

Competencia oral y ansiedad: entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios

Oral skills and anxiety: training and efficacy in undergraduate
students

Miguel Ángel Maldonado.

Universidad de Córdoba. España.

z62mahem@uco.es



Andrés García García.

Universidad de Sevilla. España.

andresgarcia@us.es



José Manuel Armada Crespo.

Universidad de Córdoba. España.

m62arcj@uco.es



Francisco José Alós.

Universidad de Córdoba. España.

ed1alcif@uco.es



Eliana María Moreno Osella¹.

Universidad de Córdoba. España.

eliana.moreno@uco.es



Este estudio ha sido financiado en parte por el Plan de Innovación y Buenas Prácticas Educativas de la Universidad de Córdoba, España. Proyecto de Innovación 2020/2021- Código: 2020-2-4006.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

Maldonado, M. A., García, A., Armada, J. M., Alós, F. J., & Moreno, E. (2022). Competencia oral y ansiedad: entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 401-434. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1800>

¹ Autora de correspondencia

RESUMEN

Introducción. La importancia de las competencias comunicativas y el manejo de la expresión oral en la formación Universitaria viene recogida en distintos planes de estudios y asignaturas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Estas competencias son prioritarias para el desarrollo profesional en distintos campos e implican el aprendizaje de una serie de habilidades que van desde el manejo de vocabulario adecuado, la organización del discurso y de la información, hasta la regulación de la ansiedad que suele provocar el hecho de hablar en público. Los objetivos del presente estudio son; 1 favorecer el aprendizaje de competencias orales y disminuir la ansiedad a hablar en público en estudiantes universitarios; 2. comprobar y comparar los efectos de las estrategias educativas y psicoeducativas aplicadas. **Metodología:** para ello se aplicó un experimento (pre-post) en el que se implementaron tres estrategias diferentes en una muestra de 51 participantes divididos en tres grupos, (grupo de intervención mediante taller; grupo de intervención mediante debate; grupo control). **Resultados:** se observan resultados positivos y eficaces en la mejora de competencias orales y confianza para hablar en público, así como una reducción de la ansiedad tras las distintas intervenciones. **Discusión:** estos hallazgos son relevantes para su implementación en programas específicos de mejora de las competencias comunicativas en el alumnado. **Conclusiones:** las intervenciones educativas y psicoeducativas mejoran la competencia oral y la ansiedad, siendo la aplicación de un taller de comunicación más efectiva que otras estrategias, consiguiendo generar un clima de participación activa en el aula.

PALABRAS CLAVE: competencias orales; ansiedad; estrategias educativas; estrategias psicoeducativas; comunicación educativa; estrategias de intervención; universitarios.

ABSTRACT

Introduction. The relevance of communicative competences and the management of oral expression in university education is reflected in different curricula and subjects within the European Higher Education Area (EHEA). These skills are a priority for professional development in different fields and involve the learning of a series of skills ranging from the management of appropriate vocabulary, the organization of speech and information, to the regulation of the anxiety that is usually caused by public speaking. The objectives of the present study are: 1. to promote the learning of oral skills and to reduce public speaking anxiety in university students; 2. to test and compare the effects of the educational and psychoeducational strategies applied. **Methodology:** For this purpose, an experiment (pre-post) was applied in which three different strategies were implemented in a sample of 51 participants divided into three groups (workshop intervention group; discussion intervention group; control group). **Results:** Positive and effective results were observed in the improvement of oral skills and confidence in public speaking, as well as a reduction of anxiety after the different interventions. **Discussion:** these findings are relevant for their implementation in specific programs to improve communication skills in students. **Conclusions:** educational and psychoeducational interventions improve oral competence and anxiety, and the application of a communication workshop is more effective than other strategies, generating a climate of active participation in the classroom.

KEYWORDS: Oral skills; anxiety; educational strategies; psychoeducational strategies; educative communication; intervention strategies; undergraduates.

CONTENIDO

1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Discusión/Resultados. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía. 7. Curriculum Vitae. 8. Apéndices/Anexos.

1. Introducción

Actualmente se reconoce el importante valor que tienen las habilidades comunicativas en la formación Universitaria dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (Barrio del Campo y Barrio-Fernández, 2018; Rodríguez, 2007; Ruiz-Muñoz, 2012). Sin embargo, históricamente la expresión oral del alumnado universitario ha tenido una menor atención dentro de las aulas que la expresión escrita. Esto supone que las habilidades comunicativas (orales) de cada estudiante se han ido desarrollando de manera natural sin un entrenamiento explícito o directo, por lo que no todos llegan a un nivel competencial óptimo (Ruiz-Muñoz, 2012). La posible carencia de estas habilidades repercute de manera negativa en el aprendizaje, y en la expresión, en contextos académicos o incluso profesionales (exámenes, oposiciones, grupos de debate, reuniones, trabajo en equipo, etc.). Estudios como los de Ander-Egg (2006) afirman que la habilidad de hablar en público es una combinación de componentes innatos y aprendidos, por lo que si prescindimos de esta última parte no todos los alumnos llegan a alcanzar un nivel suficientemente adaptativo de esta competencia. Según la Comisión Europea (2006, p. L 394/14) la competencia oral viene definida como la capacidad de “expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita ... y de interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos”.

Por ello, en los actuales planes de estudio recogidos en las diferentes carreras universitarias y las guías docentes de las asignaturas que las componen, cada vez se le atribuye mayor importancia a las competencias relacionadas con la comunicación. Esto cobra especial sentido, teniendo en cuenta que son competencias básicas para el buen desarrollo profesional en los distintos campos en los que previsiblemente se verán inmersos los y las estudiantes. Estas habilidades comunicativas se relacionan con un proceso de aprendizaje transversal, que implica la correcta utilización del lenguaje y el vocabulario, la adecuación del mismo a los diferentes contextos (público especializado o no especializado), organización de contenidos e información a transmitir, entonación y volumen correcto durante la transmisión del mensaje y conducta no verbal entre otras. Existen numerosos trabajos en la literatura científica que ponen de manifiesto que un adecuado desempeño de las competencias orales está relacionado con un mejor rendimiento académico del alumnado universitario (Mowbray & Perry, 2015), así como con una comunicación más efectiva a la hora de trabajar en equipo (Martínez et al., 2014). Por otro lado, hay evidencias de que un mal desempeño en dichas competencias orales se relaciona con conductas inadecuadas durante la transmisión de la información como pueden ser una peor fluidez, chasquidos con la lengua, peor entonación, pausas inadecuadas, peor organización y claridad, bloqueos, entre otros (Mancuso & Miltenberger, 2016; Montes et al., 2019) que tienen un efecto a nivel psicológico en los alumnos como pueden ser la falta de confianza en sí mismos durante el discurso (Simpson et al., 2019). Todo ello va asociado a un contexto determinado donde se deben poner en práctica dichas habilidades y que en muchas ocasiones genera un correlato emocional, cognitivo y fisiológico negativo, como puede ser la ansiedad generada al hablar en público (Hancock et al., 2010). Se observa que la ansiedad tiene una prevalencia muy alta en estudiantes universitarios, en concreto, relacionada con las habilidades comunicativas (Charoensukmongkol, 2019; García-López et al., 2013). Este hecho puede ser un verdadero obstáculo en la consecución de los objetivos académicos para quienes lo experimentan. Por lo tanto, otra habilidad de especial relevancia a tener en cuenta dentro de la comunicación es la regulación de la ansiedad ya que una mala gestión emocional en este aspecto puede llevar a realizar conductas de evitación en este contexto limitando en consecuencia el aprendizaje de los alumnos. En la literatura científica, existen diversos estudios que exponen la relación entre el aprendizaje y el componente emocional asociado (Marín, 2017; Morales-Domínguez y Navarro-Abal, 2013, Rueda et al., 2017; Vieco, 2019) por lo que es relevante establecer una enseñanza o entrenamiento basado en habilidades específicas que favorezcan la prevención o disminución de la ansiedad al hablar en público (Espinosa-Álava, 2019; Ros, 2005; Valladares, 2015; Wagner et al., 2014). Estudios como los de García-López et al. (2013) proponen intervenciones educativas basadas en el entrenamiento en habilidades de comunicación oral para hablar en público para favorecer su desarrollo.

En esta línea, existen distintos tipos de estrategias que se utilizan para facilitar el aprendizaje de estas competencias. Algunas de ellas son educativas, por ejemplo, generar situaciones de aprendizaje dentro del aula (Gómez, 2017; Gutiérrez y Bucheli, 2017), cursos específicos para el entrenamiento de estas habilidades (Sawyer et al., 2019; Westwick et al., 2015), promover el trabajo grupal o cooperativo (Binti et al., 2013; Knight et al., 2016), utilizar medios tecnológicos para la expresión oral (Bobkina et al., 2020; Stupar-Rutenfrans et al., 2017; Yuen et al., 2019), organizar actividades de exposición oral (Worawong et al., 2019) o utilizar técnicas que impliquen feedback o instrucciones (Abdelshaheed, 2019; Elfering et al., 2012). Otras son de tipo psicoeducativas, utilizan técnicas psicológicas junto con algunos principios del aprendizaje humano para abordar el miedo o ansiedad a hablar en público. Dentro de estas últimas se encuentran algunas técnicas bien establecidas y basadas en evidencias científicas sobre su eficacia como, por ejemplo, las técnicas de exposición, ensayo, o desensibilización (Barkowski et al., 2016; Powers et al., 2008; Raja, 2017). También se ha demostrado que las estrategias de base cognitivo-conductual ofrecidas en formatos online o virtuales resultan igual de efectivas que las que se llevan a cabo en formato presencial o cara a cara (Ebrahimi et al., 2019).

Sin embargo, es frecuente que dentro del ámbito académico se apliquen de manera casi exclusiva las estrategias educativas, y las técnicas de tipo psicoeducativas o psicológicas se utilicen habitualmente con población clínica (es decir con personas con problemas de ansiedad establecidos) y/o en contextos sanitarios (como atención primaria o secundaria). El uso de ambos tipos de estrategias de manera combinada con un enfoque más preventivo, de desarrollo de competencias y promoción de habilidades específicas ha sido poco explorado en el ámbito de la educación superior.

2. Objetivos

Los objetivos generales del presente estudio fueron; 1. favorecer el aprendizaje de competencias orales (CCOO) y contribuir a disminuir la ansiedad o el miedo a hablar en público en estudiantes universitarios a través de distintas estrategias de intervención educativas (debate y confrontación de grupos de discusión para la mejora de las competencias comunicativas) y psicoeducativas (de tipo cognitivo-conductual, como un taller de comunicación y desensibilización para el afrontamiento, disminución y control de la ansiedad); 2. comprobar cuál de dichas estrategias era más efectiva en la mejora de las competencias orales y la disminución de la ansiedad al hablar en público.

Alcanzar las siguientes competencias generales: que los y las estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo con los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa; Asesorar, acompañar y mediar en la promoción de las personas y grupos a partir de las necesidades y demandas educativas, potenciando la participación activa en la transformación de su realidad.

2.2 Objetivos específicos de la intervención

Alcanzar las siguientes competencias específicas:

Desarrollar habilidades específicas para hablar en público (adecuada expresión corporal, gesticulación, mirada hacia el público, fluidez del discurso, volumen, entonación, captación del interés y atención del público, estructuración del discurso, claridad del discurso y ajuste del tiempo al contenido) y, por lo tanto, tener un nivel de lenguaje y expresión oral fluido y adecuado.,

Promover la interacción y comunicación en el clima social del aula con los compañeros/as, y por lo tanto, que los alumnos/as consigan una predisposición a la colaboración interdisciplinar y se incrementa

capacidad de comunicación, oral y escrita, así como el trabajo en equipo.

Conocer y manejar algunas técnicas básicas de regulación de la ansiedad a hablar en público, siendo capaz de exponer en público de forma individual y/o grupal.

