Exposición estudiantil en la universidad, una aproximación funcional y empírica

Germán Morales, Yael Rosas, Benjamín Peña, Alfredo Hernández, Brenda Pintle, Pilar Castillo[1]

Resumen

En este trabajo se caracteriza a las exposiciones estudiantiles como un caso de la modalidad oral de las interacciones didácticas; se reconoce la afectación mutua de los diferentes factores que forman parte de la exposición: el docente, los estudiantes, contenido disciplinario y la situación. Este papel es estructurado por el criterio de logro impuesto en la exposición en torno al cual se organizan los diferentes aspectos formales de la exposición. La propuesta pretende alejarse de la concepción de exposición informativa tradicional, centrada en que los ponentes transmitan información a una audiencia. Para evaluar los alcances de la propuesta de exposición didáctica, se somete a comparación empírica frente a la exposición informativa, con el objetivo de evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de Psicología. Participaron 60 estudiantes que se encontraban cursando el primer semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). Los participantes fueron asignados a dos grupos, control (GC) y experimental (GE). El diseño del estudio fue A-B-A. A los miembros del GE se les proporcionó un entrenamiento en satisfacción de criterios formales y funcionales de la exposición. Se encontró que el GE obtuvo porcentajes más altos de satisfacción de criterios formales y funcionales, así como un mayor grado de avance para cada uno de los criterios. Se discuten las ventajas de la aproximación de la exposición didáctica y su aprovechamiento en espacios universitarios para formar habilidades orales.

P*alabras clave*: Exposición didáctica, Habilidades orales, Hablar en público, Comunicar ideas.

Student Exposition in the University, a Functional and Empirical approach

Abstract

This paper characterizes the student expositions as a case of the oral mode of the didactic interactions, recognizing mutual affection of different factors that take place in the exposition such as: the teacher, the students, the disciplinary content and the situation. This role is structured by the achievement criterion imposed for the exposition that modulates the formal features of the exposition. This proposal intent to move away from the informative traditional exposition, centered in the speakers giving information to an audience. To evaluate the reaches of the didactic exposition, it's compared in an empirical test with the traditional exposition, with the purpose of evaluating the effects of a training to fulfill functional and formal exposition criteria on the expositor performance of psychology students. Sixty first-year psychology students of the Faculty of Higher Studies Iztacala participated. The participants were assigned in two groups, Control Group (CG) and Experimental Group (EG), it was used a pretest-posttest experimental design, providing to the EG a training to fulfill formal and functional criteria. The results indicate a higher score of the EG in formal and functional criteria satisfaction, as well as higher advance in each criterion. It's discussed the advantages of the didactic exposition and it usefulness in university context to develop oral skills.

Keywords: Didactic Exposition, Oral Skills, Public Speaking, Communication Skills.

Recibido: 27 de julio de 2017
Aceptado: 1 de septiembre de 2017
Declarado sin conflicto de interés

1 Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Toda comunicación relacionada con este trabajo, favor de dirigirla a: gmoralesc@unam.mx

Investigación realizada gracias al apoyo de programa PAPIIT de la DGAPA, con clave IA302217 otorgado a los autores.

Introducción

Una de las prácticas escolarizadas que más se encuentra permeada por colocar en su centro la trasmisión de información es aquella que tiene que ver con el desempeño oral de docentes y estudiantes. Una gran cantidad de clases en los diferentes niveles escolares, incluyendo el superior, descansan sobre el discurso oral, ya del docente, ya de los estudiantes. El primero impartiendo la clase, los segundos participando de forma individual o exponiendo frente a sus compañeros. Tal importancia cobra la dimensión comunicacional en el espacio educativo que se ha convertido en el paradigma dominante que ha fundamentado las aproximaciones analíticas de corte sociológico, psicológico y pedagógico, a la vida educativa y sociocultural. Por ejemplo, para Candela (2001) la competencia comunicativa es fundamental para la vida cultural en tanto representa la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización de manera que permiten participar con ciertas normas culturales y de contexto. La importancia de la competencia comunicativa en el trabajo es reconocida por Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón y Cisneros-Estupiñán (2015), quienes refieren que la comunicación oral es una condición básica de la vida laboral contemporánea: saber hablar, saber intervenir en una reunión, hacer una ponencia, preguntar de manera adecuada, debatir una idea, presentar un argumento, dar una entrevista de trabajo, lo que exige su incorporación durante la escolarización universitaria. Esto contextualiza cómo la formación escolarizada se centra en la difusión de información, sobre todo cuando se trata de hablar frente a otro, tal como lo señalan Seyed y Elaheh (2016) quienes consideran que en las presentaciones orales los estudiantes comunican información a sus compañeros, tienen el control de la situación, y comparten información, desde una experiencia personal, de la investigación y de los libros de texto.

Una de las circunstancias en las que se ha estudiado y evaluado hablar en público como referente paradigmático de la competencia oral es la de la exposición estudiantil. Las investigaciones realizadas sobre las exposiciones estudiantiles, de manera general, se han dividido en dos vertientes, la primera de ellas se enfoca en un análisis más clínico sobre factores como el miedo, la fobia, la timidez a hablar frente al público (Bados, 1986; Behnke & Sawyer, 2000; Orejudo, Nuño, Ramos, Herrero y Fernández, 2005; Verano y Bolívar, 2015). Mientras que las otras investigaciones, de corte educativo, se centran en las habilidades que desarrollan los estudiantes al exponer frente a una audiencia, regularmente a otros estudiantes, así como en programas para el desarrollo de habilidades orales y las centradas en factores que impiden dicho desarrollo (Adame, 2009; Castejón, 2011; Estrella & Lasa, 2013; González & León, 2009; De Grez, Valcke & Roozen, 2014).

