



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"El papel funcional de la introducción de una referencia valorativa en el flujo conductual durante una situación de exposición oral en universitarios"

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

Citlali Graciela Díaz Morales  
Sergio Adrian García Meza

Director: Dr. **Angel Corchado Vargas**  
Dictaminadores: Mtro. **Iván Enrique Picazo Martínez**  
Lic. **Aldo Azael Rojas Salazar**



Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser nuestra casa de estudios y brindarnos una excelente formación.

A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala por sus clases, profesores, congresos, por sus cálidas tardes y sus tranquilas noches.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan, por encaminarnos más cerca de la ciencia y la psicología.

A Angel Corchado por su apoyo incondicional y su labor como docente, profesor y amigo.

A Azael por su amabilidad, apoyo y disposición para este proyecto

A Iván Picazo por brindarnos la ayuda necesaria para llevar a cabo este proyecto.

A los profesores que contribuyeron directa e indirectamente a nuestra formación e interés por la práctica científica

## **Dedicatorias Citlali**

A mi mamá por hacerme feliz de estar con ella compartiendo un lugar en el espacio (citando sus palabras), por ser el más grande apoyo e impulsarme siempre a ir por más.

A mi papá por caminar estos pasos a mi lado, por apoyar mis ideas, por su tiempo invertido y ser la persona más paciente y un gran maestro.

A mi hermano Gerardo por pasar cada etapa conmigo, cuidando de mí, escuchando mis ocurrencias y ser incondicional, por ser el mejor compañero, hermano, nano... y permitirme esas pláticas desarrollando un punto de vista crítico aprendiendo de él.

A Cheko por encender mi ser a través del conocimiento, la sabiduría, el ejemplo y la pasión por la vida, llevarme a un mundo donde puedo soñar pero también hacer las cosas realidad, enamorarme de la ciencia y sobre todo por ser mi amigo, cómplice, pareja, compañero de vida, mi talismán...

A mi abue Flor porque en gran medida gracias a ella soy esta persona, por cuidarme y dedicar su tiempo, darme amor incondicional y calidez para recibirme siempre.

A mi Abuelito porque siempre tiene una historia, una palabra, una plática esperándome, por nunca dejarme sola y enseñarme a través de tus historias de la vida.

A Angel, Víctor y Antonio por ser los hermanos mayores que cuidan de mí, de mi integridad, y persona, porque siempre están apoyándome en cada momento desde toda la vida, y ser incondicionales.

A Gaby mi prima, compañera de infancia, hermana y amiga, por regalarme una infancia, adolescencia y en general una vida llena de risas, cariño y pláticas llenas de sabiduría.

Wendy por estos 18 años de una verdadera amistad, tener siempre las palabras adecuadas para hacerme sentir bien, y por compartir tantas experiencias que llenan de agradecimiento y felicidad mi vida.

A mis primos, primas, tíos y tías por colaborar en la construcción de esta historia que es mi vida y participar con un apoyo incondicional.

Familia Morales por ser incondicionales todos, por su gran apoyo, amor e impulso para mi crecimiento personal, académico, laboral, por participar activamente en la realización de mis proyectos.

Familia Díaz por esperarme siempre con una sonrisa, una plática y por estar pendiente de mi persona.

A Amelia, Charly y Alejandro porque son los amigos con los que puedo contar estrellas y disfrutar de una buena plática, por enseñarme el trabajo en equipo y su gran amistad.

A mis amigos y compañeros que permanecen acompañándome en cada momento y traen calma a mi persona.

## **Dedicatorias Sergio**

A mis padres porque gracias a su muy especial estilo de educar es que yo pude convertirme en el hombre que soy ahora: un hombre con valores, ambiciones y sobre todo con mucha fuerza y carácter para enfrentarme al mundo.

De forma particular quiero agradecer a mi madre por haber sido el motor principal en mi educación y porque, aunque nuestra relación en ocasiones ha sido turbia yo sé que su amor hacia mí ha sido incondicional y permanente.

De forma particular quiero agradecer a mi padre por sacrificar su tiempo con el único objetivo de brindarnos a mí y a mi familia una excelente calidad de vida y también por ser un gran ejemplo de entrega, trabajo, constancia y perseverancia.

A mis hermanos porque a pesar de ser menores que yo me han enseñado muchas más cosas de las que se imaginan, me han enseñado que la edad no cumple una función determinante al momento de hablar de madurez, capacidad e inteligencia y ambos han mostrado tener una actitud ante la vida excepcional lo cual me nutre y me motiva a trabajar todos los días por ser un gran ejemplo para ustedes. Les agradezco por ser los mejores amigos que yo podría tener en la vida.

A mi compañera de tesis, amiga, confidente, novia Citlali Díaz Morales quien desde hace más de 8 años me ha acompañado en la vida, le agradezco por haber influido enormemente de forma positiva en mi vida tanto personal como profesional. Te agradezco por tu apoyo y cariño incondicional, por escucharme, por entenderme y por hacer de mi vida un viaje mucho más placentero. Hacemos un excelente equipo y siempre formarás una parte muy especial en mi vida.

A mi tía Karina Meza quien desde mis primeros años de vida me acompañó y llenó mis primeras épocas de vida de muchas experiencias inolvidables y divertidas, además de que fue una de las personas que influyó de forma importante en mi elección por estudiar la fascinante y compleja ciencia del comportamiento al detectar en mí aptitudes e intereses afines a esta disciplina.

A la familia Meza Guerrero quienes han sido unos excelentes compañeros de vida, les agradezco por su cariño, compañía, apoyo y por ser una maravillosa familia en general: Abuelos, tíos, primos, etc.

Y por último agradezco a la fascinante y enigmática naturaleza del universo por permitirme compartir una historia y un tiempo con todas las personas mencionadas anteriormente.

## ÍNDICE

	Pág.
Resumen.....	1
Introducción.....	2
1. Hablar en público.....	4
1.1. Características de hablar en público .....	4
1.2. Experimentación sobre hablar en público .....	8
1.3. Exposición oral .....	10
1.3.1. Características de la exposición oral .....	11
1.3.2. Experimentación de exposición oral .....	12
1.3.3. Factores disposicionales que intervienen en la exposición oral .....	15
1.4. Emoción .....	17
1.4.1. Miedo a hablar en público .....	20
1.5. Flujo conductual .....	21
2. Psicología interconductual .....	26
2.1. Teoría del campo integrado .....	27
2.2. Los niveles de aptitud funcional .....	30
3. Metodología .....	34
3.1. Encuadre de la investigación .....	34
3.1.1. Pregunta de investigación .....	34
3.1.2. Justificación del tema .....	34
3.1.3. Planteamiento del problema .....	36
3.1.4. Delimitación del problema .....	39
3.1.5. Objetivos .....	40
3.1.6. Hipótesis .....	40
3.1.7. Tipo de diseño .....	41
3.2. Método .....	41
3.2.1. Participantes .....	41
3.2.2. Escenario .....	41



3.2.3. Aparatos .....	42
3.2.4. Instrumentos .....	42
3.3. Procedimiento .....	42
4. Resultados .....	49
5. Discusión .....	57
6. Conclusión .....	69
7. Referencias .....	71
Anexos .....	76

*“Te deseo un mundo libre de demonios y lleno de luz”*

Carl Sagan

## RESUMEN

La evolución de la psicología no debe ser tratada como un registro de creencias acerca del alma y la mente humana, lo que interesa es el desarrollo de las teorías, prácticas de investigación y observaciones que se ocupan de la interconducta real de los organismos con objetos de estímulo en condiciones específicas (Kantor, 1990). Con base en lo planteado por Kantor, se partió de un análisis naturalista para la investigación, cuyo objetivo fue caracterizar el papel funcional de una referencia valorativa en el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios. Participaron 6 estudiantes de la carrera de psicología sometidos a un diseño experimental de tipo ABA, presentando en B una referencia valorativa positiva o negativa emitida por el profesor de la clase con el fin de interferir con el flujo conductual natural del expositor. Para poder identificar el papel funcional de la referencia valorativa se realizó un registro de la frecuencia de aparición de los indicadores motrices, de habla, fisiológicos y faciales de cada participante. Los resultados muestran que la referencia valorativa emitida por el profesor generó cambios conductuales en los participantes en la fase final, sin embargo, el grupo referencia valorativa positiva no mostró decrementos de indicadores de una exposición oral poco efectiva mientras que el grupo referencia valorativa negativa sí. Se concluye que, aunque hay influencia no existe una correspondencia determinante entre la referencia valorativa emitida y el desempeño efectivo o no efectivo en una situación de exposición oral.

**Palabras clave:** flujo conductual, referencia valorativa, metodología observacional naturalista, exposición oral, desempeño efectivo, desempeño poco efectivo.

# INTRODUCCIÓN

Hablar en público representa una de las actividades sociales más antiguas realizadas por la especie humana, es una práctica que ha sido vital por ejemplo para que una persona con mayor status en cualquier jerarquía pueda influir a un grupo determinado de personas al comunicar una idea. Hoy en día podemos seguir viendo la relevancia que cobra en situaciones como realizar una presentación en el trabajo, exponer un ensayo en la escuela, realizar un taller o dar una conferencia, sin embargo, aunque es una actividad común lo cierto es que no cualquiera puede realizarla de manera efectiva, de hecho hay algunos que han llegado a considerarla como una de las practicas más aterradoras.

Debido a lo anterior es que existe gran difusión sobre el tema y distintas personas se dedican a abordar las características y naturaleza de éste, ya sea a través de un libro como lo hace Álvaro Gordoa consultor en imagen pública, quien en su trabajo “el método habla” menciona que realizar una presentación de manera eficaz parte de la acumulación de pequeños detalles que, al hablar de imagen verbal, hace referencia a un conjunto de la percepción final causada por los estímulos emitidos por el expositor (Gordoa, 2017) o un vídeo como Emma Rodero (2018) que explica las características que debe tener la voz para resultar persuasiva y tener así una presentación exitosa, dichas cualidades son la intensidad, el tono, el timbre y la duración.

El tema se ha abordado incluso en conferencias, un claro ejemplo son las de la empresa TEDTalk la cual ha presumido de contar con una metodología capaz de hacer que sus ponentes ejecuten presentaciones de alto nivel. Uno de sus ponentes Jeremy Donovan se encarga de explicar que el éxito radica en la calidad del contenido, argumento, estructura, la exposición y el diseño.

En conjunto los autores mencionados, así como otros describen las características que se deben presentarse al momento de hablar en público, por ejemplo: cómo perder el miedo a hablar en público, cómo dirigirse a los oyentes, cómo hablar,

que tonos utilizar en determinados momentos de la presentación, volumen, ritmo en la voz, cómo vestirse, qué hacer, qué no hacer, etcétera.

La etapa universitaria resulta crucial para la adquisición, desarrollo y mejora de esta habilidad puesto que debido a la naturaleza de esta práctica es de mucha utilidad para una mejor comprensión de los temas que se abordan en los planes de estudio y todas las actividades derivadas de los mismos como investigaciones, presentación de resultados, seminarios, entre otras, además de ser la etapa en la que preparan a los estudiantes para transitar a un ámbito laboral y en donde esta práctica será vital para un buen desempeño.

Sin embargo, pese a que distintos autores se han encargado de especificar las reglas de qué y cómo hacerlo, no todas sus investigaciones se apegan a adecuados criterios científicos, de hecho, la mayoría parten de un lenguaje de uso cotidiano y carecen de un lenguaje técnico que sustente científicamente las características que debe tener una investigación de esta naturaleza principalmente desde el punto de vista que es de interés en la presente investigación: el psicológico.

A pesar de la evolución positiva que ha tenido el estudio de la fenomenología de lo psicológico se sigue cayendo en el uso de conceptos mentalistas y dualistas proporcionando una explicación sesgada de todo lo que rodea al tema de hablar en público. Para el presente trabajo hemos considerado que un análisis naturalista justificado a partir de la taxonomía funcional de Ribes y López (1985) daría pie a un estudio más serio y consistente del fenómeno.

# 1. HABLAR EN PÚBLICO

Hablar en público es una situación social mediante la cual el ponente comunica un discurso por el canal verbal y no verbal a un grupo de oyentes. Entre la persona que emite el discurso y el público se establece una interacción e influencia mutuas. Al exponer ideas entran en juego distintas habilidades como las de argumentación, destrezas lingüísticas, persuasivas, reglas básicas de cortesía etcétera, es decir una serie de aspectos pragmáticos y retóricos que son los que conforman la competencia comunicativa (Reyes Moreno, 2003 citado en Roso-Bas, 2014).

Desde un enfoque de emisores o receptores ser buenos comunicadores orales consiste en haber desarrollado una competencia que suponga un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral. La expresión oral resulta compleja de valorar, pero todos entienden que ésta es bastante más que interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja; y es más, bastante más, que emitir una serie de sonidos acústicos de la misma índole (Ramírez, 2002).

Hablar en público debe reunir ciertas características de comunicación tanto verbal como no verbal, de las que depende para definir que una presentación sea exitosa o no exitosa.

## 1.1. Características al hablar en público

Del Barrio, Castro, Ibáñez y Borragán (2009) mencionan que las condiciones que precisan cualquier comunicación son:

En cuanto a la voz y las palabras.

- Claridad. Las palabras tienen que ser claras, mover la lengua beneficia el emitir palabras claras.
- Volumen adecuado al contexto, con voz resonante, para que las palabras tengan más consistencia y penetrancia para transmitir confianza al que

escucha. Y una vez que sabes cómo hacerla se integra de forma automática en el discurso cotidiano.

- Ritmo adecuado. La velocidad del habla normal es de 150 palabras por minuto. Una velocidad lenta puede ocasionar monotonía, una excesivamente rápida puede provocar cansancio, confusión y aturdimiento, por ello se debe adecuar la velocidad del habla al contexto en el que se encuentra, a la comprensión del público. Lo recomendable es cambiar las velocidades para causar un impacto distinto en lo que se dice. Los autores mencionan que si hay que elegir, es mejor ir un poco más rápido que lenta. A pesar de que se dice habla despacio. Pero, sobre todo, hay que crear música, ritmo cuando se habla. Cuando esto sucede, el hecho de oír a estas personas, atrapa, seduce y conquista.
- Ayudarse del cuerpo. Esto hace referencia a la expresión corporal, los gestos, crear las pausas cuando se habla y transmitir intenciones, es decir, se requiere la acción de todo el cuerpo, puesto que en ocasiones dice más el lenguaje corporal que las propias palabras. En realidad, los gestos mínimos, especialmente de la cara y los ojos, son los que más van a impactar en el que está enfrente. El hecho de tener en cuenta lo relacionado al lenguaje gestual permite expresar con más profundidad y con más seguridad el mensaje. Para ello es importante desinhibirse y aprender de buenos modelos.
- Y, por último, saber jugar con la voz. Saber subir y bajar los tonos de la voz manifiesta las intenciones que se tiene al hablar en público. También se puede hacer jugando con la duración de las vocales y con las pausas, es decir, dar vida, dotar de intenciones al mensaje.

Con relación a las características que precisan comunicación al hablar en público Muñoz (2006) explica que el éxito de una exposición o de cualquier otro tipo de intervención que se realice para un auditorio, depende de los elementos iniciales que relacionan al expositor con su público. Expresa que los movimientos y gestos deben ser ejercitados y reconocidos por el expositor mismo y mirar a nuestro auditorio de manera constante y amplia, es decir, pasear la vista por todo él y de

forma pausada. Explica también que las manos han de ser usadas para apoyar la comunicación, confirmando con ellas lo que se quiere decir.

Toscano y Pérez (2016) mencionan que existen errores comunes al hablar en público y explica la manera de evitarlos:

1. No crear conexión con tu público. Explican que se debe observar a las personas del público, de manera pausada y a los ojos pasando de una persona a otra para que sientan que les estás hablando directamente. De igual manera, realizar algunas preguntas que el público pueda responder internamente.
2. Hablar con muy baja voz y baja energía. Expresan que sí se habla con voz baja, con el mismo tono y manteniendo un ritmo monótono el público se decepcionará y se aburrirá. Recomiendan subir tanto el volumen como la entonación de voz mientras se realiza la presentación buscando enfatizar los puntos importantes de la misma.
3. Tomar una postura de inseguridad. Manifiestan que puede perderse credibilidad ante el público desde el principio de la presentación al cruzar los pies, caminar de un lado a otro de manera nerviosa, o poner las manos cruzadas delante, detrás o dentro de los bolsillos. Recomiendan que es mejor plantar los pies firmes, mantener las manos colgando de manera natural a los costados y moverse de esa posición durante pausas estratégicas durante la presentación.
4. Hacer movimientos pequeños. Mencionan que cuando una persona se siente insegura sus movimientos corporales lo denotan, porque son por lo general débiles y limitados. Sugieren que, partiendo de la propuesta que las manos deben de estar colgando de manera natural a los costados hacer movimientos amplios para enfatizar las partes de la presentación que de manera natural lo requieran.

Existen diversos aspectos a tomar en cuenta para garantizar que una exposición verbal resulte exitosa, Jiménez (2016) explica que para garantizar una exposición verbal exitosa, resulta conveniente considerar algunos aspectos que pudieran



interferir con la correcta emisión del principal objetivo, tanto antes (comidas o bebidas, desplazamientos, tipo de local y postura) como durante su ejecución (puntualidad, saludo, reglas básicas de cortesía, etc.), las discusiones y los imprevistos (visitantes inesperados, errores lingüísticos, lagunas mentales, movimientos involuntarios y repentinos, percances y misceláneas), pues solo de esa forma será posible, la mayoría de las veces, llevar a feliz término una exposición oral.

Por otro lado, el miedo a hablar en público presenta manifestaciones como: pérdida progresiva de la voz por dificultades en la respiración, picores, tartamudeo, necesidad de moverse compulsivamente, pasear, sudar, tics irreprimibles, quedarse en blanco, es decir, no saber o recordar qué decir durante la presentación y temblor en las piernas o en las manos (Fondo formación Euskadi, 2012), ocasionando de esta forma que la presentación oral no sea valorada como exitosa.

Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, (2014) mencionan que la ansiedad de hablar en público ha sido explicada desde diferentes enfoques, que realizan aportaciones de relevancia, por ejemplo el modelo biológico que integra los componentes biológicos y genéticos (Beatty y Valencic, 2000 citados en Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, 2014); los autores del aprendizaje social destacan el papel del reforzamiento e imitación para la adquisición de la ansiedad; variables de naturaleza cognitiva en donde se encuentra a la autoeficacia (Ellis, 1995 citado en Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, 2014) que además es una de las variables que más se relaciona con el contexto escolar puesto que en conjunto con otras variables como las reacciones de la audiencia del público al que se dirige el expositor (McAninthrye y MacDonald, 1998 citados en Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, 2014) o los procesos de feedback realizados por profesores o por compañeros (Smith y King, 2004 citados en Lomelí, Varela, Pedroza y Laza, 2014) determina las pautas de acción.

