

**Participación del alumnado universitario en el aula.
Una investigación sobre el temor a hablar en público en
grandes grupos¹**

Santos OREJUDO HERNÁNDEZ
Javier NUÑO PÉREZ
Teresa FERNÁNDEZ TURRADO
María Teresa RAMOS GASCÓN
María Luisa HERRERO NIVELA

Correspondencia

Santos Orejudo Hernández
Facultad de Educación, Universidad
de Zaragoza, C/ San Juan Bosco, 7
50009 – Zaragoza
E-mail: sorejudo@unizar.es

Javier Nuño Pérez
Departamento de Psicología y
Sociología, Facultad de Educación,
Universidad de Zaragoza, C/ San
Juan Bosco, 7, 50009 – Zaragoza
E-mail: jnuno@unizar.es

Teresa Fernández Turrado
Facultad de Educación, Universidad
de Zaragoza, C/ San Juan Bosco, 7
50009 – Zaragoza
E-mail: tfertur@unizar.es

María Luisa Herrero Nivelá
Facultad de Educación, Universidad
de Zaragoza, C/ San Juan Bosco, 7
50009 – Zaragoza
E-mail: mherniv@unizar.es

María Teresa Ramos Gascón
Facultad de Educación, Universidad
de Zaragoza, C/ San Juan Bosco, 7
50009 – Zaragoza
E-mail: tramos@unizar.es

Recibido: 10/06/2006
Aceptado: 10/03/2007

RESUMEN

El actual entorno de reforma universitaria supone un cambio en las metodologías docentes tradicionales, en las que la clase magistral en grandes grupos se diversifica en nuevas propuestas de trabajo que, en general, suponen un aumento de la participación del alumnado. En este trabajo se aportan datos sobre el temor experimentado por los alumnos al participar en grandes grupos, así como algunas variables personales y de la organización de la docencia que pueden influir en su desarrollo. Por lo general, las situaciones de gran grupo generan más ansiedad que las de pequeño grupo y su evolución se relaciona con variables motivacionales: el sexo, la cercanía del profesor, la atención individual al *feedback* y las metodologías docentes.

PALABRAS CLAVE: Ansiedad en el aula, Estudiantes universitarios, Metodologías docentes, Motivación, Cercanía del profesor.

1. Trabajo financiado dentro del Proyecto de Investigación IBE2004-SOC-08 financiado por Ibercaja y la Universidad de Zaragoza.

Undergraduate's class participation. Analysing the fear of speaking in public within large groups

ABSTRACT

The current university reforms entail a change in the traditional teaching methodologies in which lectures in large groups give way to new work proposals which generally mean greater participation of students. This article provides data on the fear experienced by students when participating in large groups, as well as personal variables and variables related to teaching organisation which may influence their development. In general a large group situation generates more anxiety than a small group and its evolution is related to motivational variables, sex, closeness of the teacher, individual attention to feedback and teaching methodologies.

KEYWORDS: Anxiety in the classroom context, Undergraduate students, Teaching methodologies, Motivation, Closeness of the teacher.

1. Introducción

En la actualidad, el sistema universitario español se encuentra inmerso en el proceso de adaptación al EEES. Los principios de la convergencia europea implican, desde el punto de vista del profesorado, nuevas competencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, los alumnos aparecen como protagonistas de su propio proceso educativo, por lo que deben adquirir nuevos modos de aprendizaje.

“Esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores” (MEC, 2003).

Este enfoque exige pasar del protagonismo del profesor al del alumno, de los estilos docentes a los estilos de aprendizaje. El alumnado tendrá que desarrollar una mayor autonomía para realizar actividades que, aunque sean guiadas por el profesor, le exigirán desarrollar unas nuevas competencias que nada tienen que ver con la pasividad a la que ha estado acostumbrado al haber sido, salvo excepciones, un mero receptor del *saber* del profesor a través de la metodología tradicional al uso caracterizada por la clase magistral.

El desarrollo teórico se ha concretado en una formación centrada en las competencias que el alumno debe desarrollar, tanto generales como específicas, siendo una de ellas la habilidad comunicativa. Ahora bien, como hemos señalado en otras ocasiones (OREJUDO ET AL., 2006), hemos observado que en no pocos casos esa habilidad comunicativa se ve limitada por presentarse miedo a hablar en público. Por lo tanto, uno de los objetivos importantes a trabajar con los alumnos para establecer esa competencia comunicativa es eliminar, o al menos reducir, el miedo a hablar en público.