Un análisis de esta literatura sobre las exposiciones, permite enlistar una serie de características: a) La exposición regularmente tiene como eje central, la morfología, esto es, hablar frente a un público; b) Se encuentra que este hablar tiene como objetivo trasmitir un mensaje sobre un tema o contenido disciplinar, lo cual constituye una forma de concreción y vigencia de los modelos comunicacionales; c) El desempeño del estudiante que expone se centra en repetir la información de un texto, lo que se investigó sobre un tema y que ahora es vocalizado frente a sus compañeros. Este repetir la información por parte del expositor, muchas veces cobra la forma de leer lo que está en diapositivas, rotafolios, copias o tarjetas con resúmenes; d) Los otros estudiantes cobran un papel mayoritariamente pasivo y es representativo de esto que se les denomine público, la audiencia o auditorio. Otra forma pasiva que encierra esto, es que los estudiantes asistentes no lean aquello que el estudiante expondrá y por tanto sus habilidades a desarrollar se reducen a las de escucha o redacción de apuntes. Y, e) Exponer temas es muy común en el nivel educativo superior, su inclusión en el curso forma parte de la evaluación pero no de un proceso de formación guiado por el docente. De hecho, este último, adopta un papel secundario en las exposiciones estudiantiles y no se considera como factor clave en una definición de la exposición.

En conjunto, estos argumentos permiten caracterizar este tipo de exposición como informativa (se expone un tema o contenido disciplinario), de corte unidireccional (del expositor a la audiencia) y que se articula sobre aspectos morfológicos de dicho desempeño como son el volumen, tono de voz, fluidez, movimientos corporales (denominado lenguaje corporal), uso de materiales de apoyo, características de la audiencia, nivel discursivo, entre otros factores (ver Figura 1).

En oposición a una exposición informativa típica, que acentúa como relevantes los factores formales, se recuperan los aspectos funcionales desde una concepción amparada en la Psicología Interconductual, misma que no recupera ni modelos comunicacionales, informáticos o sociológicos, en sus explicaciones.

Figura 1. Representación de la exposición tradicional o informativa

Esta perspectiva que asume que lo psicológico no es reductible a la dimensión física, biológica o social, sino que consiste en las interacciones entre un individuo y aspectos específicos de su medio ambiente, interacciones que han evolucionado en la historia ontogenética de dicho individuo; en tales interacciones el individuo responde de forma total y no con un órgano o tejido particular (Kantor, 1978). Al amparo de esta formulación se ha construido una taxonomía de los procesos psicológicos generales, que reconoce diferentes formas en las que un individuo se relaciona con su medio, dichas formas constituyen niveles cualitativamente diferentes de organización del comportamiento, que va desde el comportamiento más simple regulado por factores situacionales hasta el comportamiento más complejo regulado por factores convencionales (Ribes & López, 1985).

Con base en el marco interconductual y la taxonomía de formas de organización cualitativamente diferentes, se ha planteado un modelo de aproximación a la vida educativa escolarizada; este modelo reconoce la dimensión psicológica de la educación a partir de la postulación de una unidad analítica denominada interacción didáctica (Carpio & Irigoyen, 2005). La noción de interacción didáctica representa una categoría conceptual interfase para aproximarse a la relación enseñanza-aprendizaje, que reconoce las relaciones de afectación mutua en la que se involucran el docente y los estudiantes, a partir de un criterio de logro que organiza dichas relaciones y que tiene como finalidad que el estudiante desarrolle habilidades (cuando cumple con el criterio impuesto) y competencias (cuando cumpla con criterios de diferente morfología y complejidad) frente a las diferentes tareas disciplinariamente diseñadas. Para que esto tenga lugar, el comportamiento del docente y del estudiante debe ajustarse al criterio de logro, y este último debe guardar correspondencia con los criterios curriculares plasmados en el programa de una materia y en los planes de estudio, así como con los criterios disciplinarios de la comunidad a la que el estudiante se está incorporando (León, Morales, Silva & Carpio, 2011).

La interacción didáctica no es un episodio comunicativo en el que el docente transmite información o conocimiento (emisor) y el estudiante lo recibe (receptor), sino una noción que condensa los elementos analíticos psicológicos claves de la educación formal, relación que integra sincrónicamente al docente con factores asociados a él como las habilidades, tendencias, estilos, etc.; al estudiante, con factores asociados a su figura (habilidades, tendencias, estilos, etc.), también y no menos importante es la tarea en la cual se establece morfología, dificultad, etc.; de igual forma se encuentran otros factores situacionales (temperatura, disposición espacial); organísmicos (tienen que ver con aspectos como la salud, somnolencia, entre otras), y finalmente, se encuentran los históricos (lo que se ha leído, visto o escuchado al respecto). En el espacio escolarizado las interacciones didácticas pueden incorporar diversos materiales y, en ese sentido, cobrar diferentes formas, entre las que destacan las orales, las escritas y las lectoras, pero todas ellas tienen como objetivo final que el estudiante aprenda a comportarse de conformidad con los criterios compartidos por una comunidad disciplinaria (Morales, Alemán, Canales, Arroyo & Carpio, 2013). Esta variación de las interacciones didácticas permite postular que la exposición es una modalidad particular de la interacción didáctica oral; a continuación ofrecemos su descripción.