Exponer al alumnado, de manera progresiva, a diversas situaciones de hablar en público para una mejor gestión de la ansiedad (desensibilización), siendo capaz de exponer en público de forma individual y/o grupal. Dar a conocer herramientas básicas para seleccionar y transmitir información a distintos públicos.

Facilitar la expresión de ideas, opiniones, argumentos dentro del aula y reforzar la capacidad de oratoria mediante *feedback* inmediato del docente.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por N= 51 estudiantes de la asignatura Psicología de las Organizaciones y Equipos de trabajo, de 2º de Grado en Educación Social, con edades comprendidas entre 21 y 24 años ($X= 22.06$; $SD= .99$). Ninguno de los participantes presentaba ningún tipo de patologías o trastorno contemplado por el DSM-V, los cuales tenían el mismo nivel socioeconómico medio. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un modelo no probabilístico accidental siguiendo el criterio de accesibilidad (alumnos matriculados en la asignatura). Estos estudiantes fueron asignados aleatoriamente a cada uno de los tres grupos de intervención.

3.2. Instrumentos

Como instrumentos se utilizaron, por un lado, una evaluación continua a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando como estrategias la observación sistemática, registro y correcciones con *feedback* hacia el alumnado de todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la asignatura. Por otra parte, como evaluación global, para poder contrastar la adquisición de habilidades específicas relacionadas con las competencias para hablar en público, así como para medir la confianza al hablar en público y los niveles de ansiedad, se utilizaron los siguientes instrumentos estandarizados:

Personal Report of Confidence as Speaker de Méndez et al. (2004), consta de 12 ítems que permiten medir la confianza al hablar en público y el nivel de ansiedad generado, con respuestas mediante una escala tipo likert (1 – totalmente en desacuerdo a 5 – totalmente de acuerdo). Del total de ítems, 6 estaban planteados de manera positiva (ítems 2, 3, 4, 5, 7, y 9), es decir, que una puntuación alta significaba tener un buen nivel de confianza para hablar en público, mientras que los otros 6 ítems estaban redactados de manera negativa (ítems 1, 6, 8, 10, 11 y 12) por lo que tener puntuaciones altas significaba tener un nivel muy bajo de confianza al hablar en público.

Escala de evaluación de la Competencia Oral -Escala ECO- 10 (Roso-Bass, 2014), que mide la progresión de las CCOO mediante la auto observación de los participantes. Las variables a observar fueron la expresión corporal; gesticulación; mirada; fluidez; volumen; entonación; interés; estructuración; claridad; y ajuste contenido-tiempo. Por tanto, esta escala estaba compuesta por 10 factores que se puntuaban en una escala Likert (1 – nivel muy bajo a 5 – nivel muy alto). En ese instrumento, mayores puntuaciones significaba tener mayores niveles de la competencia en cuestión.

3.3. Diseño

El estudio se llevó a cabo mediante un diseño pre-post con grupo control, (dos grupos de intervención y un grupo control), a los que los participantes fueron asignados aleatoriamente. El grupo 1 (compuesto por 15 participantes) fue el grupo control (GC1), ya que se asignaron tareas grupales con elaboración

de argumentaciones escritas como habitualmente se hace en la asignatura. En el grupo 2 (G2) (compuesto por 19 participantes) se utilizaron estrategias de debate y confrontación de grupos de discusión, donde el alumnado debía llevar a cabo un debate, argumentación y discusión entre los distintos grupos pequeños de trabajo (entre compañeros/as de un mismo grupo y con otros grupos). Posteriormente el alumnado tuvo que comentar las conclusiones a las que habían llegado mediante la entrega de un trabajo escrito. En el grupo 3 (G3) (compuesto por 17 participantes) se aplicó un taller de comunicación, donde se abordaban aspectos comunicativos y de competencias orales. La realización de dicho taller fue por parte del docente a través de una presentación Power Point y numerosos ejemplos de comunicación eficaz mediante el visionado de un video para establecer el modelo adecuado, en la que se explicaron conceptos como la ansiedad al hablar en público y se describieron estrategias de afrontamiento, disminución y control de la ansiedad y pautas concretas para una comunicación eficaz. Tras el taller, el alumnado debía discutir y argumentar las diferentes ideas relacionadas con la práctica con el resto de compañeros/as de otros pequeños grupos, recibiendo feedback inmediato por parte del docente en cuanto a la idoneidad de la comunicación utilizada, dando correcciones y reforzando las conductas de comunicación eficaz. Posteriormente los alumnos/as plasmaron lo comentado en un trabajo escrito. A su vez, los tres grupos de alumnos realizaron una exposición oral de manera grupal, al inicio y al final de las prácticas de la asignatura, lo que sirvió para recoger los datos de la línea base y post-test respectivamente.

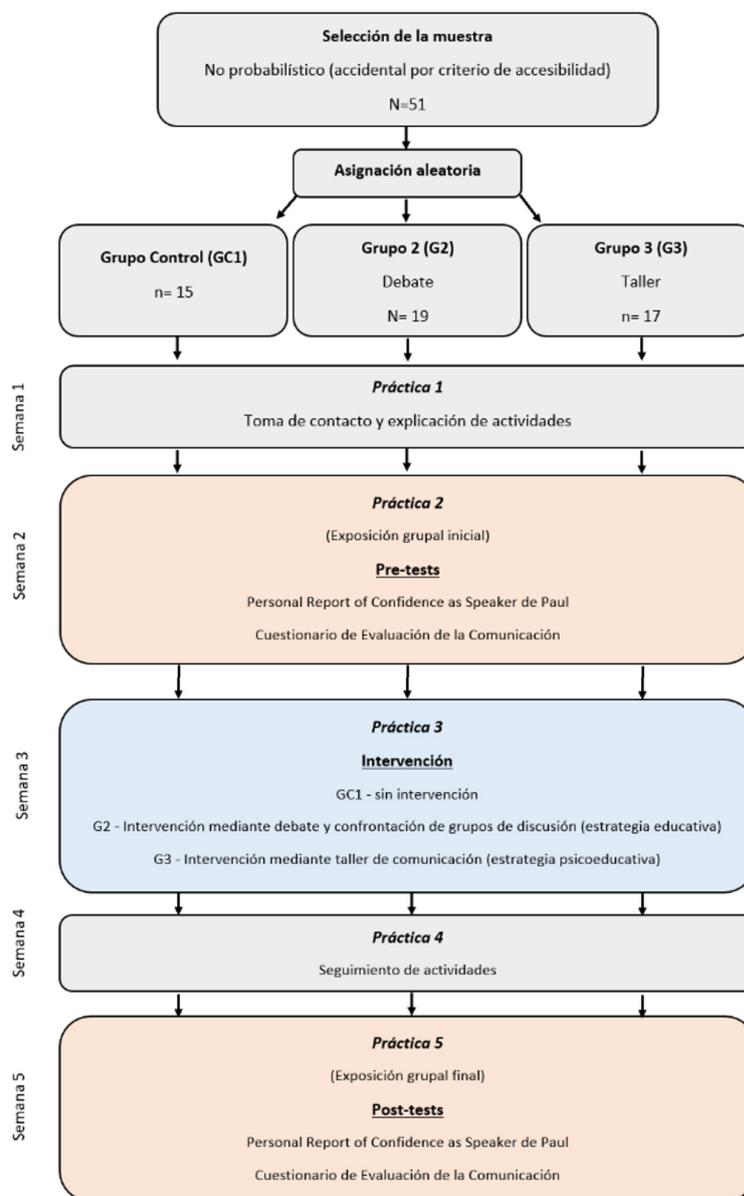
Se diseñaron estrategias didácticas, basándose en técnicas educativas y psicoeducativas que han demostrado ser eficaces para el desarrollo de competencias y habilidades para hablar en público. Se programaron una serie de actividades y se adaptaron algunos contenidos que fueron incorporados dentro de la planificación de las clases teóricas y prácticas de la asignatura implicada. En la tabla 1 del apéndice 1, se presenta una descripción de las técnicas y tipo de actividades de manera detallada que se desarrollaron a lo largo de 5 semanas.

Estas técnicas o estrategias fueron implementadas en formato presencial y se aplicaron de manera gradual, siguiendo una lógica de acercamiento progresivo a situaciones de exposición (desensibilización) y complejidad creciente (desde tareas de trabajo autónomo hasta exposición oral grupal) a modo de intervención en dos de los tres grupos. Se siguió una metodología participativa y didáctica por parte del alumnado a través de la elaboración de diversas actividades escritas, orales, de debate y discusión, para favorecer el desarrollo de las distintas competencias en los alumnos/as. Estas actividades fueron desarrolladas con el propósito de establecer e implementar procedimientos distintos, pero que se llevaron a cabo de forma paralela en el mismo momento temporal para los tres grupos.

Los participantes de los tres grupos desarrollaron un total de cinco prácticas relacionadas con el contenido impartido durante dicha asignatura. A lo largo de estas prácticas debían planificar y construir, por grupos de cinco o seis personas, una organización desde su inicio atendiendo a todos los factores psicológicos y organizacionales estudiados en el contenido de la asignatura. Es decir que todas las prácticas estuvieron interrelacionadas y concatenadas entre sí. De esta forma, se pretendía favorecer que el alumnado integrara e interrelacionara todos los contenidos teóricos de la asignatura a través de diversos trabajos prácticos que seguían un hilo conductor lógico y enmarcados dentro de un mismo contexto: la creación, planificación y gestión de una organización propia.

Por lo tanto, en este estudio la variable independiente fue el tipo de intervención aplicada a cada uno de los grupos y la variable dependiente las puntuaciones obtenidas en el cuestionario sobre confianza al hablar en público y el nivel de ansiedad generado, así como las puntuaciones alcanzadas en la escala de competencia oral. Todas las fases del estudio se pueden ver en la Figura 1, y están descritas en mayor detalle en el procedimiento y los anexos correspondientes.

Figura 1: Tipo de selección y asignación de la muestra, fases del estudio llevadas a cabo y temporalización.



Fuente: Elaboración propia

3.4. Procedimiento

En primer lugar, a los participantes se les entregó un consentimiento informado, en el que se les explicaba que tipo de tareas iban a realizar, así como la duración aproximada de las mismas y donde daban su consentimiento expreso para participar en dicho estudio de manera voluntaria y anónima.

El procedimiento se desarrolló a lo largo de cinco fases, en las cuales se implementó el cuestionario Personal Report of Confidence as Speaker y la escala ECO-10 a modo de evaluación pre-test (fase 2) y pos-test (fase 5) de las competencias orales y el miedo y la ansiedad al hablar en público respectivamente, tras la realización de las distintas estrategias educativas y psicoeducativas llevadas a cabo en los dos grupos de alumnos/as y en el GC1 donde no se aplicó ninguna intervención (fase 3).

A continuación, se detalla la distribución de las fases del estudio junto con los objetivos y estrategias utilizadas como intervención en cada grupo. Para ver la descripción exhaustiva del procedimiento se puede consultar el apéndice 2.

3.4.1. Fase 1 - Práctica 1

El objetivo era establecer la primera toma de contacto con el alumnado y con la metodología de trabajo de manera natural en el aula a través de una actividad en formato escrito donde se describían los distintos componentes de una organización. Esta fue desarrollada presencialmente en el aula y su duración fue de una hora en cada uno de los tres grupos. Dentro de cada grupo se establecieron de manera aleatoria grupos pequeños de trabajo (cinco o seis personas). Durante la sesión el alumnado desarrolló el trabajo mientras que podían preguntar dudas, argumentar ideas con los compañeros/as de grupo y el docente daba feedback.

