar de calidad educativa sin mencionar una evaluación de ésta o para llegar a ésta, sin embargo, conviene recalcar que la evaluación es un medio y no el fin en sí mismo de la calidad educativa. Por supuesto, realizar una evaluación no es tarea fácil y los medios que comúnmente se emplean, al menos en educación superior resultan ser insuficientes, sobre todo para aquellos "(...) docentes que se salen

del esquema de enseñanza memorística, teniendo que introducir nuevas formas de evaluación que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza (...)” (Villaroel, 1974, p.14). La autoevaluación, por ejemplo, es descrita por Fernández (2011) como una estrategia de aprendizaje, en la cual se responsabiliza al alumno de su propio proceso educativo y se le permite asumir un papel activo dentro de su formación, proporcionando, además, una ayuda para el profesor al momento de asentar una nota.

La evaluación, en termino simples, permite discernir entre quienes han logrado cumplir con los criterios establecidos y quienes requieren de un mayor apoyo para lograrlo. Llarena (1994), menciona que la evaluación de la educación superior es considerada la fase del proceso de planeación que consiste en la recolección, organización y análisis de la información que posteriormente será utilizada para tomar decisiones, cotejando los objetivos y metas, a fin de retroalimentar el desempeño obtenido, asumiendo así un panorama objetivo. Sin embargo, es común que la evaluación en las IES asuma una función mecánica que consiste en aplicar exámenes y asignar una calificación al final de los cursos (Morán, 2006). El autor agrega que incluso se le ha utilizado como un arma de intimidación y represión que algunos profesores emplean en contra de los alumnos. En síntesis, la evaluación se ha visto rebajada a cumplir con el papel administrativo de las instituciones, dándole mayor relevancia a los números obtenidos, la frecuencia de tal o cual cosa dejando de lado su verdadero objetivo.

En conclusión, es de suma relevancia que en las IES se enseñen y evalúen todas las habilidades que serán requeridas para que los futuros profesionales puedan insertarse y desempeñarse en el mundo laboral. Dentro de estas habilidades, Brown y Pickford (2013) enlistan las siguientes: comunicación eficaz oral y escrita, resolución de problemas, manejo de la información, el trabajo autónomo como en equipo, el liderazgo, la iniciativa, la autogestión, la administración del tiempo y la creatividad. A esta lista sin duda deben agregarse muchas otras habilidades, dependiendo de la licenciatura o del área en específico en la cual se desee especializarse. Sin embargo, hay una habilidad antes mencionada que resulta básica e indispensable para cualquier aprendizaje, la habilidad oral.

El desarrollo de la oralidad en la universidad es decisivo para generar un discurso académico sólido, en el cual se ve reflejada la educación de calidad, así mismo requiere de un análisis de los hábitos y actitudes de los estudiantes en sus intervenciones orales en términos de su comprensión e interpretación, así como desarrollo y aplicación de las competencias propias de su formación

disciplinar (Muñoz-Daguna, Andrade-Calderón y Cisneros-Estupiñán, 2015). En el siguiente apartado se abordará de manera más amplia la importancia que tiene el desarrollo de habilidades orales en el nivel superior.

1.3 El papel de la oralidad en el nivel superior educativo

La oralidad es un medio de transferencia de información, la escuela sin duda constituye el espacio ideal para la promoción de las habilidades orales, desde la antigüedad y por supuesto actualmente. De manera particular, el discurso oral es definido por Rodríguez (2006) como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado. El primer espacio en el que se aprende la lengua oral es en la familia, posteriormente el lenguaje se va enriqueciendo en medida que se hace contacto con diversos entornos sociales, que a su vez traen consigo nuevas demandas que exigen comunicación. Según Brunner (2010), el éxito académico se encuentra frecuentemente determinados por tres variables, la familia, la escuela y su entorno institucional; la familia determina al menos en un 50% el éxito escolar de los alumnos, sin embargo, esto no significa que la escuela no contribuya de manera significativa al rendimiento de los estudiantes.

Ciertamente, Ribes (2008) menciona que los individuos pasan un porcentaje significativo de su vida activa en instituciones educativas, desde las guarderías hasta el sistema universitario, en diversas ocasiones estas instituciones reemplazan el núcleo familiar debido a las exigencias actuales de la sociedad, que van desde recorrer largas distancias para asistir a las instituciones, las extensas jornadas laborales con las que deben cumplir los padres, entre otras. La escuela adquiere entonces un papel fundamental en la vida de cualquier individuo para su desarrollo social y si bien la enseñanza no es la misma en los diferentes niveles educativos, sí coinciden en que las habilidades orales son básicas para la consolidación del aprendizaje.

El discurso oral en el aula se ha visto modificado con el paso del tiempo, anteriormente el docente asumía un rol dominante, visto como el poseedor del saber, cuya función consistía en transmitir los conocimientos ya elaborados, en contraparte los estudiantes eran sujetos receptores del conocimiento a través de la memoria mecánica y la repetición (Lodoño, 2008). Desde una perspectiva más actual, en el nivel superior se considera a cada uno de los integrantes, profesores y alumnos, como emisores y receptores de información, por lo tanto, las actividades y aportaciones llegan a todos los

participantes. Se pretende entonces, que el docente guíe al estudiante para que este desarrolle las habilidades y competencias requeridas. Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje del lenguaje (oral y escrito) constituye, uno de los objetivos prioritarios de la educación.

A pesar de la relevancia que tiene el uso adecuado del lenguaje y por lo tanto el desarrollo de habilidades orales, Ríos (2011) menciona que es poca la importancia que se le da a la lengua oral en la educación, argumentando que normalmente los maestros les piden silencio a los estudiantes, se les prohíbe hablar en clase a menos que el docente les solicita hacerlo, el estudiante se limita a escuchar y transcribir. De acuerdo con esto, Murillo (2005), dice que las destrezas comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir se abordan de manera desigual en el contexto educativo, como tal no existe un programa de escucha que amplíe el rango de la comprensión oral, ni un periodo dedicado a la expresión oral.

Se puede afirmar que la enseñanza de la lengua oral es tan importante como la enseñanza de la lengua escrita, no obstante, gran parte de los esfuerzos pedagógicos se centran en esta última, ante la creencia que quien domina el vocabulario, la sintaxis, la expresión escrita, será capaz de transferirlo al habla (Prieto y Cantón, 2015). Sin embargo, se reconoce la dificultad a la que se enfrentan los docentes a la hora de promover el desarrollo de las habilidades orales, dado que, a diferencia de las escritoras, no se tiene un vestigio, algo tangible con lo cual evaluar el desempeño obtenido, la temporalidad del discurso oral, también juega en contra, puesto que las palabras pueden ser olvidadas en un lapso corto de tiempo. Guzmán-Munita (2014) añade la saturación en las aulas y la subutilización de recursos tecnológicos, a la lista de dificultades a las que se enfrentan los docentes a la hora de promover el desarrollo de las habilidades orales.

Partiendo del hecho que las habilidades se desarrollan con la práctica y la autoexperimentación en ambientes naturales y situaciones reales, es elemental que las aulas universitarias sirvan como escenario de práctica para los futuros profesionales. Así mismo, el desarrollo de la oralidad en universitarios debe tener en cuenta, según mencionan Cedeño, Prieto y Velasco (2017), a las nuevas tecnologías de la palabra como son la televisión, la radio, el teléfono móvil, las cuales parecen haber incursionado en el ámbito académico y dado un nuevo impulso a la oralidad. Si bien las nuevas tecnologías han brindado un abanico de posibilidades para el desarrollo de la oralidad, que favorecen la escucha, comprensión y expresión del lenguaje, es necesario que a la

par se genere una didáctica de la oralidad, acorde a las nuevas tecnologías, así como una ética de su utilización (Ramírez, 2002).

Otro aspecto importante a mencionar, se refiere a la evaluación, Gil (2012) menciona que la evaluación en la educación superior sirve como instrumento de control de los resultados logrados, sin embargo, en dicha evaluación generalmente se hace énfasis en la adquisición de los conocimientos transmitidos por el profesorado. Para lograr la evaluación es común que los docentes hagan uso de instrumentos como exámenes, ensayos, glosas, etc., adoptando un carácter sumativo y siendo el único que puede desarrollar dicha tarea. No obstante, es evidente que hay una ausencia notable de una evaluación formativa y auténtica de la lengua oral de manera formal, en gran parte la dificultad de evaluar la oralidad se corresponde con la dificultad antes mencionada de enseñar a desarrollar dichas habilidades. Lo más cercano a una evaluación de la oralidad descansa en la memorización y repetición de los materiales de apoyo o bien la frecuencia con la que un estudiante interviene en la clase, lo cual no necesariamente representa un aprendizaje.

Resulta pertinente entonces preguntarse ¿Qué papel tiene la oralidad en la educación superior actualmente?, por supuesto, haciendo énfasis en su funcionalidad, las prácticas escolares que implican su uso y desarrollo, así como las necesidades, carencias y problemáticas a la que se enfrentan tanto los docentes para promoverlas, como los estudiantes para desarrollarlas y finalmente emplearlas de manera profesional. En el siguiente apartado, se pretende dar respuesta la pregunta anterior.

2. LA CLASE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ESPACIO PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO Y LAS HABILIDADES ORALES

2.1 Habilidades orales, fundamento de cualquier aprendizaje.

La vida escolar está impregnada de diversas habilidades, una de ellas son las orales; en este entorno, la oralidad tiene funciones que se van modificando dependiendo del nivel educativo, los objetivos de cada institución, el lugar en el que se encuentra, etc. Respecto a esto, Camps (2005) añade que: “La lengua oral, regula la vida social escolar, el aprendizaje, aprender a pensar, reflexionar, leer y escribir; también es el camino para la entrada a la literatura. Puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales (...)” (p.37). No obstante, Vilá (2004) menciona que, con el transcurso de la educación infantil, una vez que se ha adquirido el lenguaje oral, éste pierde relevancia de manera progresiva, ya que desde los niveles educativos básicos como son la primaria y secundaria prácticamente el desarrollo de las habilidades orales dejan de formar parte del ámbito escolar y quedan relegadas al social y familiar.

Por otra parte, Núñez y Santamarina (2014) sostienen que el desarrollo de la habilidad oral es de suma relevancia en la educación infantil, debido a que es el instrumento principal del aprendizaje. Sin embargo, las tareas y actividades que se realizan en las instituciones de educación básica se centran en la repetición, lectura en voz alta y conversaciones entre compañeros. Además, se añade la prioridad de la que gozan el desarrollo de otras habilidades en las planeaciones educativas, por ejemplo, la lectura y escritura, olvidando que para ambas se requiere de la oralidad: es decir, el desarrollo de cada una se complementa.

Sin duda alguna, los docentes de educación básica deben ampliar el abanico de tareas y actividades que permitan el desarrollo de las habilidades orales en el estudiante, por supuesto, éstas requieren una planificación previa, aun si resulta difícil trabajarlas en clase (Ramírez, 2002). Si se cuenta con las bases adecuadas, el continuo desarrollo de las habilidades orales no representará una problemática en los niveles educativos subsecuentes, simplemente el estudiante se ajustará a las

nuevas demandas que se solicitan y podrá mejorar su desempeño oral, haciendo uso de su repertorio de habilidades, pero si no se promueven de manera progresiva, al llegar a nivel superior, el escenario será de alumnos que continúan empleando en el mejor de los casos habilidades orales propias del nivel educativo básico: las vinculadas a la situación.

Se puede decir que las habilidades orales son cruciales para cualquier área en la que se desempeñe un individuo, pero sobre todo para un ámbito como lo es el educativo superior. Con frecuencia, las habilidades orales son consideradas “sencillas” de desplegar, sin embargo, cuando se analiza con fines y niveles educativos, la valoración se vuelve más compleja.

La oralidad es decisiva para asimilar, confrontar y reelaborar el discurso académico y, en la universidad, la construcción de un discurso académico sólido, que visibilice una educación de calidad, requiere revisar y avanzar en el análisis de los hábitos y actitudes que asumen los estudiantes en sus intervenciones orales como parte de su proceso de acceso, comprensión e interpretación de las competencias propias de su formación disciplinar (Muñoz-Daguna, Andrade-Calderón y Cisneros-Estupiñán, 2015, p.128).

Se puede afirmar que, independientemente de la disciplina en la que se esté formando, un estudiante debe desarrollar habilidades orales atendiendo a las particularidades de su profesión. Por ejemplo, Hermosilla, Clemente, Trinidad y Andrés (2013) realizaron un estudio, con el objetivo de fomentar las habilidades de expresión oral en alumnos pertenecientes a la carrera de ingeniería civil. Para esto, se proporcionó una formación teórica al respecto, que consistía en asistir a una exposición impartida por un profesional, donde se modelaba la manera correcta de exponer; posteriormente, los alumnos exponían un tema correspondiente a una asignatura de su carrera, cada uno era evaluado por sus compañeros con una rúbrica basada en la explicación teórica que recibieron de manera previa. Los resultados indicaron que los estudiantes mejoraron sus habilidades orales considerando que nunca habían recibido una formación de este tipo a lo largo de su vida académica. Además, los autores resaltan la importancia de formar a los ingenieros en el desarrollo de habilidades orales, para que en un futuro puedan transmitir información, problemáticas y soluciones técnicas propias de la disciplina, a cualquier persona con la que lleguen a relacionarse profesionalmente.

Por otro lado, Pons y González (2018) postulan que los estudiantes de farmacéutica deben formar parte de equipos multidisciplinarios, añadiendo que, en su quehacer profesional deben ser capaces de comunicar contenidos relacionados con su profesión, de manera diferenciada y dependiendo de a quienes se dirijan ya sea con los pacientes, otros profesionales o población en general. Teniendo esto en cuenta, las mismas autoras, realizaron un estudio, que tenía por objetivo identificar las habilidades orales que deben desarrollar los estudiantes de farmacéutica. Para lo cual realizaron entrevistas a estudiantes y docentes, además de observaciones individuales y grupales en las clases prácticas. Finalmente, encontraron que existen insuficiencias en la formación de los estudiantes de farmacéutica, vinculadas mayoritariamente a aspectos como expresión empática y el trato con la población a quienes se dirigen.

Partiendo desde otra disciplina, como es la medicina, González, Uribe y Delgado (2015) mencionan que desarrollar y aplicar las competencias comunicativas adecuadas, le permiten al médico obtener mejor información de su paciente, le facilita realizar diagnósticos acertados y promueve en sus pacientes la adherencia los tratamientos, además que genera una mayor satisfacción para el médico por su labor realizada y por supuesto para el paciente por la atención recibida. Los mismos autores, realizaron un estudio descriptivo el cual tenía por objetivo realizar un diagnóstico del estado de las competencias comunicativas orales en el Programa de Medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Para esto, aplicaron encuestas a estudiantes y profesores de medicina de último semestre, encontrando dificultades por parte de los alumnos, en torno a la ausencia de una enseñanza como tal de la oralidad y el discurso propio de su profesión. Por su parte, los docentes argumentaban que se pretendía fuera suficiente con el modelado que proporcionaban en sus clases y argumentaban que los tiempos del semestre estaban comprometidos entre sus prácticas aplicadas y explicaciones teóricas, por lo que no había espacio para atender al desarrollo de las habilidades orales propias de su disciplina.

Los estudios anteriores son ejemplos de lo indispensable que es promover el desarrollo de habilidades orales en el nivel superior. Independientemente de la carrera o especialización que se esté cursando, el contar con las habilidades orales es crítico para el futuro desenvolvimiento de cualquier persona en el ámbito educativo, que posteriormente dará pie al laboral. Diferentes autores (Muñoz, Andrade y Cisneros, 2015; Solano, Conesa y Aznar, 2011), resaltan que desplegar las habilidades orales es clave y básico para el desenvolvimiento laboral, así como para el crecimiento profesional.

Algunas de las actividades que se requiere desempeñar poniendo en práctica las habilidades orales, van orientadas a saber intervenir en una reunión, hacer una ponencia, debatir una idea, presentar un argumento, dar una entrevista de trabajo, así como transmitir información, empleando un vocabulario técnico tanto para una audiencia afín a la profesión a como a una no especializada.

Por lo anterior, queda claro que en la actualidad se requiere una pedagogía de la expresión oral (Ramírez, 2002). Las habilidades orales, están presentes en todos los ámbitos de la vida de un individuo y se desarrollan en menor o mayor medida dependiendo de cada persona y la formación que reciba, ya sea en lo personal o en lo profesional, en privado o en público, por tanto, se deben contemplar en el propio sistema educativo, no como algo transversal, sino como una prioridad, proporcionando los fundamentos en la educación básica y haciendo énfasis precisamente en el nivel superior.

Por supuesto, el abordaje de la oralidad en las aulas de las Instituciones de Educación Superior IES, debe estar enfocado más allá de la actuación espontánea de los alumnos, la repetición, el cumplimiento de criterios administrativos o bien, en términos de elevar la frecuencia de las intervenciones, más bien, debe implicar reflexión, aprendizaje y desarrollo de las habilidades pertinentes para el futuro profesional. A partir de ello, se torna de especial relevancia el papel que juega el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de dichas instituciones. Para dar continuidad, en el siguiente apartado, se abordarán de manera específica los componentes que integran esta diada dentro de las aulas de educación superior.

2.2 La relación enseñanza-aprendizaje

Las demandas actuales a las que deben responder las IES son variadas; generalmente, se les da mayor prioridad a las que las políticas gubernamentales imponen, enfatizando esfuerzos y destinando los recursos disponibles para satisfacer criterios formales basándose en estándares cuantitativos, lo cual resulta insuficiente para llegar a impartir educación de calidad y formar profesionales competentes. Estos denominados criterios formales, han invadido, a su vez, las aulas universitarias, cobrando relevancia incluso en el quehacer de los docentes; esto se ve reflejado en algunos aspectos como son la puntualidad del docente y del alumno a la clase, la entrega y cobertura del programa establecido por la institución, el uso (en ocasiones abuso) de los materiales de apoyo,

la constante igualación entre el aprendizaje del alumno y la calificación obtenida en pruebas estandarizadas, entre otros (Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio, 2013).

Es evidente que al sistema educativo de nuestro país le queda mucho camino por recorrer, si en sus aulas universitarias aún se consideran como formas de definir lo aprendido a la imitación y copia de información, se promueven la memorización, la repetición, además en que la evaluación es vista como un medio para etiquetar y clasificar. Con esto no se niega la relevancia de ofrecer mayor cobertura o contar con las instalaciones necesarias, pero al hacerlo de manera independiente de la función educativa y al margen de la relación enseñanza-aprendizaje, el esfuerzo se reduce a cumplir con aspectos administrativos (Morales, Pacheco y Carpio, 2014; Carpio e Irigoyen, 2005); en resumen: “los fines educativos siguen subordinados a los criterios administrativos y políticos...” (Morales, Chávez, Rodríguez, Peña y Carpio, 2016, p. 6).

Aun cuando actualmente la relevancia de los procesos educativos yace en la diada enseñanza-aprendizaje, otorgándole al alumno un papel más activo en su formación, el profesor sigue asumiendo un rol importante. Cerrillo e Izuzquiza (2005), conciben al docente como estimulador del desarrollo intelectual, facilitador del aprendizaje significativo, impulsor del trabajo en equipo, crítico constructivo y un transmisor de cultura. El profesor como agente educativo de una IES se desempeña como docente, cumpliendo diferentes tareas, tales como el diseño, la organización, implementación y evaluación de actividades que promueven el aprendizaje, estas tareas forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hurtado, Serna y Madueño, 2015). Sin embargo, Morales et al. (2013), añaden que no basta con parecer docente y cumplir con las tareas administrativas, un buen docente se define por sus acciones, por su relación con materiales de apoyo, con otros individuos y principalmente por lograr que sus alumnos aprendan y, paralelamente, si los alumnos no aprenden aquello que se pretende enseñar, entonces tampoco puede definírseles como alumnos propiamente. La funcionalidad del docente depende de su relación con el alumno y con los contenidos por enseñar-aprender.