Cerecedo y Rodríguez - Arias (2009) explican que el miedo a hablar en público implica tres sistemas de respuesta: el cognitivo, el autónomo y el motor, que interactúan entre sí:

- Sistema cognitivo: dificultades para recordar la información que se quiere transmitir, confusión, dificultad para concentrarse, dificultad para encontrar las palabras. Además, tendencia a centrar la atención en uno mismo, con temor a ser observado, a quedarse bloqueado, a presentar síntomas de ansiedad; rubor, sudoración, temblor de manos, etcétera, que puedan ser percibidos por los demás. Estos temores activan una serie de pensamientos negativos que dificultan o impiden concentrarse en la tarea: “Si hablo, quedaré en ridículo”, “estoy muy nervioso, no puedo seguir”, “me quedaré bloqueado”, “yo no valgo para esto”, “me temblarán las piernas”, “me voy a equivocar”, “seguro que no les interesa lo que voy a decir”, “se darán cuenta de lo nervioso que estoy”, “me tiemblan las manos, mala señal”, “el corazón me va a mil”.
- Sistema autónomo: reacciones como taquicardia, palpitaciones, sudoración, sonrojo, malestar gastrointestinal, sensación de vacío en el estómago, diarrea, boca seca, dificultad para tragar y urgencia miccional. Las personas con miedo a hablar en público asignan a estos síntomas mayor trascendencia y los perciben con más intensidad que las personas que no tienen ese problema.
- Sistema motor: conductas de evitación de las situaciones de hablar en público, medidas defensivas, cambios somáticos como tensión y contracciones musculares, muecas, expresión de miedo, risa inapropiada, dificultad respiratoria, voz temblorosa o baja, tartamudeo, equivocaciones frecuentes, temblor de manos, etcétera.

## **1.2. Experimentación sobre hablar en público**

En el artículo realizado por Pulpón, Icart, Nolla, Caja y Solà (2002) delimitaron como objetivo presentar algunos de los elementos que intervienen en la comunicación oral y que pueden ser útiles para mejorar las habilidades personales en el transcurso de una exposición oral. En dichos elementos presentados

coinciden con lo mencionado por Cerecedo y Rodríguez- Arias (2009), al tomar en cuenta factores a nivel cognitivo como: pensamientos negativos relacionados con la comunicación que se ha de realizar y con una anticipación de consecuencias desfavorables y a nivel conductual: alteraciones en la voz (temblor, tartamudeo y equivocaciones frecuentes), deseo de evitar el momento de realizar la presentación, uso exagerado de adaptadores por ejemplo: tocarse el cabello, dar vueltas al anillo, ajustarse el nudo de la corbata, quitar y ponerse las gafas repetidamente, etcétera.

Expresar una opinión ante una comunidad de vecinos, decir unas palabras en una celebración, exponer un trabajo o hacer una pregunta en clase, dar una conferencia, presentar un informe ante compañeros de trabajo, intervenir en una asamblea, etcétera, representan oportunidades para hablar en público que se presentan a lo largo de la vida de un amplio porcentaje de personas. Si se hace medianamente bien trae consigo ventajas sociales, profesionales, económicas o de otro tipo. Sin embargo, aunque a muchas personas les gustaría poder expresar opiniones o intervenir en público, su falta de habilidades y/o su miedo a hablar en público lo hacen desistir. Además, en caso de verse presionadas a intervenir en público, tienden a evitar esto de un modo u otro y si no pueden conseguirlo, su actuación resulta notablemente deficiente (Bados, 2008).

Algunos autores mencionan que tanto adolescentes como adultos consideran hablar en público como una de las situaciones más difíciles que tienen que enfrentar (Argyle, 1981, Harris y Brown, 1982). Según Pollard y Henderson (1988), el 23% de las situaciones sociales temidas por personas se refiere a hablar en público. Igualmente es uno de los problemas más comunes en los universitarios puesto que entre el 20 y 30% refiere tener dificultades para hablar en público (Bados, 1990, Borkovec y O'Brien, 1976; Borkovec y Sides, 1979) (Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, 2014).

Con base en lo mencionado por los autores citados anteriormente se expresa que hablar en público es la habilidad de comunicar mensajes con eficacia a un grupo de personas y que se caracteriza por determinados comportamientos que se

realizan durante una presentación oral. Un gran número de personas se ha enfrentado a una situación de hablar en público, al presentar un proyecto laboral, un plan de negocios, una junta de trabajo, dirigir palabras en un evento, presentar un examen profesional, al realizar una exposición oral en el colegio, etcétera, siendo ésta última de interés para la presente investigación.

### **1.3. Exposición oral**

En el medio académico, la exposición oral es una de las principales herramientas utilizadas por los profesores para impartir clase y evaluar los conocimientos de los estudiantes acerca de un tema específico, evaluando generalmente la capacidad de claridad, precisión e investigación que el alumno realiza. La exposición oral es un método que se utiliza para transmitir, tanto conocimiento como ideas y problemas fundamentales de un asunto de interés (UDLAP, s.f. citado en Castro, 2017).

La exposición oral es una actividad que realizan los alumnos de educación superior por lo menos en una ocasión en su paso por la carrera, y de ellos al menos el 50% presentan mucho o muchísimo miedo a enfrentarse a dicha problemática (Montorio, Fernández, Lázaro y López, 1996). Para abordar esta problemática se han desarrollado diversos instrumentos de evaluación que identifiquen la ansiedad ocasionada por el miedo a enfrentarse a una situación de exposición oral (Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, 2014).

Esta competencia transversal de hablar en público no sólo se desarrolla en este momento clave de los estudios universitarios del alumnado, sino que se puede presentar en algún otro momento de su vida. Ya sea para presentar un trabajo en clase ante el profesor y los compañeros, dar una opinión en una reunión de empresa, realizar una ponencia en un congreso científico, etcétera haciéndolo de forma lógica y estructurada. No obstante, aunque a muchas personas les gustaría expresarse en público, su falta de habilidades o su miedo les cohibe a la hora de hacerlo (Bados, 2005 citado por Becerra, 2017).

### **1.3.1. Características de la exposición oral**

Arce (2006) explica que un elemento esencial en la exposición es atraer y mantener la atención del público es tan importante como la organización de la exposición por lo que, el contacto visual es imperativo y, por ende, la presentación de la diapositiva del objetivo debe estar acompañada de contenido de interés, por ejemplo comentarios o imágenes. Asimismo no mirar constantemente la pantalla, excepto en la explicación de gráficas, figuras o diagramas con cierto grado de complejidad, son señales características de seguridad y conocimiento de tema.

Baster (2011) sobre la base de sus observaciones realizadas dentro del Comité Académico de la Maestría en Longevidad Satisfactoria, propone algunas consideraciones sobre el comportamiento que deberían asumir los ponentes durante su exposición verbal que coincide con las expectativas que se tiene de ellos para ese momento, mencionando que la comunicación verbal y extraverbal, la postura física y el uso de los medios auxiliares son elementos relacionados. A continuación se mencionan algunas de las consideraciones propuestas por el autor:

- Comunicar los resultados con un lenguaje técnico que demuestre acervo en la actividad en la cual se incursiona. Atrapar desde el inicio la atención de la audiencia, presentando los datos de forma activa y defendiendo con energía los planteamientos. Nunca se debe vocalizar de forma monótona y lenta o muy rápida, utilizando cambios de inflexión de la voz. Cuide la reiteración de muletillas en el lenguaje (Campos, 2000 citado por Baster, 2011).
- Adoptar una posición de seguridad tanto en la expresión oral como no verbal, dedicando tiempo suficiente a ensayar la exposición (Pedraza, 2006 citado por Baster, 2011), que en ningún momento puede ser fruto de la improvisación.
- No leer lo proyectado en la pared o pantalla, denota falta de respecto al auditorio.

- Es vital transmitir ideas con claridad y mantener la atención del auditorio todo el tiempo.
- Mantener una posición corporal firme pero a la vez relajada, para garantizar comodidad, ubíquese en un lugar que le permita ver la proyección u otro medio usado y no perder contacto visual con la audiencia (Day RA, 2005, citado por Baster, 2011).

Como se observa la exposición oral debe reunir ciertas características que se considera deben asumir los expositores, habilidades que se adquieren en la trayectoria académica principalmente.

Hablar en público es una de las habilidades más relevantes que los estudiantes deben adquirir, siendo la etapa universitaria crucial para el desarrollo de ésta, sin embargo, este desarrollo se ve amenazado por el miedo que experimentan los universitarios de enfrentarse a dicha situación. Conocer el grado de afectación de la población universitaria y buscar predictores resulta de interés para adaptar las intervenciones que los profesores pueden llevar en el aula (Orejudo, Nuño, Ramos, Herrero y Fernández, 2005).

Debido a situaciones como la expresada por Orejudo, Nuño, Ramos, Herrero y Fernández (2005) diversos autores se han dado a la tarea de diseñar intervenciones en relación al tema.

### **1.3.2. Experimentación sobre exposición oral**

El objetivo del trabajo realizado por Verano, González, Bolívar, Fernández y Galván (2016) fue analizar la fiabilidad y validez de una rúbrica diseñada para orientar y evaluar las habilidades de presentación oral de los estudiantes universitarios, con apoyo en medios visuales y con una limitación de tiempo, en un contexto de trabajo en equipo. La rúbrica estaba compuesta de diez criterios o factores de evaluación, que consideran las principales dimensiones de la competencia analizada. Se incluyeron los factores necesarios para evaluar la correcta ejecución de una presentación realizada en equipo, que exige un trabajo colaborativo previo al momento de la exposición. Con relación a esto, se dedicaron cuatro de los diez criterios de evaluación al nivel de grupo. Cada uno de los

criterios o factores se valora en una escala de tres niveles (deficiente, aceptable, excelente), en los que se describe de forma detallada los requisitos necesarios para alcanzar dicho nivel de desempeño. Los rubros determinados fueron los siguientes:

- (V1): uniformidad de los medios de apoyo visual.
- (V2): coordinación de la exposición.
- (V3): calidad de las diapositivas utilizadas.
- (V4): el orden y la claridad de la presentación.

Con el fin de evaluar el desempeño individual de cada uno de los expositores se utilizaron los otros seis factores. Se incorporaron los siguientes:

- (V5): la relación del discurso con las imágenes.
- (V6): el apoyo en el material escrito. Deficiente: siempre lee el material escrito (diapositiva, guion o similar), por ejemplo, no mira al resto; aceptable: lee el material en ocasiones puntuales, como apoyo a su discurso, por ejemplo, lee una definición para dar precisión a su exposición; excelente: nunca lee el material, por ejemplo, no se lo sabe de memoria, sino que domina la exposición.
- (V7): la tonalidad y modulación de la voz. Deficiente: tono monótono, sin inflexiones en la voz, por ejemplo, no se le escucha, no destaca aspectos concretos de la presentación con el tono o volumen de voz; aceptable: tono adecuado, aunque no enfatiza lo importante, por ejemplo, se le oye bien, pero no siempre refuerza con su tono o volumen el mensaje; excelente: utiliza los tonos y volúmenes de la voz para reforzar el mensaje, por ejemplo, hace pausas dramáticas después de una pregunta o un comentario, con el fin de generar atención.
- (V8): la claridad al hablar/vocalización. Deficiente: no vocaliza adecuadamente, por ejemplo, no se le entiende; aceptable: habla bien y con naturalidad, por ejemplo, se le entienden las palabras, pequeños problemas de entendimiento por vocalización; excelente: habla con claridad

suficiente para que lo entienda la audiencia, por ejemplo, no se interrumpe su presentación con las palabras.

- (V9): el dominio del espacio. Deficiente: No mira al público o se concentra en una parte muy reducida de la audiencia, por ejemplo, Mira al techo, mira por la ventana, mira al suelo, mira al infinito del aula; aceptable: distribuye su mirada por el público, pero de forma irregular, por ejemplo, mira más tiempo al profesor que a los compañeros; excelente: distribuye la mirada uniformemente por el público asistente, por ejemplo, incluye a todos en el discurso, alguna vez.
- (V10): la expresión corporal. Deficiente: muestra grandes gestos de nerviosismo durante la exposición, la postura corporal no está adecuada para la exposición, por ejemplo, manos en los bolsillos, tics, temblores, etcétera, se apoya en el pupitre o la pared, mastica chicle durante la exposición; aceptable: mantiene una postura adecuada durante la exposición, por ejemplo, no se apoya en el pupitre o pizarra, se mueve por la zona de presentación de manera pausada; excelente: además de lo anterior, refuerza con sus gestos el contenido de la presentación, por ejemplo, no se apoya en el pupitre o pizarra, se mueve por la zona de presentación de manera pausada además utiliza las manos para señalar aspectos concretos de las diapositivas.

Es preciso señalar que mediante la rúbrica diseñada no se evalúan los aspectos relacionados con la calidad de los contenidos expuestos, puesto que se pretende evaluar únicamente aspectos observables en cuanto a la capacidad de comunicación durante la exposición oral. Existe un creciente interés en la rúbrica como herramienta que cumple con el doble propósito de propiciar el desarrollo de las competencias a alcanzar, así como mejorar los procesos de valoración de las mismas. Se orienta a los estudiantes con respecto a los niveles de ejecución deseables, a la vez que se disminuye el posible sesgo entre los evaluadores ante un mismo evento (Verano, González, Bolívar, Fernández y Galván 2016).



Becerra (2017), en su estudio tuvo como objetivo dotar al alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura de los recursos necesarios que permitiesen desarrollar la habilidad de hablar en público, y, por consiguiente, que su nivel de miedo disminuyera ante esta situación. Para ello, se impartió un taller compuesto de varias sesiones donde se trabajaron todos los aspectos de una presentación, desde la planificación teniendo en cuenta el propósito y la audiencia, pasando por el diseño visual de las diapositivas, hasta cómo prepararse, la presentación en sí, y cómo obtener retroalimentación de cómo se ha hecho. Más específicamente, se pretendía identificar los puntos fuertes y débiles del taller impartido, así como la valoración y repercusión de dicha experiencia formativa en los estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos de la encuesta de satisfacción muestran la generalización del éxito del taller *Hablar en público* impartido a los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria.

Con base en los artículos de autores descritos anteriormente se identifica que tanto en sus definiciones como en sus intervenciones características que conforman la exposición oral desde la forma de realizarla hasta los factores que intervienen en dicha exposición.

### **1.3.3. Factores disposicionales que intervienen en la exposición oral**

Ribes (2018) explica que los factores disposicionales son elementos del campo, pero no son componentes directos del contacto funcional entre el individuo y un objeto/individuo. Sin embargo, los elementos del campo afectan la probabilidad de cómo tiene lugar un contacto funcional determinado. Los factores disposicionales son, moduladores de los contactos funcionales. Constituyen la circunstancia que hace más o menos probable que los contactos funcionales ocurran de una manera u otra, con ciertas características u otras. Se distinguen dos tipos generales de factores disposicionales:

- Los históricos: Se presentan a partir de la biografía interactiva del individuo frente a los objetos, acontecimientos y otros individuos de su entorno.

- Los factores disposicionales situacionales pueden identificarse con estados del ambiente y/o del propio individuo, como organismo.

Con relación al tema de la exposición oral es pertinente mencionar que Rueda, Mares, González Rivas y Rocha (2017) encuentran tres aspectos concernientes a los factores situacionales: a) los profesores, b) los compañeros de grupo y c) los materiales didácticos. En el campo de los profesores se reportan, frecuentemente, estudios relacionados con el sistema de contingencias que se aplican en el salón de clases y con las características personales de los profesores. Cuando los profesores utilizan un sistema de puntos o créditos por participación, se observan importantes efectos sobre la disposición de los alumnos para discutir en clase, hacer y contestar preguntas.

Otros estudios se enfocan a investigar determinadas características comportamentales del profesor. Goodboy, Booth-Butterfield, Bolkan y Griffin (2014 citados en Rueda, Mares, González, Ribas y Rocha, 2017) evaluaron la relación entre la disposición del profesor para hacer agradable la clase sobre el aprendizaje, el esfuerzo y la frecuencia con la que los alumnos participan. Se encuentra que la disposición del profesor para hacer agradable la clase predice de manera significativa la participación de los estudiantes que manifestaron una orientación hacia el aprendizaje, pero no de los alumnos con una orientación hacia la calificación. Estos hallazgos no sólo dan cuenta del importante papel del profesor, sino también de que la participación en clase se modula de acuerdo al sistema de contingencias que éste aplica a la participación, como serían: 1) el sistema de puntuación, 2) la estimulación positiva que proporciona el profesor y 3) el apoyo o presión de los compañeros de clase, este último posibilitado con el sistema de asignación de créditos grupales.

La participación de los universitarios en clase se ve posibilitada gracias a las disposiciones que éste proporciona como conjunto de tendencia de respuestas y al contexto de interacción (Rueda et al., 2017).

Rueda, Mares, González, Ribas y Rocha (2017) concluyen de su estudio realizado que la probabilidad de que un estudiante no participe en clase es mayor cuando carece de adecuadas competencias comunicativas y esta probabilidad se incrementa cuando el estudiante carece de competencias de estudio y cuando los profesores y/o compañeros de clase presentan actitudes negativas hacia él.

Con referencia a la actitud Flores y Olimón (2016) manifiestan que ésta significa la tendencia individual dominante para reaccionar favorablemente o desfavorablemente frente a un objeto, persona o grupo de personas, instituciones o eventos, y ésta puede ser positiva o negativa. Los sociólogos distinguen y estudian tres componentes entre las reacciones para conformar la actitud que se toma: a) el componente cognitivo que es el conocimiento de un objeto, exacto o no, b) El componente afectivo: sentimientos alrededor del objeto y c) El componente conativo o comportamental que es una reacción en torno al objeto.

Es común que durante la exposición, el profesor intervenga para aclarar o ampliar algún aspecto de la presentación que resulte pertinente (Castro, 2017); para la presente investigación resulta interesante evaluar cómo influye una referencia emitida por el profesor en una situación de exposición oral, para ello, el concepto *emoción* resulta relevante.

#### **1.4. Emoción**

Según lo descrito por Tomasini, (2007) “la emoción es la expresión de toda una actitud de aceptación o rechazo de un hecho, una situación, un evento etc., actitud que comporta sentimientos, pensamientos y demás. Desde luego que esa misma configuración factual puede suscitar reacciones diferentes y, por lo tanto, dar lugar a emociones diferentes. No hay, pues, una relación causal legaliforme entre situaciones y emociones. Todo esto requiere ser cuidadosamente matizado”. (p.6).

Dice Tomasini (2007) que las emociones tienen expresiones faciales naturales espontáneas, y también expresiones verbales. Al hablar se expresan pensamientos, los cuales son los mismos independientemente de sus respectivos modos de presentación, sin embargo, pueden variar. Una emoción es precisamente un modo de presentación de un pensamiento.