3.4.2. Fase 2 - Pre-test - Práctica 2

El objetivo fue establecer la línea de base a partir de una evaluación pre-test. Los estudiantes debían realizar una descripción general de lo establecido en la práctica anterior añadiendo además nuevos contenidos de la materia. Esta actividad se desarrolló realizando una presentación *Power Point* en la que, de manera grupal, (grupos pequeños de cinco o seis personas), el alumnado debía exponer y argumentar todos los apartados anteriores. Esta actividad fue presencial en el aula y se desarrolló durante dos sesiones de una hora (dos horas en total) para cada grupo del estudio. Antes de realizar la exposición planteada a los alumnos/as durante la práctica 2, se entregó al alumnado un cuestionario breve que medía el nivel de confianza y ansiedad al hablar en público (Personal Report of Confidence as Speaker de Paul). Este cuestionario lo debían rellenar los propios alumnos de manera individual antes de comenzar la exposición grupal. Además, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación (ECO) de auto observación que medía aspectos relacionados con las competencias orales. Esta escala fue rellenada por el docente durante las exposiciones, evaluando los aspectos comentados de cada uno de los alumnos/as en cada uno de los grupos que expusieron sus trabajos.

3.4.3. Fase 3 -Intervención - Práctica 3

El objetivo de esta fase fue realizar las diferentes intervenciones en cada grupo. La actividad asociada a esta fase tenía que ver con la elaboración de los procesos de análisis y definición de un puesto de trabajo, así como de las competencias y selección de personal. En esta práctica se implementaron las distintas estrategias o metodologías educativas y psicoeducativas por parte del docente. La distribución fue la siguiente:

GC1. En primer lugar, se explicó en qué consistía la elaboración de la práctica y posteriormente se le pidió al alumnado realizar la actividad de manera grupal como se venía haciendo anteriormente sin ningún tipo de estrategia por parte del docente, debiendo entregar la actividad de manera escrita en el plazo de una semana. La sesión de trabajo fue presencial y su duración fue de una hora.

G2 (Intervención mediante debate y confrontación de grupos de discusión). Se le explicó al alumnado cómo se debía desarrollar la práctica, pidiéndoles que realizaran la actividad mediante un debate, argumentación y discusión entre los distintos grupos pequeños de trabajo (entre compañeros/as de un mismo grupo pequeño y con otros grupos pequeños). Posteriormente los alumnos/as tuvieron que comentar las conclusiones a las que habían llegado mediante la entrega de un trabajo escrito en el plazo de una semana. Esta sesión fue presencial y tuvo una duración de una hora.

G3 (Intervención mediante taller de comunicación). La primera actividad dentro de este grupo fue la realización de un taller breve en el que se abordaban aspectos comunicativos y de competencias orales. La realización de dicho taller fue por parte del docente a través de una presentación *Power Point* y numerosos ejemplos de comunicación mediante el visionado de un video como modelo de comunicación eficaz, en la que se explicaron conceptos como la ansiedad al hablar en público y se describieron estrategias de afrontamiento, disminución y control de la ansiedad y pautas concretas para una comunicación eficaz. Tras el taller, el alumnado debía discutir y argumentar las diferentes ideas relacionadas con la práctica con el resto de los compañeros/as de otros pequeños grupos, recibiendo feedback inmediato por parte del docente en cuanto a la idoneidad de la comunicación utilizada, dando correcciones y reforzando las conductas de comunicación eficaz. Posteriormente los alumnos/as plasmaron lo comentado en un trabajo escrito entregado en el plazo de una semana. La sesión fue presencial y tuvo una duración de una hora.

3.4.4. Fase 4 - Práctica 4

En este caso, el objetivo de la fase fue realizar un seguimiento de las actividades propuestas de manera natural en el aula. Se realizó una actividad relacionada con el análisis, gestión y estrategias de negociación del conflicto dentro de la organización descrita en las prácticas anteriores. Esta actividad se debía desarrollar mediante un trabajo escrito atendiendo a todos los apartados anteriores. El trabajo se realizó de manera presencial en el aula, en una sesión de una hora por cada grupo mediano. La dinámica seguida en esta ocasión fue la misma que en prácticas anteriores (explicación de cómo realizar la práctica por parte del docente y elaboración de la misma por parte de los grupos pequeños de trabajo). De igual forma, el plazo de entrega de las conclusiones fue de una semana.

3.4.5. Fase 5 - Post-test - Práctica 5

Esta última fase tuvo como objetivo la realización del post-test. La actividad consistió en realizar una descripción general de todo lo desarrollado en las prácticas anteriores a través de la elaboración de una presentación *Power Point* en la que, de manera grupal, (grupos de cinco o seis personas), el alumnado debía exponer y argumentar todo lo desarrollado en las prácticas anteriores en relación a la organización establecida. Esto se llevó a cabo en una sesión de una hora por cada grupo mediano. La dinámica de exposiciones siguió la misma lógica que en la práctica 2, por lo que en esta ocasión se realizó una evaluación pos-test mediante los mismos instrumentos utilizados en dicha práctica. A diferencia de la práctica 2, tras acabar todas las sesiones grupales de exposición y haber implementado los instrumentos de evaluación, el docente dio un feedback a cada grupo teniendo en cuenta el contenido expuesto y todos los aspectos relacionados con la comunicación utilizada.

Con el desarrollo de las actividades comentadas se pretendía enfatizar y favorecer el trabajo colaborativo en grupo, la utilización de los debates, discusiones y argumentaciones como herramientas de comunicación, para así aumentar la participación y mejorar las distintas competencias orales del alumnado.

3.5. Análisis de datos

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos. De forma posterior, se realizó un análisis estadístico mediante pruebas t de Student para muestras emparejadas a través de las que se compararon las puntuaciones medias de pre-test y post-test en la Escala ECO y el Cuestionario de confianza para hablar en Público (análisis intragrupo) para cada uno de los tres grupos. Y Anova de un factor para muestras independientes para hallar las posibles diferencias estadísticas de las puntuaciones medias de los post-tests de ambos instrumentos entre los tres grupos.

3.6. Aspectos éticos

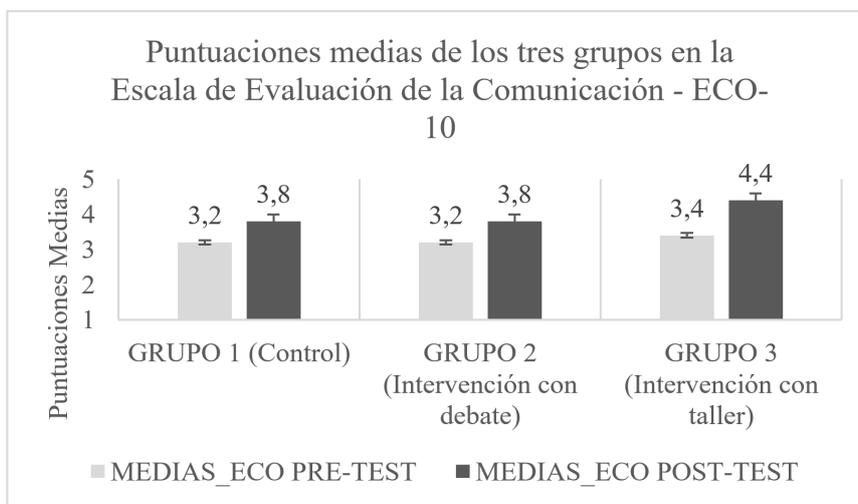
Todos los procedimientos realizados en los estudios con participantes humanos se ajustaron a las normas éticas del comité ético de investigación con humanos de la Universidad de Córdoba y a la declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores enmiendas o normas éticas comparables (Código Ético Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales del Centre for Research Ethics & Bioethics). Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes individuales incluidos en el estudio de manera libre y voluntaria y se respetó el anonimato de los mismos, guardando la confidencialidad de los datos personales codificando la información.

4. Discusión/Resultados

Desde un punto de vista descriptivo, se puede decir que han aumentado el número de intervenciones, exposiciones y argumentaciones orales dentro del aula por parte del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje. También se ha observado una mejorara en cuanto a las habilidades y competencias para hacer presentaciones y defensas de argumentos ante distintos públicos (durante el desarrollo de algunas clases de manera informal o en exposiciones formales), por lo que cualitativamente se observan mejoras sustanciales. De igual forma, se ha observado una mejora general en cuanto al nivel de lenguaje y expresión oral, las cuales han sido fluidas y adecuadas en el contexto en cuestión. Se ha comprobado también que el ir exponiendo al alumnado de manera progresiva a la participación e intervención durante las sesiones parece haber favorecido la expresión de ideas, argumentos y opiniones diversas, tanto de manera individual como grupal, dando lugar a una buena predisposición de participación activa en el aula y de trabajo en equipo. Por lo tanto, se ha conseguido fomentar un clima de apertura, participación e interacción social dentro del aula, creando así un “espacio seguro” para que el alumnado pudiera expresarse de manera eficaz, participando estos de forma activa y favoreciendo las competencias orales y comunicativas en cuestión.

Tras un análisis preliminar de los datos recogidos para comprobar si hubo diferencias entre la evaluación inicial (pre-test) y la evaluación tras la intervención (post-test), se puede observar a través de la Figura 2, que existen cambios en un sentido positivo, de la evaluación post-test frente a la evaluación pre-test, en las medias de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Evaluación de la Competencia Oral (ECO) (expresión corporal; gesticulación; mirada; fluidez; volumen; entonación; interés; estructuración; claridad; y ajuste contenido-tiempo), aumentando estas tras las estrategias psicoeducativas empleadas en los dos grupos de intervención e incluso en el GC1. Sin embargo, como se puede observar, también existen diferencias en las medias obtenidas en las evaluaciones post-test de cada grupo, obteniéndose mejores puntuaciones medias en el G3 (taller de comunicación).

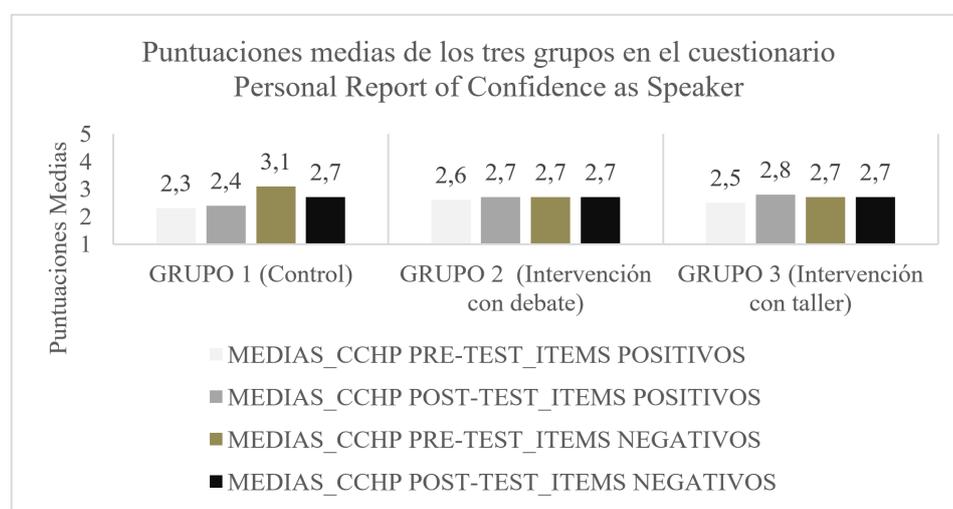
Figura 2: Puntuaciones medias pre-post en la Escala de Evaluación de la Comunicación (ECO) de los 3 grupos en función de la intervención.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados preliminares de los datos obtenidos en el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público y ansiedad generada, también se ha percibido una ligera mejora en todos los grupos. Si se observa la Figura 3, existen cambios positivos en cuanto a las medias obtenidas del post-test frente al pre-test en los ítems positivos, por lo que ha habido una ligera mejora generalizada en el alumnado en referencia a su confianza para hablar en público y disminuir, ligeramente su ansiedad. En cuanto a los ítems negativos de este cuestionario, se puede observar que hay una disminución en las puntuaciones medias del GC1 del pre-test frente al post-test, lo cual indica una tendencia positiva del alumnado a disminuir su ansiedad y aumentar la confianza. Sin embargo, este grupo tiene una puntuación media más alta en el pre-test que los otros dos grupos, por lo que hay que tomar estos datos con cautela. De cualquier forma, en los otros dos grupos este dato se mantiene en ambas evaluaciones igual, por lo que no podemos hablar de mejoría en este aspecto.

