

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

De la participación como requisito administrativo a su papel como promotor de habilidades orales

Changing participation from an administrative requirement to an oral skills promoter

Benjamin Peña-Pérez¹, Alfredo Hernández-Corona², Brenda Abigail Pintle-Díaz³ y Germán Morales-Chávez⁴

1 Universidad Autónoma de México, México (benjaminp.perezpsico@gmail.com), 2 Universidad Autónoma de México, México (alfredo.hernandez@iztacala.unam.mx), 3 Universidad Autónoma de México, México (brendapintled@gmail.com) y 4 Universidad Autónoma de México, México (gmoralesc@unam.mx)

Cómo citar este artículo:

Peña-Pérez, B., Hernández-Corona, A., Pintle-Díaz, B. A., y Morales-Chávez G. (2022). De la participación como requisito administrativo a su papel como promotor de habilidades orales. *Educación y Ciencia*, 11(58), 104-119.

Recibido el 28 de mayo de 2021; aceptado el 30 de marzo de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

En aras de promover las habilidades orales, se propone una perspectiva diferente de entender la participación oral en clase. Se define la participación como el desempeño oral efectivo del estudiante ante un criterio que se le demanda. El propósito del presente estudio fue evaluar los efectos de una intervención basada en un análisis funcional de las participaciones orales sobre la frecuencia y tipo de participaciones orales de estudiantes universitarios. Los resultados mostraron una mejoría y diversificación de las participaciones orales de los estudiantes, en especial ante criterios de complejidad media y baja. Considerando estos resultados, y basándose en una perspectiva interactiva, la clase universitaria pudiera analizarse como un continuo de múltiples episodios, en los cuales se pueden identificar los cambios en el actuar tanto del estudiante como del docente en relación con la participación y en términos de otras interacciones orales.

Palabras clave: educación superior; estudiante-profesor; estudiante universitario; expresión oral; habilidad

Abstract

To promote the oral skills, a new functional framework to understand the oral participation in class is used. Oral participation is defined as the effective student's oral performance in relation to the criterion imposed by the teacher. The purpose of the present paper was to evaluate the effects of a training based on the functional analysis of the oral participation over the frequency and type of oral participation of college students. The results show an increase and diversification of the student's oral participation mostly regarding the criteria of middle and lower complexity. Considering these results, and based in an interactive perspective, a university class can be analyzed as a concurrence of multiple

episodes, in which it is possible to identify changes in the students' and teacher's behavior with respect to oral participation and other oral interactions.

Key words: college students; higher education; oral expression; skills; student-teachers

INTRODUCCIÓN

La globalización y el constante cambio en múltiples áreas de conocimiento, han hecho necesario discutir las diferentes formas de promover habilidades en los nuevos profesionales. Varias organizaciones internacionales han descrito el perfil esperado de los profesionales en este siglo XXI, incluyendo las habilidades profesionales necesarias. Desde hace ya varios años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un planteamiento al respecto, separando dichas habilidades en básicas y aplicadas (OCDE, 2008). Las primeras incluyen conocimiento básico de ciencia, humanidades, historia, economía, etc.; mientras que las aplicadas incorporaban aspectos como el liderazgo, creatividad, pensamiento crítico y comunicación oral. Específicamente, las habilidades de comunicación oral han sido consideradas años después por otras organizaciones (WEF, 2016) y por muchos campos disciplinarios (Gray, 2010; Jackson, 2014; Kavanagh y Drennan, 2008).

Dada la importancia de este tipo de habilidades, resulta necesario que los profesionales de diferentes áreas desarrollen y desplieguen esta clase de actividades desde la etapa escolar, siendo la participación oral en clase la forma más común de promoverlas (Bean y Peterson, 1998; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Orwat et al., 2017). Es necesario recalcar el carácter “oral” de la participación, dado que en la literatura existen diferentes estudios que emplean el término “participación en clase” para referir el compromiso del estudiante con la clase, la atención que presta o su inclusión en toda clase de actividades (Jones, 2008; Kim, 2013).

Existen diferentes aproximaciones y disciplinas que han estudiado la manera de promover la participación en clase con diferentes propósitos y resultados (Rocca, 2010). Algunos de estos estudios incluyen aquellos en los cuales se emplean cuestionarios e instrumentos para obtener una medida indirecta de la participación oral (Frymer y Houser, 2016; Girgin y Stevens, 2005), mientras que otros emplean la observación directa en el salón de clases (Freguia, 2016; Song, 2015). En el caso del primer tipo de estudios, a pesar de ser más práctico recoger datos por medio de un cuestionario, no hay garantía de que las respuestas sean una representación fiel del actuar del estudiante dentro del salón de clases, y parece reflejar más la opinión o percepción sobre el propio desempeño (Dallimore, Hertenstein y Platt, 2004). Por otro lado, los estudios que emplean la observación directa en el salón de clases, en ocasiones presentan otra clase de inconvenientes. Por ejemplo, se realizan mediciones que no refieren en lo absoluto el desempeño oral, como la cantidad de manos levantadas en lugar de tratar de evaluar la cualidad del contenido de la participación oral del estudiante (Cheatham et al., 2017). Otra práctica común en la literatura es únicamente enfocarse en alguno de los actores (el maestro o el estudiante), dejando de lado a una de las dos partes (Hosoda, 2014).

La conceptualización de la participación oral debiese considerar la interacción entre ambos agentes, evaluar el desempeño oral del estudiante de manera directa y distinguirla de otras clases de participación que pueden ayudar al aprendizaje, pero no a la promoción de habilidades orales. Es a partir de esta reflexión y de las limitantes antes mencionadas que el presente trabajo realiza una propuesta desde una perspectiva funcional de lo educativo.

