



2007, 13(1), 87-100

EVOLUCIÓN DEL MIEDO A HABLAR EN PÚBLICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. PREDICTORES DE CAMBIO A LO LARGO DE UN CURSO ACADÉMICO

Santos Orejudo Hernández, M^a Luisa Herero Nivelá, Teresa Ramos Gascón, Teresa Fernández Turrado y Javier Nuño Pérez

Universidad de Zaragoza

Resumen: El miedo a hablar en público es uno de los problemas más frecuentes entre la población universitaria. La relevancia de este temor es que condiciona extraordinariamente la participación de los alumnos en el aula y con ello su aprendizaje. En este trabajo se analiza la evolución que tiene una muestra de 427 estudiantes de Magisterio y Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza a lo largo de un curso académico a través del Cuestionario de Confianza como Orador. Se comprueba que la muestra en su conjunto reduce de manera significativa su temor ante esta situación y que algunas variables como el nivel previo de miedo a hablar en público, el tipo de estudios, el trabajo en pequeño grupo, la organización de las clases y la conducta del profesor se relacionan con el cambio.

Palabras Clave: Miedo a hablar en público, estudiantes universitarios, metodologías docentes, pequeño grupo, conducta del profesor.

Abstract: Speech anxiety is one of the most common problems among university students. The relevance of this fear is that it considerably affects the students' participation in class and therefore their learning. This work analyses the evolution of a sample of 427 Teaching and Social Work students from the University of Zaragoza throughout the academic year with the use of a Personal Report of Confidence as a Speaker. The results show that students reduce their fear when faced with this situation and that variables such as level of previous speech anxiety, type of studies, small working groups with tasks that require a presentation, the organisation of classes as well as the teacher's behaviour, are all related with change.

Key words: Speech anxiety, university students, teaching methodologies, small group, teacher behavior.

Title: *Evolution of speech anxiety in University Students. Change predictors throughout the academic year*

Introducción

La ansiedad manifestada al hablar en público es uno de los problemas más frecuentes entre la población universitaria, que si bien no llega a alcanzar criterios de patología nada más que en una pequeña parte, entre el 2,2% y 3,4% (Bethencourt, Peñate, Fumero y González, 1997), sí condiciona lo suficiente para que más del 75% evite al menos una exposición a esta situación cada año y casi un 50% presente mucho o muchísimo miedo al enfrentarse a la misma

(Montorio, Fernández, Lázaro y López, 1996).

Este miedo tiene un origen evolutivo, apareciendo en la adolescencia y, a diferencia de otros miedos, muestra una notable estabilidad con el paso del tiempo (Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002). Conjuntamente con la ansiedad ante la evaluación y la realización de trabajos con una gran premura de tiempo se convierte en la principal fuentes de estrés de los universitarios (Martínez, Marqués, Salanova y Lopes da Silva, 2002; Polo, Hernández y Pozo, 1996).

Esta dificultad, aparte de consecuencias para la salud mental de los estudiantes, tiene notables repercusiones en el área forma-

*Dirigir la correspondencia a Santos Orejudo Hernández
Departamento de Psicología y Sociología
Facultad de Educación – Universidad de Zaragoza
C/ San Juan Bosco, 7
50009 – Zaragoza
sorejudo@unizar.es
© Copyright 2006: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

tiva y pedagógica. Por un lado, el proceso de convergencia con la Unión Europea nos plantea un futuro en el que los objetivos educativos se centrarán en la formación por competencias. Entre éstas, la habilidad para hablar en público está incluida en la mayor parte de las taxonomías de competencias generales, presente en la selección de personal (Anjorena, 1996) y relacionada con otras más específicas como el trabajo en equipo, la cooperación, la comunicación oral o la realización de presentaciones, componentes centrales de las competencias comunicativas recogidas en el nuevo currículo universitario que emerge del proyecto Tuning. En estos casos, la ansiedad aparece como uno de los componentes motivacionales de las competencias comunicativas (Fortney, Jonson y Long, 2001).

Por otra parte, desde la psicología educativa está suficientemente establecida la necesidad de la participación activa del alumno para generar un aprendizaje significativo. Ello va a requerir distintos tipos de interacción social, tales como las intervenciones ante grandes y pequeños grupos, con y sin el profesor, realizando tareas tales como pedir y dar información, resumir o facilitar la participación (Mercer, 1997). En este sentido y desde una perspectiva empírica, ya hay trabajos que relacionan la asistencia y la participación en clase con el rendimiento académico (García, Alvarado y Jiménez, 2000), mientras que cuando el miedo a hablar en público aparece dentro de un cuadro de más gravedad como la fobia social puede acabar incluso en el abandono de los estudios (Straham, 2003).

El miedo a hablar en público ha sido explicado desde diferentes enfoques, todos ellos con aportaciones relevantes, pero a su vez insuficientes, aunque los mismos resultan útiles para generar procedimientos de intervención sobre el mismo. Por un lado destacan los componentes orgánicos y genéticos del trastorno, recogidos reciente-

mente en el llamado modelo biológico (Beatty y Valencic, 2000, Kelly y Keaten, 2000). Los autores del aprendizaje social se centran en los procesos de modelado y refuerzo a que los niños han estado sometidos en el entorno familiar y escolar (Kelly, Keaten, Finch, Duarte, Hoffman y Michels, 2002), la falta de experiencias de hablar en público (2001) o el déficit en habilidades sociales (Bados, 2001; Beatty y Valencic, 2000).