Figura 3: Puntuaciones medias en el pre-test y post-test de los ítems positivos y los ítems negativos por separado de los 3 grupos en función de la intervención, en el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público y ansiedad generada (Personal Report of Confidence as Speaker).



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se realizaron los siguientes análisis estadísticos intragrupo, prueba t de Student para muestras emparejadas, para comprobar las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en pre-test frente a post-test de los 3 grupos de participantes, tanto para la Escala ECO como para el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público y ansiedad generada. Los datos estadísticos de estas pruebas se pueden observar en las tablas del apéndice 3 de este estudio.

Se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias obtenidas en pre-test y post-test para la escala ECO en el GC1, de todos los factores analizados, a excepción de la estructuración y el ajuste tiempo-contenido. Del mismo modo, existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias obtenidas en pre-test y post-test en el G2, de todos los factores analizados, a excepción de la fluidez, la estructuración y la claridad. En cuanto al G3, se hallan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias obtenidas en pre-test y post-test de todos los factores analizados, por lo que los datos parecen indicar esta última intervención es la que mejor efecto produce en términos generales.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en pre-test y post-test para el cuestionario de confianza para hablar en público, en el GC1 no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias obtenidas a excepción del ítem 1 (cuando hablo delante de un auditorio, los pensamientos se me confunden y mezclan). En cuanto al G2, existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems 1 (igual al anterior) e ítem 7 (me siento relajado y a gusto mientras hablo). En relación al G3, se hallan diferencias estadísticamente significativas en los ítems 9 (Mi mente está clara cuando me encuentro delante de un auditorio) e ítem 12 (me siento aterrorizado ante la idea de hablar delante de un grupo de personas) por lo que todas las intervenciones han favorecido, parcialmente, el aumento de la confianza al hablar en público y la disminución de la ansiedad.

Por último, se realizó un análisis entregrupos, en este caso un Anova de un factor para muestras independientes, para comprobar las diferencias estadísticas en el post-test de la escala ECO entre los tres grupos. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores analizados a excepción de la entonación y el ajuste tiempo-contenido. Además, se realizó una prueba post hoc de Bonferroni entre todos los grupos en la que se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de todos los factores, a excepción de la mirada, entonación, interés y ajuste tiempo-contenido. Estas diferencias se hallan principalmente entre el G3 (intervención mediante taller) y el GC1 y G2, por lo que los datos indican una mayor efectividad del grupo 3. Esta misma prueba se llevó a cabo para comprobar las diferencias estadísticas en el post-test del cuestionario de confianza para hablar en público y ansiedad generada, entre los tres grupos. Sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 4 (afrento con completa confianza la perspectiva de dar una charla). Se realizó una prueba post hoc de Bonferroni entre los tres grupos en la que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, a excepción del ítem 4 entre el grupo control y el grupo de debate. Estos datos se pueden ver en las tablas del apéndice 3.

5. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se puede concluir que se ha alcanzado el primer objetivo general propuesto en el presente estudio ya que, se ha favorecido el aprendizaje de competencias orales (CCOO) de los estudiantes que participaron en este, a través de las estrategias de intervención educativas y psicoeducativas diseñadas. Sin embargo, aunque se puede observar una mejoría o tendencia positiva en cuanto a la confianza al hablar en público y una disminución o tendencia negativa en cuanto a la ansiedad tras las intervenciones, los datos estadísticos no son concluyentes.

Por otro lado, el segundo objetivo del estudio fue alcanzado (comprobar que intervención era más efectiva), ya que todo parece indicar que la intervención mediante taller sobre habilidades comunicativas fue la más efectiva para el aprendizaje de dicha competencia. No obstante, aunque los datos parecen indicar una leve mejoría en cuanto al aumento de la confianza al hablar en público y disminución de la ansiedad, no se puede concluir que ninguna de las intervenciones sea más efectiva que otra. Sin embargo, desde un punto de vista cualitativo, se alcanzaron los objetivos específicos al conseguir desarrollar un mayor nivel de competencias generales y específicas a nivel comunicativo en el alumnado.

En concreto, las intervenciones en el G2 (debate) y G3 (taller), en general, favorecen una mejora de las competencias orales, frente al grupo 1 (control) donde no se realizó ninguna intervención. Sin embargo, en el GC1 también se denota una mejoría en el post-test con respecto al pre-test en cuanto a las competencias orales evaluadas a través de la escala ECO, por lo que se extrae que la mera exposición a las sesiones de trabajo prácticas realizadas durante el desarrollo de la asignatura, incluso sin una intervención, produce cierta mejoría en las competencias orales. Esto unido al proceso de aprendizaje obtenido a través de otras materias durante el desarrollo del curso, o incluso un posible efecto de modelado por observación de las competencias adquiridas por otros estudiantes, puede haber propiciado dicha mejoría, lo que es para este estudio una variable extraña no controlada, aunque un beneficio para los alumnos. Por otra parte, la intervención realizada en el G3 (taller) parece ligeramente más efectiva, en términos de aumento de puntuaciones medias en competencias orales, que el en G2 (intervención mediante debate).

En el caso de las puntuaciones del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público y ansiedad generada, aunque existen ligeras mejorías en todos los grupos, ninguna de las intervenciones realizadas parece ser claramente más favorecedora en cuanto al aumento de dichas puntuaciones.

No obstante, a través de este estudio mediante intervención con estrategias educativas y psicoeducativas el alumnado ha alcanzado las competencias generales y específicas propuestas. A pesar de no hallar diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos, se puede decir que los tres grupos que participaron en el estudio han aumentado el número de intervenciones, exposiciones y argumentaciones orales dentro del aula a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que ha dado lugar a una mayor participación activa. Del mismo modo, se han observado mejoras sustanciales y progresivas en la adquisición de habilidades y competencias para hacer presentaciones y defensas de argumentos ante distintos públicos y en distintos formatos, en cuanto al nivel de lenguaje y expresión oral, incrementando la fluidez y la adecuación del vocabulario al contexto.

Por otra parte, la exposición a situaciones diversas, guiadas y libres de expresión oral en público parece haber contribuido a la habituación a dichas situaciones, aumentando el desempeño y la confianza, y disminuyendo la sensación de miedo o los niveles de ansiedad ante las mismas. Además, la tendencia de los datos indica que las estrategias utilizadas de debate y taller a través de sesiones prácticas sistematizadas, de base cognitivo conductual en general, favorecen una mejora de las competencias orales, aumentan la confianza y disminuyen el miedo a hablar en público.

Como se ha comentado, estos datos deben ser tomados con cautela, puesto que las intervenciones realizadas parecen ir en la buena dirección, pero no podemos concluir que estadísticamente haya habido unas diferencias significativas, en concreto, en el aumento de la confianza al hablar en público y en la disminución de la ansiedad.

Los datos del presente estudio tienen por tanto especial relevancia desde una perspectiva aplicada al campo de la educación. Como se describió anteriormente, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se reconoce y se le da cada vez una mayor importancia a las habilidades comunicativas del alumnado (Barrio del Campo y Barrio-Fernández, 2018; Rodríguez, 2007; Ruiz, 2012). Esto cobra

especial sentido en contextos académicos o profesionales donde actualmente es prioritario el desarrollo de dichas habilidades para el buen desempeño de los alumnos o futuros profesionales. Esto está apoyado por numerosas evidencias científicas a través de diversos estudios que ponen de manifiesto que un adecuado desempeño de las competencias orales está relacionado con un mejor rendimiento académico del alumnado universitario (Mowbray & Perry, 2015), así como con una comunicación más efectiva a la hora de trabajar en equipo (Martínez et al., 2014).

Sin embargo, tradicionalmente las competencias comunicativas no han sido entrenadas explícitamente por lo que hasta ahora ha existido cierta carencia en la adquisición de dichas competencias y su desarrollo (Ruiz-Muñoz, 2012) para alumnos que de manera innata no tienen un nivel suficiente de las mismas. Tal y como afirma Ander-Egg (2006) la habilidad de hablar en público es una combinación de estos componentes innatos con elementos aprendidos. En esta misma línea, se ha demostrado que un menor grado de habilidades comunicativas repercute negativamente en el aprendizaje y la expresión de este por parte de los alumnos en los citados contextos. Existen evidencias de que un mal desempeño en dichas competencias orales estaría relacionado con ciertos comportamientos inadecuados a la hora de hablar en público y transmitir un mensaje (peor fluidez, chasquidos con la lengua, peor entonación, pausas inadecuadas, peor organización y claridad, bloqueos, entre otros) (Mancuso & Miltenberger, 2016; Montes et al., 2019). Estas conductas desadaptativas pueden tener un efecto a nivel psicológico en los alumnos como puede ser una menor confianza en sí mismos durante la transmisión del discurso (Simpson et al., 2019) estableciéndose un correlato emocional, cognitivo y fisiológico que puede desembocar en ansiedad (Hancock et al., 2010) y conductas evitativas ante estas situaciones que limitan sin duda el aprendizaje de estas y otras competencias asociadas (Marín, 2017; Morales-Domínguez y Navarro-Abal, 2013; Rueda et al., 2017; Vieco, 2019).

La ansiedad relacionada con situaciones en las que el alumno debe exponerse a hablar en público tiene una alta prevalencia entre los jóvenes universitarios (Charoensukmongkol, 2019; García-López et al., 2013) por lo que puede llegar a ser un gran obstáculo en la consecución de los objetivos académicos y posteriormente profesionales. Por ello, es necesario diseñar estrategias de intervención de tipo educativas para mejorar las propias habilidades comunicativas (Abdelshaheed, 2019; Binti et al., 2013; Bobkina et al., 2020; Elfering et al., 2012; García-López et al., 2013; Gómez, 2017; Gutiérrez y Bucheli, 2017; Knight et al., 2016; Sawyer et al., 2019; Stupar-Rutenfrans et al., 2017; Westwick et al., 2015; Worawong et al., 2019; Yuen et al., 2019) en combinación con estrategias de intervención de tipo psicoeducativas para regular, en este caso, la ansiedad o el miedo a hablar en público y aumentar la confianza (Barkowski et al., 2016; Ebrahimi et al., 2019; Espinar-Álava, 2019; Powers et al., 2008; Raja, 2017; Ros, 2005; Valladares, 2015; Wagner et al., 2014). La aplicación combinada de ambos tipos de estrategias como enfoque preventivo, de desarrollo de competencias y promoción de habilidades específicas no ha sido ampliamente estudiado en el campo de la educación superior, sin embargo, todo parece indicar que el diseño e implementación de ambos tipos de estrategias puede favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y la gestión de la ansiedad en alumnos por lo que es aconsejable seguir investigando al respecto para una mejor aplicación posterior.

Como fortalezas del estudio encontramos que muchas de las actividades didácticas incorporadas, por ejemplo, las sesiones de debate, exposiciones con *feedback*, grupos de discusión o taller son de interés para el alumnado, por lo que conectan más con el contenido y se implican de manera más activa con las actividades concretas y con la asignatura en general. El estudio ha contribuido a su vez, a generar un clima de mayor confianza e interacción dentro del aula.