El miedo a hablar en público ha sido explicado desde diferentes enfoques, todos ellos con aportaciones relevantes, pero a su vez insuficientes. Por un lado se destacan los componentes biológicos y genéticos del trastorno, recogidos recientemente en el llamado modelo biológico (BEATTY & VALENCIC, 2000; KELLY & KEATEN, 2000). Los autores del aprendizaje social destacan los procesos de modelado y de refuerzo a los que los niños han estado sometidos en el entorno familiar y escolar (KELLY, KEATEN, FINCH, DUARTE, HOFFMANN & MICHELS, 2002), mientras que otros insisten en el déficit en habilidades sociales (BEATTY & VALENCIC, 2000) como la causa principal de la ansiedad experimentada por los sujetos al fracasar al enfrentarse ante situaciones de este tipo.

Otras variables cognitivas pueden mediar en el desarrollo y evolución de este miedo. Entre ellas destaca la autoeficacia, que está directamente relacionada con la ansiedad ante la situación de hablar en público (ELLIS, 1995) y que es una de las variables más relevantes en el contexto escolar, ya que, en general, se encuentra que, junto con otras variables, determina las pautas de acción, la ejecución de tareas, la persistencia ante la falta de resultados relevantes o el impacto de distintos acontecimientos negativos (ZIMMERMAN, 2000). Así, puede variar en función de las situaciones, aparecer autoeficacias específicas y permitir la generalización de una tarea a otra.

En relación al miedo a hablar en público, la percepción de autoeficacia puede estar modulada por otras variables. Está comprobado el papel que sobre ella juegan las reacciones de la audiencia (MCANINTRYE & MACDONALD, 1998), la presencia de iguales comunicadores compulsivos entre los compañeros (FORTNEY, JONSON & LONG, 2001) o los procesos de *feedback* realizados por los profesores o los iguales (SMITH & KING, 2004). Relacionar estas variables requiere aceptar que en la génesis de la autoeficacia se dan procesos de comparación social (MCANINTRYE & MACDONALD, 1998) y atribución personal de la ejecución (KOPECKY, SAWYER & BEHNKE, 2004). Cabría esperar también una relación directa con el nivel de competencia del sujeto, como se deduciría del modelo de déficit, pero las críticas al mismo (BEATTY & VALENCIC, 2000) obligan a seguir considerando las

variables mencionadas y, además, otras que pueden estar presentes en el medio académico.

Entre ellas, podemos destacar el papel de las variables motivacionales, bien consideradas como características internas del propio alumno (MOTTET, MARTIN & MYERS, 2004) o bien como variables manipulables desde el entorno a través de requerimientos de la tarea y de procesos de evaluación (BOOTH-BUTTERFIELD, 1988). Cabe también destacar otras variables relacionadas con el profesor, como el grado de cercanía expresado hacia los alumnos (ELLIS, 1995) o su estilo comunicativo (MOTTET ET AL., 2004), o variables de la situación relacionadas con su dificultad según el grado de conocimiento de los iguales, el tamaño de la audiencia o el lugar desde el que se realiza la exposición (BOOTH-BUTTERFIELD, 1988).

En este trabajo se pretende analizar la evolución experimentada del temor a hablar en público en el aula por parte de los estudiantes universitarios a lo largo de un cuatrimestre, y analizar también el poder predictivo de diferentes variables del contexto de enseñanza-aprendizaje. Entre éstas, se consideran relevantes las ya mencionadas autoeficacia, motivación, conducta del profesor, presencia de habladores compulsivos, características de la tarea o atención al *feedback*, pero teniendo en cuenta que distintas formas de organización de la docencia pueden influir en todas ellas. De especial relevancia se consideran las situaciones de aprendizaje cooperativo, por cuanto implican la interacción entre los estudiantes, el potencial desarrollo de habilidades de relación (APODACA, 2006) y en muchas ocasiones van acompañadas de exposiciones ante pequeños y grandes grupos, elemento este último de especial importancia para tratar y reducir el temor experimentado en esta situación, como bien se ha puesto de manifiesto en los entornos clínicos (MORENO, MÉNDEZ & SÁNCHEZ-MECA, 2000).

2. Métodos

2.1. Sujetos

La muestra está compuesta por 641 estudiantes de la Universidad de Zaragoza que cursan estudios de Magisterio, Trabajo Social, Psicopedagogía y la Licenciatura en Administración y Dirección del Empresas (LADE). La tabla 1 recoge los datos más importantes de la muestra. Por sexos, el 18% son varones y el 82% mujeres, no siendo igual esta proporción en todas las especialidades: los chicos son más frecuentes en Educación Musical (31,6%), Educación Física (52,4%) y LADE (33,3%), mientras que las chicas están más representadas en el resto de especialidades (χ^2 88,223, $p < ,0000$). La mayor presencia de varones en LADE

hace que los chicos sean más frecuentes en el primer curso (26,8%), mientras que la presencia de chicas en las especialidades de Magisterio de Educación Especial (96,2%) y Audición y Lenguaje (100%) hace que éstas sean más frecuentes en el tercer curso (97,0%, χ^2 17,62, $p < ,0000$). La tabla 1 muestra una descripción más detallada de la muestra.

