

## **PARTICIPACIONES ORALES Y TIPOS DE CRITERIOS FUNCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Germán Morales\*, Benjamín Peña\*\*, Alfredo Hernández\*\*\*, Alejandro Trejo\*\*\*\* y Claudio Carpio\*\*\*\*\*

\*Doctor en Pedagogía. Profesor de psicología UNAM-Iztacala. gmora-lesc@unam.mx

\*\*Pasante de la carrera de psicología en la UNAM. benjaminp.perezpsico@gmail.com

\*\*\*Pasante de la carrera de psicología en la UNAM. alejandrot11@d21.arizona.edu

\*\*\*\*Pasante de la carrera de psicología en la UNAM. alfredohc2694@gmail.com

\*\*\*\*\*Doctor en Investigación psicológica. Profesor de psicología UNAM-Iztacala. carpio@unam.mx

Recibido: 8 diciembre de 2016

Aceptado: 20 marzo de 2017

### **Resumen**

En este trabajo se define a las participaciones orales como un segmento del episodio didáctico, con el que el estudiante cumple con un criterio impuesto por el docente. Tales participaciones se pueden clasificar según el nivel de desligamiento del desempeño del estudiante en intra, extra y transituacionales. Se realizó una investigación con estudiantes de la carrera de psicología, con la finalidad identificar el tipo de criterios que imponía un docente y el tipo de par-

ticipaciones orales que los estudiantes realizaban. Para posteriormente, variar la complejidad de los criterios identificados. Se encontró que la mayoría de los criterios impuestos eran de menor complejidad funcional, aún después de la intervención, pero los errores de los estudiantes por comisión disminuyen y se incrementan los desempeños que trascienden la situacionalidad del aula. Se discute la importancia de imprimir un carácter funcional al análisis e intervención sobre las participaciones orales con estudiantes de educación superior.

Palabras clave: Participación oral, episodio didáctico, interacción didáctica, intervención en clase

### **Abstract**

In this study, the oral participations are defined as a segment of the didactic episode, in which the student satisfy a criterion imposed by the teacher. Those participations can be qualified as intra, extra and transituacional according to the detachment of the students performance. An investigation was made with psychology students aiming to identify the type of criteria imposed by the teacher and the participations made by the students. For later, variate the complexity of the identified criteria. It was found that the majority of the imposed criteria were of the less functional complexity, even after the intervention, but the student's mistakes by commission decrease and the student's performance that go beyond the classroom situation increased. The importance of giving a functional nature to the oral participation analysis and intervention with college students is discussed.

Keywords: Oral Participation, Didactic episode, Didactic interaction, Criteria imposition, intervention on class.

**E**n la mayoría de los diversos niveles educativos es un requisito que el estudiante participe oralmente en clase, en tanto testimonio de aprendizaje y parte de la evaluación que realiza un docente de todo el curso. La relevancia e impacto de la participación en clase sobre diferentes aspectos de la vida estudiantil, como lo es un mayor aprendizaje, han sido señalados por diversos autores (Weaver & Qi, 2005; Handelman, Briggs, Sullivan & Towler, 2005; Dancer & Kamvounias, 2005).

Existen múltiples concepciones de la participación oral, que se han realizado desde diferentes enfoques, las cuales resaltan un aspecto o dimensión particular de la misma. Por ejemplo, se ha reconocido su dimensión comunicativa, cuando se le concibe como “el dominio de habilidades precisas que determinan la emisión oral de discursos apropiados a diferentes situaciones” (De León, Márquez & Rojas, 2013: p. 97). También se encuentran concepciones en las que participar alude a una actividad, y es definida como “hacer algo. Es tomar parte. Es un proceso en el que uno se emplea logrando y/o contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez está la actividad realizada, así como el producto mismo que la actividad le proporciona siempre a uno, un crecimiento” (Ferreiro, 2005: p. 3). Su relación con “la clase” es reconocida cuando es asumida como “la interacción oral estimulada por o basada en discusiones académicas, lecturas o cuestiones relacionadas a ellas” (Malik & Sang, 2016: p. 2). La relevancia de las participaciones también está dada por el contenido que en ellas se identifica y que se contrapone al análisis meramente cuantitativo de las mismas, en el entendido que el número de participaciones de un estudiante no indica la calidad de la participación (Freguia, 2016).

Uno de los acercamientos más fructíferos surge de abordajes que toman como base el lenguaje y realizan acercamientos desde perspectivas lingüísticas, socio-lingüísticas, antropológicas y sociológicas en las que el discurso es fundamental. De manera general, en estas perspectivas, se discute acerca de formas de habla espontánea que se encuentran enmarcadas en un contexto sociocultural que le da sentido y significado a lo que el estudiante dice, aunque estos sentidos se analizan en términos de relaciones sociales: poder, simbolismo, jerarquías, entre otras (Candela, 1999; 2001).