En general, al igual que ocurre en la ansiedad de evaluación (Escalona y Tobal, 1996), se destaca la importancia de los factores cognitivos al insistir en la presencia de pensamientos intrusos antes y durante la tarea, interfiriendo notablemente en las habilidades de preparación y de exposición (Gutiérrez Calvo, 1996; Hinrichsen y Clark, 2003; Menzel y Carrel, 1994), mientras que otros aspectos cognitivos como la autoeficacia percibida (Ellis, 1995), el estilo atributivo, o la sensibilidad al castigo y a la percepción de amenaza (Kopecky, Sawyer, Cris, y Behnke, 2004) jugarían un papel fundamental en el origen de la ansiedad.

El miedo a hablar en público ha sido abordado desde la perspectiva clínica desde hace tiempo, existiendo en el presente programas de tratamiento tanto individuales como grupales suficientemente efectivos, tanto para población española como extranjera (Bados, 1991, 2001; Montorio et al., 1996; Olivares y García-López, 2002). No obstante, la investigación en el contexto educativo es mucho menor, salvo en algunos casos de profesiones en las que se requiere un componente de manejo de la ansiedad ante un auditorio, tales como los músicos o los intérpretes en período de formación (Osborne y Kenny, 2005; Pinazo y Jiménez, 2002). El escaso interés despertado por el tema no oculta la importancia de este miedo concreto en el desarrollo de competencias específicas de comunicación,

en la adquisición de otros aprendizajes y en el grado de adaptación personal al contexto educativo.

El presente trabajo tiene como objetivo conocer la evolución del miedo a hablar en público en una muestra de estudiantes universitarios de Zaragoza y analizar la influencia de algunas variables personales y del contexto escolar que podrían ayudar a predecir el posible cambio del mismo. Aunque no hay muchos trabajos que analicen evolutivamente este miedo en estudiantes universitarios, se ha encontrado, por un lado, la presencia de este problema en sus formas más graves durante toda la vida académica y su persistencia en el campo profesional (Madueño, Ortega, Benítez, Alcaraz y Forja, 2002), aunque hay datos acerca de una mejora en las muestras generales de estudiantes (Polo et al., 1996). Igualmente, hipotetizamos que las variables del entorno escolar que generen situaciones parecidas a las del entorno clínico lograrán una mejoría mayor. Este tipo de condiciones se dan especialmente con el uso de las llamadas metodologías activas en las que se producen interacciones dentro de los grupos y exposiciones ante públicos más numerosos, por lo que se presupone que una organización de la docencia sobre la base de estos métodos de trabajo reduce el temor y la inseguridad y permite el desarrollo de competencias sociales y de expresión oral (Apodaca, 2006; López Noguero, 2005). De manera adicional, y dado que en el grupo del aula se encontrarán alumnos con distintos niveles de temor a hablar en público, es de esperar que estas situaciones no beneficien por igual a todos los alumnos, siendo aquellos que manifiestan temores intermedios los que más podrán reducir el mismo (Orejudo, Ramos, Nuño, Fernández-Turrado y Herrero, 2006).

Método

Participantes

La muestra inicial está compuesta por 427 estudiantes de la Universidad de Zaragoza que cursan estudios en la Facultad de Educación (Magisterio y Psicopedagogía) y en la Escuela de Estudios Sociales de Zaragoza (Trabajo Social). En el primer seguimiento, desde octubre a febrero, la muestra quedó reducida a 243, y en el tercer seguimiento, en junio, a 151, aunque de éstos únicamente 135 habían cumplimentado los dos seguimientos anteriores ya que 16 alumnos no habían estado presentes en la segunda recogida de datos. En la primera medida tienen una edad media de 21.50 años con desviación típica de 4.47. El 58.4% tienen entre 18 y 20 años y un 23% supera los 23 años. La mayor parte son mujeres, el 85.1%, y aún dentro de este alto porcentaje, el sexo femenino se asocia a los estudios de Trabajo Social, donde suponen el 91.7% (χ^2 8.35 p =.004).

En la tabla 1 se muestra la evolución de la muestra en los tres momentos de medida. Como cambios más significativos encontramos que en el segundo momento el porcentaje de chicas ha pasado del 85.2% al 89.3%, aunque en el tercer momento vuelve a aumentar, un 87.4%. Por especialidades, Trabajo Social representaba inicialmente el 37.0% de la muestra, pasando en el segundo al 30% y en el tercero al 21.2%. Por lo que respecta a la edad, el grupo del tercer momento de medida (20.78, 3.98) es significativamente más joven que en el primero (21.50, 4.47) (estadístico t para una muestra =-2.202, p =.029).

La selección del alumnado responde únicamente al criterio de tener al menos una asignatura durante el curso académico con los profesores implicados en el proyecto, condición ligada a la aplicación en el aula de las metodologías activas. Suponen el 50.29% del total de la matrícula de los distintos grupos seleccionados.

Variables del estudio

1. Ansiedad para hablar en público: Cuestionario de confianza para hablar en público, PRCS (Bados, 1991). Datos sobre su fiabilidad y validez muestran una alta consistencia interna ($\alpha = 0.906$) y una estructura unidimensional (Méndez, Inglés y Hidalgo, 1999). La amplitud teórica de las puntuaciones del mismo va desde 30 a 180, y a diferencia de lo que su nombre pueda indicar, las puntuaciones más elevadas en este cuestionario indican un mayor temor. En estudiantes de secundaria, Méndez et al. (1999) obtienen una media de 101.95 (11.37), mientras que Bados (1991) encuentra una media de 110.47 para estudiantes de segundo y quinto año de Psicología, con un mayor porcentaje de varones (77.8%) que de mujeres, y con mayor puntuación de éstas [113.23 (24.51) vs. 98.90 (22.49)].

2. Variables personales y académicas: edad y sexo, tipo de estudios y frecuencia de asistencia a clase, esta última recogida al final de los dos cuatrimestres de clase y con cinco niveles de respuesta a los que se ha dado un tratamiento ordinal: 1) Prácticamente todos los días y a todas las asignaturas, 2) Prácticamente todos los días a algunas asignaturas, 3) Algunos días y a algunas asignaturas, 4) Algún día aislado a alguna asignatura, 5) No suelo venir a clase, hago la carrera a distancia.

