

La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales

Class participation in college students: dispositional and situational factors

Elena Rueda Pineda, Guadalupe Mares Cárdenas, Luis Fernando Gonzáles Beltrán
Olga Rivas García y Héctor Rocha Leyva

Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación,
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México

Resumen

La participación en clase es una estrategia que muchos profesores emplean para fomentar el aprendizaje activo y reflexivo por parte de sus estudiantes. En este trabajo se exploran las relaciones entre la participación con factores disposicionales (competencias comunicativas y de estudio) y con factores contextuales (comportamientos de profesores y estudiantes) en una población de estudiantes universitarios mexicanos. Se encuentra que los dos factores determinan el 50.4% de la varianza de la participación en clase, siendo la competencia comunicativa la variable de mayor peso. Estos resultados pueden ser de utilidad en los salones de clases que asignan puntos a la participación.

Palabras clave: participación en clase; aprendizaje activo; gestión de la clase; universitarios.

Abstract

Class participation is a strategy that many teachers use to encourage active and reflective learning by their students. In this paper we explore the relationship among participation with dispositional factors (communication and study skills) and the context of interaction (behavior of teachers and students) in a population of Mexican college students. It is found that the two factors determine the 50.4% of the variance of class participation, communicative competence being variable with greater weight. These results may be useful in classrooms that assign points for participation.

Keywords: class participation; active learning; class-management; college students.

1. INTRODUCCIÓN

La participación en clase, entendida como el reporte y/o análisis verbal de materiales escritos o audiovisuales, es una estrategia didáctica y evaluativa empleada frecuentemente en las aulas universitarias, principalmente en las áreas relacionadas con las ciencias sociales y educativas. Se considera que esta estrategia fomenta el aprendizaje activo que beneficia el pensamiento crítico, las habilidades para escuchar y hablar, así como la atención e involucramiento en la clase (Petress, 2006; Taylor, Gaylon, Forbes, Blondin y Williams, 2014).

A pesar del fuerte peso sobre la calificación individual del estudiante que muchos programas académicos otorgan a la participación en clase, se han desarrollado pocas propuestas en idioma español dirigidas a su estudio (Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2002; Rueda, 2014). El tema más recurrente ha sido el temor para hablar en público, que es catalogado tradicionalmente como un trastorno de ansiedad ante la posible evaluación de personas que no sean familiares. Uno de los primeros trabajos relacionados con este campo fue el desarrollado por Montorio, Guerrero e Izal (1991, citado en Méndez, Inglés e Hidalgo 1999), quienes reportan la incidencia de las dificultades para hablar en público en estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid. A partir de este estudio, se han desarrollado diferentes propuestas encaminadas a analizar las propiedades psicométricas de instrumentos adaptados a poblaciones españolas para evaluar el nivel de miedo/confianza para hablar en público (Méndez, Inglés e Hidalgo 1999; 2004); la evolución del miedo para hablar en público en el transcurso de un cuatrimestre (Orejudo, Nuño, Fernández-Turrado, Herrero y Ramos, 2006); así como el efecto de diversos programas de intervención con orientación cognitivo-conductual sobre la reducción de la ansiedad para hablar en público (Feldman, Bagés, Chacón-Puignau, 1994; Maciá y García-López, 1995; Olivares y García López, 2002; Orejudo, Fernández-Turrado y Briz, 2012), tanto en poblaciones de educación media como en poblaciones universitarias.

150

Los estudios que inciden directamente sobre la participación en clase han encontrado que efectivamente la ansiedad o miedo influye en los alumnos que participan poco (Frisby, Berger, Burchett, Herovic y Strawser, 2014; Moffett, Berezowski, Spencer y Lanning, 2014), aunque no es el único determinante. Ante la variedad de trabajos en esta área, a continuación los englobaremos en dos categorías generales de análisis, ambas derivadas de la perspectiva psicológica interconductual: 1) los factores situacionales y 2) los factores disposicionales. Los primeros se refieren a las personas, objetos y eventos tanto presentes como no presentes que participan en la configuración del campo de interacción como sistemas de contingencias (Torres, Ortíz, Rangel y González, 2012). Los segundos se consideran como el conjunto de competencias, características personales y motivaciones que el individuo aporta a la interacción (Santacreu, 2005).