La educación que se imparte en las IES mexicanas puede y debe mejorar, por supuesto que no es una tarea fácil y requiere de tiempo y de soluciones factibles considerando las características de la problemática y los recursos de los que se dispone, para lo cual es necesario hacer investigación

que impacte en la vida educativa, propiciando cambios estructurales y funcionales (Carpio e Irigoyen, 2005). De no ser así, las consecuencias de impartir una educación basada en la satisfacción de criterios formales según plantean Morales, et, al. (2013, p.76) son:

- a) Considerar que la enseñanza se puede planear, evaluar, administrar, al margen del aprendizaje del alumno.
- b) La falta de relación entre el hacer y decir del docente, con el hacer y decir del alumno.
- c) Asumir que el carácter del hacer y decir docente es didáctico aun cuando no tenga efectos sobre el comportamiento del alumno.

El docente debe disponer las condiciones ambientales necesarias para facilitar el contacto del estudiante con la problemática a resolver, además, debe instigar o motivar estos contactos, en otras palabras, debe promover el cambio de conductas, es decir, el aprendizaje (Ibáñez, 1994). Desde el punto de vista de la psicología, asumiendo una perspectiva interconductual se busca construir el papel funcional de las interacciones educativas.

Para lo cual se parte de los planteamientos de Kantor (1990) de lo psicológico, entendido como un campo o conjunto de interacciones entre un individuo y aspectos específicos del medio. Las interacciones se dan bajo circunstancias definidas y evolucionan de forma continua en el tiempo y espacio, en la historia particular de un individuo. Teniendo en cuenta estos supuestos generales, se puede afirmar que es necesario contar con la presencia de los elementos que participan en las relaciones educativas, sin embargo, por sí solos, estos elementos no son suficientes para dar lugar a las interacciones que se requieren (Morales, et al., 2013). Posterior a esto, Ribes y López en 1985 añaden postulados, siendo congruentes con los planteamientos iniciales de la teoría general de la conducta.

Desde un análisis interconductual, la relación enseñanza-aprendizaje, se concreta a partir de las interacciones didácticas en las que participan el docente y el estudiante, con la finalidad que este último desarrolle comportamientos pertinentes y efectivos que se relacionen con el referente disciplinario. Con el objetivo de estudiar, analizar y resaltar la importancia de la relación enseñanza-aprendizaje León, Morales, Silva y Carpio (2011), proponen el concepto de interacción

didáctica. La cual es la unidad mínima de análisis para estudiar la compleja relación enseñanza-aprendizaje de una comunidad específica en el nivel superior (Carpio e Irigoyen, 2005).

La interacción didáctica, como categoría analítica, recupera los aspectos formales como condición necesaria, pero resalta los aspectos funcionales como condición suficiente para que lo realizado por un docente conduzca a logros disciplinariamente esperados del estudiante (Morales, Peña, Hernández y Carpio 2017). Para ilustrar la interacción didáctica y sus componentes, los autores proponen un modelo, en el cual se representan las relaciones inclusivas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primera instancia, se cuenta con programas académicos, que están regulados por objetivos curriculares que, a su vez, dependen del subsistema oficial, para que finalmente se incorporen a la vida social general, es decir, a la cultura, con esto resulta evidente que debe existir correspondencia entre cada nivel de análisis (Figura 1).



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. De "Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior" (León, Morales, Silva y Carpio, 2011).

Los elementos que participan en la interacción didáctica que se enlistan en Morales, et al. (2016) son:

- El criterio de ajuste o fin último de la interacción.

- b) El desempeño del docente que se integra a las relaciones de enseñanza.
- c) El desempeño del estudiante que forma parte de las interacciones de estudio.
- d) La tarea disciplinaria como concreción de aquello que se tiene que aprender.
- e) Los factores disposicionales que probabilizan o interfieren con la interacción de tipo situacional (la distribución del aula, la ubicación del estudiante dentro de la misma, el ruido, factores organismos y factores históricos).
- f) El programa o plan de estudios que enmarca las formas de comportamiento deseables por una comunidad o grupo social.

En la práctica escolarizada tienen lugar muchas y variadas relaciones, dentro de las cuales, desde esta perspectiva se le denomina discurso didáctico a la interacción en la que el docente modifica el comportamiento del alumno con algún objeto, evento, persona o con un episodio comunicativo, para lograr el cumplimiento de criterios paradigmáticos (Ribes, 1990; Morales, et. al, 2013). La noción de interacción didáctica permite analizar el comportamiento de quienes lo integran, tanto del profesor como del estudiante. Al docente le corresponde disponer de las condiciones, estrategias, circunstancias, medios, etc., para lograr que el comportamiento del alumno se ajuste a los criterios impuestos, lo cual se denomina como enseñanza. Por otra parte, al estudiante le corresponde desarrollar el comportamiento que probabiliza el cumplimiento de los criterios impuestos por el docente, en cualquier tarea, situación y complejidad, a este proceso gradual se le denomina aprendizaje (Morales, Pacheco y Carpio, 2014).

El amplio estudio de las interacciones didácticas ha permitido que, Morales, et al., (2013) brinden una clasificación de ellas, que se rige bajo un criterio morfológico, reconociendo variaciones en las modalidades en las cuales un alumno entra en contacto con la tarea y con el objetivo disciplinario, se debe tener en cuenta que estas modalidades no son incompatibles y tampoco excluyentes, a continuación, se resumen en las siguientes líneas:

- Lectoras: Se engloban aquellas interacciones en las que el alumno entra en contacto con el objeto disciplinario y criterios paradigmáticos disciplinarios, a través de un texto especializado.

- Escritoras: Esta modalidad lingüística constituye una compleja malla de relaciones de interdependencia, entre quien escribe, aquello que escribe y aquel a quien le escribe.
- Orales: Se contemplan aquellas interacciones en las que tiene lugar la oralidad, el discurso del docente debe guardar correspondencia con criterios de ajuste, pedagógicos y disciplinarios, lo cual debe hacer contacto con lo que hace y dice el alumno.

Estas últimas, las interacciones orales, están siempre presentes en el aula, durante la formación de los futuros profesionales y sin duda serán indispensable en su futuro laboral. Sin embargo, generalmente se le relega a un segundo plano y se les resta importancia, asumiendo que los alumnos desarrollan habilidades orales únicamente con el ejemplo del profesor, lo cual resulta insuficiente.

2.3 Desarrollo de habilidades orales en el aula

Con base en lo descrito, sería un error centrarse únicamente en el docente que enseña o en el estudiante que aprende, más bien es pertinente analizar la interacción entre ambos, las conductas individuales, pero relacionadas que se deben desplegar para que se logre el aprendizaje. Debido a que tiene lugar en el contexto educativo superior, el docente debe formar profesionales competentes y, por su parte, el estudiante debe desarrollar con la guía del docente y de manera gradual, las habilidades y competencias que le permitirán hacer frente a las futuras adversidades profesionales, sociales y laborales.

En cada ámbito en el que los seres humanos se desarrollen deben cumplir con determinados requerimientos, satisfacer demandas o resolver situaciones problemáticas que se le presentan, en caso de no lograr cubrir estos requerimientos, se dice entonces que está desplegando un comportamiento inefectivo para dicha situación. El ámbito educativo no es la excepción, las situaciones didácticas se estructuran a partir de variados criterios de logro que se le imponen al docente, quien a su vez impone criterios de otro tipo a los estudiantes. Los criterios, permiten identificar la efectividad de quienes los satisfacen, si un estudiante o docente de cualquier ámbito se desempeña de manera exitosa, cumpliendo el criterio se dice entonces que ha desarrollado una habilidad, a la tendencia a ser efectivo en diversas situaciones se le denomina competencia (Morales, Chávez, Rodríguez, Peña y Carpio, 2016; Morales, Pacheco y Carpio, 2014; Morales, Peña, Hernández y Carpio, 2017).

Para promover el desarrollo de habilidades y competencias es necesario variar las modalidades de interacción didáctica. Si las clases universitarias retomaran el antiguo modelo en el que sólo el docente habla y el estudiante escucha, sería muy poco probable, por no decir imposible, que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias propias de su disciplina, por lo que el papel que desempeña el docente se vuelve crucial. Morales, Pacheco y Carpio (2014), proponen una serie de lineamientos que permitirán promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades y posteriormente competencias, los cuales son:

- Explicación: El docente debe explicitar el criterio del cual parte la interacción didáctica, esto permitiera establecer si el desempeño del estudiante cumple o no.
- Seriación: Se refiere a un aumento gradual de las tareas, se debe comenzar por demandas menos complejas, para después establecer criterios que requieran interacciones del mismo nivel o más complejas.
- Identificación: El docente debe asegurarse que el estudiante cuente con las habilidades para identificar el criterio y que haga contacto él.
- Ilustración: El docente debe modelar la forma de cumplir el criterio, usando los materiales y modos apropiados.
- Supervisión: Apoyar en todo momento al estudiante para que cumpla con el criterio
- Error: Identificar las fuentes que imposibilitan que el estudiante cumpla con lo que se les solicita, así como el diseño de acciones y retroalimentación por parte del docente.
Retroalimentación: Debe tener relación con el criterio impuesto, el desempeño obtenido por parte del estudiante y se deben evitar dicotomías.
- Variación morfológica: Pedir a los estudiantes que resuelvan de diferentes maneras las situaciones didácticas que se le presentan.
- Variación funcional: Se refiere a variar el tipo de criterio que se impone, aumentando su complejidad, derivando en distintas maneras de actuar.
- Transferencia: Los estudiantes deben identificar las situaciones en las que lo aprendido en la interacción didáctica puede tener lugar como transferencia pertinente.
- Auto-regulación: Busca auspiciar un cambio, los estudiantes deben transitar de la identificación a la elaboración de criterios.

- Auto-evaluación: Se debe proporcionar a los estudiantes elementos guía del trabajo académico, qué se va aprender, dónde, de qué manera y cómo determinar lo que se aprendió.

Con esta serie de lineamientos, es posible auspiciar competencias de estudio, lectoras, escritoras y, por supuesto, orales. Sin embargo, dentro de la educación superior se han señalado una gran cantidad de problemas a la hora de emplear estrategias que implican la promoción de habilidades orales. Comúnmente, se retoma la conferencia del docente como el medio más eficaz de auspiciar el desarrollo de la oralidad, sin embargo, como se abordó anteriormente queda claro que no es una solución factible.

Por otra parte, la exposición oral estudiantil constituye una de las estrategias más utilizadas para propiciar el desarrollo de la oralidad en los estudiantes, sin embargo, la práctica inadecuada de la exposición oral tiene como consecuencia común caer nuevamente en la repetición y memorización, no se desarrollan habilidades orales y es poco probable que se cumplan los objetivos de la temática que se exponga. La exposición oral resulta muy útil para trascender la cotidianeidad con la que realiza una clase universitaria común, además permite al estudiante desarrollar y practicar su discurso oral que debe desempeñar en el mundo laboral, en el siguiente capítulo se profundizara al respecto.

3. LA EXPOSICIÓN ESTUDIANTIL COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ORALES

La posibilidad de tener éxito en los ámbitos social, educativo, laboral y profesional depende en gran parte de las habilidades con las que cuenta cada individuo, dentro de estas habilidades la oral resulta fundamental. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes, futuros profesionales, practiquen y desarrollen dichas habilidades dentro de las aulas universitarias. Es por esta razón que la exposición es una de las actividades más frecuentes en el medio escolar, su realización implica que los estudiantes aprendan a transmitir sus ideas y planteamientos, desarrollen un discurso oral congruente con su profesión, así también, favorece la participación de los demás estudiantes que se encuentran en calidad de escuchas, aunado a esto, requiere de la colaboración e interacción de todo el grupo, incluyendo al docente, la audiencia y por supuesto los expositores, favoreciendo el trabajo en equipo. Sin embargo, el desarrollo de habilidades orales es un proceso lento, gradual y exige un uso y práctica contante, así como también la orientación y apoyo del docente.

3.1 La exposición estudiantil como espacio de aprendizaje

Para que los universitarios sean estudiantes autónomos, críticos, innovadores, creativos, etc., los profesores deben auspiciar el desarrollo de estos en su disciplina. Son muchas y variadas las estrategias disponibles para lograr las metas establecidas. La exposición oral es una de las principales herramientas que se utilizan para evaluar los conocimientos de los estudiantes acerca de un tema específico, en palabras de Castro (2017), la exposición oral es una estrategia didáctica para los estudiantes, dado que posibilita incrementar el conocimiento, desarrollar habilidades y competencias esperadas y, por supuesto, que el alumno tome parte activa de su formación profesional. Sin embargo, en la mayoría de los casos a los alumnos se les exige la preparación y elaboración de la exposición sin recibir la instrucción adecuada. A la par de esto, también es uno de los métodos más utilizados por los profesores para impartir sus clases, pero su eficiencia decrementa si el docente no cuenta con un manejo teórico-práctico pertinente.

Es común que, a nivel superior, gran parte de las materias, principalmente las de carácter teórico se emplee la exposición didáctica estudiantil como estrategia para abordar los contenidos propios de la asignatura. Dado que, idealmente por sus características, ésta permite que todos los estudiantes tengan contacto con el contenido temático, asuman un papel activo en su aprendizaje y pongan en práctica sus habilidades orales. Sin embargo, González (2004) argumenta que la exposición estudiantil es una experiencia nueva para el estudiante, en la que, por lo general, no se da una asesoría previa, por lo cual el estudiante no tiene un conocimiento claro de lo que se espera de él, es decir, la explicitación de los criterios que debe cumplir y, aunado a esto, se enfrenta a un auditorio dual, el docente, visto como un experto y los compañeros de clase, sus iguales.

Dentro de las características generales de la exposición oral, Villar (2011) menciona que el hablante suele utilizar un guion para garantizar el orden de su discurso, el cual se acompaña con una proyección de los puntos más sobresalientes del tema expuesto, los cuales sirven de apoyo tanto para el hablante, como para su audiencia puesto que, facilita la comprensión del discurso. Así mismo, las presentaciones pueden darse de manera individual o grupal y suele tener una duración limitada (15 a 20 minutos), también se incluye la interacción oral entre los participantes. Además, la autora identifica las siguientes fases en una exposición oral estudiantil:

1. Preparación y organización del discurso oral: incluye el análisis de las circunstancias y exigencias del discurso (lo que se demanda y se espera), la investigación y documentación, la definición del tema o título, la estructuración lógica, jerárquica y secuenciada de ideas, así como el adecuado y pertinente desarrollo de cada una de éstas.
2. Presentación o exposición propiamente dicha: constituye la oralización del discurso preparado, organizada siguiendo una estructura global que comprende el inicio o apertura, la introducción, el desarrollo (ofreciendo información, explicaciones, razones y argumentos) la síntesis o recapitulación, la conclusión, el cierre y el agradecimiento.
3. Interacción o discusión (apertura del diálogo): se realiza de manera frecuente pero no obligatoria, a continuación de la exposición, comienza usualmente con la apertura del turno de preguntas, comúnmente a cargo del docente de la asignatura. Durante la misma deberán

responderse aclaraciones, explicar temas, argumentar, defender, justificar la propia postura ante las preguntas e intervenciones del profesor y del resto de los estudiantes, etc.

Si bien es cierto que los estudiantes emplean diariamente sus habilidades orales dentro y fuera del aula, generalmente éstas no son suficientes cuando se le solicita ponerlas en práctica en un contexto determinado, formal y con objetivos específicos, como es la exposición oral. Se requiere de una enseñanza y orientación particulares para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las habilidades orales necesarias.

Diferentes autores se han dado a la tarea de ahondar en el amplio tema de la exposición oral, sus características, implicaciones y repercusiones en el alumnado, tanto positivas como negativas. Por ejemplo, Alvarado (2017) hace una recopilación teórica de todo aquello que debe contener una exposición académica, EA como las denomina en su estudio, para después analizar una serie de videos en los cuales participan estudiantes universitarios. En este análisis la autora recalca que las EA con puntajes más bajos se caracterizan por ausencia de introducción y cierre, la alta frecuencia de marcadores enunciativos, y vocalizaciones acompañadas de murmullo nasal, así como lenguaje coloquial inadecuado para la asignatura y un léxico pobre. Por el contrario, en las EA, con puntajes más altos, los alumnos lograron organizar su exposición añadiendo una introducción, desarrollo temático y cierre, es decir, la exposición se organiza alrededor de un criterio secuencial o temporal. Así como el empleo y uso adecuado de marcadores discursivos, además de una terminología apropiada, los alumnos se mostraron con confianza y credibilidad a la hora de impartir su discurso.

En otro estudio realizado por Becerra (2017), pretendían que los alumnos universitarios desarrollaran la habilidad de hablar en público, para esto primero se les impartió a los participantes un taller al que denominaron “hablar en público” en el cual abordaron los aspectos de una presentación, como la planificación (teniendo en cuenta el propósito y la audiencia), el diseño visual de sus presentaciones, cómo prepararse personalmente y cómo hacer y obtener retroalimentación, entre otros. Una vez concluido el taller, los participantes expusieron de manera oral un tema en el que se les evaluaban todos los aspectos impartidos en el taller, los cuales fueron: discurso, estructura, exposición (presentación de diapositivas), diseño visual, control del tiempo,

adecuación a la audiencia y comunicación verbal y no verbal. Finalmente, después de su exposición cada alumno, mediante un cuestionario de satisfacción, valoró la formación recibida en el taller. Los resultados obtenidos indican que los alumnos lograron calificaciones altas en sus exposiciones e indicaron estar satisfechos con el taller que recibieron, especificando que querían aumentar las sesiones en las cuales les era impartido con el objetivo de practicar y continuar desarrollando sus habilidades orales antes de ser evaluados.

Siguiendo con esta línea de investigación, Olanda, Cobos y Moreno (2012) realizaron un estudio en el cual pretendían que los alumnos universitarios de nuevo ingreso desarrollaran habilidades orales, de evaluación y trabajo en equipo, mediante la presentación de exposiciones orales. Para ello, los alumnos emplearon una rúbrica para la evaluación de las exposiciones, los autores aseguran que la rúbrica permite al alumno obtener una visión objetiva, clara y precisa de los criterios que se van a emplear en su valoración. No solo los docentes utilizaron la rúbrica para evaluar la exposición de los estudiantes, éstos también la utilizaron para evaluar a sus compañeros. Los resultados reflejan que cuando los estudiantes usaron la rúbrica, su desempeño mejoró puesto que tenían presente la especificación de los criterios que debían cumplir y de qué manera podían hacerlo.

Por otra parte, Lomelí, Varela, Pedroza y Laca (2014), mencionan que la exposición oral es una actividad que comúnmente realizan los alumnos de educación superior en repetidas ocasiones a lo largo de su formación, sin embargo, en muchas ocasiones, presentar una exposición oral representa un problema por el miedo a hablar en público. En el estudio que realizaron estos autores encontraron que durante las exposiciones los profesores identifican que sus alumnos presentan ansiedad, pero en los autoreportes llenados por los mismos alumnos esto no lo refieren así, lo cual indica una incongruencia entre lo que los alumnos dicen que hacen y lo que los profesores observan, que sin duda tiene repercusiones poco favorables tanto en el desempeño académico, como en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes.