2.2. Variables del estudio.

- 1. Variables personales y académicas:** edad y sexo, tipo de estudios, orden de elección de los estudios en curso y frecuencia de asistencia a clase, esta última medida al principio del curso y al final del primer cuatrimestre.
- 2. Otro conjunto de variables** relativas a predictores del temor a hablar en el aula se ha evaluado a través de un conjunto de ítems diseñados *ad hoc*, todos ellos recogidos en el *cuestionario de factores del entorno escolar para hablar en público*. Todas ellas han sido medidas a través de escalas tipo *likert* con cinco niveles, que han sido aplicadas tanto al principio como al final del cuatrimestre. Las variables y las propiedades psicométricas de las mismas son las siguientes: a) autoeficacia para hablar en público (10 ítems, $\alpha = .872$); b) motivación interna (4 ítems, $\alpha = .609$); c) motivación externa (6 ítems, $\alpha = .754$); d) conducta del profesor (3 ítems, $\alpha = .610$); e) atención al *feedback* (4 ítems, $\alpha = .563$); f) habladores compulsivos (3 ítems, $\alpha = .451$).
- 3. Tipo de docencia** (en porcentajes de 0-100): clase tradicional, en pequeño grupo u otra modalidad de enseñanza. El objetivo de estas preguntas es analizar si los estudiantes perciben diferencias en las maneras de impartir la docencia, y si con ello, además, detectan las metodologías más activas con una mayor implicación del alumnado como el trabajo cooperativo, por lo que obtenemos un indicador del tipo de metodologías usadas por profesores ajenos al proyecto pero que impartían clases a estos alumnos. Se han recogido únicamente en el segundo momento de medida.
- 4. Metodología docente.** En esta variable se establecen tres niveles de organización de la docencia orientada hacia la interacción entre los alumnos y, con ello, a la reducción del temor a hablar en público. En el nivel más alto se encuentran los grupos de Educación Física, Educación Musical y Audición y Lenguaje, que han tenido una parte del tiempo de clase dedicada al trabajo en pequeños grupos y además todos los alumnos han asumido la tarea de exponer las conclusiones de su trabajo al gran grupo de manera rotatoria. Tiene por tanto un claro componente de exposición a la situación temida. En el segundo nivel quedan aquellos cursos en los que ha habido trabajo

en pequeño grupo, lo que necesariamente ha facilitado la interacción, pero la participación en la exposición de conclusiones ha sido voluntaria; esto se ha dado en las especialidades de Psicopedagogía y Educación Especial. Por último, el resto de grupos en los que no hay una constancia de la metodología seguida porque ninguno de los profesores implicados en el proyecto han tenido docencia en los mismos.

5. *Ansiedad en situaciones del aula*. Evaluadas a través de cinco ítems tipo *likert* (1-10) relativos al temor a hablar en un grupo pequeño (1 ítem), hacer preguntas en clase (1 ítem), exponer trabajos (1 ítem), evitar hablar en clase (1 ítem) o pasarlo mal en clase cuando no conoces a la gente (1 ítem). La factorialización de los ítems agrupa los cuatro últimos en un solo factor, por lo que se han usado para crear una escala única, temor al hablar en gran grupo ($\alpha=.865$). Estas variables se han medido tanto al principio del cuatrimestre como al final.

2.3. Procedimiento

Cada uno de los profesores implicados en el proyecto ha pasado inicialmente los cuestionarios incluidos en un único cuadernillo entre la segunda y la cuarta semana de clase del curso académico 2005/2006. 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 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 la segunda medida, aparte de la menor asistencia a clase.

3. Resultados

De los 641 participantes en el estudio, 511 participaron en la primera recogida de datos, de los que 275 volvieron a repetir al finalizar el cuatrimestre, a los que se unieron un total de 130 nuevos alumnos que solo estuvieron presentes el día de la segunda aplicación de los cuestionarios. Por ello, los datos descriptivos del temor inicial corresponden a los 511 alumnos del primer momento, mientras que las comparaciones entre medias relativas a la evolución del temor corresponden únicamente al grupo que hizo los dos cuestionarios. Los alumnos que hicieron los

dos seguimientos no difieren en ninguna de las variables relacionadas con el temor a hablar en público con ninguno de los otros dos grupos.