Las principales debilidades detectadas hacen referencia al formato en que se presentan los contenidos que sirven de base para las tareas concretas. En muchas ocasiones ha sido material centrado principalmente en los contenidos teóricos de la asignatura. Posiblemente el uso de otro tipo de contenidos o temáticas,

más cotidianas podrían facilitar el entrenamiento inicial en las competencias orales y favorecer la generalización de los aprendizajes a contextos sociales y académicos más diversos. Por otro lado, el efecto de modelado o habituación en el grupo control como variable extraña podría ser controlado extrayendo a este grupo fuera del aula evitando el contacto con los otros dos grupos mientras se desarrolle la intervención.

6. Referencias

- Abdelshaheed, B. (2019). Using instructional scaffolding strategies to support oral productive language skills among English majors at majmaah university. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(29), 88-101. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no2.8>
- Ander-Egg, E. (2006). Hablar en público y saber comunicar. Lumen.
- Barrio del Campo, J. A. y Barrio-Fernández, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1) 73-84. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1160>
- Barkowski, S., Schwartz, D., Strauss, B., Burlingame, G. M., Barth, J., & Rosendahl, J. (2016). Efficacy of group psychotherapy for social anxiety disorder: A meta-analysis of randomized-controlled trials. *Journal of anxiety disorders*, 39, 44-64. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.005>
- Binti Ali, Z., Binti Nor Azmi, N. H., Phillip, A., & bin Mokhtar, M. Z. (2013). Communication boot camp: Discover the speaker in you! *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 141-146. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.4n.2p.141>
- Bobkina, J., Domínguez Romero, E., & Gómez Ortiz, M. J. (2020). Educational mini-videos as teaching and learning tools for improving oral competence in EFL/ESL university students. *Teaching English with Technology*, 20(3), 85-95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264304>
- Comisión Europea. (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. http://infopce.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf
- Charoensukmongkol, P. (2019). The role of mindfulness in reducing English language anxiety among Thai college students. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(4), 414-427. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1264359>
- Ebrahimi, O. V., Pallesen, S., Kenter, R. M., & Nordgreen, T. (2019). Psychological interventions for the fear of public speaking: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-27. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00488>
- Elfering, A., Grebner, S., & Wehr, S. (2012). Loss of feedback information given during oral presentations. *Psychology Learning & Teaching*, 11(1), 66-76. <https://doi.org/10.2304/plat.2012.11.1.66>

- Espinar-Álava, E. M. (2019). Desarrollo de estrategias afectivas y sociales para mejorar la expresión oral en estudiantes de décimo año. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/expresion-oral-estudiantes.html>
- García -López, J., Díez-Bedmar, M. B., y Almansa-Moreno, J. M. (2013). From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 331-342. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6419>
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263009>
- Gómez, M. F. R. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 209-231. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354013/>
- Gutiérrez, Y. P. y Bucheli, M. G. V. (2017). Ambientes de aprendizaje con música para favorecer las habilidades comunicativas en los alumnos de educación básica primaria. *Educando para educar*, (34), 97-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186608>
- Hancock, A. B., Stone, M. D., Brundage, S. B., & Zeigler, M. T. (2010). Public speaking attitudes: Does curriculum make a difference? *Journal of voice*, 24(3), 302-307. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.09.007>
- Knight, M., Johnson, K. G., & Stewart, F. (2016). Reducing student apprehension of public speaking: Evaluating effectiveness of group tutoring practices. *Learning Assistance Review*, 21(1), 21-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095773>
- Koedinger, K., & Corbett, A. (2006). Cognitive tutors. Technology bringing learning sciences to the classroom. En Sawyer, K. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Marín, A. R. (2017). *El miedo escénico como barrera comunicativa en el aula* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=134068>
- Martínez, R., González, C., Campoy, P., García-Sánchez, Á., & Ortega-Mier, M. (2014). Do classes in cooperative classrooms have a positive influence on creativity and teamwork skills for engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 30(6), 1729-1740. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7377523>
- Mancuso, C., & Miltenberger, R. (2016). Using habit reversal to decrease filled pauses in public speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 188-192. <https://doi.org/10.1002/jaba.267>
- Méndez, 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(1), 25-42. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15949-002>

- Montes, C., Heinicke, M., & Geierman, D. (2019). Awareness training reduces college students' speech disfluencies in public speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(3), 746-755. <https://doi.org/10.1002/jaba.569>
- Morales-Domínguez, Z. y Navarro-Abal, Y. (2013). Evaluación de la competencia comunicativa “hablar en público” en un grupo de universitarios tras un curso sobre habilidades interpersonales. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 39(10), 1-10. <https://idus.us.es/handle/11441/52051>
- Mowbray, R., & Perry, L. B. (2015). Improving lecture quality through training in public speaking. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.849205>
- Powers, M. B., Sigmarsson, S. R., & Emmelkamp, P. M. (2008). A meta-analytic review of psychological treatments for social anxiety disorder. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(2), 94-113. <https://doi.org/10.1521/ijct.2008.1.2.94>
- Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94-110. <https://doi.org/10.22555/joeed.v4i1.1001>
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y trabajo social*, 6, 83-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2724074>
- Ros, M. T. S. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlingüística*, (16), 1029-1039. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514922.pdf>
- Roso-Bass, F. (2014). Hablar en público: *Programa para desarrollar la competencia oral en profesionales de la salud* [Tesis doctoral, Universidad de las Illes Balears]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=89392>
- Rueda Pineda, E., Mares Cárdenas, G., Gonzáles Beltrán, L. F., Rivas García, O. y Rocha Leyva, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de educación*, 74(1). <https://doi.org/10.35362/rie741632>
- Ruiz -Muñoz, M. J. (2012). El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas. *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, 117E, 133-144. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.133-144>
- Sawyer, C. R., Richey, D. E., & Goen, K. A. (2019). Regulatory fit explains the effects of speech grades on students' intended effort. *Communication Education*, 68(2), 156-174. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1571621>
- Simpson, T., Holden, K., Merrick, D., Dawson, S., & Bedford, L. (2019). Does video feedback & peer observation offer a valid method of reinforcing oral presentation training for undergraduate biochemists? *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 262-283. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1587717>

- Stupar-Rutenfrans, S., Ketelaars, L. E., & Van Gisbergen, M. S. (2017). Beat the fear of public speaking: Mobile 360 video virtual reality exposure training in home environment reduces public speaking anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(10), 624-633. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0174>
- Valladares Segovia, J. C. (2015). *La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una elaboración de revisión sistemática de la literatura* [Tesis de Pregrado, Universidad de Dañarán]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A827918&dswid=-4456>
- Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *Marco ELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206607>
- Vignaux, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Hachette.
- Wagner, M. F., Pereira, A. S. y Oliveira, M. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Behavioral Psychology*, 22(3), 423-440. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/03.Wagner_22-3oa-1.pdf
- Westwick, J. N., Hunter, K. M., & Haleta, L. L. (2015). Shaking in their digital boots: Anxiety and competence in the online basic public speaking course. *Basic Communication Course Annual*, 27(1), 10. <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol27/iss1/10/>
- Worawong, K., Charttrakul, K., & Damnet, A. (2019). Enhancing thai students' oral language experience using the CEFR-PBA through the technique of oral presentation. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(5), 59-69. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.5p.59>
- Yuen, E. K., Goetter, E. M., Stasio, M. J., Ash, P., Mansour, B., McNally, E., & Watkins, J. (2019). A pilot of acceptance and commitment therapy for public speaking anxiety delivered with group videoconferencing and virtual reality exposure. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.01.006>

7. Apéndices/Anexos

7.1. Apéndice 1

Tabla 1: *Relación de estrategias seleccionadas para desarrollar competencias orales o disminuir ansiedad a hablar en público aplicadas en la asignatura.*

Estrategias	Explicación
Asignación de tareas virtuales	Consiste en la planificación y asignación de tareas breves y sencillas para promover el trabajo autónomo del alumnado a través por ejemplo de tareas de autoobservación y auto registro, escritura científica, visionado de videos. El objetivo es el desarrollo de competencias orales a partir del ensayo, la exposición progresiva, el entrenamiento de competencias específicas y feedback directo.
Confrontación de grupos de discusión (debate)	De manera general, consiste en dar una idea o tema inicial a un grupo y dar la idea o tema contrario a otro grupo. Debatir de forma razonada los argumentos entre grupos y llegar a una conclusión para tener que transmitirla grupalmente al resto. El hecho de argumentar, según Vignaux (1986), debe considerarse como una "puesta en escena" para el otro. Es decir, una persona elabora un discurso y lo transmite. Por otro lado, en este tipo de actividades, debe haber alguien que contraargumenta y configura su discurso a partir estrategias discursivas. Se entiende así, que la argumentación es un proceso complejo, en el que ambas personas implicadas son emisor y receptor a la vez, teniendo que ajustar sobre la marcha, su discurso y argumentos en función de la réplica de la otra persona. Es decir, el discurso debe pasar por un proceso de desconstrucción, construcción y reconstrucción. En este proceso, están implicadas la comprensión, la interpretación, el pensamiento y la realización de esquemas de razonamiento que incluyen creencias y valores, aportando así puntos de vista distintos y formando alumnos más críticos y reflexivos a través de esta habilidad comunicativa, que implica una interacción activa entre dos o más personas a la hora de comunicarse.
Taller de comunicación	Se abordarán temas relacionados con la comunicación en sus diferentes formas o contextos. En el trabajo con el alumnado se valorarán las distintas formas de expresión (verbal, no verbal, etc.). Se tendrá en cuenta la fluidez y la claridad en el lenguaje empleado para transmitir los conocimientos sobre la temática a tratar. Se puede plantear como una actividad individual o grupal. Las fases consistirán en: 1º línea base. Comprobar el nivel de comunicación del que se parte (se pueden establecer distintas mediciones). 2º Intervención, por ejemplo, seminario donde se trabajen las habilidades de comunicación y actividades donde se den <i>feedback</i> inmediato a los alumnos. 3º Prueba post. Comprobar el nivel de comunicación alcanzado (se pueden establecer distintas mediciones). Autores como Garello y Rinaudo (2013) afirman que el <i>feedback</i> que se les proporciona a los alumnos, es una parte muy importante de su proceso de aprendizaje, no solo para obtener información sobre sus resultados académicos si no para reforzar las respuestas que estos dan y los distintos componentes cognitivos involucrados en dichas respuestas, como pueden ser la elaboración de la representación mental de la demanda de la tarea o las operaciones que deban llevar a cabo para realizarlas. En referencia al tipo de <i>feedback</i> , Koedinger & Corbett (2006) indican que el que más beneficios produce en todo el proceso de aprendizaje es el que se administra de forma inmediata tras la realización de la tarea demandada por parte de los estudiantes. Este tipo de <i>feedback</i> genera resultados más eficientes que otros tipos de <i>feedback</i> , corrigiendo además errores e ideas preconcebidas incorrectas, potenciándose aún más cuando se da acceso a la argumentación y explicación de la corrección. Todo ello podría generar un aprendizaje más rápido y eficaz si se aplica a la enseñanza de habilidades comunicativas. Por este motivo, se incorporará la observación y el <i>feedback</i> durante el proceso de aprendizaje y durante el desempeño de este tipo de actividades.

Fuente: Elaboración propia

7.2. Apéndice 2

Tabla 2: Descripción del procedimiento aplicado durante cada una de las cinco fases del estudio, actividades y objetivos.

