



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**«El papel de la escritura en las interacciones didácticas  
orales universitarias»**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

**Zyanya Alejandra Arellano Reyes**

Director: Dr. **Germán Morales Chávez**

Dictaminadores: Dra. **Karlena María Cárdenas Espinoza**

Lic. **Benjamín Peña Pérez**



**Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2020**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 mi familia nuclear: A mis padres, por las horas de descanso que cambiaron para darme tiempo, recursos y también llamadas de atención, y que dieron como resultado lo que soy hoy en día.

A mi mamá, por estar siempre pendiente de lo que hacía, por festejar mis logros, por tener la comida calientita después de un largo día y ver por mis responsabilidades en casa cuando no pude estar presente. Porque preferiste muchas veces comer menos o no ir a otros lados por quedarte a cuidar a la familia.

A mi papá, por poner las condiciones necesarias para ser una buena estudiante y una buena hija, por los buenos hábitos que me inculcó desde mi infancia y que sin duda ayudaron mucho los últimos años para cumplir con metas que creí estarían aún lejos de alcanzar y algunas otras que surgieron en el camino.

A Héctor, porque a pesar de la brecha entre edades, nos apoyábamos en nuestras tareas y nos divertíamos cuando nos quedábamos solos en casa; por recordarme mis horarios de trabajo y dejar sus juegos por ayudarme unos minutos con este proyecto y los muchos datos que transcribir.

A Arturo, por impulsarme a ser una mejor versión de mí misma, a enfrentar mis miedos, por no dejarme tirar la toalla cuando el camino se veía difícil, por hacerme ver mis errores y al mismo tiempo pensar en alternativas para ser mejor y corregir las metidas de pata. Por buscar la forma de cuidarme, aunque estuviéramos en lugares diferentes del mundo.

A mi familia extensa, porque a pesar de todo, siempre me demuestran que la familia es primero y es capaz de unirse y apoyarse en los momentos difíciles. Por cuidarme desde niña y seguirme en las metas de los últimos años.

A la familia académica:

Al Dr. Germán Morales, por todas las enseñanzas que me ha dado, incluso por aquellas que no planeó hacer, pero que representaron formas diferentes de ver la vida para mí. Por siempre inculcar las formas pertinentes de vivir la vida, tanto personal, como profesional. Por toda la paciencia durante la redacción de este trabajo, y el tiempo que me ha brindado para resolver mis dudas. Muchas gracias Doc.

A la Dra. Karlena Cárdenas por todos los momentos en clases y fuera de ellas. Por amenizar los momentos estresantes con pláticas de sobremesa y estar siempre dispuesta a brindarme su apoyo y sus propuestas cuando las ideas comenzaban a faltar. Por ser la primera interconductista en mi camino profesional.

Al “Profe” Benjamín, por todas las horas brindadas a la muy extensa revisión de datos. Por compartir el conocimiento al iniciar mi actividad en el grupo y en el camino de la titulación. Por las pausas de trabajo para comentar sobre todas tus referencias a chistes y películas, y la paciencia para explicarme cuando no entendía alguna (o mejor dicho, cuando no entendía ninguna).

Al Dr. Héctor Silva, por encontrar las palabras adecuadas en los momentos adecuados. Por las palabras filosóficas que me inspiraron desde los primeros semestres y que fueron fundamentales para decir casarme con la psicología interconductual.

Al Maestro Cesar Canales, por su disposición a ayudar a quien lo necesita, por ser ejemplo de que el trabajo duro y constante te llena de muchos méritos y reconocimiento de personas que no imaginas.

Al equipo de investigación: A Alfredo por sus comentarios a este trabajo y también a los chistes que siempre me sacaban una sonrisa. A Ricardo Marín, Diego, Sofi, Cynthia y Fernanda, por motivarme a acercarme más al interconductismo cuando los escuchaba en los seminarios, y por apoyarnos en los congresos cuando estábamos muy nerviosos.

Al Grupo B: Fanny, Montse, Ricardo, Diana y Shoundra, por esos días de trabajo que terminaban en pláticas y risas. Por compartirme sus ideas y opiniones, por estar siempre dispuestos a ayudar en los tan frecuentes obstáculos de este camino llamado titulación.

A Fanny Rosales, por todas las “trampitas” que hicimos juntas, por todas las veces que compartimos una comida, un dulce, una lectura, por falta de presupuesto. Por las noches de desvelo que compartimos, las risas por tus historias, por acompañarme en momentos muy difíciles y también en momentos de felicidad y éxito. Por ser mi amiga fiel, en las buenas, en las malas y en las peores. Te quiero mucho pequeño.

Agradezco también a aquellas amistades que han sido más que relevantes en mi vida y en algún momento, tomamos caminos separados:

Para mis amigas de toda la vida, Alina Sánchez y Tania Alcalá, que, en algún lugar de este mundo, también se hicieron buenas amigas. Porque a pesar de los años y la distancia, buscamos la forma de seguir conociéndonos y apoyarnos en nuestras decisiones.

Para Ana Vega, Liz García, Lu Cano y María del Carmen, por todas las veces que nos unimos para ser mejores, y para sobresalir ante aquellos que nos querían poner el pie. Por ser el mejor equipo y estar siempre un paso adelante.

Para Ale Santana, por todas las charlas amenas que tuvimos y que en muchos momentos me hicieron ver las situaciones desde otro punto de vista, y que culminaron con decisiones que, aunque parecieron pequeñas, representaron grandes cambios en mi persona. Gracias por estar pendiente a pesar de la distancia y los tan largos periodos sin hablar o sin respuestas a mensajes.

Para mis abuelos:

A los que no estuvieron en mi vida, pero dejaron huella y enseñanzas que pude conocer a través de otras personas.

A los que sí estuvieron, pero tuvieron que marcharse.

Gracias por haber estado conmigo, enseñarme, cuidarme, y felicitarme cuando lograba grandes cosas.

Se que estarán orgullosos.

*“La vida académica no es, como algunos piensan, idílica. No está exenta de envidias, deslealtades, vanidades, intolerancia, simulación, mediocridad y muchas otras manifestaciones de la naturaleza humana”*

Emilio Ribes

# ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción .....	2
1. Educación superior en México.....	3
1.1 México y la educación superior: características y problemáticas.....	3
1.2 ¿Por qué son necesarias las habilidades orales en la universidad?.....	7
2. Psicología y educación.....	11
2.1 La psicología en la educación.....	11
2.2 Interconductismo: Teoría del desarrollo psicológico.....	14
3. Una aproximación funcional de las habilidades orales: la participación.....	18
3.1 Primeros acercamientos a la participación en el aula.....	18
3.2 Participación oral, condiciones necesarias y suficientes.....	22
3.3 La interacción y el episodio didácticos como instrumentales para estudiar la participación oral.....	25
4. Método.....	33
5. Resultados.....	37
5.1 Análisis General.....	37
5.2 Análisis Individual.....	41
6. Discusión.....	45
7. Referencias.....	53
8. Anexos .....	60



## **RESUMEN**

De acuerdo a diferentes organismos internacionales, el perfil actual de los egresados del nivel superior, debe contemplar las habilidades de comunicación que consideran tanto las de carácter escritor como oral. Debido a la dificultad que presentan los egresados para desempeñarse en esta última modalidad, su desarrollo puede verse beneficiado cuando se incluye como componente el desempeño escritor, el cual tiene especial relevancia en todos los niveles educativos. Se parte de los supuestos de que la redacción permite repetir segmentos lingüísticos que se han leído o escuchado anteriormente y, ordenar segmentos lingüísticos (leídos o escuchados). Para explorar esta posibilidad, en este trabajo se plantean como objetivos evaluar los efectos de la redacción antes de la intervención oral sobre el tipo de participaciones en estudiantes universitarios; y evaluar los efectos de la redacción sobre el tipo de criterios impuestos de forma oral por los estudiantes universitarios. Participaron 28 estudiantes de Psicología de la FESI, asignados a dos grupos: control y experimental. Se realizó una primera evaluación de la satisfacción de criterios orales en el aula durante una clase teórica. Posteriormente tuvo lugar un entrenamiento, en el que se condicionó la intervención oral a la redacción previa del desempeño que consideraban cumplía con el criterio impuesto de forma oral por el docente. Finalmente, se realizó una segunda evaluación igual a la primera. Se encontró que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño oral en la segunda evaluación. Además, la redacción permite que se impongan criterios variados con mayor frecuencia. Se discute el papel del desempeño escritor como circunstancia que beneficia al desempeño oral, sobre todo cuando se imponen criterios de mayor complejidad.

## INTRODUCCIÓN

Son diferentes las organizaciones (Foro Económico Mundial, 2017; OCDE 2010), las que proponen un perfil ideal para los profesionales de la actualidad, y su vez, sugieren a las habilidades orales como necesarias para un futuro profesional exitoso. Se considera que la universidad puede permitir el desarrollo de habilidades debido a las dinámicas cotidianas que se llevan a cabo en el salón de clases, esperando que el estudiante sea capaz de transferir estas habilidades al ámbito laboral. Con relación a las habilidades orales, se considera a la participación oral como una situación que requiere que el estudiante ponga en práctica su habilidad. En este sentido, en el presente trabajo se presenta en primer lugar, las características de la educación superior en México, sus objetivos y las problemáticas que se han presentado en los últimos años, y que, a su vez, han repercutido en el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los estudiantes. Asimismo, se describe la importancia de la habilidad oral en la actualidad, y los beneficios que conlleva que los profesionistas sean capaces de cumplir con demandas o tareas en esta modalidad.

En segundo lugar, se aborda el papel de la psicología en la educación, considerando brevemente los principales enfoques teóricos que analizan estos fenómenos. Particularmente, se hace una revisión de la psicología interconductual, describiendo la conceptualización de lo psicológico, así como su desarrollo en el individuo, en términos de habilidades y competencias. A partir de estos supuestos, se considera entonces, el dominio psicológico de la habilidad oral. En tercer lugar, se presentan las aproximaciones realizadas al estudio de la participación en clase, así como algunas limitantes que se han encontrado. Se puntualizan aquellas condiciones que se consideran como suficientes para hablar de participación oral, que se consideran como aspectos cualitativos, y a las cuales se les ha dado poca relevancia en la investigación; esto se corrobora con estudios que abordan condiciones que solo son necesarias, como hablar durante cierto tiempo o con cierta frecuencia en una clase, aspectos de índole cuantitativo. Es así como se esboza la propuesta de este trabajo, a partir de la propuesta interconductual del desarrollo de habilidades, específicamente en el ámbito escolar universitario. Se parte del modelo de interacción didáctica, para el estudio de los fenómenos educativos en el nivel educativo superior, para analizar las participaciones orales de estudiantes, tanto a nivel cuantitativo, como cualitativo.

# 1. EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, la educación formal se ha considerado, como un medio de movilidad social, y que permite acceder a una mejor calidad de vida, en tanto que el nivel educativo y el salario mensual están positivamente relacionados. Esto quiere decir que, quienes cuentan con título de educación superior, tienen más probabilidades de ser contratados y, además, pueden ganar el doble de salario que los adultos con estudios de educación media superior o menores (OCDE, 2017; World Economic Forum, 2017). Considerando esto, los gobiernos han buscado dar mayor cobertura en todos los niveles educativos, con la finalidad de tener una población más educada y que, a mediano plazo, puedan ingresar al ámbito laboral para dar respuesta a las necesidades sociales del país. Sin embargo, esto no ha sido posible debido a diferentes problemáticas del sistema educativo mexicano, especialmente en el nivel educativo superior.

## 1.1 México y la educación superior: características y problemáticas.

Actualmente, México se encuentra entre los once los países más poblados del mundo. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), la población mexicana es de 119 millones 938 mil 473 personas, siendo el Estado de México, la Ciudad de México y Veracruz los estados con mayor población. La última Encuesta Intercensal (2015), indica que la tasa de crecimiento de la población en el país ha ido descendiendo a partir de 1970. Hoy en día la edad mediana es de 27 años. Esta edad incrementará con el tiempo mientras la tasa de población siga bajando, es decir, la población adulta será mayor en comparación con la población joven. Este cambio en la demografía afectará en los distintos sectores públicos, dado que la demanda para algunos será mayor, como los servicios de salud para adultos mayores; y algunos otros, como el sector educativo, serán menos requeridos, dado que la población en edad escolar se irá reduciendo.

De igual manera, los resultados de la citada encuesta indican que el promedio de escolaridad en el país es de 9.1 años, lo que equivale al tercer año de secundaria. Esto se vuelve interesante, cuando se observa que la probabilidad de desempleo está en relación inversa con el nivel o grado educativo. En otras palabras, gran parte de la población o se encuentra desempleado o, tiene un empleo donde trabaja muchas horas por poco dinero, debido a la baja escolaridad. En este sentido, se considera que la inversión en la educación sería rentable, en tanto disminuye la probabilidad de estar desempleado (De la Garza & Villezca, 2006); y, además, aumenta la probabilidad de tener un empleo mejor remunerado.<sup>2</sup>

Estos datos se corroboran cuando observamos que un 34.4% de la población económicamente activa, se dedica a servicios de transporte, comunicación, finanzas, sociales y de gobierno; por el contrario, un 11.1% labora como agricultor, ganadero, aprovechamiento forestal, pesca y caza; y un 8.4% se dedica a la construcción (INEGI, 2015). Este último sector suele conformarse por población con bajo nivel educativo, y en ocasiones trabaja de forma temporal, por lo que no tiene el mismo acceso a prestaciones como la población con un empleo definitivo, el cual, en su mayoría es ocupado con personas con educación media superior y superior.

Pero, si se reconoce que un mayor nivel educativo permite tener un mejor empleo, con un mejor salario y, por tanto, un acceso mayor a productos y servicios, ¿por qué gran parte de la población no inicia estos dos niveles educativos? Uno de los factores que más inciden en que esto ocurra es la insuficiente cobertura a partir del bachillerato. Las cifras de alumnos que ingresan a educación media superior han incrementado a partir de 2012, cuando se volvió obligatorio cursarlo y se promovieron sus diferentes modalidades, con la finalidad de tener una población más educada y, prepararla para la educación superior o bien, para ingresar al ámbito laboral (De la Cruz, 2016). De esta manera, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), indica que, en los últimos 16 años, “la proporción de adultos jóvenes que finalizaron sus estudios de educación media superior aumentó del 20% al 25%, y la proporción que terminó la educación superior aumentó de 17% a 22%.” (p.4). Si se mantienen estas tendencias, se espera que el 26% de los jóvenes se gradúen y obtengan un título universitario en algún momento de su vida.

A pesar de que ha habido avances en términos de cobertura, estos han sido mínimos. Del total de la población nacional, aproximadamente un 31.5% de los habitantes de entre 18 y 24 años asisten a la escuela en el nivel que le corresponde de acuerdo a su edad, en este caso, la universidad. En el 2016 “solo el 17% de los jóvenes de entre 25 a 64 años de edad, había cursado la educación superior, siendo la proporción más baja entre los países de la OCDE” (OCDE, 2017, p. 4). Esto, entre otras razones, ha sido como consecuencia de la organización de los gastos para las instituciones nacionales de las últimas décadas.

Para hablar sobre los gastos públicos, es relevante mencionar que la economía mexicana ocupa el lugar 13 entre las más grandes del mundo en términos nominales y el 11 por paridad de poder adquisitivo. En 2010, el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita fue de 9123 dólares estadounidenses, situándolo en el lugar 54 del mundo. Los bajos niveles de educación a menudo son señalados como uno de los principales inhibidores de la prosperidad

y el crecimiento económico (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, & Toledo, 2012). Por ley, el Estado debe financiar la educación con 8% del PIB y el desarrollo de la ciencia y la tecnología con el 1%, sin embargo, el gobierno nunca ha garantizado los recursos suficientes y con oportunidad (Monroy, Contreras & Desatnik, 2009). Es por esto que, en los últimos 25 años, se le ha dado más importancia a la educación, lo que se ha traducido en gran medida, en más gasto destinado. Prueba de esto es que “en 1990 este gasto representó 4.1 puntos porcentuales del PIB, mientras que en 2010 esta cifra se elevó a 6.7%” (México Evalúa, 2011, p. 5).