Definición y evaluación de la participación oral

Se recupera la conceptualización de la participación oral descrita por Morales et al. (2017), la cual se adscribe a la noción de interacción didáctica tal como la plantea León et al. (2011), es decir, como la unidad mínima de análisis de las relaciones establecidas entre el docente y el estudiante. Este concepto plantea que dicha interacción está mediada por un criterio impuesto por el docente, mismo que se encuentra delimitado cultural, disciplinaria y curricularmente, y que describe el desempeño esperado del estudiante.

De ese modo, desde esta perspectiva se considera que el estudiante que cumple con el criterio demandado en una situación específica (por ejemplo, responder la pregunta que hace el profesor en clase) se dice que demuestra una habilidad (oral, en este caso). Adicionalmente, cuando el estudiante es capaz de satisfacer múltiples criterios en situaciones distintas (por ejemplo, responder las preguntas del profesor sobre diferentes temas en diferentes clases) se dice que el estudiante es competente (oralmente, en este caso) (Carpio, 2005; Carpio et al., 2007). Es necesario recalcar que la competencia no refiere a una suma de muchas habilidades, sino a una tendencia a demostrar comportamiento que cumple con las demandas establecidas.

La unidad de análisis teórica de la Interacción Didáctica, se ve concretizada en los Episodios Didácticos que se identifican en la clase y que se encuentran conformados por los siguientes elementos (Morales et al., 2016; Morales et al., 2014): El criterio o demanda que impone el docente, la situación en la que ocurre el episodio, la ilustración del profesor del desempeño ideal del estudiante, el desempeño real del estudiante en relación al criterio impuesto, y la retroalimentación del docente a la actividad estudiantil. El episodio comienza en una situación dentro de la clase cuando el profesor impone un criterio, el cual es la demanda conductual mínima que se requiere del estudiante, este puede adoptar la forma de una instrucción, demanda, o en el caso de la participación, como una pregunta presentada de manera oral en clase. Es ante dicha pregunta que el estudiante ajusta su desempeño oralmente para satisfacer la demanda del profesor, mismo que es retroalimentado por este último. La interacción didáctica, puede no ser necesariamente en la modalidad de participación oral, sino también expositiva, lectora o escritora (Morales et al., 2013). Existen múltiples estudios de las últimas dos modalidades, pero no de las dos modalidades orales (Arroyo, Morales, Silva, Camacho y Canales, 2015; Morales, et al., 2010; Morales, Hernández, León, Cruz y Carpio, 2010; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010; Pacheco, Ortega, Morales y Carpio 2013; Pacheco, Reséndiz y Mares, 2010).

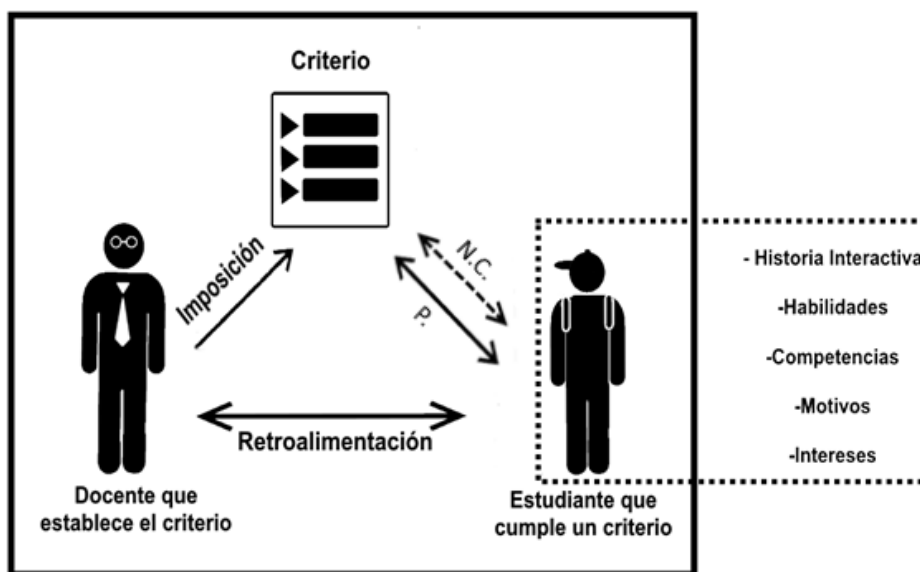
La relevancia de realizar estudios sobre las interacciones didácticas de participación oral, es que permiten superar limitantes de otra clase de aproximaciones que no necesariamente permiten promover habilidades orales. Desde esta conceptualización, no es equiparable hablar en clase que participar, se le llama participación oral solo si el desempeño del estudiante cumple con el criterio impuesto (Morales et al., 2017). Es decir, existen muchas interacciones orales en clase, pero no todas ellas constituyen Episodios Didácticos de participación oral, ya que esta última tiene múltiples factores involucrados entre los que están los criterios curriculares, culturales, disciplinares, historia interactiva de ambos agentes, etc. (Figura 1).

Por lo tanto, si un profesor pregunta “¿Alguien vio el partido de ayer?” a pesar de ser una pregunta realizada de manera oral en el tiempo de la clase, no podría ser llamada criterio, en tanto no guarda ninguna correspondencia curricular o disciplinar, a no ser que fuese una clase de educación física. De este modo, se reconoce que el desempeño oral del estudiante no siempre desemboca en

una participación, cuando esto ocurre estamos hablando de una “no correspondencia” (Morales, et al., 2017). Esto no significa que no tengan algún valor dichos desempeños, simplemente resulta conveniente distinguirlos de la participación oral, en tanto permite que sea más claro identificar si el estudiante se acerca, o no, al desarrollo de habilidades orales esperadas curricularmente para la disciplina en la que se está formando (Morales, et al., 2017). Una ventaja más que entraña esta conceptualización de la participación, es que se reconoce que no todas las participaciones son cualitativamente iguales. No puede ponerse en la misma categoría a una pregunta textual que a una pregunta que exige relacionar argumentos de manera novedosa. Para distinguir la complejidad de las participaciones orales, se recupera el concepto de desligamiento funcional, es decir, qué tanta autonomía guarda el desempeño respecto a la situación en la que ocurre el episodio didáctico (Pacheco et al., 2005; Ribes y López, 1985). A continuación, se describe la clasificación de dicho desligamiento.