1.1 Factores situacionales

En la literatura encontramos tres aspectos concernientes a los factores situacionales: a) los profesores, b) los compañeros de grupo y c) los materiales didácticos. En el campo de los *profesores* se reportan, de manera frecuente, estudios relacionados con el sistema de contingencias que se aplican en el salón de clases y con las ca-

racterísticas personales de los profesores. Cuando los profesores utilizan un sistema de puntos o créditos por participación, se observan importantes efectos sobre la disposición de los alumnos para discutir en clase, hacer preguntas y contestar preguntas. Taylor, Galyon, Forbes, Blondin y Williams (2014) presentan un trabajo que es representativo de esta línea de investigación. Ellos idearon dos sistemas de asignación de puntos: uno individual y otro grupal, este último en equipos de cinco integrantes cada uno. En cada equipo, se integraron de manera dirigida a estudiantes altos, medios y bajos en participación con base en sus ejecuciones durante la línea base, consistente en medir el número de participaciones emitidas en la primera unidad del curso. El sistema de asignación de puntos de cada clase fue acordado previamente entre el profesor del grupo y los alumnos, de tal manera que todos los involucrados conocían si en una clase operaba el sistema de asignación de puntos individual o el grupal. En el sistema individual los estudiantes, de un grupo de 50 alumnos aproximadamente, podían obtener tres créditos por su primera participación y dos créditos por la segunda; mientras que en el sistema grupal se obtenía cinco puntos por sesión siempre y cuando *todos* los integrantes del equipo participaran al menos una vez. Los resultados indicaron que la participación se incrementó de manera modesta (10%) pero significativa, en los días en que las contingencias consistieron en la asignación de créditos grupales más individuales. Aunque los investigadores no dieron instrucciones a los equipos, los reportes anecdóticos señalaron que algunos miembros de éstos se aseguraban de que todos los integrantes tuvieran un comentario planeado para el día e intentaban también motivar a los estudiantes más resistentes a participar.

Otros estudios se enfocan a investigar determinadas características comportamentales del profesor. Goodboy, Booth-Butterfield, Bolkan y Griffin (2014) evaluaron la relación entre la disposición del profesor para hacer agradable la clase sobre el aprendizaje, el esfuerzo y la frecuencia con la que los alumnos participan. El estudio fue realizado con 292 estudiantes universitarios que contestaron escalas para clasificar la disposición del profesor y la frecuencia de su participación en una clase designada, así como la orientación educativa de los estudiantes como variable control. Esta última dividida en dos: orientación hacia el aprendizaje y orientación hacia la obtención del grado o calificación. Se encuentra que la disposición del profesor para hacer agradable la clase predice de manera significativa la participación de los estudiantes que manifestaron una orientación **hacia** el aprendizaje, pero no de los alumnos con una orientación hacia la calificación. Los anteriores hallazgos no sólo dan cuenta del importante papel del profesor, sino también de que la participación en clase se modula de acuerdo al sistema de contingencias que éste aplica a la participación, como serían: 1) el sistema de puntuación y 2)

la estimulación positiva que proporciona el profesor. A su vez, con el sistema de asignación de créditos grupales se posibilita un tercer elemento, el apoyo o presión de los compañeros de clase. Por lo anterior, no se puede considerar que la frecuencia de participación de un alumno sea la misma en todas las clases y los estudios encaminados a su medición deben tomar en cuenta la asignación de puntos por parte del profesor, como una variable de control.

En relación a los *compañeros de grupo*, aparte de lo señalado previamente, se ha reportado que un predictor importante es el número de alumnos del grupo, siendo la relación como sigue: a mayor número de alumnos, menor participación (Fassinger, 1995). En un estudio recientemente realizado por Hsu (2015) con estudiantes universitarios de primer año, se investigaron las causas que los motivan a participar o no participar en las clases de inglés. En el estudio se emplearon escalas que midieron el valor percibido de la participación, la tendencia a no participar, el clima escolar, los inhibidores de la participación y las condiciones de la participación. Los resultados se reportan en términos del porcentaje de alumnos en cada una de las valoraciones asignadas a los ítems de las escalas. En relación con el *clima escolar* se encontró que poco más del 80% perciben a sus compañeros como personas amistosas, que buscan conocerse y catalogan de manera positiva la atmósfera de la clase. No obstante, un 67.2% considera que los estudiantes no se escuchan de manera atenta entre ellos. Si bien se señala que la participación en la clase se incrementa en los ambientes donde los alumnos son cooperativos y respetuosos unos con otros y muestran interés en los comentarios de sus compañeros, en el trabajo de Hsu (2015) no se demuestra esta relación, principalmente porque el análisis realizado fue de tipo descriptivo. Por lo anterior, en este trabajo consideramos importante evaluar la relación entre la frecuencia de participación con la percepción del ambiente escolar.