Para el 2014 el gasto total en instituciones educativas de primaria a educación superior ascendió a 5.4 del PIB, por encima del promedio de 5.2% marcado por la OCDE. Es interesante indicar que, a pesar del aumento en el gasto público en este sector, sigue siendo bajo en términos absolutos en comparación con otros países latinos. En ese mismo año, “México gastó 3.703 dólares por estudiante en instituciones educativas en ese rango de niveles educativos, considerablemente por debajo al promedio de la OCDE de 10,759 dólares” (OCDE, 2017, p. 4).

La respuesta de los últimos gobiernos de proporcionar mayor presupuesto a la educación, no ha dado los resultados esperados. El último gobierno federal designó 450 millones de pesos adicionales a universidades estatales, con la finalidad de avanzar en términos de obligatoriedad y gratuidad de la educación superior. Sin embargo, esto apenas representa el 4.5% de los 7,678 millones del presupuesto que, de acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se requiere para avanzar sustantivamente en este objetivo (Fernández & Herrera, 2019).

Debido a la creciente necesidad de impulsar la ciencia y la tecnología, en los últimos años se ha dado más prioridad a este sector, bajo el argumento de que la formación de profesionistas está sujeta a

“las demandas específicas de los avances disciplinarios y tecnológicos, así como a las políticas internacionales, como la OCDE o el Banco Mundial, y tiende a privilegiar la perspectiva del capital humano (mediado por el nivel de educación) vinculando la producción de conocimiento, la economía y el nivel de desarrollo tecnológico con el crecimiento de un país” (Barrón, 2000, p.24).

En otras palabras, la educación superior tendrá que formar profesionistas de acuerdo a las demandas del momento, con una visión científica y tecnológica que permitan enfrentar

esas necesidades. Es así como las instituciones de educación superior, emplean insumos y recursos, aplican procesos y obtienen productos, para preservar la cultura, formar profesionales en los diversos campos del saber, ejercitar la investigación, renovar el conocimiento y extender los beneficios de la cultura. Por lo tanto, la UNESCO (1998) determinó que este nivel educativo tiene como objetivos:

- 1) Formar profesionistas altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciendo cualificaciones a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- 2) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo;
- 3) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica;
- 4) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- 5) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas para propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;
- 6) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Con base en estos objetivos, cada institución definirá los propios para la planeación de la enseñanza de cada disciplina, por lo que ellas serán las encargadas de formar profesionales con las habilidades necesarias para cumplir con los objetivos del nivel

educativo y con las demandas sociales del momento. Estas necesidades tienen como característica común, que van cambiando a través del tiempo conforme la ciencia y la tecnología impactan la vida cotidiana. Por esta razón, los profesionistas han tenido que aprender diferentes formas de relacionarse entre ellos y con el mundo, teniendo la necesidad de desarrollar nuevas habilidades y competencias que les permitan ser “trabajadores efectivos y ciudadanos de una sociedad del conocimiento” (OCDE, 2010).

Para muchos jóvenes, las habilidades que se requieren para el éxito profesional y laboral, sólo será posible desarrollarlas en un entorno escolar como el superior. Esto se vuelve problemático por dos razones. La primera, como ya se abordó en la primera parte, es que una mínima parte de la población tiene la oportunidad de iniciar y concluir este nivel educativo; y la segunda, es que quienes logran iniciar la educación superior, se enfrentan a una brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que necesitan aprender. Estas habilidades pueden conformarse en tres grupos o dimensiones, de acuerdo a su enseñanza (OCDE, 2010; World Economic Forum, 2017):

1. Dimensión de la información: habilidades de investigación, resolución de problemas, definición, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información, desarrollo de ideas propias, pensamiento crítico.
2. Dimensión de la comunicación: comunicación oral y escrita efectiva, colaboración entre iguales e interacción virtual, flexibilidad y adaptabilidad, liderazgo.
3. Dimensión ética e impacto social: responsabilidad social, impacto social, emprendimiento.

Para fines de este escrito, se retomará la segunda dimensión, con relación a la comunicación oral y escrita, y se abordará en el siguiente apartado.

## **1.2 ¿Por qué son necesarias las habilidades orales?**

En el ámbito escolar, la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje, presentes en “las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, etc. Las tres designan acciones o prácticas concretas, que ocurren en contextos de aprendizaje y con fines específicos” (Borrero, 2008, p. 2). Particularmente, las habilidades escritoras y lectoras, han tenido una gran importancia en la enseñanza escolar desde los niveles básicos,

lo que se demuestra con numerosas actividades en el aula, investigación y proyectos que buscan promover la mejora de ambas. Por el contrario, las habilidades orales han tenido un papel secundario, en tanto solo se proponen objetivos y buenas intenciones para la enseñanza de la oralidad en las aulas. Esto se verifica cuando voluntaria o involuntariamente, los alumnos, desde los niveles escolares básicos, desempeñan el papel de espectadores, más que el de actores de su propia competencia lingüística oral (Prieto & Cantón, 2015).

Esto también sucede en el nivel educativo superior, lo que ha provocado que los estudiantes universitarios muestren debilidades en la competencia para comunicar ideas oralmente, así como respetar y tomar en cuenta argumentos y opiniones de los demás, limitando su participación en la educación y en el ámbito laboral (Borrero, 2018; Murillo & Montanero, 2017). Por esta razón, en la educación superior se ha reconocido la importancia del desarrollo de las habilidades orales, considerando que una buena habilidad de comunicación oral provee una ventaja competitiva en el campo laboral, donde una persona usualmente pone en práctica estas habilidades cuando presenta resultados de trabajo, participa en reuniones, conferencias, debates, etc. Sin embargo, dentro del salón de clases, frecuentemente el docente es quien tiene la posibilidad de desarrollar y mejorar estas habilidades, debido al papel que siguen jugando las clases tradicionales en las que el aprendizaje está en manos del profesor y, en consecuencia, se encuentra que el alumno no aprende a escuchar, a hablar ni a conversar desde una disciplina particular, como se espera en la universidad.

Para lograr el desarrollo de habilidades orales, no debe olvidarse que la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de una disciplina, constituidas por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, así como de prácticas discursivas que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir (Borrero, 2008; Carpio, Pacheco, Canales & Fuentes; 2005). En otras palabras, las formas de observar y analizar la realidad de cada disciplina, corresponden a criterios paradigmáticos de la misma. El aprendizaje de una disciplina implica que el aprendiz o estudiante, se ajuste a tales criterios. A diferencia de otras disciplinas como la química, la odontología, ingenierías, etc., “donde las competencias demandadas al individuo se consideran instrumentales – referidas a saber usar técnicas o procedimientos-; en psicología, se demandan en mayor medida, competencias conceptuales o discursivas, que refieren al saber decir acerca del propio campo de conocimiento...” (Rojas, 2015, p. 60).



Al realizar un análisis psicológico del desarrollo de estas habilidades, se recupera la noción de juegos de lenguaje (como se cita en Wittgenstein, 1953), la cual “corresponde a la red de prácticas funcionales del lenguaje ajustadas a criterios de significación definidos por el contexto de uso de los términos junto con las acciones ejecutadas en tales contextos” (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 1998, p. 49). En otras palabras:

“el significado del lenguaje es como se usa y donde se usa. El significado es uso en contexto, pero, aunque el lenguaje se origina como palabras y frases, es más que palabras y frases... no ocurren en el vacío. Siempre tienen lugar como parte de una actividad que comprende al comportamiento total del individuo en una situación particular” (Ribes, p. 67).

De este modo, el estudiante debe aprender a hablar el juego del lenguaje de la disciplina psicológica; más aún, un juego de lenguaje particular que de sentido a su práctica profesional. Ribes (1993, como se cita en Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 1998) concibe a la práctica científica del psicólogo como el desempeño individual, efectivo y variado en distintos contextos funcionales, regulado por los criterios paradigmáticos. Por lo tanto, la socialización del conocimiento a través de modelos de discurso, permite que los alumnos sean capaces de aprender el conjunto de normas y responsabilidades propias de una disciplina en el contexto educativo, a partir de la práctica constante al lado del docente en papel de experto.

Es a través de la comunicación que el alumno puede apropiarse de las formas de habla específicas, tanto del contexto como de la materia de estudio (Ruiz, Cruz & Hernández, 2018). Es de relevancia, entonces, buscar alternativas para auspiciar el desarrollo de habilidades orales, particularmente en la universidad, bajo el entendido de que es ahí donde se formarán los futuros profesionistas que se enfrentarán a un sinnúmero de demandas sociales y a un campo laboral competitivo, en el que llevarán a cabo una práctica científica particular.

Así es como la dinámica de trabajo del aula universitaria puede ser el escenario adecuado para proponer condiciones que permitan el desarrollo de habilidades orales, a través de actividades que suelen considerarse únicamente como criterios de evaluación, por ejemplo, las pruebas orales, las exposiciones orales, la discusión y la participación en clase. Particularmente, es esta última una de las actividades que se dan de forma regular en las clases universitarias, sin embargo, solo ha sido tomada en cuenta como un requisito a cumplir

tanto para docentes, como para los estudiantes, dejando de lado el papel que puede adoptar como una alternativa para el desarrollo de habilidad oral.

Para realizar un análisis de la participación oral en el aula universitaria como forma de auspiciar la habilidad oral, es necesario hacerlo desde el marco de una disciplina que estudie fenómenos educativos. Una de ellas es la psicología, la cual ha tenido un papel relevante en la educación a partir de diferentes propuestas teóricas y aplicadas. Estas se abordarán en el siguiente capítulo.

## 2. PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Puede entenderse a la educación como un acto social, por el cual los seres humanos nos constituimos como tales, a través de la interacción con otros, para transformar la convivencia y el medio en que viven las personas (Gutiérrez, 2009; Villalpando, 1998). “Es un proceso mediante el cual los nuevos individuos de la especie humana son incorporados a las prácticas culturales del entorno social donde se desarrollan, siendo esta la forma a través de la cual se transmiten dichas prácticas” (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005).

La psicología como disciplina científica, se ha abierto camino en el ámbito educativo en los últimos años, por medio de las distintas formas de entender el comportamiento humano. En este capítulo se abordará el papel del psicólogo en la educación y los principales marcos teóricos que tienen lugar en el mismo ámbito.

### 2.1 La psicología en la educación.

Para iniciar este apartado, hay que mencionar que “la psicología educativa no constituye un campo especial de conocimiento de la psicología. En realidad, tiene que ver con la relación que se da entre una disciplina científica, la psicología, y una interdisciplina, la educación” (Ribes, 2004, p. 15). Por lo tanto, la psicología educativa se ocupa del estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudia los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. A partir de su análisis se pueden derivar y ampliar principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos, prácticas de planeación, instrucción y evaluación, Asimismo, es posible desarrollar métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para estudiar el desarrollo escolar de los estudiantes, ya sea en el nivel escolarizado o en el no formal (Cabrera, Mendoza, Arzate, & González, 2014; Hernández, 2009).

El psicólogo puede participar en diferentes actividades de índole educativa, dado que su formación le permite hacer evaluación e intervenciones en diferentes niveles educativos. A continuación, se enlistan algunas estas actividades (Forns, 1994; Hernández, 2009):

1. Prevención en los niveles primario, secundario y terciario de distintas problemáticas, como lo son el bajo rendimiento y la deserción escolar.
2. Detección de conductas de riesgo en estudiantes.
3. Elaboración de programas de intervención y de seguimiento.

4. Orientación escolar y profesional, con estudiantes, padres y profesores.
5. Asesoramiento a educadores y pedagogos.
6. Contribución al análisis de necesidades del sector.
7. Participación en investigaciones educativas, sociales, profesionales y laborales para acrecentar el desarrollo del conocimiento, propio de la especialidad.

A pesar de que se han considerado a estas actividades comunes en la práctica educativa del psicólogo, la disciplina psicológica se ha caracterizado por las diferentes teorías que explican el comportamiento humano, las cuales, no tienen un consenso en la explicación de que es lo psicológico. Esto se ha reflejado en el quehacer del psicólogo, puesto que debe trabajar desde un marco conceptual particular, dando lugar a diferentes formas del hacer psicología. En el caso de la educación, las principales teorías que se identifican en el ámbito son las que siguen (Castañeda, 2004; González, Mendoza, Arzate & Cabrera, 2012; Hernández, 2004; Monroy, Contreras & Desatnik, 2009):

- a) Psicología Humanista: Desde esta teoría, se propone que la educación debería centrarse en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. Se busca el logro de la autorrealización de los alumnos en todas las esferas de la personalidad. Se considera a los alumnos como entes individuales, únicos y diferentes de los demás, y al finalizar la experiencia académica, se debe tener la firme convicción de que esa singularidad será respetada y potenciada. Por otro lado, el núcleo central del papel del docente es una educación humanista, se base en una relación de respeto con sus alumnos. Debe partir de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos. Debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización.
- b) Psicología Cognitiva: Considera que la educación debería estar orientada al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje; por tanto, se requiere la creación de un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva y motivacional-afectiva, de modo que logren una interpretación creativa y valiosa. En este sentido, desde este marco teórico se considera que el alumno es un sujeto activo, que posee competencia, y que, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. En cambio, el papel del profesor se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr el aprendizaje. El profesor debe estar

profundamente interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares.

- c) **Psicología Genética:** Una de las principales contribuciones de esta teoría es el estudio del proceso de adquisición de conocimientos. Piaget señaló que estaba de acuerdo en utilizar métodos activos centrados en la actividad y el interés de los niños, pero hizo críticas a la enseñanza transmisionista basada en la conferencia y el verbalismo. Las propuestas sustentadas por este planteamiento, sostienen la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos, quienes tendrían la oportunidad de elegir y planear actividades que les parecieran interesantes y motivantes según su nivel cognitivo. La tarea docente estaría, hasta cierto punto subordinada al diseño de ese contexto constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el despliegue de actividades autoestructurantes.
- d) **Psicología Histórico-Cultural:** Vigotsky propone que el proceso de desarrollo psicológico individual, no es independiente de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. Señaló que la evolución del individuo ha de analizarse teniendo en cuenta no solo su estado actual, su desarrollo real, su situación social de desarrollo, sino también la dinamización que sobre él ejercen las interacciones (zona de desarrollo próximo). Por ende, el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia o interioriza una serie de instrumentos físicos y psicológicos de índole sociocultural, y con su participación en dichas actividades prácticas de relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y prácticas. Considera que la educación formal debería estar dirigida a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Además, el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Por otro lado, el docente se entiende como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.
- e) **Psicología Conductual:** Entre las diferentes variantes que tiene el conductismo, la propuesta de Skinner, la conducta operante, ha sido la más representativa. Para el conductismo, el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno. Se considera a la enseñanza como proporcionar contenidos

o información, es decir, depositar información en el alumno para que la adquiriera. Por otro lado, surgieron dos grandes ramas de estudio de los procesos educativos: A) las bases para los procesos de programación educativa: fragmentación del material de aprendizaje, confección de programas y; B) las técnicas de modificación conductual. Con base en esto, se considera que la función del docente consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos, de contingencia, de reforzamiento y control de estímulos para una enseñanza eficaz. Respecto a la concepción de alumno, se puede decir que la participación de éste en el aprendizaje está prevista con antelación, dado que su aprendizaje está regulado por las contingencias del medio.

El marco teórico en el que se fundamenta el presente trabajo se considera como una vertiente de la psicología conductual.

## **2.2 Interconductismo: Teoría del desarrollo psicológico**

La Teoría Interconductual entiende a lo psicológico como un campo o conjunto de interacciones entre un individuo y el medio (Kantor, 1990). Estas interacciones evolucionan de manera continua en tiempo y espacio en función de los contactos previos del organismo con su medio ambiente (Carpio, 2005). Se entiende que los procesos psicológicos, entendidos como interacciones, pueden identificarse en diferentes momentos y espacios en que se relaciona un individuo.