Sin soslayar que las interacciones entre el docente y sus estudiantes, en el aula, movilizan un entramado de diferentes factores, en el presente trabajo se realiza un acercamiento a las interacciones entre el docente y el estudiante desde una perspectiva psicológica desprendida de la caracterización funcional interacción didáctica de

Carpio e Irigoyen (2005) y Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio (2013). La noción de interacción didáctica describe la unidad mínima analítica de la dimensión psicológica en el ámbito educativo y describe la interacción entre un docente, un estudiante, una tarea disciplinaria, organizada por un criterio de logro que se deriva de los programas de la materia y a su vez de un plan de estudios. El criterio de logro se constituye como el eje estructurador de la interacción didáctica, definiendo el hacer y decir pertinente del docente y el hacer y decir pertinente del estudiante, así como las habilidades, competencias y la historia con la tarea disciplinaria que tienen cada uno de ellos (Carpio, 1994). Las interacciones didácticas pueden estructurarse a partir del criterio, en diferentes niveles de complejidad funcional, que se corresponden con la taxonomía de Ribes y López (1985), esto es interacciones que se encuentran vinculadas a factores situacionales que rodean a la interacción (Contextuales, Suplementarias y Selectoras), interacciones que se encuentran vinculadas a otras situaciones (Sustitutivas referenciales) e interacciones didácticas que no refieren situación alguna sino aluden a productos lingüísticos y sus relaciones (Sustitutivas no referenciales).

Las razones para la aproximación a las participaciones orales de los estudiantes, desde esta perspectiva tiene lugar en virtud de tres razones. 1.- La economía que ofrece una organización funcional que incluya las diferentes tipologías morfológicas de la participación, 2.- La posibilidad de descripción de la participación en relación con el desempeño del docente y no como un hacer aislado del estudiante. Y 3.- El análisis molar y molecular de las participaciones respecto de la enseñanza, el estudio, el programa de estudio y los criterios disciplinarios.

Desde esta perspectiva se asume que las participaciones orales son una forma particular que adoptan las interacciones didácticas que están circunscritas al aula y representan sólo un segmento de todo un episodio didáctico (Morales, Alemán, Arroyo, Canales & Carpio, 2013). Dicha noción alude a la categoría metodológica con la que se abordan empíricamente las interacciones didácticas, que inicia cuando el

docente impone un criterio didáctica y disciplinariamente delimitado (Morales, Pacheco & Carpio, 2014). Cuando el estudiante cumple oralmente con el criterio, entonces se puede hablar de un desempeño efectivo, una participación funcionalmente hablando que se integra al curso de la clase en tanto hace contacto con el criterio impuesto. El episodio didáctico no se cierra 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 (León, Morales, Silva & Carpio, 2011). De ahí que el desempeño oral de un estudiante puede adquirir dos vertientes: el que cumple con el criterio impuesto por el docente, es decir, es plenamente funcional, y el que sólo cumple formalmente con lo solicitado, esto es, el estudiante habla pero no en correspondencia con el criterio impuesto, sino que se ajusta a otro que no refiere a la clase.

Esta caracterización funcional descrita permite organizar la participación como: A) Participación, cuando el estudiante dice algo con base en los criterios disciplinarios que es funcionalmente pertinente a lo que demanda el docente. B) No correspondencia, en la que se ubica el desempeño oral del estudiante que hace contacto con otro criterio que no es el impuesto por el docente. C) Intervención, que tiene lugar cuando el docente hace una pregunta o solicita ilustrar una situación, y el estudiante plantea una pregunta, que no pueden ser categorizadas como participaciones, ya que el criterio no se ha cubierto y el estudiante plantea un nuevo criterio que abriría un nuevo episodio didáctico. Y, D) Omisión, cuando el docente impone un criterio de forma oral y el estudiante se queda callado, lo cual no podría considerarse una participación, pero tampoco una intervención.

