

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

22

JUN. 2012



Universidad
de Navarra



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2012 / VOLUMEN 22

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOC ALES
Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EEUU)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA
Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA
María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Magdalena Colombo
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE, MILÁN (ITALIA)

Michele Corsi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MACERATA (ITALIA)

Giorgio Chiosso
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TORINO (ITALIA)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

David T. Hansen
COLUMBIA UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Andrea M. Maccarini.
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA (ITALIA)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

Annamaria Poggi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Luisa Ribolzi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI GENOVA (ITALIA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Roberto Sani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MACERATA (ITALIA)

Jaume Sarramona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger

HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky

UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara

UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que *Estudios sobre Educación* está indexada / *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas.
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ese

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31010 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2011

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 35 €
Número atrasado / 19 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 50 \$
Número atrasado / 27 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001
ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2012 / VOLUMEN 22

Carme Urpí / María Ángeles Sotés Elizalde
Homeschooling y escuela flexible: nuevos enfoques 7-10
New Approaches to Homeschooling and Flexible School

ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

Paula Jane Rothermel
Home Educated Children's Psychological Well Being 13-36
El bienestar psicológico de los niños educados en casa

Madalen Goiria
La flexibilización educativa: lo mejor de dos mundos
(entre la escolarización y el homeschooling) 37-54
Flexibility in Education: The Best of Both Worlds
(in Between Schooling and Homeschooling)

María Ángeles Sotés Elizalde / Carme Urpí / María del Coro Molinos Tejada
Diversidad, participación y calidad educativas:
necesidades y posibilidades del Homeschooling 55-72
Diversity, Parent Involvement and Quality Education:
Needs and Possibilities of Homeschooling

Francisco Ramos
Steering a Drifting Ship: Improving the Preparation of First-Year
Catholic School Teachers Through Self-Reflection 73-91
Patroneando un barco a la deriva: Mejorando la preparación de los maestros de
los colegios católicos durante el primer año a través de la autorreflexión

Pilar Alejandra Cortés Pascual / Andrea Conchado Peiró Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato <i>Family Relationships, Academic Environment and Labour Values in Career Choices of Students Enrolled in Bachillerato</i>	93-114
Capilla Navarro Guzmán / Antonio Casero Martínez Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios <i>Analysis of Gender Differences in Degree Choice</i>	115-132
Javier Gil-Flores La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes <i>Learning Assessment in Higher Education According to Students' Experience</i>	133-153
Elena Cano / Georgeta Ion Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias <i>Assessment Practices at Catalan Universities: Towards a Competencies Based Model</i>	155-177
Beatriz Jarauta Borrasca / José Luis Medina Moya Saberes docentes y enseñanza universitaria <i>Teacher Knowledge and Higher Education</i>	179-198
Santos Orejudo / Teresa Fernández Torrado / Ezequiel Briz Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año <i>Results of a Program to Reduce the Fear of Speaking in Public and to Improve Self-Efficacy in First Year College Students</i>	199-217

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

Berube, M. R. y Berube, C. T. (2010) <i>The Moral University</i>	221
Biccoca, M. (2011) <i>La persona humana y su formación en Antonio Millán Puelles</i>	223

Inoue, Y. (2010) <i>Cases on Online and Blended Learning Technologies in Higher Education. Concepts and practice</i>	226
Lizasoáin Rumeu, O., González-Torres, M. C., Iriarte Redín, C., Peralta López, F., Sobrino Morrás, A., Onieva Larrea, C. E. y Chocarro de Luis, E. (2011) <i>Hermanos de personas con Discapacidad Intelectual: Guía para el análisis de necesidades y propuestas de apoyo</i>	229
Llano, A. (2011) <i>Caminos de la filosofía</i>	232
Mujica Rivas, M. L. (2010) <i>El concepto de educación de San Agustín</i>	234
Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012) <i>Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos</i>	237
Nussbaum, M. C. (2010) <i>Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades</i>	239
Patrizi, E. (2010) <i>Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinnovamento cattolico (1540-1603)</i>	243
Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (Eds.) (2011) <i>e- Evaluación orientada al e- Aprendizaje estratégico</i>	246

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	249
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	251
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	259
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	267

Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año

Results of a Program to Reduce the Fear of Speaking in Public and to Improve Self-Efficacy in First Year College Students

SANTOS OREJUDO

Universidad de Zaragoza
sorejudo@unizar.es

TERESA
FERNÁNDEZ-TURRADO

Universidad de Zaragoza
tfertur@unizar.es

EZEQUIEL BRIZ

Universidad de Zaragoza
ezeqbriz@unizar.es

Resumen: Se expone el resultado de un programa para reducir el temor a hablar en público e incrementar la autoeficacia entre estudiantes de Magisterio. La muestra está compuesta por 158 personas del grupo experimental y 101 del grupo control. Los resultados evaluados a través del Cuestionario de Autoeficacia para Hablar en Público muestran que los participantes en el programa mejoran su autoeficacia, sobre todo aquellos con puntuaciones más bajas, y que estos resultados se mantienen a lo largo del tiempo. Se concluye que la intervención ha sido eficaz y ha dotado a los alumnos de más recursos para aprovecharse de los factores que el contexto académico ofrece para desarrollar la competencia para hablar en público.

Palabras clave: Miedo a hablar en público; Autoeficacia; Competencia en la comunicación oral; Programa de intervención; Estudiantes universitarios.

Abstract: In this paper, the result of an intervention program to reduce the fear and improve the self-efficacy of college students of speaking in public is presented. The sample was composed of 158 students that participated as an experimental group and another 101 students as a control group. The results evaluated through the Self Efficacy Questionnaire to Speak in Public, demonstrate that the participants in the program improve in their self efficacy, especially those with lower punctuations, and that these results maintained themselves through a long period of time. The conclusion is that the intervention was efficient and equipped the students with more resources to take advantage of the factors that the academic context offers to develop the ability of speaking in public.

Keywords: Fear of public speaking; Self-efficacy; Oral communication competence; Intervention program; First year college students.

INTRODUCCIÓN

La reforma universitaria en la que nos encontramos inmersos plantea la necesidad de atender a todos los momentos del proceso formativo, tanto al ingreso en una titulación, como a lo largo de su desarrollo, y diseñar acciones específicas para mejorar los resultados. Las universidades han ido adoptando progresivamente modelos de gestión centrados en la calidad y han empezado a considerar al estudiante como uno de los elementos claves en su gestión, atendiendo así tanto a su formación académica como a los factores que facilitan su éxito (Van-der Hofstadt, Quiles, Quiles y Rodríguez Marín, 2005). Entre otras, una línea de intervención pasaría por reducir las tasas de abandono, con intervenciones que desarrollen las competencias de los estudiantes para ajustarse a este (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008).