Figura 1.

La participación oral desde un punto de vista interactivo.



Nota: P. =

Participación (Línea continua entre el estudiante y el criterio), N.C.=No correspondencia (Línea punteada entre el estudiante y el criterio).

Fuente: elaboración propia.

Los desempeños que se encuentran regulados estrictamente por la situación se denominan Intrasisituacionales, es decir, dependen totalmente de los objetos y eventos que se encuentran en la situación en que la participación oral ocurre. Un ejemplo puede ser cuando se pregunta algo que está contenido en el texto. Otros desempeños pueden hallarse controlados por factores no presentes de la situación sino de otras situaciones, y se denominan desempeños Extrasituacionales, es decir, participaciones orales que exigen hacer contacto con otras situaciones o propiedades no aparentes. Por ejemplo, cuando el estudiante relaciona un concepto o teoría específica con una situación de la clase, como ocurre cuando se ilustra un caso de un concepto teórico. Finalmente, existe un tercer

tipo de desempeño, que involucra un desligamiento que consiste únicamente en relaciones entre productos lingüísticos como teorías o conceptos, independiente de toda situacionalidad, el cual se denomina Transituacional, el cual podría ser ejemplificado por una participación oral en la que el estudiante compara dos definiciones de un concepto de diferentes autores.

Esta clasificación permite distinguir si la demanda impuesta por el docente y el desempeño oral estudiantil que se ajusta a la misma son de una complejidad baja (Intra), media (Extra) o alta (Trans). Siendo necesario recalcar que lo que se busca es que exista variabilidad en los criterios impuestos por el profesor para diversificar la actividad del estudiante, punto nodal para auspiciar el desarrollo psicológico en el aula (Carpio et al., 2007).

Si se considera que la variabilidad es una condición que podría posibilitar el desarrollo de habilidades orales en la modalidad de participación, entonces resulta crítica una evaluación empírica y directa en el aula que permita identificar las formas de llegar a este resultado. Con base en la propuesta de los Episodios Didácticos, se hace posible identificar el éxito del desempeño estudiantil cuando un episodio con desempeño correcto es cerrado por la retroalimentación del profesor. Desempeño que permite la evaluación del desarrollo de habilidades y competencias de ambos actores, mientras que el alumno aprende a satisfacer criterios, el docente también debe aprender a imponerlos de forma variada.

Estas consideraciones permiten plantear la siguiente pregunta: “¿Qué efecto tendría una intervención basada en los componentes definidos en los Episodios Didácticos (criterio, ilustración, desempeño y retroalimentación) sobre la participación oral estudiantil, definida como habilidad oral?”, así como “¿Habrá diferencia ante múltiples tipos de criterios?” Plantear respuestas a estas interrogantes ayudarían a la promoción de habilidades y competencias orales en el aula.

Por tanto, el propósito del presente escrito fue evaluar los efectos de una intervención basada en el episodio didáctico dentro del salón de clase sobre el tipo y la frecuencia de participaciones orales hechas por alumnos universitarios.

MÉTODO

Participantes

Participó un grupo de 32 estudiantes, 15 hombres y 17 mujeres, entre 18 y 21 años de edad, del primer semestre de psicología de una universidad pública.

Situación

Todas las sesiones ocurrieron en el marco de una clase de teoría. Los investigadores pidieron consentimiento al profesor y al grupo para conducir esta investigación, así como para videograbar la clase. La cámara de video se introdujo al salón de clase desde los primeros días del semestre, en aras de controlar los posibles efectos disruptivos que pudiera tener en el comportamiento de los estudiantes.

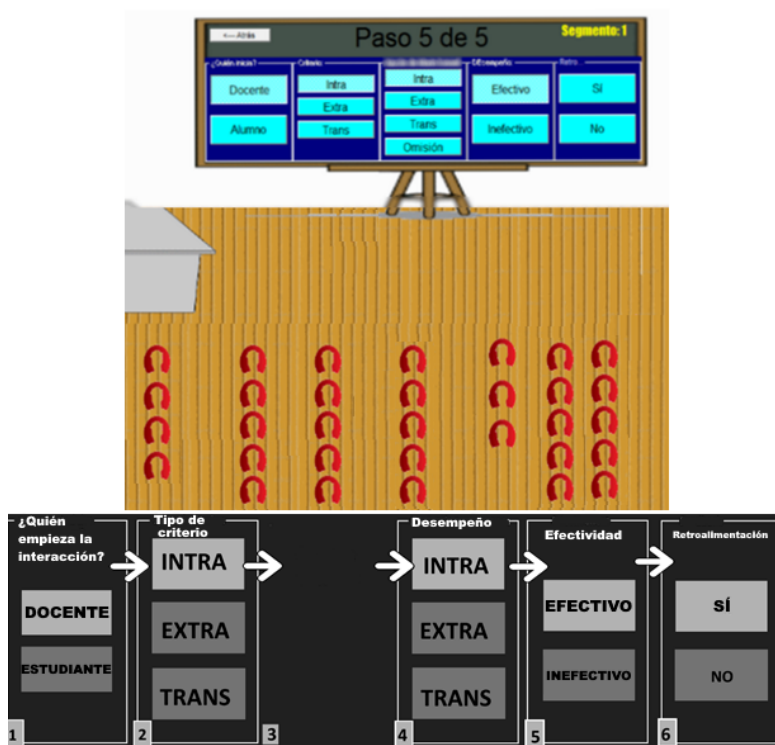
Materiales y Recolección de datos

Se empleó una cámara Sony CX405 para grabar las clases y una laptop notebook Acer Aspire modelo Q1VZC. La computadora se empleó para ejecutar el Programa de Identificación de Interacciones Orales (PROIDIO) mismo que fue diseñado específicamente para esta investigación en el lenguaje de programación Microsoft Visual Basic 6 como una alternativa a los registros clásicos de lápiz y papel. El mismo será descrito de manera más detallada a continuación.