Es común que los docentes expresen su preocupación por el desenvolvimiento no adecuado de los estudiantes en las exposiciones, argumentando que los alumnos asumen como verdad absoluta lo que plantean los autores, prevaleciendo en su discurso expositivo la exactitud y

memorización (Gonzales, 2015). Siguiendo esta línea, Corredor y Romero (2009), añaden que es muy frecuente encontrarse con que los estudiantes universitarios recaen en los mismos errores al realizar una exposición oral, tales como fallas en cuanto al tiempo estipulado (no se ensaya y al explayarse, el expositor no alcanza a agotar su temática), también en el diseño de sus apoyos audiovisuales, los cuales son pobres, muy cargados de texto, con colores que dificultan la lectura etc. y cabe mencionar el uso inadecuado de fichas, regularmente estas “esclavizan” al expositor, puesto que en muchas ocasiones convierten la exposición en una sesión de lectura. Esta inquietud de los docentes no solo recae en las exposiciones en clase, vistas como una actividad escolar, sino también en las habilidades interpersonales, que no se desarrollan de manera óptima y se hace extensivo para los egresados en términos de las dificultades para ejercer su profesión.

Dichas afirmaciones tienen, por consecuencia, que las exposiciones orales en el aula sean sumamente criticadas tanto por alumnos como por los docentes. Si bien es cierto que las exposiciones orales se llevan a cabo muy frecuentemente en el ámbito educativo, tanto docentes como estudiantes asumen que es una tarea fácil y que no requiere de mayor preparación, sin embargo, esto no es así. Es necesario entonces que los docentes concentren sus esfuerzos para reflexionar sobre lo que implica una exposición oral, así como plantear y aplicar alternativas de solución ante las carencias o problemáticas a las que puedan enfrentarse los estudiantes.

Por una parte, se deben tomar en cuenta las características morfológicas, Cros y Vilá (1999) dan cuenta de la importancia de atender los aspectos formales del discurso oral, los autores recalcan el carácter irreversible e inmediato de las situaciones orales lo cual, si no se hace de una manera pertinente, puede provocar en algunos casos confusiones y fallas que afectan la eficacia de las intervenciones de los estudiantes (tanto ponentes como para la audiencia). Para esto, los autores recomiendan una serie de actividades para atender a los criterios formales con los que debe cumplir el expositor, tales como:

- a) Actividades de control de la voz y de los movimientos: Realizar ejercicios de relajación, de proyección de la voz y de lecturas pautadas, etc., pueden ayudar a mejorar la fluidez verbal (la velocidad, el volumen, la entonación, etc.), esto repercute a su vez en la coordinación y la naturalidad de sus movimientos.

b) Actividades que permitan conocer el funcionamiento de los soportes visuales: antes de presentar la exposición oral, es necesario preparar los soportes visuales tales como el proyector, pizarrón, diapositivas, etc. que se utilicen durante la presentación, se debe comprobar si sirven realmente para mejorar la comunicación o si requieren de ajustes.

c) Actividades para aprender a "leer el contexto" de recepción: es necesario saber interpretar el grado de interés o desinterés de los receptores y si es necesario aplicar estrategias de reconducción, como reformular una explicación, poner un ejemplo ante una duda o hacer variaciones en el discurso para mantener o recuperar la atención de los interlocutores.

d) Actividades de elaboración de guiones: es necesario preparar guiones o esquemas que "guíen" realmente a los alumnos durante su intervención para poder exponer de un modo ordenado y no memorizando su discurso.

Aunque es de suma relevancia atender a los criterios formales que requieren las exposiciones orales, no se debe asumir que cumplir con estos garantiza el aprendizaje o el desarrollo de habilidades orales, al contrario, si sólo se toman en cuenta estos aspectos es posible caer en la repetición, memorización y la unidireccionalidad que tanto se han criticado.

Las exposiciones orales universitarias, como prácticas educativas, están compuestas por aspectos formales y funcionales, se debe atender a ambos para lograr tanto que se desarrollen las habilidades orales necesarias, así como probabilizar el aprendizaje de los contenidos académicos.

3.2 La funcionalidad de las interacciones didácticas durante la exposición estudiantil universitaria

Si bien los estudios anteriores permiten dar cuenta del amplio campo de investigación que ofrece la exposición oral estudiantil, es evidente que, de manera general existe mayor preocupación por atender cuestiones formales, dejando de lado el aprendizaje de contenidos, el desarrollo de habilidades orales y la participación de los estudiantes en el propio proceso de formación,

recurriendo nuevamente a las prácticas repetitivas y poco eficientes. Idealmente, en la exposición oral los estudiantes deberían expresar su propia opinión, plantear un argumento, imponer criterios, responder a los que les impongan, retroalimentar respuestas, etc., lo cual no se logra transcribiendo en diapositivas información y recitando lo que dice tal o cual autor en un texto.

En síntesis, los criterios formales que le conciernen a la exposición oral son necesarios, en el entendido que según Ribes (2002), una condición necesaria es aquella cuya presencia es indispensable para que cierto evento o fenómeno ocurra. Sin embargo, no se debe dejar de lado las condiciones suficientes, es decir, los criterios funcionales, los cuales le dan un sentido didáctico al desempeño de los estudiantes. Si se atiende a ambos criterios, se promueve el desarrollo de las habilidades orales en una exposición, trascendiendo la simple repetición y con la interacción y aprendizaje de todos aquellos que conforman la situación, el docente y estudiantes.

En una situación escolar natural, se realizan diversas prácticas que implican hacer uso de la oralidad, ya sea por parte del docente o de los estudiantes. Desde un punto de vista interconductual, la noción de interacción didáctica permite una aproximación al estudio de la relación enseñanza-aprendizaje, reconociendo las relaciones que se establecen entre docente y estudiantes, reguladas por un criterio de logro, cuya finalidad es que el estudiante desarrolle habilidades. En la exposición oral, por ejemplo, cada integrante de la interacción asume un puesto y funciones determinadas.

Inicialmente, el docente debe establecer un criterio de logro para los estudiantes expositores, referido a la finalidad de la exposición, teniendo esto en cuenta el estudiante expositor asume el papel del docente, por lo que debe propiciar que los demás estudiantes participantes aprendan a partir de la exposición. En este sentido, como mencionan Morales, Rosas, Peña, Hernández, Pintle y Castillo (2017), el desempeño expositor debe necesariamente integrar las otras formas de interacción didáctica, comenzando por las lectoras, en el momento en que previo a la exposición oral propiamente dicha, el estudiante lee los materiales que se le indica en el programa de la materia, realiza una búsqueda de otros materiales complementarios, identificando que expondrá y con qué finalidad. Posteriormente, el expositor elabora una presentación para guiar su discurso, entonces tienen lugar las interacciones escritoras y, finalmente, las interacciones orales

tienen lugar durante la exposición oral de la presentación. Todo esto sin dejar de lado los criterios impuestos por el docente y, por supuesto, con su apoyo y orientación en todo momento, lo que significa que el docente regula el comportamiento del expositor.

En este sentido, se reconocen las aportaciones realizadas en el trabajo de Rosas (2017), en el cual se analiza la exposición oral estudiantil como un caso de la modalidad oral de las interacciones didácticas, reconociendo la afectación mutua entre el docente, los estudiantes, el contenido disciplinario y la situación. El objetivo de esta investigación era 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, de primer semestre, de la carrera de psicología, los cuales fueron divididos en grupo control (GC) y grupo experimental (GE). El diseño de la investigación fue de tipo A-B-A, por lo que, en la primera evaluación se dividió a los integrantes de cada grupo en 6 equipos y se les pidió que expusieran de manera oral un tema correspondiente a la materia. Una vez concluida la primera ronda de exposiciones, a los participantes del GE se les proporciono un entrenamiento en satisfacción de criterios formales y funcionales en la exposición, el cual constaba de 5 fases:

- Interacción con el desempeño propio sin criterios: Los participantes observaban un video de su exposición y posterior a esto, elaboraban un comentario por equipo sobre aquellas cosas que identificaban hicieron bien y mal.

- Interacción con el desempeño de otros con criterios formales y funcionales: Por equipo, los participantes deberían elaborar un comentario sobre el desempeño expositor de otro equipo, basándose en una lista de criterios que les proporcionaron los investigadores.

- Interacción con el desempeño ideal de otro en la satisfacción de criterios formales y funcionales: El docente realizo una exposición oral, atendiendo a los criterios formales y funcionales, a manera de ejemplo para los participantes.

-Evaluar el desempeño de otros con base en criterios formales y funcionales: Se les proporciono a los participantes un formato con el cual debían evaluar el desempeño expositor de sus compañeros.

-Retroalimentación del desempeño de los estudiantes expositores: Durante la exposición de cada equipo, el resto de los participantes evaluaba su desempeño utilizando el formato que se les proporciono anteriormente. Al finalizar cada exposición se les comentaba a los expositores sus aciertos.

Finalmente, se realizó una segunda evaluación igual que la primera, se encontró que el GE obtuvo porcentajes más altos de satisfacción de criterios tanto formales como funcionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, queda claro que, para los estudiantes universitarios, el desarrollar habilidades orales resulta crucial en su formación profesional. Ciertamente, el estudio de la oralidad representa una difícil tarea, Hermosilla, Clemente, Trinidad y Andrés (2013); Pons y González (2018) y González, Uribe y Delgado (2015) son algunos autores antes mencionados que han abordado la oralidad en la educación superior, mediante la ejemplificación o modelamiento, aplicación de encuestas indagatorias, entrevistas y observaciones en el aula, respectivamente. Sin embargo, aún considerando y reconociendo su loable esfuerzo, los estudios presentados muestran algunas limitaciones, puesto que se encuentran sujetos a la simple exploración, los cuestionarios y los comentarios aleatorios, que, si bien al concluir coinciden en asegurar que se requiere el desarrollo y promoción de la oralidad en los estudiantes universitarios, no ofrecen una vía factible para realizarlo.

La perspectiva interconductual, permite realizar un análisis en términos de criterios formales y funcionales de la oralidad, siendo una vía la exposición oral, en un escenario natural como lo es el aula de clases, permitiendo así, ir más allá del simple registro de frecuencia, la memorización y recitación, que son los parámetros comúnmente evaluados. Desde esta misma perspectiva, diferentes autores han resaltado la importancia de la identificación de criterios, para el desarrollo de diferentes habilidades en estudiantes universitarios, Ibáñez (1999) por ejemplo, realizo una investigación con el objetivo de evaluar los efectos de entrenar a identificar criterios de

ajuste lector sobre el porcentaje de acierto en dichas tareas. Siguiendo esta línea, Carpio et al., (2000; citado en Arroyo et al., 2007) realizaron otra investigación que tenía por objetivo evaluar los efectos de entrenar a identificar los criterios de ajuste lector sobre el porcentaje de aciertos en tareas de identificación y elaboración de criterios de ajuste lector. Los resultados de ambos estudios coincidieron en el que el entrenamiento en identificación de criterios favoreció el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes.

Por otra parte, la autoevaluación, sin duda alguna ha sido una variable de gran relevancia, abordada en el trabajo de autores como Cruz y Quiñones (2012) y Fernández (2011) quienes coinciden en que la evaluación del propio desempeño, permite a los estudiantes participar directamente en el proceso de aprendizaje, así como también identificar y aprender de sus propios errores, ofreciendo soluciones y empleando estrategias para mejorar su desempeño.

En síntesis, a partir de las investigaciones anteriores, se puede auspiciar el desarrollo de las habilidades orales en universitarios, cuando se hacen explícitos a los estudiantes, los criterios que se tienen que cubrir mediante la exposición oral que van a derivar en diferentes actividades y desempeños. Una de las primeras cosas que se pueden desprender de la imposición de criterios es si los estudiantes logran identificar dichos criterios, así como de desplegar el desempeño que cada uno de esos criterios demanda, incluso autoevaluar y comparar desempeños propios con el de otro con base en los mismos criterios. Todo ello, quizás puede desembocar en el cumplimiento de criterios tanto formales como funcionales en una situación de exposición. Pero ello, requiere una exploración empírica que permita responder en qué medida y dirección, estas condiciones contribuyen al desarrollo de habilidades expositoras. En consecuencia, se planteó la presente investigación, que tiene por objetivo evaluar los efectos de entrenar la identificación de criterios, evaluación y contrastación entre el desempeño propio y el de otro, sobre el cumplimiento de criterios expositores formales y funcionales en estudiantes universitarios.

4. MÉTODO

Participantes

Participaron 66 estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología, los cuales se encontraban cursando la materia de Educación Especial y Rehabilitación Teórica III, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cabe mencionar que, de los 66 participantes, solo 40 concluyeron con el estudio.

Escenario

El estudio se llevó a cabo en una situación escolar, en los salones de clases del edificio A6 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, los cuales contaban con butacas para cada estudiante, un escritorio, proyector y pizarrón blanco.

Instrumentos

Se utilizaron dos cámaras de video, una Sony CX405 y una Canon con sus respectivos tripíes para videograbar las clases, un cañón de proyección, una laptop, 30 textos de carácter teórico relacionados con la materia, que sirvieron como base para el desarrollo de sus presentaciones. También fue utilizado un video muestra, realizado específicamente para este estudio, en el cual se ejemplifica el desempeño expositor esperado, basado en los criterios establecidos en una rúbrica.

Se utilizó una rúbrica para evaluar el desempeño expositor que contenía un total de los 10 criterios, divididos en 5 funcionales y 5 formales. Cada criterio se calificaba con una escala que iba de 0 a 10, dependiendo del desempeño del estudiante (ver anexo 1).

Procedimiento

El diseño que se utilizó para el estudio fue de tipo experimental A-B-A, es decir, una primera fase de evaluación, seguida de un entrenamiento y, finalmente, una segunda evaluación (ver cuadro 1). Los participantes fueron asignados aleatoriamente en 2 grupos, un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE) con 20 integrantes cada uno.

Cuadro 1. Diseño y evaluación de la investigación

Grupo Experimental		
Eva 1	Entrenamiento	Eva 2
Exposición sin retroalimentación ni criterios previos	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición de criterios a partir de los cuales los estudiantes tenían que a) Identificarlos, b) Autoevaluar su exposición, c) Comparar su desempeño con el de otro. • Retroalimentación del docente durante la exposición. 	Exposición sin retroalimentación ni criterios previos
6 sesiones de 90 minutos	6 sesiones de 180 minutos	6 sesiones de 90 minutos
Grupo Control		
Eva 1	Fase 2	Eva 2
Exposición sin retroalimentación ni criterios previos.	Exposición sin retroalimentación ni criterios previos.	Exposición sin retroalimentación ni criterios previos.
6 sesiones de 90 minutos	6 sesiones de 90 minutos	6 sesiones de 90 minutos

Evaluaciones

Inicialmente, se dividió a ambos grupos en cinco equipos con cuatro integrantes cada uno, posterior a esto se les asignaron los temas relacionados con la asignatura que tendrían que exponer a lo largo del semestre. Asimismo, se les informó que con fines académicos las clases serían videograbadas y se les entregó un consentimiento informado.

Esta fase consistió en seis sesiones de aproximadamente 90 minutos cada una, en las cuales los estudiantes realizaron sus exposiciones, un equipo por sesión. Sin embargo, debido a las características del programa de la materia, fueron necesarias dos sesiones para concluir la presentación del equipo cuatro. Adicionalmente se evaluó el desempeño expositor de los alumnos de manera individual mediante una rúbrica.

Al grupo control también se les informó que, con fines académicos, las clases serían videograbadas y se les entregó un consentimiento informado. Así mismo, se dividió en cinco equipos de cuatro integrantes cada uno, se les proporcionaron los mismos materiales teóricos que al grupo experimental con los cuales realizaron sus exposiciones, sin ningún tipo de entrenamiento, las exposiciones se llevaron a cabo en dieciocho sesiones de 90 minutos cada una. Finalmente, las investigadoras evaluaron el desempeño expositor de los estudiantes mediante la rúbrica de evaluación. Para concluir, se realizaron seis sesiones de aproximadamente 90 minutos para la segunda evaluación bajo las mismas condiciones establecidas en la primera evaluación.

Entrenamiento

Después que se diera por concluida la evaluación 1 en el GE, no fue posible continuar con el entrenamiento de manera inmediata puesto que se llevó a cabo un paro de actividades en el plantel. Posteriormente, fueron necesarias dos sesiones de 90 minutos para retomar los contenidos y planeación del curso, a la siguiente sesión, se inició el entrenamiento.

El entrenamiento consistió en seis sesiones de aproximadamente 180 minutos, en las cuales, por equipo los estudiantes planeaban y exponían un tema asignado, correspondiente al programa de la materia. Siete días previo a la exposición se les compartía vía electrónica y, de manera individual, el vídeo muestra en el que se presentan dos formas de exponer, una correcta y una incorrecta de acuerdo a los criterios expositores presentados en la rúbrica de evaluación, cada estudiante envió un comentario sobre el video muestra, en el cual identificaba la forma correcta de exponer. Una vez que enviaron su comentario, se les compartió el video de su primera exposición (Eva 1), así como la rúbrica que debían usar para evaluar su propio desempeño, cada alumno enviaba su rúbrica por correo a la investigadora con dos días de anticipación a su exposición para recibir la evaluación de este y realizar un cotejo entre ambas.

Asimismo, enviaban su presentación en Powerpoint correspondiente al tema asignado para su segunda exposición, es decir, la que correspondía al entrenamiento y los criterios que guiarán la misma, con el objetivo de recibir observaciones previas a su exposición. Durante cada exposición, el investigador tomó nota de las observaciones particulares correspondientes al desempeño de cada expositor y finalmente realizaba de manera inmediata una retroalimentación individual con relación al desempeño del estudiante expositor en ese momento y en la primera exposición. Los alumnos que no se encontraban en el papel del expositor, también tenían la oportunidad de realizar retroalimentaciones a sus compañeros si así lo deseaban.

5. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos, iniciando por una comparación general entre el Grupo Control (GC) y el Grupo Experimental (GE), seguido de un análisis intragrupo y de manera particular, un análisis individual, para determinar el efecto del entrenamiento sobre el cumplimiento efectivo de criterios expositores.

Análisis entre grupos

Se presenta una comparación de los resultados obtenidos por los participantes de ambos grupos en las dos evaluaciones. En los datos pertenecientes a la evaluación 1, se muestra que ambos grupos obtuvieron porcentajes similares en promedio, con una diferencia apenas del 7%, el GE fue el que mejor se desempeñó en esta condición con un 51% en promedio de cumplimiento de criterios expositores de la rúbrica, mientras que el GC obtuvo un 44% en promedio para dicha evaluación. En la segunda evaluación se encontró que el grupo GE logró un 89% en promedio en el cumplimiento de criterios expositores, mientras que el GC obtuvo un 53% en promedio, al final de esta condición la diferencia entre grupos correspondía a un 36% (ver figura 2).

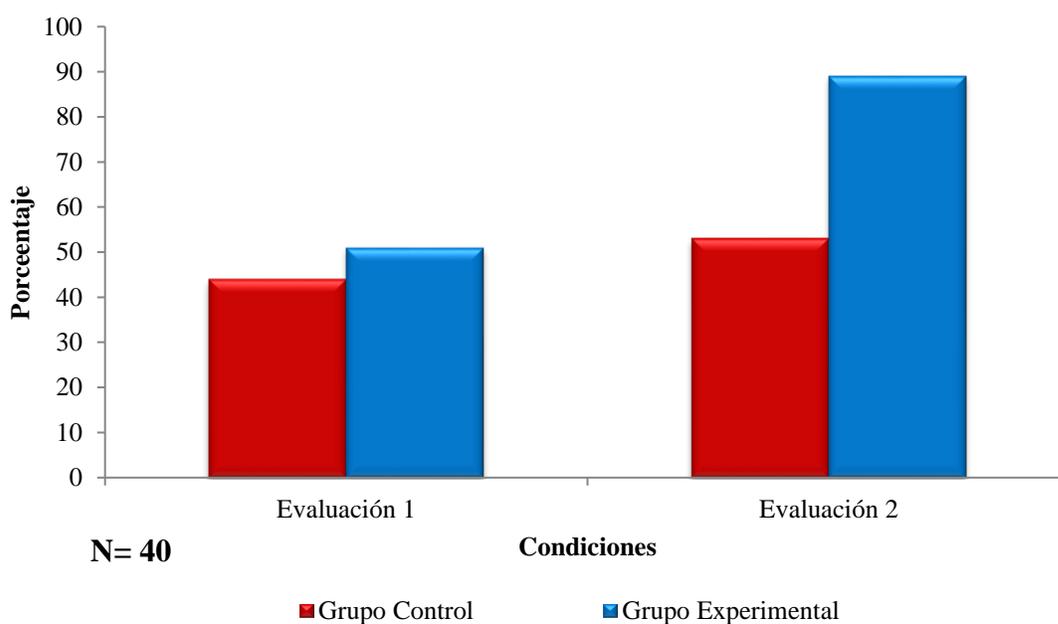


Figura 2. Porcentaje de desempeño efectivo promedio obtenido en el grupo experimental y grupo control, en las evaluaciones 1 y 2.