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos con un programa destinado a reducir el temor a hablar en público y a mejorar la competencia oral en estudiantes de nuevo ingreso a las titulaciones de Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza. Los estudios de Magisterio, son objeto de reflexión en aspectos como las competencias que han de desarrollar estos profesionales, estructura del plan de estudios, las prácticas o la aplicación de propuestas metodológicas que suponen innovación en el aula (Aguaded, López y Alonso, 2010; Egidio Aranda, Cerrillo, De la Herrán, De Miguel, Gómez, Hernández, Izuzquieza, Murillo y Pérez, 2006; Liesa y Vived, 2010; Snyder y McMillan, 2003). En este sentido, la competencia oral es habitualmente considerada como deficitaria por parte de los empleadores (Brown y Morrissey, 2004) y percibida como poco relevante por los estudiantes en su etapa de formación (Vrchota, 2011), por lo que su desarrollo en la fase de formación resulta relevante. En el caso de los estudiantes de Magisterio es fundamental por su perfil profesional y como medio para facilitar la ejecución de las tareas que van a tener que realizar en el aula y en su futuro profesional liderando grupos, trabajando con padres o teniendo que exponer en público (Roby, 2009). La misma importancia adquiere el aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje, en parte, condicionada por el temor a hablar en público, condición que también afecta a la competencia oral (Matsuda y Gobel, 2004). Un elemento más destaca la importancia de la competencia para hablar en público en los estudiantes universitarios. Nos referimos a las metodologías activas que implican una demanda directa al estudiante y que le obligan a exponerse a múltiples situaciones de interacción social y de evaluación, tales como interactuar con iguales, expresar una opinión, hacer preguntas en gran grupo o hacer exposiciones orales (Orejudo, Nuño, Fernández-Turrado, Ramos y Herrero, 2007).

Los estudiantes universitarios y pre-universitarios experimentan con gran frecuencia temores ante estas situaciones, que pueden llegar a afectar a más de la mitad (Polo, Hernández y Pozo, 1996; Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999 y 2004). En contextos anglosajones, la intensidad de estos miedos pueden ser más altas y afectar gravemente la interacción con otros, con tasas cercanas al 20% de los estudiantes. Es un importante determinante de participación en el aula, incluso en contextos virtuales, influyendo así en el rendimiento académico (Damman, 2008; Menzell y Carrell, 1994), llegando a ser un factor de riesgo para el abandono de los estudios (Straham, 2003). En el presente, la interacción con otros y la participación en grupos de trabajo son condiciones para el desarrollo de metodologías activas, un medio para el desarrollo de competencias sociales y profesionales (Aguaded *et al.*, 2010; Hummel, Paas y Koper, 2006; Snyder y McMillan, 2003).

Las dificultades para hablar en público aparecen de manera prototípica en las exposiciones orales ante una audiencia numerosa. Esta situación es habitualmente considerada como un estresor general para numerosas personas e implica que ante la misma se activan distintas respuestas fisiológicas, que pueden abarcar desde un aumento de la tasa cardiaca, respiratoria o de la respuesta de conductancia de la piel, igualmente aparecen síntomas gástricos y otras respuestas de estrés como el aumento de los niveles de cortisol (Bodie, 2010; Orejudo, Ramos, Nuño, Fernández-Turrado y Herrero, 2006; Witt, Brown, Roberts, Weisel, Sawyer y Behnke, 2006; Schoofs, Hartmann y Wolf, 2008). Pueden aparecer rumiaciones sobre la situación, anticipación de respuestas catastróficas de la propia actuación o del público y en general una baja eficacia (Orejudo *et al.*, 2006; Witt *et al.*, 2006). Estas variables cognitivas tienen un papel fundamental en la aparición y mantenimiento del temor, encontrándose sesgos de procesamiento de información como la ilusión de transparencia y otras diferencias individuales en el afrontamiento de la tarea que darían cuenta de la activación fisiológica (MacInnis, Mackinnon y MacIntyre, 2010; Motley y Mollay, 1994). En el origen de este problema se asume la participación de mecanismos biológicos que se activan ante la valoración de amenaza, apareciendo notables diferencias individuales en función de variables personales y de experiencias directas (Bodie, 2010; Beaty y Valencic, 2000; Clay, Fisher, Xie, Sawyer y Behnke, 2005). Se insiste en los mecanismos familiares y escolares que favorecen procesos de aprendizaje y sesgos en el procesamiento de la información en personas con perfiles de riesgo (Olivares y Caballo, 2003).

Las dificultades pueden aparecer ante otro tipo de contextos como al realizar preguntas en el aula o interactuar con los profesores u otras figuras de autoridad. La ansiedad se puede ver incrementada cuando la exposición implica evaluación. En general, los contextos más novedosos y con mayores audiencias, en los que hay di-

ferencia de estatus entre ponente y público, el escaso manejo del tema o una historia de problemas previos haciendo frente a estas situaciones generan mayor temor (Booth-Butterfield, 1988; Kopecky, Sawyer y Behnke, 2004; Orejudo *et al.*, 2006). Algunos factores de la propia tarea, leer un texto escrito o improvisar, también afectan a la ansiedad, siendo la improvisación la tarea más compleja (Witt, Ralph y Behnke, 2006). Por otra parte, no todos los momentos de la exposición son igualmente difíciles, encontrándose los mayores niveles de tensión en el momento previo a enfrentarse a la audiencia (Finn, Sawyer y Shrodt, 2009).

Dada las repercusiones que tiene y la alta frecuencia de este problema, el público universitario ha sido objeto de distintos tipos de intervenciones que han tratado de buscar las fórmulas más adecuadas para abordarlo. En contextos anglosajones, son frecuentes las intervenciones dentro de los cursos de habilidades de comunicación para reducir este temor. Estos programas han incorporado estrategias cognitivo-conductuales (desensibilización sistemática, reestructuración cognitiva y entrenamiento en competencias) que han demostrado su utilidad en contextos controlados (Allan, Hunter y Donohue, 1989; Finn *et al.*, 2009; Moreno, Méndez y Sánchez-Meca 2000; Montorio, Fernández, Lázaro y López, 1996; Olivares y García-López, 2002). El objetivo es lograr que sucesivas exposiciones a la situación favorezcan la habituación a la misma y que se produzcan cambios en la valoración de la situación, favoreciendo la generalización a largo plazo (Finn *et al.*, 2009). Con estas estrategias, los oradores mejoran su confianza para hacer frente a situaciones de este tipo (Brown y Morrissey, 2004; Finn *et al.*, 2009). Otros enfoques enfatizan la importancia de los componentes cognitivos y atencionales y plantean intervenciones, en algunos casos muy breves, a partir de estos elementos (Amir, Weber, Beard, Bomyea y Taylor, 2008; Cunningham, Lefkoe y Sechrest, 2006; Dibartolo y Molina, 2010). Actualmente, existen alternativas que pretenden llegar a otro tipo de público, por ejemplo estudiantes, con menos recursos e incorporando otros elementos como la realidad virtual o guías con tareas (Brown y Morrissey, 2004; Motley y Molloy, 1994; Wallach, Safir y Bar-Zvi, 2009).