El PROIDIO permite a un observador registrar, de manera general, dos tipos de interacciones orales en el aula: una en la que el docente empieza la interacción y otra en la que el estudiante lo hace. En concordancia con el objetivo del estudio, solo se describirán el primer tipo de interacciones. Abajo se muestran los diferentes pasos que requería el registro para llevarse a cabo en el PROIDIO (ver Figura 2): 1.) Una vez que se inicia, el primer paso es determinar si el docente o el estudiante inició la interacción; 2.) El siguiente paso es seleccionar al estudiante al cual el docente le impone el criterio (de una lista previamente hecha e introducida al programa, el PROIDIO permite tener diferentes listas de grupos); 3.) El tercer paso es indicar el tipo de criterio impuesto por el docente; 4.) El cuarto paso es indicar si hubo correspondencia en la complejidad funcional del criterio impuesto y el desempeño del estudiante; 5.) Dependiendo de si hubo o no correspondencia, el quinto paso requiere indicar si el desempeño fue efectivo (correspondencia) o inefectivo (diferencia); 6.) El último paso es indicar si el profesor brinda o no retroalimentación para cerrar el episodio.

Figura 2.

Pantalla general del PROIDIO y pasos para el registro dentro del programa.



Estos son los pasos que se seguían para el registro en cada sesión, al final el programa generaba un archivo de Excel con la base de datos de la sesión, misma que mostraba el registro en orden cronológico de los episodios ocurridos en la clase y una tabla que resumía los datos por participante.

Desde el principio se pidió consentimiento a los estudiantes para la videograbación, se les avisó que sería únicamente para fines de la investigación y que ninguna clase de información personal sería recuperada.

Procedimiento

Se llevaron a cabo 35 sesiones a lo largo de las 16 semanas de clase del semestre. Se realizaron dos evaluaciones con un total de veinte sesiones (diez sesiones para cada evaluación) y 15 sesiones de intervención. También se llevó a cabo una sesión adicional de exposición. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y media.

Evaluación 1

Durante esta condición, el investigador registró las interacciones orales que ocurrían en el aula empleando el PROIDIO, tales como los criterios impuestos por el profesor, el desempeño oral del

estudiante y la retroalimentación que ocurrían durante toda la clase. Además, se cotejaba el registro del PROIDIO con el video de la clase con el fin de realizar una codificación fidedigna, y en caso de no coincidir ambos registros, mediante consenso de los investigadores se registraba una u otra categoría de cada tipo de criterio, así como si el desempeño era correcto o no, o si el docente había brindado retroalimentación.

Intervención

Se empezó con una exposición de 30 minutos del investigador hacia la clase, en la cual explicó los diferentes tipos cualitativamente diferentes de criterios que se podían imponer y cómo podían satisfacerse. Se ilustraron los tres tipos de criterios considerados para la participación oral en este estudio (Intra, Extra, Trans) brindando ejemplos y contraejemplos (v.g. Se describía una situación con un criterio Intrasituacional con un desempeño adecuado e inadecuado). Además, se les preguntó a estudiantes al azar que brindaran un ejemplo de cada tipo de criterio para asegurar que la exposición había tenido efectos en el desempeño estudiantil, brindando de forma adicional retroalimentación al desempeño de los estudiantes en este ejercicio. Con estas preguntas finalizaba la sesión de exposición.

En las posteriores quince sesiones, en cada una se daba una lista con 12 criterios (4 Intra, 4 Extra y 4 Trans) asignada para un grupo de estudiantes en particular, esto con el fin de que al menos ocurrieran cierta cantidad de interacciones orales a lo largo de la clase y que las oportunidades de participar fuesen equitativas entre los estudiantes. Cabe recalcar que esta lista era únicamente el requerimiento mínimo de participaciones para la clase, ya que el profesor podía imponer de manera adicional tantos criterios como quisiera y del tipo que quisiera. Esto se hizo con el fin de no interrumpir su dinámica y únicamente asegurar el contacto de los alumnos con diferentes tipos de criterios. A continuación, se brindan ejemplos de cada tipo:

INTRA: ¿Cuál es la definición de programa de reforzamiento que viene en el texto?

EXTRA: Dime un ejemplo de programa de reforzamiento en la vida real

TRANS: ¿Cuáles son las diferencias entre la noción de reflejo en el trabajo de Skinner y en el trabajo de Watson?

Cada uno de los doce criterios debía ser impuesto al estudiante correspondiente en cada clase, de manera que al final de las quince sesiones de intervención todos los estudiantes hubieran interactuado al menos una vez con cada uno. El criterio para cada clase se asignaba dependiendo de con cual tipo de pregunta le había tocado al alumno previamente y con cuál no, por ejemplo, un estudiante al que ya se le había impuesto un criterio Intrasituacional, en una clase posterior se le debía imponer un criterio Extrasituacional, luego un Transituacional. Al finalizar las 15 sesiones, cada uno de los estudiantes había entrado en contacto con criterios de los tres tipos.

Del mismo modo, para impactar en la retroalimentación se le dijo al docente que debía de brindar alguna consecuencia al desempeño del estudiante, y se le mencionó a lo largo de las sesiones

que debía hacerlo más allá de decir si el desempeño era correcto o incorrecto. Durante toda esta condición al igual que en las evaluaciones se realizó el registro en el PROIDIO, y se tomó el video, cotejando ambos para poder determinar el tipo de criterio impuesto, si el desempeño fue correcto o incorrecto y si hubo retroalimentación.

Evaluación 2

Esta condición, fue idéntica a la Evaluación 1, y duró exactamente la misma cantidad de sesiones.