Este argumento permitió a Ribes y López (1985) proponer una taxonomía que plantea cinco funciones cualitativamente diferenciales de interacciones o tipos de procesos psicológicos que van de menor a mayor complejidad funcional, y que pueden describirse como sigue (Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2017; Mares & Rueda, 1996):

1. **Función Contextual:** constituye la forma más simple de organización. En este nivel, las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio. El organismo se limita a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar.
2. **Función Suplementaria:** este nivel describe una forma de interacción mediada por el organismo, en otras palabras, el individuo regula la ocurrencia de estímulos y sus relaciones.
3. **Función Selectora:** En este nivel, el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades físico-

químicas de uno de los objetos de estímulo a los cuales responde el organismo, varían su funcionalidad debido a un evento externo.

4. Función Sustitutiva Referencial: Este nivel solo puede estructurarse con la participación del lenguaje, es decir, con cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes, los cuales pueden ser eventos pasados, presentes o futuros.
5. Función Sustitutiva No Referencial: Este nivel requiere de la participación del lenguaje, al igual que la función anterior. Se caracteriza porque el individuo reacciona a contactos que sustituyen a eventos; es decir, se da respecto de toda situación concreta específica, mediado por la relación entre productos lingüísticos y las condiciones en que son producidas.

Estos niveles funcionales del comportamiento, guardan relación con la mediación y el desligamiento funcional. El primero refiere al papel estructurante que tiene uno de los elementos o eventos, que entran en contacto recíproco directa o indirectamente (Canales et al., 2005; Morales, 2001); y el segundo, se entiende como “la posibilidad que tiene el organismo de responder en forma relativamente autónoma de las propiedades físico-químicas de los eventos concretos y de la situación inmediata” (Mares & Rueda, 1993; Pacheco, Carranza, Silva, Flores, Morales, 2005); además, posibilita la diferenciación cualitativa de los niveles de desligamiento que se divide en tres, a saber:

1. Intrasituacional: Implican interacciones en las que el individuo se ajusta respondiendo a las propiedades espaciotemporales de los eventos, produciendo cambios en los objetos o eligiendo relaciones más adecuadas entre los eventos para producir cambios dentro de una situación.
2. Extrasituacional: Implican interacciones en las que el individuo se ajusta alterando las relaciones entre objetos e individuos de la situación presente con base en las relaciones de una situación distinta, en otras palabras, regula a través de sus propias respuestas convencionales las condiciones de una situación, con base en otra distinta.
3. Transituacional: Estas implican interacciones a las que el individuo se ajusta respondiendo convencionalmente a eventos convencionales, comparándolos, subordinándolos o reformulándolos; eventos que, en tanto convencionales, trascienden las coordenadas espacio-temporales de cualquier situación particular.

En adición, cada nivel funcional del comportamiento cumple una finalidad o propósito, el cual se denomina criterio de ajuste (Carpio, 1994). Este concepto describe el requerimiento conductual que define la estructura contingencial de una situación, y que representa la demanda impuesta a un individuo en situaciones sociales por aquellos individuos que ya son expertos en determinada práctica (Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007; Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2017). En este sentido, se reconocen cinco tipos de criterios progresivamente más complejos e inclusivos, y directamente relacionados con la taxonomía del comportamiento propuesta por Ribes y López (1985). Estos criterios son (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005):

- a) Ajustividad: se refieren a los requisitos de adecuación formal y espaciotemporal de la actividad del individuo en función de las propiedades formales y espaciotemporales de los objetos y eventos respecto de los que tiene lugar.
- b) Efectividad: Son requerimientos conductuales orientados a la producción de efectos específicos en la situación en la que se encuentra el individuo, quien debe interactuar con objetos y/o eventos manipulándolos directamente, mediante aparatos, instrumentos o hablando.
- c) Pertinencia: estos criterios imponen demandas de variabilidad conductual efectiva, es decir, requiere que el individuo sea pertinente situacionalmente y que se ajuste a las condiciones específicas de los objetos y eventos en su continua variación.
- d) Congruencia: requieren que la actividad del individuo se independice morfológicamente de las propiedades físicas específicas de la situación, respondiendo a una situación en términos de las propiedades funcionales de otra, lo que sólo es posible mediante la sustitución referencial.
- e) Coherencia: estos criterios demandan una reorganización de los productos lingüísticos abstraídos de las situaciones concretas en que son elaborados.

Lo descrito en este apartado hasta este momento, corresponde a cómo se entiende lo psicológico desde el Interconductismo. Siguiendo esto, las interacciones psicológicas se desarrollan de forma continua en las diferentes situaciones en que participa el individuo. En este sentido, las habilidades son una forma que adopta el desarrollo psicológico, y que se desarrollan en situaciones contingencialmente cerradas (SCC) en las que solo hay un criterio de ajuste y una única manera de satisfacerlo; por lo que se aprenden tantas habilidades específicas como situaciones y criterios particulares enfrenta un individuo. Una vez que esto ocurre, el individuo se encuentra en la disposición de desarrollar competencias, en tanto se



expone a situaciones contingencialmente abiertas (SCA), que se componen de diversos criterios cuya satisfacción es posible mediante desempeños diversos, o en otro caso, con una misma habilidad que puede ejercitarse en distintos niveles de aptitud funcional (Carpio et al., 2007).

El análisis de las habilidades orales corresponde a esta conceptualización, considerando que el individuo las desarrollará en tanto tenga oportunidad de enfrentar situaciones que las requieran. En el siguiente apartado, se abordará más al respecto.

### **3. UNA APROXIMACIÓN FUNCIONAL DE LAS HABILIDADES ORALES: LA PARTICIPACIÓN**

Uno de los aspectos que ha dificultado el análisis de la participación en el salón de clases, ha sido la falta de claridad conceptual y metodológica con la que se aborda el fenómeno. “A pesar del fuerte peso sobre la calificación individual del estudiante que muchos programas académicos otorgan a la participación en clase, se han desarrollado pocas propuestas en idioma español dirigidas a su estudio” (Rueda, Mares, Gonzales, Rivas & Rocha, 2017, p. 150). En este capítulo se abordarán las diferentes aproximaciones de análisis, así como las estrategias que algunos autores identifican como ideales para incrementar y mejorar la participación en las aulas educativas. Por último, se describe la propuesta teórica que fundamenta esta investigación.

#### **3.1 Primeros acercamientos a la participación en el aula.**

La palabra “participación” suele utilizarse para hacer referencia a “tomar parte” o “intervenir”, es decir, cuando no nos limitamos a ser espectadores de lo que pasa a nuestro alrededor, sino que intervenimos, nos implicamos y tomamos parte de forma continuada en algo (López, 2017). En el ámbito escolar, participar puede entenderse con este mismo significado, por ejemplo, cuando se dice que el estudiante “participa” activamente en los talleres de la escuela.

Esta definición ha servido como base de la metodología participativa propuesta por López (2017), quien considera la participación como “el grado de actividad de un individuo en diferentes estrategias en el aula, que permitan el desarrollo grupal, de construcción colectiva de conocimiento, etc.” (p. 57). La metodología participativa busca fomentar la comunicación interpersonal, así como en dar protagonismo y participación activa al alumno, motivándolo para que intercambie, reflexione, comparta, resuelva, etc., con sus compañeros de clase. Sin embargo, pareciera ser que la conceptualización al fenómeno de interés sigue anclado al grado de actividad que tiene el estudiante ante situaciones en las que la comunicación con los otros juega un papel importante. Identificar qué tanto se implica el estudiante en las actividades escolares, no es suficiente para hacer un análisis de la participación en el aula, dado que pareciera que se enfoca en incrementar solamente la frecuencia en que el estudiante toma un papel activo en el aula, realizando diferentes actividades, las cuales, no necesariamente requieren de un desempeño oral.

Siguiendo esto, otros autores han abordado el estudio de la participación como el acto en que el estudiante verbaliza algo referente a la clase, frecuentemente levantando la mano antes de hacerlo como una forma de pedir la palabra a quien dirige la clase. Estos estudios pueden enmarcarse en la literatura que aborda distintas formas de interacción oral que ocurren dentro del aula de clase, como la participación. Existen múltiples conceptos que aluden a éstas formas de interacción y que parecen tener en común la búsqueda del desarrollo o promoción de habilidades orales en los estudiantes (Peña, 2017).

Se han identificado distintas formas en que se da la participación en clase, Loftin, Davis y Hartin (2010) reconocen que la participación voluntaria o espontánea, suele ser la que se da con frecuencia en el aula; en esta, el estudiante inicia con un comentario o pregunta hacia el docente, la cual suele estar relacionada con el tema presentado en la clase. La participación requerida o calificada, por otro lado, es una forma en que se alienta al estudiante a interactuar con el docente y sus compañeros de clase, en torno a la estructura de la clase. Este tipo de participación tiene un peso en la calificación de los estudiantes, por lo que la probabilidad de que contribuyan a la discusión de clase aumenta. Frecuentemente, esta participación conlleva algunos requisitos propuestos por el docente, y que estarán en función del nivel educativo y del momento del curso en que se da la clase.

En este sentido, la participación en el aula puede entenderse en términos de diálogo, o como la contribución o respuesta verbal de los estudiantes al discurso en el aula en relación con los temas o preguntas que suelen realizar los docentes. Jones (2008) describe algunos tipos o formas en que se puede dar la participación oral en clase:

- a) Iniciar – responder – evaluar: es de los tipos de participación más común en clase. El docente inicia la discusión proponiendo una pregunta, los estudiantes responden, el docente evalúa o comenta si la respuesta es correcta o no.
- b) Cold – Calling o Llamadas directas: Implica pedir aleatoriamente a los estudiantes que respondan una pregunta hecha por el docente. Este tipo de participación implica equilibrar la cantidad de estudiantes a los que se dirige el docente y la cantidad de tiempo que se dedica a escuchar las respuestas que estos dan, sobre todo cuando la cantidad de estudiantes es grande y no todos pueden ser escuchados durante la clase o por un periodo considerable de tiempo.
- c) Habla abierta y no estructurada: En este tipo, el docente realiza una pregunta “profunda” o que requiere de un análisis más profundo, esperando que un estudiante responda cuidadosamente y de forma crítica.

- d) Discusiones estimulantes: incluyen temas que favorezcan el desarrollo de la clase, por parte de todos los estudiantes. Puede estar apoyada en notas, escritos o lluvias de ideas.

Siguiendo esta manera de conceptualizar la participación, Ruiz, Cruz y Hernández (2018), realizaron un estudio para identificar las estrategias discursivas y semióticas empleadas como recursos dialógicos en la escuela. Encontraron que las estrategias más utilizadas por los docentes de educación superior en México son las de dialogo elicitivo, es decir, aquellas en las que el docente pregunta, el estudiante da una respuesta y luego hay una evaluación o retroalimentación. Le sigue la estrategia de reelaboración del discurso, en la que el docente apoya al estudiante en su aprendizaje por medio del parafraseo.

Este estudio, ejemplifica las formas en las que suele darse la participación en clase, y el papel que juegan tanto el estudiante como el docente. A partir de esto, diversos autores han analizado la participación en el aula. En el Cuadro 1 se resumen algunos de estos estudios.

*Cuadro 1.* Estudios que abordan la participación en el aula.

<b>AUTORES</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN</b>	<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>Cheatham, Ozga, St. Peter, Mesches &amp; Owsian, (2017).</b>	Cantidad de manos levantadas para contestar una pregunta.	Se dividió al grupo de estudiantes en dos equipos. Se realizaban preguntas a los miembros de los equipos. Se realizó dos fases: con recompensa y sin recompensa.	La frecuencia de levantar la mano aumentó de 1 a 7. Se presentó mayor frecuencia en el grupo que recibía recompensa.
<b>Haber, (1979)</b>	Grado en que el estudiante se implica de forma oral en la discusión en clase.	Se organiza al grupo de estudiantes en equipos de cinco personas y se les pide que discutan sobre un tema de la clase. Se pide que uno de los miembros reporte a todo el grupo lo que se discutió en su grupo, mientras que los demás	Los alumnos hablan con más frecuencia. El grado de participación se mantiene incluso después del trabajo en grupos, es decir, cuando se pide que lo hagan de forma individual.

AUTORES	CONCEPTUALIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN	PROCEDIMIENTO	RESULTADO
		alumnos comentan acerca del reporte.	
<b>Loftin, Davis &amp; Hartin, (2010).</b>	Frecuencia en que se realizan o contestan preguntas de forma oral, o se hacen comentarios en el salón de clases.	Se preguntó a los estudiantes qué los motiva a participar en el aula. Se les pidió contar una situación en el aula donde se hubiera facilitado la participación y otra en la que la misma fue inhibida.	Se considera importante el ritmo del discurso del docente, de modo que permita la incorporación de preguntas o comentarios durante su discurso. Se identificó que cuando los estudiantes no son capaces de escuchar o ver a quien dirige la clase, así como los comentarios o gestos negativos de los compañeros de clase, disminuyen la probabilidad de que participen.
<b>Song, (2005).</b>	Frecuencia en que el estudiante contribuye verbalmente al discurso en el aula.	Se videograbaron tres clases diferentes durante dos semanas. Se tomaron en cuenta dos formas de participación: interacción iniciada por el docente; y si los estudiantes contribuyeron al discurso. Además, se realizó una identificación cualitativa de la participación: incorrecta, parcialmente correcta y correcta.	Se encontró una frecuencia mayor cuando la participación era iniciada por el docente. Se observó una cantidad similar en las clases, de participaciones que solo brindaban información.
<b>Welling, (1993).</b>	Respuesta ante preguntas hechas de forma oral	Se utilizó un boletín electrónico para que cada estudiante redactara una	Se observó que los estudiantes que hablaban con menos

AUTORES	CONCEPTUALIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN	PROCEDIMIENTO	RESULTADO
		crítica a un texto leído previamente.	<p>frecuencia en clase, fueron quienes escribieron más en el boletín.</p> <p>Los estudiantes se mostraban más interesados en escuchar en clase lo que los demás opinan respecto al texto.</p>

Los estudios mencionados, si bien tienen diferentes conceptualizaciones de la participación en clase, coinciden en la identificación de un desempeño oral por parte del estudiante, ya sea de forma voluntaria o requerida por parte del docente. Otra de las características que comparten, es que cada autor pone en práctica estrategias que parecen afectar positivamente la participación en clase de los estudiantes, en términos de frecuencia de ocurrencia. No obstante, esto no se corrobora debido a que no se hace una evaluación antes y después de la introducción de la estrategia en cuestión; además, estos resultados no se traducen en el desarrollo de las habilidades orales, en tanto que únicamente se busca probabilizar que el estudiante hable más, promoviendo también un dialogo sin objetivo o sin un fin.

La revisión de la literatura que ha analizado la participación en clase, permite identificar la necesidad de realizar una propuesta que sea congruente tanto conceptual como metodológicamente, con unidades de medida que permitan el estudio del desarrollo de habilidades y competencias del estudiante, este caso, habilidades orales evaluadas mediante la participación.

### **3.2 Participación oral, condiciones necesarias y suficientes.**

Cuando se habla sobre participación oral estudiantil, se puede hacer una distinción entre aquellas condiciones que son necesarias para que ocurra, y aquellas que se denominarán como suficientes, y que complementan a las primeras para el estudio del desarrollo oral en

términos de habilidad. Ribes (2002) menciona que “una condición necesaria es aquella cuya presencia es indispensable o imprescindible para que cierto evento, fenómeno o proceso de interés ocurra. Por otra parte, una condición suficiente es aquella cuya presencia, por si sola, basta para que tal evento, fenómeno o proceso ocurra” (p.44).

En este sentido, cuando se considera que un fenómeno es multideterminado “entonces ninguna condición será, por si misma, suficiente” (Ribes, 2002, p.45). En el caso de la participación, al considerarse como una conducta multideterminada, no tiene una condición que por sí sola sea suficiente para su ocurrencia. Siguiendo esto, Rueda, Mares, Gonzáles, Rivas y Rocha (2017) hacen un acercamiento al análisis de la participación en clase a partir de dos elementos: 1) los factores situacionales y, 2) los factores disposicionales; los primeros hacen referencia a las personas, objetos y eventos tanto presentes como no presentes (por ejemplo, los profesores, compañeros de clase, materiales didácticos) que están presentes en la configuración del campo de interacción como sistemas de contingencias; y los segundos, se consideran como el conjunto de competencias, características personales y motivaciones que el individuo aporta a la interacción.