3. Tres ítems tipo likert (0-9 nada a completamente de acuerdo) diseñados ad hoc como una primera aproximación a algunos factores del entorno escolar que pueden incidir en el miedo a hablar en público: 1) durante este cuatrimestre, en qué medida crees que las clases han facilitado que desarrolles tu habilidad para hablar en público, 2) en este cuatrimestre, en qué medida consideras que has aprovechado las oportunidades tenidas en clase para hablar en público, 3) durante este cuatrimestre, en qué medida crees que tus profesores te han apoyado para coger confianza para hablar en público. Tratados conjuntamente como una escala pre-

sentan una consistencia adecuada ($\alpha = 0.781$) por lo que usaremos en este trabajo la suma total del mismo, denominado como factor escolar.

4. Metodología basada en el trabajo cooperativo en pequeño grupo, tal como se explica en el apartado de procedimiento.

5. Estimación por parte de los alumnos del porcentaje de tipos clases a los que asistían, con tres opciones distintas: clase tradicional (el profesor expone públicamente el tema y hace preguntas a los alumnos o responde a las que estos le plantean), en pequeño grupo (la clase se divide en grupos para tratar temas concretos y luego se hace una exposición común a través de distintos portavoces) o en otra modalidad de enseñanza (otras situaciones no consideradas). Estos ítems eran incluidos con el objetivo de obtener un indicador del tipo de docencia que primaba en los distintos grupos, dado que únicamente, tal como se recoge en el apartado de procedimiento, el trabajo en pequeño grupo era controlado en una de las asignaturas a las que los alumnos acudían.

6. Nivel previo de temor a hablar en público. Para obtener un indicador del grado de dificultad que los alumnos experimentaban al enfrentarse a esta situación hemos creado tres grupos de sujetos con la primera medida del Cuestionario de confianza como orador. La creación de los tres grupos se ha hecho estableciendo dos puntos de corte en la distribución de tal manera que quedasen tres grupos de igual tamaño, uno de bajo temor, otro de temor intermedio y otro de alto miedo a hablar en público.

Procedimiento

Cada uno de los cinco profesores implicados en el proyecto pasaba inicialmente los cuestionarios incluidos en un único cuadernillo entre la segunda y la cuarta semana de clase del curso académico 2004/2005. Este rango de tiempo respondía únicamente al hecho de intentar obtener el

mayor número de alumnos presentes en clase en el momento de la recogida de datos. Igualmente, en las dos últimas semanas de clase (febrero y junio) se recogían los datos del seguimiento.

Se pedía a los alumnos identificar sus cuestionarios con nombre y apellidos, aclarando que las respuestas de los cuadernillos no tendrían ninguna repercusión en su nota. No obstante, dado que la participación era voluntaria, se aceptaron cuadernillos sin nombre o con claves. Este dato explica la gran pérdida de cuestionarios en cada medida sucesiva, aparte de la menor asistencia a clase. En las instrucciones se decía a los alumnos que el objetivo de la investigación era conocer cómo evolucionaba su confianza para hablar delante de la clase a lo largo del curso y saber cómo podía influir la metodología docente.

Uno de los investigadores del proyecto desarrolló parte de la docencia de sus asignaturas con procedimientos de aprendizaje cooperativo. En estos casos, los alumnos debían acudir a clase con regularidad, preparar casos en pequeño grupo, entre cuatro y seis alumnos, y de manera rotativa y desde su propio asiento, asumir el papel de portavoz del grupo. De esta manera, los alumnos de estos grupos tuvieron que intervenir delante de la clase entre 3 y 4 veces a lo largo del cuatrimestre.

Los grupos que siguieron esta metodología durante el primer cuatrimestre fueron los de las especialidades de Educación Musical y Lengua Extranjera de Magisterio, mientras que en el segundo cuatrimestre repitieron los de Lengua Extranjera y se incorporaron los de Educación Primaria. La elección de éstos dependía únicamente de tener asignada docencia con el profesor, por lo que no había ningún criterio de azar. De esta manera, tenemos en el primer cuatrimestre un grupo de alumnos que podrían ser considerados como grupo experimental (n=54) y otro como grupo de control

(n=189). Por lo que respecta al segundo cuatrimestre, a la condición control (n=81) se le añadirían otras tres condiciones, alumnos que durante el primer cuatrimestre tuvieron trabajo cooperativo y volvían a tenerlo en el segundo (n=19), alumnos que no tuvieron en el primer cuatrimestre y sí en el segundo (n=28) y alumnos que habiendo tenido la condición de trabajo en grupo en el primer cuatrimestre no volvían a repetir (n=23). En todos los casos la condición experimental era aplicada en una sola de las asignaturas a los que estudiantes acudían con el profesor en cuestión.

Dadas las características del estudio, con una alta pérdida de sujetos en cada una de los momentos de medida y el no mantenimiento de la misma condición experimental a lo largo del todo el curso, el análisis de datos se hará tanto al final del primer cuatrimestre con la muestra de 243 sujetos como al final del curso con la muestra de 135 sujetos. Mediante el análisis de varianza con medidas repetidas intentaremos comprobar si ha habido cambios estadísticamente significativos a lo largo del tiempo y determinar si la condición experimental considerada, el trabajo en pequeño grupo, o el nivel previo de temor a hablar en público influyen en el resultado final. En un segundo momento, y con el fin de determinar la contribución de otras variables, llevaremos a cabo procedimientos de regresión múltiple (steep-wise) sobre el cambio de las puntuaciones del PRCS.