RESULTADOS

La participación oral del estudiante fue analizada en dos variables, su tipo y frecuencia. El primero de ellos se determinaba con base en la complejidad del desempeño requerido: Intra, Extra o Trans. La segunda variable dependiente se midió en términos del número de ocurrencias en que un criterio de cierto tipo era satisfecho.

Dos unidades de medida fueron elaboradas para ilustrar las interacciones orales entre el estudiante y el docente: El Índice de Retroalimentación (IR) y el Índice de Efectividad Relativa (IER). El IR es igual al número de participaciones orales que recibieron retroalimentación, dividido por el número total de criterios impuestos por cada tipo. En otras palabras, demuestra cuántas veces el desempeño del estudiante obtuvo retroalimentación del docente. Por ejemplo, si hubo un total de 30 participaciones, diez de cada tipo (Intra, Extra, Trans), pero solo 8 Intra, 6 Extra y 2 Trans tuvieron retroalimentación, entonces el IR sería de .8 (Intra), .6 (Extra) y .2 (Trans), respectivamente.

Por otro lado, el IER se calcula de una manera similar, empleando el número de participaciones que ocurrieron de cierto tipo, dividido por el total de criterios impuestos de dicho tipo. Este índice es una forma de ilustrar la proporción entre el número y tipo de criterios satisfechos respecto del total de criterios impuestos.

Después de todas las condiciones, y teniendo la base de datos de todas las sesiones, se llevó a cabo un análisis con el paquete estadístico NCSS 2001. Todos los valores fueron expresados como media, y error estándar de la media. Para el IER, las diferencias entre variables distribuidas normalmente (Intra) se examinaron con un Análisis de Varianza de una vía (ANOVA), el análisis post hoc fue realizado con la prueba Bonferroni. Por otro lado, las diferencias entre variables distribuidas de forma no normal (Extra y Trans) se hicieron con una ANOVA Kruskal Wallis, el análisis post hoc fue realizado usando la prueba Kruskal-Wallis, en todas las pruebas se rechazó la hipótesis nula cuando el valor de $P < 0.05$ (ver Tabla 1).

Tabla 1
Análisis estadístico para IER

		Diferencias significativas con	N	Media	Error Estándar
TRANS*	Evaluación 1	Intervención	10	0	8.819959E-02
	Evaluación 2	-	10	0.22	8.819959E-02
	Intervención	Evaluación 1	15	0.2666667	7.201466E-02
EXTRA*	Evaluación 1	Intervención	10	0.1	9.38E-02
	Evaluación 2	-	10	0.509	9.38E-02
	Intervención	Evaluación 1	15	0.6293333	7.66E-02
INTRA**	Evaluación 1	Evaluación 2	10	0.264	9.18E-02
	Evaluación 2	Evaluación 1 - Intervención	10	0.705	9.18E-02
	Intervención	Evaluación 2	15	0.2913333	7.49E-02

Nota: *P<0.05 ANOVA de una vía (P < 0.05 (Prueba Bonferroni)). ** P<0.05 Kruskal-Wallis ANOVA (prueba Kruskal-Wallis).

En la Figura 3 pueden identificarse las frecuencias de los diferentes tipos de participaciones orales, hubo un total de 832 ocurrencias a lo largo de todo el estudio. Un hallazgo interesante es que, a mayor nivel de complejidad, menor fue la frecuencia de dicho tipo de participaciones, de hecho, en la Evaluación 1, no hubo participaciones orales Transituacionales porque no se realizó ninguna pregunta de esta complejidad. Adicionalmente, hubo más participaciones orales durante la Intervención que durante la Evaluación 2 (385 contra 257 en total) (ver Figura 3).

Por otro lado, como puede apreciarse en la Figura 4, el IER tuvo un incremento progresivo a través de las diferentes condiciones en las participaciones orales Intrasituacionales subiendo un 0.35 de la Evaluación 1 a la Intervención y un 0.06 de la Intervención a la Evaluación 2. Sin embargo, esto no ocurrió con los otros dos tipos de participación, los cuales decrecen en la Evaluación 2 un total de 0.06 para Extra y 0.12 para Trans (ver Figura 4). Adicionalmente, se encontró que, a mayor complejidad del criterio, peor era el desempeño estudiantil.

Figura 3.
Frecuencia de participación del grupo por el tipo de participación oral durante las diferentes condiciones del estudio.