En la tabla 1 se describen los datos del temor experimentado. Como se puede comprobar, la situación que más temor supone para los estudiantes al inicio del curso es hablar delante de desconocidos (media=6,12, d.t.=2,23), seguido de tener que exponer un trabajo (media=5,78, d.t.=2,12), hacer preguntas (media=4,34; d.t.=2,07) y, por último, hablar en pequeño grupo (media=2,33, d.t.=1,62). Todas las diferencias entre pares son significativas (t de Student para muestras relacionadas son significativas, $p < .000$), por lo que podemos ordenar las situaciones según el grado de temor ya mencionado. Al finalizar el cuatrimestre, el orden es el mismo y con las mismas diferencias estadísticamente significativas. En la misma tabla se muestra la evolución del temor experimentado ante estas situaciones comparando los dos momentos de medida. En general, se puede comprobar que se produce un incremento del temor experimentado a intervenir en pequeño grupo ($d = -.44$, $t = -3,742$, $p < .000$), pero que se reduce el temor general ante el gran grupo al exponer trabajos ($d = .69$, $t = 6,100$, $p < .000$), a hacer preguntas ($d = .41$, $t = 3,671$, $p < .000$) o a intervenir delante de desconocidos ($d = .49$, $t = 4,107$, $p < .000$). No obstante, esto no se asocia a un incremento de la participación en el aula ($d = .03$, $t = 0,375$, $p = .708$). La puntuación de la nueva escala de temor a hablar en gran grupo, lógicamente, reproduce el cambio anterior de sus ítems y muestra una reducción significativa ($d = 1,63$, $t = 5,191$, $p < .000$).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos en el primer y segundo momento de medida. Comparación de medias.

	Primera recogida			Segunda recogida			Diferencia (n=275)		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	T	p.
<i>En qué medida lo has pasado mal cuando has tenido que hablar en un grupo de 3-4 personas</i>	510	2,33	1,62	405	2,76	1,91	-.44	-3,742	,000
<i>En qué medida lo has pasado mal cuando tienes que exponer un trabajo delante de toda la clase.</i>	510	5,78	2,12	405	5,02	2,08	.69	6,100	,000
<i>En qué medida lo has pasado mal cuando tienes que hacer una pregunta en clase.</i>	510	4,34	2,07	405	3,88	1,94	.41	3,671	,000

<i>En qué medida has evitado hacer preguntas en clase.</i>	510	4,93	2,13	405	4,77	2,12	.03	,375	,708
<i>En qué medida lo pasas mal cuando tienes que hablar delante de una clase cuando apenas conoces al resto de la gente.</i>	510	6,12	2,23	405	5,54	2,16	.49	4,107	,000
Temor al hablar en gran grupo	510	21,19	7,23	405	19,21	7,03	1,63	5,191	,000
Autoeficacia	510	32,23	7,09	405	34,11	6,98	-1,60	-5,078	,000
Motivación externa	511	18,21	4,22	404	17,67	3,96	.67	2,888	,000
Motivación interna	511	17,02	2,35	405	17,08	2,24	.00	-,030	,976
Atención al <i>feedback</i>	511	14,39	2,60	405	14,72	2,41	-.22	-1,537	,125
Conducta del profesor	511	8,34	2,31	405	8,45	2,30	-.05	-,392	,696
Habladores compulsivos	511	11,84	1,78	405	11,57	1,79	.30	2,507	,013

A lo largo del cuatrimestre se puede comprobar también que se producen más variaciones en las escalas diseñadas. Concretamente, se produce un incremento de la autoeficacia percibida para hablar en público ($d=-1,60$, $t=-5,078$, $p<.000$), una mayor percepción de demandas externas para participar en el aula evaluadas a través de la escala de motivación externa ($d=.67$, $t=2,888$, $p<.000$), y una ligera reducción en la frecuencia informada de habladores compulsivos ($d=.304$, $t=2,507$, $p<.013$).

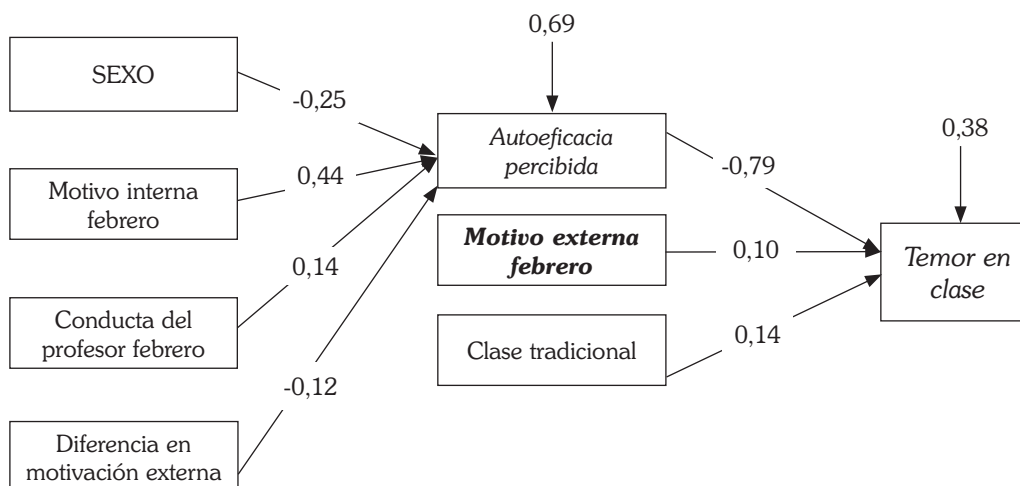
Tras comprobar que se produce una evolución en el temor experimentado al intervenir ante el gran grupo, hemos procedido a analizar qué variables podrían influir en esta evolución. Para ello hemos realizado análisis de varianza con medidas repetidas sobre las variables sociodemográficas y de la docencia consideradas. Estas pruebas han corroborado los cambios en la escala de *ansiedad al hablar en gran grupo*, pero no se encontrado que la evolución sea distinta en función del sexo, la edad, el curso, el tipo de docencia seguida o el tipo de estudios.