A partir de esto, se identifica que “tanto las disposiciones que aporta el individuo como conjunto de respuestas, como el contexto de interacción, posibilitan el ejercicio del alumno de la participación en clase” (Rueda et al, p. 153). Estos autores realizaron un cuestionario para indagar sobre las competencias comunicativas, los hábitos de estudio, el comportamiento de profesores y alumnos, y su relación con el nivel de participación en clase. Se utilizaron el Cuestionario de participación en clase (CPC); el Cuestionario de factores de la participación en clase (CFPC), con 14 preguntas, organizados en tres dimensiones, dos de ellas sobre los factores disposicionales y una a los situacionales. Además, se realizaron 5 preguntas para medir las competencias comunicativas, 4 para la disposición para el estudio y 5 para la percepción de las actitudes de maestros y compañeros.

En este estudio se encontró que un 68% de los estudiantes, reportaba una participación media en clase, mientras que solo un 14% reportó una participación alta. Estos últimos fueron los que presentaron un mejor porcentaje de desempeño en competencias comunicativas y de estudio, a comparación de los estudiantes de participación media y baja. Además, las actitudes de profesores y compañeros son mejor percibidos por el grupo de participación alta, lo que probabiliza que se sientan relajados, recuerden lo que tienen que decir y se expresen con facilidad.

Por otro lado, Rueda, Mares, Gonzáles, Rivas y Rocha (2016), realizaron un estudio con estudiantes de psicología de segundo y sexto semestres, utilizando el cuestionario de confianza para hablar en público para medir el nivel de participación en clase; así como el cuestionario de factores de la participación en clase. Se encontró similitud en la media de participación en ambos semestres, así como en el número de estudiantes que presentan un nivel bajo de participación en clase, siendo, además, un 65% de los estudiantes que se ubican en el nivel medio de participación. Los alumnos de baja participación reportaron que influye en su desempeño, el tamaño del grupo, el sentimiento de vergüenza ante el profesor, así como no sentirse seguro o preparado en el estudio.

Los estudios revisados hasta el momento, en mayor medida, han abordado aquellas condiciones que se consideran como necesarias para la participación oral, en tanto que buscan que el estudiante hable con mayor frecuencia, teniendo en cuenta cuestiones como el volumen, el tono y la velocidad con que lo hacen. Algunos estudios, como el de Loftin, Davis y Hartin (2010) toman en consideración las opiniones de los estudiantes, quienes mencionan a la ubicación geográfica que ocupan en el aula, como uno de los influyentes en la participación oral que tienen en clases. Es decir, el lugar que ocupen en el salón de clases, tiene relación con la frecuencia en que hablan.

Si bien se requiere conocer las características de la voz, como el tono, timbre y volumen; así como las principales variables que determinan un correcto uso de los conceptos de una disciplina en un desempeño oral exitoso, esto también “queda condicionado por la persistencia de cada alumno en el ensayo de ejercicios concebidos para tal fin” (Ruíz, 2011). En este sentido, Barragán, et al., (2005) proponen tres factores básicos que inciden en la mejora de la competencia oral de los estudiantes:

1. La selección y sistematización de los contenidos lingüísticos, discursivos y retóricos que pueden servir de base para la reflexión sobre el discurso oral formal.
2. La participación de todos los alumnos, emisores y receptores, en las actividades de reflexión sobre los usos lingüísticos.
3. El hallar el momento idóneo para llevar a cabo dicha reflexión de modo que se articule de forma contextualizada y estrechamente vinculada a la actividad comunicativa oral.

En otras palabras, el estudiante debe ser capaz de identificar el momento idóneo para participar en clase, a partir de un criterio de ajuste que permita conocer si lo que dice



corresponde con la demanda realizada, y que a su vez, pueda promover la participación oral de sus compañeros. Para conocer esto, se recuperan los postulados de Kantor (1967) en el estudio de la interconducta lingüística, de los cuales, con fines de este trabajo se recuperan los siguientes:

- a) La interconducta lingüística es biestimulacional: existe un ajuste y un objeto estímulo auxiliar. Ambos operan simultáneamente.
- b) La interconducta lingüística se divide en los segmentos conductuales de hablar y oír. Estos pueden operar recíprocamente en periodos cortos, como ocurre en una conversación.
- c) En algunas ocasiones, la interconducta lingüística es puramente referencial o puede mediar entre algunos segmentos conductuales lingüísticos o no lingüísticos.
- d) Los segmentos de conducta lingüística funcionales son diferentes de las respuestas morfológicas.

A partir de esto, se considera que hablar no es suficiente para afirmar que un estudiante participa oralmente en el salón de clases. En el caso de la educación superior, el estudiante debe hablar con relación a su disciplina, considerando los criterios disciplinares y el contexto en el que se encuentre. Por lo tanto, participar es uno de esos términos que describe un logro, que consiste en que el estudiante cumpla de forma oral un criterio impuesto por el docente de forma oral (Ryle, 2005), haciendo uso del juego de lenguaje adecuado en el contexto en que se encuentra, bajo los criterios establecidos por la misma disciplina que practique.

En síntesis, la participación oral al ser una forma de interconducta lingüística en la educación, es susceptible de ser analizada en diferentes niveles funcionales a partir de la interacción didáctica y el episodio didáctico; los cuales se abordarán en el siguiente apartado.

### **3.3 La interacción y el episodio didácticos como instrumentales para estudiar la participación oral.**

Para dar pie a la propuesta de este trabajo, se recupera la propuesta interconductual del desarrollo psicológico, entendido en términos de habilidades y competencias. Cabe mencionar que este desarrollo es diferente en cada individuo, y en cada una de las áreas o situaciones en las que interactúa. En este sentido, un individuo tendrá la oportunidad de desarrollar “n” número de habilidades y competencias en relación con “n” número de

situaciones que tenga que enfrentar. En la educación formal, la escuela, idealmente, promueve aquellas situaciones que permiten al estudiante desarrollar diferentes habilidades.

Desde la teoría Interconductual se han desarrollado modelos analíticos que integran los factores y las relaciones en el ámbito de la educación, identificando variables que están relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y las modalidades de los referentes en ámbitos de formación específicos. Desde esta perspectiva funcional se considera que un docente cumple con su función cuando consigue que un alumno aprenda. Y, por el contrario, si un alumno no aprende aquello que se pretende en las relaciones escolares, se dice que no está cumpliendo con aquello que los define como alumnos. Por tanto, se habla de una interrelación entre el docente y el alumno, y aquello por enseñar y aprender (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011).

Para esto, se recupera el concepto de interacción didáctica (León, Morales, Silva & Carpio, 2011) como la unidad de análisis de los procesos educativos en el nivel superior (Figura 1). Este modelo considera la interrelación entre los criterios de una disciplina particular, que se encuentra enmarcada en los objetivos curriculares y del programa de estudios, así como los criterios normativos de ese nivel escolar y de una sociedad determinada. Además, considera el desempeño del estudiante con relación a un criterio impuesto por el docente, lo cual también guarda relación con las habilidades y competencias, la historia y los estilos interactivos.

La interacción didáctica se aborda metodológicamente a partir del episodio didáctico, en el cual se pueden identificar las siguientes categorías (Hernández, 2017; Morales, Chávez, Rodríguez, Peña, & Carpio, 2016):

- a) Criterio de logro: que sirve como eje o demanda central de los episodios didácticos, el cual es impuesto por el docente y define lo que el estudiante debe hacer.
- b) Situación del desempeño didáctico: es aquella que indica cuándo y dónde tendrá lugar el desempeño del docente y del estudiante.
- c) Ilustración del desempeño: incluye el cómo es que el criterio de logro debe ser satisfecho. El docente es quien se encarga de modelar el desempeño ideal esperado del estudiante.
- d) Desempeño del estudiante: es la forma en que actúa el estudiante, considerando el qué, el cómo, el cuándo y el dónde se debe satisfacer el criterio de logro.

- e) Retroalimentación: es la actividad realizada por el docente, donde hace mención de los errores cometidos por el estudiante, y, además, se evidencia la forma en que el desempeño de este puede mejorar para el cumplimiento del criterio de logro.
- f) Evaluación del desempeño del estudiante: es la contrastación entre el desempeño ideal, en este caso el del docente, y el desempeño real u obtenido, es decir, el del estudiante.



*Figura 1.* La interacción didáctica. Dónde: HSE= Historia Situacional Efectiva, HR= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, EI= Estilos interactivos y M= Motivos. (Tomado de León, Morales, Silva & Carpio, 2011).

El estudio de las interacciones didácticas dio lugar a una clasificación de tres modalidades: la modalidad lectora, la modalidad escritora y la modalidad oral (Morales, Alemán, Canales, Arroyo, Carpio, 2013).

“La primera, ha sido la más evaluada a partir de los trabajos de ajuste lector, donde se valora el grado de afectación de diferentes variables en el desempeño lector de los estudiantes. Le sigue la modalidad escritora, donde se evalúan aspectos morfológicos y funcionales de textos escritos por estudiantes en diferentes niveles educativos; así como el efecto de ciertas condiciones al escribir” (Peña, 2017, p. 27).

Por su lado, la modalidad oral, que se divide en el estudio de las participaciones orales y la exposición oral, tiene pocos acercamientos, probablemente debido a las dificultades tanto conceptuales como metodológicas en su abordaje, como se revisó en el

apartado anterior, así como las pocas oportunidades para hacer su análisis en escenarios reales, como lo son las aulas. Esto debido a que, particularmente, las clases del nivel superior, siguen descansando en estrategias verbalistas por parte del docente, y también, en actividades en las que se le exige al alumno que hable exclusivamente para calificar su desempeño.

En el caso de la psicología, se ha encontrado que un desempeño deficiente en la modalidad oral, afecta la trayectoria académica de los estudiantes (Mares, et al, 2013), pudiendo entorpecer las funciones profesionales que tienen que ver con un desempeño oral, como lo son el asesoramiento a estudiantes, docentes y padres de familia, el trabajo terapéutico, el reporte de resultados ante profesionistas y población general, etc. De tal manera que, la participación al interior del aula representa una circunstancia idónea para estudiar y promover las habilidades orales, en este caso de quienes estudian psicología.

Cabe mencionar que las tres modalidades de las interacciones didácticas “no son incompatibles ni excluyentes, lo que representa una ventaja adicional tanto analítica como práctica, para organizar el trabajo investigativo y el trabajo didáctico” (Morales, Alemán, Canales, Arroyo & Carpio, 2013, p.80), y, además, permite promover condiciones que se han estudiado en el salón de clases, y que pueden ajustarse al estudio de las otras modalidades, como es la oral, en términos de la participación.

Para poder establecer esta relación, es necesario hacer una delimitación de los conceptos clave para el análisis de las participaciones orales, con base en el Modelo Interconductual del Comportamiento Creativo (MICC) y en el Modelo de la Interacciones Didácticas. Primero, la interacción oral, refiere a cualquier interacción que implique verbalización. Segundo, se entenderá como desempeño oral a la actividad que se realiza con relación a un criterio que implica llevar a cabo verbalizaciones y, que puede ser categorizado como efectivo o inefectivo. Tercero, la habilidad oral hace referencia al desempeño efectivo demostrado ante un criterio que demandaba una modalidad oral (Peña, 2017).

En este sentido, se considera a las participaciones orales como “una forma particular que adoptan las interacciones didácticas que están circunscritas al aula y representan sólo un segmento de todo un episodio didáctico” (Morales et al., 2013). Se recupera la definición propuesta por Morales, Peña, Hernández, Trejo y Carpio (2017), quienes definen a la participación oral como un concepto de logro que describe la situación en que el estudiante dice algo con base en los criterios disciplinarios, y que es funcionalmente pertinente a la

demanda o criterio del docente, en este sentido, se dice que cuando el estudiante cumple de forma oral con el criterio impuesto, entonces se habla de un desempeño efectivo oral.

En tanto que la participación oral es una forma que adopta una interacción didáctica oral, se considera que el episodio didáctico no concluye con lo que dice el estudiante, sino con lo que el docente dice en correspondencia con lo mencionado por el estudiante, sea esto apropiado o no al criterio, es decir, con la retroalimentación al desempeño (Ver figura 2).

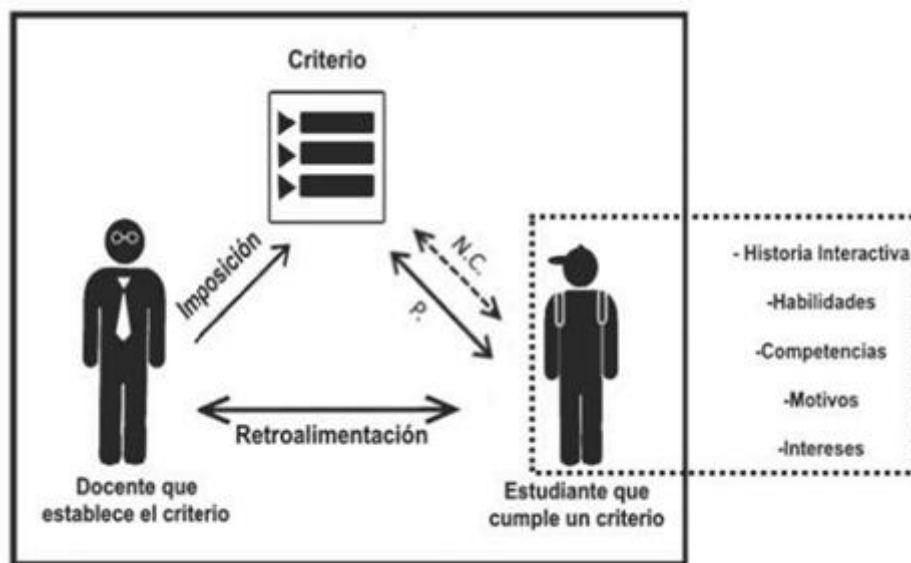


Figura 2. La participación oral. P. = Participación: Línea continua entre el estudiante y el criterio; N.C.=No correspondencia: Línea punteada entre el estudiante y el criterio (Tomado de Peña, 2017).

Idealmente, la retroalimentación es uno de los elementos que puede marcar el final de un episodio didáctico, y a su vez, permite poner al estudiante en contacto con el criterio de ajuste y el desempeño que tuvo ante este. Sin embargo, en las aulas de clase, frecuentemente se identifica una retroalimentación que no trasciende de indicar si el desempeño fue correcto o incorrecto. Para modificar el contenido, en este caso, de la participación oral, es necesario tomar en cuenta los tres tipos de retroalimentación que proponen Arroyo, Solorzano, Morales, Canales y Carpio (2013):

“intrasituacional, en la que se describen las propiedades de los eventos de estímulo presentes en la situación; extrasituacional, en la cual se describen propiedades no aparentes y no presentes de los objetos de estímulo con los que interactúa, pero todavía con referencia a entidades concretas, y transituacional, en la que se describen propiedades genéricas y abstractas de los objetos” (p. 296).

A partir de esta caracterización de la participación, permite establecer una relación congruente y coherente entre los postulados teóricos y el abordaje metodológico, considerando, además, aquellas condiciones necesarias que han sido valoradas en otros estudios, así como aquellas que complementan el análisis funcional y cualitativo del fenómeno. A partir de esto, se han llevado a cabo estudios desde el interconductismo, acerca de la participación oral estudiantil.

Uno de ellos es el realizado por Peña (2017) quien evaluó los efectos de un entrenamiento basado en el análisis funcional de las participaciones orales sobre el desempeño oral de universitarios ante criterios impuestos por el docente. Se efectuaron dos evaluaciones de 10 sesiones cada una, y una condición de entrenamiento. En ésta última se ilustraron los diferentes tipos de participaciones orales y se pidió a los estudiantes ejemplos para evaluar el aprendizaje. El entrenamiento también consistió de 15 sesiones en las que se deba retroalimentación después de cada participación. Se encontró que los criterios impuestos de tipo intrasituacional decrementaron en la segunda evaluación, mientras que los de tipo extrasituacional incrementaron. Se observó que a mayor complejidad del criterio el desempeño de los alumnos empeoraba.