En la línea de investigación concerniente a los *materiales didácticos* que participan en las interacciones maestro-alumnos, nos encontramos con recientes tecnologías diseñadas para fomentar específicamente la participación en clase y la atención. Estos son los *clickers* o sistemas inalámbricos de respuestas del estudiante (SRS). Los clickers son instrumentos parecidos a un control con los cuáles los alumnos pueden seleccionar las opciones a las preguntas que se exhiben a través de un proyector. Las respuestas se transmiten hacia la computadora del profesor cuyo programa le permite registrarlas y también presentar gráficos de los porcentajes o de las frecuencias obtenidas en las distintas opciones de respuesta. Se considera que de esta manera se evita la humillación ante respuestas erróneas y se fortalece la atención y participación en la clase. A pesar de que esta última no es una par-

participación oral, puede favorecer uno de los componentes implicados: la lectura de los materiales asignados previamente para la clase. Esta última hipótesis se pone a prueba en el estudio de Beard, Morote y Volcy (2013), quienes evaluaron los efectos de usar el SRS sobre la preparación de la clase, la participación en las discusiones en equipos y la promoción del aprendizaje, con respecto a la edad, la raza y la lengua materna. Entre otros resultados, los autores encontraron que el 70.6 de los alumnos reportaron que los había hecho leer más antes de la clase y participar más en las discusiones.

1.2 Factores disposicionales

Los estudios previamente reportados demuestran los efectos positivos de los factores situacionales sobre la frecuencia de la participación en clase, sin embargo también se observa que estos efectos no son aplicables a todos los alumnos, ya que un porcentaje de ellos se “resiste” a participar. Algunos estudios, principalmente de corte cualitativo, dan cuenta de lo que previamente denominamos como factores disposicionales (competencias previamente desarrolladas, características de personalidad y motivaciones). Rinaudo, Donolo y Chiecher (2002) preguntaron a 155 alumnos universitarios de Brasil, de diferentes semestres y carreras, sobre sus razones para participar y no participar en clase. Los resultados señalan que la timidez para hablar en público, el temor a las críticas de los compañeros de clase, la falta de preparación de las lecturas previas a la clase, las dificultades en la comprensión de los mismos, la dificultad para expresar las ideas y la falta de interés en el tema, son en orden de su frecuencia, las razones principales que expusieron los alumnos que participan poco. Estos resultados se corroboran en el trabajo de Hsu (2015), quien reporta que además de la ansiedad ante la evaluación, un gran porcentaje de alumnos universitarios señalan las barreras comunicativas (dificultades para expresarse y para entender otro idioma), así como el desconocimiento de las respuestas a las preguntas planteadas por el profesor o la carencia de una opinión particular sobre el tema tratado.

Esta breve revisión de la literatura, nos permite observar que tanto las *disposiciones* que aporta el individuo como conjunto de tendencias de respuestas, como el *contexto* de interacción, posibilitan el ejercicio del alumno de la participación en clase. En este trabajo nos proponemos diseñar un cuestionario breve que nos permita indagar sobre las competencias comunicativas, los hábitos de estudio, el comportamiento de profesores y alumnos del grupo y su relación con el nivel de la participación en clase, en una población mexicana de estudiantes universitarios. Los objetivos específicos son:

- a) Analizar las propiedades psicométricas del instrumento empleado.
- b) Describir las relaciones de la participación en clase de los estudiantes con sus competencias comunicativas, el nivel de estudio y el contexto escolar.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaron 399 estudiantes de segundo a sexto semestre, de dos centros universitarios públicos; 101 de la licenciatura en derecho; 98 de la licenciatura en pedagogía y 200 de la licenciatura en psicología. La muestra fue seleccionada aleatoriamente en el contexto de participación voluntaria grupo-aula.