Respecto al porcentaje promedio de cumplimiento de criterios de la rúbrica, se calculó el grado de cambio entre evaluaciones tanto para el GE como para el GC. Según los datos obtenidos, el GC logró un 9% en promedio de grado de cambio, es decir el desempeño grupal mejoró entre la evaluación 1 y 2 aun sin haber recibido entrenamiento en el cumplimiento de criterios expositores. Sin embargo, el porcentaje promedio de grado de cambio para el GE fue de 38%, lo cual se traduce en una mayor diferencia entre evaluaciones y respecto al GC. Se puede afirmar entonces que el entrenamiento al que fueron expuestos los participantes auspició una mejora en el cumplimiento de criterios expositores para el GE.

Análisis entre grupos

El grado de cambio varía no sólo en términos de grupos, sino también intra-grupo, es decir, en los cinco equipos que los conforman. Para el GE, el equipo 4 logró un 40% en promedio de cumplimiento de criterios expositores, seguido del equipo 1 que obtuvo un 37% y los equipos 3 y 5 con 35% y finalmente con una mínima diferencia el equipo 2, con 34% (ver figura 3).

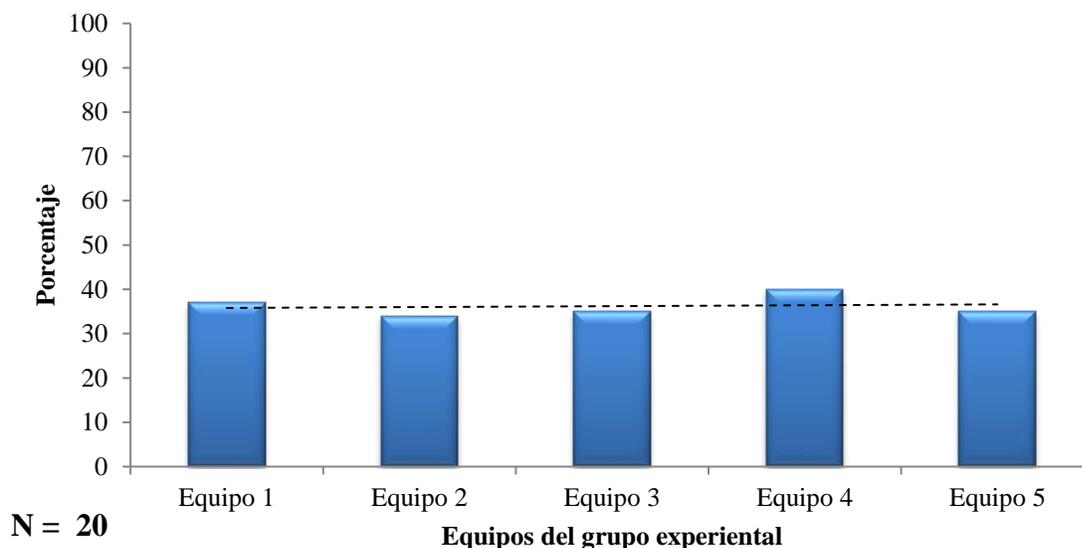


Figura 3. Promedio de grado de cambio por equipo, en el grupo experimental.

Por otra parte, los participantes del GC también mejoraron, aunque en menor medida si se compara con el desempeño obtenido por los equipos del GE. El equipo 4 obtuvo un 16% en

promedio de cumplimiento de criterios expositores, seguido por el equipo 3 con un 11% y el equipo 1 con un 9%, los equipos 5 y 2 lograron un 7% y 6% respectivamente (ver figura 4).

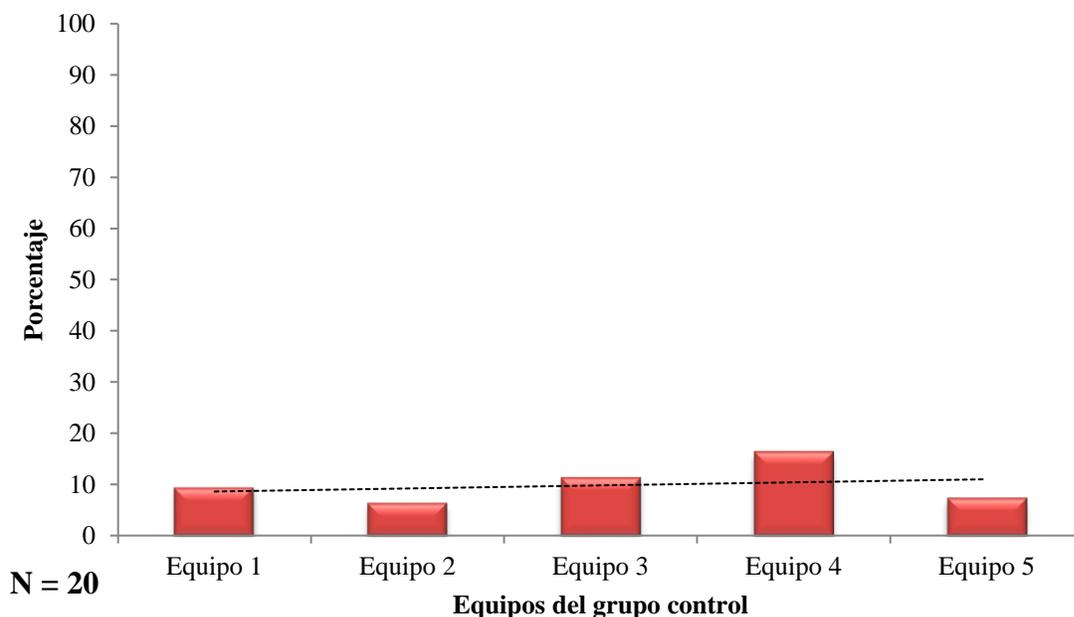


Figura 4. Promedio de grado de cambio por equipo, en el grupo control.

Es importante mencionar que, en ambos grupos, el equipo 4 fue el que obtuvo un mejor desempeño en el cumplimiento de criterios, aun considerando que hay una diferencia del 24% entre el promedio de grado de cambio obtenido por el equipo 4 del GE y el GC. Así mismo, el equipo 2 de ambos grupos fue el que obtuvo la menor puntuación, sin dejar de lado la diferencia del 28% entre el equipo 2 de ambos grupos.

Como parte del entrenamiento, después de ver el video muestra, los participantes del GE autoevaluaron su desempeño, calificando con la rúbrica el video correspondiente a su primera exposición. Posteriormente los estudiantes compartían su autoevaluación con la investigadora vía electrónica y se le enviaba la evaluación correspondiente a su desempeño para cotejar los porcentajes obtenidos. Se encontró que 10 de los participantes se autoevaluaron con un porcentaje mayor al que recibieron en la evaluación (ver tabla 1). Por el contrario 8 participantes se asignaron porcentajes menores que los obtenidos en la evaluación (ver tabla 2) y solo 2 estudiantes coincidieron en su autoevaluación con el porcentaje asignado en la evaluación (ver tabla 3). Los

participantes 3 y 16 fueron quienes presentaron mayor diferencia al cotejar la evaluación y su autoevaluación, con un 22.5%. El participante 3 favoreciendo su autoevaluación, fue quien se autoevaluó con el mejor porcentaje de todo el GE. Por el contrario, el participante 16 obtuvo un porcentaje más alto en la evaluación que en su autoevaluación, así mismo de todo el GE, fue el participante con menor porcentaje en la autoevaluación.

En promedio grupal para la evaluación, obtuvieron un 51% en el cumplimiento de criterios expositores con base en la rúbrica y, en la autoevaluación, los participantes obtuvieron un 53% en el cumplimiento de criterios expositores, lo cual indica una diferencia apenas del 2% en el cotejo entre evaluación y autoevaluación.

Tabla 1. Comparación de los participantes que obtuvieron porcentajes mayores en la autoevaluación que los obtenidos en la evaluación

Participante	Evaluación	Autoevaluación	Diferencia
1	62.5%	65%	2.5%
15	52.5%	55%	2.5%
5	40%	45%	5%
6	42.5%	47.5%	5%
11	47.5%	52.5%	5%
12	57.5%	62.5%	5%
10	55%	70%	15%
7	42.5%	60%	17.5%
3	65%	87.5%	22.5%
20	45%	67.5%	22.5%

Tabla 2. Comparación de los participantes que obtuvieron porcentajes menores en la autoevaluación que los obtenidos en la evaluación

Participante	Evaluación	Autoevaluación	Diferencia
9	47.5%	45%	2.5%
19	60%	57.5%	2.5%
4	40%	35%	5%
13	52.5%	47.5%	5%
14	67.5%	60%	7.5%
17	52.5%	42.5%	10%
8	55%	40%	15%
16	45%	22.5%	22.5%

Tabla 3. Comparación de los participantes que obtuvieron porcentajes iguales en la autoevaluación y en la evaluación

Participante	Evaluación	Autoevaluación
2	45%	45%
18	47.5%	47.5%

Análisis intragrupo

Se presentan los resultados obtenidos en las tres condiciones, por participante organizados por equipo tanto para el GE como en el GC. De manera general, en el GE todos los participantes mejoraron su desempeño en términos del cumplimiento de criterios expositores con base en la rúbrica de evaluación. En los equipos 4 y 5 todos los participantes mejoraron su desempeño de manera gradual a lo largo de las tres condiciones. De manera particular, los participantes 4, 8 y 9, pertenecientes a los equipos 1, 2 y 3 respectivamente, mostraron un mayor incremento en su desempeño durante la Eva 2, con respecto a las 2 condiciones anteriores.

Para este grupo, fue el equipo 4 el que obtuvo, en promedio, el mejor desempeño en el cumplimiento de criterios expositores, con un 40%. Dentro de este equipo fue el participante 16 quien obtuvo un mayor porcentaje de cambio con un 47.5%, seguido del participante 15 con un 42.5%, el participante 13 logró un 40% y finalmente se encuentra el participante 14 con un 32.5%. Todos los participantes mejoraron su desempeño de manera gradual a lo largo de las 3 condiciones (ver figura 5).

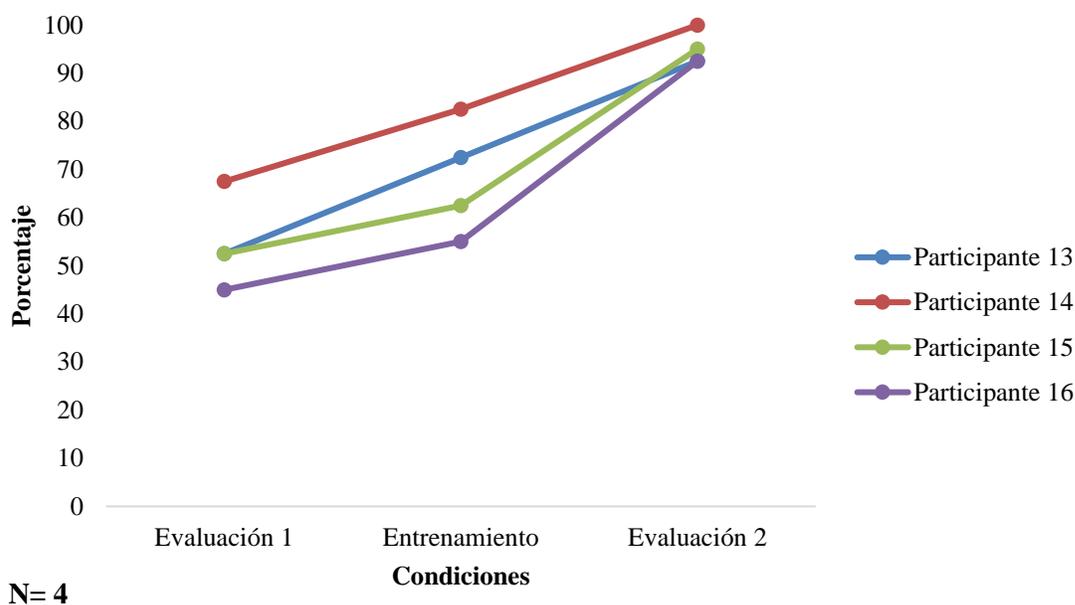


Figura 5. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores de cada participante del equipo 4, del grupo experimental en las 3 condiciones.

El equipo 1, obtuvo un porcentaje promedio de 37% de grado de cambio en el cumplimiento de criterios expositores. El participante 4 mostró el mejor porcentaje de cambio con 57.5%, este participante mostró un particular cambio en su desempeño, que se identifica en el porcentaje obtenido en la evaluación 2 que es de 97.5% cuando en la fase anterior que corresponde al entrenamiento apenas alcanza un 52.5%. Los demás participantes de este equipo mostraron un aumento gradual en su desempeño a lo largo de las 3 condiciones, el participante 2 logró un 37.5% en porcentaje de cambio, seguido de los participantes 3 y 1 con 27.5% en porcentaje de cambio (ver figura 6).

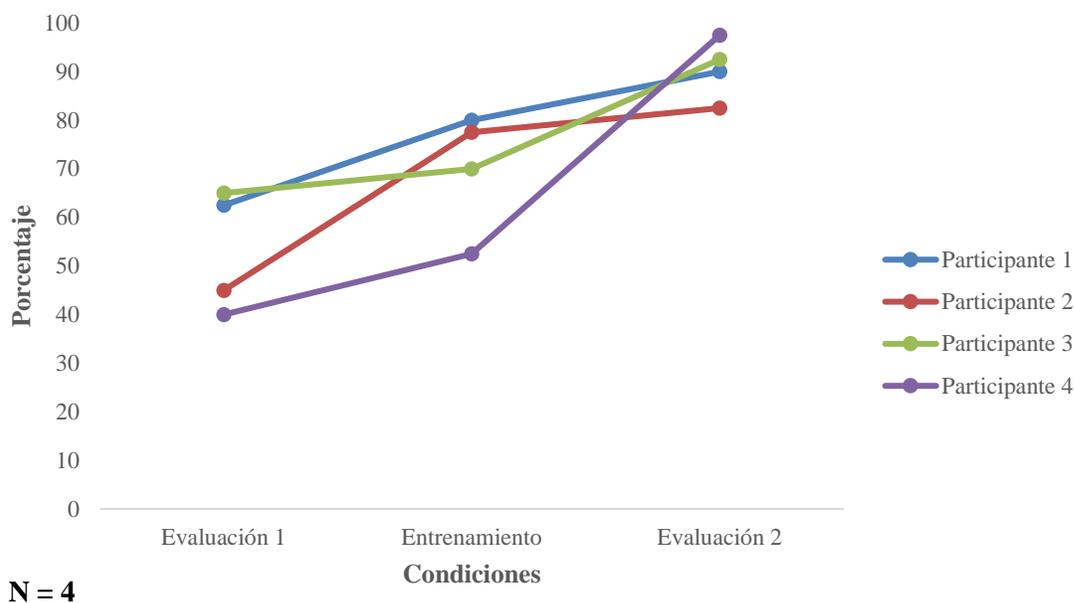


Figura 6. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 1, del grupo experimental en las 3 condiciones.

El equipo 3 en promedio de grado de cambio obtuvo un 35%, siendo el participante 11 el más alto con un 42.5% de grado de cambio en el cumplimiento de criterios expositores. Por otra parte, el participante 9 obtuvo un 40% en grado de cambio y cabe mencionar que mostró un cambio abrupto en su desempeño, al igual que el participante 4, puesto que en la condición de entrenamiento había obtenido un 47.5% y para la segunda evaluación llegó al 87.5%, es decir aumentó un 40% después del entrenamiento. Seguido del participante 10 que logró un 30% en grado de cambio y finalmente el participante 12 con un porcentaje del 27.5% en grado de cambio (ver figura 7).

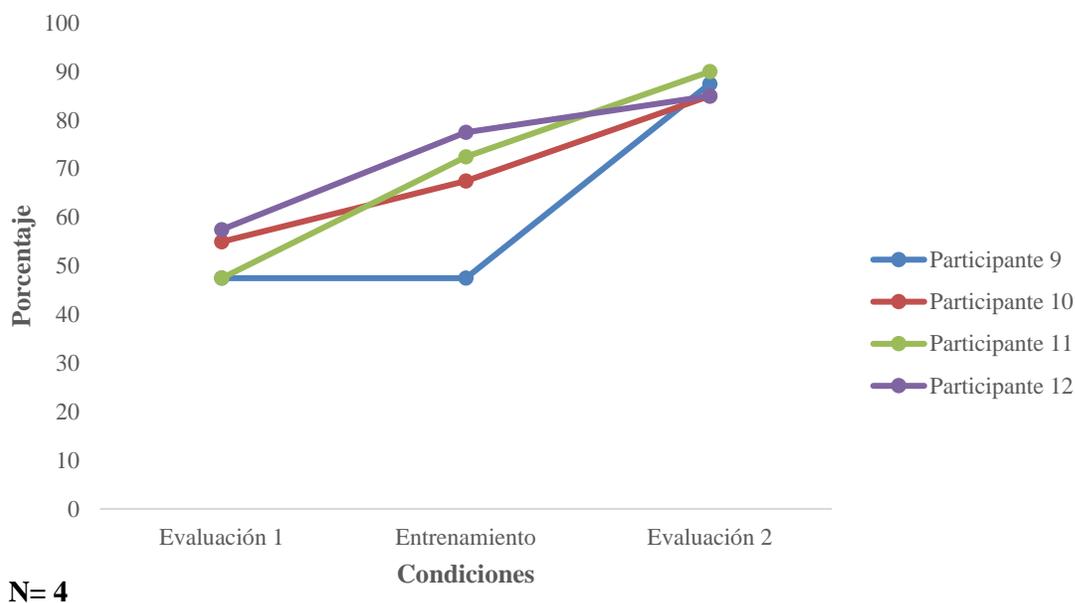


Figura 7. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 3, del grupo experimental en las 3 condiciones.

En el equipo 5 los participantes obtuvieron 35% en promedio de criterio de cambio, al igual que los del equipo 3. Todos participantes pertenecientes a este equipo mejoraron su desempeño de manera gradual a lo largo de las 3 condiciones. El participante 20 obtuvo el mejor desempeño en este equipo obteniendo un 40% en criterio de cambio, seguido del participante 19 que obtuvo un 35% y finalmente ambos participantes 18 y 17 lograron un 32.5% en criterio de cambio (ver figura 8).