Algo similar se concluyó en la investigación de Morales et al, (2017), quienes evaluaron efectos de variar los criterios que el docente imponía durante la clase sobre las participaciones orales de los estudiantes. Se realizó una evaluación inicial de 3 sesiones, y un entrenamiento de 5 sesiones, en el cual, se consideró el nivel más alto de complejidad que cada alumno logró satisfacer en la evaluación, con el fin de imponer criterios de mayor complejidad a la registrada. Se obtuvo que los episodios intrasituacionales mostraron mayor efectividad. Los extrasituacionales mostraron mayor aumento en el entrenamiento; y los transituacionales, mostraron una disminución entre el entrenamiento y la segunda evaluación.

Retomando el estudio de las modalidades de las interacciones didácticas, específicamente, con relación al modo lingüístico de hablar; Acuña, Irigoyen y Jiménez (2013), realizaron tres estudios con universitarios, variando la modalidad de presentación de los materiales de estudio (audio y texto), el modo lingüístico (hablar-escribir, escribir-hablar), el criterio de la tarea (identificación y formulación) y su nivel funcional. Se encontró que la explicitación del criterio tiene un efecto facilitador sobre el desempeño efectivo como lector y escritor de contenidos científicos; además, el modo lingüístico hablar y escribir fue mayor en la modalidad textual del objeto referente que en la auditiva, y por último, las

variaciones en las secuencias de presentación de las modalidades (hablar-escribir, escribir-hablar), muestran diferencias en términos de mayor porcentaje de congruencia si primero escriben y posteriormente hablan.

Estos resultados permiten recordar que las modalidades de las interacciones didácticas no son excluyentes entre sí, y enfatizan la relación de la oralidad con la escritura. Por lo que, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2006) realizaron un estudio para evaluar si los modos lingüísticos leer-señalar y leer-escribir determinan ajustes diferenciales en el desempeño de estudiantes universitarios, organizados en tres grupos. Para el modo leer-señalar las tareas fueron las siguientes: tarea 1: seleccionar, de 4 opciones posibles, el concepto correspondiente a la pregunta; tarea 2: igual que la tarea 1, sólo que en las opciones de respuesta se incluía el diagrama que representa el concepto; tarea 3: se incluyeron otros conceptos y se mantuvo el criterio de la tarea 1, tarea 4: se incluyó otro concepto, manteniéndose el criterio de la tarea 1. Para el modo leer-escribir las tareas fueron: tarea 5: enunciar, mediante una respuesta breve, el concepto correspondiente a la pregunta; tarea 6: igual que la tarea 5, salvo que el texto consistió en un ejemplo; tarea 7: se incluyó otro concepto y se mantuvo el criterio de la tarea 5, tarea 8: enunciar, mediante la elaboración de un diagrama, el concepto correspondiente a la pregunta. Se encontró que el modo leer-señalar es ligeramente mayor en aciertos en los grupos 1 y 2 con relación al modo leer-escribir. El Grupo 3 alcanzó la misma cantidad de aciertos en ambas modalidades, lo que indica que para este grupo las tareas que conforman el modo leer-señalar son funcionalmente equivalentes que las tareas que integran el modo leer-escribir.

Por otra parte, Ríos y Varela (2018) realizaron un estudio para evaluar el efecto de escuchar o leer algo para posteriormente escribirlo. Participaron estudiantes de la carrera de Psicología, asignados aleatoriamente a dos grupos experimentales (visual o auditivo). Cada participante pasó por varias fases: 1) fase de lecto-escritura, para evaluar el desempeño inicial; 2) Prueba inicial, en la que el participante redactaba instrucciones para jugar lotería; 3) modalidad de las instrucciones del juego, en este, las instrucciones del juego se brindaban bajo la modalidad visual o la auditiva, 4) prueba de construcción, con las indicaciones fueron idénticas a las de la prueba inicial, 5) juego, la mitad de los estudiantes tuvo la oportunidad de jugar, 6) prueba de construcción 2, que se dio con las mismas instrucciones a la prueba inicial. Los resultados no replicaron el efecto de la primacía visual encontrado en estudios previos, en que los participantes mostraron mejores ejecuciones ante la modalidad visual. Una implicación es que ante una tarea de composición escrita no solo interviene la

modalidad como uno de los factores determinantes, sino también la historia de interacción en cada modo lingüístico.

A partir del análisis de los estudios mencionados, así como la identificación de aquellas condiciones que posibilitan la participación estudiantil y el desarrollo de habilidades orales, y la relación de éstas con las habilidades escritoras; se dice que, si un estudiante coloca por escrito aquello que se le plantea como criterio, entonces aumentará la probabilidad de satisfacer dicho criterio, aunque éste se haya impuesto de forma oral. Debido a que el desempeño escritor de un estudiante permite: a) repetir segmentos lingüísticos que se han leído o escuchado anteriormente, y b) ordenar segmentos lingüísticos (leídos o escuchados).

De esta forma, la redacción puede contribuir a que el estudiante, sea capaz de relacionar segmentos lingüísticos con situaciones concretas, y también, relacionar segmentos lingüísticos con otros. En suma, si un estudiante primero redacta los segmentos lingüísticos de su participación en clase, entonces podrá ser más efectivo frente a los criterios orales impuestos en clase. Para explorar esta posibilidad, se diseñó el presente estudio con dos objetivos: 1) evaluar los efectos de la redacción de segmentos lingüísticos antes de la intervención oral sobre el tipo de participaciones de estudiantes universitarios; y 2), evaluar los efectos de la redacción de segmentos lingüísticos sobre el tipo de criterios impuestos de forma oral por los estudiantes universitarios.



## IV. MÉTODO

### *Diseño.*

El estudio consistió en una primera evaluación, seguida de un entrenamiento y una segunda evaluación, lo que corresponde a un diseño A-B-A.

### *Participantes.*

En este estudio participaron 28 estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), quienes cursaban la asignatura de Educación Especial y Rehabilitación. Los participantes se asignaron aleatoriamente en dos grupos ya conformados: un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE), con 14 estudiantes cada uno.

### *Escenario.*

Las sesiones se realizaron en dos aulas del edificio de Psicología de la FESI. Cada aula contaba con butacas individuales, un proyector y un pintarrón.

### *Instrumentos.*

Se utilizaron una cámara de video marca Sony y una cámara de video marca Canon, las cuales fueron utilizadas para videgrabar todas las sesiones, además de un tripie para cada una. También se utilizaron 30 textos de carácter teórico, los cuales estaban considerados en el temario de la clase. Estos textos sirvieron como base para la elaboración de los criterios.

### *Procedimiento:*

Inicialmente, el estudio tenía contempladas 20 sesiones en total, 6 sesiones en cada evaluación, y 8 para el entrenamiento. Sin embargo, debido a los tiempos del semestre que se cursaba y factores externos a la dinámica del aula y la facultad, el estudio se realizó en un total de 15 sesiones, divididas en 5 en cada condición (Cuadro 2). Debido a que los grupos ya estaban conformados al inicio del estudio, la duración y periodicidad de cada sesión, correspondió a los criterios formales de cada uno.

En el caso del grupo experimental, las sesiones tuvieron lugar dos veces por semana con una duración de 1 hora 30 minutos. Por otro lado, las sesiones del grupo control se realizaron una vez por semana, con una duración de 3 horas. Para fines del estudio y debido a la organización de las clases en este grupo, se consideró dividir la sesión en dos momentos, en primer lugar, para igualar el número de sesiones con el grupo experimental y en segundo,

para dar un momento libre a los estudiantes, considerando que la duración de la clase pudiera afectar el desempeño de los mismos.

Antes de iniciar la primera sesión, por medio de un consentimiento (ver Anexo 1) se les informó a los alumnos de ambos grupos que todas las clases serían videograbadas, con la finalidad de apoyar a su desempeño académico. A continuación, se describen las condiciones del estudio.

*Cuadro 2.* Diseño del procedimiento.

<b>GRUPOS</b>	<b>EVALUACIÓN 1</b>	<b>ENTRENAMIENTO</b>	<b>EVALUACIÓN 2</b>
	5 sesiones	5 sesiones	5 sesiones
<b>Grupo Experimental</b>	Participación oral ante un criterio oral, sin retroalimentación	Redactar segmento lingüístico antes de participar. Retroalimentación	Participación oral ante un criterio oral, sin retroalimentación
<b>Grupo Control</b>	Participación oral ante un criterio oral, sin retroalimentación	Participación oral ante un criterio oral, sin retroalimentación	Participación oral ante un criterio oral, sin retroalimentación

Evaluación 1 y 2.

Debido a la dinámica de actividades en el aula de clases, los estudiantes debían realizar exposiciones en el semestre. Esto permitió que los criterios para evaluar la participación oral, se integraran como parte de ésta actividad. En las evaluaciones 1 y 2, se elaboraron 15 preguntas de los tres tipos funcionales (5 intrasituacionales, 5 extrasituacionales y 5 transituacionales, los cuales estaban basados en el objetivo correspondiente a cada clase y a los textos teóricos asignados para tal. Estas preguntas se compartían a los encargados de la exposición con anticipación, y se les pidió que se mencionaran durante la clase y que además podían elaborar más preguntas de ser necesario. En caso de que el docente fuera quien realizara las preguntas, se le pidió que posterior a la participación del estudiante, la retroalimentación se basara solo indicando si su respuesta fue correcta o no, sin indicar la razón de porqué se considera como correcta o incorrecta. Esto se realizó en ambos grupos.

## Entrenamiento.

Al finalizar la última sesión de evaluación 1 y antes de iniciar la primera de entrenamiento, se les indicó a los estudiantes, que, con el fin de mejorar las participaciones del grupo, en las clases subsiguientes, antes de contestar una pregunta, debían redactar su respuesta, y posteriormente, el docente y el investigador retroalimentarían su desempeño. Para esto, se elaboró un formato de participación, que permitiera a los estudiantes redactar el criterio impuesto y su respuesta (Ver Anexo 1).

Inicialmente, el entrenamiento constaba de 8 sesiones, sin embargo, a partir de la tercera sesión, las clases en la facultad se suspendieron, por lo que el tiempo entre cada sesión se llegó a extender hasta en una semana. Finalmente, el entrenamiento se realizó en 5 sesiones. Se realizaron 12 preguntas, 4 por cada tipo de criterio, las cuales, al igual que en las evaluaciones, estaban basadas en el objetivo correspondiente a cada clase.

Con la finalidad de no alterar la organización de las actividades en el aula, las preguntas eran entregadas a los expositores o bien, al docente, indicando también que realizaran un tipo de pregunta a un estudiante específico, con el fin de que cada uno tuviera oportunidad de contestar al menos en una ocasión cada tipo de criterio.

Durante la primera sesión, los estudiantes olvidaban redactar sus participaciones e incluso, algunos se negaron a hacerlo argumentando que “perdían tiempo escribiendo lo que iban a decir”, por lo que en la sesión 2, se llegó al acuerdo de redactar oraciones, que les permitieran realizar su participación oral con relación a un criterio. Otro ajuste, fue que las preguntas se realizaban al final de la sesión para que tuvieran más tiempo para redactar, además, se les pedía que pasaran al pizarrón de dos en dos para asegurar que escribían sus respuestas y que, de ser necesario, corrigieran su respuesta después de retroalimentar su desempeño.

En éstas dos sesiones, se observó que los alumnos expositores tenían dificultades para integrar las preguntas durante su exposición, por lo que se decidió que el docente y el investigador formularían los criterios. Por lo tanto, en las sesiones 3, 4 y 5, los criterios se realizaban a estudiantes específicos en el transcurso de la exposición, y se pedía la participación con relación a los mismos al final de la sesión, lo que permitía que los estudiantes: 1) redactaran e identificaran el tipo de criterio impuesto; 2) tuvieran más tiempo para redactar sus participaciones, 3) identificaran información relevante en la exposición que

apoyara su participación; 4) entraran en contacto con las participaciones y las retroalimentaciones al desempeño de los demás.

*Confiabilidad y recolección de datos.*

Antes de hacer las observaciones de las clases videograbadas, dos observadores realizaron un entrenamiento para identificar el criterio oral impuesto y el desempeño oral del estudiante de un grupo conformado, el cual, había sido videograbado con anterioridad. Las observaciones se realizaron en cuatro sesiones de una hora y media aproximadamente, cuando se presentaba un desacuerdo en los datos registrados, los observadores discutían las razones de su elección.

Para el análisis de las grabaciones del GC y el GE, ambos observadores registraron las interacciones orales, considerando el tipo de criterio impuesto y el desempeño oral de cada sesión de forma individual, y posteriormente, se analizó la confiabilidad de los datos observados obteniendo un coeficiente de Kappa de Cohen de 0.84, lo que, de acuerdo con Fernández, Hernández y Baptista (2014), indica una confiabilidad elevada.

## V. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se recabaron a partir del registro de las videograbaciones de cada una de las sesiones en los grupos GE y GC. En primer lugar, se presentan los resultados generales, con el fin de analizar los efectos del entrenamiento de forma grupal y, en segundo lugar, se realiza el análisis individual para observar el desempeño oral de cada estudiante durante el estudio.

### 5.1 Análisis General.

Primeramente, para evaluar el efecto del entrenamiento en el tipo de participaciones orales, se consideró el desempeño oral grupal en las evaluaciones 1 y 2. Se calculó el Índice de Efectividad Relativa (IER) a partir del total de criterios impuestos durante la evaluación entre la cantidad de participaciones orales de la misma. En el caso de la evaluación 1, el GE presentó el mejor desempeño, aunque la diferencia de IER fue de tan solo 0.06 con relación al GC. En la evaluación 2, el GE presentó un aumento, logrando un IER de 0.70, siendo este el mejor desempeño presentado en ambas evaluaciones. Por el contrario, el GC tuvo un descenso de 0.04 en el desempeño presentado en la última evaluación. Esto quiere decir, que en GE hubo mayor cantidad de participaciones con relación a los criterios impuestos a los estudiantes, mientras que, en el GC, el número de participaciones fue menor (Ver Figura 3).

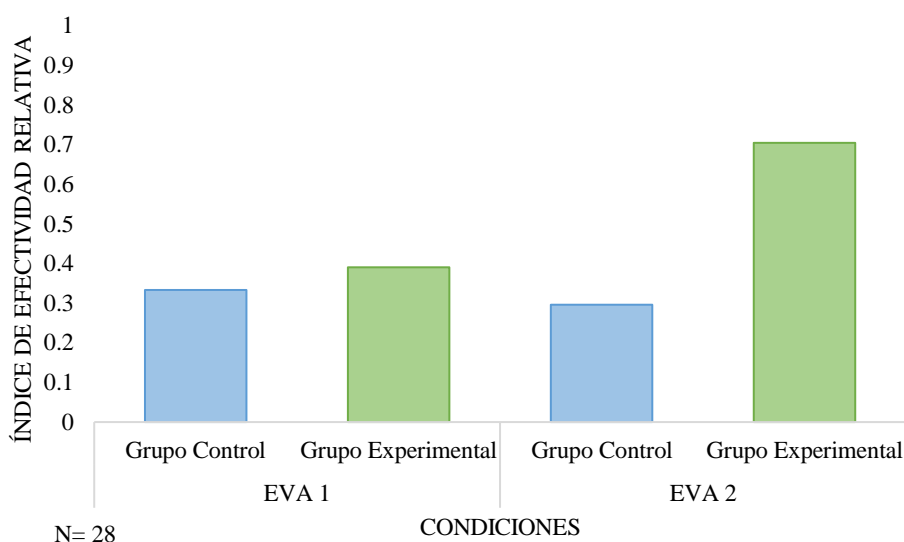


Figura 3. Índice de Efectividad Relativa del grupo experimental y grupo control, en las evaluaciones 1 y 2.

Al evaluar el desempeño oral con relación al tipo de criterios impuestos, se observa que los mejores desempeños durante la primera evaluación se presentaron en el tipo intrasituacional, con un IEF de 0.73 en el GC y un 0.68 en el GE. Igualmente, durante la

segunda evaluación, el tipo intrasituacional en el GE, presentó el mejor desempeño con un IEF de 0.95, seguido del extrasituacional con 0.76. Por el contrario, los desempeños con el menor IER, fueron en el tipo transituacional, el cual requería que los estudiantes establecieran relaciones entre segmentos lingüísticos, por ejemplo, entre conceptos o argumentos. El GE en la primera evaluación, presentó el peor IEF en este tipo de criterio, dado que no hubo desempeños efectivos, seguido por el GC con un IER de 0.06.