2.2 Instrumentos

Cuestionario de participación en clase (CPC). Se midió por medio de cinco ítems que resultaron de la revisión de diversas escalas sobre el nivel o frecuencia de la participación en clase (Fassinger, 1995; Mendez *et al.*, 1999). Cada uno de los ítems con cuatro opciones de respuesta en escala tipo Likert, donde 1= Nunca y 4= Siempre. Los ítems de este cuestionario fueron: "En las clases prefiero que todos hablen, excepto yo", "Participar en las clases me entusiasma", "Evito participar siempre que puedo", "Hablo por mi propia iniciativa durante la clase y no sólo cuando el profesor me pregunta" y "Considero que mis participaciones no aportan nada a la clase".

Cuestionario de factores de la participación en clase (CFPC). Consta de 14 ítems, que resultaron del análisis de la literatura previamente reportada y del piloteo realizado con un grupo de 30 alumnos de cuarto semestre de la carrera de psicología. Esta escala se organiza en tres dimensiones, dos de ellas correspondientes a los factores disposicionales y una correspondiente a los situacionales. Cinco ítems para las competencias comunicativas ("Hablo con fluidez y buen tono de voz al participar"), cuatro para medir la disposición para el estudio ("leo los materiales que se dejan para discutir en la clase") y cinco para la percepción de las actitudes de los maestros y compañeros ("He experimentado burlas de mis compañeros de clase cuando participo o expongo"; "Los profesores me hacen sentir avergonzado cuando digo algo incorrecto"). Las opciones de respuesta en escala tipo Likert al igual que el cuestionario anterior.

2.3 Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados colectivamente en cada uno de los grupos, de aproximadamente 30 estudiantes. Antes de proporcionar los cuestionarios, se preguntó a los estudiantes sobre el tipo de participación que ellos tenían en clase, con el fin de seleccionar **únicamente grupos en los** que se asignaran materiales de lectura previos a la clase y en los que se asignaran puntos a la participación individual. Una vez determinada la elegibilidad del grupo, se habló sobre el objetivo del estudio y se solicitó su colaboración voluntaria y confidencial. Los cuestionarios fueron aplicados poco antes de terminar el semestre, en la última semana de abril y la primera quincena de mayo del año 2015. Los datos se analizaron con el programa estadístico *SPSS* versión 21.0 para Windows.

3. RESULTADOS

El análisis de la confiabilidad de los instrumentos empleados reveló un *alpha de Cronbach* de 0,792 y 0,809 respectivamente, indicando una buena consistencia interna en ambos instrumentos. Para determinar la estructura del cuestionario diseñado específicamente para este estudio, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método varimax, encontrándose tres dimensiones que explicaron el 51.23% de la varianza total. La primera dimensión, de competencias comunicativas, explicó un 27.98% de la varianza. La dimensión relativa a los factores situacionales el 13.43% y la disposición para el estudio un 9.82%. En la tabla 1 se presentan las cargas factoriales de cada ítem, observándose que todos los ítems se agruparon en la dimensión correspondiente.

Para determinar las relaciones entre las variables estudiadas se obtuvo, en un primer momento, el nivel de participación en clase de cada uno de los estudiantes. Esto se realizó de acuerdo al procedimiento reportado por Frisby, Berger, Burchett, Herovic, y Strawser (2014), que consiste en utilizar la media y la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas por la muestra para identificar tres niveles de participación. Los estudiantes que obtuvieron en el CPC una puntuación por arriba de una desviación estándar a partir de la media, se catalogaron como estudiantes de *Participación Alta* ($n= 56$; 14.03%). Los que obtuvieron una puntuación en el CPC por debajo de una desviación estándar a partir de la media se ubicaron como *Participación Baja* ($n= 71$; 17.8%) y como *Participación Media* ($n= 272$; 68.17%) quienes obtuvieron una puntuación ubicada entre una desviación estándar por arriba y por debajo de la media. Posteriormente, se obtuvo para cada nivel de

participación, el porcentaje de estudiantes que responden a las distintas opciones de respuesta de cada uno de los ítems del CFPC (Anexo 1). De esta manera, se pudo observar que los estudiantes con participación alta (PA) reportan mejores desempeños en sus competencias comunicativas y de estudio que los estudiantes de participación media (PM) y participación baja (PB).