Un pensamiento suscita emociones, en la medida en que las personas se auto-representan lingüísticamente (en forma sonora o silenciosa) situaciones particulares, las cuales les resulta agradables o desagradables, los pensamientos pueden tanto generar como disolver o cancelar emociones. Ciertamente, no podría hablarse de vida humana sin emociones (Tomasini, 2007).

Kantor y Smith (1975) mencionan al respecto que “los estudiantes de psicología más que los otros deben estar en guardia contra de los peligros del lenguaje. ¿A qué hecho psicológico, si a alguno, se refiere la frase *expresión de las emociones*, o la referencia de *registro* de enojo, miedo, etcétera? En la antigua psicología mentalista, por supuesto, la expresión o el registro se presumía que era un cambio corporal correlacionado con un proceso psíquico. Ahora que consideramos que los fenómenos psicológicos consisten en interacciones de personas con objetos, ¿puede la expresión de emociones significar algo? El único significado legítimo que el término puede tener es una referencia a lo que el observador puede describir como una conmoción emocional. Cuando estudiamos a una persona que tiene un shock emocional notamos ciertos cambios en la configuración de su conducta. Observamos acciones posturales definidas, temblor, gestos faciales, y empaldecimiento o enrojecimiento de la cara. Por medio de estas evidencias de la conducta emocional de una persona se dice qué reacción está teniendo el individuo incluso cuando no se ha estado presentes durante el evento interactivo completo. Tales factores son las únicas *expresiones* de las emociones con las que la psicología científica puede tratar”. (p.9).

En palabras de Galguera (2017) “las emociones pueden ser descritas como la irrupción del flujo interconductual de manera abrupta y breve. En otras palabras,

durante la emoción, el ajuste psicológico al medio se interrumpe momentáneamente y se concibe como una reacción desorganizada”. (p. 79).

En su tesis Galguera (2017) planteó como objetivo evaluar el efecto de la irrupción del flujo conductual sobre el desempeño en una tarea académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología, para lo que estableció 4 objetivos particulares: 1) evaluar el efecto de la mediación lingüística favorable sobre el desempeño en una tarea académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología; 2) evaluar el efecto de la mediación lingüística desfavorable sobre el desempeño en una tarea académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología; 3) evaluar el efecto de la mediación lingüística favorable sobre el tiempo requerido en la solución de una tarea académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología; 4) evaluar el efecto de la mediación lingüística desfavorable sobre el tiempo requerido en la solución de una tarea académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología.

En los resultados obtenidos se aprecia la diferencia que hubo entre el desempeño durante las pruebas Inicial y Final entre Grupo Éxito y Grupo Control, en comparación con el desempeño durante la prueba final del Grupo Fracaso, en el cual se observa una diferencia significativa. En términos del tiempo transcurrido durante la ejecución de la tarea para cada grupo se observa que en Grupo Éxito y Grupo Control disminuyó el tiempo requerido para la resolución de la tarea experimental con la Prueba Final en relación al requerimiento durante la Prueba Inicial, mientras que el Grupo Fracaso el tiempo aumentó ligeramente.

Con base en los resultados obtenidos en el estudio de Galguera (2017) se sostiene que las irrupciones y la tendencia interactiva afectan de manera diferencial el desempeño efectivo, y representan un factor importante en el marco de las interacciones didácticas, puesto que pueden ser descritas como la disposición variable del individuo que facilita u obstaculiza la satisfacción de los criterios de ajuste que le demande la situación.

La mediación favorable resultó ser poco efectiva en cuanto al aumento del desempeño efectivo como la ausencia de una irrupción por lo que parece ser una

estrategia inapropiada para propiciar el aumento del desempeño efectivo. Sin embargo, la mediación desfavorable tuvo un mejor efecto en cuanto al desempeño de los participantes.

La ansiedad ante la exposición oral al igual que muchas otras variables relacionadas con el miedo a hablar en público (MHP) han sido explicadas desde diferentes enfoques derivados del concepto de emoción.

#### **1.4.1. Miedo a hablar en público**

König (2000, citado en Rosa, 2018) define el miedo como un mecanismo de alarma y protección imprescindible del ser humano. Así, Fremouw y Breitenstein (1990, citado en Rosa, 2018) definen la ansiedad para hablar en público como un conjunto de reacciones fisiológicas y cognitivas no adaptativas ante sucesos ambientales, dando lugar a un comportamiento ineficaz.

Se distinguen dos componentes en el miedo que se tiene a hablar en público, el temor propiamente dicho y la falta de habilidades. El temor es una condición necesaria; la falta de habilidad, no. El temor puede ser diverso: miedo a quedar mal, a verse observado, a ponerse nervioso, a tener un ataque de pánico, a bloquearse y no saber qué decir, a ser criticado, rechazado, ridiculizado, etcétera. Todas ellas son formas de referirse a sí mismo que hablar en público es una situación peligrosa de la que pueden derivarse consecuencias desagradables y que, en consecuencia, es preferible evitarla, de modo que la persona hace todo lo posible por evitar verse expuesto a la situación que teme (Cerecedo y Rodríguez-Arias 2009).

Roso-Bas (2014) en su tesis doctoral plantea como objetivo ofrecer a la comunidad universitaria un programa psicoeducativo eficaz, que dote al alumnado de conocimientos y destrezas necesarias para desarrollar la competencia oral y que minimice, en lo posible, el temor suscitado ante la tarea de hablar en público. Las variables que se han tenido en cuenta para comprobar la adquisición de la competencia oral tienen que ver con el miedo a hablar en público, la confianza y seguridad al realizar el discurso, la percepción de competencia por parte del

alumnado y variables observacionales que componen la conducta verbal y no verbal de hablar en público. Con los resultados analizados se comprobó que, tras aplicarse el entrenamiento, los alumnos obtuvieron una buena calificación en medidas observacionales, disminuyeron el temor a hablar en público y aumentaron su confianza para enfrentarse a esta situación. En general manifestaron un alto grado de satisfacción y motivación durante el proceso y presentaron elevadas expectativas de autoeficacia de la competencia oral.

En su tesis Rosa (2018) pretende indagar en la problemática del miedo a hablar en público y aportar nuevas herramientas y recursos en la gestión de esta fobia, planteando soluciones que frenen su aparición desde el aula universitaria. Se desarrolló una intervención metodológica para la gestión del miedo escénico partiendo de elementos prácticos en materia de comunicación. El cuestionamiento rector es: ¿cuánta efectividad tiene la implementación de una metodología para ayudar a los estudiantes a superar el miedo escénico? En los resultados obtenidos por Rosa (2018) en la aplicación práctica de la metodología se observa una mejora en la autopercepción del nivel de confianza y en la preparación del estudiante al hablar en público; así como en las habilidades y competencias de comunicación en los estudiantes. También se analiza el impacto de la metodología en los estudiantes y se identifican las variables con mayor incidencia en la confianza de los estudiantes; las cuales son: la actitud del maestro y la creación de un entorno favorable para hablar en público, ambos relevantes en el flujo conductual de los estudiantes en una situación de exposición oral.

### **1.5. Flujo conductual**

Para identificar el flujo conductual natural de un organismo es importante basarse de una metodología observacional desarrollada en el contexto natural del individuo. Losada y Leiva (2016) explican que: “La Metodología Observacional estudia el comportamiento habitual del individuo, en un contexto no preparado. Se trata de identificar regularidades conductuales, desarrolladas en el tiempo de forma continua utilizando un conjunto de símbolos, con el objetivo de estudiar la conducta de forma cuantitativa. Ello implica que el registro observacional se base

en unas unidades extraídas de un segmento de flujo conductual molar o molecular (términos relativos). Cuando se desea una representación ajustada a la realidad objetiva se utiliza un criterio de segmentación molecular. Cuando se desean criterios más amplios, donde existen varios tipos de relaciones y operaciones conductuales, sin mucha precisión y de forma holística, se utiliza un criterio de segmentación molar”. (p.43).

Ribes (1994) señala que el comportamiento psicológico es continuo en el tiempo y espacio, de manera que todos los elementos y factores configurados en el campo se interrelacionan sincrónicamente, por lo tanto no existen vacíos temporales entre campos sucesivos delimitando interrelaciones distintas. La sucesión de campos de interacción constituye la historia psicológica de cada individuo analizado que desde esta perspectiva no es pasado, sino presente, y posee propiedades semejantes a las de los factores situacionales, en la medida en que probabiliza funcionalmente las interrelaciones posibles en el campo. Y el campo inmediato previo pertinente constituye la historia con que un individuo hace contacto con las circunstancias presentes.

Con relación a lo explicado se deja en claro que la conducta es un flujo continuo, no es posible hablar de que exista la *no conducta* puesto que un organismo siempre está comportándose, y éste continuo se rompe únicamente hasta el momento de la muerte del organismo.

Se distinguen dos tipos de conductas que configuran el flujo conductual: el evento que puede entenderse como cualquier ocurrencia de una conducta, y los estados, referidos a cualquier conducta que presenta una permanencia en el segmento (Altman, 1974; Slater, 1978 citados en Losada y Leiva, 2016). Por lo tanto, en palabras de Lozada y Leiva (2016) una unidad de conducta es definida como el comportamiento más pequeño en el flujo conductual, con significado propio.

Por ende, para los intereses de la presente investigación se utiliza el concepto de flujo conductual como el continuo de interacciones en este caso particular en la exposición oral. Respecto a las conductas que configuran el flujo conductual



resulta de interés para la presente investigación lo correspondiente al evento que puede entenderse como cualquier ocurrencia, es decir, la presencia o ausencia de una conducta de interés, como lo son: Movimientos extraños de brazos y manos (balanceo, rascarse, jugueteo), manos refrenadas (en los bolsillos, detrás de la espalda, cruzadas), tocar de forma repetitiva cuerpo u objeto, balancearse, humedecerse los labios, arrastrar los pies, brazos rígidos, caminar sin sentido de un lado a otro, temblor de manos, temblor de piernas, tragar saliva, respirar fuerte, sudoración, enrojecimiento del rostro, hablar con voz temblorosa, parpadear frecuentemente, realizar gestos, mantener la cara sin expresión, evitar mantener contacto visual, usar muletillas, tartamudear, hablar muy alto, hablar muy bajo, hablar muy lento, hablar muy rápido.

Muñoz (2006) define como estilo de la intervención a lo que involucra todos aquellos elementos gestuales y expositivos que identifican a la persona en el momento de la presentación. Cabe mencionar que el estilo no es determinante a la condición del expositor, sino que puede variar de acuerdo con factores como la naturaleza del tema que se va a tratar, el público a quien está dirigida la intervención y en casos muy comunes, debido al estado anímico y a las circunstancias ambientales que rodean la presentación. Menciona también que no es apropiado utilizar siempre la misma forma de hablar en público, pues los estados de ánimo cambian de un día a otro cambiando la forma de ver las cosas y de esta manera se ajusta la intervención a las características de cada ocasión, ya que si no se hiciera la actuación podría resultar en fracaso (con independencia de que uno sea experto en la materia), o resultar siendo una sobreactuación mal preparada evidente ante el público.

Un enfoque interconductual brinda un soporte teórico pertinente para una investigación de esta naturaleza.

En su investigación: Resultados de metodología observacional en el estudio de la ansiedad en la exposición oral Lomelí, Varela, Pedroza y Laca (2014) definen la conducta ansiosa como una interrupción en el flujo conductual caracterizada por muletillas, balanceo, gesticulaciones, tartamudeo y sonrisa y con ello investigan

los elementos que permiten dicho comportamiento ansioso ante la exposición en público.

Lomelí, Varela, Pedroza y Laca (2014) tuvieron como objetivo investigar si los indicadores definidos como interrupción del flujo conductual corresponden a los expresados por los individuos después de un evento de exposición oral. Utilizaron 3 formatos de evaluación: formato de observación que contenía 20 indicadores que se encontraban divididos en categorías como actuaaje (movimientos gruesos del cuerpo), habla y fisiológicos, se marcó la aparición y frecuencia de cada uno de ellos durante la exposición del alumno; Entrevista- Expositor; y Entrevista- Profesor fueron los otros formatos utilizados.

Al comenzar la exposición se grabó al expositor mientras que la investigadora realizaba observaciones utilizando el Formato de observación. Ambas actividades se realizaron durante toda la partición del alumno. Al término de la clase se llamó a los alumnos que expusieron para realizar la entrevista y de igual manera con el profesor se sostuvo una entrevista al respecto de lo ocurrido.

En los resultados obtenidos se observa que en el autoreporte realizado por los estudiantes mencionan en general indicadores de ansiedad ante una situación de exposición: mirada fija, mirada errática, tocar de forma repetitiva objeto o parte del cuerpo, balanceo, movimiento de pies, parpadeo excesivo, mojarse los labios, gesticulaciones, movimiento de brazos, movimientos inquietos, caminar, temblor de manos, uso de muletillas, hablar muy rápido, tartamudear, volumen alto, volumen bajo, sonrisas.

Con relación a la observación de las grabaciones se identificaron indicadores como: balanceo, muletillas, tartamudear, gesticulaciones, mojarse los labios, tocar de forma repetitiva objeto o cuerpo.

A partir del método observacional utilizado (distinto a lo tradicionalmente utilizado) concluyen que los indicadores observados difieren con los referidos por los expositores, lo cual implica que no es factible partir de generalizaciones como las representadas en instrumentos de evaluación, puesto que carecen de elementos

que identifiquen y confirmen la interrupción o no en el flujo conductual y es por ello que una metodología observacional permite identificar conductas de interés en este caso particular durante una exposición oral.

A partir de lo citado anteriormente podemos darnos cuenta que resulta muy efectivo abordar el tema desde un enfoque más natural por lo que para la presente investigación resulta pertinente partir de un enfoque interconductual para su estudio.

## 2. PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL

Distintas teorías psicológicas han ofrecido diversas soluciones a temas y problemas ya sea desde la experiencia cotidiana hasta situaciones de laboratorio controladas, sin embargo, la psicología contemporánea parece estar enfocada en estudiar pseudoproblemas heredados de la lógica judeocristiana, afectando de esta manera la trascendencia de la psicología como ciencia. Pensamiento, lenguaje, emociones, aprendizaje, memoria, percepción, inteligencia, sensación, motivación y personalidad son conceptos que configuran un conjunto de temas que cualquier psicólogo considera esenciales y constituyen el punto de referencia de cualquier teoría psicológica, sin embargo, estas definiciones conceptuales se han visto influenciadas por el dualismo y la metafísica creando confusiones desde el uso cotidiano hasta un ámbito experimental y produciendo únicamente sustituciones o *modernizaciones* de los antiguos conceptos (Ribes, 1990).

Sin embargo, el extenso desarrollo conceptual que perpetua el trascendentalismo no ha sido suficiente para evitar que se lleven a cabo nuevas definiciones de los conceptos empleados en la disciplina psicológica, lo cual se evidencia también durante el siglo XX (Galguera, 2017). El trabajo de Jacob R. Kantor (1888-1984) constituye una ruptura paradigmática frente a los marcos de referencia en la psicología, pues la organización y estructuración de su metasistema interconductual hizo posible dar cuenta de las problemáticas que, en términos disciplinares, corresponden estudiar a la psicología. Kantor dedicó su vida a la reformulación crítica de estos fenómenos, con la finalidad de conferirle a la disciplina el carácter de una ciencia natural, cuyo objetivo fuera el estudio de la interconducta de los organismos con las cosas y eventos, o lo que es lo mismo, la investigación de la interconducta de las funciones de estímulo y de respuesta (Kantor y Smith, 2015 citados en Galguera, 2017).

Se considera entonces a esta reformulación teórico - metodológica como la última etapa en el desarrollo del conductismo en la historia de la psicología: Kantor (1971) llamó Interconductismo, conductismo de campo o conductismo auténtico a esta meta- teoría. Varela (2015 citado en Galguera) menciona en el prefacio de la

edición castellana de *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual* que Kantor consideraba a tres personajes como auténticos interconductistas: Aristóteles, Skinner y el mismo. Esto representa la aceptación de una equivalencia entre los fundamentos de estos autores. Sin embargo, debido al tratamiento naturalista que se les dio a los eventos susceptibles de ser estudiados desde la psicología lo mencionado anteriormente no constituye una herencia conceptual, sino más bien hace referencia a las semejanzas que subyace entre lo planteado por Aristóteles, Skinner y Kantor en el proceder teórico- metodológico (Galguera, 2017).

En los momentos históricos previos a una explicación naturalista de lo psicológico predominó el estudio de entidades fantasmales e ininteligibles. Ante este panorama se concibe a la psicología interconductual como una teoría de campo integrado (Galguera, 2017).

### **2.1. La teoría de campo integrado**

Lo psicológico constituye un continuo en la historia del individuo, puesto que no existe algún momento en que los organismos dejen de interactuar con el medio salvo la muerte biológica de estos. Sin embargo, es preciso delimitar una unidad de análisis que permita el reconocimiento de los factores que forman parte de una interacción, lo cuál sería imposible si se tomara toda la historia interactiva desde el nacimiento del organismo hasta el momento en que se inicia el estudio. Esta unidad está representada por el segmento conductual, el cual consiste en una serie de factores que se mezclan sincrónicamente para dar lugar a la interacción psicológica.

Los eventos psicológicos son función de un sistema integrado de factores en interacción, cuyo estudio se lleva a cabo mediante la segmentación del continuo psicológico con relación a un solo estímulo y su respectiva respuesta (Kantor y Smith, 2015). En el anteriormente citado *segmento conductual* se observa la totalidad de los factores que intervienen en una interacción psicológica (ver figura 1). Estos factores confluyen de manera sincrónica para configurar la interacción, es decir, suceden simultáneamente y definen el tipo de interacción psicológica.

Este modelo multifactorial sincrónico constituye una alternativa al modelo diacrónico lineal de causa-efecto- que ha subyugado las explicaciones en la disciplina psicológica. Los eventos psicológicos no son el efecto de determinada acción, sino que constituyen la integración continua en un contexto específico. A esta aproximación conceptual también se le conoce como *análisis de campo*, cuya misión es el estudio de la complejidad de los eventos (Ribes y López, 1985).