No obstante, y según las hipótesis de que los cambios en el temor a hablar en público vienen medidos por la autoeficacia, sí se encuentran diferencias en la evolución de la escala de autoeficacia, concretamente en función del tipo de docencia ($f=6.126$, $p=.002$), con lo que se pone de manifiesto que la mejora en la autoeficacia es mayor cuanto más interacción y exposición oral se da en los grupos. También hay diferencias en autoeficacia en función del tipo de estudios ($F=2.289$, $p=.005$), reproduciéndose el resultado ya comentado. Por el contrario, ni el sexo, ni el curso ni la edad influyen en la evolución de la autoeficacia.

Las ecuaciones estructurales son un buen instrumento para probar modelos sobre relaciones entre distintas variables, por lo que nos parecen especialmente útiles para este trabajo, en el que inicialmente se supone una relación entre las variables del contexto de enseñanza-aprendizaje y la evolución del temor experimentado al hablar en público, relación que se supone puede estar mediada por la autoeficacia. Por ello, en las dos figuras que aparecen a continuación se exponen dos modelos elaborados sobre las dos variables dependientes que hemos considerado en este trabajo: el temor experimentado al hablar en el grupo de clase al finalizar el cuatrimestre y las variaciones que esta misma variable ha sufrido desde la primera medida en el mes de octubre.

En la figura 1 se expone el modelo de regresión propuesto para temor al hablar en gran grupo. Como se puede comprobar, los datos empíricos se ajustan a la estructura teórica del modelo ($\chi^2=8,59$, $p=.19825$), y el número de parámetros en él incluidos no penaliza elevando de manera significativa el valor de los residuos (RMSEA=.040, menor que el considerado como 0,05). Las regresiones para las variables criterio muestran que el temor experimentado al hablar en clase queda explicado en un 61%, siendo la autoeficacia la variable que más influye en el mismo ($\beta=-0,79$), con aportaciones mínimas de la frecuencia informada de clases tradicionales ($\beta=0,14$) tendentes a aumentar el temor, así como las peticiones externas de participación en el aula ($\beta=0,10$). Por lo que respecta a la autoeficacia percibida en el mes de febrero, queda explicada en un 29,8% a través de cuatro variables: el sexo ($\beta=0,25$), con mayor autoeficacia percibida en el caso de los chicos, la motivación interna hacia el desarrollo de esta competencia informada en el mismo mes de febrero ($\beta=0,44$), la conducta del profesor ($\beta=0,14$) y el cambio de la puntuación en motivación externa ($\beta=-0,12$), es decir, un incremento en la percepción de participación iría en decremento de la percepción de autoeficacia.

FIGURA 1. Predicción sobre el temor a hablar en gran grupo (2º medida).