Resultados

La tabla 1 presenta los resultados sobre la composición de la muestra en los distintos momentos de medida y los valores descriptivos de las variables objeto de estudio. En lo que se refiere al temor a hablar en público informado por los participantes en el estudio, éstos no muestran puntuaciones estadísticamente distintas a las ofrecidas en la adaptación de este cuestionario (110,47),

ni aún entre los 135 sujetos de la tercera muestra en su primera medida (101.01). Por lo demás, las puntuaciones próximas a uno en la frecuencia de asistencia a clase señala que, lógicamente, los estudiantes que han permanecido en la muestra acuden a clase con regularidad, y que, según su percepción, son las clases tradicionales las que predominan en la docencia que reciben, seguidas de las clases en pequeño grupo y de otro tipo de clases (tabla 1) Hay que destacar que en ningún caso (octubre, febrero o junio) los sujetos que se han perdido en los distintos análisis presentan puntuaciones distintas en el Cuestionario de confianza como orador de los que permanecen en los dos seguimientos, aunque sí se dan algunas diferencias entre ellos en la frecuencia de asistencia a clase, en el tipo de clases informadas o en el factor escolar. Así, como norma general, los alumnos que han fallado en algún seguimiento muestran una menor frecuencia de asistencia a clase, los que faltaron al tercer seguimiento informaban una menor asistencia en el primer cuatrimestre [los que hicieron los tres cuestionarios 1.26 (.53) vs. 1.47 (.69) de los que fallaron en el tercero, $f=6.717$, $p=.010$] y en el segundo [los que hicieron los tres cuestionarios, 1.23 (.52) vs. 1.75 (.77) de los que fallaron en el segundo, $f=.12.539$, $p=.001$]. Además, los que han hecho los tres seguimientos frente a los que fallaron en el tercero informan de un menor porcentaje de clases tradicionales en el primer cuatrimestre [69.85 (21.57) vs. 75.09 (19.06), $f=3.921$, $p=.049$], mientras que los que han hecho los tres cuestionarios puntúan más en el factor escolar de junio que los 16 alumnos que fallaron en el segundo [16.32 (4.42) vs. 13.00 (4.06), $f=8.202$, $p=.005$].

Por lo que respecta a la evolución de las puntuaciones del PRCS en el primer cuatrimestre encontramos que hay una reduc-

ción global en el temor experimentado por toda la muestra pasando de 108.96 (20.41) en el primer momento de medida a 103.34 (21.25). El análisis de varianza (tabla 2) señala este efecto como estadísticamente significativo ($f= 50.713$, $p<.001$). Los dos factores adicionales considerados, el nivel previo de temor a hablar en público ($f=9.708$, $p<.001$) y la condición de trabajo en pequeño grupo ($f=6.886$, $p=.009$), muestran interacciones estadísticamente significativas con el factor de medidas repetidas, aunque no la interacción triple entre ambos ($f=0.789$, $p=.456$). El análisis de los efectos simples del nivel previo de miedo a hablar en público muestra diferencias estadísticamente significativas ($f=186.048$, $p<.001$, 2 g.l.), como no podía ser de otra manera, dado que esta variable se ha creado atendiendo a las puntuaciones de los sujetos en el mes de octubre. Por lo que hace referencia a la condición de trabajo en pequeño grupo, no aparecen efectos simples ligados a esta variable ($f=3.786$, $p=.053$). En cuanto al poder relativo de los distintos factores para dar cuenta de las variaciones de la variable dependiente, el factor temporal da cuenta de un 17.6% de varianza (eta al cuadrado parcial), seguido de la interacción de éste con los niveles previos de temor a hablar en público, con un 7.6% y con la condición de trabajo en pequeño grupo con otro 2.8%.

Para analizar el efecto de las interacciones de la condición temporal con los niveles previos de temor a hablar en público y con la condición experimental, hemos repetido los análisis de varianza con medidas repetidas (con un único factor, el temporal) dentro de cada uno de los niveles de las variables anteriores. Los resultados muestran que en la condición de temor más bajo no aparecen cambios estadísticamente significativos con el paso del tiempo de octubre a febrero ($f=1.136$, $p=.290$, 1 g.l.), resultado

que sí se da en los otros dos niveles de miedo a hablar en público, ya que tanto en la condición de temor intermedio ($f=18.893$, $p<.001$, *l.g.l.*) como en la condición de temor alto ($f=50.723$, $p<.001$, *l.g.l.*) se dan diferencias estadísticamente

significativas, aunque el cambio es mayor en la condición de temor alto. Las medias de las distintas condiciones y su evolución están representadas en el gráfico 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra en los tres momentos de medida