Fase	Objetivo	Descripción
Fase 1 - Práctica 1.	Establecer la primera toma de contacto con el alumnado y con la metodología de trabajo de manera natural en el aula.	Mediante un trabajo escrito, se debía establecer el nombre, instalaciones, logotipo, imagen, misión, visión, finalidad, planes estratégicos, recursos necesarios, estructura formal (organigrama), funciones y puestos, análisis del entorno, organizaciones similares y futuros proyectos. La actividad fue desarrollada presencialmente en el aula y la duración fue de una sesión de 1 hora por cada grupo mediano, en la que en primer lugar se explicó qué debían hacer los alumnos en dicha práctica y posteriormente, dentro de cada 1 de los tres grupos se establecieron, de manera aleatoria, grupos pequeños de 5-6 personas, y se comenzó la elaboración de las mismas. La entrega del trabajo para su evaluación tuvo un plazo de una semana. De este modo, el alumnado pudo desarrollar el trabajo de una forma colaborativa y participativa durante la sesión presencial, ya que podían preguntar dudas y argumentar ideas con los compañeros/as de grupo y posteriormente seguir trabajando de manera más autónoma a distancia. Durante todo el proceso el profesor administró feedback en forma de comentarios durante la sesión o a través de las posteriores consultas al correo.
Actividad		
Práctica 1. La organización: concepto, tipos y estructura		
<p>La siguiente práctica se debe realizar en grupo (5-6 componentes) y entregar en Moodle en el enlace habilitado para esta tarea dentro de la fecha establecida (podéis utilizar Word o <i>Power Point</i>, siempre y cuando se suba a Moodle en formato PDF). Debéis empezar a plantear vuestro “Proyecto de organización”. Para ello comenzaremos estableciendo las bases de la misma, definiendo un nombre, sitio físico, logo y estipulando la misión, visión, finalidad (objetivos, actividades, etc), estrategia/s (junto con los recursos necesarios), además de crear una estructura formal (organigrama) con sus respectivos funciones y puestos ocupados por vosotros/as mismos/as. Se deberá plantear un análisis del entorno (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), organizaciones similares, así como plantear futuros proyectos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre: 2. Instalaciones o sede: 3. Logo: 4. ¿Qué es? <ol style="list-style-type: none"> a. Misión: b. Visión: c. Finalidad (objetivos generales, específicos, actividades, etc): d. Estrategias: 5. Recursos necesarios (humanos, materiales, etc): 6. Estructura formal (Organigrama) – funciones y puestos a ocupar: 7. Análisis del entorno: <ol style="list-style-type: none"> a. Debilidades: b. Amenazas: c. Fortalezas: d. Oportunidades: e. Organizaciones similares: 8. Futuros proyectos: 		

Fase	Objetivo	Descripción
Fase 2 - Práctica 2. Pre-test	Establecer la línea de base a partir de una evaluación pre-test a través del cuestionario Personal Report of Confidence as Speaker de Paul y de la escala ECO.	Mediante una exposición oral grupal, se debía realizar una descripción general de lo establecido en la práctica anterior añadiendo una evaluación de los factores psicológicos/organizacionales (motivación, satisfacción, implicación y/o compromiso organizacional), cómo se han medido y el resultado (de manera ficticia el resultado será negativo). Plantear una intervención o plan de actuación, desde cualquiera de las perspectivas, teorías o enfoques estudiados, para mejorar/aumentar dichos factores entre los trabajadores (en este caso se valoraba la creatividad ya que era un apartado libre dentro de la actividad). Descripción de los resultados esperados y cómo se vuelve a medir. Esta actividad se desarrolló realizando una presentación <i>Power Point</i> en la que de manera grupal, (grupos de 5-6 personas), el alumnado debía exponer y argumentar todos los apartados anteriores. Esta actividad fue presencial en el aula y se desarrolló durante 2 sesiones de 1 hora (2 horas en total) para cada grupo del estudio. Durante la primera sesión, se explicó cómo debían elaborar el trabajo y cuál era el objetivo final (una presentación oral grupal). En esta misma sesión, los grupos pequeños comenzaron a desarrollar la actividad consultando las dudas y mostrando al docente cómo iban construyendo el trabajo de manera colaborativa y recibiendo feedback por parte del profesor durante todo el proceso. Durante la segunda sesión, se llevaron a cabo las exposiciones orales en grupo para exponer lo establecido en el trabajo. Antes de realizar la exposición planteada a los alumnos/as durante la práctica 2, se entregó al alumnado un cuestionario breve que medía el nivel de confianza y ansiedad al hablar en público (Personal Report of Confidence as Speaker de Paul). Este cuestionario lo debían rellenar los propios alumnos de manera individual antes de comenzar la exposición grupal. Además, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación (ECO) de auto observación que medía aspectos relacionados con las competencias orales. Esta escala fue rellenada por el docente durante las exposiciones, evaluando los aspectos comentados de cada uno de los alumnos/as en cada uno de los grupos que expusieron sus trabajos.
Actividad		
<p>Práctica 2. El individuo en la organización: conceptos básicos de percepción, actitudes, motivación y satisfacción.</p> <p>La siguiente práctica se debe realizar en grupo (5-6 componentes) mediante una exposición oral en clase de manera estructurada, utilizando apoyo de <i>Power Point</i>. De manera hipotética, vamos a suponer que en la organización que creasteis (práctica 1) se ha realizado una evaluación de los distintos componentes psicológicos que hemos visto a lo largo de todo el tema dos. Es decir, habéis evaluado la motivación, la satisfacción, la implicación y/o el compromiso organizacional de vuestros trabajadores y el resultado no ha sido muy positivo. Por lo tanto, debéis plantear una intervención para mejorar/aumentar todos o algunos de estos aspectos psicológicos que están influyendo en el desempeño de vuestra organización. Debéis además explicar que resultados esperáis obtener con vuestro plan de actuación y como lo vais a volver a evaluar. Por lo tanto, en el <i>Power Point</i> debe aparecer, de la forma en que queráis, la siguiente información:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve descripción de vuestra organización (práctica 1 de forma breve). 2. Evaluación de los factores psicológicos/organizacionales comentados (motivación, satisfacción, implicación y/o compromiso organizacional). Pueden ser todos o algunos (se valorará que sea más de uno). En este apartado planteáis los factores, cómo los habéis medido y que el resultado ha sido negativo. 3. Como vuestra evaluación de esos factores ha sido negativa, tenéis que plantear una intervención o plan de actuación para mejorar/aumentar dichos factores entre vuestros trabajadores. Podéis hacerlo desde cualquiera de las perspectivas, teorías o enfoques que hemos visto en el tema 2 para cualquiera de los factores. Aquí se valorará la creatividad, este apartado es libre. 4. Una vez implementada vuestra intervención, ¿Qué resultados esperáis obtener? Y cómo volvéis a medir. ¿Mismo instrumento que al principio? ¿otros? Apartado libre. <p>La exposición debe ser grupal (los mismos grupos pequeños de prácticas que ya tenéis) y no debe durar más de 5 o 6 minutos. Podéis utilizar <i>Power Point</i> o similar.</p>		

Fase	Objetivo	Descripción
Fase 3 - Práctica 3. Intervención	Realizar las diferentes intervenciones en cada grupo.	<p>Esta consistió en la elaboración del proceso de análisis y definición de un puesto de trabajo, la definición y evaluación de competencias y la selección de la persona óptima para el puesto dentro del marco de la organización previsamente inventada en las prácticas anteriores. Se debía atender a los siguientes apartados: 1. Análisis (breve búsqueda de información del puesto) y descripción del puesto de trabajo (nombre del puesto, tareas y funciones, responsabilidades y obligaciones del puesto). 2. Descripción del perfil del puesto (persona idónea). Qué características, formación y sobre todo competencias (y en qué niveles) debe tener la persona adecuada para el puesto. 3. Definición y evaluación de las competencias (cómo se evalúan, cuáles tienen las personas hipotéticamente evaluadas). 4. Selección del personal. En esta práctica se implementaron las distintas estrategias o metodologías educativas por parte del docente. La distribución fue la siguiente:</p> <p>Grupo 1 (control): En primer lugar se explicó en qué consistía la elaboración de la práctica y posteriormente se le pidió al alumnado realizar la actividad de manera grupal como se venía haciendo anteriormente sin ningún tipo de estrategia por parte del docente, debiendo entregar la actividad de manera escrita en el plazo de una semana. La sesión de trabajo fue presencial y su duración fue de 1 hora (Anexo 3).</p> <p>Grupo 2 (Intervención mediante debate y confrontación de grupos de discusión): Se le explicó al alumnado cómo se debía desarrollar la práctica, pidiéndoles que realizaran la actividad mediante un debate, argumentación y discusión entre los distintos grupos pequeños de trabajo (entre compañeros/as de un mismo grupo y con otros grupos). Posteriormente los alumnos/as tuvieron que comentar las conclusiones a las que habían llegado mediante la entrega de un trabajo escrito en el plazo de una semana (Anexo 4). Esta sesión fue presencial y tuvo una duración de 1 hora.</p> <p>Grupo 3 (Intervención mediante taller de comunicación): La primera actividad dentro de este grupo fue la realización de un taller breve en el que se abordaban aspectos comunicativos y de competencias orales. La realización de dicho taller fue por parte del docente a través de una presentación <i>Power Point</i> y numerosos ejemplos de comunicación mediante el visionado de un video como modelo de comunicación eficaz (ver Anexo 5), en la que se explicaron conceptos como la ansiedad al hablar en público y se describieron estrategias de afrontamiento, disminución y control de la ansiedad y pautas concretas para una comunicación eficaz. Tras el taller, el alumnado debía discutir y argumentar las diferentes ideas relacionadas con la práctica con el resto de compañeros/as de otros pequeños grupos, recibiendo feedback inmediato por parte del docente en cuanto a la idoneidad de la comunicación utilizada, dando correcciones y reforzando las conductas de comunicación eficaz. Posteriormente los alumnos/as plasmaron lo comentado en un trabajo escrito entregado en el plazo de una semana (Anexo 6). La sesión fue presencial y tuvo una duración de 1 hora.</p>
Actividad – Grupo 1 control		
<p>Práctica 3. Procesos entre el Individuo y la Organización / Gestión de Recursos Humanos. Concepto y evaluación por Competencias</p> <p>La siguiente práctica se debe realizar en grupo (5-6 componentes) mediante la elaboración del proceso de análisis y definición de un puesto de trabajo, la definición y evaluación de competencias y la selección de la persona óptima para el puesto. De manera hipotética, vamos a suponer que necesitáis un nuevo puesto de trabajo y por lo tanto una persona que desempeñe ese puesto en vuestra organización. Para ello deberéis trabajar los siguientes apartados.</p> <p>1. Análisis (breve búsqueda de información del puesto) y descripción del puesto de trabajo. Es decir, nombre del puesto, tareas y funciones, responsabilidades y obligaciones del puesto. Podéis poner demás datos sobre el puesto que estiméis oportunos.</p>		

2. Descripción del perfil del puesto (persona idónea). Qué características, formación y sobre todo competencias (y en qué niveles) debe tener la persona adecuada para el puesto.

3. Definición y evaluación de las competencias. Cómo las evaluáis, cuáles tienen las personas hipotéticamente evaluadas.

4. Selección del personal. Aquí simplemente seleccionar a la persona que mejor encaje en el perfil.

Debéis entregar el trabajo escrito correspondiente respondiendo en esta misma plantilla.

Actividad – Grupo 2 debate, argumentación y discusión entre grupos

Práctica 3. Procesos entre el Individuo y la Organización / Gestión de Recursos Humanos. Concepto y evaluación por Competencias

La siguiente práctica se debe realizar en grupo (5-6 componentes) mediante la elaboración del proceso de análisis y definición de un puesto de trabajo, la definición y evaluación de competencias y la selección de la persona óptima para el puesto. Esto se hará mediante el debate y la confrontación de grupos de discusión, por lo que cada grupo pertenece a un departamento dentro de su organización y está reunido para exponer las cuestiones antes descritas, a través del debate y la discusión constructiva. De manera hipotética, vamos a suponer que necesitáis un nuevo puesto de trabajo y por lo tanto una persona que desempeñe ese puesto en vuestra organización. Para ello deberéis trabajar los siguientes apartados.

1. Análisis (breve búsqueda de información del puesto) y descripción del puesto de trabajo. Es decir, nombre del puesto, tareas y funciones, responsabilidades y obligaciones del puesto. Podéis poner demás datos sobre el puesto que estiméis oportunos.