En esta caracterización funcional de las participaciones también es posible clasificar los desempeños orales de los estudiantes en correspondencia con los criterios impuestos por el docente. Los criterios que se postulan para este abordaje, se corresponden con los mencionados por Carpio (1994) y Carpio, Pacheco, Canales y Hernández (1995). Ajustividad, Efectividad, Pertinencia,

Congruencia y Coherencia. Mientras que los desempeños pueden ser agrupados de manera general en función del grado de desligamiento que encierran, por desligamiento se entiende el grado de dependencia del responder del estudiante respecto de la situación en la que participa (Pacheco, Carranza, Silva, Flores & Morales, 2005; Ribes & López, 1985). De esta manera se pueden identificar desempeños vinculados a la situacionalidad de la clase, por ejemplo, cuando el estudiante repite lo que se menciona el docente o el autor de un texto, a este tipo de participación se le puede denominar Intrasisituacional. Cuando el estudiante vincula lo que se ha mencionado en clase o en el texto, con otras situaciones no presentes en ese momento, por ejemplo, cuando un estudiante ilustra un caso de un concepto científico, a este tipo de participación se le puede denominar Extrasituacional. Cuando el estudiante vincula segmentos lingüísticos que no aluden a alguna situación en particular, por ejemplo, cuando un estudiante participa relacionando argumentos, ya sea ofrecidos en el texto, por el docente o por sus compañeros. A este tipo de participación que no refiere situación alguna, se le puede denominar Transituacional en tanto trasciende toda situacionalidad.

La clasificación desarrollada permite un acercamiento empírico que supera los trabajos en los que se aborda la participación de forma indirecta, por ejemplo, a través de cuestionarios a los estudiantes (Dallimore, Hertenstein & Platt, 2004; Rinaudo, Donolo & Chiecher, 2002). También permite un análisis cualitativo y cuantitativo de las participaciones que se suma a los estudios que evalúan el comportamiento en circunstancias naturales (Mares, Rueda, Rivas, Rocha & Méndez, 2010).

Para el abordaje empírico de las participaciones con este marco se recupera la investigación que se ha realizado utilizando una noción funcional de modalidades didácticas cercanas a la oral, como lo son la lectura y la escritura. En diversos estudios se ha documentado que el desempeño estudiantil en tareas con estas modalidades, resulta efectivo cuando el criterio que se ha

impuesto se corresponde con niveles funcionales menos complejos y a medida que aumenta dicha complejidad, el desempeño resulta inefectivo (Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2007; Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo, & Carpio, 2010). Toda vez que el desempeño del estudiante en el aula se fundamenta en textos, es esperable que el desempeño oral del mismo, sea semejante al desempeño lector que se ha mencionado. Por ello, es necesario identificar el tipo de criterios que impone el docente durante la clase y el nivel de desempeño de los estudiantes, así como promover la imposición de criterios de mayor complejidad y observar su impacto sobre el desempeño tanto de los estudiantes como del docente. Para analizar esta posibilidad, se diseñó el presente estudio con el objetivo de evaluar los efectos de variar los criterios que el docente impone durante la clase sobre las participaciones orales de los estudiantes.

## **Método**

### **Participantes**

Se trabajó con un grupo de 26 estudiantes universitarios del segundo semestre de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México.

### **Aparatos e Instrumentos**

Se diseñó ex profeso para esta investigación el Programa de Identificación de Interacciones Orales (PROIDIO) en el programa Microsoft Visual Basic 6. El cual permite generar una base de datos de la frecuencia y el tipo de interacción de las participaciones que despliega cada estudiante en el aula. El programa se corrió como un ejecutable en computadoras portátiles marca Acer.

## **Procedimiento**

Con el objetivo de mantener el escenario natural en que ocurren las interacciones orales, el estudio se llevó a cabo en las aulas destinadas por la facultad para la impartición de la materia de Psicología Experimental Teórica II. Se empleó un diseño A-B-A, con una evaluación inicial y una final y una condición de intervención, las cuales se describen a continuación.

## **Evaluación inicial**

Ambos periodos de evaluación, se realizaron durante tres sesiones/clases de 70 minutos cada una. Utilizando el PROIDIO dos observadores registraron los criterios que el docente imponía y el desempeño que los estudiantes desplegaban respecto del mismo, conformando así una muestra del tipo de interacciones orales que ocurrían. Los comentarios hechos durante la clase que no se correspondían a ningún criterio impuesto por el docente no eran tomados en cuenta, en tanto se requerían identificar sólo las participaciones y omisiones, pero no las intervenciones (como preguntar al docente).