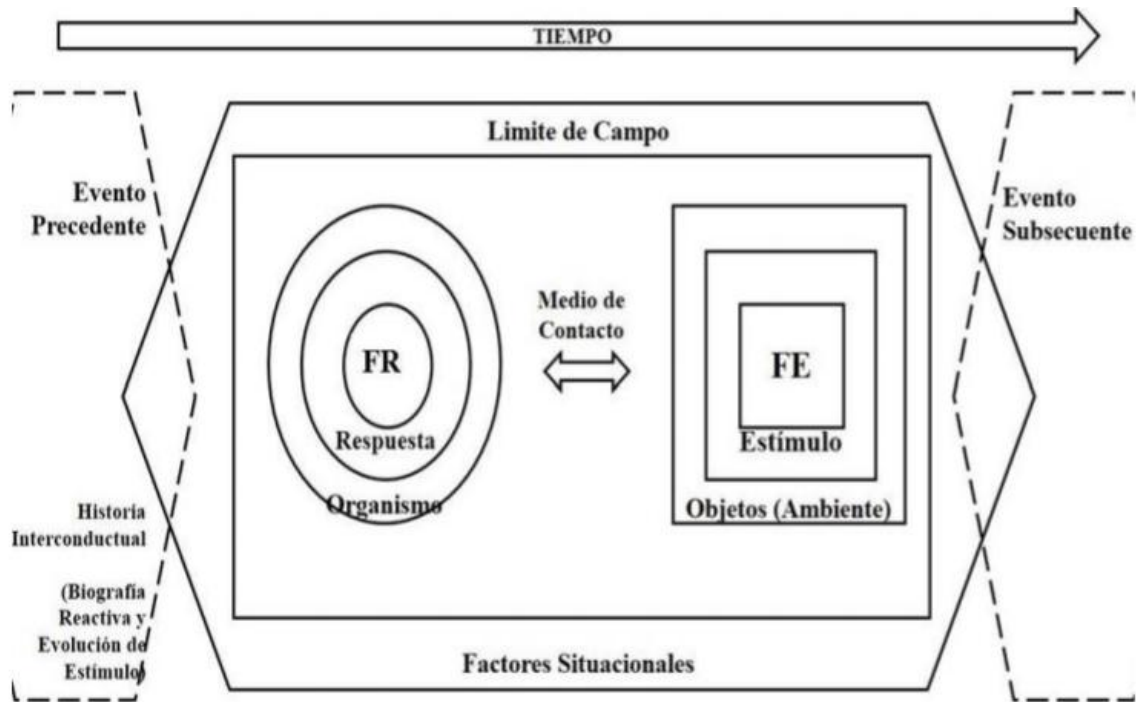


Figura 1: Muestra el campo integrado y los elementos que lo conforman. El segmento interconductual, como unidad de análisis, está precedido y sucedido en tiempo por otros segmentos. FR y FE hacen referencia a las funciones de respuesta y de estímulo, respectivamente (Galguera, 2017).

Relacionado a los componentes del segmento conductual, Ribes y López (1985) identifican en la explicación de Kantor los siguientes factores que conforman el campo integrado: 1) Los límites de campo, los cuales están determinados por la funcionalidad de los eventos más que por su presencia en términos temporales; 2) Los objetos de estímulo los cuales se definen como cuerpos con propiedades físico-químicas con los cuales interactúa el organismo de manera evidente o no; 3) Los estímulos constituyen el modo energético que los objetos de

estímulo pueden adoptar al entrar en contacto con el organismo; 4) la función de estímulo (fe) consta, en palabras de Kantor y Smith (2015), en de estudiar como el objeto estimulante se intercomporta con el organismo psicológico. En otras palabras; 5) La función de respuesta (Fr) refiere al componente de respuesta relacionado a uno o varios sistemas reactivos. Las dos funciones constituyen un todo, es decir, nunca suceden de forma separada, pues se afectan recíprocamente; 6) El organismo representa la entidad biológica que interactúa con el medio; 7) las respuestas son las formas de actividad que el organismo ejecuta con el medio ambiente en el que se encuentra interactuando.

Por su parte, 8) el medio de contacto (md) está definido por las condiciones físico-químicas y normativas en las cuales se presenta la interacción. Aunque el medio de contacto es condición necesaria para que la interacción suceda, no forma parte de esta; 9) los factores situacionales (ed) son aquellos objetos de estímulo que configuran la interacción haciéndola más o menos probable, pero no forman parte de ella.

Los ha de dos tipos: a) ambientales, los cuales están constituidos por los eventos ubicados fuera del organismo y b) organísmicos, referentes a las condiciones biológicas -determinadas filo y ontogénicamente- del organismo que interactúa; 10) la historia interconductual (hi) la cual está constituida por todos los contactos funcionales entre organismo y los estímulos ambientales. Está compuesta por a) la biografía reactiva o las variaciones en la función de respuesta ante determinados estímulos; y por b) la evolución del estímulo, lo cual designa las variaciones que una función de estímulo ha tenido a lo largo de la historia de las interacciones con el organismo.

Kantor (1978) representa los factores mencionados en una fórmula que consiste en explicar que el evento psicológico (EP) está conformado por un sistema de factores de integración (C) mediante la unidad de los campos de interacción (k) y los factores de dichos campos (fe, fr, hi, ed, md):

$$EP = C (k, fe, fr, hi, ed, md).$$

La unidad de análisis de la teoría de campo está conformada por el segmento conductual, cuyos componentes interactúan de manera sincrónica para configurar el evento psicológico (Galguera, 2017).

## **2.2. Los niveles de aptitud funcional**

Con base en la teoría acerca de lo psicológico y la propuesta de la construcción de un sistema teórico que permita describirlo y estudiarlo de Kantor, Ribes y Lopez (1985) plantean la taxonomía funcional de la conducta, la cual consiste en la delimitación de las formas cualitativas de función de estímulo-respuesta en que el comportamiento psicológico se hace evidente en forma de interacción en el campo interconductual, que se ve influenciado por la historia interconductual del organismo y los factores situacionales que configuran el campo. Para introducir los diferentes niveles de aptitud funcional que conforman la taxonomía, es importante comprender primero los conceptos de desligamiento funcional, mediación funcional, morfología y competencias conductuales (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005; Ribes & López, 1985 citados en Galguera, 2017). El desligamiento funcional consiste en la capacidad que tiene el organismo de interactuar con el medio de manera ampliada y relativamente independiente a las condiciones físico-químicas y espaciotemporales (Ribes y López, 1985). En los niveles más básicos de aptitud funcional el desligamiento funcional se da en menor medida, es decir, la interacción sucede con relación a las propiedades perceptibles de los objetos que forman parte del campo integrado; en contraste, los niveles más complejos -niveles sustitutivos- cuyo desligamiento funcional es mayor se definen por la total autonomía de las propiedades perceptibles de los objetos, pues la interacción es mediada por objetos convencionales derivados del lenguaje. Por otra parte, la mediación funcional corresponde al proceso mediante el cual alguno de los elementos de la interacción se vuelve imprescindible para la organización de esta. La relación que existe entre el desligamiento y la mediación es vital para la comprensión de cada uno de los niveles de aptitud funcional, pues es gracias a esto que se puede identificar la organización funcional de la interacción.



Al respecto, Silva (2011 citado en Galguera 2017) explica los diferentes tipos de desligamiento y de mediación funcional, estos corresponden con cada uno de los cinco niveles de aptitud funcional: en el primer nivel, el desligamiento corresponde con una reactividad del organismo que, aunque es diferente de una respuesta biológica filogenéticamente configurada, corresponde a una mediación que consiste solo en relaciones de contingencia entre determinadas funciones de estímulo con su correspondiente función de respuesta; en el segundo nivel, el desligamiento sucede mediante la modulación de la conducta con respecto a la variabilidad del entorno al que se responde diferencialmente, así que la mediación corresponde a la participación de las respuestas del organismo ante el medio; en el tercer nivel, el desligamiento consiste en la autonomía de la reactividad del organismo ante las propiedades del medio, aunque siga teniendo como contexto la situación en que se encuentra, por lo que la mediación consiste en una relación estímulo-respuesta, aun cuando no sea necesaria una respuesta por parte del organismo para transformar el medio; en el cuarto nivel, el desligamiento funcional depende de la disponibilidad de un sistema convencional para interactuar con objetos, incluso cuando no estén presentes en la situación, por lo que la mediación consiste en la presencia de dos individuos, en donde uno de ellos pone en contacto al otro con las propiedades de una situación; en el quinto y último nivel, el desligamiento corresponde a una completa independencia de las propiedades físico-químicas y temporo-espaciales de los objetos en interacción con respecto a la reactividad del organismo, y la mediación se da en formas únicamente convencionales.

De esta manera, otro concepto fundamental para la comprensión de la taxonomía funcional corresponde a la morfología de los elementos de la interacción, la cual según Ribes y López (1985) tiene tres tipos diferentes: a) como propiedades físico-químicas, no organismicas, que corresponden a las propiedades energéticas de los objetos que estimulan los sistemas reactivos sensoriales de los organismos; b) como propiedades organísmicas, formadas por los estímulos producidos por un organismo y que alteran diferencialmente el comportamiento de otro; y c) como propiedades convencionales de un sistema compartido por otros. El último

elemento vital en la comprensión de la taxonomía funcional es el de competencias conductuales, el cual consta de la descripción del paso de las formas de interacción menos complejas a las más complejas. En otras palabras, es la disponibilidad interactiva respecto a la morfología de la conducta y eventos (Ribes y López, 1985).

Dichas competencias pueden cambiar en su valor funcional, aunque morfológicamente sean idénticas, puesto que este valor depende del criterio a satisfacer en determinada interacción (Ribes, 2011).

La taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985) se basa en cinco niveles de aptitud funcional que como Varela (2008) explica la expresión hace referencia a lo que un organismo puede hacer y estos se definen de acuerdo a los niveles de desligamiento.

- 1) El nivel contextual es el más sencillo hablando en términos psicológicos, puesto que el organismo sólo responde a lo que ocurre en el contexto presente, es decir, se ajusta a los requerimientos del medio. Este nivel es definido como una interacción contextualizada por la relación de condicionalidad entre dos estímulos, es decir, estímulo contextualizador (Ex) y estímulo contextualizado (Ey), éstos condicionan la actividad del organismo (Ryx) definida por las propiedades físico- químicas de Ey pero no de Ex.
- 2) El nivel suplementario consiste en la regulación del comportamiento del individuo. Al regular la relación entre la ocurrencia de estímulos y respuestas del organismo éste produce modificaciones en su medio ambiente en la situación interactiva en la que se encuentra, a diferencia del nivel anterior. Es decir, se establece una relación entre las respuestas al estímulo contextualizado (Ey-Ry) y las respuestas al estímulo contextualizador (Ex-Rx).
- 3) El nivel selector hace referencia al ajuste de la reactividad a condiciones de estímulo, el organismo elige con base a un criterio que pueden variar de momento a momento. En la función selectora se establece una relación de

condicionalidad entre un evento *Es* y la correspondiente actividad del organismo (*Rs*) con la presentación del estímulo contextualizador (*Ex*).

- 4) El nivel sustitutivo referencial consiste en la interacción con eventos u objetos sin la necesidad de que estén presentes en la situación. El desligamiento funcional se da con respecto al aquí y al ahora, en donde la interacción del individuo con objetos o eventos que no están presentes se da convencionalmente, mediante los productos lingüísticos de otro individuo. Este nivel se caracteriza también por ser exclusivamente humano.
- 5) El nivel sustitutivo no referencial es el más complejo y consiste en el desligamiento de toda situación concreta, en el cual se lleva a cabo la mediación de las relaciones entre productos exclusivamente lingüísticos. Los segmentos pueden ser tanto referenciales como no referenciales, y las relaciones se establecen entre estímulos y respuestas convencionales. En las funciones sustitutivas es necesario contar con un sistema reactivo convencional (Ribes & López, 1985; Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005; Carpio, 2008 citados en Galguera, 2017).

Es preciso recordar que en cada una de las funciones existen los elementos del campo integrado, los cuales configuran dicha interacción (Galguera, 2017).

### **3. METODOLOGÍA**

A continuación, se describe la metodología empleada con la que se obtuvieron los datos necesarios para llevar a cabo la presente tesis.

En ésta se muestra de forma específica la relación establecida entre una referencia valorativa emitida por el profesor y el comportamiento de los estudiantes en una exposición oral.

#### **3.1. Encuadre de la investigación**

La investigación realizada responde a un encuadre de tipo interconductual, en el que la observación constituye la forma de identificar la interacción de interés, siendo ésta la forma de comportarse de un estudiante ante una situación de exposición oral, después de recibir una referencia valorativa por parte del profesor. Por ello al ser la universidad uno de los contextos que demandan esta práctica educativa se seleccionó a un grupo de universitarios de la carrera de psicología, como se describe más adelante.

##### **3.1.1. Pregunta de investigación**

¿Cuál es el papel funcional de la introducción de una referencia valorativa en el flujo conductual de un grupo de estudiantes de psicología durante una situación de exposición oral?

##### **3.1.2. Justificación del tema**

Partiendo del interés de los autores de esta tesis por la exposición oral y haciendo énfasis en la interrupción del continuo conductual este trabajo tuvo como objetivo caracterizar el papel funcional de una referencia valorativa en el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios. Para lograrlo ha sido necesario abordar dicha problemática desde una perspectiva naturalista, en este caso desde una aproximación interconductual lo cual hace posible abandonar términos mentalistas derivados del lenguaje ordinario para su estudio.

El presente trabajo se fundamenta en la teoría interconductual de Kantor (1967) y la taxonomía funcional desarrollada por Ribes y López (1985).

Ribes (2009) propone una clasificación de estaciones categoriales en el camino que recorren las ciencias en su proceso de construcción y aplicación del conocimiento sobre el mundo.

- La primera estación se inicia mediante el lenguaje con respecto de cosas, acontecimientos y acciones experimentadas directamente, a través de este se comparte socialmente el mundo del conocimiento ordinario y cotidiano.
- La segunda estación del recorrido se ubica en el lenguaje técnico de la historia natural, éste permite construir el lenguaje teórico de una manera explícita y sistemática abstrayendo las observaciones y manipulaciones sobre los acontecimientos y objetos del mundo de sus particularidades, identificando regularidades en las formas con que se interactúa cotidianamente.
- En la tercera estación, el lenguaje empleado describe las formas de las distintas regularidades observadas en la segunda estación, y, además, promueve la visibilidad de nuevas regularidades y formas no identificadas previamente, puesto que el lenguaje ordinario no resulta de carácter analítico. Uno de los requerimientos a cumplir es que, a pesar de que no trata con fenómenos u objetos particulares, la lógica de sus categorías debe ser capaz de incluir las propiedades y relaciones que comparten todos los fenómenos particulares posibles.
- La cuarta estación es el primer punto de retorno, retorno con características especiales, de la teoría hacia el mundo cotidiano. Este retorno consiste en interpretar un conjunto de observaciones de otro campo disciplinario (multidisciplina) mediante las categorías de un cuerpo teórico o de observaciones propias del nivel de la historia natural.
- Finalmente, la quinta estación constituye el retorno de la teoría científica al mundo cotidiano compartido por el lenguaje ordinario, con fenómenos vinculados a objetos, acontecimientos y circunstancias particulares. En esta estación los fenómenos son interpretados. Se trata de identificar las propiedades particulares involucradas en un fenómeno determinado, y de dar cuenta de dicho fenómeno en términos del conocimiento teórico-

experimental sobre dichas propiedades en circunstancia. Solo en esta quinta estación tiene sentido hablar de la comprensión de un fenómeno en términos de sus causas.

Para no caer en confusiones es importante aclarar que el presente trabajo se localiza en la cuarta estación aportando de esta manera información de utilidad que pueda retornar de la teoría hacia el mundo cotidiano y de esta forma dar luz a futuras investigaciones más específicas pero con un camino experimental mucho más delimitado y claro ante esta problemática relacionada con lo que hasta ahora se le había referido como *miedo a hablar en público*, *ansiedad social*, etcétera, y que como se comentó ha sido estudiada desde diferentes enfoques y se han utilizado para su estudio instrumentos poco confiables.

También es importante aclarar que los autores han realizado esta tesis tomando en cuenta que no se abordara la fenomenología completa que enmarca el tema del “miedo a hablar en público” pues este trabajo resultaría muy complejo y extenso incluso fragmentándolo en pequeñas partes, además, aunque se toma en cuenta que los factores que participan en una situación de este tipo son diversos y varían en función de cada persona para la presente tesis se decidió abordar el estudio de lo que se refiere la persona a si misma con respecto a su desempeño partiendo de un interés por el evento lingüístico introducido en la interacción (evento que en otras teorías se le ha llegado a atribuir una naturaleza cognitiva o de pensamiento) esto con el objetivo de tener control sobre lo que se refiere el estudiante sobre su desempeño durante la exposición y que mantenga la misma naturaleza en cuanto a una evaluación concreta y sin sesgos.

Por la misma razón y para evitar caer en dualismos sin sentido es que se ha decidido partir de una metodología observacional que permita dar cuenta de los efectos de la experimentación de una forma mucho más confiable y cercana a la realidad.

### **3.1.3. Planteamiento del problema**

Existen referencias que pueden afectar el contacto funcional entre un estudiante y la exposición. Supóngase que un estudiante no es capaz de definir de forma clara

como es su desempeño habitual en una situación de exposición oral, sin embargo el profesor a cargo de evaluar una de sus presentaciones le dice que se tiene que esforzar mucho porque regularmente su desempeño es *malo* sin dar demasiados detalles sobre las razones que justifican esta opinión: Las preguntas son: ¿El contacto funcional que nuestro estudiante hace con la exposición se verá afectada por las referencias valorativas del profesor?, ¿Qué hubiera sucedido si en lugar de decirle que su desempeño era regularmente *malo* le decía que su desempeño habitualmente es *bueno*?, en este último caso, ¿el contacto funcional del estudiante hubiese sido el mismo que en el primer caso?

Cualesquiera que sean las respuestas a las preguntas anteriormente planteadas, no pueden sustentarse, dadas las definiciones, en la noción de historia referencial, aun cuando las preguntas planteen un cuestionamiento sobre el efecto de referencias directamente relacionadas con la exposición. Dado lo anterior, parece necesario recurrir a categorías conceptuales que den cobertura al tipo de referencias citadas. En este contexto, los conceptos de motivos (Ryle, 2005; Ribes 1990 citados por Medrano, 2009) y comportamiento socialmente valorado (Carpio, Silva, Pacheco-Lechón, Cantoran, Arroyo, Canales, Morales y Pacheco, 2007 citados por Medrano, 2009; Carpio, Silva, Reyes, Pacheco-Lechón, Morales, Arroyo, Canales y Pacheco, 2008 citados por Medrano, 2009) utilizados desde una lógica interconductual son pertinentes para estos fines (Medrano, 2009).

Ryle (2005) señala que los motivos son inclinaciones del comportamiento a hacer cierto tipo de cosas siguiendo un fin con cierto tipo de sentimiento a dejarse llevar por su imaginación y también a experimentar en situaciones determinadas, Menciona que decir que alguien hizo algo por determinado motivo es decir que su acción, realizada en esa circunstancia particular, constituyó el tipo de cosa que era propenso a hacer. Dado lo anterior una propensión es una elección de algo identificada como tendencia a comportarse de cierta manera en situaciones variadas (Ryle 2005, citado en Medrano 2009).