Por otro lado, en términos grupales, el GE tuvo mejores desempeños en la segunda evaluación con relación a la primera, en los 3 tipos de criterios evaluados, siendo el tipo intrasituacional el que presentó mayor desempeño efectivo, mientras que el transituacional fue aquel que tuvo un mayor cambio, con un aumento de 0.40 en el IEF. Por el contrario, el GC, tuvo una disminución notoria en el IEF del tipo intrasituacional, pasando de un 0.73 en la primera evaluación a 0.41 en la segunda, esto quiere decir, que menos de la mitad de estos criterios contestados fueron correctos. En el caso de los criterios de tipo extra y transituacional en este grupo, tuvieron un aumento en el desempeño en la segunda evaluación, sin embargo, este no fue igual de significativo como en el GE (Ver Figura 4).

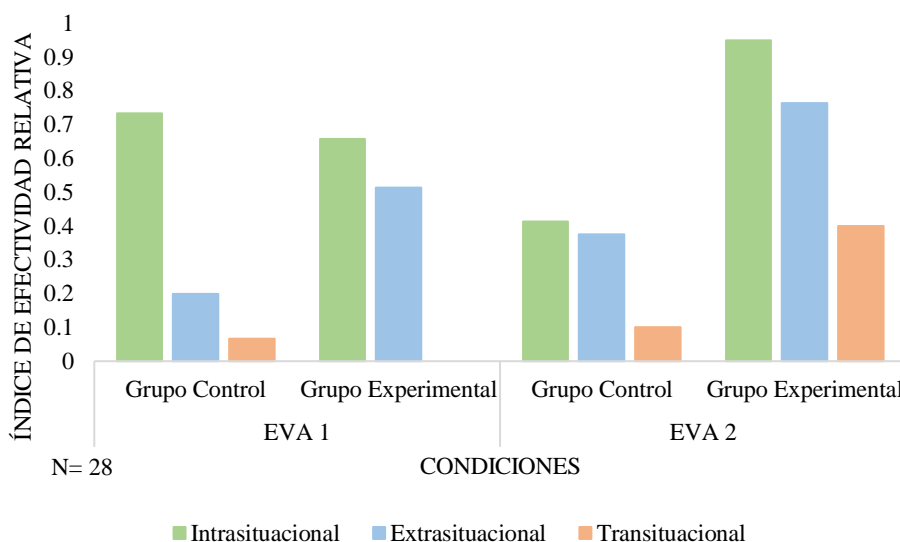


Figura 4. Índice de efectividad relativa de los diferentes tipos de criterio, del grupo experimental y grupo control, en las evaluaciones 1 y 2.

Asimismo, considerando los resultados obtenidos, se calculó el grado de cambio entre las evaluaciones en el IEF de los dos grupos. De forma general, el GE tuvo un grado de cambio de 0.31, mientras que el GC, tuvo un cambio negativo de 0.03, es decir, su desempeño empeoró entre evaluaciones. Esto permite decir que el entrenamiento probabilizó que los estudiantes del GE, fueran más efectivos en su desempeño oral.

En adición, se calculó el grado de cambio por tipo de criterio evaluados. Se obtuvo que el mayor cambio fue en el GE en el tipo transituacional, con un grado de cambio de 0.40 en el IEF, seguido del tipo intrasituacional en el GC, en el cual, el cambio registrado fue negativo, con un -0.32 en el IEF. Esto indica que el entrenamiento auspició que los estudiantes del GE tuvieran desempeños efectivos ante los criterios de mayor complejidad, mientras que en el GC, que no recibió entrenamiento, el desempeño empeoró ante los criterios de menor complejidad. En el caso del tipo extrasituacional, se obtuvo un grado de cambio de 0.17 para el GC, y de 0.25 para el GE, es decir, el grupo que recibió entrenamiento tuvo una mayor mejora en el desempeño oral ante este tipo de criterio (Ver Figura 5).

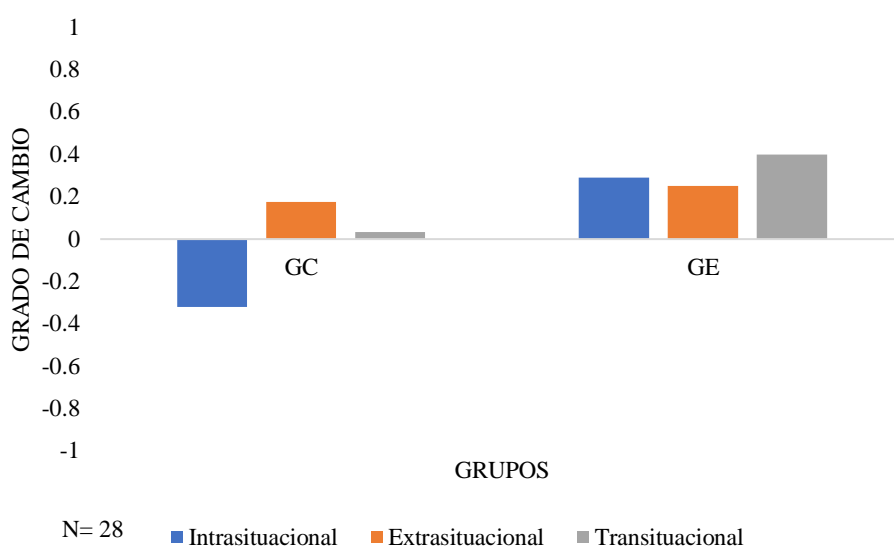


Figura 5. Grado de cambio en el Índice de Efectividad Relativa por tipo de criterio, en ambos grupos.

Por otro lado, para evaluar el efecto de la redacción sobre la frecuencia de criterios impuestos por los estudiantes de ambos grupos, se sumaron el total de criterios impuestos en las sesiones de cada evaluación. Se observó que la mayor frecuencia se registró en el GE en la evaluación 2, con 59 criterios impuestos; mientras que la menor frecuencia, se presentó en el GC en la primera evaluación, con 21 criterios impuestos (Ver Figura 6). Al realizar una comparación intra grupos, se observa que el GE no tuvo un aumento entre evaluaciones, y por el contrario, el GC presentó un aumento de 10 criterios en la segunda evaluación. Esto indica que el entrenamiento no auspició que los estudiantes impusieran mayor cantidad de criterios.

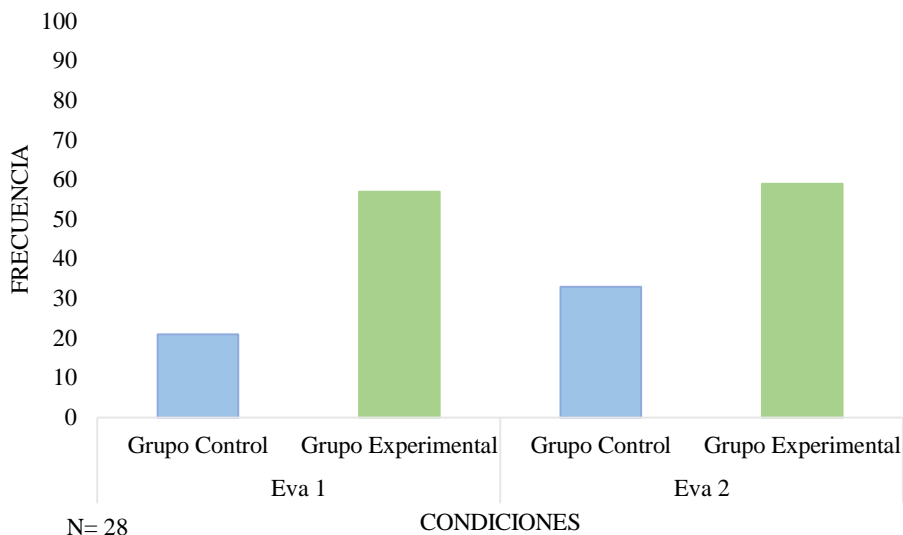


Figura 6. Frecuencia de criterios impuestos por los estudiantes en el grupo experimental y grupo control, en las evaluaciones 1 y 2.

Al organizar la frecuencia total por tipo de criterio impuesto, se observa que el tipo extrasituacional en la evaluación 2 del GE, presentó la mayor frecuencia, mientras que el tipo transituacional se presentó con menor frecuencia en ambas condiciones y en los dos grupos (Ver Figura 7). Además, se calculó el grado de cambio en la frecuencia de criterios impuestos. Se encontró que el tipo intrasituacional, tuvo cambios en ambos grupos. En el GC hubo un aumento de 8 criterios, por el contrario, en el GE, este tipo de criterios disminuyó, teniendo un grado de cambio de -12. Esto quiere decir, que el entrenamiento probabilizó que los estudiantes impusieran con menor frecuencia, criterios de menor complejidad.

Otro caso particular es el del tipo extrasituacional, debido a los cambios que presentó en el GE. Este criterio fue el que tuvo un mayor aumento en la frecuencia en que se imponían, teniendo un grado de cambio de 15, mientras que, en el GC, el grado de cambio solo fue de 4 (Ver Figura 8). Por consiguiente, estos resultados indican que en el GE se pidió a los estudiantes que, en menor medida, repitieran información contenida en un texto o se dieran simples definiciones de conceptos, y se probabilizó que relacionaran lo leído con situaciones particulares, mientras que en el GC se requirió en más ocasiones que los estudiantes repitieran la información para satisfacer un criterio.



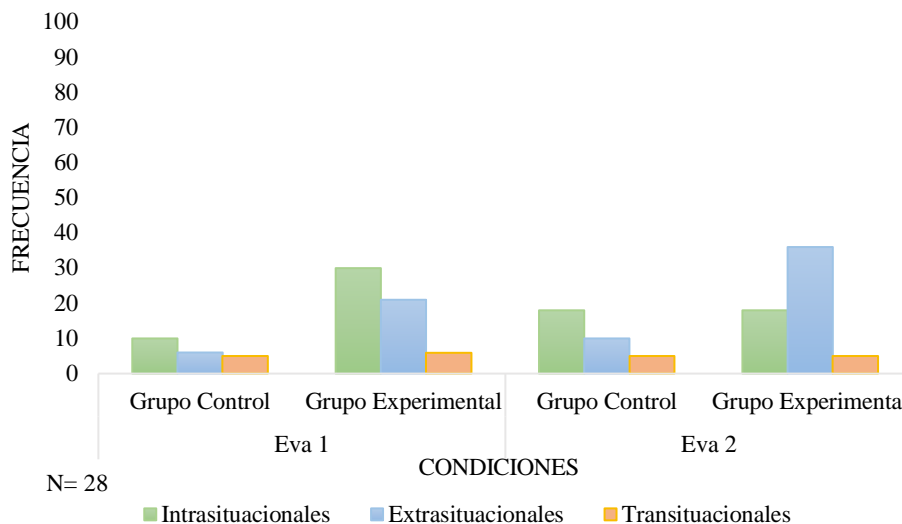


Figura 7. Frecuencia en la imposición de los diferentes tipos de criterios impuestos por los estudiantes en el grupo experimental y grupo control, en las evaluaciones 1 y 2.

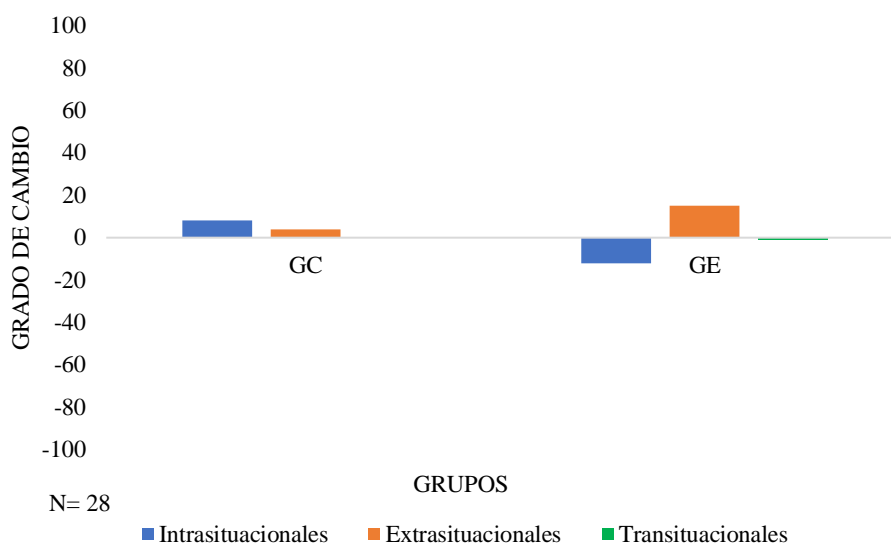


Figura 8. Grado de cambio en la frecuencia de los diferentes tipos de criterios impuestos por los estudiantes de ambos grupos.

### 5.2 Análisis Individual

Los datos registrados permiten también analizar los efectos del entrenamiento de forma individual. En este apartado se presentan los resultados de cada participante en las dos evaluaciones realizadas.

Primero, se muestran los resultados del GE, en cual, los participantes 2, 14, 15 y 19, presentaron los mayores aumentos en el porcentaje de desempeño efectivo en la segunda evaluación con relación a la primera, siendo los casos más representativos, el participante 2,

quien no participó durante la evaluación 1 y en la segunda, no solo lo hizo, si no que su desempeño siempre fue efectivo; y el participante 19, quien tuvo un desempeño inefectivo en la primera evaluación; en la segunda, alcanzó un 75% de desempeño efectivo (Ver Figuras 9 y 10).

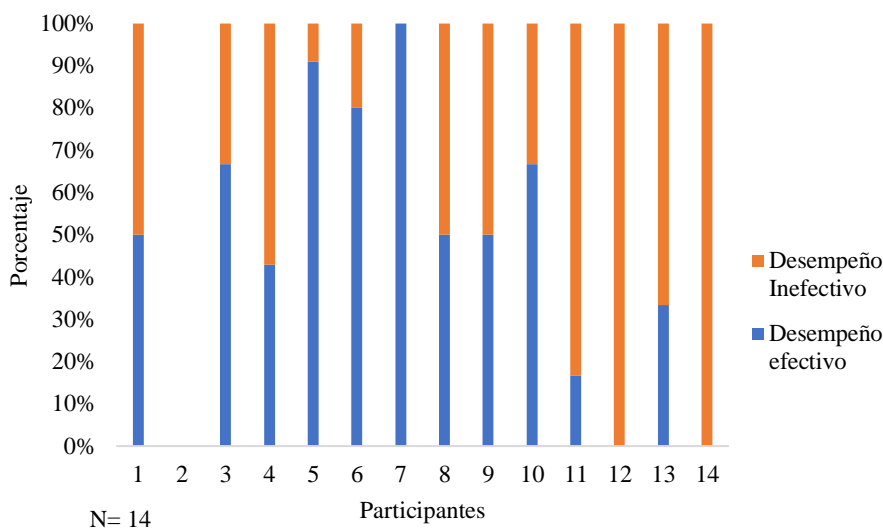


Figura 9. Porcentaje de desempeño oral de los participantes del grupo experimental en la evaluación 1.

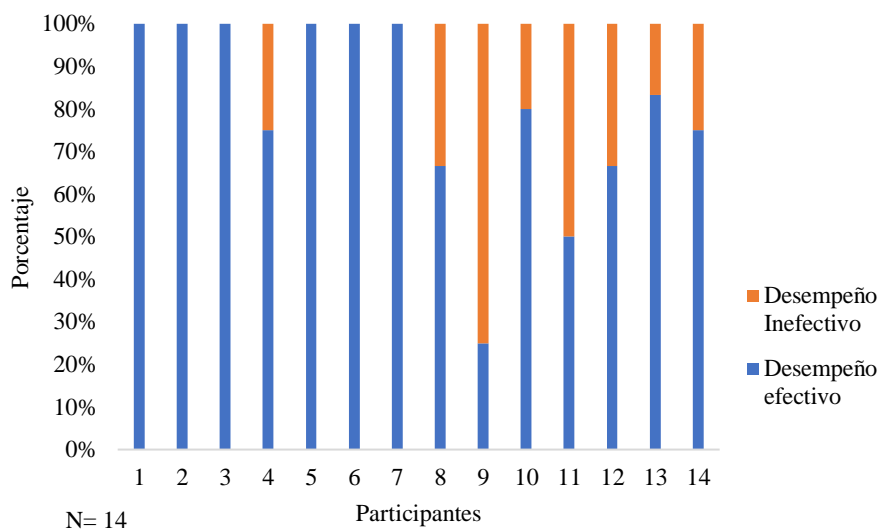


Figura 10. Porcentaje de desempeño oral de los participantes del grupo experimental en la evaluación 2.