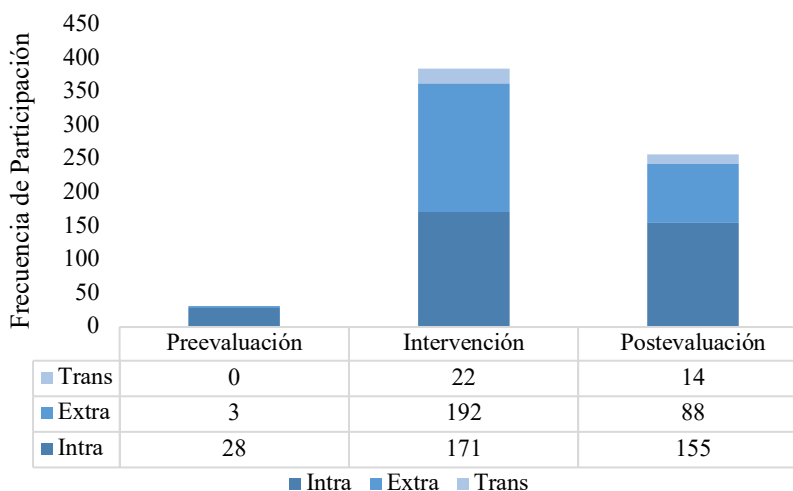
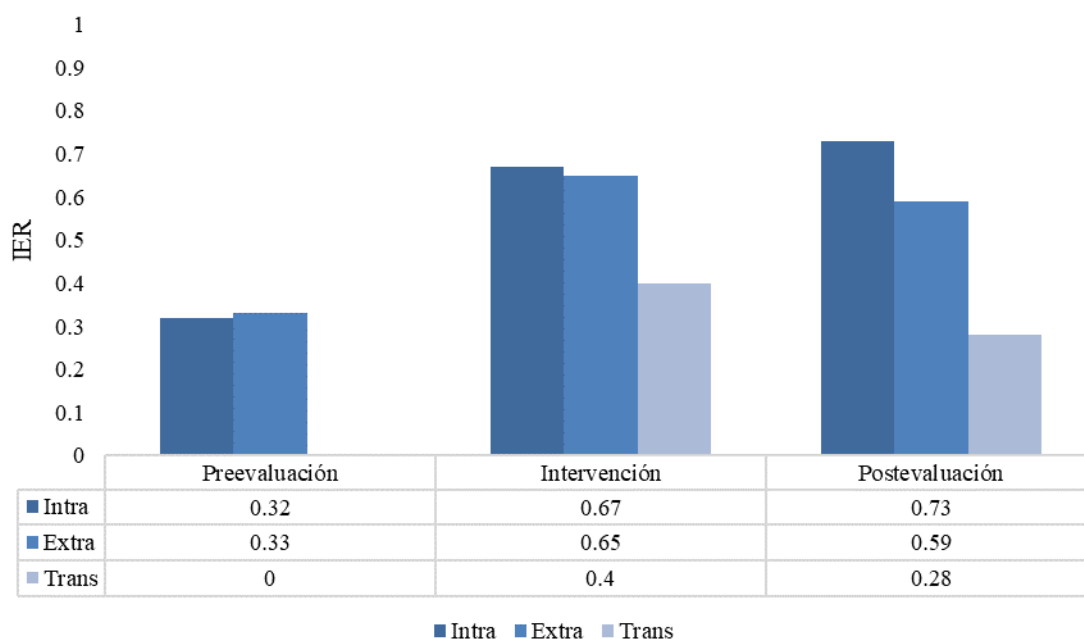


Figura 4.

Índice de Efectividad Relativa (IER) del grupo por tipo de participación oral durante las condiciones del estudio.



Específicamente hablando del IR, se hallaron diferencias entre variables distribuidas no normalmente (Extra e Intra) empleando una ANOVA Kruskal-Wallis, empleando una prueba Kruskal-Wallis para el análisis post-hoc. Las diferencias en la variable restante (Trans) fueron examinadas empleando una prueba Aspin Welch (ver Tabla 2).

Tabla 2
Análisis estadístico para IR

		Diferencias significativas con	N	Media	Error Estándar
TRANS*	Intervención	Evaluación 1	10	0	0
	Evaluación 1	Intervención	15	0.4333333	0.1057853
EXTRA**	Intervención	Evaluación 1	10	0.1	9.23E-02
	-	Evaluación 2	10	0.638	9.23E-02
	Evaluación 1	Intervención	15	0.7846667	7.54E-02
	Intervención	Evaluación 1	10	0.248	8.43E-02
INTRA**	-	Evaluación 2	10	0.612	8.43E-02
	Evaluación 1	Intervención	15	0.7286667	6.88E-02

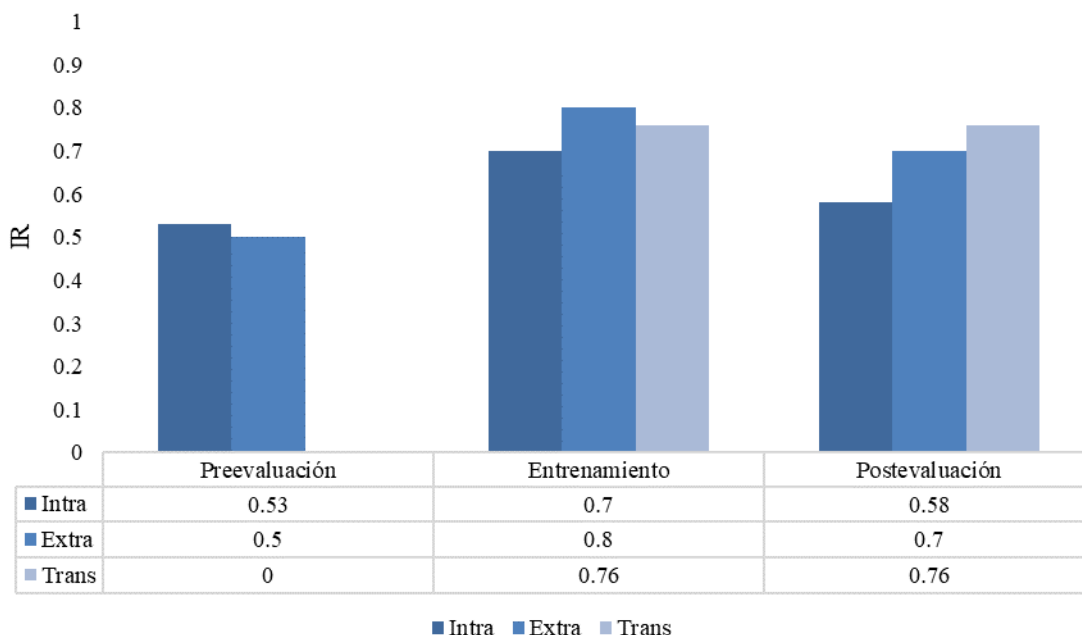
*P<0.015 Prueba Aspin Welch ** P<0.05 Kruskal-Wallis ANOVA (Kruskal-Wallis post hoc).

En general, hubo un incremento durante la Intervención con respecto a la Evaluación 1 para todos los tipos de participaciones, del .13 para Intra, del .3 para Extra y de .76 para Trans. Seguido por un decremento en la Evaluación 2 para las participaciones orales Intra de 0.12 y .10 para las

Extrasituacionales, pero no para las Transituacionales, las cuales se mantuvieron igual en las últimas dos condiciones (ver Figura 5).