Una exposición estudiantil no corresponde a una acción particular, como hablar frente a un grupo para describir un tema, sino una interacción que está regulada por el docente. Es el docente quien establece un criterio de logro al expositor o expositores, es decir, el hecho de plantear ¿Para qué se va a exponer? En esta caracterización se contempla al estudiante expositor como un agente que regulará el comportamiento de los participantes con el fin de que aprendan algo a partir de la exposición (como si fuese el docente), por lo que tiene que diseñar diferentes actividades, no sólo hablar, para que los otros estudiantes se aproximen al dominio de un contenido disciplinario. Por ende, el desempeño expositor no se reduce a hablar de lo que otros han dicho o hecho, sino que se integrarán las otras formas de interacción didáctica en diferentes momentos: Antes de la exposición, tienen lugar las interacciones lectoras cuando el estudiante lee los materiales que señala el programa, busca materiales científicos en diversas fuentes y realiza una planeación sobre qué exponer, cómo, para qué y cómo

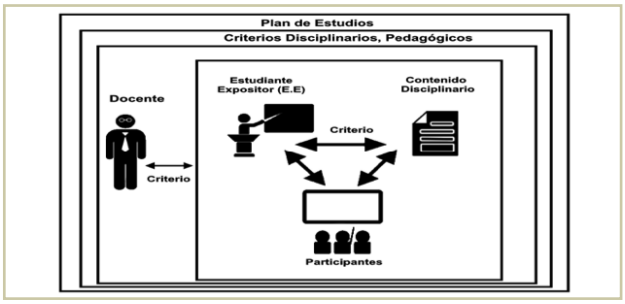

Figura 2. Componentes de la exposición didáctica como una modalidad de la interacción didáctica oral, así como los diferentes niveles que la regulan

saber que se aprendió algo. Tienen lugar las interacciones escritoras cuando el expositor elabora una presentación con recursos como Power Point o Prezi, o escribe en el pizarrón. Todo lo anterior regulado por los criterios didácticos y disciplinarios impuestos por el docente, lo que significa que el docente regula indirectamente la exposición y esto quita del centro de análisis al expositor y lo coloca en las interacciones de los diferentes actores de la relación enseñanza-aprendizaje.

Durante la exposición el estudiante encargado de conducirla despliega comportamientos que lo acercan al desempeño didáctico del docente, en tanto tiene que prescribir el criterio de logro a cumplir por los otros estudiantes; tiene que ilustrar lo que está planteando; tiene que colocar a sus compañeros en situaciones de practicar lo que se está sosteniendo; que retroalimentar el desempeño de sus compañeros, sobre todo cuando tiene lugar la participación; y finalmente, tiene que evaluar que el criterio planteado al inicio de la exposición se cumplió, es decir, determinar el grado de aprendizaje conseguido por sus compañeros. Estos elementos permiten sostener que el papel de los otros estudiantes no se reduce a ser audiencia, sino que se convierten en parte de la interacción, como participantes, y su papel inicia desde que leen previamente sobre el contenido disciplinar de la exposición. Con ello se rompe con la idea de quien se encuentra sentado del otro lado del aula será quien obtenga información sobre un tema determinado y la exposición se orienta a que todos los estudiantes aprendan a partir de dicha exposición, por lo que se puede definir a esta exposición como didáctica cuando cumple con dicho objetivo (ver Figura 2).

El planteamiento de la exposición didáctica como modalidad concreta de las interacciones didácticas orales permite un abordaje empírico diferente al que hasta ahora se ha realizado. Primero reconociendo las limitantes, entre las que destacan los siguientes: los acercamientos a las interacciones orales en el aula se han realizado al amparo de modelos comunicacionales o modelos de otras disciplinas como sustento de sus trabajos, lo que reduce la explicación psicológica a las características del modelo importado, es decir, lo que inicialmente era un auxiliar explicativo, acaba convirtiéndose en un determinante del fenómeno a estudiar (Turbayne, 1974). Los diferentes abordajes analíticos de la oralidad en el aula, en general, y de la exposición en particular, concentran su análisis en el que asume el papel activo en dichas interacciones, esto es, en el que habla. Con ello cual se ignora lo sucedido con aquellos a los que habla, asumiendo que mantienen un desempeño constante, como elementos que sólo escuchan, asisten o presencian la exposición. Se resalta la oralidad como una acción o actividad que lleva a cabo el individuo que habla, característica fundamental de un análisis organocéntrico, que acaba, en consecuencia, tomando como eje fundamental los aspectos formales de la oralidad: quién lo dice, qué se dice, cómo lo dice, dónde lo dice, qué auxiliares puede utilizar, qué dice de su propia ejecución, entre otros aspectos (De Grez, Valcke & Roozen, 2009; De Grez, Valcke, & Berings, 2010; Tran, 2016).

En segundo lugar, en el presente trabajo se reconocen las virtudes de los trabajos realizados previamente, en tanto se ha explorado y documentado la importancia de los aspectos formales de la exposición que representan las condiciones necesarias sobre las interacciones orales, que de manera general se relacionan con el ponente, la secuencia de la presentación, el contenido que se explica, los apoyos empleados y la formalidad de la presentación (Adame (2009; Bados, 1986; De Grez, Valcke & Roozen, 2014; Herrán, 2009; Muñoz-Dagua, Andrade-Calderón & Cisneros-Estupiñán, 2015; Seyed & Elaheh, 2016; Taylor & Toews, 1999; Verano & Bolívar, 2015).