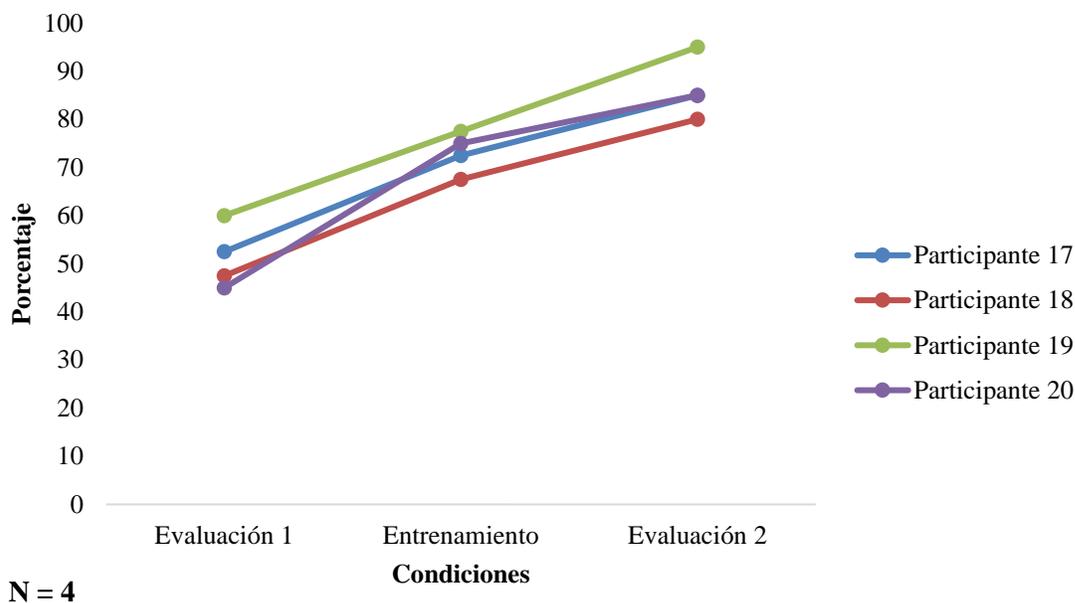


Figura 8. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 5, del grupo experimental en las 3 condiciones.

Finalmente, el equipo 2 obtuvo un porcentaje de cambio de 34.5% en promedio. El participante 5 obtuvo el mejor porcentaje de cambio correspondiente a este equipo con el 45%, seguido del participante 7 quien logró el 40% en porcentaje de cambio, el participante 6 al igual que los participantes 1, 3 y 12 logró un 27% de cambio. Por último, el participante 8 que obtuvo el menor porcentaje de cambio no sólo de este equipo, sino de todo el grupo experimental con el 25%, sin embargo, al igual que ocurrió con los participantes 4 y 9 su desempeño mejoró considerablemente si se compara con el 47.5% que obtuvo durante el entrenamiento y el 80% al que logró llegar al finalizar la evaluación 2, es decir logró una diferencia de 32.5% (ver figura 9).

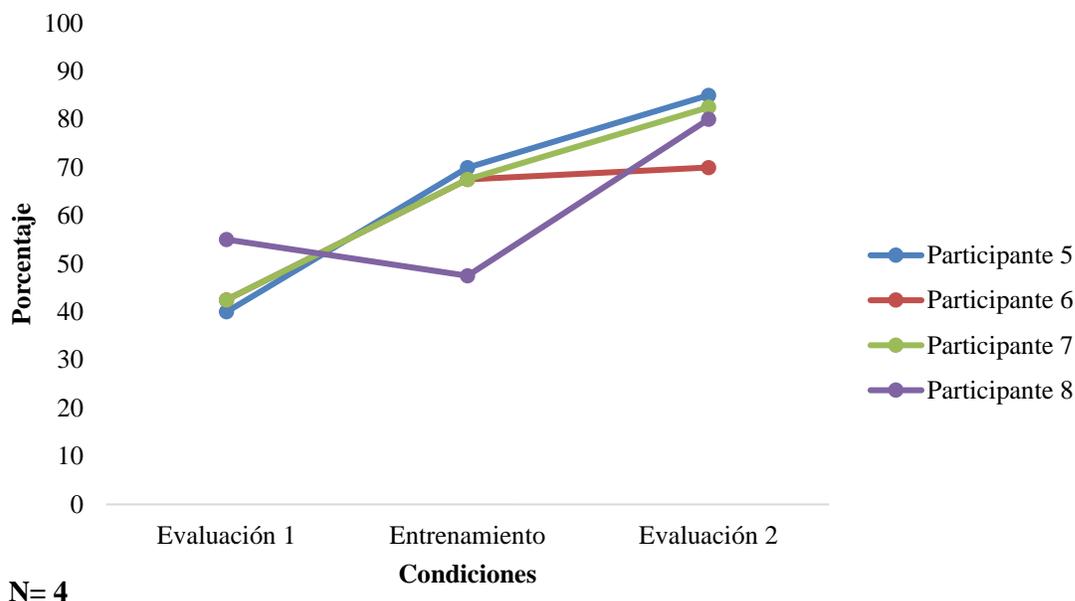


Figura 9. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 2, del grupo experimental en las 3 condiciones.

Por otra parte, en el GC la mayoría de los participantes mejoraron su desempeño cumpliendo los criterios expositores basándose en la rúbrica de evaluación en un rango de 2.5% hasta el 20%, a excepción de los participantes 4, 17 y 20, que no mejoraron. De manera particular, los participantes 9 y 16 pertenecientes a los equipos 3 y 4 respectivamente, mostraron un incremento en su desempeño durante la Eva 2, con respecto a las 2 condiciones anteriores, caso contrario los participantes 8 y 20, pertenecientes a los equipos 2 y 5 respectivamente mostraron un decremento en el cumplimiento de criterios expositores.

El equipo 4, de este grupo obtuvo un 16% en promedio de porcentaje de cambio, siendo el equipo con el mejor desempeño de este grupo. El participante 13 logró el mejor porcentaje de cambio, no sólo de este equipo, también de todo el grupo con un 20% en porcentaje de cambio. Seguido del participante 15 que logró el 17.5% en porcentaje de cambio, el participante 14 obtuvo un 15% y finalmente el participante 16 obtuvo un 12.5% en porcentaje de cambio, sin embargo, este participante mostró una mejora en su desempeño con el 20% de diferencia entre la segunda condición y la evaluación 2 (ver figura 10).

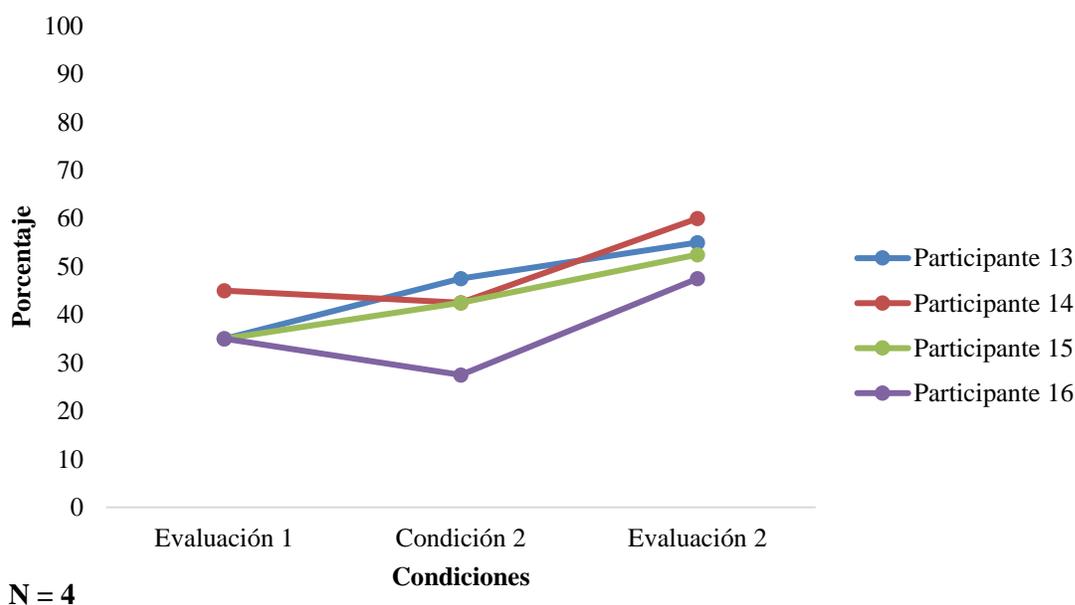


Figura 10. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 4, del grupo control en las 3 condiciones.

El equipo 3 en porcentaje promedio por equipo logró un 11%. Dentro de este equipo los participantes 9 y 11 lograron un porcentaje de cambio de 17.5%, y de manera particular, el participante 9 mejoró su desempeño comparando la segunda condición y su evaluación 2, un 20%. Posteriormente el participante 12 logró un porcentaje de cambio del 7.5% y finalmente el participante 10 mejoró su desempeño en un 2.5% (ver figura 11).

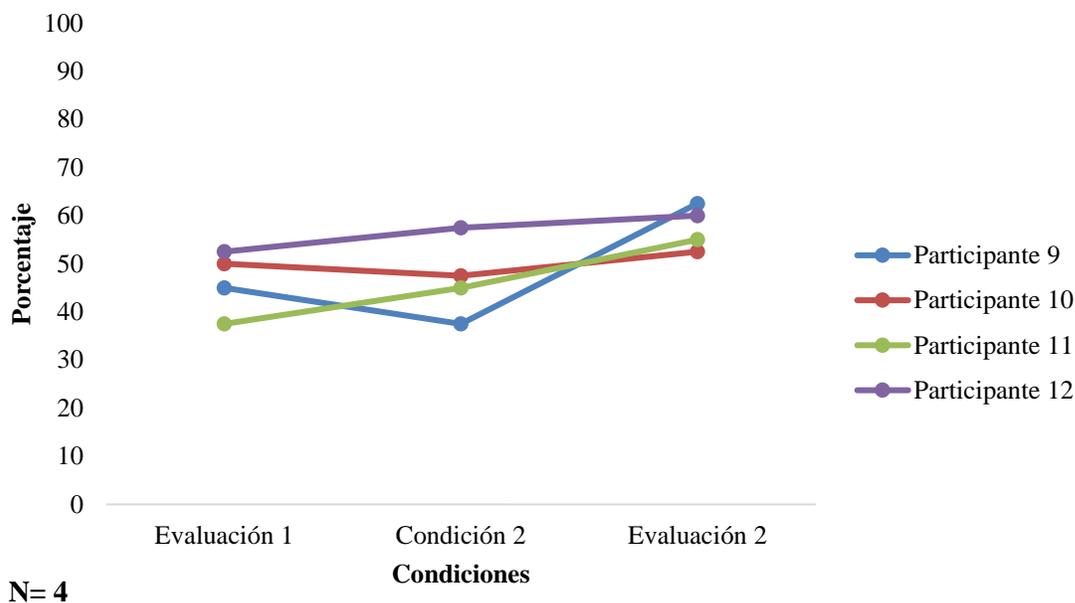


Figura 11. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 3, del grupo control en las 3 condiciones.

El equipo 1 obtuvo en promedio un porcentaje de cambio del 9%. El participante 3 logró un 15% en porcentaje de cambio, seguido de los participantes 1 y 2 quienes obtuvieron un porcentaje de cambio del 10%. Sin embargo, el participante 4 mostró un decremento en su desempeño del 5% puesto que en la primera evaluación obtuvo un 55% en el cumplimiento de criterios y en la segunda solo llegó al 50% (ver figura 12).

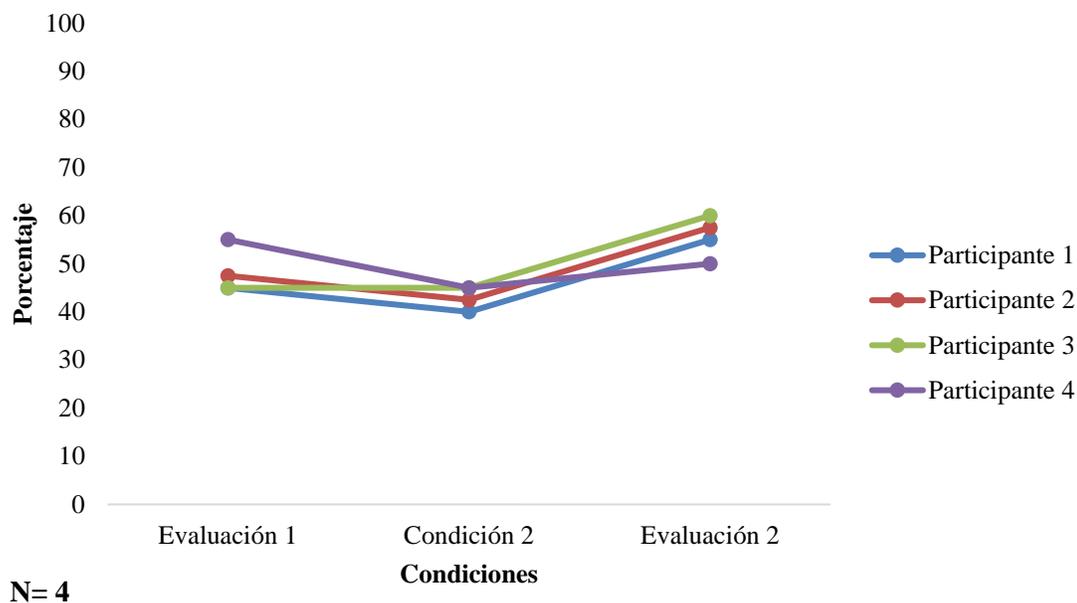


Figura 12. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 1, del grupo control en las 3 condiciones.

En el equipo 5, en promedio lograron un porcentaje de cambio del 7%. Los participantes 19 y 18 obtuvieron un 15% en porcentaje de cambio para el cumplimiento de criterios expositores. Por otra parte, los participantes 17 y 20 mostraron un decremento en su desempeño, el primero apenas fue de un 2.5 comparando su desempeño entre ambas evaluaciones, pero el participante 20 decrementó su desempeño a lo largo de todo el experimento, pasando de un 60% en la evaluación 1 a un 40% en la evaluación 2 (ver figura 13).

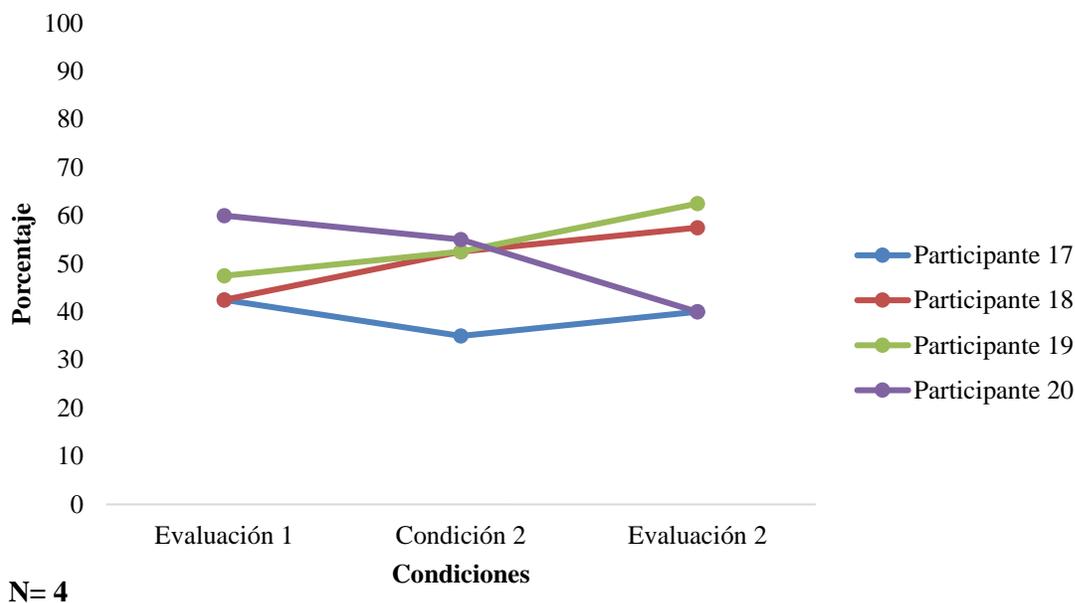


Figura 13. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 5, del grupo control en las 3 condiciones.

Por último, el equipo 2 de GC, mostró el menor porcentaje de cambio en promedio con un 6%. El participante 6 obtuvo un porcentaje de cambio de 12.5%, seguido del participante 8 con un porcentaje de cambio apenas del 5%, sin embargo, durante la segunda condición este participante mejoró su desempeño 25% más que en su primera evaluación, pero en la segunda evaluación decrementó un 20%. Finalmente, los participantes 5 y 7 obtuvieron un porcentaje de cambio del 2.5% cada uno (ver figura 14).

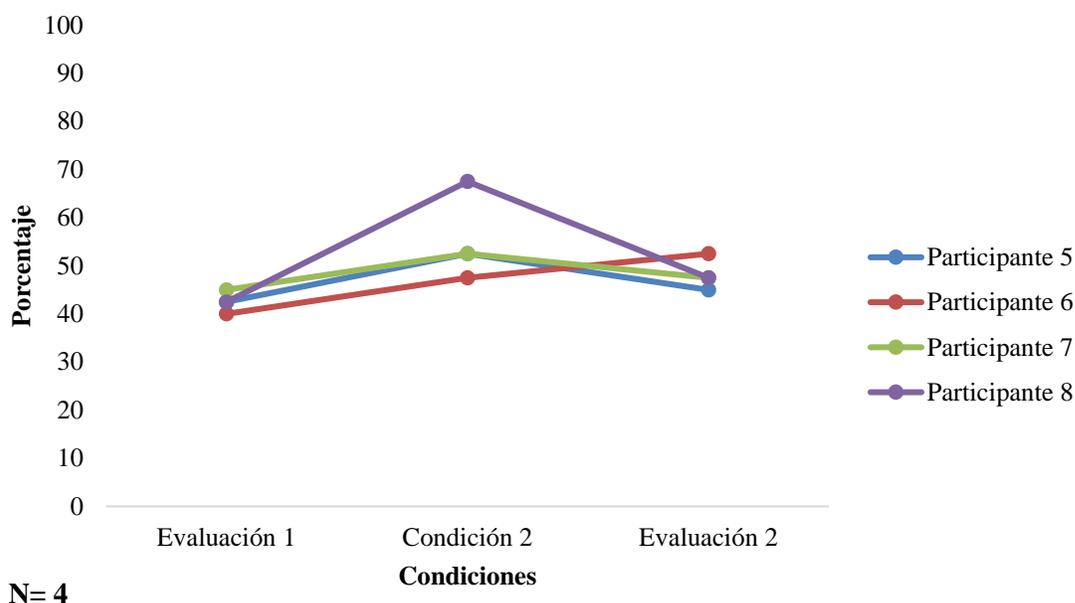


Figura 14. Porcentaje de desempeño efectivo obtenido en el cumplimiento de criterios expositores por participante del equipo 2, del grupo control en las 3 condiciones.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos se puede observar que, al inicio de la investigación, el desempeño en el cumplimiento de criterios expositores de ambos grupos era similar, con una discrepancia apenas del 7% en la primera evaluación, pero después de la segunda evaluación es evidente la diferencia entre grupos, puesto que es del 36%. También es posible observar diferencias individuales en los participantes de cada grupo y equipo, si bien todos los participantes del grupo experimental mostraron una mejora gradual en su desempeño, también la mayoría de los participantes del grupo control mejoraron, aunque en menor medida.

Análisis individual

Aunque el trabajo en equipo y la colaboración entre participantes fue crucial para la planeación, desarrollo y presentación de las exposiciones orales, el desempeño oral no es exactamente igual. Cada participante se desempeñó de manera particular e individual en el cumplimiento de criterios tanto formales como funcionales, por lo cual resulta necesario realizar un análisis individual del desempeño expositor de cada participante.