En este mismo grupo, los participantes 1, 4, 11 y 12, tuvieron un porcentaje equivalente de desempeño efectivo e inefectivo en la primera evaluación, esto cambió en la segunda evaluación, siendo el participante 1, quien mostró el mayor cambio con un 100% de desempeño efectivo, seguido de los participantes 4 y 11, con un 75% y 65% de desempeño efectivo. El participante 12, es un caso particular en este grupo, debido a que fue el único en

tener un decremento de desempeño efectivo en la segunda evaluación, pasando de un 50% a un 25%, siendo este mismo, el participante con el peor desempeño en la evaluación 2.

En segundo lugar, se presentan los resultados de los integrantes del GC. En este grupo, los participantes 3, 8, 11, 12, 13, 18 y 19 durante la primera evaluación no tuvieron intervención oral. Esto cambió en la segunda evaluación, sin embargo, de estos participantes, el 11 y el 13 fueron los únicos que tuvieron un desempeño efectivo del 100%. Mientras que los participantes 8, 12 y 19, tuvieron desempeños efectivos e inefectivos equivalentes, es decir, del 50%. Además, los mejores desempeños en la evaluación 1, los representan los participantes 2, 4, 14, 15, 16 y 20, sin embargo, durante la segunda evaluación los casos 4 y 15, no tuvieron intervención oral, mientras que el 20, cuando participó, lo hizo de forma inefectiva.

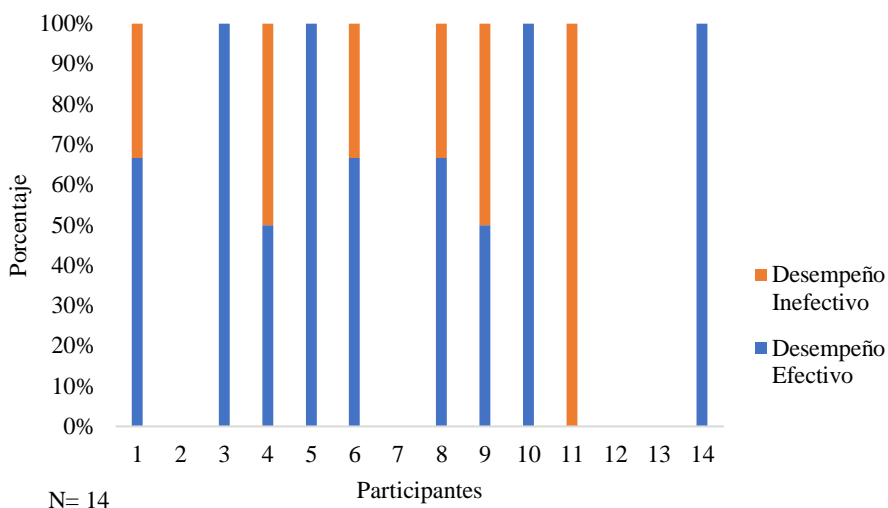


Figura 11. Porcentaje de desempeño oral de los participantes del grupo control en la evaluación 1.

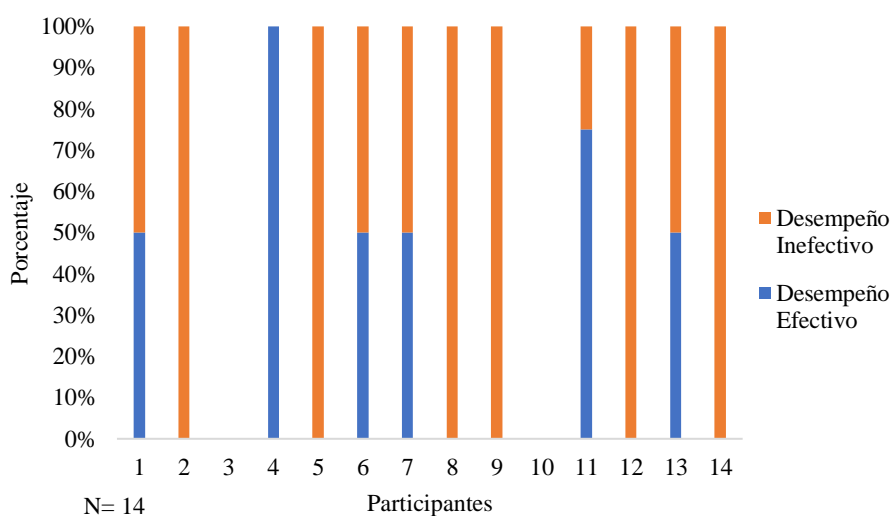


Figura 12. Porcentaje de desempeño oral de los participantes del grupo control en la evaluación 2.

Por otro lado, los mejores desempeños en la segunda evaluación del GC, los mostraron los participantes 2, 5, 11, 13, 14 y 16. Además, el participante 17, fue uno de los casos con mayor aumento de porcentaje en desempeño efectivo, con un 75% en esta evaluación, mientras que, en la primera, tuvo el mayor porcentaje de ineffectividad. En su lugar, los participantes 3, 6, 9, 10, 18 y 20, tuvieron los peores porcentajes, con ninguna participación efectiva (Ver Figuras 11 y 12).

Por último, se calculó la frecuencia de estudiantes que presentaron desempeños orales efectivos, organizados en cuatro rangos. Se encontró que, en la primera evaluación realizada, en el rango de 76 a 100%, ambos grupos presentaron una frecuencia de estudiantes con desempeños efectivos similar. Sin embargo, en la segunda evaluación, el GC redujo la cantidad de estudiantes de este rango de 4 a 1, mientras que el GE, pasó de 3 a 8 estudiantes en ese rango de desempeño efectivo, lo que indica que el entrenamiento probabiliza que más estudiantes tengan un desempeño oral óptimo.

*Cuadro 3.* Frecuencia de estudiantes por rango de porcentaje de desempeño efectivo, en las dos evaluaciones en ambos grupos.

ESTUDIANTES CON DESEMPEÑO EFECTIVO	EVALUACIÓN 1		EVALUACIÓN 2	
	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Experimental
76 – 100%	4	3	1	8
51% - 75%	3	2	1	4
26% - 50%	2	5	4	1
0% - 25%	5	4	8	1

Otro efecto del entrenamiento puede identificarse en los rangos restantes, debido a que durante la evaluación 2, los estudiantes del GE, se agruparon en el rango más alto, mientras que los rangos con porcentaje bajo, tuvieron una menor cantidad de estudiantes, a comparación del GC. Un ejemplo de ello es el rango que va del 0 al 25%, en el cual, el en la primera evaluación tuvo 5 estudiantes, mientras que el GE tuvo 4. Después del entrenamiento, este último grupo tuvo un estudiante en este rango, y por el contrario, el GC, además de tenerlos, aumentó la frecuencia con que había iniciado, es decir, se encontraron más estudiantes que tenían desempeños ineffectivos (Ver Cuadro 3).

## VI. DISCUSIÓN

Esta investigación se realizó con los objetivos de 1) evaluar los efectos de la redacción antes de la intervención oral sobre el tipo de participaciones en estudiantes universitarios; y 2), evaluar los efectos de la redacción sobre la frecuencia de criterios impuestos de forma oral por los estudiantes universitarios. De forma general, se encontró que la redacción de segmentos lingüísticos posibilita que el estudiante tenga un desempeño oral efectivo ante un criterio impuesto de forma oral, esto se demuestra con la diferencia de IER obtenido entre ambos grupos durante la segunda evaluación, puesto que el GE tuvo mejor desempeño en los tres tipos de criterio evaluados, particularmente, en el desempeño de tipo transituacional. Además, se encontró que a pesar de que la redacción no favoreció la imposición de criterios con mayor frecuencia, sí tuvo efectos en la frecuencia de imposición por tipo de criterio, siendo que el GE impuso más criterios de tipo extrasituacional y decrementó la frecuencia en el tipo intrasituacional, a comparación del GC que mantuvo una frecuencia constante en cada tipo de criterio.

Con relación al desempeño oral, los estudiantes de ambos grupos tuvieron un mejor desempeño ante criterios de tipo intrasituacional, es decir, que implicaban recordar o repetir lo leído o escuchado con anterioridad, mientras que el desempeño transituacional fue el que presentó menor IER. Esto se ha encontrado en otros estudios de corte interconductual, que reportan mejores desempeños ante criterios de menor complejidad (Morales et al., 2017; Peña, 2017). Este hecho guarda relación con la historia interactiva de los estudiantes, quienes, a lo largo de su trayectoria académica, frecuentemente se enfrentan a criterios que requieren la repetición e incluso, la mera lectura de información para satisfacer criterios orales.

En este sentido, cuando un estudiante con esta historia previa, llega al nivel superior, se enfrenta a una realidad en la que repetir información no es suficiente para tener un buen desempeño oral, por lo que debe aprender a trascender la situacionalidad del texto e incluso, del salón de clases. En otras palabras, requiere desempeños que establezcan relaciones entre lo leído y/o escuchado con una situación particular, y entre diferentes segmentos lingüísticos. A partir de los resultados encontrados, se puede decir que el entrenamiento realizado en este estudio favorece el desarrollo de habilidades orales, en tanto que el desempeño transituacional, fue el que presentó el mayor avance en IER, mientras que, en el grupo que no recibió entrenamiento, este mismo tipo de desempeño mantuvo el IER de la primera

evaluación. Además, en el GE los desempeños intra y extrasituacional también mejoraron con relación a la primera evaluación hecha. Esto indica, que la redacción de segmentos lingüísticos permite que el estudiante haga contacto con el criterio impuesto y responda ante el de forma efectiva, particularmente, cuando se requiere establecer relaciones entre conceptos, argumentos y/o teorías.

Además, en términos cualitativos, la redacción favoreció la imposición de criterios más variados por parte de los estudiantes. Esto se corrobora en los resultados obtenidos, en los que se observó que inicialmente en el GE, se imponían con mayor frecuencia criterios intrasituacionales, y después del entrenamiento, este tipo de criterios se impuso con menor frecuencia, para dar lugar a más criterios de tipo extrasituacional. Mientras tanto, en el GC, los criterios intrasituacionales continuaron imponiéndose en mayor medida con relación a los otros. Lo anterior, permite decir que, los estudiantes del GE tenían más oportunidades de hacer contacto con criterios de diferente complejidad, lo que a su vez probabiliza que tengan desempeños efectivos. Esto corresponde con lo encontrado por Morales, Peña, Hernández y Tapia (en prensa), quienes mencionan que la exposición a criterios variados hace probable que los estudiantes se encuentren en condiciones de identificarlos y satisfacerlos.

Por otro lado, el entrenamiento del presente estudio, al igual que el de Peña (2017), buscó que cada estudiante tuviera oportunidad de responder en al menos una ocasión, un criterio de los tres tipos evaluados, retroalimentado el desempeño después de escribir sus respectivas respuestas. Los resultados encontrados por este autor en términos de desempeño son similares a los encontrados en el presente estudio, considerando que los tres tipos de desempeño mejoraron en la segunda evaluación. Sin embargo, el estudio de Peña (2017) mostró mejores resultados para el desempeño intrasituacional, mientras que el entrenamiento aquí evaluado, tuvo mejores resultados en el tipo transituacional. Esto último, no corresponde con lo encontrado por Morales et al., (2017), debido a que este desempeño disminuyó su efectividad después del entrenamiento.

Con relación a la frecuencia de imposición de criterios, los datos de Peña (2017) concuerdan con los obtenidos por el presente trabajo, debido a que hubo un aumento en el tipo extrasituacional, y un decremento en el tipo intrasituacional. A pesar de que el estudio de Morales et al., (2017) consideró la frecuencia de criterios impuestos por el docente, estos tienen similitud con los resultados encontrados en el presente estudio, los cuales indican que la redacción probabiliza que el estudiante imponga criterios variados y con una frecuencia

similar a la que realizaría el docente. Esto favorece que el aprendizaje ya no solo dependa del profesor, sino que el estudiante ponga en práctica las habilidades orales que ha desarrollado.

La participación es aquella en que el estudiante dice algo con base en los criterios disciplinarios que es funcionalmente pertinente a lo que demanda el docente, y se le agrega a dicha descripción que el desempeño del estudiante se encuentra determinado por aspectos como su historia interactiva, habilidades, competencias, motivos e intereses que ha desarrollado a partir de interacciones previas (Morales, Peña, Trejo y Carpio, 2017). Una de estas interacciones es la escritura, que se ha evaluado de distintas formas. La escritura, al tener un papel relevante en la enseñanza en todos los niveles educativos, puede facilitar al estudiante universitario el desarrollo de habilidades orales. Aunque el presente estudio muestra mejoras en el desempeño de los estudiantes de tipo extrasituacional, se encontró que la redacción seguida de la oralidad tiene mejores efectos en desempeños transituacionales; contrario a lo que encontraron Acuña, Irigoyen y Jiménez (2013), cuyo entrenamiento tuvo mejores resultados en desempeños extrasituacionales, cuando los estudiantes escribían y luego hablaban.

Así mismo, la historia interactiva tiene un papel relevante en el desempeño escritor de un estudiante. En este sentido Morales, Hernández, Peña, Chávez y Carpio (2017), quienes evaluaron el desempeño oral de universitarios, reportaron que los criterios de menor complejidad eran cubiertos con mayor incidencia, mientras que los extrasituacionales, fueron cubiertos en mayor porcentaje en los semestres sexto y octavo, es decir, en los últimos semestres de la carrera, donde se espera que los estudiantes tengan contacto con criterios de mayor complejidad. En adición, los criterios de tipo transituacional, fueron los que menos desempeño exitoso presentaron, particularmente en los primeros semestres, donde se ha observado que los estudiantes tienen contacto mayoritariamente con criterios de tipo intrasituacional.

Esto tiene relación con los resultados presentados, considerando que el entrenamiento aquí evaluado consistió en la escritura para satisfacer criterios orales. La historia interactiva de los estudiantes con los diferentes tipos de criterios, permite justificar que se presenten mejores desempeños ante criterios con menor complejidad, como los son los intrasituacionales, independientemente del semestre en que se encuentren los estudiantes. Sin embargo, se observa en los últimos semestres de licenciatura, existe una

menor dificultad para satisfacer criterios más complejos, dado que se espera que en las aulas universitarias se dispongan situaciones que permitan que los estudiantes tengan contacto con criterios variados. En este sentido, el entrenamiento realizado en este estudio, permitió que, a partir de la historia interactiva del estudiante con relación a la satisfacción de criterios de forma escrita, apoyara a satisfacer criterios impuestos oralmente.

A partir de los resultados de Morales et al., (2017), quienes evaluaron el tiempo que tardaban los estudiantes en satisfacer criterios, se considera relevante que, para estudios posteriores, se evalué si la redacción tiene efectos sobre el tiempo que tardan los estudiantes en responder ante criterios de forma oral. Si suponemos que la escritura probabiliza la satisfacción de criterios de mayor complejidad, entonces, también puede probabilizar que un estudiante tarde menor tiempo en hacerlo, mientras más oportunidad tenga de responder ante este tipo de demandas.