En conjunto con las condiciones formales o necesarias de la exposición, es necesario contemplar las condiciones suficientes, dotando de sentido didáctico al actuar de los estudiantes (Vila, 2004), con lo cual es probable contribuir al desarrollo de habilidades orales en una situación de exposición que trascienda la comunicación de contenidos o la replicación oral de un tema y se convierta en una exposición que tenga como finalidad el aprendizaje por parte de todos los que forman parte de dicha situación. A efectos de explorar las ventajas de una caracterización de la

exposición didáctica frente a una exposición informativa se realizó el presente estudio con el objetivo de evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de Psicología.

Método

Participantes

Participaron 60 estudiantes de primer semestre, con un rango de edad de entre 18 y 20 años, 53.3% fueron mujeres y 46.6% hombres. Se encontraban cursando la materia Tradiciones Teóricas I de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.

Aparatos e instrumentos

Se utilizó una cámara de video Sony CX405 para videograbar, un proyector, una computadora, para el registro de aspectos que integran una exposición didáctica formales y funcionales.

Situación experimental

El estudio se llevó a cabo en los salones de clases de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Se grabó desde la parte delantera del salón con el fin de observar a los participantes y ponentes de la exposición.

Procedimiento

Se eligieron dos grupos que se encontraban cursando la materia de Tradiciones Teóricas I. El criterio para elegir a los grupos participantes fue que los profesores pidieran a los estudiantes exponer a lo largo del semestre. Un grupo fue denominado control (GC) y el otro grupo experimental (GE). Se realizó un diseño A-B-A. Cada docente al inicio del semestre estableció otorgarle un porcentaje de la calificación final a las exposiciones; en ambos grupos las exposiciones se realizaron en equipos de entre 3 y 5 integrantes cada uno, obteniendo al final en el GC seis equipos y en el GE 6 equipos. En el GE, se abrió un grupo de Facebook en el cual todos los estudiantes y el docente estaban agregados; en la página se publicaban presentaciones, instrucciones y videos.

Evaluación 1

La evaluación se realizó cuando comenzaron las exposiciones por parte de los estudiantes, a los que el docente les indicó que se realizaría un estudio y se les solicitó su consentimiento, indicando que los datos y grabaciones se usarían con fines académicos, reservando su identidad. Tres pasantes de la carrera de Psicología fungieron como evaluadores y entraron a las clases como otros estudiantes más. En ambos grupos se colocó la videocámara al frente del grupo con un trípode, una vez que empezaban a exponer los estudiantes se comenzaba a videograbar. Mientras, los observadores se sentaban y realizaban el llenado del registro de los aspectos formales y funcionales. En ambos grupos el docente permaneció sentado en su escritorio y sólo les pedía que comenzaran a exponer; no hubo interrupciones durante la exposición, la grabación terminaba cuando los estudiantes finalizaban la exposición o cuando finalizaba la clase.

Entrenamiento

El entrenamiento se llevó a cabo con el GE y constó de auspiciar el contacto de los estudiantes con diferentes situaciones.

Interacción con el desempeño propio sin criterios formales ni funcionales. En esta condición, el docente les dio las siguientes instrucciones a los estudiantes: "Se subirán a la página de Facebook cada uno de los videos de las exposiciones, en total 6. En un primer momento deberán observar el video de su exposición y en equipo realizarán un comentario sobre el mismo,, redactarán las cosas que crean hicieron bien y aquellas que les faltaron y deben mejorar". Se subieron los 6 videos y se les dieron 24 horas a los estudiantes para realizar sus comentarios, uno por equipo.

Interacción con el desempeño de otros con criterios formales y funcionales. En esta condición, se les indicó a los estudiantes que tenían que observar el video de otro equipo, pero teniendo en cuenta una serie de criterios que se les iban a compartir por la página de Facebook. Al día siguiente el docente publicó la lista en la que se indicaba qué equipo tenía que comentar a qué equipo, se proporcionaron las siguientes instrucciones: "Con base en la lista de los criterios que les fue proporcionada, tendrán que evaluar el desempeño expositor de sus compañeros. Cada uno de ustedes tendrá que ver el video de otro equipo, realizarán la evaluación contemplando los criterios facilitados y deberán hacer un comentario en equipo abajo del video. Pueden descargar la presentación que realizó el equipo para observar qué fue lo que realizaron". Se les dieron 24 horas a los estudiantes para realizar dicha actividad.

Interacción con el desempeño ideal de otro en la satisfacción de criterios formales y funcionales. Se destinó una clase para que los estudiantes observaran

al docente ilustrar la forma de cumplir con los diferentes criterios formales y funcionales. El docente se apoyó en una presentación Power Point en la que enlistaron los criterios, se ofrecía una breve explicación de cada uno y se desplegaba un desempeño de cómo cumplir cada uno de ellos, de igual forma los desempeños que no deberían desplegarse.