## **Entrenamiento**

Se llevaron a cabo cinco sesiones/clase de alrededor de 70 minutos, en esta condición se tomaba en cuenta el desempeño de cada estudiante durante las tres sesiones de la evaluación con el propósito de imponer un tipo de criterio que se correspondiera con un nivel de complejidad mayor al que ya había logrado satisfacer. De esta manera se buscó auspiciar el tipo de participaciones que desplegaban los estudiantes. Por ejemplo, si el estudiante no había participado a lo largo las tres sesiones/clase anteriores o bien, se había quedado callado cuando el docente le había preguntado (OMISIÓN), se indicaba al docente que le impusiera un criterio de complejidad baja, es decir, se exigía desplegara Participación Intrasisituacional (PI). Si el estudiante ya había logrado una PI, entonces, se le exigían Participaciones Extrasituacionales (PE); siguiendo esa lógi-



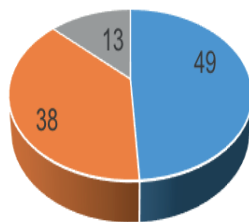
ca se exigía que los estudiantes desplegaran Participaciones Transituacionales (PT). Cabe mencionar que una vez que cada estudiante lograba cumplir con los tres tipos de participación, se reiniciaba el tipo de interacciones en las que participaba (PI-PE-PT). Para conseguir controlar el tipo de criterios que se imponían para cada estudiante, se le facilitaba al docente una lista con los nombres de los estudiantes y el tipo de criterio que le correspondía idealmente para dicha sesión; el docente se encargaba de elaborar e imponer los criterios a lo largo de la sesión/clase.

### **Evaluación final**

Se realizó una evaluación final semejante a la inicial, en la que sólo se registraron los criterios impuestos por el docente y el desempeño de los estudiantes. Esta condición también fue de tres sesiones con una duración de 70 minutos aproximadamente cada una, durante las cuales se registraron las interacciones orales.

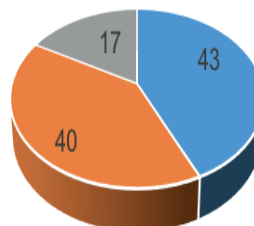
### **RESULTADOS**

En la primera evaluación se identificaron criterios que demandaban desempeños de los tres tipos, predominando los criterios que requerían desempeños intrasituacionales, los cuales representan casi la mitad del tipo de criterios que el docente impuso. Mientras que los criterios extrasituacionales ocuparon un 38% del total de criterios, y los criterios que demandaron desempeños transituacionales ocuparon el último lugar con 13%. Durante la intervención se observa que sigue predominando la satisfacción de los criterios que demandan desempeños vinculados a lo leído o escuchado (situacionales) pero con una disminución de 6 puntos porcentuales, los criterios extrasituacionales aumentan dos puntos porcentuales, quedando en 40% y los criterios de carácter transituacional aumentan 4 puntos porcentuales (ver Figuras 1 y 2). Lo que, de manera general, permite decir que no hay cambios sobre el tipo de criterios que predominan y que muestran un orden inversamente proporcional entre porcentaje y complejidad.



■ INTRA ■ EXTRA ■ TRANS

Figura 1. Porcentaje de criterios impuestos por el profesor durante la EVA 1 por nivel de complejidad



■ INTRA ■ EXTRA ■ TRANS

Figura 2. Porcentaje de criterios impuestos por el profesor durante la EVA 2 por nivel de complejidad

Los criterios impuestos por el docente representan la apertura de episodios didácticos, en consecuencia, es menester analizar cuáles y cuántos de esos episodios didácticos son cubiertos por los estudiantes de forma oral. De ahí que se procedió a analizar la efectividad de los estudiantes respecto los criterios impuestos por el docente. Para determinar dicha efectividad se calculó el Índice de Efectividad Relativa (IER) de todo el grupo en cada sesión. Este índice se obtuvo a partir del cociente de la frecuencia de participaciones efectivas en un nivel de complejidad funcional entre la frecuencia de episodios interactivos docente-alumno en el mismo nivel ( $IER = F \text{ episodios interactivos en un nivel} / F \text{ episodios interactivos efectivos en el mismo nivel}$ ). Por ejemplo, si en una sesión se registraron 25 episodios interactivos extrasituacionales y los alumnos sólo se ajustaron de forma efectiva en 5 episodios, el IER obtenido sería .2.

En relación al IER se observa que las mayores puntuaciones sucedieron en los episodios interactivos intrasituacionales en las tres condiciones. Es importante señalar que la mayor cantidad de criterios impuestos por el docente correspondía a los criterios de tipo intra-

situacional y es en el que mayor efectividad reporta por parte de los estudiantes durante todo el estudio. Mientras que la efectividad de los estudiantes ante criterios extrasituacionales, es la que menor efectividad reporta durante la primera evaluación (EVA 1). Finalmente, los episodios de naturaleza transituacional fueron concluidos por los estudiantes de manera ascendente durante las tres sesiones de evaluación inicial. De esta manera el índice comenzó en 0 y alcanzó un nivel de .3 en la tercera sesión. Durante el entrenamiento, con la implementación de los criterios sugeridos por los experimentadores, en los episodios de tipo extrasituacional, los estudiantes van mostrando un incremento ascendente durante las diferentes sesiones, inician con un IER de .17 en la primera sesión de esta condición y finaliza con un IER de .36, es decir una efectividad que se duplica y que supera los valores obtenidos durante la evaluación 1. Un efecto a la inversa se observa en los episodios de tipo transituacional, ya que los estudiantes inician esta condición con un IER de .50 y finaliza el IER casi a la mitad, con .28, mientras que los episodios de tipo intrasituacional tienen IER's más variables durante la condición de entrenamiento con valores que oscilan entre .6 y .1 de IER.