En cuanto a los efectos a largo plazo, hay discrepancias sobre los logros. En algunos casos se detectan efectos de desvanecimiento de los resultados (Badós y Saldaña, 1990), mientras que en otros, dirigidos a poblaciones con dificultades de ansiedad social más amplias, se obtienen incluso mejores resultados durante el seguimiento (Montorio *et al.*, 1996; Olivares y García-López, 2002; Moreno, Méndez y Sánchez-Meca, 2000; Rosa-Alcázar, Olivares e Iniesta, 2009). Estos trabajos son especialmente interesantes porque muestran que en estudiantes universitarios se logra una mejoría significativa con el paso del tiempo, lo que puede avalar la idea que desde el mismo entorno universitario hay factores que pueden ayudar a mejorar la competencia oral potenciando los efectos de las intervenciones.

Como ya se ha comentado, en el contexto universitario suele haber condiciones que favorecen que los estudiantes puedan mejorar sus competencias para hablar en público y reducir su temor, sobre todo cuando se plantea éste como uno de los objetivos de la docencia (DiBartolo y Molina, 2007). De manera adicional, algunos trabajos realizados con universitarios españoles ponen de manifiesto que esto es así y que algunas variables como tener oportunidades de participación en el aula, realizar trabajos en pequeño grupo así como ciertas características del profesor y del alumno, como el neuroticismo, la motivación académica o la atención al feedback, juegan un papel relevante en esta evolución (Booth-Butterfield, 1988; Orejudo, Ramos, Nuño, Fernández-Turrado y Herrero, 2008). Estas variables pueden favorecer que los estudiantes que acuden con regularidad al aula puedan mejorar este temor a través de distintos mecanismos. Así, dispondrán de oportunidades para habituarse a la situación, reducir la percepción de amenaza que implica participar al ver como otros actúan o tener un mayor conocimiento de profesores e iguales. Esto no siempre va a actuar en sentido positivo, ya, que por ejemplo, la presencia de los llamados habladores compulsivos, una reacción negativa de la audiencia o un feedback negativo del profesor puede redundar en una percepción de menor competencia (Ellis, 1995; Fortney, Johnson y Long, 2001; McanIntrye y MacDonald, 1998).

Hasta aquí hemos tratado de resaltar la relevancia del temor a hablar en público en el contexto universitario y la importancia que tienen las intervenciones para reducirlo. En el presente trabajo exponemos los resultados de una intervención realizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, ubicada en un momento crítico para muchos estudiantes universitarios, el inicio de su etapa universitaria. La intervención se dirige a todos los estudiantes y como elemento adicional conlleva que los promotores y ejecutores de la misma provienen de dos departamentos universitarios distintos que colaboran en el desarrollo de la competencia oral, el Departamento de Psicología y Sociología y el de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales.

Como hipótesis se plantea que aquellos estudiantes que participan en el curso cero de la Facultad de Educación, y más en concreto en el módulo de habilidades de comunicación mejorarán su autoeficacia para hablar en público. El constructo de la autoeficacia para hablar en público se ha mostrado como el mejor predictor del temor a hablar en público en estudiantes universitarios (Brown y Morrissey, 2004; Ellis, 1995; McanIntrye y MacDonald 1998; Orejudo *et al.*, 2008), por lo que es previsible que las mejoras en la percepción de autoeficacia reduzcan el temor ante esta situación. Igualmente, la autoeficacia percibida para manejarse, por ejemplo, en contextos de una segunda lengua, predice el nivel de actividad del estudiante en el aula y en su rendimiento académico en el primer año y guarda una estrecha rela-

ción con la ansiedad en este mismo contexto (Liu, 2006; Matsuda y Gobel, 2004). Por otra parte, parece que la autoeficacia es una variable útil para medir los resultados de intervenciones realizadas en contextos académicos y uno de los efectos más importantes de los cursos de comunicación que tratan de reducir este temor (Allen *et al.*, 1989; Brown y Morrisey, 2004; Finn *et al.*, 2009). Se puede añadir que por la propia naturaleza motivacional del constructo se facilitará la generalización de los logros alcanzados a nuevas situaciones. Igualmente, parece que es a través de la autoeficacia como diversas variables del entorno académico (las metodologías docentes, la conducta del profesor o las demandas de participación en el aula) y otras características personales pueden influir en el temor final experimentado (Orejudo *et al.*, 2007).

MÉTODO

Participantes

Los participantes en este estudio han sido los asistentes al Curso Cero de la Facultad de Educación que está concebido como una actividad de Acogida para los estudiantes de nuevo ingreso que acceden a las titulaciones de Magisterio. Consta de cinco módulos diferentes, uno de los cuales es el referido a las habilidades de comunicación. Los asistentes al mismo lo hacen de manera voluntaria y en el mismo se insiste en que podrán desarrollar algunas competencias necesarias en su rol como estudiante. Cada año se ofertan un total de 40 plazas y se realiza en las primeras semanas de septiembre, cuando aún no se ha iniciado el curso de manera oficial.

Un total de 158 alumnos han pasado a lo largo de los últimos cuatro años por el módulo de habilidades de comunicación del Curso Cero. Todos ellos iban a cursar estudios de Magisterio en alguna de las especialidades ofertadas en la Facultad de Educación de Zaragoza. Como ocurre en los estudios de Magisterio, el mayor porcentaje son mujeres, el 86,1% frente al 13,9% que son varones. Por lo que respecta a la edad, el 66,7% se encuentra entre los 17 y los 18 años, un 13,7% entre los 19 y los 21 y el 12,3% restante entre los 22 y los 43 años. La edad media es de 19,94 años (5,01), sin diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas.