2. Descripción del perfil del puesto (persona idónea). Qué características, formación y sobre todo competencias (y en qué niveles) debe tener la persona adecuada para el puesto.

3. Definición y evaluación de las competencias. Cómo las evaluáis, cuáles tienen las personas hipotéticamente evaluadas.

4. Selección del personal. Aquí simplemente seleccionar a la persona que mejor encaje en el perfil.

Esto se hará de manera grupal, exponiendo las diferentes ideas al resto de compañeros, debatiéndolas, atendiendo a las ideas de los demás y aportando y rebatiendo mediante argumentos, como si estuvierais en una reunión de la organización. Posteriormente debéis entregar el correspondiente trabajo escrito respondiendo en esta misma plantilla.

Actividad – Grupo 3 taller de comunicación

Práctica 3. Procesos entre el Individuo y la Organización / Gestión de Recursos Humanos. Concepto y evaluación por Competencias

La siguiente práctica se debe realizar en grupo (5-6 componentes) mediante la elaboración del proceso de análisis y definición de un puesto de trabajo, la definición y evaluación de competencias y la selección de la persona óptima para el puesto. Esto se hará simulando que cada grupo pertenece a un departamento dentro de su organización y está reunido para exponer las cuestiones antes descritas, a través de un taller de comunicación previo, tras el que se dará feedback inmediato por parte del profesor durante la argumentación de los grupos. De manera hipotética, vamos a suponer que necesitáis un nuevo puesto de trabajo y por lo tanto una persona que desempeñe ese puesto en vuestra organización. Para ello deberéis trabajar los siguientes apartados.

1º Análisis (breve búsqueda de información del puesto) y descripción del puesto de trabajo. Es decir, nombre del puesto, tareas y funciones, responsabilidades y obligaciones del puesto. Podéis poner demás datos sobre el puesto que estiméis oportunos.

2º Descripción del perfil del puesto (persona idónea). Qué características, formación y sobre todo competencias (y en qué niveles) debe tener la persona adecuada para el puesto.

3º Definición y evaluación de las competencias. Cómo las evaluáis, cuáles tienen las personas hipotéticamente evaluadas.

4º Selección del personal. Aquí simplemente seleccionar a la persona que mejor encaje en el perfil.

Esto se hará de manera grupal, exponiendo las diferentes ideas al resto de compañeros, como si estuvierais en una reunión de la organización, mediante un taller de comunicación previo para abordar de manera óptima los aspectos tanto de contenido como de comunicación. Posteriormente debéis entregar el correspondiente trabajo escrito respondiendo en esta misma plantilla.

Taller de Comunicación – Modelado mediante visionado de video en comunicación eficaz

Taller breve de Comunicación

PSICOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES Y EQUIPOS DE TRABAJO
2º Grado Educación Social
GM3



Conceptos Básicos al hablar en público

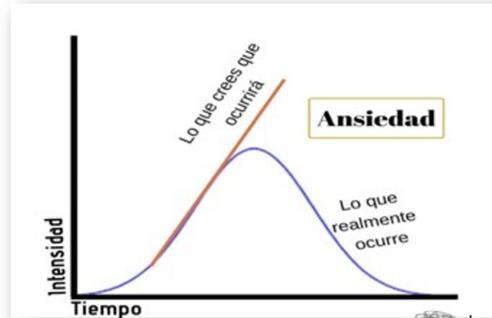


Ejemplo de este proceso de activación normal



Ansiedad/Nervios/miedo al hablar en público

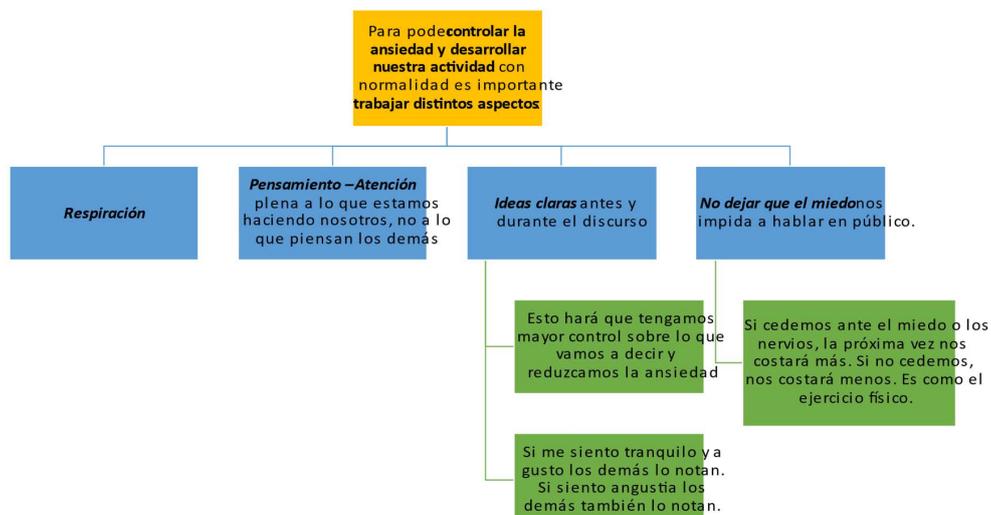
La ansiedad (nervios) propios al hablar en público sigue un proceso causal o activación según la curva normal.



Pautas a tener en cuenta para hablar en público



Nervios/miedo al hablar en público





Ejemplo de comunicación eficaz

<https://www.youtube.com/watch?v=LtMQDPAnauE>



Fase	Objetivo	Descripción
Fase 4 - Práctica 4.	Realizar un seguimiento de las actividades propuestas de manera natural en el aula	Mediante un trabajo escrito, se realizó una actividad relacionada con el análisis, gestión y estrategias de negociación del conflicto. Se debían describir los siguientes apartados: 1. Motivo del conflicto. 2. Necesidad, demanda o problema de la parte implicada A. 3. Necesidad, demanda o problema de la parte implicada B. 4. Evolución del conflicto siguiendo la curva o la pirámide de la escalada del conflicto (escalada, estancamiento, desescalada) o (incomodidad, incidentes, malentendidos, tensión, crisis). 5. Tipo de conflicto (orientado a la tarea u orientado a las personas). 6. Nivel de tensión (bajo, intermedio, alto). 7. Interdependencia de las metas (positiva o negativa). 8. Estrategias concretas de estimulación del conflicto en caso de ser necesarias. 9. Tipo de intervención o estilo que se ha seguido para gestionar el conflicto. El trabajo se realizó de manera presencial en el aula, en 1 sesión de 1 hora por cada grupo mediano. La dinámica seguida en esta ocasión fue la misma que en prácticas anteriores (explicación de cómo realizar la práctica por parte del docente y elaboración de la misma por parte de los grupos pequeños de trabajo). De igual forma, el plazo de entrega de las conclusiones fue de una semana.
Actividad		
<p>Práctica 4. Descripción de conflicto y estrategias de negociación</p> <p>En esta actividad vamos a hipotetizar que existe un conflicto en nuestra organización. Tendréis que describir los siguientes aspectos del mismo de forma breve:</p> <p>Análisis, gestión y estrategias de negociación del conflicto</p> <ol style="list-style-type: none"> Motivo (en una frase): Necesidad, demanda o problema de la parte implicada A: Necesidad, demanda o problema de la parte implicada B: Describir brevemente la evolución del conflicto siguiendo la curva o la pirámide de la escalada del conflicto (escalada, estancamiento, desescalada) o (incomodidad, incidentes, malentendidos, tensión, crisis): Tipo de conflicto (orientado a la tarea u orientado a las personas): Nivel de tensión (bajo, intermedio, alto): Interdependencia de las metas (positiva o negativa): Si es necesario estimular el conflicto durante algún momento en el proceso, ¿qué estrategias concretas se utilizarían? Tipo de intervención o estilo que se ha seguido para gestionar el conflicto: 		
Fase	Objetivo	Descripción
Fase 5 - Práctica 5. Post-test	Realizar un post-test a partir del cuestionario Personal Report of Confidence as Speaker de Paul y de la escala ECO.	A través de una presentación <i>Power Point</i> en la que de manera grupal, (grupos de 5-6 personas), el alumnado debía exponer y argumentar todo lo desarrollado en las prácticas anteriores en relación a la organización establecida. Esto se llevó a cabo en 1 sesión de 1 hora por cada grupo mediano. La dinámica de exposiciones siguió la misma lógica que en la práctica 2, por lo que en esta ocasión se realizó una evaluación pos-test mediante los mismos instrumentos utilizados en dicha práctica. A diferencia de la práctica 2, tras acabar todas las sesiones grupales de exposición y haber implementado los instrumentos de evaluación, el docente dio un feedback a cada grupo teniendo en cuenta el contenido expuesto y todos los aspectos relacionados con la comunicación utilizada. El procedimiento, así como los instrumentos de evaluación utilizados durante esta fase de post-test fueron idénticos a los empleados en el pre-test (práctica 2), en esta ocasión implementados en la práctica 5
Actividad		
<p>Práctica 5. Exposición final sobre la organización y todos los aspectos tratados hasta ahora</p> <p>La siguiente práctica se debe realizar en grupo (5-6 componentes) mediante una exposición oral en clase de manera estructurada, utilizando apoyo de <i>Power Point</i>.</p>		

Esta presentación deberá recoger todos los aspectos tratados en las prácticas anteriores de manera que se exponga una visión general de todos lo relacionado con vuestra organización.

1. Descripción de vuestra organización y todos los aspectos tratados en las prácticas anteriores.

La exposición debe ser grupal (los mismos grupos pequeños de prácticas que ya tenéis) y no debe durar más de 5 o 6 minutos. Podéis utilizar *Power Point* o similar.

Fuente: Elaboración propia

7.3. Apéndice 3

Tabla 3: Prueba *t* para muestras emparejadas entre el pre-test y pos-test del cuestionario ECO de los tres grupos.

	Diferencias emparejadas														
	Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3				
	Media	DE	t	gl	Sig.	Media	DE	t	gl	Sig.	Media	DE	t	gl	Sig.
PRE_Expresion Corporal POST_Expresion Corporal	-.66	1.11	-2.32	14	.03*	-.68	.47	-6.24	8	.00***	-1.11	.78	-5.89	16	.00** *
PRE_Gesticulacion POST_Gesticulacion	-.80	1.08	-2.86	14	.01*	-.78	.41	-8.21	8	.00***	-1.17	.63	-7.62	16	.00** *
PRE_Mirada POST_Mirada	-.73	1.03	-2.75	14	.01*	-.73	.65	-4.91	8	.00***	-.88	1.11	-3.27	16	.00**
PRE_Fluidez POST_Fluidez	-.60	.91	-2.55	14	.02*	-.26	.87	-1.31	8	.205	-1.00	.86	-4.76	16	.00** *
PRE_Volumen POST_Volumen	-.66	.81	-3.16	14	.00**	-.78	.63	-5.45	8	.00***	-1.00	.70	-5.83	16	.00** *
PRE_Entonacion POST_Entonacion	-.80	.77	-4.00	14	.00**	-.84	.68	-5.33	8	.00***	-1.00	1.17	-3.51	16	.00**
PRE_Interes POST_Interes	-.80	.67	-4.58	14	.000***	-.47	.51	-4.02	8	.00**	-.88	.85	-4.24	16	.00**
PRE_Estructuracion POST_Estructuracion	-.20	.56	-1.38	14	.18	-.05	.22	-1.00	8	.331	-.82	.80	-4.19	16	.00**
PRE_Claridad POST_Claridad	-.26	.45	-2.25	14	.04*	-.05	.22	-1.00	8	.331	-1.00	.70	-5.83	16	.00** *
PRE_Ajuste/Tiempo Contenido POST_Ajuste/Tiempo Contenido	-.40	.82	-1.87	14	.08	-.47	.51	-4.02	8	.00**	-1.29	1.31	-4.06	16	.00*

Fuente: Elaboración propia

Nota: **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

Tabla 4: Prueba t para muestras emparejadas entre el pre-test y pos-test del cuestionario de Confianza para Hablar en Público de los tres grupos.