Evaluación del desempeño de otros con base en criterios formales y funcionales. Se destinó una clase a presentar a los estudiantes un formato de criterios formales y funcionales para que cada uno de los estudiantes lo empleara y evaluara el desempeño expositor de sus compañeros en la segunda vuelta de exposiciones. El docente proporcionó las siguientes indicaciones: "Cada uno de ustedes tendrá que evaluar a cada uno de los integrantes de los equipos con este formato en el cual se mencionan los diferentes criterios". Les leyó las instrucciones e ilustró cómo llenarlo, y solicitaba a un estudiante ilustrar cómo llenar el formato, para asegurar que los estudiantes sabrían cómo realizarlo.

Retroalimentación del desempeño de los estudiantes expositores. Al inicio de la segunda vuelta de exposiciones se les entregó el formato para evaluar, el profesor intervenía en la exposición para corregir aspectos del desempeño expositor cuando éste se alejaba de los criterios señalados. Cuando no se mostraba planeación, el docente detenía la exposición y se les decía a los estudiantes qué tenían que cambiar o mejorar y se les pedía que la siguiente clase continuaran. En caso de que la exposición no fuera interrumpida y se diera por concluida, el docente les pidió a los participantes que mencionaran aquello que sus compañeros habían realizado de forma pertinente, lo que tenían que mejorar y lo que les hizo falta, el docente al final realizaba un resumen de aquello que dijeron sus compañeros sobre su desempeño y hacía sugerencias. Mientras cada equipo exponía, los participantes tenían que evaluar el desempeño de cada uno de los integrantes del equipo expositor. Al final de cada exposición los estudiantes entregaron al docente los formatos de evaluación. El entrenamiento finalizó cuando los 6 equipos realizaron sus exposiciones.

Evaluación 2

Se volvió a evaluar como en la primera evaluación a los dos grupos, ya no se les entregó formato de evaluación a los participantes. El docente no interrumpió las exposiciones hasta que concluyeron. Se videograbaron las exposiciones y posteriormente se realizó el registro de los diferentes aspectos formales y funcionales que integran la exposición didáctica, pero por parte de los observadores. Esta condición constó de las seis exposiciones de cada grupo.

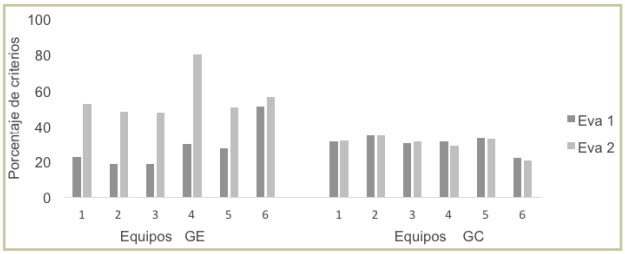

Figura 3. Porcentaje de criterios cubiertos por equipo en ambas evaluaciones, de los dos grupos

Resultados

Debido a que las exposiciones en este estudio se realizaron en equipo y a que algunos criterios hacen énfasis en el trabajo en equipo que se debe llevar a cabo desde antes de la exposición, se realizó un análisis por equipo, centrado en los porcentajes obtenidos por cada equipo al cumplir con los criterios de forma general en ambas evaluaciones. De manera general se obtuvo que en la primera evaluación los equipos del GC obtuvieron porcentajes más altos que en tres de los seis equipos del GE, a excepción del equipo 6 del GE que obtuvo 51%. Mientras que en la segunda evaluación los equipos del GE obtuvieron porcentajes absolutos más altos que en los equipos del GC en esta misma evaluación, diferencia evidente cuando se señala que el porcentaje promedio de criterios cubiertos del GE ronda el 50% mientras que el porcentaje promedio del GC se ubica por debajo del 30%. Los equipos del GE obtuvieron en la segunda evaluación valores que oscilaron entre 45% y 80%, lo que evidencia una diferencia sustancial entre ambas evaluaciones, a excepción del equipo 6 en el que la diferencia entre ambas evaluaciones, es menor. Mientras que en el GC hubo una mínima mejoría en la evaluación 2 del equipo 1, pero en el resto de los equipos se observa el mismo porcentaje obtenido o un decremento con porcentajes de entre 22 y 34. Los porcentajes del GE oscilaron entre 45% y 80%. Los cambios que se muestran entre ambos grupos permiten reconocer que el entrenamiento tuvo un efecto positivo en el desempeño de los miembros del GE (ver Figura 3).

A efectos de hacer evidentes las diferencias entre grupos en cuanto al tipo de criterios, se llevó a cabo un análisis del grado de avance obtenido por cada

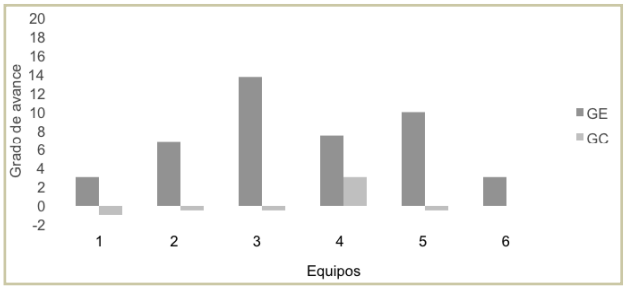

Figura 4. Grado de avance obtenido de criterios formales de ambos grupos

uno de los equipos en los criterios formales. El grado de avance se obtuvo restando al porcentaje alcanzado por los equipos en la segunda evaluación, el porcentaje alcanzado en la primera evaluación. Se puede observar que los equipos del GC tuvieron un descenso, ya que muestran valores negativos, a excepción del equipo 4, con un grado de avance de 3 puntos porcentuales, y el equipo 6 que no mostró avance. Mientras que en GE se puede observar que los equipos 1 y 6 obtuvieron un avance de 3 puntos porcentuales, los equipos 2 y 4 lograron un avance de 7; el 3 alcanzó el mayor grado de avance con cerca de 14 puntos, seguido del equipo 5 con 10 puntos porcentuales. Es decir, quienes mostraron mayores grados de avance fueron los equipos del GE (ver Figura 4).