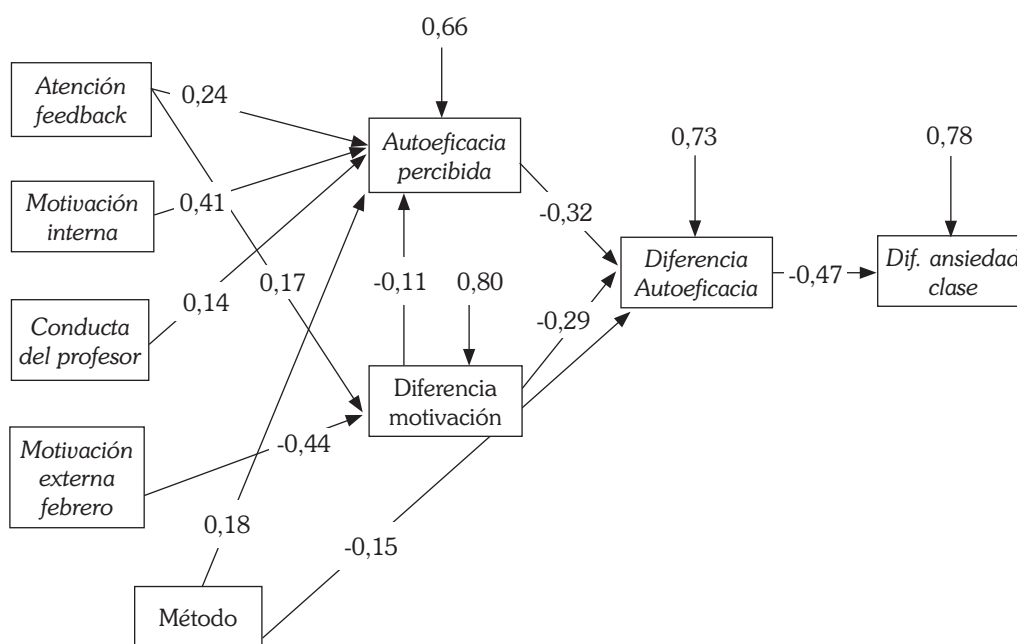
TEMOR A HABLAR EN PÚBLICO (FEBRERO)

$\chi^2 = 8,59$ $df = 5$ R^2 (AUTOEFICACIA) = .298
 P value = 0.19825 R^2 (TEMOR CLASE 2) = 0.619
 RMSEA = 0.040
 GFI = 0.992
 AGFI = 0.954

Por lo que respecta al segundo modelo, en este caso elaborado sobre la diferencia entre el temor experimentado en octubre y el experimentado en febrero, los datos de ajuste del modelo vuelven a ser buenos. Con respecto a las predicciones, llegamos a dar cuenta del 21,7% del cambio en el temor experimentado al hablar en gran grupo, que sería debido directamente al cambio en la autoeficacia percibida para hacer frente a esta situación ($\beta = -0,47$), explicado a su vez en un 26,8% por la autoeficacia general percibida ($\beta = -0,32$), por el cambio en motivación externa ya mencionado ($\beta = -0,29$) y, en menor medida, por el método didáctico ($\beta = -0,15$). En este sentido, podemos decir que los alumnos que han logrado sentirse más eficaces al final del cuatrimestre, que han percibido cambios en las demandas de participación por parte del profesorado y que han tenido métodos activos que han fomentado la participación, han cambiado su puntuación de autoeficacia en un sentido positivo. Mencionar también que en este modelo se han incluido otras dos variables que estarían mediando el cambio en autoeficacia. Por un lado, aparece la importancia de las diferencias individuales en atención al *feedback*, que

incidirían directamente en la autoeficacia percibida final ($\beta=0,24$) y en el cambio en motivación externa ($\beta=0,17$). En segundo lugar, señalar que el cambio que aparece en las demandas de participación en el aula se ha relacionado con las demandas específicas de participación al final del cuatrimestre ($\beta=-0,44$) y, como ya hemos señalado, con las diferencias individuales en atención al *feedback*, que en conjunto explican el 20,3% de la varianza.

FIGURA 2. Predicción sobre el cambio experimentado en el temor a hablar en gran grupo a lo largo de un cuatrimestre.



CAMBIO TEMOR A HABLAR EN PÚBLICO (FEBRERO)

$\chi^2 = 20,41$ $df = 19$
 P value = 0.37006
 RMSEA = 0.017
 GFI = 0.985 AGFI = 0.958

R^2 (AUTOEFICACIA) = .343
 R^2 (cambio autoeficacia) = 0.268
 R^2 (cambio en motivación2) = 0.203
 R^2 (cambio ANSIEDAD CLASE 2) = 0.217

4. Conclusiones

El actual entorno de reforma universitaria pretende no solo un cambio hacia la homologación de las titulaciones con el resto de Europa, sino que además conlleva implícita la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se centren en el desarrollo de competencias e, igualmente, un cambio en las metodologías de enseñanza que permitan el mejor desarrollo de las mismas. Parece que esto es más viable a través de las llamadas metodologías activas, metodologías en las que la actitud del alumno y su rol en el grupo de iguales resultan fundamentales. Aunque este proceso no está exento de posibilidades y de críticas (PALOMERO & TORREGO, 2004), entendemos que el desarrollo de investigaciones sobre la participación del alumno en el aula y el papel de las metodologías en el desarrollo de competencias resulta imprescindible.

En este sentido, el trabajo que aquí presentamos se ha centrado en analizar, dentro del actual contexto universitario, la evolución de la participación del alumno en el aula a través del temor experimentado ante esta situación. El punto de partida es que dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje se dan un conjunto de interacciones que inciden directamente en la dimensión emocional del temor a participar en los grandes grupos (OREJUDO ET AL, 2006).