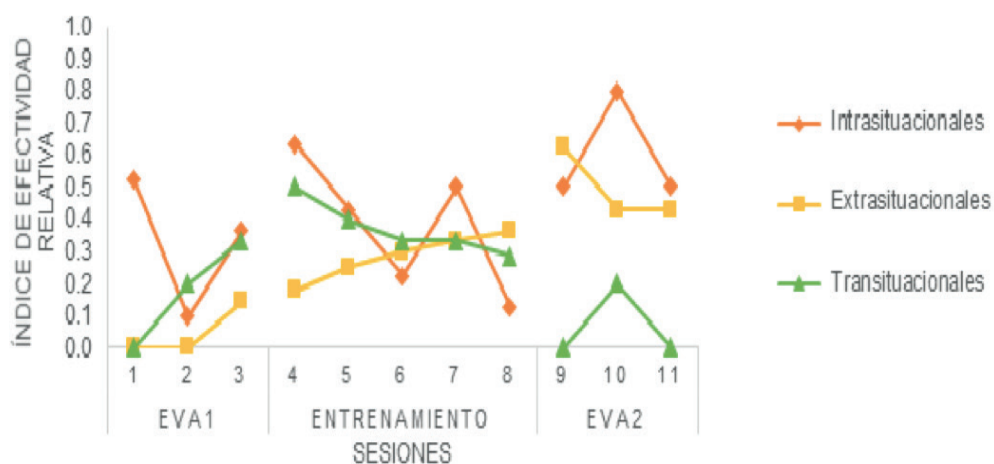


Figura 3. Índice de efectividad relativa (cantidad de interacciones efectivas por nivel de complejidad/ cantidad de interacciones totales por nivel de complejidad) durante las diferentes sesiones por tipo de participación.

Durante la evaluación 2 (EVA 2) los episodios de tipo intrasituacional los estudiantes mostraron mayor efectividad, incluso en la segunda sesión de evaluación, se alcanza el valor más alto de todo el estudio con un IER de .8. Los episodios de tipo extrasituacional fueron aquellos en los que durante la EVA 2, los estudiantes mostraron mayores IER's. Los valores que obtuvieron los estudiantes durante esta condición se ubican por encima de los valores que obtuvieron los estudiantes durante el resto del estudio con IER's de .62 y .42, lo cual representó un aumento de la efectividad de los estudiantes que se separa de los IER's de la EVA 1, considerando que en esta última condición hubo valores de cero en las dos primeras sesiones. De ahí que esta tendencia ascendente de la efectividad de los estudiantes, ante este tipo de episodios, alcanza su mayor nivel durante la parte final del estudio. El caso de los episodios transituacionales es diferente, ya que el desempeño efectivo mostrado por los estudiantes durante el entrenamiento, se ve disminuido durante la EVA 2, en la que hay dos sesiones con los valores más bajos obtenidos en promedio durante esta condición y todo el estudio (Ver Figura 3).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos a partir del IER

	EVA1		Entrenamiento		EVA2	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
<b>E. I. Intrasituacionales</b>	0.33	0.18	0.38	0.24	0.60	0.14
<b>E. I. Extrasituacionales</b>	0.05	0.07	0.29	0.08	0.49	0.09
<b>E. I. Transituacionales</b>	0.18	0.14	0.37	0.10	0.13	0.12

Para llevar a cabo un análisis descriptivo, se obtuvieron la media y la desviación estándar (DE) del Índice de Efectividad Relativa (IER) por fase del experimento y por cada nivel de complejidad (Ver Tabla 1). Se observa un aumento del IER en la EVA2 respecto de EVA1 tanto en los Episodios Interactivos Intrasituacionales y Extrasituacionales, sin embargo, en los Episodios Interactivos Transituacionales se observa un efecto contrario, es decir el IER en EVA2 fue menor que el obtenido en EVA1. Se realizó una t de Student para muestras relacionadas para identificar si hubo diferencias entre EVA1 y EVA2 por cada nivel de complejidad de los episodios interactivos. Sólo los Episodios Interactivos Extrasituacionales mostraron un aumento estadísticamente significativo en EVA2 respecto del obtenido en EVA1 ( $t = -> 0,05$ ).