TABLA 1

Porcentaje de la varianza explicada en las dimensiones del cuestionario de factores de participación en clase, ubicación y cargas factoriales obtenidas en los ítems

Dimensiones	Dimensión I Comunica- tivas	Dimensión II Situación o Contexto	Dimensión III Estudio
<i>Varianza explicada en cada dimensión: ÍTEMS</i>	27.98%	13.43%	9.82%
1. Hablo con fluidez	.754		
2. Leo los materiales de c/clase			.606
3. Recuerdo lo que tengo que decir	.607		
4. Los compañeros respetan mis comentarios		.699	
5. Me siento con movimientos naturales	.784		
6. Comprendo las lecturas			.791
7. Los profesores respetan comentarios		.668	
8. Soy hábil para expresar mis ideas	.805		
9. Observo a mis compañeros	.661		
10. No preparo mis clases			.545
11. Experimento burlas de compañeros		.702	
12. No participo por grupo numeroso		.507	
13. Los profesores me hacen sentir avergonzado		.683	
14. Me cuesta entender los materiales			.712

El comportamiento de profesores y compañeros de clase también se percibe mejor por los estudiantes de PA que por los estudiantes de PM y PB. Con base en el porcentaje promedio obtenido en cada dimensión, se encuentra de manera específica que el 94.24 % de alumnos de PA reportan que casi siempre o siempre hablan con fluidez, observan a sus compañeros mientras hablan, se sienten relajados, recuerdan lo que tienen que decir al hablar sobre un tema y expresan con habilidad sus ideas; mientras que tan sólo el 73.6% y 39.9% de los estudiantes de PM y PB respectivamente, reportan lo mismo. En la dimensión correspondiente a la disposición para el estudio, se encuentra que el 97.3% de PA reporta leer, preparar y comprender con facilidad los materiales de estudio; mientras que el 83.3% de PM y el 71.4% de PB lo hace. Finalmente, el 95.3% de PA reporta que los integrantes del grupo y profesores respetan sus comentarios, que no se burlan de ellos, ni los hacen

sentir avergonzados y que el número de alumnos no influye en su participación. El 82.4% de los estudiantes de PM y el 73.2% de los estudiantes de PB coinciden con el reporte del grupo anterior.

El análisis cuantitativo reveló una correlación positiva y significativa ($\alpha \leq 0.01$) entre la puntuación de participación en clase (PC) con cada una de las dimensiones del CFP (Tabla 2). El peso de cada dimensión sobre la participación se determinó mediante un análisis de regresión de pasos sucesivos, encontrándose que la frecuencia de participación de los estudiantes depende de las tres variables ($F[3, 395]=135.9, p \leq 0.01, R^2=.508, R^2_{adj}=.504$), aunque las competencias comunicativas tienen mayor peso ($\beta=.520, p \leq .01$) que los factores del contexto ($\beta=.211, p \leq .01$) y de estudio ($\beta=.186, p \leq .01$). Algunas diferencias entre las carreras fueron observadas: el contexto se percibe mejor en pedagogía que en psicología ($p \leq 0.05$) y que en derecho ($p \leq 0.05$); mientras que la disposición para el estudio se concibe mejor en psicología que en pedagogía ($p \leq 0.05$), pero no hay diferencias significativas en el nivel de participación entre las carreras ni entre los semestres. Finalmente, se encontró una correlación baja pero significativa entre la participación y el promedio escolar ($r=0.151, p \leq 0.01$)

TABLA 2

Matriz de correlaciones

Variabes	1	2	3
Comunicativas	—	.27	.36
Contexto	.27	—	.37
Estudio	.36	.37	—
Participación	.64	.42	.45

Todas las correlaciones resultaron significativas con un nivel de $p \leq .01$

4. CONCLUSIONES

Cuando los profesores asignan puntos a la participación en clase, se encuentran con una cantidad importante de alumnos que no participan o lo hacen muy poco. Esto hace que la calificación obtenida por ellos, al final del curso, sea menor o que incluso no acrediten la asignatura (Mares, et al. 2013). En este trabajo también se encuentra que efectivamente muchos estudiantes universitarios reportan participar muy poco (17.8%) y se observa una correlación significativa ($r=.154$) con el promedio escolar, correlación similar a la obtenida previamente en el estudio realizado por Rueda (2014).