Como grupo control se han tomado los datos de otros 101 estudiantes de primer curso cuyos datos se habían tomado en dos momentos temporales, al inicio del curso y al inicio del segundo semestre en otra investigación previa en la que habían rellenado el mismo instrumento. En este caso, el 23,8% son chicos y el 76,2% chicas. Proceden en su mayoría de la Licenciatura de Administración y dirección de

Empresas de la Universidad de Zaragoza y de Psicopedagogía. Tienen una edad media de 18,82 (1,71) años y por el procedimiento de selección, alumnos que estaban presentes en el aula en el momento de rellenar la encuesta, una característica ligada a esta segunda muestra es su alta frecuencia de asistencia a clase.

Las comparaciones entre el grupo control y el experimental pone de manifiesto que los participantes en el programa frente a los controles son en mayor medida chicas ($\chi^2=4,083$, $p=,033$), ligeramente mayores en edad (Brown-Forsythe= $6,634$, $p=,011$) y con una mayor variabilidad entre los mismos en relación a este dato (Levene= $19,986$, $p<,001$).

Instrumentos

La evaluación del cambio obtenido en los años de aplicación de la experiencia se ha hecho con el Cuestionario de Autoeficacia para hablar en público (Herrero, Orejudo, Nuño, Ramos y Fernández-Turrado, 2007), un cuestionario de 10 ítems de tipo likert que pretende medir la eficacia percibida para hacer frente a situaciones de este tipo y que presenta buenas propiedades psicométricas. En este caso concreto, en el grupo de participantes, el instrumento refleja una buena consistencia interna (α prueba pre = .841 y α prueba post = .848). En cuanto a su validez, el Cuestionario de Autoeficacia para Hablar en Público se ha mostrado útil para mediar las relaciones entre variables académicas y el temor experimentado al hablar en público evaluado con el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público (Méndez *et al.*, 1999) con el que presenta correlaciones de -.685 de manera transversal y de -.614 a los cuatro meses (Herrero *et al.*, 2007). Igualmente, este cuestionario ha demostrado detectar cambios en la percepción de alumnos universitarios que participaban en distintas condiciones docentes que podían afectar a las afectar al temor experimentado al hablar en público y predice el temor a participar en el aula en grandes grupos (Orejudo *et al.*, 2008). La puntuación teórica mínima sería de 10 y la máxima de 50, siendo las puntuaciones más altas indicativas de mayor competencia percibida.

Procedimiento

El estudio que presentamos sigue un diseño pre-post con un grupo experimental y un grupo control no asignados al azar. Los primeros son los participantes en el curso cero de la Facultad de Educación mientras que los segundos son alumnos universitarios de otras titulaciones de primer año. La intervención se ha desarrollado a lo largo de cuatro cursos académicos, desde el año 2006, mientras que los

datos de los controles se tomaron a lo largo del mismo curso 2006/07. En el primer caso se tomaron datos de autoeficacia para hablar en público antes del programa, al finalizar el mismo y se hizo un seguimiento al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2009/10, en el que se contactaron a 29 de los 33 estudiantes de ese año (87,87%). Por lo que respecta al grupo control, la primera medida se tomó al inicio del curso y la segunda al inicio del segundo cuatrimestre. Esta medida será usada para realizar las comparaciones al finalizar el programa y en el seguimiento.

Por lo que respecta al programa de intervención, se trata del módulo de habilidades de comunicación del Curso Cero de la Facultad de Educación. Tiene una duración de 9 horas presenciales y otras 6 horas no presenciales que se distribuyen en tres sesiones de trabajo en dos semanas distintas. En estas tres sesiones se realizan las diferentes actividades del programa que tienen distintos objetivos y actividades específicos, tal como se recoge a continuación. Los participantes en el mismo han oscilado entre los 33 y los 42, pudiendo incrementarse la duración de la última de las sesiones cuando este tamaño es mayor.

En la primera sesión (2,5 horas) se pretende que los estudiantes conozcan las características del temor a hablar en público, el origen social de este miedo y las herramientas que pueden usar para afrontarlo, particularmente la exposición a las situaciones temidas acompañadas con estrategias como una exposición progresiva, el uso de técnicas reductoras de la ansiedad y de autoinstrucciones. Es especialmente importante también que consideren la necesidad de preparar adecuadamente la exposición como un medio necesario para mejorar y reducir el estrés, ya que tanto la preparación como la calidad de la exposición son predictores del grado de temor experimentado durante la tarea (Menzel y Carrel, 1994). Las tareas específicas dentro de este primer día de trabajo incluyen la exposición del profesor sobre el tema siguiendo algunos de los elementos del programa expuesto en Badós (2001). Este primer día se les encarga la elección de un tema libre (que irán elaborando dentro de los grupos y de manera no presencial), que en la tercera sesión van a exponer delante de los compañeros durante un tiempo de unos cinco minutos. Finaliza esta sesión con el entrenamiento en una técnica de relajación. Las prácticas previas y las de la sesión final pretenden generar oportunidades de exposición graduadas en dificultad, considerando a los compañeros de clase como público y audiencia. Finn *et al.* (2009) usan una metodología similar en sus cursos de comunicación para favorecer episodios de habituación.

En la segunda sesión (2,5 horas), profesorado del área de Didáctica de la Lengua introduce a los alumnos en los distintos usos de la comunicación oral y escrita y les permite descubrir sus competencias y conocer la forma de desarrollar una exposición efectiva. Para ello, se tienen en cuenta elementos contextuales, ca-

racterísticas del orador, la preparación de los contenidos a tratar, el formato de la charla y la elaboración concreta de la misma siguiendo el modelo de comunicación de Briz (2003). Se insiste también en la importancia de hacer una evaluación personal de las propias competencias como comunicadores en esta situación y establecer áreas de mejora. Se finaliza la sesión con la preparación específica del tema elegido a partir de las propuestas realizadas.

La tercera sesión (3/4 horas) gira en torno a la realización de las tareas de exposición. Como ya hemos comentado, las tareas de exposición son el componente esencial del tratamiento del miedo a hablar en público, pero han de ir acompañadas de estrategias que faciliten un afrontamiento exitoso de la misma, ya que en caso contrario pueden conllevar más una sensibilización y un incremento del problema que una habituación (Egloff, Schmukle, Burns, Schwerdtfeger y Gutenberg, 2006). Para ello, graduamos las tareas de exposición según el tamaño de la audiencia y nos apoyamos en el modelado, tomando como modelos a los alumnos que por tener menor temor actuaban al principio. Otro de los aspectos a los que se presta especial atención es el feedback dado a los participantes. Teniendo en cuenta la importancia que tienen las diferencias individuales en percepción de amenaza y el propio tamaño y conocimiento de la audiencia como variables potencialmente activadoras del temor (Booth-Butterfield, 1988; Kopecky *et al.*, 2004), se crea un entorno cómodo y agradable para los interlocutores, con un feedback positivo en todos los casos y con un clima relajado.