El estudio presentado en este trabajo da soporte empírico a las relaciones antes mencionadas. La primera conclusión que podemos extraer de este trabajo es que un solo cuatrimestre es suficiente para producir variaciones en el temor experimentado ante esta situación, aunque tenemos que matizar que, aunque este cambio es estadísticamente significativo, no sabemos las repercusiones potenciales que tiene en la participación directa en el aula o en la mejora de la propia competencia oral. No obstante, cualquier intervención orientada a la mejora de esta competencia o de la propia participación tiene que tener en cuenta esta dimensión emocional, quizás la más relevante en el contexto educativo.

En el plano teórico, señalar que se ha encontrado apoyo empírico a la propuesta que veníamos planteando. En la misma, el desarrollo del temor a participar en las situaciones del aula viene determinado por la autoeficacia para hacer frente a estas situaciones, y es a través de la misma como inciden otras de las variables del entorno educativo, entre ellas la propia conducta del profesor, quien a través de la facilitación de las situaciones de participación y cercanía crea un contexto en el que el alumno tiene oportunidades de interactuar con los iguales y practicar las tareas requeridas para la mejora. Igualmente, los requerimientos directos de participación parecen facilitar la tarea, pero siempre que incidan sobre la autoeficacia, ya que en caso contrario pueden llegar a incrementar estos temores. Es decir, generar la

demanda no es suficiente para mejorar la participación; es necesario generar un contexto que facilite al alumno avanzar en este camino con recursos suficientes. Quizás el trabajo en grupo, una conducta facilitadora del profesor, un cierto nivel de motivación por parte del alumno y una capacidad de atención al *feedback* serían recursos necesarios, aunque acaso no suficientes para el cambio. Entre otros, entendemos que son imprescindibles las oportunidades de participación, oportunidades que parecen estar condicionadas por la metodología de enseñanza, tal como ocurre cuando en el aprendizaje cooperativo se organizan los turnos de exposición de manera rotatoria.

Ya hemos señalado que las metodologías parecen ser el plano central para el desarrollo de competencias (DE MIGUEL, 2006; SOLA FERNÁNDEZ, 2004), y que una de las competencias transversales más importantes es la de la expresión oral, relevante tanto en la titulación de maestro como en el resto de titulaciones. En este trabajo se ha encontrado que hay dos metodologías que parecen ser opuestas a la hora de desarrollar la competencia oral. Por un lado, parece que la clase magistral incide directamente en el temor experimentado a la participación en grandes grupos, y esto no debe sorprendernos por cuanto esta metodología no está específicamente diseñada para lograr estos objetivos (DE MIGUEL, 2006), aunque conviene no olvidar que en ella se incluyen en ocasiones debates abiertos con los alumnos, y que, como ya hemos venido señalando, maximizar la participación del alumno requiere generar un contexto facilitador. Parece que el trabajo en grupo es un recurso más adecuado para este fin, ya que en el mismo se asume que pueden desarrollarse competencias sociales específicas (APODACA, 2006) y, tal como hemos comprobado, parece un contexto especialmente adecuado para que aparezcan condiciones facilitadoras que mejoren el temor a hablar en público. Así, en primer lugar, es habitual que el rol del profesor no sea el de un mero transmisor de información, prototípico en la lección magistral, aspecto que podría generar una amenaza para el alumno al percibirlo como un experto, sino que más bien es un facilitador de situaciones de aprendizaje en las que se puede establecer una relación más cercana con el alumno. Igualmente, el trabajo en grupos pequeños se asocia a la preparación del material, elemento fundamental que incide en la autoeficacia para poder exponerlo luego de manera más eficaz (MENZEL & CARREL, 1994), además de facilitar una buena reacción general de la audiencia, dado que todos los elementos del grupo están implicados en la misma tarea. La situación permite además que aparezcan otros compañeros como modelos efectivos de comunicación, da oportunidades a todos de participar de manera reglada y, de manera secundaria, puede reducir la presencia de habladores compulsivos. También puede modular otras variables que inciden directamente en el temor a hablar en público, tales como el lugar desde el que se hace la exposición o la

incidencia directa de la participación en la calificación final. Este conjunto de variables ha mostrado su relación con el temor aquí analizado (BADÓS, 2001; BOOTH-BUTTERFIELD, 1988; DALLIMORE, HERTENSTEIN & PLATT, 2004; OLIVARES & GARCÍA-LÓPEZ, 2002).