	MUESTRA 1 Octubre 427	MUESTRA 2 Febrero 243	MUESTRA 3 Junio 135
N			
Edad	21.50 (4.47)	21.32 (4.40)	20.78 (3.98)
Sexo			
Chicos	63 (14.8%)	26 (10.7%)	17 (12.6%)
Chicas	383 (85.2%)	217 (89.3%)	118 (87.4%)
Especialidad			
Facultad de Educación	269 (63.0%)	170 (70.0%)	107 (78.8%)
Trabajo social	158 (37.0%)	73 (30.0%)	28 (21.2%)
Condición Experimental 1º cuatrimestre			
Trabajo pequeño grupo		54 (22.2%)	40 (29.6%)
Grupo control		189 (77.8%)	95 (70.4%)
Condición Experimental 2º cuatrimestre- Trabajo en pequeño grupo			
Todo el curso completo			19 (14,1%)
Sólo el 1º cuatrimestre			23 (17,0%)
Sólo el 2º cuatrimestre			21 (15,6%)
Grupo control			72 (53,3%)
Nivel previo de miedo a hablar en público			
Bajo	146 (34.2%)	81 (33.3%)	38 (28,1%)
Medio	140 (32.8%)	86 (35.4%)	52 (38,5%)
Alto	141 (33.0%)	76 (31.3%)	45 (33,3%)
Cuestionario de confianza como orador			
1ª Medida	108.93 (21.99)	108.96 (21.04)	111.01 (20,83)
2ª Medida		103.34 (21.25)	104.11 (21.06)
3ª Medida			101.20 (20,85)
Cuestionario de factores escolares			
2ª Medida		14.34 (5.03)	14.91 (4,83)
3ª Medida			16,32 (4,42)
Frecuencia de asistencia a clase			
Informada 1º cuatrimestre		1.35 (.61)	1.26 (.53)
Informada 2º cuatrimestre			1.23 (.52)
Tipo de clases informado (%)			
Tradicional febrero		72.18 (20.62)	69.85 (21.57)
Pequeño grupo febrero		30.37 (24.31)	31.48 (23.64)
Otro tipo clases febrero		26.99 (26.62)	26.74 (25.89)
Tradicional junio			70.90 (20.31)
Pequeño grupo junio			31.50 (24.26)
Otro tipo clases junio			21.32 (20.21)

En el caso del trabajo en pequeño grupo se comprueba que el cambio entre octubre y febrero es significativo tanto en la condición experimental ($f=29.589$, $p<.001$, 1 g.l.) como en la condición de control ($f=20.502$, $p=.000$, 1.g.l.), siendo la reduc-

ción del temor mayor en el primer caso que en el segundo [pequeño grupo pasa 108.64 (20.41) a 99,03 (19.14) vs. grupo control 109.05 (21.27) a 104.58 (21.71)]. El gráfico 2 recoge la representación de esta evolución.

Gráfico 1. Comparación de medias en el primer cuatrimestre. Condición nivel previo de (octubre) de miedo al hablar en público.

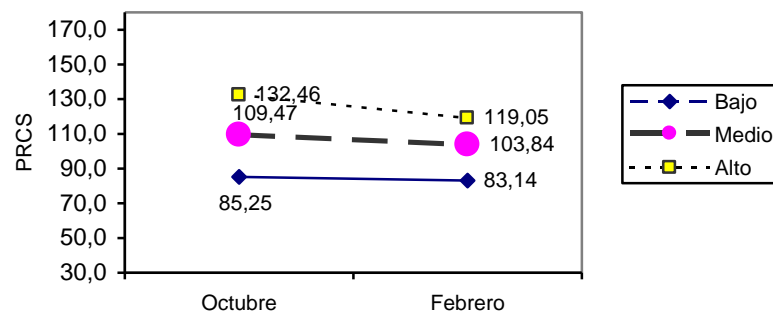
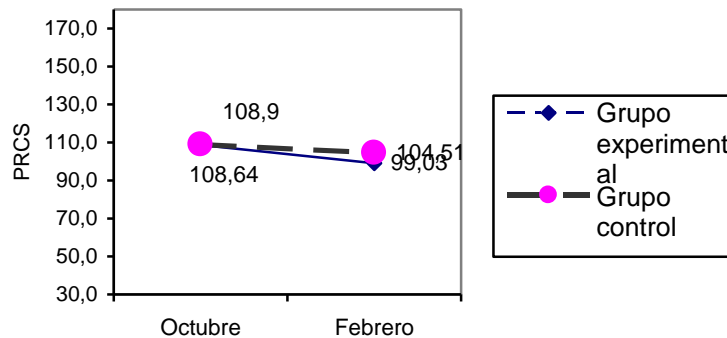


Gráfico 2. Comparación de medias en el primer cuatrimestre. Condición experimental trabajo en pequeño grupo.



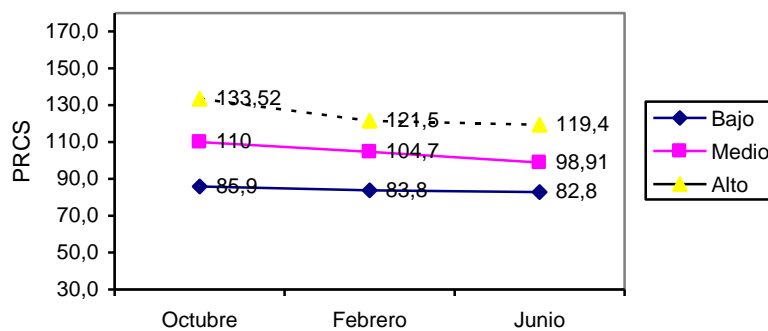
El gráfico 3 muestra la evolución del temor experimentado a hablar en público a lo largo de todo el curso escolar. En este caso, como ya hemos señalado, la muestra ha quedado reducida a 135 alumnos. Una vez más se comprueba que se da una reducción en las puntuaciones del PRCS a lo largo de todo el curso ($f=34.919$, $p<.001$, tabla 2), pasando el grupo de una media de

111.01 (20.83), a 104.11 (21.06) y finalmente a 101.20 (20.85). Las comparaciones por pares de Bonferroni muestran diferencias entre los tres momentos, siendo significativas entre el primero, el segundo y tercer momento (1-2=7.155, $p<.001$; 1-3=10.27, $p<.001$), así como entre el segundo y el tercer momento (2-3=2.9, $p=.047$). Dado que en el segundo cuatrimestre no se

ha mantenido la condición de trabajo en pequeño grupo en los mismos alumnos, únicamente hemos analizado el efecto del temor previo a hablar en público como factor inter-sujetos. Nuevamente la interacción de este factor con la condición temporal resulta estadísticamente significativa ($f=5.763$, $p<.001$, tabla 2). Al reproducir los análisis dentro de cada nivel previo de miedo a hablar en grupo, vemos que en el caso del nivel bajo, la condición temporal no resulta significativa ($f=1.438$, $p=.244$, 2

g.l.), mientras que sí lo es el caso del nivel intermedio ($f=18.909$, $p<.001$, 2 g.l.) y del nivel de temor más alto ($f=26.701$, $p<.001$, 2 g.l.) (Gráfico 3). Nuevamente en este caso el factor temporal es el máximo responsable de las variaciones en la variable dependiente (eta cuadrado parcial=.209), seguida del nivel inicial del temor a hablar en público (eta al cuadrado parcial=.080).