Considerando la importancia de la participación, en el presente estudio se ha diseñado un cuestionario que permita identificar de manera rápida los factores situacionales y disposicionales que den cuenta de las dificultades de los alumnos que participan poco. Para ello, se analizaron las propiedades psicométricas del CPC y del CFPC, encontrando que ambos cuestionarios poseen una aceptable consistencia interna, con un *alpha de Cronbach* de 0,79 para el primero de ellos y de 0,80 para el segundo. El análisis de la estructura factorial del CFP demostró que los reactivos presentaron mayores cargas factoriales en las dimensiones correspondientes, por lo que podemos concluir que el cuestionario distingue las variables pertinentes a los factores situacionales y disposicionales.

Las relaciones entre estos factores con la frecuencia de participación en clase también fueron analizadas tanto cualitativa como cuantitativamente. El análisis cualitativo reveló que un gran porcentaje de estudiantes con niveles bajos de participación reportan tener dificultades comunicativas y de estudio, así como dificultades en el contexto de participación. Por el contrario, muy pocos estudiantes que obtienen puntuaciones altas en el CPC reportan dificultades en estas variables (Ver anexo 1).

158

El análisis cuantitativo realizado apoyó el resultado anterior, ya que se encontraron correlaciones fuertes y significativas entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del cuestionario de factores de la participación con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de participación en clase. Adicionalmente, el análisis de regresión reveló que la frecuencia de participación depende de las tres variables, aunque cada una de ellas con importantes efectos principales, siendo la competencia comunicativa la variable de mayor peso. Por lo anterior, podemos concluir que son los factores disposicionales los que tienen mayor influencia sobre la participación en clase. En otras palabras, la probabilidad de que un estudiante no participe en clase es mayor cuando carece de adecuadas competencias comunicativas y esta probabilidad se incrementa cuando el estudiante carece de competencias de estudio y cuando los profesores y/o compañeros de clase presentan actitudes negativas hacia él. Finalmente, podemos decir que se ha demostrado que el CFPC es útil para identificar de manera rápida los factores de la participación en clase, sean éstos disposicionales, situacionales o ambos y puede constituir un importante punto de partida en exploraciones individuales o grupales realizadas por parte de tutores o profesores interesados en desarrollar intervenciones para incrementar la participación en clase de los estudiantes.

De manera complementaria, el análisis descriptivo señaló, al igual que en el estudio de Fassinger (1995), que en un grupo numeroso se limita la participación de todos los alumnos, aún para aquellos que reportan participar con mucha frecuencia. Esto es así porque en un día de clases normal resulta difícil aportar comentarios adicionales y valiosos cuando otros estudiantes ya lo han hecho. Este aspecto es importante a considerar en las clases en las que se asignan puntos a la participación con el fin de que el docente genere estrategias alternativas en grupos grandes.

REFERENCIAS

- Beard, K. V., Morote, E. S., & Volcy, K. (2013). Effects of a student response system on preclass preparation, learning, and class participation in a diverse classroom. *Teaching and Learning in Nursing, 8*, 136-139. doi:10.1016/j.teln.2013.05.002
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education, 66* (1), 82-96.
- Feldman, L., Bagés, N., & Chacón-Puignau., G. (1994). Evaluación integral y tratamiento del temor a hablar en público en estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología, 28*(1), 43-59.
- Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., & Strawser, M. G. (2014). Participation apprehensive students: the influence of face support and instructor-student rapport on classroom participation. *Communication, 63*(2), 105-123. doi: 10.1080/036345223.2014.881516.
- Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S., & Griffin, D. (2015). The role of instructor humor and students' educational orientations in student learning, extra effort, participation, and out-of-class communication. *Communication Quarterly, 63*(1), 44-61. doi: 10.1080/01463373.2014.965840
- Hsu, W. H. (2015). Transitioning to a communication-oriented pedagogy: Taiwanese university freshmen's views on class participation. *Sistem, 49*, 61-72. Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University.
- Maciá, D., & García-López, L. (1995). Fobia social: tratamiento en grupo del miedo a hablar en público de cuatro sujetos mediante un diseño de N=1. *Anales de Psicología, 11*(2), 153-163.
- Mares, G., González, L. F., Rivas, O., Rocha, H., Rueda, E., Rojas, L. E., Cruz, D., & López, R. (2013). Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 5*, 1,
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., & Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema, 11*(1), 65-74.