Se debe tener en cuenta que todos los participantes del grupo experimental, después del entrenamiento, obtuvieron porcentajes más altos en el cumplimiento de criterios expositores, sin embargo, presentaron diferencias individuales interesantes, las cuales permiten realizar algunas observaciones particulares (ver figuras 15.1, 15.2 y 15.3).

Las diferencias individuales se describen a partir de lo obtenido por el grupo, el GE, obtuvo en la primera evaluación un 51% en el cumplimiento de criterios expositores (ver figura 2). Se podría asumir entonces que la mayoría de los participantes obtuvieron un porcentaje similar, cubriendo sólo la mitad de los criterios impuestos, sin embargo, contrario a lo anterior, los participantes 1, 3, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 17 y 19 obtuvieron en su primera evaluación porcentajes por arriba del 51%, incluso los participantes 1, 3, 14 y 19 lograron porcentajes por arriba del 60%.

De manera general, todos los participantes mostraron mejor desempeño en el cumplimiento de criterios formales, obteniendo porcentajes más altos en comparación con los obtenidos en los criterios funcionales, esto se mantuvo durante las tres condiciones del estudio. Para la evaluación dos, los participantes 1, 4, 8, 11, 14, 15, 16, 17 y 20 obtuvieron el porcentaje más alto en el cumplimiento de estos criterios, que refiere a un 50%. El resto de los participantes lograron altos porcentajes que variaban entre el 45% y el 47.5%, con excepción del participante 2, quien obtuvo el porcentaje más bajo en el cumplimiento de criterios formales en la segunda evaluación con un 42.5%.

En lo que refiere al cumplimiento de criterios funcionales, se encontró mayor varianza en los porcentajes obtenidos por cada participante, siendo el participante 14, el único que logro un 50% en el cumplimiento de estos criterios, es decir el porcentaje más alto y el participante 6 con un 25%, siendo el más bajo en el cumplimiento de criterios funcionales. El resto de los participantes varía en este rango.

Finalmente, para la segunda evolución, el porcentaje grupal en el cumplimiento de criterios fue de un 89%, sin embargo, los participantes 1, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 16 y 19 obtuvieron porcentajes por arriba del promedio grupal, incluso el participante 14 logro el 100% en el cumplimiento de criterios expositores. El participante 6, fue quien obtuvo el porcentaje más bajo con un 70% en el

cumplimiento de criterios expositores, sin embargo, este participante también mejoró su desempeño después del entrenamiento si se considera el desempeño que obtuvo en las condiciones anteriores, el resto de los participantes obtuvieron porcentajes que varían en un rango de 80% al 89%.

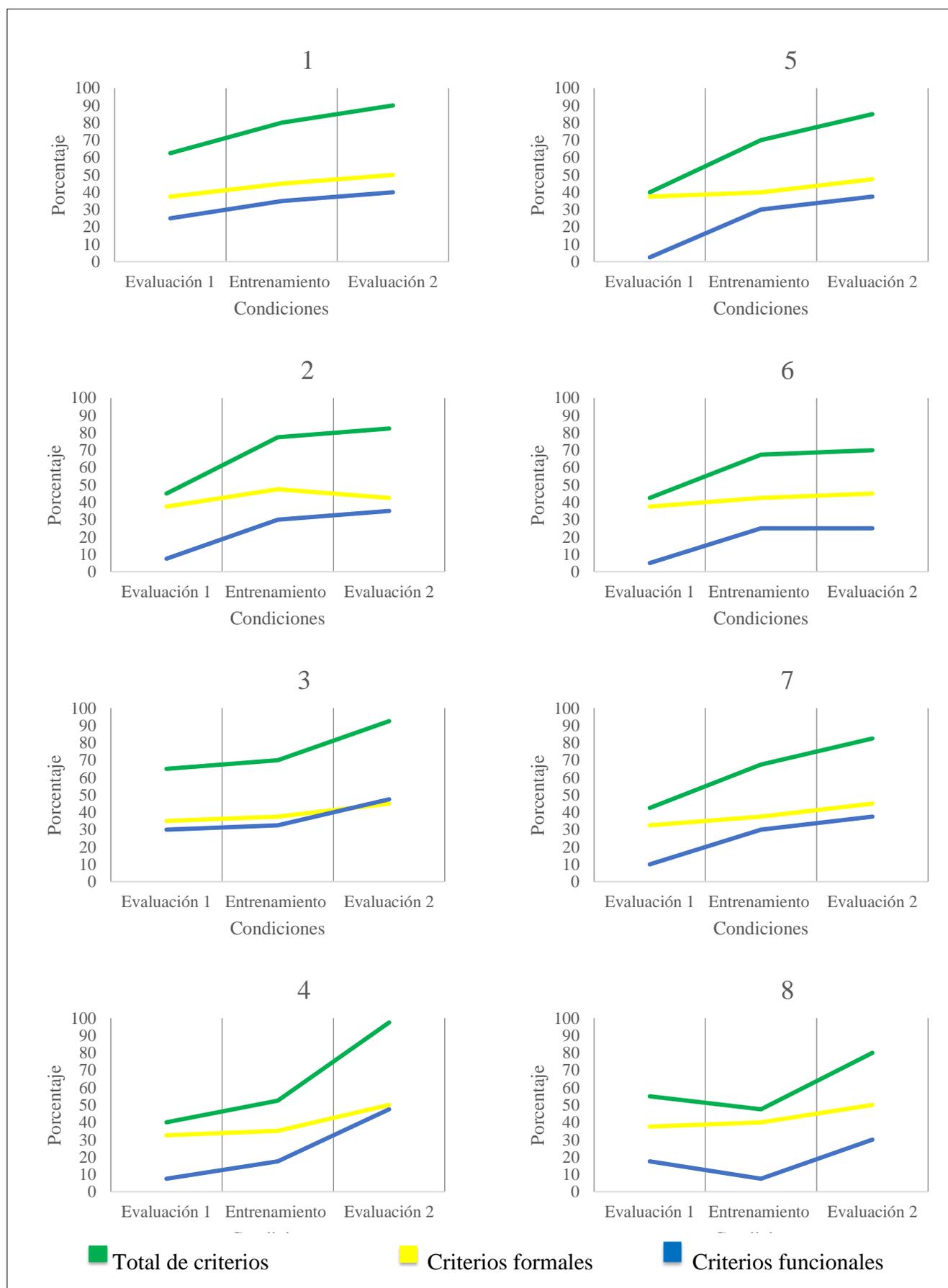


Figura 15.1. Porcentaje de criterios cubiertos por los participantes 1 al 8 del grupo experimental durante las tres condiciones. La línea amarilla representa el total de criterios cubiertos. La línea azul corresponde a los criterios funcionales, la línea verde a los formales, el porcentaje máximo a cumplir en estos criterios es de 50%.

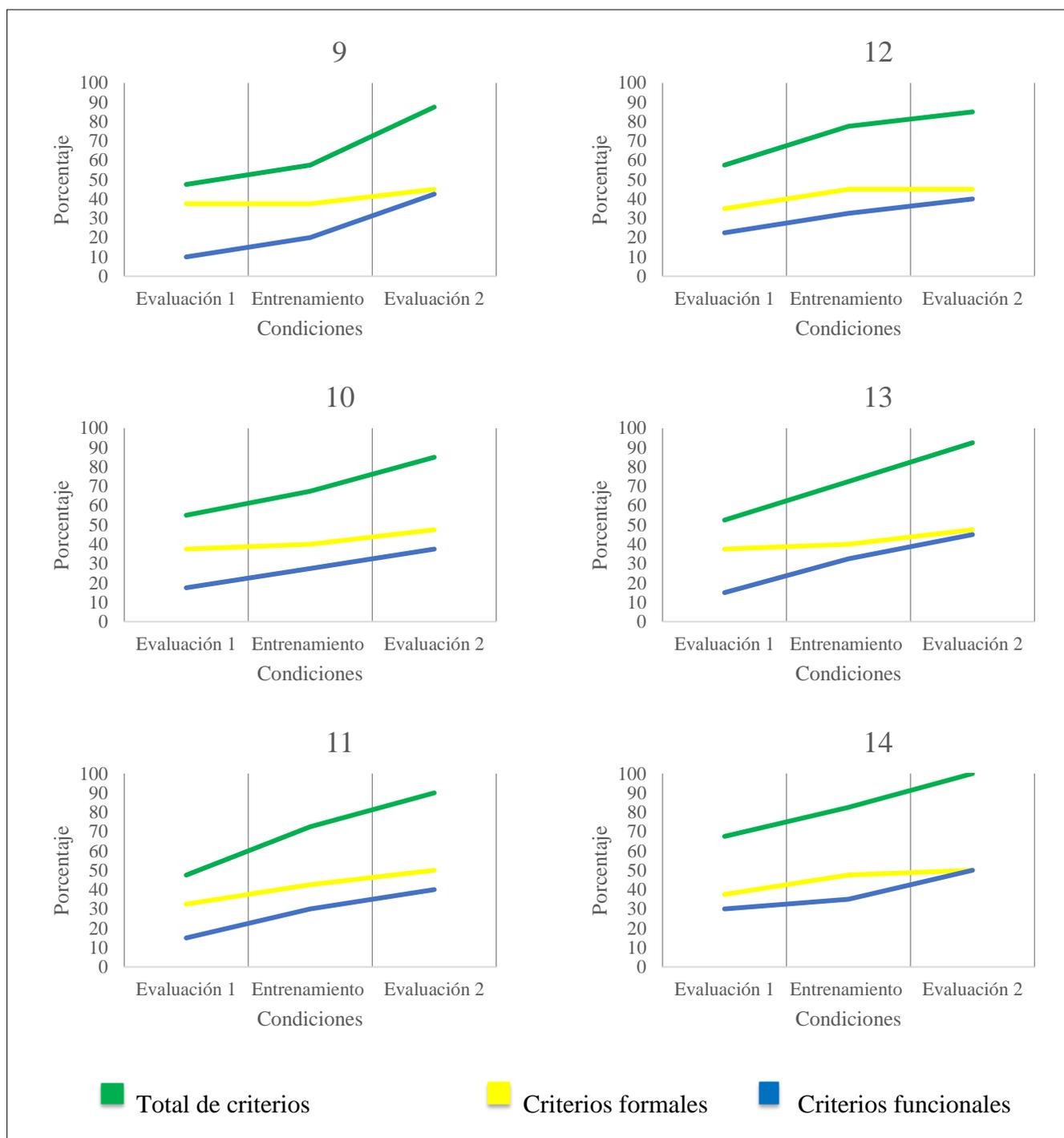


Figura 15.2. Porcentaje de criterios cubiertos por los participantes 9 al 14 del grupo experimental durante las tres condiciones. La línea amarilla representa el total de criterios cubiertos. La línea azul corresponde a los criterios funcionales, la línea verde a los formales, el porcentaje máximo a cumplir en estos criterios es de 50%.

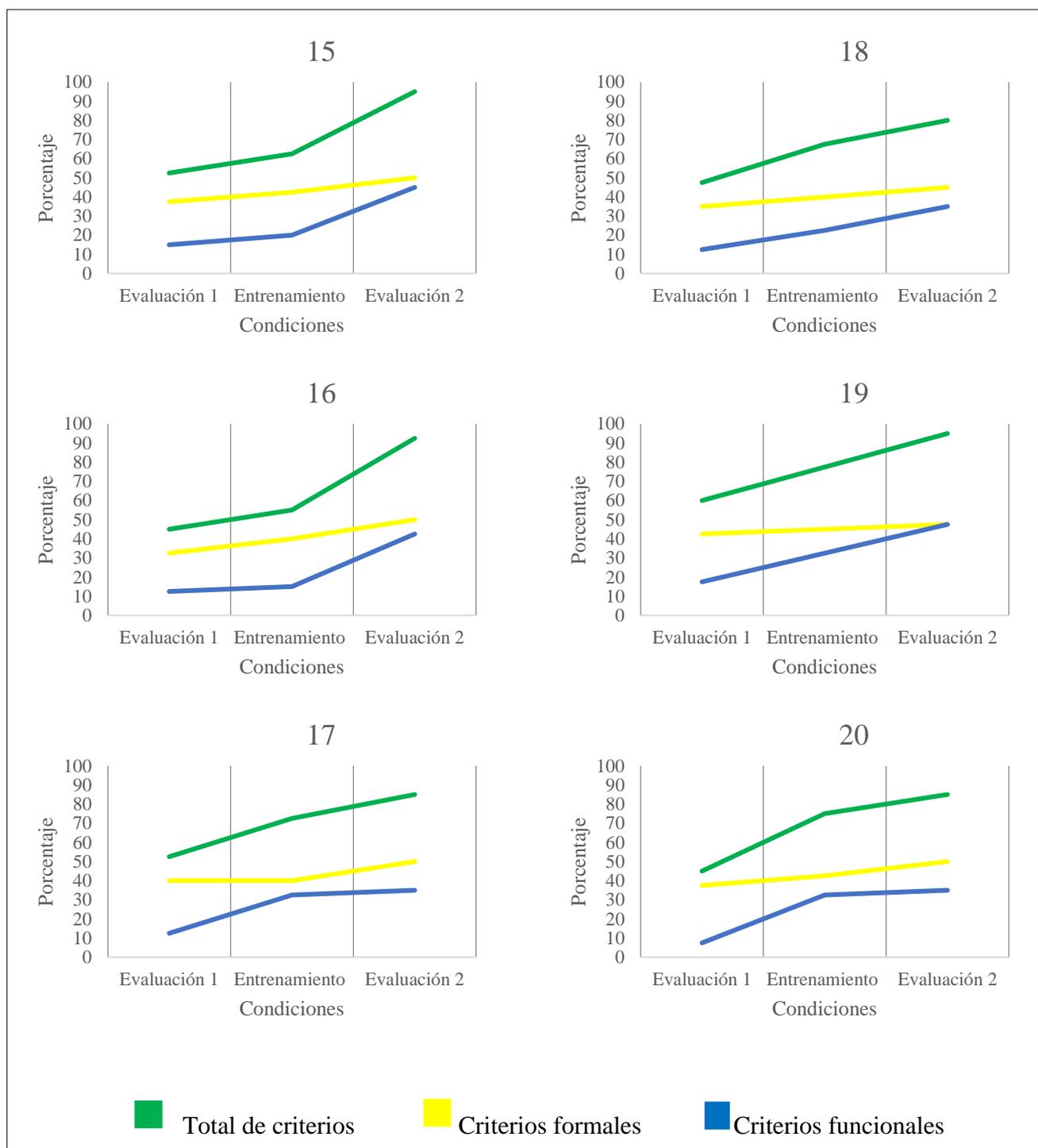


Figura 15.3. Porcentaje de criterios cubiertos por los participantes 15 al 20 del grupo experimental durante las tres condiciones. La línea amarilla representa el total de criterios cubiertos. La línea azul corresponde a los criterios funcionales, la línea verde a los formales, el porcentaje máximo a cumplir en estos criterios es de 50%.

Por otra parte, el grupo control también mostró una mejoría en el cumplimiento de criterios expositores, la cual resulta evidente si se compara su porcentaje grupal entre la evaluación 1, que corresponde a un 44% y la evaluación 2 con un 53% (ver figura 2). Sin embargo, esta diferencia es mínima en comparación con los resultados obtenidos por el grupo experimental, a continuación, se presentan las observaciones particulares sobre el desempeño individual de los participantes del GC (ver figuras 16.1, 16.2 y 16.3).

En la primera evaluación, como se mencionó anteriormente, el porcentaje promedio en el cumplimiento de criterios expositores, obtenido por el GC fue de 44%, sin embargo los participantes 1, 2, 3, 4, 7,9, 10, 12, 14, 19 y 20 obtuvieron porcentajes por encima del promedio grupal en el cumplimiento de criterios, sin embargo, los mismos participantes 1,3, 7, 9 y 14, solo lograron un 45%, el participante 20, obtuvo el mejor desempeño en el cumplimiento de criterios expositores, durante la primera evaluación con un 60%.

Al igual que en el GE, todos los participantes del GC mostraron porcentajes más altos en el cumplimiento de criterios expositores formales en comparación a los funcionales. A pesar de ello, durante la segunda evaluación, ningún participante logro cumplir con el 50%, los participantes 3, 11, 19 y 20 fueron los más cercanos con un 40%, por otra parte, los participantes que obtuvieron los porcentajes más bajos en el cumplimiento de estos criterios fueron el 4, 6, 7 y 10 con un 30%. En contraste a esto, se presenta mayor diferencia en el cumplimiento de los criterios expositores funcionales, donde el porcentaje más alto corresponde al participante 9, con apenas un 25% y el desempeño más bajo, lo reporta el participante 17 con un 2.5%.

En la segunda evolución, el promedio grupal en el cumplimiento de criterios expositores, para este grupo corresponde al 53%, los participantes 1,2,3,9,11,12,13,14,18 y 19 obtuvieron porcentajes superiores al promedio grupal, sin embargo, sólo los participantes 9 y 19 lograron superar el 50%, obteniendo el porcentaje más alto del GC, que corresponde a un 62.5%. Los participantes 4, 8,17 y 20, representan casos particulares, puesto que se observa un decremento gradual en su desempeño, aunque es mínimo, durante el estudio.

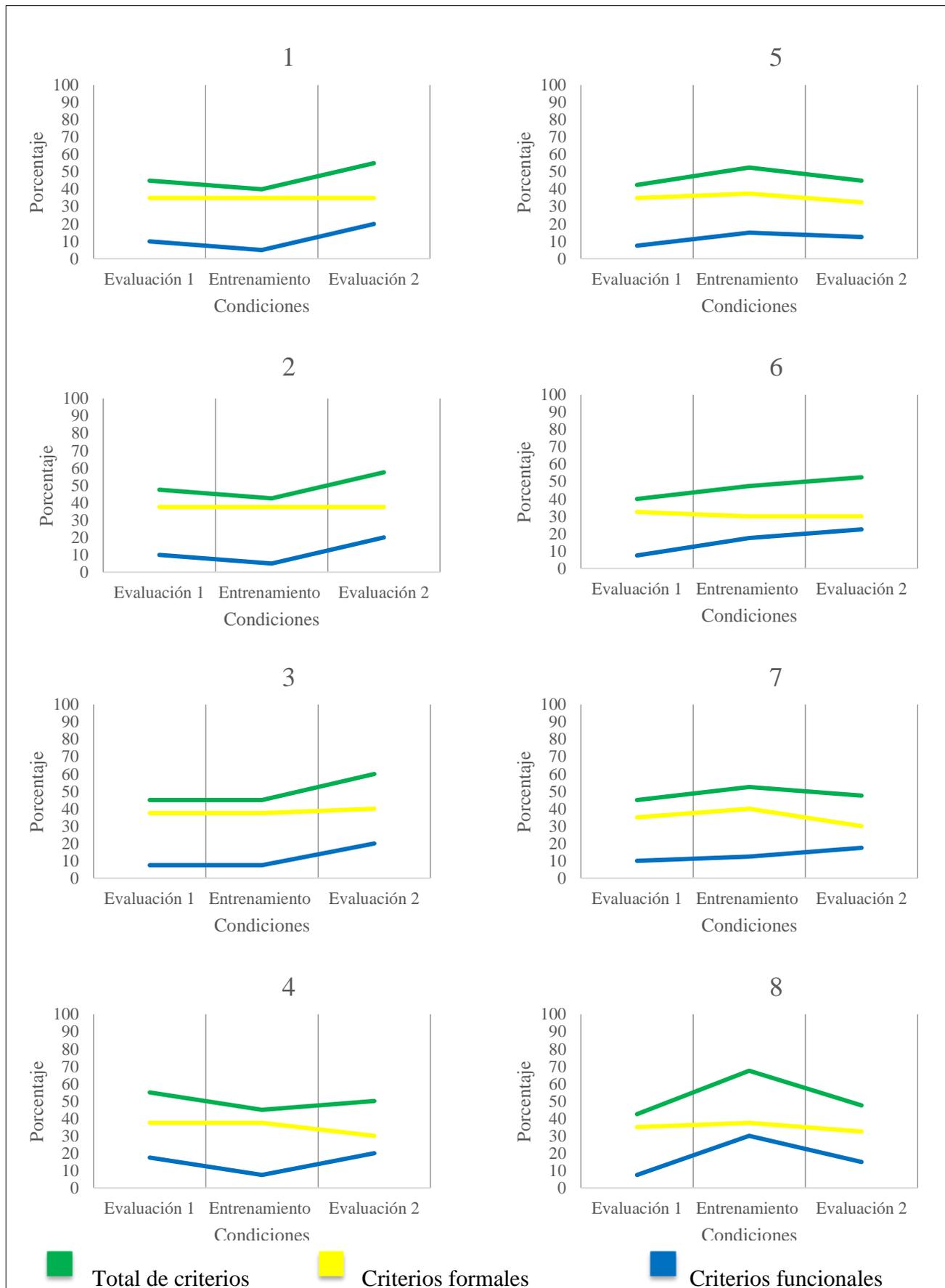


Figura 16.1. Porcentaje de criterios cubiertos por los participantes 1 al 8 del grupo control durante las tres condiciones. La línea amarilla representa el total de criterios cubiertos. La línea azul corresponde a los criterios funcionales, la línea verde a los formales, el porcentaje máximo a cumplir en estos criterios es de 50%.