El análisis del índice de efectividad relativa pone en evidencia que, ante la mayoría de los episodios didácticos, independientemente de su nivel de desligamiento requerido, el desempeño de los estudiantes es inefectivo. Este bajo nivel de desempeño exitoso, puede deberse a varias razones, a efectos de comparar la fuente de la inefectividad, se realizó un análisis del tipo de error de los estudiantes en las diversas condiciones que enfrentaron. Se plantearon dos grandes categorías para cumplir con lo anterior, los errores debidos a la omisión (por quedarse callado) y los errores debidos a la comisión (por decir algo diferente a lo solicitado). Para encontrar una relación entre tipos de errores y tipos de criterios, se dividieron los valores de cada error por el tipo de episodio didáctico.

Durante todo el estudio se observa un mayor promedio de errores por comisión en contraste con los errores por omisión. En la EVA 1 se encontraron los valores más altos de errores por comisión (más de 27), de los cuales alrededor de 12 fueron para los episodios de tipo intrasituacional y alrededor de 13 fueron para los extrasituacionales, siendo los transituacionales los de menor errores cometidos. Mientras que los errores promedio por omisión se colocan ligeramente arriba de 5 y se distribuyeron más o menos de forma semejante para cada uno de los tipos de episodios. Durante el entrenamiento los errores

por comisión disminuyen alrededor de 6 puntos respecto de la EVA 1 (21.6 contra 27.6 puntos respectivamente). Se identificaron más errores ante los episodios extrasituacionales en la condición de entrenamiento, pero dicho valor es menor que los errores por comisión de la EVA 1 (10 y 13.6 errores promedio respectivamente), lo cual representa una disminución de los errores de este tipo en dos niveles: del total de errores por comisión y del promedio de errores por comisión ante episodios intra y extrasituacionales, no así con los errores ante los episodios de tipo transituacional. En cuanto a los errores por omisión en el entrenamiento, se aprecia un ligero aumento respecto de lo obtenido en la EVA 1.

Finalmente, en la EVA 2 se obtuvo el valor más bajo del estudio en los errores por comisión, alrededor de 8 errores promedio, frente a 27 errores promedio de la EVA 1 y 21.6 del entrenamiento. Esto supone una disminución gradual de los errores por comisión, a lo largo del estudio, que puede ser atribuida al entrenamiento proporcionado. La disminución de los errores es más notoria en los episodios de tipo intra y extrasituacional, pero no en los episodios de tipo transituacional, en los que se observa que hubo más errores promedio que en la EVA 1. Aunque la diferencia no es amplia entre ambas evaluaciones (2 y 2.3 errores promedio), el valor obtenido durante el entrenamiento (3.6), permite sostener que hay una tendencia a aumentar los errores ante los episodios de tipo transituacional, que puede ser entendido en tanto, estos episodios demandan el desempeño más desligado de la situacionalidad de la clase. En cuanto a los errores por omisión, hay una disminución de tales en la EVA 2 (alrededor de 3 errores promedio) respecto de la EVA 1 (5.6 errores promedio) y del entrenamiento (6 errores promedio). Estos errores se distribuyen de manera relativamente igual para cada uno de los tipos de episodios, pero al encontrarse un valor cercano a la mitad de los errores por omisión en el entrenamiento, permiten sostener que no sólo hay una disminución de los errores por comisión, sino también de los errores por omisión que pueden ser atribuidas al entrenamiento (ver Figura 4).

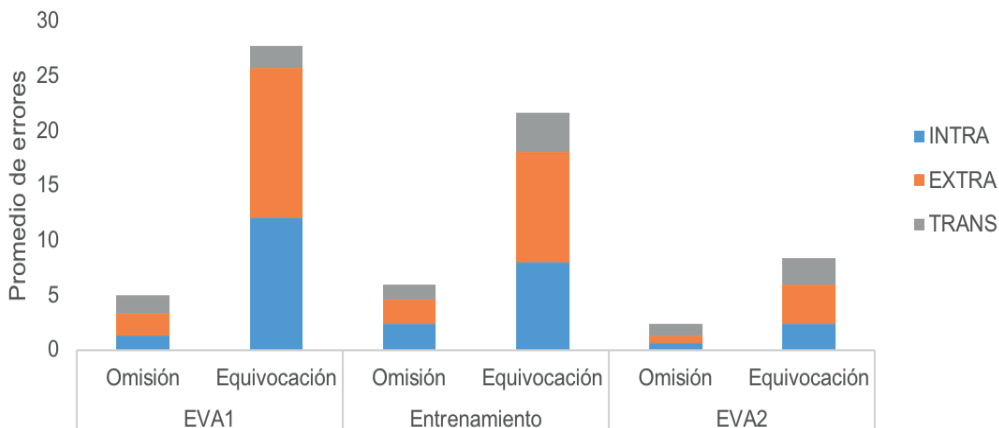


Figura 4. Promedio de errores de las diferentes fases por tipo de participación.