Resultados

La tabla 1 muestra los datos relativos a los niveles de autoeficacia para hablar en público para los dos grupos y en los tres momentos temporales analizados. Inicialmente se observa que tanto el grupo control como el experimental muestran niveles similares de autoeficacia ($F_{1,253}=.401$, $p=.527$), en torno a la media teórica del instrumento (31,35 en el caso del grupo experimental y 31,88 en el del control).

Tabla 1: Medias en los distintos momentos de medida de los grupos del estudio

GRUPO	PRE			POST			SEGUIMIENTO		
	N	MEDIA	D.T.	N	MEDIA	D.T.	N	MEDIA	D.T.
Experimental	154	31,35	6,58	153	35,50	5,83	29	39,79	5,70
Control	101	31,88	6,48				101	33,13	7,51

Para comprobar el efecto del tratamiento, hemos llevado a cabo un análisis múltiple de la varianza con medidas repetidas. Se han considerado dos momentos temporales, pre y post, y como factores la condición de tratamiento y el nivel previo de autoeficacia para hacer frente a esta situación, agrupándose a los sujetos en tres grupos, aquellos que muestran autoeficacia alta, media y baja (siguiendo el procedimiento de recodificación automática del SPSS). La edad ha sido considerada como covariable. Los resultados de esta prueba ponen de manifiesto que se dan diferencias importantes entre los dos momentos de medida considerados, siendo diferente la evolución del grupo control y del experimental ($F_{1,241}=16,222$, $p<,001$, $\eta^2_p=.063$) y también en función de los niveles previos de autoeficacia ($F_{2,241}=20,206$, $p<,001$, $\eta^2_p=.144$). No obstante, no se dan efectos de interacción entre ambas variables ($F=2,330$, $p=,099$) ni se encuentra ningún efecto de la edad ($F=1,731$, $p=,189$).

Así, encontramos que como consecuencia de la intervención, el grupo experimental aumenta notablemente su autoeficacia para hacer frente a esta situación, mejorando su competencia percibida en cuatro puntos ($d=4,20$, $t=9,811$, $p<,001$), cambio que aún siendo estadísticamente significativo en el grupo de control, no es de esta magnitud ($d=1,25$; $t=2,324$, $p=,022$). El efecto del tratamiento queda igualmente patente al comprobar como el grupo control y el experimental no diferían en su nivel previo de autoeficacia, como ya hemos comentado, pero sí lo hacen al comparar la segunda medida, siendo la autoeficacia del grupo experimental, 35,64 (5,71) notablemente superior a la del grupo control, 33,17 (7,54) ($F=7,918$, $p=,005$). Un aspecto notable además es el hecho de que el grupo experimental muestra un cambio mucho más homogéneo que el control, como pone de manifiesto el contraste de igualdad de varianzas (Levene=7,841, $p=,006$). Aclarar que los resultados del programa no son distintos en función del curso específico en el que se aplicó el programa ($F_{3,146}=,907$, $p=,439$).

Como ya hemos comentado, la autoeficacia previa actúa como otro modulador de los resultados del tratamiento. De manera genérica se observa que el grupo experimental con los niveles más bajos de autoeficacia es el que más ganancia experimenta, hasta 7,38 puntos ($t=10,192$, $p<,001$), seguido a continuación por el grupo experimental que tenía niveles medios de autoeficacia, con una ganancia de 3,85 puntos ($t=6,763$, $p<,001$), mientras que el grupo de mayor autoeficacia no mejora sustancialmente con el tratamiento ($t=1,321$, $p=,194$). Por lo que respecta al grupo control, únicamente se producen mejoras, y de menor magnitud, en el caso de los participantes con un nivel más bajo de autoeficacia ($d=2,91$, $t=2,654$, $p=,013$). La tabla 2 muestra las medias según los niveles previos de autoeficacia.

Tabla 2: Medias de Autoeficacia para hablar en público.

AUTOEFICACIA PREVIA	EXPERIMENTAL					CONTROL				
	PRE		POST			PRE		POST		
	N	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	N	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
Baja	55	24,75	3,72	32,14	5,69	31	24,40	4,03	27,33	7,61
Media	55	31,65	1,91	35,61	4,15	33	31,12	1,82	32,58	5,52
Alta	44	39,05	2,66	39,84	4,60	37	38,73	2,26	38,43	5,08

Por último, es necesario comentar los resultados del seguimiento efectuado con un pequeño grupo de participantes, 29 de los 33 participantes del grupo experimental que hicieron el programa en el curso 2009/10. Recordar que el momento temporal de este seguimiento es parecido al momento en el que se efectuaba la segunda recogida de datos del grupo de control. Inicialmente se observa una vez más que el grupo que participó en el programa presenta una puntuación mayor que el grupo control [39.79 (5.70) vs. 33.13 (7.51), $F_{1,129}=19.453$, $p<.001$], siendo esta diferencia entre ambos grupos de casi una desviación típica de diferencia. Por lo que respecta a la comparación entre el resultado al finalizar el programa y el seguimiento, observamos nuevamente que el paso del tiempo más que reducir el efecto de la intervención, lo mejora ($d=1.65$, $t=2.311$, $p=.028$), pasando la media de este grupo de 38.13 (5.59) a 39.73 (5.70).

DISCUSIÓN

Los estudiantes universitarios que acceden a la universidad presentan dificultades para enfrentarse a la tarea de hacer exposiciones orales, siendo esta una demanda va a estar presente a lo largo de su etapa universitaria y profesional. El desarrollo de esta competencia va a requerir manejar la ansiedad que genera y disponer de oportunidades para su desarrollo en el aula (Levasseur, Dean y Pfaff, 2004; Orejudo *et al.*, 2006). Con este trabajo hemos podido comprobar que una intervención diseñada para mejorar las competencias específicas de comunicación oral en estudiantes universitarios de nuevo ingreso logra mejorar la autoeficacia para hacer frente a esta situación, y que los resultados no sólo se mantienen con el paso del tiempo, sino que incluso se mejoran. Por su parte, los otros alumnos que han completado un período temporal similar logran también mejorar, pero en menor medida que los que habían participado en esta experiencia. Señalar que esta mejora se produce de manera general sobre todo

entre los estudiantes con menor competencia percibida, mientras que en el caso de aquellos con niveles medios sólo mejoran al participar en el programa.