Gráfico 3. Comparación de medias de todo el curso. Efecto del nivel previo (octubre) de miedo al hablar en público



La tabla 3 recoge los resultados de la regresión. Como predictores se han considerado las variables sociodemográficas (edad, sexo y especialidad), la asistencia a clase (en el primer y segundo cuatrimestre), el tipo de clases a las que los alumnos dicen haber asistido tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre (tradicional, pequeño grupo y otro tipo de clases), la condición de trabajo en pequeño grupo del primer y segundo cuatrimestre, el factor escolar y las puntuaciones de octubre del PRCS. En la primera ecuación, la referida al cambio de octubre a febrero, el modelo explica el 15.5% de la varianza, siendo las variables incluidas la primera medida de temor a hablar en público ($\beta=.360$, 9.0% de varianza explicada) y la puntuación del factor escolar de febrero ($\beta=.360$) con un 6.5%

de varianza explicada. Es decir, las personas que señalaban un mayor temor y aquellas que han encontrado un mayor apoyo del profesor y de la organización de la docencia han reducido en mayor medida su miedo. Se comprueba que se cumplen los supuestos de la regresión, esto es, independencia de los residuos (Durbin-Watson = 2.145), normalidad en su distribución, homocedasticidad (análisis de gráficos de residuos) y ausencia de colinealidad (tolerancias e índices FIV próximos a 1 en los dos casos).

Cuando se analiza el cambio desde el primero hasta el tercer momento de medida, encontramos nuevamente que la medida de octubre del PRCS es el primer predictor ($\beta=.400$, 15.3%), seguido de la especialidad ($\beta=-.266$, 5.6%), distintos indicadores so-

bre los tipos de clases del primer y segundo cuatrimestre [% clases en pequeño grupo del 2º cuatrimestre ($\beta=-.331$, 3%), otro tipo de clases 1º cuatrimestre ($\beta=.210$, 5.3%) y otro tipo de clases 2º cuatrimestre ($\beta=.170$, 2.3%)] y por último el factor escolar de julio ($\beta=.215$, 4.0%). Así, los participantes que mostraban mayor temor, de las especialidades de Educación, con clases de otro tipo y sin trabajo en grupo pequeño en el segundo cuatrimestre y con un buen apoyo por parte del profesorado, son los que más reducen su temor a hablar en público a lo largo de todo el año. Igual que en el caso anterior se comprueba que se cumplen los supuestos de la regresión, ahora con Durbin-Watson= 2.083.

Por último, cuando únicamente se analiza el 2º cuatrimestre, vemos que el cambio ya experimentado es el primer predictor, pero con peso negativo ($\beta=-.296$, 13.1%), lo que indica que aquellas personas que informaron un mayor cambio en el primer cuatrimestre, ahora reducen su mejora, mientras que aquellos que una vez descontada la puntuación anterior, mantenían alto temor en octubre, pueden volver a reducir su puntuación ($\beta=.255$, 5.3%), añadiéndose otra vez el efecto de la condición experimental del primer cuatrimestre ($\beta=.180$, 3.2%). En su conjunto llegan a dar cuenta del 21,6% de la varianza. Se siguen manteniendo los supuestos de la regresión, Durbin Watson = 2.140.

Tabla 2. Análisis de varianza

ANOVA de medidas repetidas (efectos intra-sujetos)						
Factor tiempo (primer cuatrimestre: octubre-febrero) x Nivel previo de temor a hablar en público x Trabajo en pequeño grupo.						
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Tiempo	4252,945	1	4252,945	50,713	,000	.176
Tiempo* Pequeño grupo	577,445	1	577,445	6,886	,009	.076
Tiempo* Nivel previo de temor	1628,349	2	814,175	9,708	,000	.028
Tiempo* Pequeño grupo* Nivel previo de temor	132,256	2	66,128	,789	,456	.007
Error(tiempo)	19875,727	237	83,864			

ANOVA de Medidas repetidas (Efectos intra-sujetos)						
Factor tiempo (curso: octubre-febrero-junio) x Nivel previo de temor a hablar en público						
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Tiempo	6293,839	2	3146,919	34,919	,000	,209
Tiempo* Nivel previo de temor	2077,402	4	519,350	5,763	,000	,080
Error(tiempo)	23792,090	264	90,122			

Tabla 3: Regresión sobre el cambio en las puntuaciones del Cuestionario de confianza como orador (Bados, 1991). Método steep-wise.