Esto representa una ventaja para el desarrollo de actividades en el salón de clases, en tanto que el tiempo en que un estudiante habla, se reduce solo al necesario para que su desempeño sea efectivo, y de esta forma, puede haber cabida para que se impongan más criterios a los estudiantes, y cada uno tenga oportunidad de responder de forma oral, lo que favorecerá el desarrollo de sus habilidades orales. Más aun, la escritura podría favorecer que la participación oral ya no solo sea dentro del aula de clases. Como indica Ribes (2018), “escribir... crea la posibilidad de afectar a otros, directa e indirectamente en el tiempo y espacio, desligando a los seres humanos de la especificidad circunstancial del lugar, el momento, las cosas y eventos concretos en que tiene lugar su comportamiento” (p.23).

En este sentido, las TIC podrían facilitar que el docente imponga criterios dentro y/o fuera del horario de clase, y que estos sean satisfechos de forma escrita u oral, por medio de plataformas, las cuales, permitan a los estudiantes redactar o grabar sus desempeños para posteriormente compartirlo con el docente y sus compañeros, tal como lo reporta Welling (1993), quien utilizó un boletín electrónico en el cual los estudiantes redactaban un texto con relación a lo visto en clase, lo que permitió que aquellos que no solían hablar en clase, se expresaran de forma escrita, sin el temor a ser criticados frente a una audiencia o incluso por el mismo docente.

De acuerdo con Rueda et al., (2016), los estudiantes que presentan un nivel bajo de participación en clase, reportan que en su desempeño oral influye el tamaño del grupo, el



sentimiento de vergüenza ante el profesor, así como no sentirse seguro o preparado para la clase. Además, encontraron que las actitudes de profesores y compañeros son mejor percibidas por aquellos que presentan un nivel de participación alta, lo que probabiliza que estén relajados, y recuerden lo que tienen que decir para expresarse con facilidad. Por tanto, la redacción de los segmentos lingüísticos, puede servir al alumno para anticipar su desempeño en el aula, y por consiguiente, sentirse más seguro y tranquilo sobre lo que dirá o responderá ante un criterio oral.

Lo dicho hasta aquí, justifica que la redacción apoya al desarrollo de las habilidades orales, en tanto que permite al estudiante ordenar los segmentos lingüísticos que posteriormente, expresará de forma oral. Cuantas más oportunidades tenga el estudiante de expresar su razonamiento a otros, ya sea oralmente o por escrito, más posibilidades tendrá de construir social y personalmente las explicaciones sobre el mundo y sobre ellos mismos (Jorba, Gómez & Àngels, 2000), y particularmente, a partir de la disciplina psicológica y de un marco teórico.

Es por esto que se hace necesario que el universitario aprenda a justificar sus argumentos y elaborar un discurso congruente y coherente con su disciplina, de forma que aprenda a hablar los juegos del lenguaje como lo harían aquellos que se consideran como expertos en el campo de estudio. En adición, (Vilá, 2002) agrega que:

“hablar exige, además del control sobre los elementos propiamente lingüísticos, atender a aspectos relacionados con el receptor y con el contexto; saber qué es lo que se puede decir y lo que no, no repetir excesivamente lo dicho, intervenir en el momento adecuado, saber utilizar fórmulas de cortesía lingüística, no alargarse demasiado, saber callar, etc.” (p. 19).

Considerando entonces, que las habilidades orales requieren un entrenamiento, y que además, la expresión oral y escrita, como habilidades de comunicación, son complementarias y necesarias entre sí, “la escuela debe desarrollar en el alumno la competencia lingüística, en tanto que este un día se integrará a la vida laboral y tendrá que negociar, persuadir, reclamar, defender o proponer proyectos.” (Prieto & Cantón, 2015, p. 25). La sociedad demanda interacciones que requieren de la expresión oral en público y aquel profesionista que no logre hacerlo, se encontrará en desventaja. Por lo tanto, “la universidad puede promover situaciones de aprendizaje y proporcionar guías que clarifiquen

dónde y cómo el estudiante puede incrementar o mejorar sus competencias” (Corominas, et al., 2006, p. 317).

Las habilidades orales de los universitarios pueden enriquecerse mediante diversas situaciones que incluso suelen ser cotidianas para ellos como lo son, la defensa de trabajos, los seminarios, las exposiciones orales y los debates. Estos escenarios, “además de preparar a los estudiantes para mejorar sus futuras posibilidades de empleo, permiten que los profesores los evalúen, en consecuencia, sean más eficientes que con las disertaciones tradicionales a la hora de establecer tanto el nivel de aprendizaje del estudiante como sus destrezas de comunicación” (Brown & Pickford, 2013, p. 67).

Finalmente, con el propósito de abrir y mejorar las líneas de investigación que analizan el desarrollo de las habilidades orales y la promoción de la participación oral en la universidad, se deben considerar las dificultades que se presentaron en este trabajo, al ser un estudio realizado en el día a día del salón de clases. En primer lugar, se hablará de aquellos relacionados con la propuesta de estudio.

Una de las dificultades que se identificó en las tres condiciones realizadas, pero mayoritariamente en el entrenamiento, fue que los estudiantes que imponían los criterios para la participación oral, en ocasiones no formulaban la pregunta de la misma forma en que se les había facilitado, teniendo como consecuencia que la complejidad del criterio fuera menor a la que se había planeado. Debido a esto, los criterios en esta condición fueron impuestos por el docente y el investigador, lo cual pudo haber influido en la segunda evaluación, en la cual los criterios fueron impuestos nuevamente por los alumnos. Por esta razón, se sugiere en primer lugar, ser más precisos en las instrucciones hacia los estudiantes con relación a la imposición de los criterios para 1) evitar que el tipo de criterio asignado cambie su complejidad debido a la forma en que fue impuesto y, 2) evitar en mayor medida el cambio de quién impone el criterio. En segundo lugar, se sugiere realizar un análisis que permita identificar si quien impone los criterios guarda relación con el desempeño oral de los estudiantes.

Otro acontecimiento a mencionar, surge a partir de que los estudiantes encargados de imponer criterios, en la mayoría de las ocasiones no cerraban el episodio con la retroalimentación, sino que ésta era hecha por el docente o el investigador. Por este motivo, se recomienda incluir una condición en el entrenamiento, para ilustrar cada tipo de

retroalimentación, para que el estudiante sea capaz de retroalimentar el desempeño oral de sus compañeros.

Un aspecto a considerar, es el de la elección de participantes. Los grupos evaluados en el presente estudio, se asignaron al azar como control y experimental. Sin embargo, una cantidad considerable de participantes del GC, mostró un desempeño alto debido a que realizaban actividades de investigación dentro de la facultad, por lo que tenían conocimiento del sustento del estudio. Si bien es importante rescatar el desarrollo de las habilidades orales de estos estudiantes, se recomienda hacer un análisis de quienes serán considerados para la investigación, con el fin de evitar el efecto techo en el GE, o bien, datos que dificulten el análisis de la variable independiente.

Por otro lado, se mencionan aquellas consideraciones a tomar en cuenta en la organización del estudio. Realizar una investigación dentro de las actividades cotidianas del aula, implica considerar con anticipación eventos que puedan afectar el tiempo de sesión e incluso, la planeación. Debido a variables extrañas que se suscitaron durante el estudio, fue necesario ajustar los tiempos establecidos inicialmente, de manera particular al final de la primera evaluación y al inicio del entrenamiento. Esto hace necesario que la organización y planeación sea flexible, de forma que estos ajustes no afecten de manera significativa a los resultados.

Además, algo particular de este estudio, fueron los inconvenientes presentados con los participantes del GE, quienes mostraron negación a realizar las actividades como fueron propuestas, por lo que fue necesario hacer una negociación con los participantes, para ajustar las actividades en el aula con relación a la redacción de sus desempeños orales, sin perder el objetivo y el diseño del estudio.

Considerando las dificultades mencionadas, se recalca la necesidad de ser flexible en el diseño del estudio y en la planeación de las actividades a realizar, con la finalidad de reducir el efecto que puedan tener las variables extrañas en el desempeño del estudiante, en tanto que, algunas de ellas, afectan a aquellas condiciones necesarias para el desarrollo de habilidades orales en un ambiente como el salón de clases.

Finalmente, esta investigación permite vincular la habilidad escritora, la cual ha sido entrenada en los diferentes niveles educativos, con la habilidad oral que solo ha sido tomada en cuenta como un medio de evaluación formal en el aula de clases, considerando

generalmente, la frecuencia con que un estudiante habla. A partir de los resultados, se considera que la redacción además de probabilizar que el estudiante sea efectivo en su desempeño oral ante criterios orales de diferente complejidad, podría favorecer que las actividades no se limiten al aula de clases.

Si se le brindan al estudiante los criterios a satisfacer antes de la clase en la cual se le solicitará que los satisfaga oralmente, tendrá oportunidad de tener contacto con dichos criterios y de redactar su desempeño con anticipación. A su vez, esto puede permitirle leer y corregir las veces que considere necesarias con la finalidad de que sea capaz de cumplir con la demanda. Se sugiere para próximos estudios indagar los efectos de que el estudiante tenga contacto con los criterios a satisfacer con una temporalidad mayor; además, se sugiere evaluar a los estudiantes que reciben entrenamiento en otros escenarios donde se requiera de la habilidad oral, como exámenes o congresos, con la finalidad de identificar si hay un efecto transferencia a partir de la redacción de segmentos lingüísticos.

## REFERENCIAS

- Acuña, K., Irigoyen, J. J., & Jiménez, M. (2013). La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios. *Hermosillo: Qartuppi*.
- Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C., & Carpio, C. (2013). Efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura. *Enseñanza e investigación en Psicología, 18*(2), 293-305.
- Barragán, C., Camps, A., Cardona, M. C., Ferreri, J., Larreula, E., López, L., Morera, M., Nussbaum, L., Peliquín, F., Rodeiro, M., Ruiz, U., Sanchez, M., Vilá, M. & Vilardell, C. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona, España: Grao.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 17-44.
- Brown, S. & Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior. España: Narcea Ediciones,
- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R. & González, R. (2014). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en psicología, 31*, 144-155.
- Calderón, G., Zamora, R. & Medina, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. *Revista Universidad y Sociedad, 9*(3), 310-319.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A., & Pacheco, V. (2005). Análisis interconductual del ajuste lector en el ámbito educativo. En: Carpio, C. & Irigoyen, J. (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.
- Carmona, M. & Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía, 467-485*

- Carpio, C. (1994) Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: Hayes, L., Ribes, E. y López, F. *Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo: Un análisis experimental con estudiantes universitarios*. Tesis de Doctorado. Universidad Iberoamericana.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2), 41-50.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*. 6 (1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la psicología: un análisis funcional. En: Carpio, C. & Irigoyen, J. (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.
- Castañeda, S. (2004). La teoría psicogenética de Piaget, la psicología educativa y la didáctica de las ciencias. En *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno. Cap. 3
- Cheatham, J. M., Ozga, J. E., Peter, C. C. S., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing class participation in college classrooms with the good behavior game. *Journal of Behavioral Education*, 26(3), 277-292.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 341, 301-336.
- De la Cruz, I. (2016). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. 46.
- De la Garza, O. & Villezca, P. (2006). Efecto de la sobre-educación en el ingreso de personas con estudios de nivel superior en México. *Ensayos*. 25(2), 21-42.

- Fernández, M. & Herrera, N. (2019). *Ajustes presupuestales y las promesas lejanas de la nueva reforma educativa*. México Evalúa. Recuperado de <https://www.mexicoevalua.org/2019/12/02/ajustes-presupuestales-las-promesas-lejanas-la-nueva-reforma-educativa/>
- Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*. 63, 187-211.
- Haber, M. J. (1979). Increasing class participation using small groups. *The Clearing House*, 52(6), 295-297.
- Hernández, A. (2017). *Interacción entre criterios funcionales y revisión por pares sobre el desempeño escritor*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Hernández, P. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Psicología Educativa*, 15(2).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill, 200-208.
- INEE. (2018). *Derecho a la educación obligatoria*. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_02.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_02.html)
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. Recuperado de: [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic\\_2015\\_presentacion.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf)
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2006). Evaluación de modos lingüísticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(1).
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(48), 243-266.
- Jones, R. (2008). The " why" of class participation: A question worth asking. *College Teaching*, 56(1), 59-63.

- Jorba, J., Gómez, I. & Ángels, P. (Eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. España: Editorial síntesis.
- Kantor, J. (1967). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Editorial Trillas.
- Kantor, J. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México. Trillas.
- Loftin, C., Davis, L. A., & Hartin, V. (2010). Classroom participation: A student perspective. *Teaching and learning in nursing*, 5(3), 119-124.
- León, A., Morales, G., Silva, H. & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp.83-103). México: UNAM - FESI. López, F. (2017). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Mares, G., & Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1).
- Mares, G., González, F., Rivas, O., Rocha, O., Rueda, E., Rojas, L., Cruz, D. & López, R. (2013). Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 5(1), 71-81.
- México Evalúa. (2011). *10 puntos para entender el gasto educativo en México: Consideraciones sobre su eficiencia*. Centro de Análisis de Políticas Públicas. Recuperado de: <https://www.mexicoevalua.org/2011/01/01/10-puntos-para-entender-el-gasto-educativo-consideraciones-sobre-su-eficiencia>
- Monroy, M., Contreras, O., & Desatnik, O. (2009). *Psicología educativa*. México. UNAM.
- Morales, G. (2001). *El efecto de variar el momento de imposición del criterio de ajuste sobre la comprensión de textos científicos de psicología*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.



- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. & Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*. 37, 5-14.
- Morales, G., Hernández, A., Peña, B., Chávez, E. & Carpio, C. (2017). Escribir rápido, escribir mejor: interacción entre parámetros temporales y criterios funcionales en universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. 9 (2), 124-131.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A. & Tapia, F. (En prensa). *Educación del nuevo milenio: el anhelo de la interdependencia intelectual y el esfuerzo por promover el desempeño autodidacta*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., Trejo, A. & Carpio, C. (2017). Participaciones orales y tipos de criterios funcionales en estudiantes universitarios. *Revista educarnos*. 6(27), 59-79.
- Murillo, L. & Montanero, M. (2017). Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. & Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica. En: Carpio, C. & Irigoyen, J. (Eds). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM

- Peña, B. (2017). Una caracterización funcional de las participaciones orales de universitarios en el aula. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Prieto, L. & Cantón, I. (2015). La expresión oral en primaria: A propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro educacional*. 25, pp. 31-52.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamentalia*. 1(1), 63-82.
- Ribes, E. (2002). Herencia genética, sistema nervioso y conducta. En *Psicología del aprendizaje*. México: Manual Moderno, 43-46.
- Ribes, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta. En Castañeda, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Ribes, I. (2018). Los fenómenos psicológicos y el lenguaje ordinario. En *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno. 22-52.
- Ríos, A. & Varela, J. (2018). La lectura y la audición. ¿Tiene efecto en la escritura de estudiantes universitarios? *Investigación*. 23(79), 1149-1169.
- Rojas, L. (2015). *Análisis interconductual de la participación en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Rueda, E., Mares, G., Gonzáles, L., Rivas, O. & Rocha, H. (2016). Factores de la participación en clase en estudiantes de Psicología. *Debates en Evaluación y Currículum*. 2(2), 1686-1691.
- Rueda, E., Mares, G., Gonzáles, L., Rivas, O. & Rocha, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74(1), 149-162.
- Ruíz, M. (2011). El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. 14(117), 133-144.

- Ruiz, E., Cruz, J. & Hernández, D. (2018). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso: casos de una institución de educación superior mexicana y española. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 21(4), 1394-1410
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. España: Paidós. 171-176.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Song, Y. (2015). An investigation into participation in classroom dialogue in mainland China. *Cogent Education*, 2(1), 1- 14.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Villalpando, J. (1998). Los fines inmediatos de la educación y la formación de la persona. *Filosofía de la educación*. México: Porrúa, 91-113.
- Welling, B. (1993). Using email to enhance class participation. *Political Science and Politics*. 26(4), 757- 760.
- World Economic Forum. (2017). *El preocupante nivel educativo en México*. Recuperado de: <https://es.weforum.org/agenda/2017/09/el-preocupante-nivel-educativo-en-mexico>
- World Economic Forum. (2017). Seven skills your child needs to survive the changing world of work. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future/>

# ANEXO 1

## FORMATO DE PARTICIPACIONES EN CLASE



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Educación Especial y Rehabilitación Teórica III



Fecha	
Nombre	