Otras investigaciones con estudiantes universitarios en contextos españoles ponen de manifiesto que las intervenciones para hablar en público logran reducir este temor (Badós y Saldaña, 1990; Montorio *et al.*, 1996; Olivares y García-López, 2002). No obstante, nuestro trabajo presenta algunas diferencias frente a éstos, lo que, por un lado, limita las posibilidades de establecer comparaciones, pero, por otro, aporta resultados novedosos. Así, a diferencia de estos trabajos previos referidos al temor a hablar en público, en nuestro caso podemos destacar que hemos aplicado el programa en población general universitaria con el objetivo de mejorar la autoeficacia para hablar en público, variable sobre la que se han evaluado los cambios. Por otra parte, la población participante es más cercana a la población general universitaria, frente a los casos anteriores en los que se da autoselección para mejorar este problema. Aún así, muchos participantes acudían a la actividad con intención de mejorar sus competencias en este sentido. Otra diferencia es que el programa ha tenido una duración más breve de lo habitual, nueve horas frente a las 14-20 de los anteriores, aspecto que se puede relacionar con el tipo de población a la que se dirige, como el hecho de que se haya trabajado con grupos más numerosos. En otras ocasiones, las intervenciones se introducen dentro de las actividades docentes de asignaturas concretas con una duración semestral (Molina y DiBartolo, 2007).

La duración de la intervención es un factor relevante de este trabajo, lo que frente a otros programas estandarizados, por ejemplo Badós (2001), conlleva menor entrenamiento en las técnicas del control de la ansiedad. Por lo tanto, es posible que los componentes responsables del cambio sean distintos. Entre ellos, cobra valor la realización de la exposición, que, que en nuestro caso aparece tanto en las oportunidades de práctica durante el programa como en la tarea final. También el efecto del modelado, el feedback recibido sobre el manejo de la ansiedad y, sobre todo, la reconsideración más normalizada del problema pueden contribuir a su mejora. Todos estos componentes parece que generan las condiciones necesarias para lograr reducir el temor y facilita lo que algunos autores denominan procesamiento emocional, con la aparición de la ansiedad, la habituación al estímulo y el cambio en la valoración de la situación por parte de los participantes (Finn *et al.*, 2009; Motley y Mohillo 1994). En línea con lo anterior, en el tratamiento de la fobia social, se comprueba que los componentes que habitualmente se incluyen en estos tratamientos son similares a los aquí considerados, la exposición, las técnicas de control de la ansiedad y la reestructuración cognitiva. Entre las mismas, cobran especial importancia las tareas para casa, elemento que se establece como clave para la generalización de los resultados (Rosa-Alcázar, Olivares e Iniesta, 2009). Otras inves-

tigaciones que han encontrado resultados similares han destacado el papel que la práctica y la familiaridad con el contexto han podido tener en el cambio (Duff, Levine, Beatty, Woolbright y Sun Park, 2007).

Otros dos resultados que surgen de este trabajo merecen un comentario. Por un lado, el seguimiento pone de manifiesto que los participantes en nuestro programa no han empeorado en el seguimiento, sino al contrario, han mejorado con el paso del tiempo, presentando mayor autoeficacia. Por otra parte, el grupo control que únicamente ha participado en las tareas académicas convencionales ha mejorado igualmente, aunque 9 horas de intervención del programa de habilidades de comunicación logran mejorar más la autoeficacia que cuatro meses de asistencia a clases ordinarias. Este resultado implica aceptar que el contexto docente ofrece condiciones que favorecen el desarrollo de la competencia oral (Orejudo *et al.*, 2006), y que éste se ve potenciado por los elementos que hemos incluido en nuestra intervención. En esta misma línea, Molina y Dibartolo (2007) encuentran resultados con estudiantes universitarios en cursos introductorias de psicología a los que se plantea reducir el temor a hablar en público.

En el contexto de aprendizaje de una segunda lengua, se puede comprobar como los estudiantes reducen su ansiedad a lo largo del curso, hipotetizándose que el conocimiento del entorno, la actuación de los profesores y las prácticas en parejas y en pequeño grupo contribuirían a esta reducción (Liu, 2006). Este conjunto de datos avalaría que los cambios metodológicos promovidos por la reforma de Bolonia pueden favorecer el desarrollo de esta competencia.

Queremos insistir en la importancia que tiene la autoeficacia como elemento mediador de la ansiedad (Orejudo *et al.*, 2006; Orejudo *et al.*, 2007) y como factor motivacional ante las nuevas tareas, que podría explicar también las diferencias entre el grupo control y el experimental. Más aún, estamos de acuerdo con De Grez, Valcke y Roozen (2009) quienes afirman que la autoeficacia y otros constructos motivacionales pueden ofrecer aportaciones novedosas e interesantes en el desarrollo de la competencia oral en el contexto universitario. Así, se postula que la autoeficacia incide en el esfuerzo invertido en el aprendizaje, en las tareas elegidas, en el nivel de persistencia ante los fracasos o en la motivación intrínseca (Brown y Morrissey, 2004; Zimmerman, 2000). Bajo estas condiciones es previsible que los alumnos que han participado en esta experiencia estén en disposición de implicarse en tareas de que requieran hablar en público, que tengan cierta complejidad y que afronten mejor los episodios adversos. Además es posible que cuenten con más elementos que les ayuden a retroalimentar de una manera adecuada sus propias actuaciones y que atribuyan a elementos situacionales la responsabilidad del fracaso, pero siendo conscientes de sus futuras posibilidades de afrontamiento. Es verdad que estos mismos

factores pueden estar presentes en el aula y que ayuden a todos los alumnos, pero la mejora del sentido de competencia y la identificación de este problema puede favorecer que los alumnos que participan en este programa mejoren más que aquellos otros que no han pasado por esta experiencia, nuestro grupo de control. Como ya hemos comentado, en algunos contextos universitarios, no se percibe como especialmente relevante la competencia para hablar en público (Vrchota, 2011).