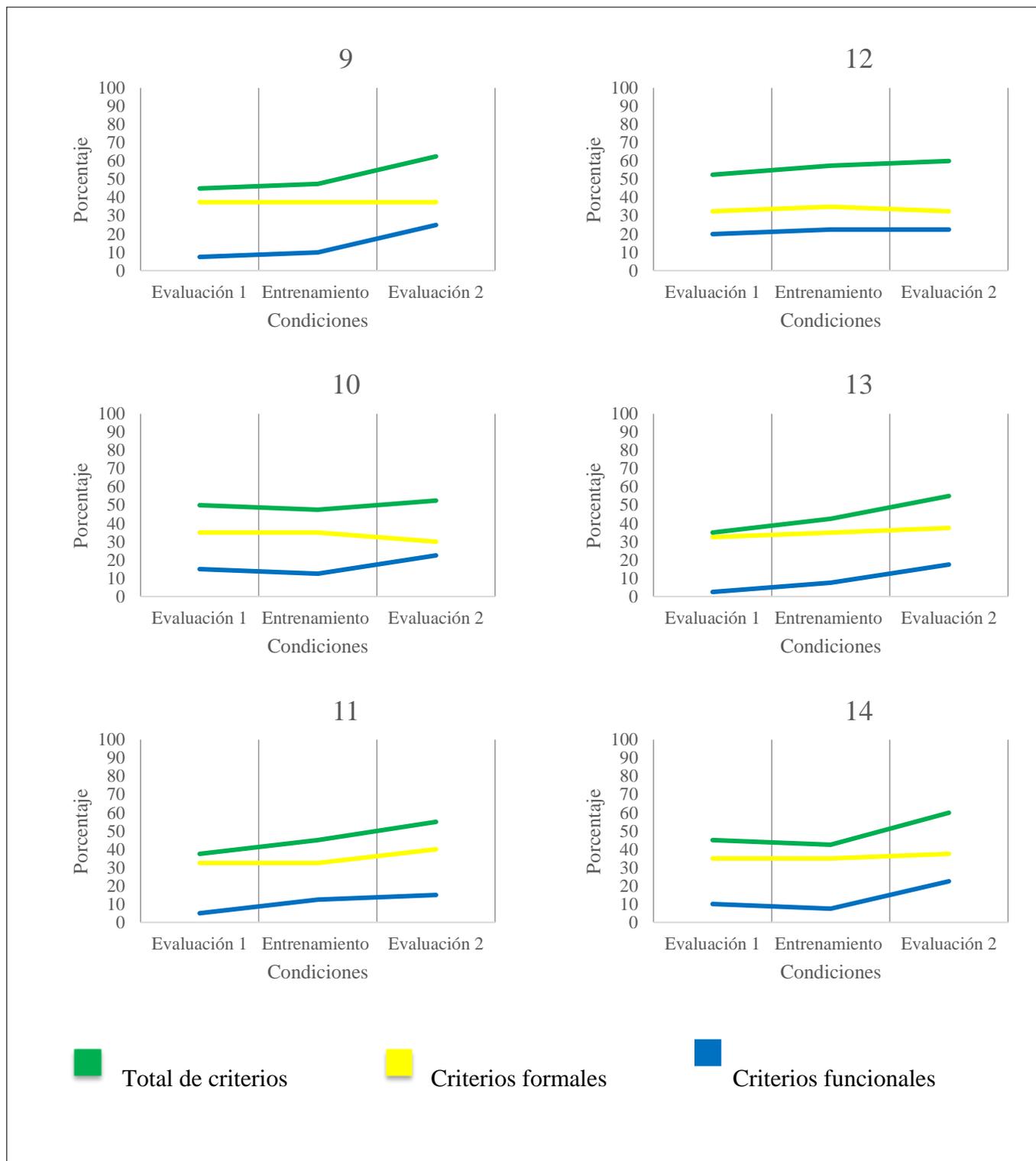


Figura 16.2. Porcentaje de criterios cubiertos por los participantes 9 al 14 del grupo control durante las tres condiciones. La línea amarilla representa el total de criterios cubiertos, el porcentaje máximo a cumplir es del 100%. La línea azul corresponde a los criterios funcionales, la línea verde a los formales, el porcentaje máximo a cumplir en estos criterios es de 50%.

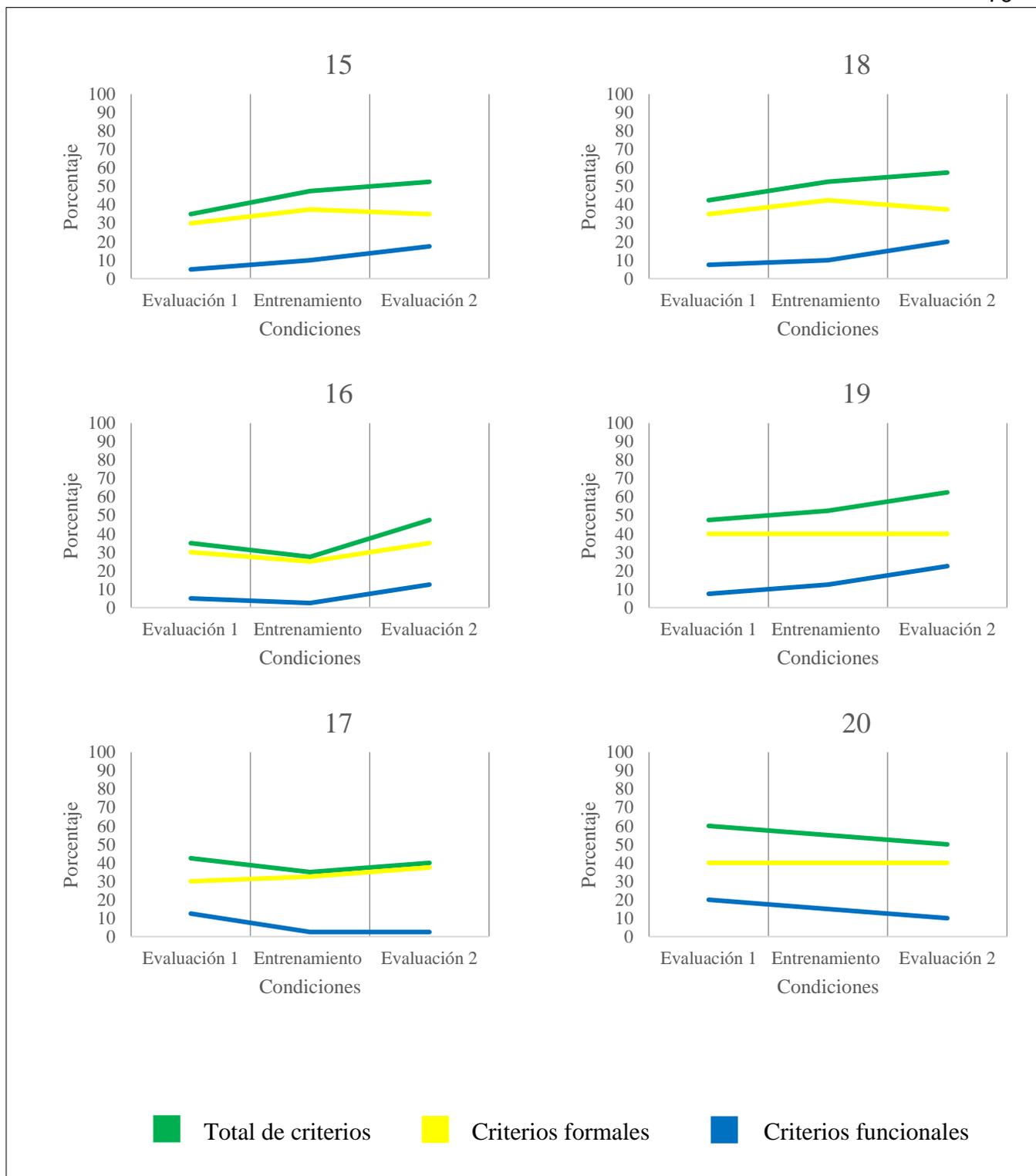


Figura 16.3. Porcentaje de criterios cubiertos por los participantes 15 al 20 del grupo control durante las tres condiciones. La línea amarilla representa el total de criterios cubiertos, el porcentaje máximo a cumplir es del 100%. La línea azul corresponde a los criterios funcionales, la línea verde a los formales, el porcentaje máximo a cumplir en estos criterios es de 50%.

6. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue evaluar los efectos de entrenar la identificación de criterios, evaluación y contrastación entre el desempeño propio y el de otro, sobre el cumplimiento de criterios expositores formales y funcionales en estudiantes universitarios. De manera general, los resultados indican que el entrenamiento resultó efectivo para el cumplimiento de los criterios expositores, esto se ve reflejado en la diferencia entre porcentajes en el cumplimiento de criterios obtenidos entre ambos grupos, donde el grupo experimental obtuvo porcentajes muy por encima de los obtenidos por los participantes del grupo control.

En torno al cumplimiento de criterios expositores, los participantes de ambos grupos en la evaluación 1, obtuvieron un 50% aproximadamente en el cumplimiento de criterios expositores de manera general, sin embargo, es necesario considerar que los estudiantes se desempeñan mejor en el cumplimiento de los criterios formales que en los funcionales. Lo cual se atribuye a que los alumnos durante la mayor parte de su vida escolar, se encuentran en contacto con las exposiciones orales, ya sea como escuchas o bien como ponentes, sin embargo, en pocas o en ninguna ocasión estas son planeadas, preparadas y supervisadas, lo cual las torna como una práctica repetitiva y de memorización.

Es importante recalcar la preocupación creciente que radica en los resultados obtenidos al inicio del experimento, donde es evidente que, a pesar que las habilidades orales son básicas y necesarias para cualquier nivel educativo, además de ser sumamente fomentadas mediante la práctica común de la exposición oral, los alumnos de nivel superior, no cumplen ni siquiera en su totalidad con los aspectos formales que esta requiere, es decir, los estudiantes universitarios de séptimo semestre, mantienen un desempeño elemental al emplear habilidades orales y de manera particular al exponer. Esto se relaciona con la crítica que sostiene Ibáñez (1999) puesto que tradicionalmente se asume que el profesor es el poseedor de todo el conocimiento y la forma de transmitirlo al alumno es mediante la repetición correcta de lo enunciado por él.

Un antecedente directo de la presente investigación es el estudio realizado por Rosas (2017), el cual constituye un primer acercamiento al estudio de las habilidades orales, mediante la exposición en estudiantes universitarios. Se pretendía evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición, los resultados reportados indican que se cumplió el objetivo y los participantes obtuvieron porcentajes altos y satisfactorios en el cumplimiento de criterios formales y funcionales. Sin embargo, la representación de los resultados se realizó por equipo expositor, lo cual no permite un análisis individual del desempeño de los participantes.

Con relación al entrenamiento se consideraron diferentes aspectos para la presente investigación, a diferencia del estudio de Rosas (2017) el cual basaba su entrenamiento en la evaluación realizada por otro, la exposición del docente (a manera de ejemplo) y la retroalimentación que realizaban al final de cada exposición, en esta investigación se apostó por la autoevaluación, el uso de un video muestra y se ofreció una retroalimentación inmediata e individual sobre el desempeño expositor, con lo cual se obtuvieron resultados favorables en el cumplimiento de criterios expositores formales y funcionales. Considerando que después del entrenamiento, el cambio fue evidente en medida que avanzaba el experimento, todos los participantes del grupo experimental mostraron un aumento gradual en su desempeño, mejorando en el cumplimiento de los criterios expositores tanto formales como funcionales. Por otra parte, el grupo control apenas logró mejorar su desempeño de manera mínima e incluso hubo participantes que empeoraron.

En lo que refiere a la identificación de los criterios, se puede afirmar que todos los participantes del GE identificaron los criterios expositores a los cuales debían ajustarse, esto mediante el video muestra que se les proporcionó durante el entrenamiento. El video didáctico constituye una herramienta versátil, que permite agregar una descripción verbal de los contenidos, se ajusta a los requerimientos del docente en su práctica educativa y resulta atractivo para los alumnos (Morales y Guzmán, 2014). En esta investigación, el video muestra posibilitó modelar y ejemplificar los aprendizajes esperados, además que su uso no estaba sujeto a la temporalidad de una clase normal, debido a que los alumnos podían reproducir el video las veces necesarias y en cualquier momento que así lo requirieron.

Es necesario tener en cuenta que la identificación de criterios en sí misma constituye una competencia, para auspiciar su desarrollo y con base en los planteamientos de Pacheco, Flores, García y Carpio (2005); Ibanez (1999); Mateos y Flores (2008), los criterios de ajuste a los cuales debían responder los estudiantes fueron precisos y explícitos para promover desempeños efectivos, esto se hizo de manera visual y a modo de ejemplo en el video, así como también por escrito mediante la rúbrica de evaluación.

Por otra parte, el uso de la rúbrica de evaluación en la presente investigación permitió hacer evidentes los cambios formales y funcionales en el desempeño de los participantes. Lo cual fue evidente puesto que luego del entrenamiento todos los participantes del GE lograron ajustar su comportamiento tanto a los criterios funcionales como a los formales por encima de un 80% de efectividad. En un inicio, gracias al indicador del progreso en cada criterio, fue posible mantener un control sobre el progreso obtenido y en términos de porcentaje por los participantes a lo largo del experimento. Por otra parte, la clarificación de los criterios a evaluar aunado al apoyo del video muestra permitió a los participantes mejorar sus presentaciones.

Como es bien sabido, la evaluación debe realizarse de manera constante y así mismo, se debe fomentar la autoevaluación, especialmente en estudiantes universitarios. Según lo planteado por Delgado y Oliver (2009) con la autoevaluación el estudiante comprueba qué conocimientos ha asimilado, qué competencias desarrolla correctamente, cuáles no y por qué motivo, además del cómo puede mejorar. Así mismo, estos autores mencionan que es conveniente que esta actividad se realice fuera del aula, resaltando la asincronía con el tiempo destinado a la clase y la ausencia del profesor. Esto probabiliza que el alumno sea objetivo, teniendo en cuenta estas consideraciones, como parte del entrenamiento se indicó a los participantes realizar su autoevaluación y compartirla con los investigadores con 5 días de anticipación a su siguiente exposición.

Mediante la rúbrica, los participantes podían identificar los criterios que satisfacían, los que no y en qué medida los cumplían. Esto, en concordancia con Panadero y Alonso

(2013), quienes afirman que las rúbricas ayudan al alumno a evaluar su trabajo, basándose en dos características principales la identificación de los criterios de evaluación y los estándares de cumplimiento. Para que la autoevaluación sea objetiva, es conveniente que se contraste con la opinión de los compañeros y del docente (Cruz y Quiñones, 2012).

Al emplear la rúbrica de evaluación para calificar su propio desempeño y después cotejar con la del docente, se encontró que diez participantes se asignaron porcentajes mayores a los asignados por el investigador, por el contrario, ocho participantes asignaron porcentajes menores y sólo dos coincidieron con la calificación del docente. La precisión de la autoevaluación tiende a variar, por diversos factores, por una parte, es común que los estudiantes sean más flexibles evaluando, por tratarse de su propio desempeño. Estas discrepancias entre evaluación y autoevaluación se han observado en investigaciones anteriores como las de Boud y Falchikov (1986), en donde se encontró que los estudiantes con menor rendimiento generalmente son menos precisos al autoevaluarse que aquellos tienen un mayor desempeño. Por otra parte, Taras (2015) añade que los estudiantes novatos en las autoevaluaciones, generalmente sobrestiman su desempeño, mientras que los estudiantes más avanzados se subestiman.

El papel que se le asignó a la retroalimentación en este estudio resultó fundamental para que los participantes logaran altos porcentajes en el cumplimiento de criterios expositores y por consiguiente el desarrollo de sus habilidades orales en la exposición. En una investigación previa, realizada por De la Rosa (2019), en torno a la retroalimentación se concluía que la simple descripción del desempeño esperado, no es suficiente para que un estudiante pueda identificar y satisfacer el criterio impuesto. Sin embargo, es posible entrenar a describir el desempeño e identificar el criterio, lo cual facilita y probabiliza el cumplimiento. Considerando lo anterior, durante este estudio, la retroalimentación se realizó de manera oral, individual e inmediata durante el entrenamiento, esto tuvo un efecto positivo en los estudiantes, pues se observó que conforme avanzaban las exposiciones, los participantes mejoraron su desempeño e incluso, tomaban en cuenta las observaciones hechas a sus predecesores. Lo cual resulta congruente con los planteamientos de Carpio, Pacheco, Carranza, Flores y Canales (2003) donde se confirma que, en tareas verbales, cuando el

entrenamiento y la evaluación se realizan en sesiones distintas, la retroalimentación inmediata favorece la ejecución.

Es conveniente destacar que los datos presentados en las figuras 4 a 13, no sólo representan el avance individual de los participantes, sino también el trabajo en equipo que realizaron, puesto que un criterio de la rúbrica requería el apoyo entre compañeros de exposición, así como la planeación previa a la presentación oral, la distribución de subtemas, manejo de la información etc. De acuerdo con los planteamientos de Morales, et al. (2017), la planeación debe corresponder con los criterios impuestos por el docente, sin caer en la rigidez, pero sí definiendo los límites de cada tema, los objetivos a cumplir por parte de los ponentes y escuchas, así como el uso de los medios que permitirán cumplir los objetivos, esto probabiliza que se realice una exposición didáctica. Esta planificación se ve mejor representada en la figura 2 donde se observa el porcentaje de cambio por equipo, en la cual, el equipo 4 obtuvo la mejor puntuación, siendo el equipo con mayor compromiso con su planeación en tiempo y forma, sustentando así que resulta clave la planificación para una exposición didáctica oral.

El GC se desempeñó a lo largo de todo el experimento de manera similar a como lo hizo en la evaluación 1, realizando exposiciones rígidas y apegadas a los planteamientos de los materiales de apoyo, cayendo en la repetición y memorización de los contenidos. A pesar que algunos de los expositores intentaban formular preguntas e interactuar con los demás participantes, en repetidas ocasiones se perdía de vista el objetivo del seminario y los participantes terminaban conversando sobre diversos temas. Para la segunda evaluación la mayoría de los participantes mejoraron su desempeño de manera mínima, esto se atribuye a las constantes exposiciones que se realizaron a lo largo del semestre y a la historia conductual con la cual contaban los participantes como estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en psicología. Memorizar, repetir y leer textualmente diapositivas, no permite realizar una exposición didáctica, además que no favorece el aprendizaje de ningún estudiante y mucho menos el desarrollo efectivo de las habilidades orales necesarias para el nivel superior.