Etapa	Cambio octubre- febrero n=233	Beta	R ²	Incremento	Sig. Cambio
1	<i>Cuestionario confianza orador- octubre</i>	.360	.090	.090	.000
2	<i>Factor escolar (febrero)</i>	.261	.155	.065	.000

Etapa	Cambio octubre-junio (n=122)	Beta	R ²	Incremento	Sig. Cambio
1	<i>Cuestionario confianza orador- octubre</i>	.400	.153	.153	.000
2	<i>Especialidad (Trabajo Social vs. Educación)</i>	-.266	.209	.056	.004
3	<i>% clases pequeño grupo 2º cuatrimestre</i>	-.331	.240	.032	.028
4	<i>% Otro tipo de clase 1º cuatrimestre.</i>	.210	.293	.053	.004
5	<i>Factor escolar (junio)</i>	.215	.333	.040	.010
6	<i>% otro tipo de clases 2º cuatrimestre</i>	.170	.356	.023	.045

Etapa	Cambio febrero-junio (n=126)	Beta	R ²	Incremento	Sig. Cambio
1	<i>Cambio octubre-febrero</i>	-.296	.131	.131	.000
2	<i>Cuestionario confianza orador- octubre</i>	.255	.184	.053	.006
3	<i>Trabajo pequeño grupo- 1º cuatrimestre</i>	.180	.216	.032	.030

Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos podido comprobar que el miedo experimentado por los estudiantes universitarios al intervenir en público va reduciéndose progresivamente a lo largo del curso académico y que algunas variables del entorno escolar influyen de manera significativa en esta reducción. Así, inicialmente, se comprueba que la muestra de estudiantes que presentan además una alta frecuencia de asistencia a clase, reduce su temor a enfrentarse a esta situación. Además, el valor medio final alcanzado tiene una cierta significación por cuanto la puntuación media de la muestra está por debajo de la media poblacional del cuestionario considerado (Bados, 1991). No obstante, la reducción del temor es de mayor magnitud en el primer cuatrimestre que en el segundo cuatrimestre. Estos datos hacen necesario conocer cuáles son los factores que intervienen en este cambio, algunos de los cuáles hemos podido analizar.

La variable más relevante en este sentido ha resultado ser el temor experimentado al inicio del curso. Entendemos que este

dato está relacionado con el hecho de que los estudiantes son, en este aspecto, representativos de la población general en la que hay personas que no tienen dificultades en este campo, y que por lo tanto no van a reflejar ningún tipo de mejoría, y hay otros con mayor temor, susceptibles de experimentar mejoras. No obstante, resulta importante señalar que a partir del segundo cuatrimestre aparecen algunos efectos llamativos en este caso, por ejemplo, que aquellos alumnos que habían experimentado mayores reducciones en el primer cuatrimestre sean los que menos cambian en el segundo, lo que bien podría ser un efecto estadístico del propio instrumento, la regresión a la media, ya señalada en algunos trabajos sobre el tema (Beatty y Valencic, 2000), o al contrario, un cambio en las condiciones docentes que haga que sólo algunos alumnos que habían tenido condiciones especialmente favorables mantengan las mejorías.

La organización de la docencia es otra de las variables que puede condicionar la evolución del temor a hablar en público.

Este trabajo pone de manifiesto un efecto directo del trabajo en pequeño grupo como medio para reducir el temor experimentado por los alumnos, sobre todo cuando se hace a principio del curso. Este dato se podría explicar por el hecho de que el trabajo en grupo permite generar lazos entre los estudiantes y redes de apoyo, aspecto que es más fácil de lograr en el primer momento cuando el desconocimiento entre el alumnado es mayor. Lo llamativo de este caso es que la condición de agrupamiento del primer cuatrimestre sigue teniendo efectos positivos a lo largo de todo el curso, mientras que las nuevas agrupaciones no añaden nada nuevo, e incluso resultan perjudiciales. Este dato nos hace pensar que el agrupamiento de los alumnos no es la única condición que permite la mejora, y que puede haber otras variables dentro del entorno escolar que incidan también en el cambio. De hecho, el grupo podría ser una condición necesaria pero no suficiente para que se produjese la reducción, aspecto este que implica la necesidad de seguir investigando en este campo.

El factor escolar recoge otras variables del entorno docente que se han mostrado significativas en la reducción del temor. Los componentes de este factor, el apoyo que el estudiante percibe por parte del profesor y de la organización de las clases, así como su propia implicación para intervenir, muestran claramente que otras condiciones docentes, de la conducta del profesor y la motivación del estudiante inciden en el miedo a hablar en público. En la misma línea, se constata que los métodos alternativos a las clases tradicionales tienen también un efecto positivo. Probablemente, algunas de estas variables y otras no analizadas, como por ejemplo el tamaño de los grupos, podrían estar en la base de las diferencias encontradas entre los estudiantes de la Facultad de Educación y de Trabajo Social.

En resumen, parece claro que los estudiantes han reducido su temor a hablar en público a lo largo del curso académico y que este hecho se puede relacionar con un conjunto de variables personales y del entorno escolar. En este estudio se plantea que aspectos como el trabajo en pequeño grupo y los requerimientos de participación en el aula resultan de especial trascendencia, sin ser éstos únicamente los factores implicados en el cambio. Otros factores como la asistencia a clase o el tipo de metodologías percibidas por los alumnos parecen también relevantes, pero su interpretación resulta más difícil. No debemos olvidar que hay variables que juegan un papel importante y que requieren una mayor exploración, tales como el grado de cercanía del profesorado (Mottet, Martín y Myers, 2004), factores individuales de atención al feedback (King y Young, 2002; Kopecky, Sawyer y Behnke, 2004), la presencia de otros comunicadores compulsivos (Fortney et al., 2001), el tamaño de los grupos y el grado de conocimiento entre ellos (Booth-Butterfield, 1988), o las expectativas de los estudiantes sobre la participación (Almeida, 2004). En otro trabajo de nuestro grupo analizamos como este conjunto de variables puede determinar la evolución de este temor (Orejudo et al, 2006).