En cuanto al grado de avance conseguido por los diferentes equipos de ambos grupos ante los criterios funcionales se obtuvo en el GC que el equipo 2 fue el de mayor grado de avance (3 puntos), mientras que el equipo 4 obtuvo un retroceso ya que presentó un decremento de 5 puntos porcentuales. De manera contrastante, todos los equipos del GE mostraron grados de avance positivo. El equipo con un menor avance entre las evaluaciones fue el 6 con un avance de 2 puntos porcentuales, y el equipo con un mayor avance en fue el 4 con 45.83 puntos porcentuales, mientras que los equipos 1 y 2 obtuvieron 21 y 22 puntos porcentuales, seguidos por los equipos 3 y 5 con 15 y 13 puntos porcentuales respectivamente (ver Figura 5).

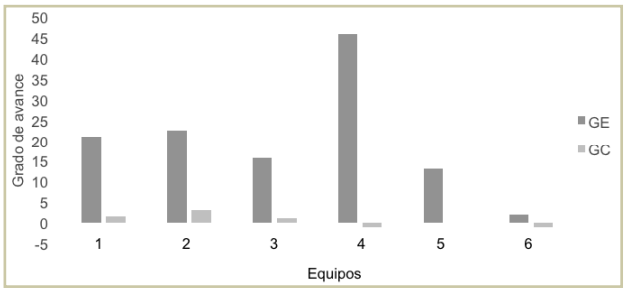

Figura 5. Grado de avance de criterios funcionales de ambos grupos

Un aspecto que se modificó a partir del entrenamiento en el GE fue el tiempo en que se llevó a cabo la exposición. ¿A qué se debió este incremento del tiempo de exposición? Al incremento de las interacciones que propiciaba una exposición con un objetivo de logro por conseguir; dichas interacciones englobaban participaciones, dudas y preguntas por parte de todos los estudiantes, más que a que los expositores. De tal manera que en el GE y GC en la evaluación 1, el tiempo destinado fue de entre 18 y 60 minutos, mientras que en la segunda evaluación en los equipos del GC se mantuvo entre 39 y 55 minutos, a diferencia de los equipos del GE, en los que se observa un incremento de hasta 102 minutos, el equipo que estuvo exponiendo más tiempo fue el 6 (154 min.), seguido por el equipo 4 (107 min.) (ver Figura 6). Es importante resaltar que los equipos 4 y 6 del GE fueron los que mejores puntajes obtuvieron tanto en el desempeño ante los criterios formales y funcionales, lo que indica una relación entre duración de la exposición y cobertura de los diferentes tipos de criterios.

Discusión

El objetivo del presente trabajo de investigación fue evaluar los efectos de entrenar a cumplir criterios formales y funcionales de la exposición sobre el desempeño expositor de estudiantes de psicología. Los hallazgos encontrados permiten decir que el desempeño expositor de los estudiantes que estuvieron en el entrenamiento (GE) mejoró en el cumplimiento de los criterios formales y funcionales, en comparación con el grupo control (GC). Aunque los efectos encontrados en el desempeño expositor son diferenciales, ya que se observan más cambios entre

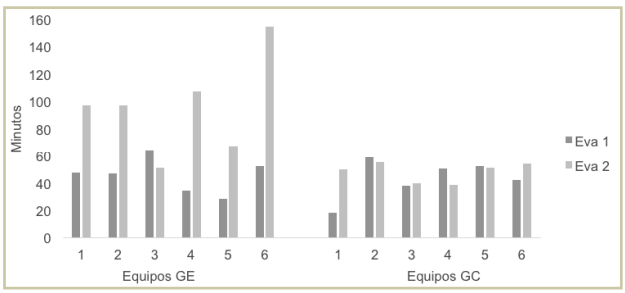

Figura 6. Tiempo en el que realizaron la exposición los diferentes equipos del GE y GC en ambas evaluaciones

una evaluación y otra en los criterios funcionales, en comparación con los criterios formales.

Este resultado de menor avance ante los criterios formales que parece contra intuitivo puede tener una explicación apelando a la historia académica de los estudiantes, en tanto es esperable que los criterios formales como colocarse frente al grupo, tener el material preparado, vestir de forma pertinente, fluidez verbal, entre otras, implican demandas que se les han hecho a lo largo de su paso por los diferentes niveles educativos (Candela, 2001; Demandes *et al.*, 2012). De alguna manera, son criterios formales con los que existe familiaridad, debido a que ya han sido planteados, por lo que el grado de avance en estos aspectos no es tan notorio como en los funcionales, es decir, los estudiantes mostraron alcanzar cierto límite de su repertorio con el que llegan a la licenciatura en el cumplimiento de criterios formales. Es importante subrayar que los criterios formales también representan exigencias de ajuste a la situacionalidad en la que está teniendo lugar la exposición, sin tales condiciones necesarias o requerimientos formales, no puede haber exposición. Pero la sola presencia de dichas condiciones no basta para que tengan lugar interacciones didácticas durante la exposición, esto se ve respaldado por los porcentajes alcanzados en la segunda evaluación por los equipos del grupo control.