## DISCUSIÓN

El presente estudio se realizó con el objetivo de evaluar los efectos de variar los criterios que el docente impone durante la clase sobre las participaciones orales de los estudiantes. Ello con base en la identificación del tipo de criterios que busca promover cierto tipo de episodios didácticos y partir de ahí, proceder a la promoción de interacciones diferentes. Se encontró que el docente en este estudio impuso criterios para estructurar episodios de menor complejidad funcional, es decir, intrasituacionales en casi la mitad de los episodios de la primera evaluación cuando todavía no se hacía la intervención.

Esta primera observación se repitió en la segunda evaluación, con muy poco cambio en la distribución del tipo de criterios que imponía el docente, es decir la variación de criterios para estructurar episodios didácticos, logra la diversificación durante el entrenamiento pero este efecto no se mantiene, es transitorio y no modifica la tendencia del docente a imponer criterios diferentes. Ello pone en evidencia que las participaciones de un estudiante en clase, dependen del docente, no

sólo en términos de ofrecer una cara amable, desplegar una sonrisa o crear un ambiente cálido para promover que los estudiantes participen como ha sido señalado por otros autores (Roberts & Friedman, 2013) sino en cuanto a los criterios que impone para dar lugar a los episodios didácticos que direccionan la clase y definen los futuros aprendizajes.

El empleo de la noción de episodio didáctico, permitió la identificación de los criterios impuestos por el docente, pero también el desempeño estudiantil que completó dichos episodios, es decir se identificaron los desempeños que cumplieron con la definición funcional de participación, aunque ello fue en menor cantidad de todas las posibles interacciones que se pudieron haber establecido.

El programa empleado posibilitó registrar el desempeño que no cumple con el criterio, con la identificación de dos tipos de errores: por comisión y por omisión. Estos dos tipos de errores en general, fueron disminuyendo a lo largo de las diferentes condiciones, observándose mayor disminución en los errores por comisión y menor cambio en los errores por omisión, lo cual puede ser leído como evidencia de una mayor promoción de participación de los estudiantes a partir de la intervención realizada. Este resultado es relevante a la luz de buscar mecanismos para aumentar la frecuencia de las participaciones en el aula, pero también abre la posibilidad de que se piensen en estrategias diferenciales para situaciones en las que un estudiante no se aproxima a satisfacer el criterio y situaciones en las que el estudiante se mantiene callado.

La mayor disminución de errores, ocurrieron durante el entrenamiento y la evaluación 2, que es un dato coincidente con la literatura en la cual se ha documentado que cuando un individuo enfrenta condiciones novedosas (en este caso, criterios de mayor complejidad), inicialmente su desempeño inefectivo es mayor pero gradualmente dicho desempeño va disminuyendo y aumenta el efectivo (Arroyo & Mares 2009). Al mismo tiempo es relevante porque significa que el desempeño inefectivo es transitorio y que mantener la imposición de criterios de este tipo, propiciará que episodios interactivos orales más complejos comiencen a cerrarse con desempeños efectivos de los estudiantes,



es decir, con aquellos que cumplen con la definición funcional de la participación aquí propuesta.

Los niveles más altos de Índice de Efectividad Relativa se encontraron en los episodios que demandaban desempeños vinculados a la situación, independientemente de la condición del estudio. Esto es entendible si se reconoce que son desempeños con menor grado de desligamiento y que cobran la forma de decir lo que dijo otro, decir de forma efectiva y/o pertinente. Por ello, ante este tipo de criterios los estudiantes, aún sin entrenamiento, logran cubrir las demandas solicitadas, mientras que con el entrenamiento los efectos son menores toda vez que hay una historia interactiva amplia con estos requerimientos. Este dato es coincidente con lo encontrado en estudios sobre desempeño lector y escritor, en los que se encuentran los desempeños más exitosos ante demandas que exigen interactuar con lo situacionalmente presente (Arroyo, Morales, Silva, Camacho & Canales, 2015; Pacheco, Reséndiz & Mares, 2010). Lo interesante aquí es que se consigue modificar el desempeño de los estudiantes en los episodios didácticos extrasituacionales. Esto se observa en el aumento del desempeño efectivo que tuvo lugar durante el entrenamiento y la evaluación 2, dato que es evidencia de que la imposición de criterios de este tipo puede propiciar que gradualmente un estudiante que no los había enfrentado, pueda cumplirlos. Además de constituirse como una ruta para fomentar que los estudiantes de educación superior, tengan desempeños que trasciendan la situacionalidad del aula y demuestren capacidad para teorizar sobre su realidad cotidiana.