Para finalizar queremos destacar que estos resultados han de ser interpretados con cautela. Por un lado, se han hecho únicamente con estudiantes de segundo curso y de dos especialidades distintas, que como hemos visto presentan patrones de cambio distintos, por lo que es posible que en otras titulaciones, con distintos programas de estudios, metodologías o composición de grupos puedan ser distintos. También es posible que haya diferencias con los estudiantes de otros cursos, con una tendencia más favorable en los últimos cursos, cuando han adquirido más competencias (Polo

et al., 1996) y se conocen mejor (Booth-Butterfield, 1988), y menos favorable en los primeros, sometidos a un mayor estrés al tener que adaptarse a un entorno nuevo. Otra limitación de este trabajo viene dada por la importante pérdida de alumnos en las sucesivas recogidas de datos, lo que ha modificado la composición de la muestra, lo que podría alterar los resultados, aunque hay que señalar que los distintos grupos no difieren en el nivel de miedo experimentado.

El avance en este campo requiere resolver las cuestiones aquí planteadas y algunas otras que se pueden deducir de lo planteado, como por ejemplo, el grado de participación necesario para lograr un avance, el grado de cambio que se lograría al mejorar algunas de las condiciones que han sido

efectivas, como por ejemplo grupos más reducidos o metodologías de trabajo en grupo ampliadas a más asignaturas, el grado de transferencia de los avances logrados en el aula, posibles estrategias para lograr la implicación de los estudiantes o las características del profesor que facilitan su cercanía y favorecen el desarrollo de la competencia, todo ello sin olvidar que sería necesario conocer qué condiciones pueden hacer que los agrupamientos hechos cuando ya se da un alto grado de conocimiento entre los alumnos puedan resultar inefectivos.

Artículo recibido: 21-09-2006
aceptado: 22-03-2007

Referencias bibliográficas

- Almeida, E.P. (2004). A discourse analysis of student perceptions of their communication competence. *Communication Education*, 53, 357-364.
- Apodaca Urquijo, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En Mario de Miguel Díaz (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 27-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Bados, A. (1991). *Hablar en público. Guía práctica para lograr habilidad y confianza*. Madrid, Pirámide.
- Bados, A. (2001). Habilidades de enfrentamiento al estrés: intervención para hablar en público. En J.M. Buceta, A.M. Bueno y B. Más (eds). *Intervención psicológica y salud: control del estrés y conductas de riesgo* (pp.167-214). Madrid, Dykinson.
- Beatty, M.J. y Valencic, K.M. (2000). Context-based apprehension vs. planning demands: A communibiological analysis of anticipatory public speaking anxiety. *Communication Education*, 49, 57-71.
- Bethencourt, J.M., Peñate, J.M., Fumero, A. y González, M. (1997). Trastornos de ansiedad y estrés en los estudiantes de la Universidad de la Laguna. *Ansiedad y Estrés*, 3, 25-36.
- Booth-Butterfield, S. (1988). Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication Education*, 37, 214-223
- Ellis, K. (1995). Apprehension, self-perceived competence, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: Trends and relationship. *Communication Education*, 44, 64-78.
- Escalona, A. y Tobal, J.J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: Evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2, 195-209.
- Fortney, S.D., Johnson, D. I. y Long, K.M. (2001). The impact of compulsive communicators on the self-perceived competence of classroom peers: An investigation and test of instructional strategies. *Communication Education*, 50, 357-373.
- García, M.V., Alvarado, J.M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 2, 248-252.
- Gutierrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: Incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2, 173-194.
- Hinrichsen, H. y Clark, D.M. (2003). Anticipatory processing in social anxiety: two pilot studies. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 205-218.
- Kelly, L. y Keaten, J.A. (2000). *Treating Communication Anxiety: Implications of the Communibiological Paradigm*.

- Communication Education, 49, 45-57.
- Kelly, L., Keaten, J.A., Finch, C., Duarte, I.B., Hoffmann, P. y Michels, M.M. (2002). Family communication patterns and the development of reticence. *Communication Education*, 51, 202-209.
- King, P. E. y Young, M. J. (2002). An information processing perspective on the efficacy of instructional feedback. *American Communication Journal*, 5, [URL:<http://www.acjournal.org/holdings/vol5/tss2/>]
- Kopecky, C.C.; Sawyer, C.R y Behnke, R.R. (2004). Sensitivity to punishment and explanatory style as predictors of public speaking state anxiety. *Communication Education*, 53, 281-285.
- López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid, Narcea Ediciones.
- Madueño, A.J., Ortega, M., Benitez, E., Alcaraz, E. y Forja, F. (2002). Síntomas relacionados con fobia social en personal sanitario. *Medifam*, 12, 319-325.
- Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J. y Hidalgo, D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11, 65-74.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J. y Hidalgo, D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: Un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 25-36.
- Menzel, K.E. y Carrel, L.J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43, 17-26.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona, Paidós.
- Montorio, I., Fernández, M., Lázaro, S. y López, A. (1996). Dificultad para hablar en público en el ámbito universitario. Eficacia de un programa para su control. *Ansiedad y Estrés*, 2, 227-244.
- Mottet, T.P., Martin, M.M. y Myers, S.A. (2004). Relationships among perceived instructor verbal approach and avoidance. Relational strategies and students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 53, 116-122.
- Olivares, J. y García-López, J.L. (2002). Aplicación de la versión española de la terapia para la eficacia social en adolescentes (SET-Asv) al tratamiento de un adolescente con fobia social generalizada. *Psicología Conductual*, 10, 409-419.
- Orejudo, S., Ramos, T, Nuño, J., Fernández-Turrado, T y Herro, M, (2006). Miedo a hablar en público. Implicaciones para el entorno académico en un contexto de reforma universitaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 257-275.
- Osborne, M.S. y Kenny, D.T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 725-751.
- Pinazo, D. y Jiménez, A. (2002). Miedo a hablar en público, ansiedad estado y rendimiento: El caso de los intérpretes en período de formación. *Ansiedad y Estrés*, 8, 37-47.
- Polo, A., Hernández, J.M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2, 159-172.
- Strahan, E.Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and individual differences*, 34, 347-366.