Uno de los problemas derivados de sólo hacer énfasis en los aspectos formales es que los estudiantes solamente aprenden a repetir y a presentar diapositivas a sus compañeros, como si las diapositivas bastaran para generar el aprendizaje o como si lo relevante fuera mostrar la información plasmada. Esto en conjunto representa que el papel didáctico de la exposición queda reducida a comentar información frente al grupo, consumir espacio del horario escolar y contribuir a una educación informativa en la que los contenidos o temas son los actores centrales y no las habilidades que tienen que desarrollar los estudiantes: hablar como psicólogos, como médicos, como físicos, etc. (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011).

Para trascender la situación de exposición como mero ejercicio de repetición de información, es necesario que se le imprima un carácter funcional y didáctico a la exposición, con un criterio orientado al aprendizaje y su evaluación, que permita que la exposición trascienda la propia situacionalidad en la que ocurre. Esto fue lo que motivó el diseño de la intervención en el grupo experimental: integrar la morfología y la función en una exposición estudiantil. Como resultado de la intervención se observaron cambios en la segunda evaluación, en el desempeño referido a los criterios funcionales por parte de los miembros del GE. Si bien ningún participante logró el máximo puntaje, es importante el avance que mostraron los estudiantes entre las evaluaciones, ya que fue muestra de las habilidades que desarrollaron. Los criterios funcionales en los que hubo mayores avances fueron los referidos a la definición de un criterio de logro impuesto para los ponentes y para los participantes, mientras que el rubro en el que hubo menos avance fue en el de evaluación del cumplimiento del objetivo o evaluación del aprendizaje, lo cual exige diseñar futuras investigaciones orientadas al desarrollo de habilidades evaluadoras del aprendizaje como resultado de una exposición, con entrenamientos que vayan más allá de preguntas literales que han sido la forma tradicional de preguntar si los estudiantes "atendieron" a la exposición.

También se encontró que el entrenamiento promovió que tuvieran lugar interacciones entre los ponentes y los participantes que, en consecuencia, generaron un aumento en la duración de las exposiciones, debido a que la finalización de la exposición no era definida por un tiempo establecido sino por el cumplimiento o acercamiento a cumplir con el objetivo de la exposición. Esto supuso cambios en los estudiantes, los expositores orientaron sus desempeños a conseguir que sus compañeros aprendieran algo a partir de lo que ellos hacían, mientras que los otros estudiantes, abandonaron el papel de audiencia que sólo recibe un mensaje, y adoptaron un papel en la interacción didáctica, como participantes. Esto permite avanzar a que los participantes discutan, pregunten, planteen dudas, ilustren, entre otras intervenciones que transformen la situación de exposición, además de que constituye otra forma de promover una mayor cantidad de interacciones entre los estudiantes y quien tiene el papel principal en el aula, en este caso, los expositores (Folmer-Annevelink, Doolard, Mascareño & Bosker, 2010). Esto contrasta con lo sucedido en el grupo control en el que los equipos expositores tuvieron pocas interacciones con el resto del grupo cuando tenía lugar la exposición, debido a que desplegaron exposiciones con una secuencia lineal, en concordancia con lo que se señala en la literatura (introducción, desarrollo y cierre) (De Grez, Valcke & Roozen, 2014).

En el presente trabajo se recuperó el papel del docente en la exposición, ya que durante el entrenamiento el docente era quien imponía criterios, ilustraba desempeños ideales, retroalimentaba y evaluaba

(León, Morales, Silva & Carpio, 2011). Además, auspiciaba que los estudiantes desarrollaran habilidades de identificación y evaluación de criterios formales y funcionales por cumplir, tanto en el desempeño ajeno como en el propio, condiciones que son claves para desarrollar las habilidades expositivas, en oposición a un papel docente limitado a indicar el inicio y fin de la exposición, sin retroalimentación sobre lo que se expuso, que delega de cierta manera su trabajo a los estudiantes expositores o supervisa el desarrollo de un tema de forma oral. En futuros estudios será necesario ahondar sobre las correspondencias entre los criterios de los expositores y el criterio impuesto por el docente, así como la correspondencia con un programa de la materia, que ilustren el grado de avance disciplinario de los estudiantes.

La planeación de la exposición, que tiene como punto de partida el criterio impuesto por el docente, los objetivos a cumplir por parte de los ponentes y participantes, así como los medios que permitirán conseguir los objetivos, puede hacer probable que se consiga una auténtica exposición didáctica. Sólo en la medida en que los materiales se incorporen a la interacción didáctica oral y contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, se podrán considerar como didácticos y no a priori como sucede cuando se considera que el archivo Power Point es la presentación o el eje central de la exposición cuando está presente y limitante cuando no lo está. Además, la planeación puede ser una de las prácticas que puede contribuir a atenuar el "miedo", "fobia" o "timidez" a hablar en público, en tanto se mueve del centro al estudiante expositor y no se le exige sólo hablar, sino que se le coloca como un actor más que contribuye a las funciones didácticas de la clase para lo cual requiere la participación de aquellos a quienes se dirige, lo cual demanda un análisis más profundo en la investigación psicológica de corte clínico (Orejudo *et al*., 2005, Tron, Bravo & Vaquero, 2014).