Figura 5.

Índice de Retroalimentación (IR) del grupo por tipo de participación oral durante las condiciones del estudio.



DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar los efectos de una intervención basada en la noción de episodio didáctico dentro del salón de clase sobre el tipo y la frecuencia de participaciones orales hechas por alumnos universitarios. El primer hallazgo importante es que el desempeño del estudiante empeora conforme incrementa la complejidad de la demanda que se le hace, un efecto previamente reportado en ciertos análisis de la interacción didáctica en las modalidades de lectura y escritura (Arroyo, et al., 2015; Pacheco et al., 2010). Este hallazgo podría estar relacionado con dos factores: 1) que en las clases universitarias predominan criterios de menor complejidad y escasean los de mayor complejidad. 2) como consecuencia del punto anterior, las habilidades configuradas del estudiante para satisfacer los criterios se encuentran vinculadas a aspectos situacionales o textuales, es decir, están ancladas a la historia de criterios que han enfrentado.

La Intervención presentada en el estudio resultó una condición que mejoró la satisfacción de criterios, al menos de tipo Intrasituacional y Extrasituacional, lo que puede ser entendible si se recuerda que existe mayor cercanía en el desligamiento entre estos dos tipos de criterios que entre los criterios de tipo Intrasituacional y los Transituacionales. Por supuesto, aunque se puede argumentar cercanía entre los criterios Extra y Transituacionales, lo cierto es que la historia de contacto con los criterios de menor complejidad parece servir de base para auspiciar contactos de

tipo Extrasituacionales, pero no parecen ser suficientes para los Transituacionales. Lo anterior tiene al menos dos implicaciones, en primer lugar, resulta necesario aclarar que cumplir criterios de menor complejidad no es en sí mismo un problema, representa un inconveniente cuando es lo único que pueden hacer los estudiantes dado que se complica la promoción de competencias variadas (Carpio, et al., 2007). En segundo lugar, que es necesario explorar otras formas de promover habilidades para cumplir con criterios más complejos (Transituacionales), lo cual podría requerir el diseño de una intervención diferente.

De forma adicional, es necesario que el docente desarrolle mayor pericia para imponer criterios (Petress, 2006), pero variando la complejidad de las demandas, lo cual puede coadyuvar para promover desempeño variable y efectivo. En otras palabras, cantidad no necesariamente se traduce en calidad (Freguia, 2016), por lo tanto, es relevante el desarrollo de competencias por parte del profesor para variar su actividad en aras de promover, a su vez, habilidades en sus estudiantes.

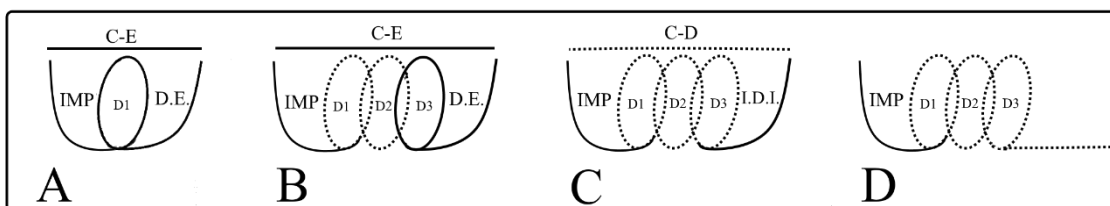
Para lograr esa competencia del docente existen ciertos obstáculos, en muchas ocasiones el docente no puede referir qué alumno ya participó, cuál falta, qué tipo de participación oral ha realizado o si lo ha hecho correctamente. Menos si se considera que generalmente se tiene que estar al tanto de 30 a 40 estudiantes, lo cual ha promovido que la participación sea una actividad que el docente evalúa de forma subjetiva, por lo general dicotómicamente (ocurrió o no ocurrió) y quede reducida a su aspecto cuantitativo. Además, también se considera una actividad adicional por realizar, más que una manera genuina de promover habilidades orales en los estudiantes. Por ello, programas como el PROIDIO podrían ayudar para el registro y el seguimiento de las participaciones orales en clase, y con este fin se buscaría mejorarlo y pasarlo a un dispositivo móvil que lo haga más accesible y útil para el docente con grupos numerosos.

Otra competencia que es necesaria para cualquier docente es la de proveer al desempeño estudiantil de una retroalimentación (Silva et al., 2007). En el presente estudio, la retroalimentación se vio beneficiada durante la Intervención, pero regresó a sus niveles normales en la Evaluación 2. Considerando que en los resultados de este trabajo, se encontró que había pocos episodios didácticos en los que existía este componente y solían ser los de menor complejidad. Resulta de vital importancia, debido a que la retroalimentación permite al estudiante identificar los errores cometidos y corregirlos en instancias ulteriores. Es decir, si se “abre” un episodio didáctico al imponer un criterio, lo ideal sería “cerrarlo” con su respectiva retroalimentación.

Sobre el “cierre” de los episodios, el presente estudio no analizó el efecto que tenían sobre el desempeño estudiantil, pero sí se encontraron diferentes formas en las que esto ocurría durante las clases. La figura 6 representa varios de los casos observados en clase, en algunas ocasiones el estudiante satisfacía el criterio en el primer intento y se brindaba retroalimentación (Figura 6, Caso A), en otras no lo lograba, lo cual hacía que se preguntara a un segundo, tercero o cuarto estudiante hasta que se satisfacía el criterio y se brindaba retroalimentación (Figura 6, Caso B). En ambos casos, parecía que el estudiante cerraba el episodio, pero había otros en los que el criterio nunca se satisfacía y solo el profesor brindaba la respuesta correcta (Figura 6, Caso C) o en el caso más crítico, que era cuando se imponía un criterio, pero no se brindaba retroalimentación ni había un desempeño estudiantil efectivo (Figura 6, Caso D), dejando a dicho episodio didáctico inconcluso y sin sentido.