Con relación a lo mencionado Ribes señala que los motivos tienen relación con las condiciones disposicionales que probabilizan o interfieren con las propiedades

cuantitativas de las interacciones. Los motivos se refieren a tendencias de comportamiento, las cuales se presentan como opciones y preferencias frente a los objetos y eventos de la situación. En la medida en que la conducta se desliga de las situaciones fisicoquímicas invariantes de la situación, ocurren cambios en los factores motivacionales, pasando de condiciones ligadas a los objetos y estados biológicos, a circunstancias relacionadas con contingencias sustitutivas (Ribes 1990 citado en Medrano 2009). Las acciones mediante las cuales se identifica la elección o preferencia, pueden cambiar de momento a momento, la elección que en el caso de los individuos puede estar regulada por la valoración social que vista como referencias de individuos concretos de un grupo social, puede incorporarse a un episodio interactivo sustitutivo referencial, transformando las situaciones contingenciales físicas presentes en las que un individuo o más responden, por ello se define que un motivo es una interacción sustitutiva, es una disposición a la elección por algo dada una mediación lingüística (Carpio, 2008 citado por Medrano, 2009). En este sentido dicha mediación lingüística puede tener lugar mediante una referencia valorativa (Medrano, 2009).

Medrano (2009) señala que: “Una referencia valorativa se considera como aquel segmento lingüístico que explicita cualidades y/o atributos de un evento (físico, organismico o convencional) que se integra funcionalmente a una interacción sustitutiva referencial como una respuesta mediadora del contacto de un individuo con dicho evento. Es probable que la integración funcional de la referencia valorativa a la interacción sustitutiva referencial dependa de los elementos que la configuran y de la correspondencia de éstos con la historia interactiva del individuo referido” (p. 13).

Es importante mencionar que son diferentes las referencias valorativas positivas (RVP) y las referencias valorativas negativas (RVN). Las primeras describen cualidades deseables y/o útiles con base en un dominio o ámbito específico y su respectivo sistema de suplementación convencional. Mientras que las segundas describen cualidades sancionables con base en un dominio o ámbito específico y su respectivo sistema de suplementación convencional (Medrano, 2009).



Medrano (2009), en su tesis planteó como objetivo evaluar los efectos de exponer a estudiantes universitarios a Referencias Valorativas Previas (RVP) respecto de un texto [Positivas (P), Negativas (N), Ambas (A), Sin (S)] y la posibilidad de elección del texto a leer [Con Posibilidad (C), Sin Posibilidad (S)], sobre el porcentaje de respuestas obtenido en una prueba de ajuste lector. Los resultados del estudio realizado por Medrano (2009) sugieren que exponer a los individuos a referencias valorativas previas negativas afectó negativamente la relación entre el individuo y el texto. Mientras que exponer a los individuos a referencias valorativas previas positivas facilitó la interacción lectora. La diferencia en el desempeño, entre los individuos expuestos a referencias valorativas previas positivas vs referencias valorativas previas negativas es muy amplia. En otras palabras, hablarle bien a alguien sobre el texto a leer, favorece que interactúe en un nivel Sustitutivo Referencial con el texto, mientras que hablarle mal del texto, interviene en este nivel de interacción lectora.

Para determinar si la influencia de las referencias lingüísticas valorativas que influyen en la interacción del individuo ocurre en las interacciones expositivas, en la presente investigación se diseñó un estudio con el objetivo de relacionar el papel funcional de una referencia valorativa en el flujo conductual en una situación de exposición oral.

#### **3.1.4. Delimitación del problema**

- a. Delimitación Espacial: República Mexicana, Estado de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- b. Delimitación Temporal: Cubrió un periodo 1 día del mes de junio.
- c. Delimitación del Universo: La aplicación de la presente investigación se realizó a estudiantes de sexto semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, durante la materia de Desarrollo y Educación Teórica II.
- d. Delimitación del Contenido: El motivo de este trabajo radicó en establecer la relación funcional entre una referencia tanto positiva como negativa y el flujo conductual de un estudiante de psicología durante una exposición oral.

### **3.1.5. Objetivos**

Objetivo general de la investigación

El objetivo general de la presente investigación es relacionar el papel funcional de una referencia valorativa en el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- 1) Evaluar el flujo conductual de todos los participantes en una situación de exposición oral.
- 2) Introducir una referencia valorativa positiva sobre el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios.
- 3) Introducir una referencia valorativa negativa sobre el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios.
- 4) Contrastar los resultados obtenidos por los participantes en la fase experimental con respecto a los resultados arrojados en la línea base

### **3.1.6. Hipótesis**

Hi: El grupo en el que se introduzca una referencia valorativa positiva de su desempeño en la exposición oral tendrá una menor frecuencia de aparición de indicadores motrices, fisiológicos, faciales y de habla establecidos en el instrumento de evaluación.

Hi: El grupo en el que se introduzca una referencia valorativa negativa de su desempeño en la exposición oral tendrá una mayor frecuencia de aparición de indicadores motrices, fisiológicos, faciales y de habla establecidos en el instrumento de evaluación.

Ho: A pesar de las referencias introducidas los grupos de investigación mantendrán el mismo flujo conductual durante su exposición oral.

### **3.1.7. Tipo de diseño**

La presente tesis se encuadrará dentro de una investigación de tipo experimental. Ato, López y Benavente (2013) señalan que principalmente en la psicología básica y algunas áreas aplicadas se practica la investigación experimental y se les denomina diseños experimentales.

Los diseños experimentales y algunos diseños de caso único se caracterizan por el cumplimiento de dos requisitos que se consideran sustanciales en una investigación rigurosa: 1) manipulación de al menos una variable independiente de tratamiento y 2) control mediante aleatorización de las potenciales variables extrañas, lo que garantiza la equivalencia inicial de los grupos. Requisitos que se justifican cuando el investigador busca el análisis de las relaciones causa-efecto entre variables (Ato, et. al., 2013).

En definitiva, para la presente tesis la investigación experimental permite analizar y describir la información recolectada, puesto que plantea relacionar la introducción de una referencia valorativa en el flujo conductual durante una situación de exposición oral manteniendo éste último como variable dependiente de la referencia valorativa introducida (variable independiente). Se mantiene también un control mediante aleatorización de las potenciales variables extrañas, garantizando la equivalencia inicial de los grupos.

## **3.2. Método**

### **3.2.1. Participantes**

6 estudiantes de la Carrera de Psicología, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la materia Desarrollo y Educación Teórica II turno vespertino. Elegidos a través de un muestreo aleatorio simple.

### **3.2.2. Escenario**

La observación y evaluación de las exposiciones se llevó a cabo en un salón de clases ubicado en el edificio A4 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala,

con un grupo de 22 estudiantes, durante la clase de Desarrollo y Educación Teórica II donde el profesor titular de la materia estuvo presente.

### **3.2.3. Aparatos**

Se utilizó una cámara profesional CANON 70 D réflex para grabar la fase inicial y la fase final en las cuales se llevó a cabo la observación de los indicadores de interrupción de flujo conductual durante la exposición oral. Además se utilizó un teléfono celular para grabar el audio de la referencia valorativa emitida por el profesor.

### **3.2.4. Instrumentos**

Se toma como referencia el formato de observación utilizado en Lomelí, M.T., Varela, J.A., Pedroza, F.J., y Laca, F. (2014), modificado acorde a los intereses y límites de la presente investigación, utilizando los indicadores como se muestran a continuación.

Formato de observación: El cual contiene 20 reactivos que incluyen indicadores motrices (manos en las bolsas, espalda o cruzadas, tocar repetitivamente cuerpo u objeto, balanceo, humedecerse los labios, arrastrar los pies, brazos rígidos, caminar sin sentido, temblor de manos, temblor de piernas); indicadores faciales (músculos faciales tensos [tensión, tics, muecas] ausencia de contacto visual); indicadores de habla (temblor de voz, uso de muletillas, bloqueos del discurso o tartamudeos, volumen muy alto, volumen muy bajo, hablar muy lento, hablar muy rápido); e indicadores fisiológicos (tragar saliva y respirar fuerte) (anexo 1).

Se registró nombre del participante para identificar posteriormente sus resultados, número de equipo al que pertenece, fase en la que se observó y la referencia valorativa dada al participante (positiva o negativa).

### **3.3. Procedimiento**

Se utilizó un diseño experimental de tipo ABA como se muestra en el cuadro 1 con una evaluación inicial, y una evaluación final en las cuales los participantes llevaron a cabo una exposición oral. Entre ambas evaluaciones se llevó a cabo la

fase experimental que consistió en introducir una referencia valorativa (positiva o negativa) referente al desempeño del participante en la exposición oral (figura 2).

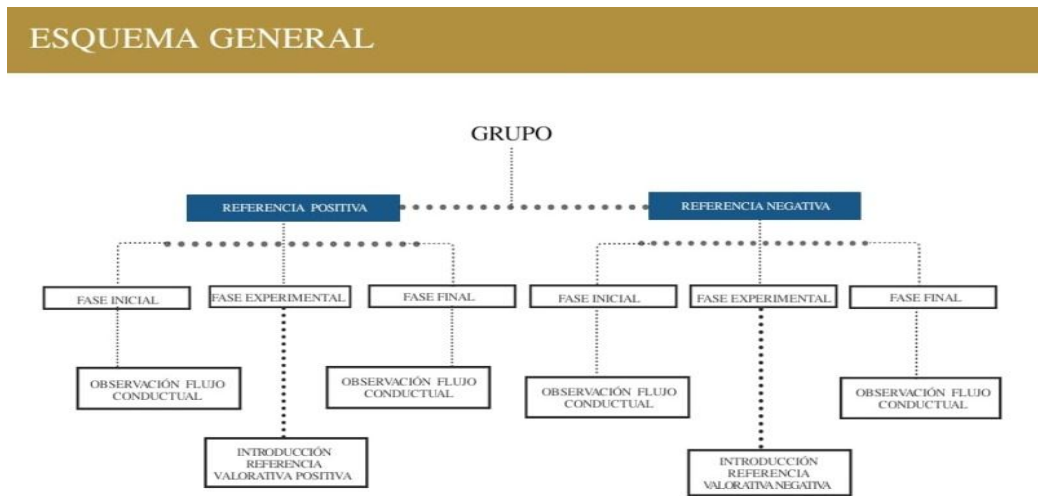


Figura 2. Diseño experimental tipo ABA

Los grupos constaron de 3 participantes cada uno y tuvo las siguientes características: 1) Grupo Referencia Positiva (RP) caracterizado por la introducción de la referencia positiva con respecto a su desempeño en la exposición inicial; 2) Grupo Referencia Negativa (RN) caracterizado por la introducción de la referencia negativa con respecto a su desempeño en la exposición de la fase inicial.

**Fase inicial:** Se observó y grabó en vídeo el flujo conductual de cada participante durante la exposición oral inicial, en la que realizaron la presentación de un trabajo realizado durante el semestre, exponiendo la introducción, marco teórico, misión, visión, valores, políticas y metodología aplicada. Con la grabación del vídeo se realizó el registró con el formato de observación (anexo 1). Al finalizar la exposición se les mencionó que habría un receso y espacio de retroalimentación a ponentes, dando paso así a la fase experimental.

**Fase experimental:** Durante el receso del coloquio el profesor introdujo la referencia valorativa con base en el grupo al que pertenecía el alumno (RVP-Referencia Valorativa Positiva o RVN-Referencia Valorativa Negativa) con el

objetivo de interrumpir el flujo conductual que presentan en una situación de exposición oral, en el caso del grupo RVP el profesor emitió la siguiente referencia:

“Antes de continuar con el coloquio quiero hacer una pequeña retroalimentación quiero decirte que me quedé muy satisfecho por tu desempeño, de hecho tu exposición fue la mejor que he visto, y bueno al final del coloquio podemos comentar más al respecto, gracias”.

En contraste para el grupo RVN la referencia emitida por el profesor fue:

“Antes de continuar con el coloquio quiero hacer una pequeña retroalimentación, quiero decirte que me quedé muy preocupado por tu desempeño, de hecho tu exposición fue una de las peores que vi. Al finalizar el coloquio comentamos más al respecto. Gracias”.

**Fase final:** Después del receso continuaron con la segunda ronda de exposiciones, de la cual se observó y registró el flujo conductual en el formato de observación (anexo 1) del expositor después de haber recibido la referencia valorativa.

Al finalizar se le explicó a los alumnos que la actividad realizada formaba parte de una investigación, que consistió en la introducción de la referencia valorativa para observar el cambio en su flujo conductual. Se les preguntó a los expositores cómo fue su experiencia al participar en la investigación y se solicitó que escribieran en una hoja la respuesta de a qué se debía su cambio en el comportamiento de la línea base a la fase final y cómo influyó en su desempeño la referencia valorativa emitida por el profesor en la fase experimental.

Se les entregó un obsequio a manera de agradecimiento por su participación en la investigación.

Participantes	Fase inicial	Fase experimental	Fase final
<p><b>Referencia positiva</b></p>	<p>1. Los estudiantes realizaron una exposición oral sin que se introdujera alguna referencia valorativa por parte del profesor. La exposición se grabó y observó para posteriormente realizar el registro de la frecuencia de aparición de indicadores del formato de observación (anexo 1).</p> <p>2. Se les indicó que tendrían un receso de del coloquio de 20 minutos para descanso y espacio de retroalimentación antes de dar pie a</p>	<p>1. Durante el receso del coloquio el profesor de la clase introdujo una referencia valorativa positiva antes de iniciar la segunda exposición oral.</p>	<p>1. Los estudiantes llevaron a cabo la segunda parte de la exposición oral después de haber recibido la referencia valorativa positiva por parte del profesor. La exposición se grabó, observó para posteriormente realizar el registro de la frecuencia de aparición de indicadores del formato de observación (anexo 1).</p> <p>2. Al finalizar se les explicó la naturaleza de la investigación.</p> <p>3. Se solicitó que escribieran en una hoja a qué se debía</p>

	la segunda ronda de exposiciones.		<p>su cambio en el comportamiento de la línea base a la fase final y cómo influyó en su desempeño la referencia valorativa emitida por el profesor en la fase experimental.</p> <p>4. Se les entregó un obsequio a manera de agradecimiento por su participación y colaboración en la investigación.</p>
<b>Referencia negativa</b>	<p>1. Los estudiantes realizaron una exposición oral sin que se introdujera alguna referencia valorativa por parte del profesor. La exposición se grabó y observó para posteriormente</p>	<p>1. Durante el receso del coloquio el profesor de la clase introdujo una referencia valorativa positiva antes de iniciar la segunda exposición oral.</p>	<p>1. Los estudiantes llevaron a cabo la segunda parte de la exposición oral después de haber recibido la referencia valorativa positiva por parte del profesor. La</p>



	<p>realizar el registro de la frecuencia de aparición de indicadores del formato de observación (anexo 1).</p> <p>2. Se les indicó que tendrían un receso de del coloquio de 20 minutos para descanso y espacio de retroalimentación antes de dar pie a la segunda ronda de exposiciones.</p>		<p>exposición se grabó, observó para posteriormente realizar el registro de la frecuencia de aparición de indicadores del formato de observación (anexo 1).</p> <p>2. Al finalizar se les explicó la naturaleza de la investigación.</p> <p>3. Se solicitó que escribieran en una hoja a qué se debía su cambio en el comportamiento de la línea base a la fase final y cómo influyó en su desempeño la referencia valorativa emitida por el profesor en la fase</p>
--	---	--	--

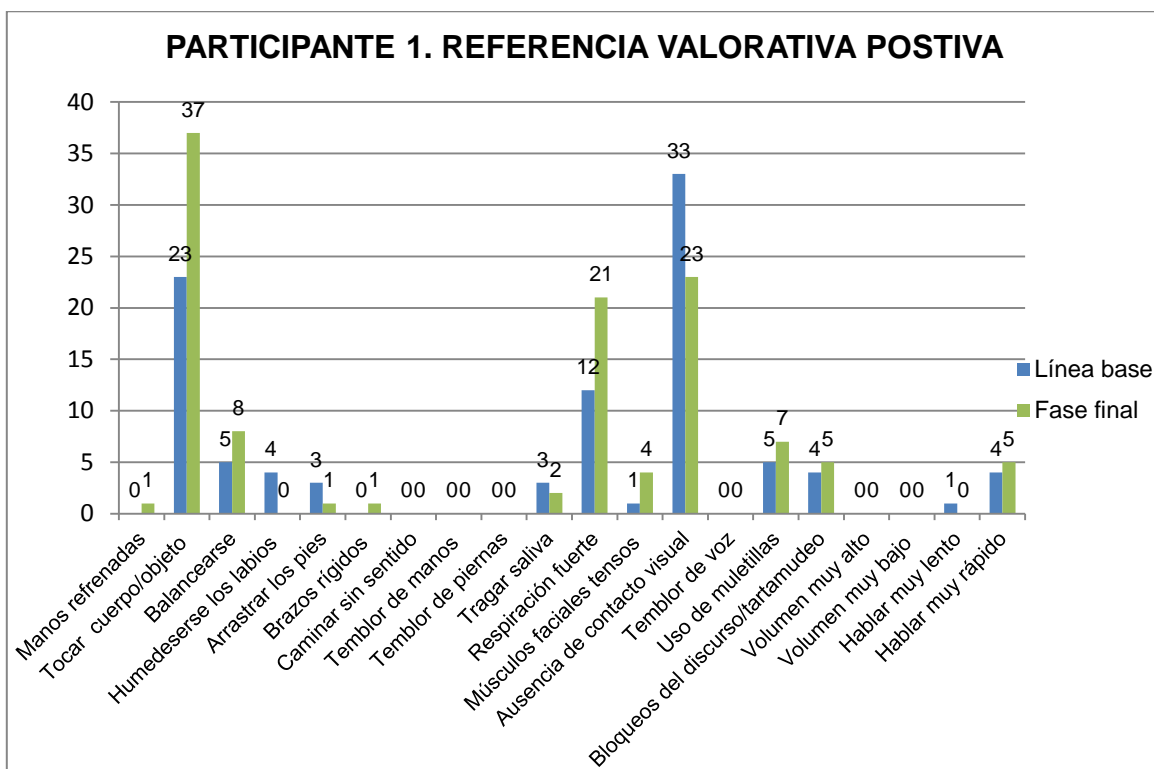
			experimental. 4. Se les entregó un obsequio a manera de agradecimiento por su participación y colaboración en la investigación.
--	--	--	--

**Cuadro 2. Procedimiento de la fase inicial, fase experimental y fase final.**

## 4. RESULTADOS

El análisis de resultados se presentó con base en lo registrado en el instrumento que atiende frecuencia de aparición de las morfologías de conducta de una exposición oral de desempeño poco efectivo durante la línea base y la fase final, con el fin de identificar el papel funcional de la referencia valorativa emitida por el profesor en la fase experimental y retomando los más significativos para el análisis de resultados.

En la figura 3 se observa la comparación entre los resultados obtenidos en la línea base y la fase final del participante 1 quien recibió una referencia valorativa positiva por parte del profesor.