Queda por delante evaluar a los estudiantes expositores en situaciones novedosas, para determinar si se replica el efecto en otras situaciones, como coloquios, congresos, exámenes orales, entre otras. Estas situaciones, de usarse también como parte del entrenamiento, pueden contribuir a explorar rutas para la formación de competencias orales en estudiantes de educación superior. También será importante avanzar en la identificación del tipo o nivel funcional de las interacciones orales que se presenten entre los ponentes y participantes, como lo han realizado Mares y colbs. (2004), esto posibilitaría tener puntos de partida para promover interacciones de un tipo o de otro, o para variarlas, como condición necesaria para promover competencias orales conceptuales, metodológicas y profesionales.

Finalmente, si en el salón de clases el docente aprovecha las situaciones de exposición oral como espacio de promoción de habilidades estudiantiles orales, contemplando aspectos formales y funcionales, estará contribuyendo a que lo estudiantes vayan configurando un perfil profesional dotado de liderazgo, capacidad de convencimiento y de persuasión. Capacidades que se ha reconocido forman parte del desarrollo de una auténtica capacidad intelectual autónoma, que tanto se demanda del individuo actual.

Referencias

ADAME, A. T. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-10.

BADOS, A. (1986). *Análisis de los componentes de un tratamiento cognitivo somático-conductual del miedo a hablar en público*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BEHNKE, R. & SAWYER, R. (2000). Anticipatory Anxiety Pattern for Male and Female Public Speakers. *Communication education*, 49 (2), 187-195.

CANDELA, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 317-333.

CASTEJÓN, L. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario? *Aula abierta*, 39 (3), 31-40.

CARPIO, C. & IRIGOYEN, J. (2005). Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta. México: UNAM - FES Iztacala.

DE GREZ, L., VALCKE, M. & ROOZEN, I. (2009). The Impact of Goal Orientation, Self-Reflection and Personal Characteristics on the Acquisition of Oral. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 1-32.

DE GREZ, L., VALCKE, M & BERINGS. (2010). Peer Assessment of Oral Presentation Skills. *Procedia Social and Behavioral* Sciences, 2, 1776-1780.

DE GREZ, L., VALCKE, M. & ROOZEN, I. (2014). The Differential Impact of Observational Learning and Practice-Based Learning on the Development of Oral Presentation Skills in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 33 (2), 256-271.

DEMANDES, I., LATRACH, C. A., FEBRE, N. P., MUÑOZ, C., TORRES, P. & RETAMAL, J. (2012). Evaluación del razonamiento científico y comunicación oral y escrita en el licenciado en enfermería. *Revista da Escola de Enfermagem da* USP, 46 (4), 980-984.

ESTRELLA, R. & LASA, A. (2013). Eficacia comparada de dos entrenamientos en estudiantes universitarios con dificultades para hablar en público. *Psicología Conductual: Revista de Psicología Clínica y de la Salud*, 21(1), 39-58.

FOLMER - ANNEVELINK, E., DOOLARDS, S., MASCAREÑO, M. & BOSKER, R. (2010). Class Size Effects on the Number and Types of Student-Teacher Interactions in Primary Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 45(2), 30-38.

GONZÁLEZ, B. & LEÓN, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, 18, 30-41.

HERRÁN, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En J. PAREDES y A. DE LA HERRÁN, M.Á. SANTOS GUERRA, J.L. CARBONELL, y J. GAIRÍN (Coords.), *La práctica de la innovación educativa*, (pp. 251-278). Madrid: Síntesis.

KANTOR, J. (1978). Psicología Interconductual. México: Trillas.

IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. Y. & ACUÑA, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.

LEÓN, A., MORALES, G., SILVA, H. & CARPIO, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En PACHECO, V. y CARPIO, C. (Coords.), *Análisis del Comportamiento observación y métricas*, (pp. 79-99). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

MARES, G., GUEVARA, Y., RUEDA, E., RIVAS, O. & ROCHA, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 721-745.

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.

MUÑOZ- DAGUA, C., ANDRADE-CALDERÓN, M. & CISNEROS-ESTUPIÑÁN, M. (2015). Los indicios de la actitud en las interacciones orales en el aula universitaria. *Revista Folios*, 42, 127-138.

OREJUDO, S., NUÑO, J., RAMOS, T., HERRERO, M. L. & FERNÁNDEZ, T. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114

RIBES, E. & LÓPEZ, F. (1985). *Teorías de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

SEYED, M. R. A. & ELAHEH, T. (2016). Academic Oral Presentation Self-Efficacy: a Cross-Sectional Interdisciplinary Comparative Study. *Higher Education Research & Development*, Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1160874

TAYLOR, K. & TOEWS, S. (1999) Effective Presentations: How Can we Learn from the Experts? *Medical Teacher*, 21(4), 409-414.

TRAN, L. N. (2016). The Relationship between University Students. Beliefs, Engagement and Achievements of Oral Presentation Skills: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (11), 52-70.

TRON, R., BRAVO, C. & VAQUERO, E. (2014). Evaluación y correlación de las auto verbalizaciones y el miedo a hablar en público en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 13-18.

TURBAYNE, M. (1974). *El mito de la metáfora*. México: FCE.

VILA, S. M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en el aula. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.

VERANO, D. & BOLÍVAR, A. (2015). *La confianza para hablar en público entre los estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el XXIX AEDEM Annual Meeting, San Sebastián.