Se trata de una hipótesis que precisa ser investigada, dado que si bien es cierto que hemos comprobado que un curso de nueve horas puede mejorar la competencia percibida para hacer frente a las situaciones para hablar en público, el desarrollo de una buena competencia oral, tal como señalan Levasseur *et al.* (2004) requiere un aprendizaje complejo, con numerosas situaciones de aprendizaje, algunas de las cuales se darán a lo largo de la vida universitaria mientras que otras probablemente aparecerán en el contexto laboral. Desde esta perspectiva de la maestría, un curso como éste podría tener algunas ventajas sobre otras situaciones que ocurren en el entorno universitario y que también mejoran esta competencia, tales como el agrupamiento y las oportunidades de intervención en clase (Orejudo *et al.*, 2007). Así, algunos elementos señalados por Levasseur *et al.* (2004) como claves para alcanzar una buena competencia oral pueden estar presentes en el curso, tales como recibir feed-back de diferentes modos tras las actuaciones, tener conocimientos adicionales sobre el arte de hablar en público, hacer un autoanálisis sobre la propia competencia e identificar y analizar las situaciones en las que se precisa hablar.

Algunas de las limitaciones de este trabajo tienen que ver con el tamaño del grupo de seguimiento, ya que si bien la muestra inicial era grande, el seguimiento se ha realizado únicamente sobre el subgrupo correspondiente al último año de aplicación de la experiencia, por lo que los resultados obtenidos están avalados por un menor tamaño de la muestra, aunque este hecho no conllevan un sesgo de selección de estos participantes y no hay ninguna condición que diferencie a estos estudiantes del resto. En lo que respecta al grupo control, la procedencia del mismo no es de la misma titulación, por lo que podría haber algunos elementos distintos que afectasen a la docencia de ambos grupos.

Igualmente, hay que señalar que el programa de intervención está inserto en un conjunto de actividades más amplio, el Curso Cero, que cuenta con otros módulos que amplían la duración del mismo hasta las treinta horas y que pueden tener más tareas que favorezcan la mejora de los participantes. Estos componentes podrían ser igualmente responsables de los resultados encontrados. No obstante, el tipo de medida usada es específica para la competencia oral, por lo que no tendrían que estar afectados por otros componentes del mismo que tienen otros contenidos, como el trabajo interdisciplinar, el manejo de herramientas informáticas, o la au-

torregulación del aprendizaje. No obstante, como ya hemos comentado, la medida de autoeficacia para hablar en público pueden ser sensibles a otras condiciones del entorno que sí puedan ser favorecidas por otras intervenciones, tales como el conocimiento general de la audiencia y del grupo, lo que reduciría la dificultad de la tarea, o el trabajo en grupo, que daría oportunidades de interacción, con un efecto similar (Orejudo *et al.*, 2007).

Por otra parte, es preciso señalar que si bien introducir la medida de autoeficacia abre nuevas puertas al análisis de otras variables que están presentes en el contexto educativo, no es menos cierto que limitar la evaluación del resultado a esta variable reduce la posibilidad de analizar otros elementos que podrían estar a la base de la mejora de la competencia oral en este tipo de contextos, por ejemplo, el tipo de afrontamiento o valoración que hacen los participantes de la tarea o el mejor conocimiento de las tareas y de las habilidades de exposición (Motley y Molloy, 1994).

Fecha de recepción del original: 2 de mayo de 2011

Fecha de recepción de la versión definitiva: 28 de febrero de 2012

REFERENCIAS

- Ablamowicz, H. (2005). Using a speech apprehension questionnaire as a tool to reduce students' fear of public speaking. *Communication Teacher*, 19, 98-102.
- Allen, M., Hunter, J. E. y Donohue, W. E. (1989). Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques. *Communication Education*, 38, 54-76.
- Aguaded, J. L., López Meneses, E. y Alonso Díaz, L. (2010). Formación del profesorado y software social. *Estudios sobre Educación*, 18, 97-114.
- Amir, N., Weber, G., Beard, C., Bomyea, J. y Taylor, C. T. (2008). The effect of a single-session attention modification program on response to a public-speaking challenge in socially anxious individuals. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 860-868.
- Bados, A. (2001). Habilidades de enfrentamiento al estrés: intervención para hablar en público (pp. 167-214). En J. M. Buceta (Coord). *Intervención psicológica y salud: Control del estrés y conductas de riesgo*. Madrid: Dykinson.
- Badós, A. y Saldaña, C. (1990). Tratamiento conductual del miedo a hablar en público: 13 meses después. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, 442-463.
- 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.

- Dibartolo, P. M. y Molina, K. (2010). A Brief, Self-Directed Written Cognitive Exercise to Reduce Public Speaking Anxiety in College Courses. *Communication Teacher*, 24, 160-164.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59, 70-105.
- Booth-Butterfield, S. (1988). Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication Education*, 37, 214-223.
- Briz, E. (2003). Habilidades y competencias lingüísticas (pp. 175-216). En A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación Prentice Hall.
- Brown, T. y Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: its impact on presentation performance, self-efficacy and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 255-271.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Clay, E., Fisher, R. L., Xie, S., Sawher, C. R. y Behnke, R. R. (2005). Affect intensity and sensitivity to punishment as predictors of sensitization (arousal) during public speaking. *Communication Reports*, 18, 95-103.
- Cunningham, V., Lefkoe, M. y Sechrest, L. (2006). Eliminating fears: An intervention that permanently eliminates the fear of Public Speaking. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 183-193.
- Damman, E. J (2008). Communication apprehension, information technology fluency, and internet access as factors affecting college students' participation in in-class and online discussion. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68, 2766.
- De Grez, L., Valcke, M., Roozen, I. (2009). The Impact of Goal Orientation, Self-Reflection and Personal Characteristics on the Acquisition of Oral Presentation Skills. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 293-306.
- Duff, D. C., Levine, T. R., Beatty, M. J., Woolbright, J. y Sun Park, H. (2007). Testing public anxiety treatments against a credible placebo control. *Communication Education*, 56, 72-88.
- Dwyer, K. K. (2000). The Multidimensional Model: Teaching Students to Self-Manage High Communication Apprehension by Self-Selecting Treatments. *Communication Education*, 49, 72-81.
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzqueza, D., Murillo, F. J. y Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado

- en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículo para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 137-149.
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Schwerdtfeger, A. y Gutenberg, J. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: Associations with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. *Emotion*, 6, 356-366
- 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.
- Finn, A. N., Sawyer, C. R. y Schrodt, P. (2009). Examining the effect of exposure therapy on public speaking state anxiety. *Communication Education*, 58, 92-109.
- 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.
- Herrero, M. L., Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T. y Fernández-Turrado, T. (2007). Cuestionario de Autoeficacia y de Factores del Entorno Escolar para Hablar en Público. Un instrumento para analizar la evolución del miedo a hablar en público en el aula. Comunicación presentada en el *X Congreso de Metodologías de las Ciencias Sociales y de la Salud*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hummel, H. G. K., Paas, F. y Koper, R. (2006). Effects of Cueing and Collaboration on the Acquisition of Complex Legal Skills. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 613-631.
- 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.
- Levasseur, D. G., Dean, K. W. y Pfaff, J. (2004). Speech pedagogy beyond the basics: A study of instructional methods in the advanced public speaking course. *Communication Education*, 53, 234-252.
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios Sobre Educación*, 18, 201-228.
- Liu, M. (2006). Reticence in chinese EFL students at varied proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Matsuda, S., y Gobel, P. (2004). Anxiety and Predictors of Performance in the Foreign Language Classroom. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 32, 21-36.
- MacInnis, C. C., Mackinnon, S. P. y MacIntyre, P. D. (2010). The Illusion of Transparency and Normative Beliefs about Anxiety during Public Speaking. *Current Research in Social Psychology*, 15, 42-52.