Por último, señalar que algunas características personales del alumno se han mostrado relevantes en la evolución del miedo a hablar en público a lo largo del cuatrimestre. Conocer estas características es importante porque nos puede ayudar a identificar a sujetos en riesgo, mientras que en otras ocasiones puede implicar atender a algunas dimensiones no consideradas habitualmente. Así ocurre, por ejemplo, con las características individuales de atención al *feedback*, relativamente estables como hemos visto en este caso, que tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (KLUGER & DENISI, 1996) y a las que apenas se dedica atención. Otras características individuales han emergido como relevantes en este estudio, tales como el sexo, lo que confirma estudios previos que muestran la misma tendencia (BADÓS, 2001; MÉNDEZ, INGLÉS & HIDALGO, 2004), o la motivación interna, que se podrían unir a otras ya analizadas, como las diferencias individuales en rasgos más generales como el neuroticismo o la extraversión (INGLÉS, MÉNDEZ & HIDALGO, 2001; OREJUDO, NUÑO, RAMOS, HERRERO & FERNÁNDEZ-TURRADO, 2005), todas ellas a tener en cuenta al abordar este problema.

5. Referencias bibliográficas

- 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*. Madrid: Alianza Editorial, 27-52.
- BADÓS, A. (2001). "Habilidades de enfrentamiento al estrés: Intervención para hablar en público". En J. M. BUCETA & A. M. BUENO (eds.), *Psicología y salud: control del estrés y trastornos asociados*. Madrid: Dykinson, 167-214.
- BEATTY, M. J. & K. M. VALENCIC (2000). "Context-based apprehension vs. planing demands: A communibiological analysis of anticipatory public speaking anxiety". *Communication Education*, 49, 57-71.
- BOOTH-BUTTERFIELD, S. (1988). "Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance". *Communication Education*, 37, 214-223.
- MENZEL, K.E. & L. J. CARREL (1994). "The relationship between preparation and performance in public speaking". *Communication Education*, 43, 17-26.

- DALLIMORE, E. J., J. H. HERTENSTEIN & B. MARJORIE (2004). "Classroom Participation and Discussion Effectiveness: Student-Generated Strategies". *Communication Education*, 53, 103-115.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). "Clases teóricas". 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*. Madrid: Alianza Editorial, 27-52.
- ELLIS, K. (1995). "Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: trends and relationship". *Communication Education*, 44, 64-78.
- FORTNEY, S. D., D. I. JOHNSON & K. M. LONG, (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.
- INGLÉS, C. J., F. X. MÉNDEZ & M. D. HIDALGO (2001). "Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social?" *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 91-104.
- KELLY, L. & J. A. KEATEN (2000). "Treating communication anxiety: Implications of the communibiological paradigm". *Communication Education*, 49, 45-57.
- KELLY, L., J. A. KEATEN, C. FINCH, I. B. DUARTE, P. HOFFMANN & M. M. MICHELS (2002). "Family communication patterns and the development of reticence". *Communication Education*, 51, 202-209.
- KOPECKY, C. C., C. R. SAWYER & R. R. BEHNKE (2004). "Sensitivity to punishment and explanatory style as predictors of public speaking state anxiety". *Communication Education*, 53, 281-285.
- KLUGER, A. N. & A. DENISI (1996). "The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory". *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- MCANINTRYE, P. D. & J. R. MACDONALD (1998). "Public speaking anxiety: Perceived competence and audience congeniality". *Communication Education*, 47, 359-365.
- MENDEZ, F. X., C. J. INGLÉS & M. D. HIDALGO (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, 25-42.
- MENZEL, K. E. & L. J. CARREL (1994). "The relationship between preparation and performance in public speaking". *Communication Education*, 43, 17-26.
- MORENO, P. J., F. X. MÉNDEZ & J. SÁNCHEZ-MECA (2000). "Eficacia de los tratamientos cognitivo-conductuales para la fobia social: una revisión meta-analítica". *Psicothema*, 12, 346-352.
- MOTTET, T. P., M. M. MARTIN & S. A. MYERS (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. & J. L. GARCÍA-LÓPEZ (2002). "Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público". *Psicothema*, 14, 405-409.
- OREJUDO, S., T. RAMOS, J. NUÑO, T. FERNÁNDEZ-TURRADO & M. HERRERO (2006). "Miedo a hablar en público. Implicaciones para el entorno académico en un contexto de reforma universitaria". *Revista de Psicología General y Aplicada* (pendiente de publicación).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco*.
- OREJUDO, S., J. NUÑO, T. RAMOS, M. L. HERRERO & T. FERNÁNDEZ-TURRADO (2005). "El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación. Estudio previo". *XI Congreso de Formación del Profesorado*. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. & L. TORREGO EGIDO (2004). "Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?" Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 23-41.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2004). "La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 91-105.
- SMITH, C. D. & P. E. KING (2004). "Student feedback sensitivity and the efficacy of feedback interventions in public speaking performance improvement". *Communication Education*, 53, 203-216.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.