Una vez expuesto lo anterior, es necesario resaltar algunas dificultades que se presentaron en este estudio, con la finalidad que sean tomadas en cuenta para futuras investigaciones y así ampliar y mejorar esta línea de investigación. La primera de ellas tiene que ver con la población que conformó el estudio, debido a que a pesar que se eligió un grupo de manera aleatoria, por lo menos la mitad de los participantes pertenecían a un grupo de investigación de la FESI, por lo tanto, estaban familiarizados con la identificación y cumplimiento de criterios, así como con el apoyo que ofrece la autoevaluación y la retroalimentación para el desarrollo de habilidades.

Un segundo aspecto a considerar es que, debido a que se optó por realizar el estudio en un escenario cotidiano para los estudiantes de nivel superior que participaron, se vieron involucradas variables extrañas propias de un salón de clases y de un semestre común en la facultad, por lo que fue necesario ajustar la distribución de las sesiones a lo largo de las condiciones del estudio.

A partir de los resultados recabados, teniendo en cuenta las observaciones anteriores y con el objetivo de promover el desarrollo de las habilidades orales en las aulas universitarias, sería favorable realizar algunos estudios que evaluaran el tipo y morfología de la retroalimentación que se realizaba a los alumnos sobre su desempeño puesto que se observó que este factor tuvo un efecto positivo tanto para los participantes que la recibían en calidad de expositores, como para los participantes que asumían el rol de escuchas en ese momento.

Una tercera mejora consiste en aumentar el número de sesiones que corresponden al entrenamiento, con el objetivo que el estudiante practique su presentación antes de llevarla a cabo de manera oficial y finalmente, sería pertinente realizar un experimento similar con estudiantes de los primeros semestres, no sólo porque les permitirá iniciar con el desarrollo de las habilidades orales que serán básicas y fundamentales a lo largo de toda su formación profesional, sino que también permitiría realizar un prueba de transferencia en semestres más avanzados y así evaluar el efecto del entrenamiento a largo plazo, o bien evaluar a los participantes en situaciones distintas a las de un salón de clases, pero que también requieren

de las habilidades orales que desarrollaron después del entrenamiento, tales como congresos, coloquios o ponencias.

Para finalizar, es evidente que se requiere un apoyo constante y enfático para la promoción de las habilidades orales en los estudiantes universitarios, debido a que, como se revisó anteriormente, una exposición por parte del docente o bien destinar una clase a la asignación de un tema a los alumnos, esperando que ellos expongan sin guía o apoyo resulta insuficiente. Esto indica que el porte y apoyo pedagógico es crítico para el desarrollo y mejora de las habilidades orales en los estudiantes, puesto que las habilidades orales no se desarrollan de manera espontánea, como muchos asumen, hay que aprenderlas y por tanto hay que enseñarlas. Existen diversas estrategias para la promoción de la oralidad, la exposición oral es un claro ejemplo, la cual es empleada tanto por docentes como por alumnos. Una exposición oral didáctica, resulta de la integración y cumplimiento efectivo de aspectos formales y funcionales, que por separado no tienen un mínimo efecto, pero en su conjunto propician el espacio adecuado para el desarrollo de las habilidades orales, el presente estudio permite comprobar esta afirmación.

Esta investigación no va enfocada únicamente a enseñar a estudiantes a exponer de manera oral un tema escolar, más bien, se pretende trascender las fronteras del aula universitaria, ir más allá de la conformidad y confianza excesiva que pareciera venir integrada en Powerpoint. Teniendo en cuenta que, las habilidades orales, están necesariamente relacionadas con las habilidades didácticas, puesto que se requiere que el estudiante tenga una participación activa en su proceso formativo y que el docente promueva condiciones para cumplir este objetivo (Moreno, 2011). En la presente investigación, por ejemplo, se buscaba vincular la formación superior con los futuros entornos sociales y laborales a los que deberán integrarse los estudiantes, mediante un denominador que se encuentra invariablemente presente en ambos contextos, el cual se refiere a las habilidades orales.

En resumen, las habilidades didácticas tienen que ver necesariamente con la forma de comunicar los contenidos disciplinarios, de cuestionarlos, explicarlos y establecer relaciones con la realidad (Barrón, 2009). En un mundo caracterizado por la constante actualización,

movilización y la necesidad de estar comunicados, la posesión de destrezas orales es sumamente relevante, básico y necesario. Se esperaría entonces que los participantes de este estudio logran emplear sus habilidades orales fuera de las aulas universitarias, idealmente en el ámbito profesional. Por supuesto, sin dejar de lado que las exigencias actuales en el campo profesional no se limitan a las presentaciones formales cara a cara, hoy en día la comunicación a distancia por medio del internet, las tecnologías móviles, videoconferencias, etc., exigen el desarrollo de habilidades orales adecuadas a la modernidad.

Para concluir, es de suma importancia auspiciar que los estudiantes desarrollen habilidades orales, especialmente en el nivel superior atendiendo a las particularidades de su disciplina que en un futuro cercano se convertirá en su área de desempeño laboral, este estudio representa una ruta viable para favorecer el desarrollo de las habilidades orales que permitirán el cumplimiento de requerimientos profesionales. Tendiendo esto en cuenta, es necesario continuar con la investigación en aras de fomentar y aprovechar los espacios pertinentes para auspiciar y desarrollar las habilidades orales que los estudiantes requieren para su formación profesional.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. (2017). Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 7-31.
- Arroyo, E., Canales, C., Morales, G., Silva, H., y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombia de Psicología*, 10(2), 31-39.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta, ANUIES, México, 2006.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 36-87.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*, México: El Colegio de México.
- Becerra, M. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 117-129.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo*, 46(47), 17-44.
- Boud, J. y Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings, *Higher Education*, 18(5), 529–549.

- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En Vilá, M. (coord.). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. 37-47. Barcelona: Graó.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. y Pacheco, V. (2005). Análisis Interconductual del ajuste lector en el ámbito educativo. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*, 33-50.
- Candela, A. (1999). Practicas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*. 4(8), 273-298.
- Cantón, F. (1943). *Historia de la instrucción pública en Yucatán. Desde fines del siglo XVI hasta fines del siglo XIX*. México: Ediciones de la SEP.
- Carpio, C. y Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM Iztacala.
- Carpio, C. Pacheco, V., Carranza, N., Flores, C. y Canales, C. (2003). Tipos de retroalimentación en el aprendizaje de términos metodológicos de la psicología experimental. *Anales de Psicología*, 19(1), 97-105.
- Castro, I. (2017). *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula*. Quito, Ecuador: Razón y Palabra.
- Cazés, D., Ibarra, E. y Porter L. (2010). *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de México.
- Cedeño, N., Prieto, Y. y Velasco, F. (2017). Oralidad secundaria, competencias comunicativas y expresión oral en estudiantes universitarios. *Espíritu Emprendedor TES*, 1 (3), 46-59.
- Cerrillo, M. y Izuzquiza, D. (2005). Perfil del profesor universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 1-6.

- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- Cruz, Y. y Cruz, A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação, Campinas*. 13 (2), 293-311.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2013). Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México.
- Corredor, J. y Romero, C. (2009). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (12), 57-76.
- Cros, A. y Vilá, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 49-63.
- Cuarón, B. G. (1991). Políticas lingüísticas hacia la Nueva España en el siglo XVIII. *Nueva revista de filología hispánica*, 39(2), 689-706.
- De la Rosa, A. (2019). *Entrenar a Retroalimentar: Un análisis experimental del comportamiento inteligente de estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Delgado, A. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potencialización del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria* 4, 1-13.
- Díaz, M. (1986). Los antecedentes históricos de la educación rural en México. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Didou, S. (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (14) 51-73.

- Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Historia mexicana*, 22(4), 494-513.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*. 17 (74), 183-207.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, (13), 1-15.
- Freire, X. (2017). La Universidad Latinoamericana y el Ranking de calidad a nivel mundial. *Revista Publicando*, 4 (10 (1)), 329-344.
- Gil, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre educación*, 22 133-153.
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx>.
- Gonzalbo, P. (2000). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El colegio de México.
- González, H., Uribe, C. y Delgado, H. (2015). Las competencias comunicativas orales en la relación médico-paciente en un programa de medicina de una universidad de Colombia: una mirada desde el currículo, los profesores y los estudiantes. *Educación médica*, 16(4), 227-233.
- González, J. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5 (2), 1-8.
- González, J. y Jiménez, A. (2012). Problemática de la educación superior privada en México. *Inventio* 8 (15), 29-38.

- González, L. (2004). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 5.
- González, L. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Revista calidad en la educación*. 28, 248-275.
- González, M. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Gonzales, M. (2015). Las dificultades de estudiantes universitarios en la expresión oral. *Lengua y Sociedad*, 15(1), 89-99.
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 32 (129), 64-83.
- Guevara, I. (2002). La educación en México. Siglo XX. Textos breves de Economía. México
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(1), 129-141.
- Guzmán-Munita, C. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *Revista Científico-Methodológica*, 59, 36-40.
- Hermosilla, Z., Clemente, M., Trinidad, Á. y Andrés, J. (2013). Competencias en comunicación oral. Un reto para el ingeniero. In *New changes in technology and innovation*. (pp. 189-196).
- Hernández, M. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. *Revista de la educación superior*. 1 (157), 99-124.
- Huerta, R. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*. 7(14), 281-306.

- Hurtado, A., Serna, M. y Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(2), 215-224.
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y psicología interconductual. *Revista mexicana de análisis de la conducta*. 20 (1), 99-113.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta comportamentia* 7 (1), 47-66.
- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2015). *Censos y conteos de Población y vivienda*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/poblacion>
- Kantor, J. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- 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.
- Lomelí, M., Varela, J., Pedroza, F. y Laca, F. (2014). Resultados de metodología observacional en el estudio de la ansiedad en la exposición oral. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(4), 1414-1429.
- Londoño, O. (2008). La escuela: ¿Un escenario de dominación o liberación? *Revista Perspectivas Educativas*, 1.
- Llarena, R. (1994). La evaluación de la educación superior en México. *Revista de la educación superior*, 23(1) 1-16.
- Mateos, R. y Flores, C. (2008). Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración.

- Acta Comportamental: *Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 16 (1), 73-88.
- Mendoza, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 3-32.
- Mendoza, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos*, 39 (156), 119-140.
- 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., 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., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Competencias de estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios. En Morales, P., Savedra, G., Salas, E. y Cornejo, C. (Ed.), *Aprendizaje miradas desde la psicología educacional*. (123-136). Universidad Católica del Maule.
- 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, 24-34.
- Morales, G., Rosas, Y., Peña, B., Hernández, A., Pintle, B. y Castillo, P. (2017). Exposición estudiantil en la universidad, una aproximación funcional y empírica. *Revista de educación y desarrollo*. 43 79-88.
- Morales, L. y Guzmán, T. (2014). El video como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 3 (3).

- Morán, P. (2006). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de educación superior* 38(151), 115-138.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- Muñoz, H. (2002). “La política en la universidad y el cambio institucional”, en Humberto Muñoz García (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, UNAM/Porrúa, México.
- 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.
- Murillo, M. (2005). Comunicarse y crecer: Análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense. *Revista Káñina*, 29 (1) 175-189.
- Núñez, M., y Santamarina, M. (2014). *Enfoques métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística*. Octaedro.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2019). Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico
- Olanda, R., Cobos, M., y Moreno, P. (2012). Evaluación por compañeros de exposiciones orales. *Jornadas de Enseñanza de la Informática* (18) 113-120.
- Pacheco, V., Flores, C., García, P. y Carpio, C. (2005). Análisis de la inclusividad competencial: una aproximación experimental en estudiantes de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, 39-49.
- Padilla, L. (2001). Aspectos sociales de la población en México: educación y cultura. Plaza y Valdez Editores, México.

- Panadero, E. y Alonso, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación.*, 11 (2), 172-197.
- Prieto, L. y Cantón, I. (2015). La expresión oral en primaria: Apropósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro Educativo* 25, 31-52.
- Pons, N. y González, Y. (2018). Caracterización de la formación de las habilidades comunicativas dialógicas en estudiantes de ciencias farmacéuticas. *Pedagogía universitaria*, 23 (2), 23-44.
- Rama, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Universidades* 70, 27-39.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*. 5, 57-72.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 193-207.
- Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. Manual moderno.
- Ribes, E. López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ríos, G. (2011). ¿Por qué escribimos como hablamos? Una experiencia con estudiantes de secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación* 11(1) 1-14.
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI
- Rodríguez, A. (2017). *Travesías por la historia de la educación*. CDMX, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 59-72.

- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Universidad de Antioquia.
- Rosas, Y. (2017). *Habilidades expositivas, interacciones didácticas orales y rendimiento académico en estudiantes universitarios* Tesis de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Staples, A. (1979). Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. *Historia Mexicana, El Colegio de México*, 29 (1), 35-58.
- Solano, J., Conesa, H., y Aznar, M. (2011). Desarrollo y evaluación de la competencia "comunicación oral" en titulaciones técnicas: estudio de casos. En: Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena. Universidad Politécnica de Cartagena, 1985-1996.
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16.
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 113-183.
- UNESCO., (1999). "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI", Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en noviembre de 1998, en *Perfiles Educativos*, 20 (79), 126-148.
- Varela, J. (2013). Cómo dar clase individual a un grupo de alumnos. *Conductual*. (1) 1, 103-140.
- Vázquez del Mercado, M. (2009). Globalización y educación superior en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (54), 83-90.
- Vilá, M. (2004). La actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional* 12, 113-120.

- Villalpando, J. (1998). Los fines inmediatos de la educación y la formación de la persona. *Filosofía de la educación*. pp. 91-113. México: Porrúa.
- Villar, C. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (10), 130-172
- Villaroel, C. (1974). *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior*. Caracas, Venezuela: Edit. Paulinas.
- Villaseñor, K y Matus, P. (2018). La pedagogía social en México, una perspectiva histórica. *Boletín Redipe*, 7(11), 53-64.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Rúbrica de Exposición



Nombre:	
Tema:	
Número de equipo:	Grupo:
Calificación:	

Instrucciones: Observa el video de tu primera exposición y evalúa tu desempeño con la siguiente rúbrica. Colorea la casilla que corresponda a tu desempeño en cada criterio y suma tus puntos.

Criterio	Excelente (10)	Muy bueno(7.5)	Bueno (5)	Regular (2.5)	Deficiente(0)
Formulación de preguntas durante la exposición	Las preguntas pueden ser de 3 tipos: textuales; las referidas a una situación particular; y que buscan establecer relación entre conceptos. Ej. de este último: ¿Qué diferencia hay entre rezago académico y fracaso escolar?	Las preguntas aterrizan el contenido teórico en una situación particular.	Las preguntas pueden ser de dos tipos: textuales o que aterrizan el contenido teórico en una situación particular. Ej: ¿Cómo aplicarías la prueba idea con un niño que no sabe leer?	Las preguntas son textuales con relación a la lectura o material abordado.Ej: Según Vygotsky, ¿qué es el lenguaje?	No hace preguntas
Retroalimentación a las respuestas de los alumnos	Recupera la respuesta (correcta o incorrecta) y argumenta porqué lo es, y apoya al alumno a mejorar su desempeño.	Recupera la respuesta (correcta o incorrecta) y argumenta porqué lo es.	Solo da retroalimentación cuando la respuesta es correcta.	La retroalimentación se basa en respuesta como: Si, Ok, No, Ajá.	No da retroalimentación a las respuestas.

Criterio	Excelente (10)	Muy bueno(7.5)	Bueno(5)	Regular(2.5)	Deficiente(0)
Resolvió dudas respecto al tema	Resolvió dudas poniendo ejemplos, dando argumentos teóricos que apoyen su explicación.	Argumenta teóricamente.	Ejemplifica para resolver dudas.	Repitió la información que ya había mencionado.	No resolvió dudas cuando se lo preguntan.
Apoyo a sus compañeros de equipo durante la exposición	Recupera la información dada por otro compañero y da otros argumentos.	Apoya a sus compañeros poniendo ejemplos o con argumentos.	El apoyo se basa con comentarios como: "Estoy de acuerdo con", "Opino lo mismo".	Repite la información dada por otro compañero.	No apoya con dudas o cuando sus compañeros tienen dificultades para exponer.
Desarrollo del tema	Cumple con el objetivo del seminario, describiendo, ejemplificando y explicando los temas en correspondencia con una teoría.	Explica de manera conceptual los temas en correspondencia con la teoría.	Da ejemplos cotidianos o coloquiales. sin embargo no los relaciona con la teoría.	Se apoya leyendo las diapositivas e intenta agregar un comentario al respecto.	No cumple con el objetivo del seminario, simplemente lee las diapositivas.
Tono de voz	Elevó el tono de voz cuando mencionó información relevante o para llamar la atención de los oyentes.	El tono de voz fue el mismo durante toda la exposición.	En ocasiones el tono de voz bajó y no se escuchó lo que dijo.	Solo los alumnos sentados en la parte de atrás del salón, pidieron que hablara más fuerte.	Los oyentes pidieron que hablara más fuerte.
Uso del lenguaje disciplinario	Usa los conceptos de forma correcta, de acuerdo a la teoría, al ámbito y a los tópicos abordados.	Usa los conceptos de forma correcta, basándose en lo que dice el autor.	Usa conceptos de la teoría de manera incorrecta.	Mezcla conceptos de varias teorías o ámbitos en un mismo argumento.	Habla con términos de uso cotidiano.
Control del grupo	El expositor logró que el grupo guardará silencio durante su exposición, lo escuchará, responderá a sus preguntas y seguirá sus indicaciones.	El expositor logró que una parte del grupo guardara silencio y atendiera a sus indicaciones.	El expositor necesita el apoyo de la profesora para recuperar la atención del grupo.	El grupo no siguió las indicaciones del expositor y este las repitió más de una vez.	El grupo murmuró durante su exposición, y el expositor no hizo nada al respecto.

Criterio	Excelente (10)	Muy bueno(7.5)	Bueno(5)	Regular (2.5)	Deficiente (0)
Postura y contacto visual con los oyentes	El expositor hace contacto visual con la mayoría de sus compañeros. Se desplaza por el espacio disponible.	Permanece en un mismo sitio durante la exposición. Mantiene contacto visual con la mayoría de los alumnos.	El expositor se mantiene en un solo lugar, con la espalda separada del pizarrón. Mantiene contacto visual con los alumnos sentados en la primera línea.	El expositor se coloca con la espalda pegada al pizarrón. Mantiene contacto visual solo con el docente o un mismo compañero.	El expositor se coloca con la espalda pegada al pizarrón. No mantiene contacto visual con el grupo.
Material de apoyo	El expositor lee fragmentos de la diapositiva y lo recupera con otros argumentos.	Las diapositivas tienen de 6 a 7 líneas. El expositor lee fragmentos de la diapositiva	Las diapositivas tienen de 6 a 7 líneas. El color de fondo y de letra no dificultan la lectura.	Las diapositivas tienen mucho texto. No hay imágenes. Los colores usados dificultan la lectura. El expositor lee las diapositivas.	No hay material de apoyo, y si lo hay, no lo utiliza.

Escala	Puntaje
Excelente	10 puntos
Muy bueno	7.5 puntos
Bueno	5 puntos
Regular	2.5 puntos
Deficiente	0 puntos
Máximo posible	100 puntos, 10 criterios