Figura 6.

Secuencias de episodios didácticos orales, la imposición de criterio (IMP)



Nota: uno o varios desempeños (D1, D2, D3...DN) que pueden ser efectivos (línea continua y D.E.) y cerrados por el estudiante (C-E) o inefectivos (línea punteada) y cerrados por el docente (C-D) ilustrando el desempeño ideal (I.D.I.).

Estas observaciones tienen implicaciones que podrían derivarse en futuras investigaciones en el campo de las habilidades orales. Por ejemplo, evaluar si el orden en el cual los estudiantes responden afecta el patrón que presentan los episodios didácticos, considerando que antes de responder suelen escucharse otras intervenciones orales, las cuales pueden llevar a cierto estudiante a desempeñarse efectivamente, mismo que quizás no lo hubiese logrado sin los comentarios previos de sus compañeros. O si la predominancia de alguno de los casos (A, B, C, D) a lo largo de diferentes clases en el periodo escolar, afecta o mejora el desempeño oral estudiantil.

Las preguntas y comentarios de los estudiantes podrían ser variables relevantes a evaluar como parte de la promoción de habilidades orales en el aula al menos por dos razones. Porque la clase, entendida como un continuo de episodios didácticos, puede verse afectado por un comentario o duda, así como las habilidades por desarrollar en dicho lapso. Además, la intervención que se realizó con la programación de criterios para cada clase permitió que durante el tiempo de la misma participaran mayor cantidad de estudiantes, lo cual no suele ocurrir dado que no existen las mismas oportunidades para todos los estudiantes, ya sea por sus habilidades, sesgos del profesor al preguntar, etc. Esto implica, a su vez, discutir la pertinencia de restringir la promoción de habilidades orales exclusivamente dentro del aula universitaria.

Usualmente la tarea que se asigna ayuda a los estudiantes a ejercitar sus habilidades de lectura y escritura fuera del aula, sin embargo, dados los avances tecnológicos actuales, no existe una razón por la cual las habilidades orales debiesen encontrarse limitadas por el “aquí y el ahora”. En ese sentido, resulta innegable que hace falta desarrollar actividades que promuevan la oralidad fuera del espacio áulico, es decir, actividades extramuros (Varela, 2002).

De manera general, este trabajo busca contribuir a la generación de más propuestas que permitan desarrollar, registrar y evaluar habilidades orales, fuera de las opciones que tradicionalmente se han empleado. Coadyuvar para llevar a cabo una transición de “hablar” a “participar” activamente durante la clase en aras de la promoción de competencias orales de los futuros profesionales.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias al Proyecto PAPIIT IN302523 de la UNAM.

REFERENCIAS

- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I. y Canales, C. (2015). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 55-64.
- Bean, J. C., & Peterson, D. (1998). Grading classroom participation. *New directions for teaching and learning*, 1998(74), 33-40.
- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo. Un análisis experimental con estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana. México
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- 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*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10864-017-9266-7>
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education*, 53(1). <https://doi.org/10.1080/0363452032000135805>
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Freguia, S. (2016). Webcasts promote in-class active participation and learning in an engineering elective course. *European Journal of Engineering Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1192110>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2016). The Role of Oral Participation in Student Engagement. *Communication Education*, 65(1), 83-104. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1066019>
- Girgin, K. Z., & Stevens, D. D. (2005). Bridging in-class participation with innovative instruction: use and implications in a Turkish university classroom. *Innovations in education and teaching International*, 42(1), 93-106. <https://doi.org/10.1080/14703290500049059>
- Gray, F. E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. *Business communication quarterly*, 73(1), 40-67. <https://doi.org/10.1177/1080569909356350>
- Jackson, D. (2014). Business graduate performance in oral communication skills and strategies for improvement. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.08.001>
- Jones, R. C. (2008). The " why" of class participation: A question worth asking. *College Teaching*, 56(1), 59-63. <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.59-64>
- Hosoda, Y. (2014). Missing response after teacher question in primary school English as a foreign language classes. *Linguistics and Education*, 28, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.08.002>
- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>
- Kim, J. (2013). Influence of group size on students' participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 62, 123-129. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.025>
- León, A., Morales, G., Silva, H. y 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.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.

- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 1, 3545.
- Morales, G., Hernández, M., León, A., Cruz, N. y Carpio, C. (2010). Efectos de entrenar para cumplir criterios de congruencia en tareas de ajuste lector. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 11-20.
- Morales, G., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Aprendizaje y competencias de estudio en universitarios. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas y C. Cornejo (Eds.), *Aprendizaje. Miradas desde la psicología educacional* (pp. 123-136). Talca: Universidad Católica de Maule.
- OECD. (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* Recovered from: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Orwat, J., Kumaria, S., Spira, M., Boyle, L., & Besinger, A. (2017). Class participation as a pedagogical tool in social work education. *Social Work Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1401601>
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje en la práctica científica. En C. Carpio y J.J. Irigoyen, (Coords.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 33-50). México: UNAM-FESI.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio (Ed.), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios* (pp. 49-75). México: UNAM-FESI.
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. y Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: reflexiones acerca de la autorreferencia. En Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G. y Ortega, M. (Eds.). *La autorreferencia. promoción de comportamiento complejo desde diferentes perspectivas conceptuales* (pp. 55-76). México: UNAM.
- Pacheco, V., Reséndiz, N. y Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 75-87.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 821-824.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213. <https://doi.org/10.1080/03634520903505936>
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46.
- Song, Y. (2015). An investigation into participation in classroom dialogue in mainland China. *Cogent Education*, 2(1), 1065571. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1065571>
- Varela, J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares y Y. Guevara. (Coords.) *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Tecnológica* (pp. 113-144). México: UNAM-FESI.
- WEF. (2016). *The Future Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.