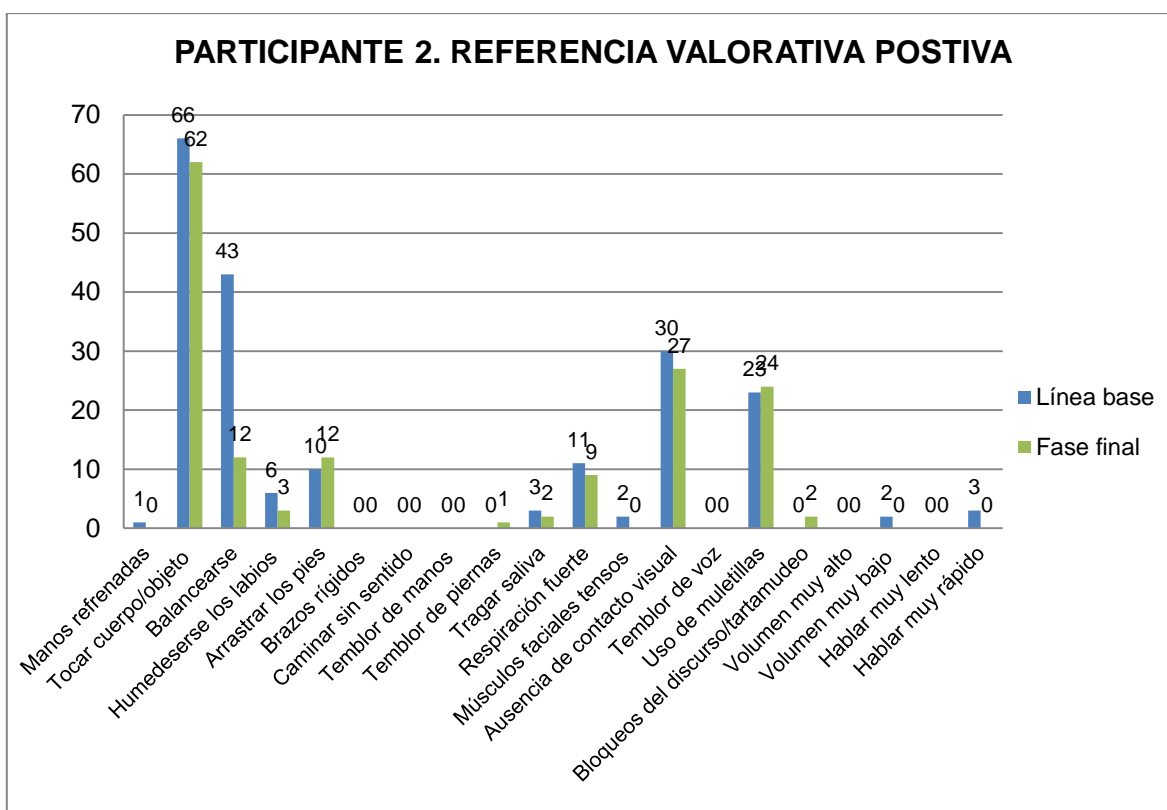


**Figura 3. Comparación entre línea base y fase final del participante uno de referencia valorativa positiva.**

En los resultados del participante 1 se observó que en lo referente a los indicadores motrices tocar repetitivamente cuerpo y objetos fue el que presentó mayor incremento de 23 a 37 apariciones durante la exposición. Por otro lado en

los indicadores fisiológicos la respiración fuerte tuvo un aumento notable, al tener 12 apariciones en la línea base y 21 en la fase final. Por el contrario en lo que respecta a los indicadores faciales la ausencia de contacto visual presentó una menor frecuencia de 33 a 23. En los indicadores de habla el incremento en la frecuencia de aparición es menor.

La figura 4 muestra la comparación entre los resultados obtenidos en la línea base y la fase final del participante 2 que recibió una referencia valorativa positiva por parte del profesor.

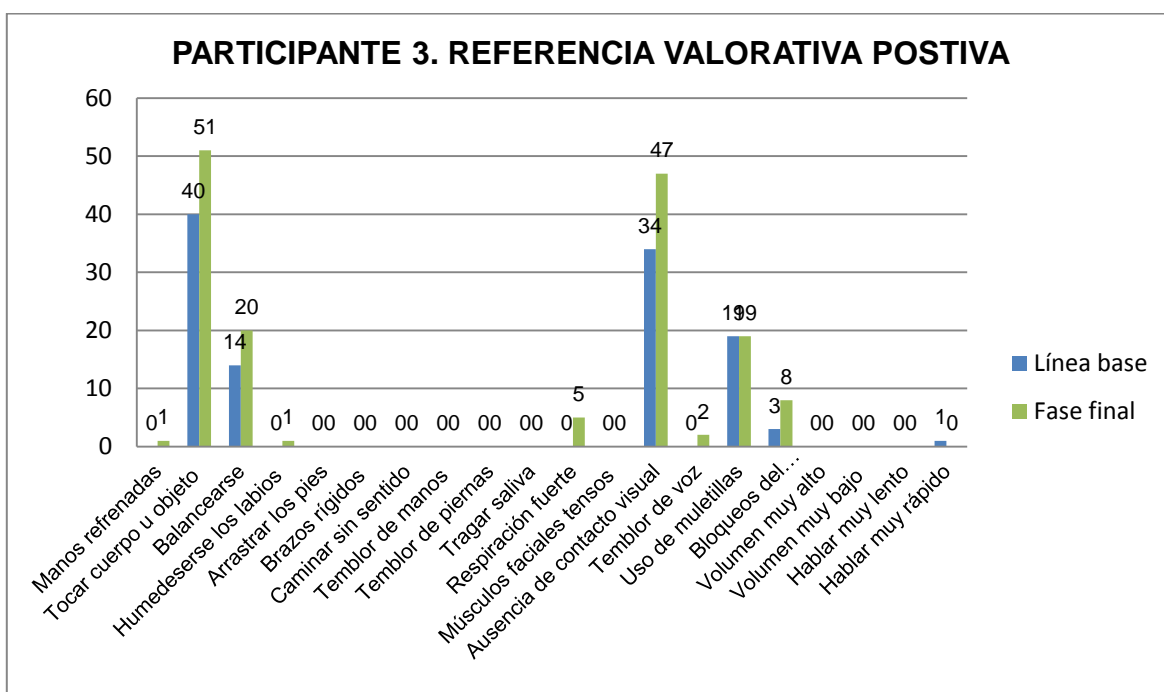


**Figura 4. Comparación entre línea base y fase final del participante dos de referencia valorativa positiva.**

Con relación a los indicadores motrices del participante 2 se observó que el balancearse mostró un decremento de forma evidente registrando 43 apariciones en la línea base y 12 en la fase final. En los indicadores fisiológicos respirar fuerte tuvo una disminución de 12 a 9. De igual forma los indicadores faciales

presentaron menor frecuencia de aparición, tanto el indicador de músculos faciales tensos (tensión, tics, muecas) de 2 apariciones en la línea base a 0 en la fase final y el indicador ausencia de contacto visual se presentó 27 veces, es decir, 3 apariciones menos que en la línea base. Finalmente con referencia a los indicadores de habla en la fase final tuvo una frecuencia de 0 tanto en volumen muy bajo con una aparición de 2 veces en la línea base como el hablar rápido que en la línea base se presentó 3 veces.

En la figura 5 se observa la comparación ente los resultados obtenidos en la línea base y la fase final del participante 3 quien recibió una referencia valorativa positiva por parte de profesor.



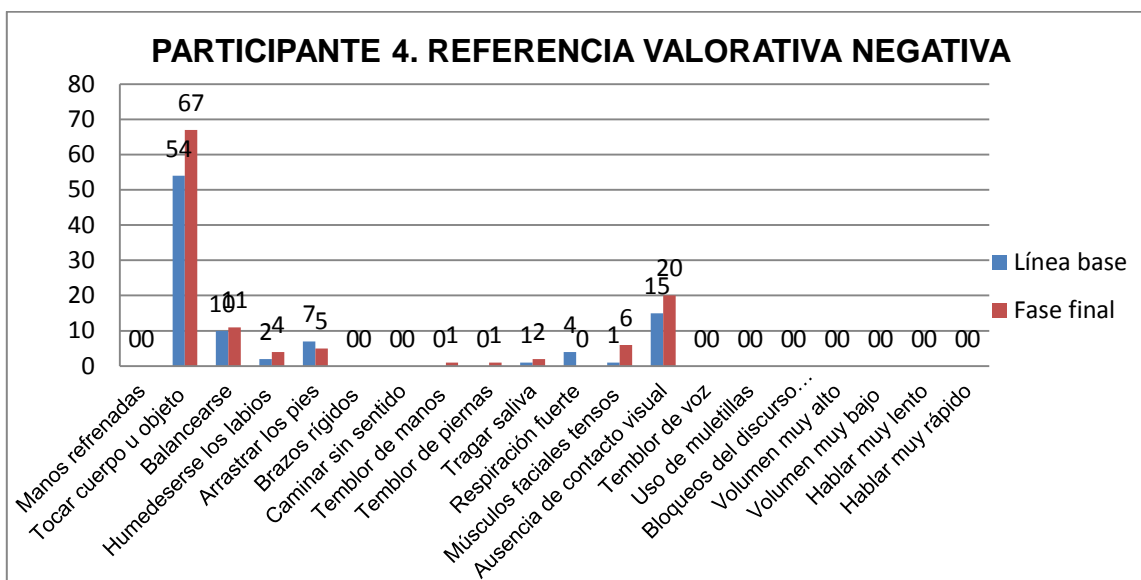
**Figura 5. Comparación de los resultados obtenidos en la línea base y fase final del participante 3.**

En los indicadores motrices del participante 3 se observó un incremento de 40 a 51 apariciones al tocar repetitivamente su cuerpo y objetos, mientras que en balancearse se identificó un incremento de 14 a 20 apariciones. Respecto a los fisiológicos respirar fuerte pasó de una frecuencia de 0 a 5 apariciones. En los indicadores faciales la ausencia de contacto visual tuvo un incremento de 34 a 47

apariciones en la fase final. Y en los indicadores de habla presentó 8 apariciones de bloqueos en el discurso y tartamudeos en comparación con la línea base con 3 apariciones, de igual forma el temblor de voz se manifestó de 0 apariciones en la línea base a 2 en la fase final. Cabe mencionar también que el uso de muletillas presentó la misma frecuencia en ambas fases. Y por otro lado, el hablar muy rápido decreció su frecuencia de 1 a 0 apariciones.

Como se observa la figura 6 muestra la comparación entre los resultados obtenidos en la línea base y la fase final del participante 4 quien recibió una referencia valorativa negativa por parte del profesor,

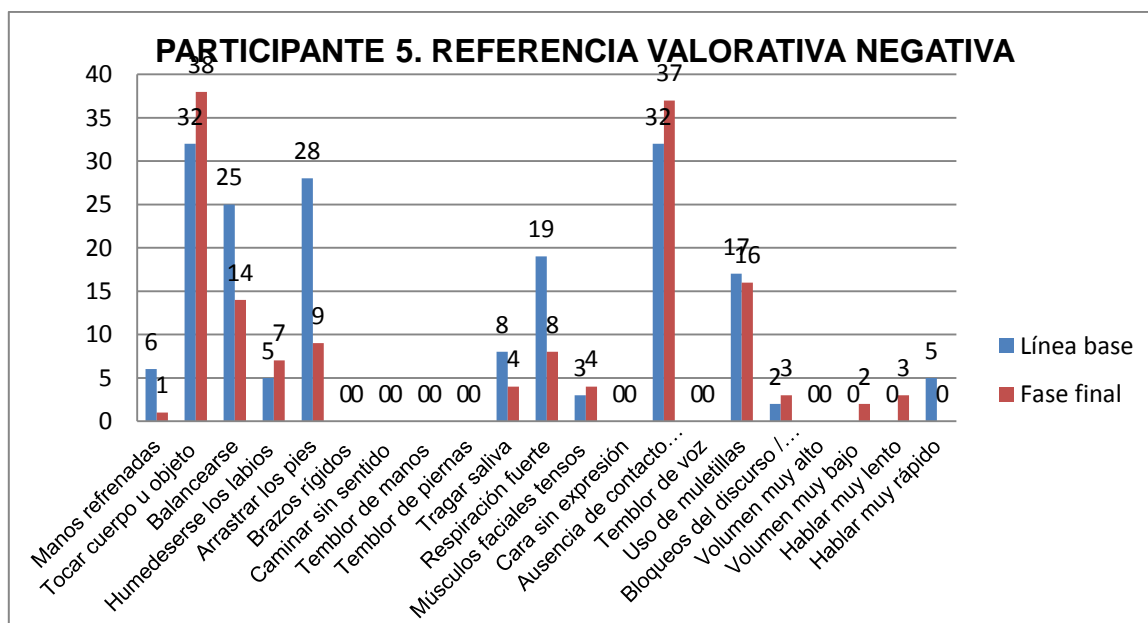
Se puede identificar que en los indicadores motrices tocar repetitivamente cuerpo y objetos presenta un incremento, en este caso de 54 a 67 apariciones, así como una aparición de temblor de manos y una en temblor de piernas. Los indicadores fisiológicos muestran un incremento de aparición en tragar saliva y respirar fuerte. Con referencia a los indicadores faciales se observó una mayor frecuencia en músculos faciales tensos (tensión, tics, muecas), y el hablar lento en los indicadores de habla tuvo un incremento de 0 a 5 apariciones.



**Figura 6. Comparación de los resultados obtenidos en la línea base y fase final del participante 4.**

En la figura 7 se observa la comparación entre los resultados obtenidos en la línea base y fase final por el participante 5 quien recibió una referencia valorativa negativa por parte del profesor.

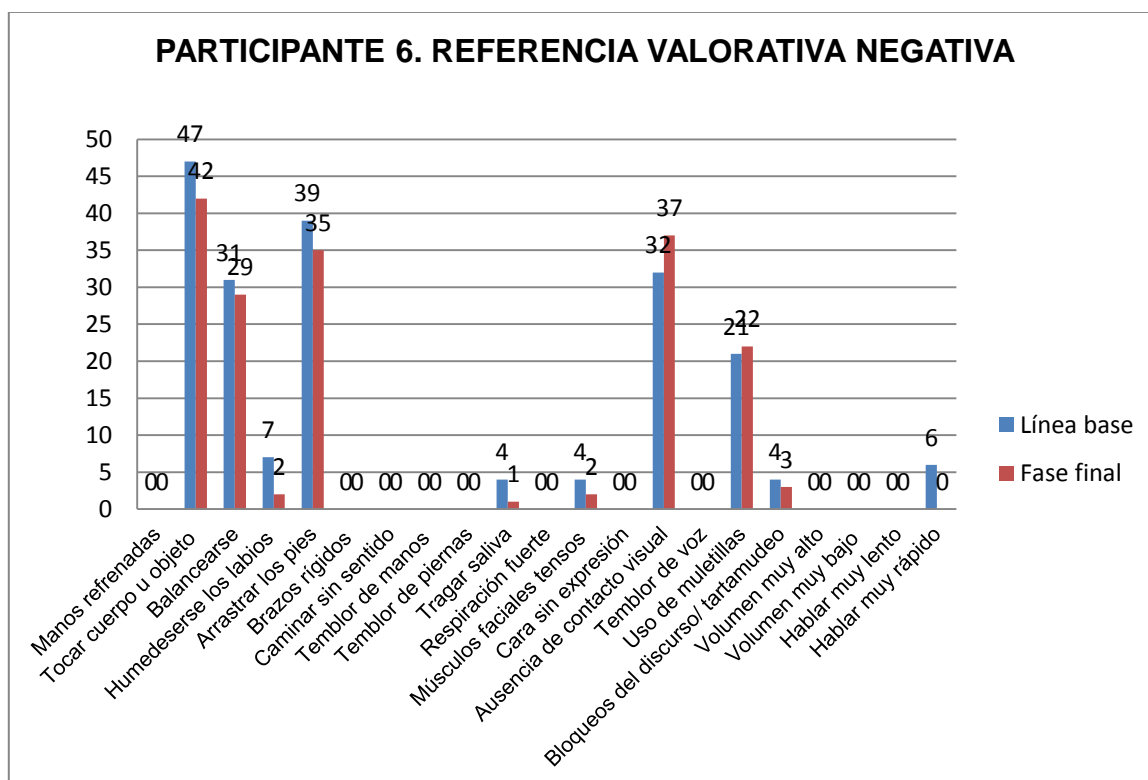
Con referencia a los indicadores motrices tuvo una frecuencia de 6 apariciones al mantener las manos en la espalda y cruzadas en comparación con la fase final donde presentó una aparición, en el indicador tocar repetitivamente cuerpo u objeto incrementó la frecuencia de 32 a 38, mientras que el indicador balancearse disminuyó su frecuencia de 25 a 14 en la fase final, arrastrar los pies de igual forma disminuyó de 28 apariciones en la línea base a 9 en la fase final. Respecto a los indicadores fisiológicos ambos disminuyeron su aparición en la fase final, tragar saliva se presentó 8 veces en la línea base y 4 en la fase final y respirar fuerte mostró 19 apariciones en la línea base a 8 en la fase final. En contraste los indicadores faciales incrementaron su frecuencia de aparición en lo relacionado a ausencia de contacto visual aumentaron de 32 a 37. En los indicadores de habla el volumen bajo se presentó 0 veces en la línea base y 2 veces en la fase final, hablar muy lento con una frecuencia de 0 en la línea base y 3 en la fase final, hablar muy rápido que en la línea base tuvo 5 apariciones y 0 en la fase final.



**Figura 7. Comparación de los resultados obtenidos en la línea base y fase final del participante 5.**

Se observa en la figura 8 la comparación entre los resultados obtenidos en la línea base y la fase final del participante 6 quien recibió una referencia valorativa negativa por parte del profesor.

En los indicadores motrices se identificó una menor frecuencia de aparición en la fase final en comparación con la línea base. Tocar repetitivamente cuerpo u objeto muestra un decremento de 47 a 42 apariciones. De igual forma en los indicadores fisiológicos se observó una menor frecuencia de aparición en la fase final, puesto que tragar saliva se presentó 4 veces en la línea base y 1 vez en la fase final. Por otro lado, la ausencia de contacto visual se presentó un incremento de 32 apariciones en la línea base y 3 en la fase final. En los indicadores de habla hablar muy rápido tuvo una frecuencia de 6 apariciones en la línea base y 0 en la fase final.



**Figura 8. Comparación de los resultados obtenidos en la línea base y fase final del participante 6.**



En la figura 9 se muestra la comparación entre participantes de resultados obtenidos en la línea base (antes de introducir la referencia valorativa) y la fase final (después de haber introducido la referencia valorativa).

Se observó que la participante 1 presentó un incremento en la frecuencia de aparición de los indicadores de una exposición oral de desempeño poco efectivo durante la fase final, presentando una frecuencia total de 98 apariciones de indicadores de una exposición oral poco efectiva en la línea base y 116 en la fase final, es decir, no cumple con la hipótesis planteada en la presente investigación, puesto que a pesar de haber recibido una referencia valorativa positiva en la línea base su desempeño fue menos efectivo en la fase final.