	Diferencias emparejadas														
	Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3				
	Media	DE	t	gl	Sig.	Media	DE	t	gl	Sig.	Media	DE	t	gl	Sig.
ITEM 1 PRE POST_Cuando hablo delante de un auditorio, los pensamientos se me confunden y mezclan	.66	1.11	2.32	14	.03*	.42	.60	3.02	18	.00*	.05	.55	.43	16	.66
ITEM 2 PRE POST No tengo miedo de estar enfrente de un auditorio	-.26	1.16	-.88	14	.38	-.10	1.55	-.29	18	.77	-.17	1.55	-.46	16	.64
ITEM 3 PRE POST_Aunque estoy nervioso justo antes de ponerme de pie, pronto olvido mis temores y disfruto de la experiencia	-.066	1.43	-.18	14	.86	.52	1.21	1.88	18	.07	-.35	.70	-2.07	16	.05
ITEM 4 PRE POST_Afronto con completa confianza la perspectiva de dar una charla	.00	1.13	.00	14	1.00	-.21	1.13	-.80	18	.42	-.05	.82	-.29	16	.77
ITEM 5 PRE POST_Creo que estoy en completa posesión de mí mismo mientras hablo	-.33	1.04	-1.23	14	.23	.00	1.00	.00	18	1.00	-.29	1.04	-1.15	16	.26
ITEM 6 PRE POST_Aunque hablo con fluidez con los amigos, no encuentro palabras para expresarme en la tarima	.00	.84	.00	14	1.00	.00	.81	.00	18	1.00	.29	.98	1.23	16	.23
ITEM 7 PRE POST_Me siento relajado y a gusto mientras hablo	-.20	.77	-1.00	14	.33	-.63	1.06	-2.58	18	.01*	-.11	.60	-.80	16	.43
ITEM 8 PRE POST_Siempre que me es posible, evito hablar en publico	.06	1.33	.19	14	.84	-.10	.99	-.46	18	.65	.23	.66	1.46	16	.16
ITEM 9 PRE POST_Mi mente está clara cuando me encuentro delante de un auditorio	-.33	.97	-1.32	14	.20	.05	1.02	.22	18	.82	-.47	.71	-2.70	16	.01*
ITEM 10 PRE POST_Mi postura parece forzada y poco natural	.33	.89	1.43	14	.17	-.26	.80	-1.42	18	.17	-.11	.78	-.62	16	.54
ITEM 11 PRE POST_Tengo miedo y estoy tenso todo el tiempo que estoy hablando delante de un grupo de gente	.40	.91	1.70	14	.11	.21	.91	1.00	18	.33	.17	.95	.76	16	.45
ITEM 12 PRE POST_Me siento aterrorizado ante la idea de hablar delante de un grupo de personas	.40	.91	1.70	14	.11	-.05	.91	-.25	18	.80	-.52	.94	-2.31	16	.03*

Fuente: Elaboración propia

Nota: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 5: ANOVA de un factor para muestras independientes y comparaciones múltiples (Prueba post hoc de Bonferroni) del post-test del cuestionario ECO entre todos los grupos.

Variable dependiente		gl	Anova		Bonferroni			
			F	Sig.	(I) Grupo	(J) Grupo	DE	Sig.
POST_Expresion Corporal	Entre grupos	2	10.38	.00***	Grupo_Control	Grupo_Taller	.23	.00*
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.23	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.22	.00***
POST_Gesticulacion	Entre grupos	2	6.88	.00**	Grupo_Control	Grupo_Taller	.25	.00**
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.24	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.23	.00**
POST_Mirada	Entre grupos	2	3.32	.04*	Grupo_Control	Grupo_Taller	.28	.06
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.27	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.26	.15
POST_Fluidez	Entre grupos	2	8.92	.00**	Grupo_Control	Grupo_Taller	.25	.01*
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.24	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.23	.00***
POST_Volumen	Entre grupos	2	9.48	.00***	Grupo_Control	Grupo_Taller	.21	.00**
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.21	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.20	.00**
POST_Entonacion	Entre grupos	2	2.00	.14	Grupo_Control	Grupo_Taller	.26	.35
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.26	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.25	.21
POST_Interes	Entre grupos	2	5.74	.00**	Grupo_Control	Grupo_Taller	.26	.13
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.26	.80

	Total	50				Grupo_Taller	.25	.00**
POST_Estructuracion	Entre grupos	2	6.73	.00**	Grupo_Control	Grupo_Taller	.18	.04*
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.17	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.17	.00**
POST_Claridad	Entre grupos	2	10.16	.00***	Grupo_Control	Grupo_Taller	.16	.00**
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.15	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.15	.00***
POST_Ajuste Tiempo Contenido	Entre grupos	2	1.51	.23	Grupo_Control	Grupo_Taller	.21	.87
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.21	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.20	.27

Fuente: Elaboración propia

Nota: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 6: ANOVA de un factor para muestras independientes y comparaciones múltiples (Prueba post hoc de Bonferroni) del post-test del cuestionario de Confianza para Hablar en Público entre todos los grupos.

Variable dependiente		Anova			Bonferroni			
		gl	F	Sig.	(I) Grupo	(J) Grupo	DE	Sig.
ITEM 1_Cuando hablo delante de un auditorio, los pensamientos se me confunden y mezclan	Entre grupos	2	.89	.41	Grupo_Control	Grupo_Taller	.37	.57
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.36	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.35	1.00
ITEM 2_No tengo miedo de estar enfrente de un auditorio	Entre grupos	2	.64	.52	Grupo_Control	Grupo_Taller	.45	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.43	.91
	Total	50				Grupo_Taller	.42	1.00
ITEM 3_Aunque estoy nervioso justo antes de ponerme de pie, pronto olvido mis temores y disfruto de la experiencia	Entre grupos	2	1.43	.24	Grupo_Control	Grupo_Taller	.37	.92
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.36	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.35	.29
ITEM 4_Afronto con completa confianza la perspectiva de dar una charla	Entre grupos	2	3.82	.02*	Grupo_Control	Grupo_Taller	.34	.48
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.33	.02*
	Total	50				Grupo_Taller	.32	.54
ITEM 5_Creo que estoy en completa posesión de mí mismo mientras hablo	Entre grupos	2	2.40	.10	Grupo_Control	Grupo_Taller	.33	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.33	.74
	Total	50				Grupo_Taller	.32	.10

ITEM 6_Aunque hablo con fluidez con los amigos, no encuentro palabras para expresarme en la tarima	Entre grupos	2	.25	.77	Grupo_Control	Grupo_Taller	.39	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.38	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.37	1.00
ITEM 7_Me siento relajado y a gusto mientras hablo	Entre grupos	2	1.13	.33	Grupo_Control	Grupo_Taller	.36	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.35	.42
	Total	50				Grupo_Taller	.34	1.00
ITEM 8_Siempre que me es posible, evito hablar en publico	Entre grupos	2	1.10	.34	Grupo_Control	Grupo_Taller	.45	.47
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.44	.84
	Total	50				Grupo_Taller	.42	1.00
ITEM 9_Mi mente está clara cuando me encuentro delante de un auditorio	Entre grupos	2	.22	.79	Grupo_Control	Grupo_Taller	.33	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.33	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.31	1.00
ITEM 10_Mi postura parece forzada y poco natural	Entre grupos	2	.54	.58	Grupo_Control	Grupo_Taller	.37	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.36	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.35	.90
ITEM 11_Tengo miedo y estoy tenso todo el tiempo que estoy hablando delante de un grupo de gente	Entre grupos	2	.12	.88	Grupo_Control	Grupo_Taller	.39	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.38	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.37	1.00
ITEM 12_Me siento aterrorizado ante la idea de hablar delante de un grupo de personas	Entre grupos	2	.38	.68	Grupo_Control	Grupo_Taller	.40	1.00
	Dentro de grupos	48			Grupo_Debate	Grupo_Control	.39	1.00
	Total	50				Grupo_Taller	.37	1.00

Fuente: Elaboración propia

Nota: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

AUTORES:

Miguel Ángel Maldonado

Universidad de Córdoba

Es doctor en Psicología y profesor del área de Psicología Social del Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, España, acreditado a Profesor Contratado Doctor. También es miembro de grupo de investigación en el Instituto Maimónides de Investigación Biomédica de Córdoba (IMIBIC), Hospital Universitario Reina Sofía de Córdoba. Sus actividades científicas y de investigación se centran en las áreas de la intervención psicológica y conductual, el diseño de metodologías de enseñanza eficaces y la conducta verbal. Ha sido colaborador en distintos proyectos de innovación educativa relacionados con el desarrollo de competencias en alumnado universitario.

z62mahem@uco.es

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9126-2596>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=hZu7SUkAAAAJ&hl=es>

Andrés García García

Universidad de Sevilla

Es doctor en Psicología y profesor titular del Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, España. Expresidente de la sociedad para el avance del estudio científico del comportamiento (SAVECC). Su amplia trayectoria investigadora está relacionada con el aprendizaje complejo, la conducta verbal y los procesos psicológicos básicos. Es miembro del grupo de investigación Aprendizaje y Análisis de la Conducta de la Universidad de Sevilla y ha publicado numerosos artículos científicos en diversas revistas además de libros y capítulos de libro en editoriales como Pearson Educación o Dykinson.

andresgarcia@us.es

Índice H: 9

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-3294>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=23492002900>

José Manuel Armada Crespo

Universidad de Córdoba

Doctor en Educación y profesor del Departamento de Didácticas Específicas (Educación artística y corporal) en la Universidad de Córdoba, España. Se especializa mediante un Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba y su línea de investigación se basa en la expresión corporal y las habilidades sociales, comunicativas y emocionales relacionado con la inclusión.

m62arcj@uco.es

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2429-5600>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=52GPQLEAAAAJ>

Francisco José Alós

Universidad de Córdoba

Doctor en Psicología y Profesor titular del Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, España. Amplia trayectoria investigadora en aspectos relacionados con la conducta verbal, comunicación y necesidades educativas en población infantil y adolescente. Profesor del Máster de Psicología Aplicada a la Educación y el Bienestar Social. Ha publicado numerosos artículos en distintas revistas, así como libros, capítulos de libros y materiales didácticos para el alumnado universitario y escolar. Es colaborador en grupo de investigación en el Instituto Maimónides de Investigación Biomédica de Córdoba (IMIBIC), Hospital Universitario Reina Sofía de Córdoba.

ed1alcif@uco.es

Índice H: 11

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-4971>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=_8upC3MAAAAJ&hl=es

Eliana María Moreno Osella

Universidad de Córdoba

Doctora en Psicología y Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Psicología y del Máster de Psicología Aplicada a la Educación y el Bienestar Social en la Universidad de Córdoba, España. Experiencia profesional como psicóloga en atención temprana y atención primaria. Su trayectoria investigadora se centra en trastornos emocionales, bienestar psicológico y necesidades especiales en población infantojuvenil y adulta plasmada en numerosos artículos de investigación. Ha sido coordinadora e investigadora principal del proyecto de innovación docente sobre estrategias educativas y psicoeducativas para la mejora de competencias comunicativas y reducción de ansiedad al hablar en público en la Universidad de Córdoba. Es directora del Servicio de Atención Psicológica (UNAP) de la Universidad de Córdoba, además de colaboradora en grupo de investigación en el Instituto Maimónides de Investigación Biomédica de Córdoba (IMIBIC), Hospital Universitario Reina Sofía de Córdoba.

eliana.moreno@uco.es

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-5316>