- McanIntrye, P. D. y MacDonald, J. R. (1998). Public Speaking Anxiety: Perceived Competence and Audience Congeniality. *Communication Education*, 47, 359-365.
- 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.
- Menzel, K. E. y Carrel, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43, 17-26.
- Mendez, F. X., Inglés, C. J. e 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, 25-42.
- Molina, K. M. y DiBartolo, P. M. (2007). A comparison of public speaking anxiety and fear of negative evaluation in first-year college females. *Depression and Anxiety*, 24, 358-359.
- 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.
- Moreno, P. J., Méndez, F. X. y Sánchez-Meca, J. (2000). Eficacia de los tratamientos cognitivo-conductuales para la fobia social: una revisión meta-analítica. *Psicothema*, 12, 346-352.
- Motley, M. T., Molloy, J. L. (1994). An efficacy test of a new therapy (“Communication-Orientation Motivation”) for public speaking anxiety. *Journal of Applied Communication Research*, 22, 48-58.
- Olivares, J. y Caballo, V. (2003). Un modelo tentativo sobre la génesis, desarrollo y mantenimiento de la fobia social. *Psicología Conductual*, 11, 483-515.
- Olivares, J. y García-López, J. L. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14, 405-409.
- Orejudo, S., Ramos, T., Nuño, J., Fernández-Turrado, T. y Herrero, 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, 257-276.
- Orejudo, S., Nuño, J., Fernández-Turrado, T., Ramos, T. y Herrero, M. L. (2007). Participación del alumnado universitario en el aula. Una investigación sobre el temor a hablar en público en grandes grupos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 145-160.
- Orejudo, S., Ramos, T., Herrero, M. L. y Nuño, J. (2008) Predicción longitudinal del miedo a hablar en público en un entorno universitario. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61, 153-165.

- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2, 159-172.
- Roby, D. E. (2009). Teacher Leadership Skills: An Analysis of Communication Apprehension. *Education*, 129, 608-614.
- Rosa-Alcázar, A. I., Olivares, P. J. e Iniesta, M. (2009). Los tratamientos psicológicos en la fobia social infantil y adolescente: una revisión cualitativa. *Anuario de Psicología*, 40, 23-42.
- Schoofs, D., Hartmann, R. y Wolf, O. T. (2008). Neuroendocrine stress responses to an oral academic examination: No strong influence of sex, repeated participation and personality. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 11, 52-61.
- Smith, C. D., Sawyer, C. R. y Behnke, R. R. (2005). Physical symptoms of discomfort associated with worry about giving a Public Speech. *Communication Reports*, 18, 31-41.
- Snyder, P. y McWilliam, P. J. (2003). Using case method of instruction effectively in early intervention personnel preparation. *Infants and Young Children*, 16, 284-295.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-366.
- Wallach, H. S., Safir, M. P. y Bar-Zvi, M. (2009). Virtual reality cognitive behavior therapy for public speaking anxiety: A randomized clinical trial. *Behavior Modification*, 33, 314-338.
- Van-der Hofstadt, C., Quiles, Y., Quiles, M. J. y Rodríguez Marín, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI*, 8, 185-199.
- Witt, P. L., Brown, K. C., Roberts, J. B., Weisel, J., Sawyer, C. R. y Behnke, R. R. (2006). Somatic anxiety patterns before, during and after giving a public speech. *Southern Communication Journal*, 71, 87-100.
- Witt, P. L. y Behnke, R. R. (2006). Anticipatory speech anxiety as a function of public speaking assignment type. *Communication Education*, 55, 167-177.
- Vrchota, D. (2011). Communication in the Disciplines: Interpersonal Communication in Dietetics. *Communication Education*, 60, 210-230.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



Carme Urpí / María Ángeles Sotés Elizalde
Homeschooling y escuela flexible: nuevos enfoques 7-10
New Approaches to Homeschooling and Flexible School

ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

Paula Jane Rothermel
Home Educated Children's Psychological Well Being 13-36
El bienestar psicológico de los niños educados en casa

Madalen Goiria
La flexibilización educativa: lo mejor de dos mundos (entre la escolarización y el homeschooling) 37-54
Flexibility in Education: The Best of Both Worlds (in Between Schooling and Homeschooling)

María Ángeles Sotés Elizalde / Carme Urpí / María del Coro Molinos Tejada
Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del Homeschooling 55-72
Diversity, Parent Involvement and Quality Education: Needs and Possibilities of Homeschooling

Francisco Ramos
Steering a Drifting Ship: Improving the Preparation of First-Year Catholic School Teachers Through Self-Reflection. 73-91
Patroneando un barco a la deriva: Mejorando la preparación de los maestros de los colegios católicos durante el primer año a través de la autorreflexión.

Pilar Alejandra Cortés Pascual / Andrea Conchado Peiró
Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato 93-114
Family Relationships, Academic Environment and Labour Values in Career Choices of Students Enrolled in Bachillerato

Capilla Navarro Guzmán / Antonio Casero Martínez
Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios 115-132
Analysis of Gender Differences in Degree Choice

Javier Gil-Flores
La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes 133-153
Learning Assessment in Higher Education According to Students' Experience

Elena Cano / Georgeta Ion
Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias 155-177
Assessment Practices at Catalan Universities: Towards a Competencies Based Model

Beatriz Jarauta Borrasca / José Luis Medina Moya
Saberes docentes y enseñanza universitaria 179-198
Teacher Knowledge and Higher Education

Santos Orejudo / Teresa Fernández Torrado / Ezequiel Briz
Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año 199-217
Results of a Program to Reduce the Fear of Speaking in Public and to Improve Self-Efficacy in First Year College Students

RECENSIONES / BOOK REVIEWS 219-247