La participante 2 que al haber recibido una referencia valorativa positiva cumple con la hipótesis planteada en la presente investigación puesto que la frecuencia de aparición de los indicadores de una exposición oral de desempeño poco efectivo presentó una menor aparición en la fase final con un resultado total de 154 apariciones en contraste con la línea base al obtener un total de 186.

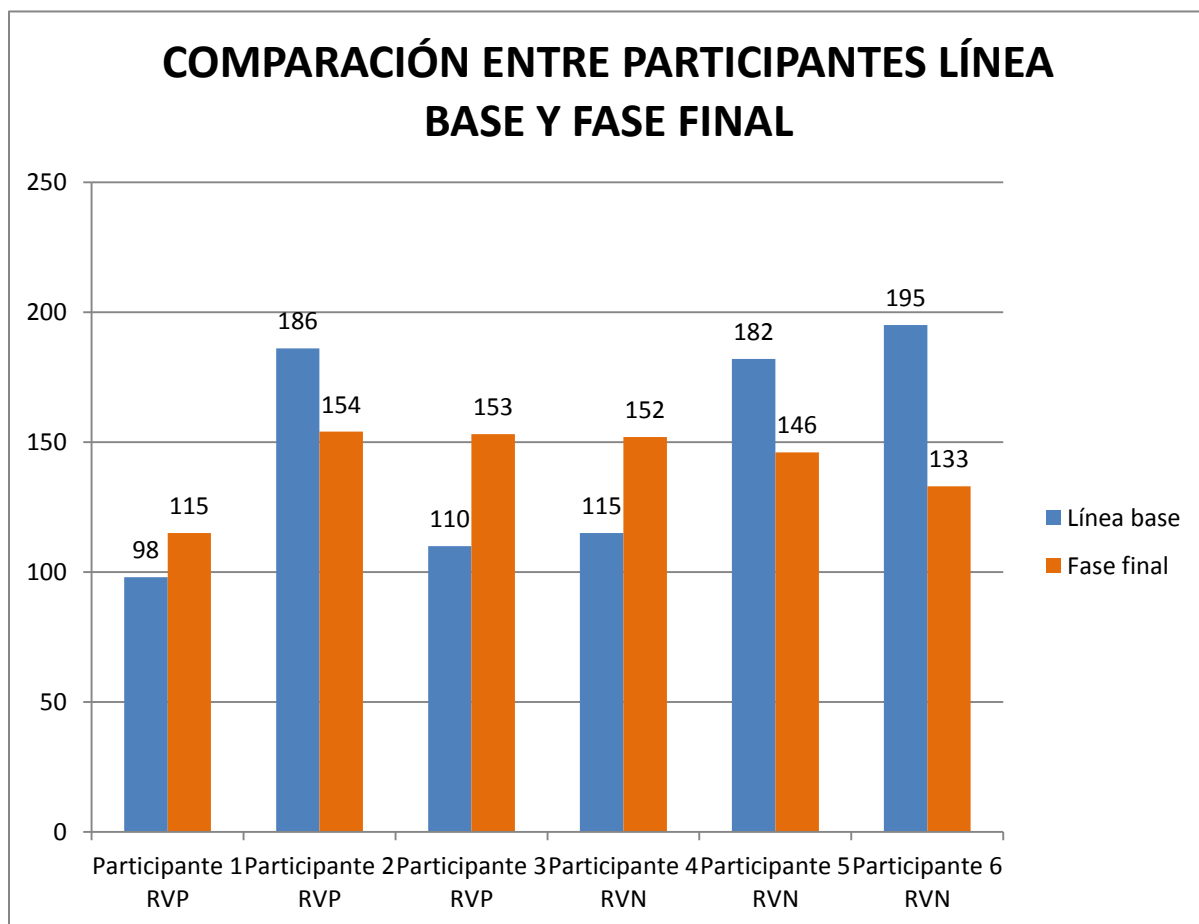
Con la participante 3 a pesar de haber recibido una referencia valorativa positiva presentó una mayor frecuencia de aparición de los indicadores de una exposición oral poco efectiva, por lo tanto se rechaza la hipótesis de investigación, debido a que en la línea base obtuvo un total de 110 apariciones de indicadores y en la fase final un resultado total de 153.

En el participante 4 se identificó que la hipótesis de investigación planteada se acepta, puesto que, en la exposición oral presentó una mayor frecuencia de aparición de indicadores motrices, fisiológicos, faciales y de habla, en la línea base que en la fase final. Se observó una frecuencia de 115 apariciones de indicadores en la línea base y 152 apariciones en la fase final.

En la figura se observa también que la participante 5 presentó un decremento en la frecuencia de aparición de indicadores de una exposición oral poco efectiva. En la línea base obtuvo un resultado total de 182 apariciones de indicadores de una exposición oral poco efectiva. En contraste en la fase final mostró un total de 146.

Con base en lo anterior y pese a haber recibido una referencia valorativa negativa, se rechaza la hipótesis de investigación.

Se observó que el participante 6 presentó un decremento en la aparición de indicadores de una exposición oral poco efectiva. En la línea base obtuvo un resultado total de 195 apariciones mientras que en la fase final obtuvo un resultado de 133. Por lo tanto la hipótesis de investigación se rechaza porque a pesar de haber recibido una referencia valorativa negativa el participante 6 mostró una menor frecuencia de aparición de indicadores de una exposición oral poco efectiva en la fase final.



**Figura 9. Comparación entre participantes de los resultados obtenidos en la línea base y la fase experimental.**

## 5. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo relacionar el papel funcional de una referencia valorativa en el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios de la carrera de psicología, llevada a cabo mediante una presentación oral en el salón de clases recibiendo una referencia valorativa emitida por el profesor, teniendo como objetivos específicos:

- 1) Evaluar el flujo conductual de todos los participantes en una situación de exposición oral.
- 2) Introducir una referencia valorativa positiva sobre el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios.
- 3) Introducir una referencia valorativa negativa sobre el flujo conductual en una situación de exposición oral en estudiantes universitarios.
- 4) Contrastar los resultados obtenidos por los participantes en la fase experimental con respecto a los resultados arrojados en la línea base

Con base en lo anterior se plantearon las hipótesis de investigación de las cuales parte la discusión del presente trabajo.

En lo que respecta a la hipótesis de investigación que refiere que el grupo en el que se introduzca una referencia valorativa positiva de su desempeño en la exposición oral tendrá una menor frecuencia de aparición de indicadores motrices, fisiológicos, faciales y de habla establecidos en el instrumento de evaluación, los resultados mostraron que la hipótesis es rechazada en los participantes 1 y 3, y aceptada en el participante 2.

En los resultados se observó que el participante 1 durante la fase final en la exposición oral mostró un incremento de aparición principalmente en los indicadores de tocar repetitivamente cuerpo u objeto, respiración fuerte y ausencia de contacto visual. De igual manera el participante 3 mostró un incremento en las conductas ya mencionadas, así como balancearse y bloqueos en el discurso.

En lo que respecta a tocar repetitivamente cuerpo u objeto y balancearse Muñoz (2006) expresa que los movimientos y gestos deben ser ejercitados y reconocidos por el expositor mismo y como lo recomiendan Toscano y Pérez es conveniente mantener las manos colgando de manera natural a los costados y moverse de esa posición en pausas estratégicas durante la presentación.

De igual manera el miedo a hablar en público presenta manifestaciones como: pérdida progresiva de la voz por dificultades en la respiración (Fondo formación Euskadi, 2012). Relacionado a ello Cerecedo y Rodríguez- Arias (2009) explican que el miedo a hablar en público implica el sistema de respuesta motor en el que se presentan cambios somáticos como la dificultad respiratoria.

Otro de los indicadores que muestran un incremento en los participantes 1 y 3 es ausencia de contacto visual a lo que Toscano y Pérez (2016), coinciden con lo mencionado por Muñoz (2006), que explican que se debe mirar al público a los ojos de manera constante, amplia y pausada. Verano, González, Bolívar, Fernández y Galván (2016) describe de forma detallada los requisitos necesarios para evaluar la correcta ejecución de una presentación realizada y dentro de éstos describen el dominio del espacio, valorado como deficiente cuando no mira al público o se concentra en una parte muy reducida de la audiencia, por ejemplo, mira al techo, mira por la ventana, mira al suelo, mira al infinito del aula.

Por otro lado en lo referente a bloqueos en el discurso se presentó mayormente voz temblorosa y tartamudeos, a ello Pulpón, Icart, Nolla, Caja y Solà (2002) consideran en su investigación que factores a nivel cognitivo como: pensamientos negativos relacionados con la comunicación que se realiza ocasionando consecuencias desfavorables y a nivel conductual: alteraciones en la voz (temblor, tartamudeo y equivocaciones frecuentes).

En contraste con los participantes 1 y 3 en el participante 2 se acepta la hipótesis de investigación puesto que al haber recibido una referencia valorativa positiva en los resultados se observa un decremento en la aparición de indicadores que se

habían presentado una mayor frecuencia de aparición en la fase inicial, dichos indicadores son balancearse que mostró un decremento de forma evidente registrando 43 apariciones en la línea base y 12 en la fase final, respirar fuerte tuvo una disminución de 12 a 9. Ausencia de contacto visual se presentó 27 veces, es decir, 3 apariciones menos que en la línea base. Y en los indicadores de habla en la fase final tuvo una frecuencia de 0 tanto en volumen muy bajo con una aparición de 2 veces en la línea base como el hablar rápido que en la línea base se presentó 3 veces.

Respecto a los indicadores de habla algunas consideraciones sobre el comportamiento que deberían asumir los ponentes, es que nunca se vocalice de forma monótona y lenta o muy rápida, se deben utilizar cambios de inflexión de la voz y cuidar la reiteración de muletillas en el lenguaje (Campos, 2000 citado por Baster, 2011).

Balancearse, respiración fuerte, ausencia de contacto visual ya han sido definidas anteriormente como indicadores que se presentan durante una exposición oral que no es valorada como exitosa, es decir, con un desempeño poco efectivo. Con base a ello se identifica que el participante 2 cumple con la hipótesis de investigación puesto que al recibir la referencia valorativa positiva decremento las conductas mencionadas.

Con lo referente a la hipótesis de investigación que indica que el grupo en el que se introduzca una referencia valorativa negativa de su desempeño en la exposición oral tendrá una mayor frecuencia de aparición de indicadores motrices, fisiológicos, faciales y de habla establecidos en el instrumento de evaluación, se observó en los resultados que la hipótesis se acepta con el participante 4, mientras que con los participantes 5 y 6 se rechaza.

En los resultados del participante 4 se observó que los indicadores que aparecieron con mayor frecuencia fueron, tocar repetitivamente cuerpo u objetos con un incremento de 54 a 67 apariciones, temblor de manos y temblor de piernas con una aparición cada una en la fase final, como ya se explicó en párrafos anteriores por los autores Muñoz (2006) Toscano y Pérez (2016) y Cerecedo y

Rodríguez- Arias (2009), la aparición de esos indicadores representan un desempeño poco efectivo en la exposición oral.

Hablar lento tuvo un incremento de 0 a 5 apariciones, sin embargo, relacionado a ello Del Barrio, Castro, Ibáñez y Borragán (2009) mencionan que una de las condiciones que precisan cualquier comunicación es mantener un ritmo adecuado, explican que una velocidad lenta puede ocasionar monotonía, por ello se debe adecuar la velocidad del habla al contexto en el que se encuentra, a la comprensión del público. Lo recomendable es cambiar las velocidades para causar un impacto distinto en lo que se dice. Los autores mencionan que, si hay que elegir, es mejor ir un poco más rápido que lento.

Debido a los resultados obtenidos en la fase final y a lo mencionado por los autores el participante 4 cumplió con la hipótesis de investigación, al incrementar la aparición de indicadores de una exposición oral poco efectiva.

El participante 5 mostró un incremento en los indicadores tocar repetitivamente cuerpo u objeto (incrementó la frecuencia de 32 a 38), a ausencia de contacto visual (aumentó de 32 a 37 apariciones) y respirar fuerte (19 apariciones en la línea base a 8 en la fase final), siendo características de una exposición oral valorada como poco exitosa como ya se mencionó anteriormente.

En los indicadores de habla el volumen bajo se presentó 0 veces en la línea base y 2 veces en la fase final, hablar muy lento con una frecuencia de 0 en la línea base y 3 en la fase final, en contraste hablar muy rápido mostró menor aparición, puesto que en la línea base tuvo 5 apariciones y 0 en la fase final.

Verano, González, Bolívar, Fernández y Galván (2016) valoran dichos indicadores en una escala como deficiente cuando la tonalidad y modulación de la voz es monótona y sin inflexiones en la voz, por ejemplo, no se le escucha, no destaca aspectos concretos de la presentación a través del tono de voz, y la valoran como aceptable cuando el expositor utiliza un tono adecuado, aunque no enfatiza lo importante, por ejemplo, se le oye bien, pero no siempre refuerza con su tono o volumen el mensaje, con base en ello se identifica que el participante 5 tuvo una

presentación poco exitosa en los indicadores de volumen bajo y hablar muy lento mientras que fue aceptable al no presentarse en ninguna ocasión en la fase final el hablar muy rápido. Campos, 2000 citado por Baster, 2011), coinciden con lo descrito anteriormente.

Los indicadores motrices representan los movimientos corporales que se tiene durante la exposición oral y como lo señalaron Muñoz (2006) Toscano y Pérez (2016) y Cerecedo y Rodríguez- Arias (2009) se debe mantener movimientos fluidos y acordes a la exposición de lo contrario son indicadores de una exposición oral poco exitosa.

Sin embargo, el participante 5 tuvo una frecuencia de 6 apariciones al mantener las manos en la espalda y cruzadas en comparación con la fase final donde presentó una aparición, el balancearse disminuyó su frecuencia de 25 a 14 en la fase final, arrastrar los pies de igual forma disminuyó de 28 apariciones en la línea base a 9 en la fase final.

Con el participante 6 quien también recibió una referencia valorativa negativa ocurrió una situación similar que con el participante 5, puesto que se identificó un decremento en la aparición de indicadores de una exposición oral poco exitosa.

En cada uno de los indicadores motrices se identificó una menor frecuencia de aparición (incluso nula) en la fase final en comparación con la línea base. Tocar repetitivamente cuerpo u objeto muestra un decremento de 47 a 42 apariciones. De igual forma en los indicadores fisiológicos se observó una menor frecuencia de aparición en la fase final, puesto que tragar saliva se presentó 4 veces en la línea base y 1 vez en la fase final.

En los indicadores de habla, hablar muy rápido tuvo una frecuencia de 6 apariciones en la línea base y 0 en la fase final.

Por otro lado, la ausencia de contacto visual mostró un incremento al presentar 32 apariciones en la línea base y 37 en la fase final.

Con base en lo anterior se justifica el por qué los participante 5 y 6 no cumplieron con la hipótesis de investigación, puesto que al haber recibido una referencia

valorativa negativa presentó un decremento en la aparición de indicadores que representan una exposición oral valorada como poco exitosa.

En lo que respecta a la hipótesis nula ( $H_0$ ) que enuncia que, a pesar de las referencias introducidas los grupos de investigación mantendrán el mismo flujo conductual durante su exposición oral, es rechazada también puesto que, aunque no se cumple con todos los participantes lo estipulado en las hipótesis de investigación sí se identifican cambios a nivel conductual en cada uno de los participantes.

En su investigación Pulpón, Icart, Nolla, Caja y Solà (2002) tomaron en cuenta factores a nivel cognitivo como: pensamientos negativos relacionados con la comunicación que se ha de realizar y con una anticipación de consecuencias desfavorables y a nivel conductual: alteraciones en la voz (temblor, tartamudeo y equivocaciones frecuentes), uso repetitivo de adaptadores por ejemplo: tocarse el cabello, dar vueltas al anillo, ajustarse el nudo de la corbata, quitar y ponerse las gafas repetidamente, etcétera, considerando en la presente investigación como tocar repetitivamente cuerpo u objeto.

Con relación a lo mencionado por Pulpón, Icart, Nolla, Caja y Solà (2002), Cerecedo y Rodríguez- Arias (2009) explican que el miedo a hablar en público implica tres sistemas de respuesta: el cognitivo, el autónomo y el motor, que interactúan entre sí, y están representados a través de indicadores como los analizados a lo largo de la presente investigación (motrices, de habla, faciales y fisiológicos) explican que cuando estos indicadores son percibidos por los demás ocasionan temores en los expositores que activan una serie de pensamientos negativos que dificultan o impiden concentrarse en la tarea: “Si hablo, quedaré en ridículo”, “estoy muy nervioso, no puedo seguir”, “me quedaré bloqueado”, “me temblarán las piernas”, “me voy a equivocar”, “seguro que no les interesa lo que voy a decir”, “se darán cuenta de lo nervioso que estoy”, “me tiemblan las manos”, “el corazón me va a mil”.

Sin embargo, como lo menciona Ramírez (2002) la expresión oral resulta compleja de valorar, es más que interpretar y/o emitir los sonidos acústicos



organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja, por ello para el presente trabajo se parte del uso del instrumento para identificar los indicadores motrices, fisiológicos, faciales y de habla obtenido y modificado del artículo de Lomelí, Varela, Pedroza y Laca, (2014) con el fin de identificar los cambios presentados en los expositores entre la línea base y la fase final.

Kantor y Smith (1975) mencionan que ahora que se considera que los fenómenos psicológicos consisten en interacciones de personas con objetos, el único significado legítimo que el término puede tener es una referencia a lo que el observador puede describir como una conmoción emocional. Cuando se estudia a una persona que tiene un shock emocional se notan ciertos cambios en la configuración de su conducta. Se observan acciones posturales definidas, temblor, gestos faciales, y empaldecimiento o enrojecimiento de la cara. Por medio de estas evidencias de la conducta de una persona se dice qué reacción está teniendo el individuo incluso cuando no se ha estado presentes durante el evento interactivo completo. Queda en el entendido que la presente investigación partió del registro de conductas observables, puesto que como lo mencionan Kantor y Smith (1975), tales factores son las únicas *expresiones* de las emociones con las que la psicología científica puede tratar.

Es importante mencionar también el papel de factores disposicionales que hacen más o menos probable el hecho de que se presenten o no ciertas conductas con relación al tema de la exposición oral es pertinente mencionar que Rueda, Mares, González Rivas y Rocha (2017) encuentran tres aspectos concernientes a los factores de tipo situacional: a) los profesores, b) los compañeros de grupo y c) los materiales didácticos. En el campo de los profesores se reportan estudios relacionados con el sistema de contingencias que se aplican en el salón de clases y con las características personales de los profesores.

Lo anterior da cuenta del importante papel del profesor, y también de que la participación en clase se modula de acuerdo al sistema de contingencias que éste aplica a la participación, como serían: 1) el sistema de puntuación, 2) la

estimulación positiva que proporciona el profesor y 3) el apoyo o presión de los compañeros de clase.