Los hallazgos aquí documentados demandan realizar estudios en los que no sólo se impongan criterios variados, sino que se proporcionen formas de cumplir tales criterios, por lo menos en dos vertientes: participar de forma variada y participar de formas variadas ante demandas variables. Esto implica necesariamente modificar no solamente aquello que realiza el estudiante sino también las prácticas del docente dentro del aula, ya que es en relación al desempeño del estudiante que el docente debe propiciar que éste entre en contacto con su

propio desempeño y las variantes posibles del mismo dentro de una situación (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014).

La presente investigación se realizó con un grupo y un solo docente, como una forma de control sobre el tipo de criterios que imponía, número de estudiantes y posibles intervenciones, y por la temática que se manejaba. Queda por delante hacer estudios en los que se comparen grupos por separado, con diferentes docentes y mismas temáticas. También realizar estudios con longitudinales de mayor duración, que permitan identificar cómo se desarrollan y modifican las formas de participar de cada estudiante a lo largo de un curso o semestre, y con ello integrar análisis grupales e individuales. No menos importante es explorar formas de auspiciar variaciones funcionales de los criterios que un docente impone a sus estudiantes, mayoritariamente extra y transituacionales. A su vez, investigaciones de esta naturaleza requieren de formas de registro más precisas que limiten al máximo la pérdida de información y que permitan un análisis de grano fino, la videograbación sería una alternativa sumamente útil.

La concepción de las participaciones orales como la que en este trabajo se hace, puede tener un impacto en la forma de delimitación cualitativa de las participaciones, con relevancia en la investigación, pero con implicaciones educativas. Primero porque se trasciende clasificaciones morfológicas de lo que se dice, segundo porque se coloca como más importante con qué hace contacto un estudiante, más que la cantidad de intervenciones en el aula. Futuras investigaciones con estas consideraciones, eventualmente contribuirán a la conformación de un papel activo del estudiante de educación superior, que hoy día tanto se predica, pero poco se presume.

\*Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado a través del programa PAPIIT, proyecto IA302217, al primer autor Germán Morales Chávez es Doctor en Pedagogía por la UNAM, profesor de Desarrollo y educación en la FES Iztacala. Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Av. de los Barrios núm. 1,

Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México.  
Correo electrónico: gmoralesc@unam.mx. Teléfono: 5556231238

## Referencias

- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I. & Canales, C. (2015). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 55-64.
- Arroyo Hernández, R. & Mares Cárdenas, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35(1), 19-35.
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 273-298.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12), 317-333.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes y F. López (Coords.), *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 219-228). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. & Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM-FESI.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. & Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 3(1).
- Chirino-Ramos, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Varona*, 55, 18-24.
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education*, 53(1), 103-115.
- Dancer, D. & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454.
- De León, G., Márquez, Z. & Rojas, H. (2013). 5. Comunicación oral efectiva y creatividad en la formación de técnicos agroindustriales. *Educare*, 17(1), 93-115.

- Ferreiro, R. (2005). La participación en clase. *Revista ROMPAN FILAS*, 76, 3-7.
- Freguia, S. (2016). Webcasts promote in-class active participation and learning in an engineering elective course. *European Journal of Engineering Education*, 1-11. doi: 10.1080/03043797.2016.1192110
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2007). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias* (pp. 213-245). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- 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.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H. & Méndes, D. (2010) Efectos de un texto de ciencias naturales sobre la práctica educativa y el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 221-234.
- Malik, M. A. & Sang, G. (2016). Student's oral involvement in the Chinese university classroom: A comparison between classes of Chinese and international students. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(5), 1-10.
- 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., Carpio, C. & Pacheco, V. (2014). Competencias de estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas & C. Cornejo (Eds.) *Aprendizaje: Miradas desde la Psicología Educativa* (pp.123-136) Universidad Católica de Maule.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. & Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 1, 35-45.

- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. & 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
- Pacheco, V., Reséndiz, N. & Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (1), 75-87.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. & Chiecher, A. (2002). La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (15), 77-88.
- Roberts, A. & Friedman, D. (2013). The Impact of Teacher Immediacy on Student Participation: An Objective Cross-Disciplinary Examination. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 38-46.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, G., Garduño, H. & 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.
- Weaver, R. R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.