- Méndez, F. X., Inglés, C. J., & Hidalgo, M. D. (2004). La versión española abreviada del "Cuestionario de Confianza para Hablar en Público" (Personal Report of Confidence as Speaker): fiabilidad y validez en población adolescente. *Psicología Conductual*, 12(1), 25-42.
- Moffett, J., Berezowski, J., Spencer, D., & Lanning, S. (2014). An investigation into factors that encourage learner participation in a large group medical classroom. *Advances in Medical Education and Practice*, 5, 65-71. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2147/AMEP.S55323>
- Olivares, J., & García-López, L. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14(2), 405-409.
- Orejudo, S., Fernández-Torrado, T., & Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre Educación*, 22, 199-217.
- Orejudo, S., Nuño, J., Fernández-Torrado, T., Herrero, M. L. & Ramos, T. (noviembre, 2006). Evolución del miedo a hablar en público en la universidad. Variables personales y del entorno y de enseñanza aprendizaje. Trabajo presentado en *I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la información y la Comunicación e Investigación Educativa* en la Universidad de Zaragoza.
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 821-823.
- Rinaudo, M., 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*, 15, 77-88.
- Rueda, E. (2014). Participación en clase: ¿miedo o confianza? Documento presentado en Congreso Internacional de Educación: Evaluación. México.
- Santacreu, J. (2005). La síntesis de la historia de aprendizaje. La personalidad desde la perspectiva conductual. Alternativas a la medida de los factores disposicionales. Documento presentado en las Jornadas en Internet sobre Teorías conductuales y Test psicológicos. Sevilla. Recuperado de uam.es/proyectosinv/psimasd/persevilla.pdf.
- Taylor, C. M., Galyon, C. E., Forbes, B. E., Blondin, C. A., & Williams, R. L. (2014). Individual group credit for class participation. *Teaching Psychology*, 41(2), 148-154.
- Torres, C., Ortiz, G., Rangel, N., & González, V. (2012). Análisis del concepto de *situación* en la estructuración de las funciones psicológicas. En A. Padilla & R. Pérez-Almonacid (Eds.), *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas*. (pp. 149-168). Luisiana: University Press.

ANEXO 1

Porcentaje de alumnos en los tres niveles de participación que contestaron a las opciones de respuesta marcadas como casi siempre/siempre y casi nunca/nunca en cada uno de los ítems del Cuestionario de factores de la participación en clase

Nivel de participación		Alto		Medio		Bajo	
		cs/s	cn/n	cs/s	cn/n	cs/s	cn/n
No.	I. Comunicativas						
1	Hablo con fluidez y buen tono de voz	98.2	1.8	82	18	45.1	54.9
3	Recuerdo lo que tengo que decir al hablar de un tema	96.4	3.6	79	21	47.7	42.3
5	Me siento relajado y con movimientos naturales	92.9	7.1	67.3	32.7	23.9	76.1
8	Soy hábil para expresar mis ideas	98.2	1.8	78.3	21.7	40.8	59.2
9	Observo y me dirijo a todos mis compañeros	85.7	14.3	61.4	38.6	42.4	67.6
II. Contexto							
4	Mis compañeros respetan los comentarios que hago en la clase	94.6	5.4	86.4	13.6	85.9	14.1
7	El profesor es respetuoso con los comentarios que hago en la clase	100	0	94.3	3.7	97.2	2.8
11	He experimentado burlas de mis compañeros	5.4	94.6	12.5	87.5	19.7	80.3
12	Mi grupo es tan numeroso que no puedo participar porque otros ya comentaron lo que iba a decir	12.5	87.5	47.1	52.9	69	31
13	El profesor me hacen sentir avergonzado cuando digo algo incorrecto	0	100	9.2	90.8	28.2	71.8
III. Estudio							
2	Leo el material que se deja para discutir en la clase correspondiente	94.6	5.4	85.7	14.3	77.5	22.5
6	Comprendo las lecturas que me dejan en clase	100	0	89.7	10.3	85.9	14.1
10	Me pierdo oportunidades para participar ya que no preparo la clase	5.4	94.6	31.3	68.7	52.1	47.9
14	Me cuesta trabajo entender los materiales	0	100	10.7	89.3	25.4	74.6

Donde: cs/s= casi siempre/siempre, cn/n= casi nunca/nunca