Con el fin de comprobar cómo influye lo que los propios alumnos se refieren a sí mismos de la exposición que presentaron en la fase inicial y la intervención realizada por el profesor en la exposición oral se preguntó a los alumnos cómo fue su experiencia al participar en la investigación y se solicitó que escribieran en una hoja la respuesta de a qué se debía su cambio en el comportamiento de la línea base a la fase final y cómo influyó en su desempeño la referencia valorativa emitida por el profesor en la fase experimental y, de esta manera contrastar lo escrito por ellos con una explicación de tipo interconductual, fundamentada en la taxonomía propuesta por Ribes y López, (1985).

Participante 1:

“Al conocer un poco los elementos de la experimentación social sospeché desde que el profesor me dijo su impresión que era parte de un experimento, por lo cual condicionó mi siguiente ejecución y ya estuve muy nerviosa y creo que no lo hice tan bien”.

Al observar los resultados obtenidos por la participante 1 se identificó que tuvo un total de 98 apariciones de indicadores de una exposición oral poco exitosa que incrementaron a 115 en la fase final, por ende, la referencia que ella ofrece es consistente con los resultados obtenidos.

Participante 2:

“Después del comentario me sentí muy motivada porque siempre suelo ponerme muy nerviosa/ ansiosa entonces después de escuchar al profesor me sentí más tranquila para exponer la segunda parte y contenta.

Al analizar los resultados de la participante 2 se observó que tuvo un desempeño más efectivo en la exposición oral durante la fase final, es decir, después de haber recibido la referencia valorativa positiva por parte del profesor. En la fase inicial obtuvo un total 186 apariciones de indicadores, mientras que en la fase final

presentó 154 apariciones por ello resulta congruente lo mencionado por la participante y los resultados obtenidos.

Participante 3:

“La retroalimentación me hizo sentir bien, siempre ayuda y reconforta tener comentarios positivos hacia tu persona o trabajo, sin embargo, al tratarse de un trabajo referente a mi evaluación, me generó presión al ser mi objetivo cumplir con una expectativa.

En la segunda parte de la exposición, la presión se manifestó como nerviosismo y afectó mi desenvolvimiento”.

Analizando los resultados obtenidos se identificó que en la línea base tuvo un total de 110 apariciones de indicadores aumentado la frecuencia de aparición en la fase final con 153, valorando así la fase final como una exposición oral de desempeño poco efectivo y presentando congruencia entre lo expresado por la participante y los resultados.

Participante 4:

“La retroalimentación ofrecida por el profesor me frustró bastante ya que sus palabras de que fui uno de los peores en la exposición me hizo dudar de mi desempeño”.

El participante 4 obtuvo como resultados 115 apariciones de indicadores en la fase inicial y 152 en la fase final, esto mostró consistencia entre lo mencionado por él y el análisis de sus resultados obtenidos.

Participante 5:

“Al recibir la retroalimentación, me sentí frustrada conmigo misma, ya que si estaba nerviosa y pensé que no lo había hecho tan mal, pero lo tomé de buena forma, y traté de corregirla en la segunda parte, por lo que me sentí más presionada y nerviosa, incluso un poco molesta”.

La participante mostró consistencia entre lo que expresó y los resultados obtenidos puesto que menciona “tratar de corregir la segunda parte”, hecho que se ve reflejado en los resultados, puesto que en la fase inicial obtuvo un total de 182 apariciones de indicadores en contraste con un total de 146 en la fase final.

Participante 6:

“Al recibir la retroalimentación me sirvió mucho, yo me sentí un poco afectado, pero me gusta que me digan mis errores para mejorarlos y me sentí más a gusto y con más confianza para hacerlo mejor”.

El participante 6 presentó también correspondencia entre lo escrito por él y sus resultados obtenidos, en la fase inicial obtuvo un total de 195 apariciones de indicadores de una exposición oral de desempeño poco efectivo y en la fase final un total de 133 apariciones.

Como se puede observar todos los participantes muestran correspondencia entre la valoración de su desempeño en contraste con los resultados obtenidos lo cual comprueba que la introducción de una referencia valorativa resulta efectiva para tener un correcto control sobre lo que la persona refiere de la situación.

Ribes y López (1985), proponen una taxonomía funcional que se basa en el nivel de aptitud funcional que el individuo pone en evidencia al llevar a cabo cada una de sus interacciones. Dicha taxonomía refiere a las formas cualitativamente diferentes de las funciones de estímulo-respuesta, y se definen con relación a los niveles de desligamiento y de mediación funcionales (Galguera, 2017).

Se ubicó a lo solicitado a los participantes en el nivel sustitutivo referencial de la taxonomía funcional el cual se define como un tipo de campo interactivo en el que el desligamiento se da con respecto al aquí y al ahora, en donde la interacción del individuo con objetos que no están presentes se da de manera convencional, mediante los productos lingüísticos de otro individuo. El estímulo contextualizador de las otras funciones (Ex) depende de un segundo evento que consiste en la consecuencia de estímulo producida por la respuesta convencional del referidor con el referente, el cual es indispensable para producir la mediación referencial.

Es decir, el contacto del referidor con el evento que en la función sustitutiva referencial constituye el referente es indispensable que se haya dado en términos concretos para mediar el contacto del referido con dicho evento (Ribes y López, 1985 en Galguera, 2017).

Lo que significa que los expositores pueden desligarse funcionalmente del aquí y el ahora, es decir, pueden comportarse como sí ante cierta situación, en este caso de exposición oral de desempeño efectivo o poco efectivo. Al haber recibido la referencia valorativa positiva o negativa del profesor comenzaron a referirse a sí mismos situaciones como “estoy nervioso”, “tengo que cumplir con la expectativa”, “mi desempeño es el peor”, “debo hacerlo mejor”, etcétera. Y se comportaron en función de ello debido a que tienen una referencia de ésta situación, dentro de la evolución de su historia interconductual, por ejemplo, ha estado en una situación similar a lo largo de su trayectoria académica y ha tenido experiencias configuradas con propiedades similares, como exposiciones orales con desempeño efectivo y poco efectivo, ha observado exponer a sus compañeros con un desempeño efectivo o poco efectivo, se ha enfrentado a situaciones laborales que le demanden hablar en público y ha observado a personas que lo hacen de forma exitosa o con poco éxito y con base en lo esperado socialmente al exponer o hablar en público, en otras situaciones o momentos que forman parte de su historia interactiva, donde se pueden considerar, factores como el estilo interactivo, contexto, situación etcétera.

Como se observó existen diversos factores a tomar en cuenta para definir que una exposición oral resulte con un desempeño efectivo o poco efectivo.

Como lo explica Jiménez (2016) para garantizar una exposición verbal exitosa, resulta conveniente considerar algunos aspectos que pudieran interferir con la correcta emisión del principal objetivo, tanto antes (comidas o bebidas, desplazamientos, tipo de local y postura) como durante su ejecución (puntualidad, saludo, reglas básicas de cortesía, etc.), las discusiones y los imprevistos (visitantes inesperados, errores lingüísticos, lagunas mentales, movimientos

involuntarios y repentinos, percances y misceláneas), pues solo de esa forma será posible, la mayoría de las veces, llevar a feliz término una exposición oral.

Tanto las disposiciones que aporta el individuo como conjunto de tendencias de respuestas, como el contexto de interacción, posibilitan el ejercicio del alumno de la participación en clase (Rueda, Mares, González, Ribas y Rocha, 2017), esta participación en clase está relacionada a la forma de comportarse en una situación de exposición oral.

Aun cuando el presente estudio pueda ser ubicado en términos de una investigación básica del comportamiento afectivo, es posible hacer inferencias acerca de las implicaciones en los ambientes naturales con base en los resultados obtenidos, siempre y cuando se reconozcan los límites metodológicos de dicha descripción (Skinner 1970, 1972 citado en Galguera 2017)

En concordancia con lo anterior en la presente investigación se reconoce que el comportamiento es individual y se identifican los límites metodológicos al no evaluar conductas que no sean observables, por eso mismo se seleccionaron sólo algunos de los indicadores propuestos por diversos autores para plantear un análisis objetivo, ya que hubo indicadores como sudoración o sonrojamiento que a los fines de ésta no resultaban objetivos, así como tampoco partir de conceptos del lenguaje ordinario como *pensamientos o mente*.

## 6. CONCLUSIÓN

Una exposición oral poco exitosa o de desempeño poco efectivo puede ser descrita como la interrupción en el flujo conductual esperado ante dicha situación de exponer oralmente. Para la presente investigación dicha interrupción se presenta con la aparición de indicadores motrices, de habla, faciales y fisiológicos que determinan o describen una situación de exposición oral valorada poco exitosa o con desempeño poco efectivo.

Las referencias valorativas emitidas por el profesor ante una situación de exposición oral influyeron en los participantes, sin embargo, con base en los resultados obtenidos en la presente investigación se sostiene que no es determinante que ante una referencia valorativa positiva se propicie que se presenten en menor frecuencia de aparición indicadores motrices, de habla, faciales y fisiológicos que señalan una presentación valorada como exitosa.

De la misma forma, no existe una correspondencia determinante cuando el profesor emite una referencia valorativa negativa para que se presenten una mayor frecuencia de aparición los indicadores de una exposición oral valorada con un desempeño poco efectivo. Con relación a ello las hipótesis se rechazaron en los participantes 1(RVP), 3(RVP), 5 (RVN) y 6 (RVN).

De la misma forma los indicadores con los que se realizó el registro de frecuencia de aparición fueron seleccionados a manera de que fueran observables, partiendo de una definición precisa ya que de lo contrario pueden no resultar objetivos ni confiables al momento de analizar los resultados y caer en conjeturas o suposiciones, por ello, los resultados más consistentes son los evaluados a nivel conductual.

Por otra parte y al ser una metodología de carácter observacional es que los resultados no guardan una relación entre lo referido por los participantes respecto a la investigación puesto que lo que refieran no es de carácter observacional, por lo tanto no se puede obtener una confiabilidad al 100%.

Es importante mencionar también que la relación establecida entre lo referido por los expositores y su comportamiento parte de la explicación que el comportamiento es regulado por el lenguaje, es por ello que la especie humana puede ubicarse en el comportamiento sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial de la taxonomía propuesta por Ribes y López debido a que existe un desligamiento funcional que permite al individuo comportarse en función de lo que se refiere siempre y cuando exista un estímulo detonador y referencias que formen parte de su historia interactiva.

Es importante tomar en consideración que para futuras investigaciones de un corte interconductual en lo referente a hablar en público se tomen en cuenta factores disposicionales que hacen más o menos probable la interacción que resulta de interés para su análisis. Los factores disposicionales engloban a los factores situacionales y la historia interconductual del campo interactivo, así como en estilos interactivos configurados por Ribes.

Considerar factores tanto situacionales como históricos enriquecerían la información de este tema desde esta postura, puesto que se consideran como factores importantes de ser analizados, sin embargo, como se mencionó anteriormente no se ahondo en ellos puesto que cada una de las partes que componen este tema merece diversas investigaciones en donde se detallen las particularidades de estas.

Por último es importante sugerir a futuras investigaciones que puedan incluir un grupo control como parte de la metodología, que diseñen nuevos instrumentos acordes a su objetivo de investigación que mantengan la misma naturaleza observacional o medible y se considere utilizar una muestra de participantes mucho más amplia para que con ello los datos que se obtengan puedan ser más enriquecedores.



## BIBLIOGRAFÍA

- Arce, E. (2006). La exposición oral: imperativo para los nuevos graduados. *Innovación Educativa*, 6(33), pp. 25-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421197003.pdf>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1037-1059. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Bados, A. (2008). Miedo a hablar en público. España: Universidad de Barcelona. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/6323/1/MHP.pdf>
- Baster, J. (2011). Exposición verbal de resultados científicos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37 (2), 188-189. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662011000200015](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662011000200015)
- Barrio del Campo, J.A., Ruiz Cobo, R., Borragán, A., EL ESTRÉS ANTE EL HECHO DE HABLAR EN PÚBLICO: GUÍA PRÁCTICA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* [en línea] 2006, 2 [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832312035>>\_ISSN 0214-9877
- Becerra, M.T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa Con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 117-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2170/217052050009/>
- Cerecedo, M. y Rodríguez- Arias, J. (2009). Miedo a hablar en público. *AMF*, 5 (11), 639-643. Recuperado de [https://amf-semfyc.com/upload\\_articles\\_pdf/Miedo\\_a\\_hablar\\_en\\_publico.pdf](https://amf-semfyc.com/upload_articles_pdf/Miedo_a_hablar_en_publico.pdf)
- Castro, I. (2017). *La exposición como estrategia de aprendizaje y evaluación en el aula*. Quito, Pichincha, Ecuador: Editorial Razón y Palabra.

- Del Barrio, J., Castro, A., Ibáñez, A. y Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *INFAD Revista psicológica*, 2(1), pp. 387-395
- Donovan, J. (2014). *Método TED para hablar en público*. México: Paidós.
- Flores, D. y Olimón, A. (2016). *Actitud, actualización y desarrollo tecnológico como elementos de la función docente*. México: Universidad de Nayarit Fondo formación Euskadi. (7 de junio, 2012). *Hablar en público: Cómo hacer exposiciones y presentaciones eficaces*. [Diaositivas]. Recuperado de [http://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO4/Temas/Hablar%20en%20pblico\(1\).pdf?hash=46620b1c5513b04d48e54e5d6f9019c9&idioma=EU](http://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO4/Temas/Hablar%20en%20pblico(1).pdf?hash=46620b1c5513b04d48e54e5d6f9019c9&idioma=EU)
- Galguera, R. (2017). *La emoción como factor disposicional frente a la realización de tareas académicas: efecto de su inducción*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gordoa, A. (2017). *El método H.A.B.L.A.* México: Penguin Random House.
- Jiménez, M. (2016). Previsiones e imprevisiones la víspera y el mismo día de las exposiciones científicas orales. *MEDISAN*, 20 (8).
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (1975). *Interconducta emocional*. Recuperado de <http://189.208.102.74/u094/m-sitios/academicos/jorgemarquez/traduccion/psicologia/INTERCONDUCTAEMOCIONAL.pdf>
- Kantor, J.R. (1990). *De la psicología a la psicología científica*. México: Trillas.
- Kantor, J. R. y Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Lomelí, M.T., Varela, J.A., Pedroza, F.J., y Laca, F. (2014). Resultados de metodología observacional en el estudio de la ansiedad en la exposición oral. [versión electrónica]. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 17(4), 1414-1429. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/47911/43050>

- Lozada, J. y Leiva D. (2016). Estudio sobre la calidad de un instrumento de observación. Cuadernos de Psicología del deporte 16(1): 43-50. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-84232016000100004](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232016000100004)
- Maldonado, I. y Reich, M. (2013). Estrategias de afrontamiento y miedo a hablar en público en estudiantes universitarios a nivel de grado. *Ciencias Psicológicas* 7 (2): 165 - 182.
- Medrano, A. M. (2009). Análisis funcional de las referencias valorativas previas en el ajuste lector. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, A. (2006). Hablar en público: ¡comunique, impacte y convenza! Volumen 8 de Poder del lenguaje. Ediciones Culturales Internacionales: México.
- Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herrero, M. y Fernández, T. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación. Estudio previo infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1),1-6.
- Pulpón, A., Icart, M., Nolla, M., Caja, C. y Sola, M. (2002). Recomendaciones para una presentación oral. *Educación médica*, 5(1), 168-171.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. [versión electrónica]. *Contextos Educativos*, 5, 57-72.
- Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). Psicología general. México: Trillas.
- Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 20 (2), 227-239.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.

- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45. Recuperado de [recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/28902/15408](http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/28902/15408)
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. México: Manual Moderno.
- Rodero, Emma. [TEDx Talks]. (2018, marzo 15). *Persuade con tu voz. Estrategias para sonar creíble.* | Emma Rodero| TEDxMalagueta [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/YII-e4QJWG0>
- Rosa, A. (2018). *El miedo escénico como barrera comunicativa en el aula*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Roso-Bas, F. (2014). *Hablar en público: programa para desarrollar la competencia oral en profesionales de la salud (tesis doctoral)*. Universidad de las Islas Baleares, España.
- Rueda, E., Mares, G., González, L., Rivas, O. y Rocha, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74 (1), 149-162.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. España: Paidós.
- Silva, H. (2011). *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas (Tesis de Doctorado)*. Recuperada de TESIUNAM.
- Tomasini, A. (2007). *Algunas aclaraciones en torno al concepto de emoción*. México: UNAM.
- Toscano, V. y Pérez, V. [Victor Toscano T V]. (2016, Agosto 10). *Cómo hablar bien en público sin miedo: los 7 errores + comunes al hablar y cómo evitarlos| Oratoria [Archivo de vídeo]*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kLII7eP47d0>

Verano, D., González, S., Bolívar, A., Fernández, M. y Galván I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. *Revista Brasileña de Educación*, 21 (64), 39-60. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0039.pdf>

## ANEXO 1

Participante:		RVP/RVN		Número de equipo:		
Indicadores	Definición	Aparición (Línea base)	Frecuencia (Línea base)	Aparición (Fase final)	Frecuencia (Fase final)	
Motrices	Manos refrenadas (en los bolsillos, detrás de la espalda, cruzadas).	. Mantener las manos dentro de los bolsillos, sujetas detrás de la espalda o cruzadas.				
	Tocar de forma repetitiva cuerpo u objeto	Poner en contacto la extremidad superior izquierda o derecha con algún objeto presente.				
	Balancearse	Mover las extremidades corporales de un lado para otro.				
	Humedecerse los labios	Contraer los labios hacia adentro y tocarlos con la lengua.				
	Arrastrar los pies	Rosar los pies con el suelo al caminar.				
	Brazos rígidos	Mantener los brazos sin movimientos.				
	Caminar sin sentido de un lado a otro	Desplazarse en el espacio de exposición.				
	Temblor de manos	Tener movimientos agitados y sacudidas de las manos.				
	Temblor de piernas	Tener movimientos agitados de las piernas.				
Fisiológicos	Tragar saliva	Hacer que la saliva pase de la boca al estómago.				
	Respirar fuerte	Inhalar y exhalar en un volumen perceptible				

Faciales	Músculos faciales tensos (tensión, tics, muecas).	Papadear frecuentemente, contorsión del rostro.				
	Ausencia de contacto visual.	Evitar ver al público a los ojos.				
Habla	Temblo de voz	Emitir palabras con pronunciación entrecortada.				
	Uso excesivo de muletillas	Emitir la misma palabra o frase repetidamente				
	Bloqueos del discurso o Tartamudeo	Repetir algunas sílabas y sonido durante el discurso				
	Volumen muy alto	Emitir palabras con una intensidad mayor a la <i>ideal</i> .				
	Volumen muy bajo	Emitir palabras con una intensidad menor a la <i>ideal</i> .				
	Hablar muy lento	Emitir un número de palabras menor al <i>ideal</i> .				
	Hablar muy rápido	Emitir un número de palabras mayor al <i>ideal</i> .				
TOTAL						