

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA “HABLAR EN PÚBLICO” EN UN GRUPO DE UNIVERSITARIOS TRAS UN CURSO SOBRE HABILIDADES INTERPERSONALES.

EVALUATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE “PUBLIC SPEAKING” IN A GROUP OF UNIVERSITY STUDENTS AFTER A COURSE ON INTERPERSONAL STRATEGIES.

Zaira Morales Domínguez
Universidad de Huelva
Yolanda Navarro Abal
Universidad de Huelva

Resumen:

Preparar a los universitarios para el mundo laboral significa, en el sistema universitario en el que nos encontramos inmersos en la actualidad, dotarlos de una serie de competencias que no se aprenden en las clases magistrales. En este estudio se valoran las competencias de hablar en público y de inteligencia emocional antes y después de un programa de entrenamiento, basado en técnicas cognitivo-conductuales, de ocho sesiones de duración destinado para la mejora de estas habilidades. La muestra estuvo formada por alumnado de la universidad de Huelva que voluntariamente asistió al programa y que dio su consentimiento por escrito. Los resultados mostraron diferencias significativas después de la realización del curso en la competencia de hablar en público y en la dimensión de reparación de la escala de inteligencia emocional (TMMS).

Palabras claves: competencias; ansiedad; inteligencia emocional; hablar en público; enseñanza superior

Abstract:

To prepare the university students for the work world means, in the university system in which we are immersed at the present, to provide them with a series of competences that they are not learned in the magisterial classes. For this study the competences speaking publicly and of emotional intelligence are evaluated before and after a training program, with cognitive-behavioral strategies, of eight meetings destined for the improvement in these skills. The sample was shaped by students of Huelva University that they voluntarily were present at the course after they gave their assent in writing. The results showed significant differences after the accomplishment of the program in the competence of speaking publicly and in the repair dimension of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

Key words: competences; anxiety; emotional intelligence; public speaking; higher education

El sistema universitario en el que nos encontramos inmersos actualmente en España se rige por las recomendaciones propuestas a través del Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior. Uno de los objetivos del mismo es centralizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumnado, dotándole de una serie de competencias¹, generales y específicas, que le faculten a la hora de finalizar sus estudios para el desempeño profesional (MEC, 2003).

Al hablar de competencias González y Wagenaar (2003) distinguen entre (a) competencias instrumentales (b) competencias interpersonales y (c) competencias sistemáticas. A su vez estas tres competencias generales están subdivididas en una serie de competencias específicas:

- a. Competencias instrumentales: cognitivas, metodológicas, tecnológicas y destrezas lingüísticas.
- b. Competencias interpersonales: individuales y sociales
- c. Competencias sistemáticas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas completos, es decir, a la combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento. Para ello es necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales.

Basándonos en esta clasificación, para este estudio se han seleccionado concretamente dos “competencias transversales”. La primera y principal para el objetivo de

1 Entendiendo por competencia “la aptitud para enfrenar eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001, p.509).

este trabajo, la competencia de *hablar en público*, incluida dentro de las capacidades cognitivas como destreza lingüística o capacidades para la comunicación oral y escrita. Y como segunda competencia aquellas relacionadas con la *inteligencia emocional*, que las podríamos incluir dentro de las competencias interpersonales o relacionadas con la expresión de los sentimientos, con la capacidad crítica y autocrítica.

Cuando se hace referencia a la facultad de hablar, si bien es cierto que ésta es innata en el ser humano y se desarrolla a corta edad, cuando la persona necesita ponerla en práctica en un contexto determinado, formal y persiguiendo unos objetivos específicos va a requerir de un aprendizaje adecuado (Avendaño y Miretti, 2007). Observamos en nuestra sociedad en general, y en nuestras aulas en particular, la facilidad con la que las personas son capaces de intercambiar información a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y sin embargo, la inseguridad que expresan cuando tienen que hablar ante un grupo de personas (Orejudo, Nuño, Fernández, Ramos y Herrero, 2007). De hecho, haciendo referencia a nuestro contexto de trabajo, uno de los problemas más extendidos entre la población universitaria es precisamente el miedo a hablar en público (Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999; Stein, Walter y Forde, 1996), pudiendo llegar a condicionar a más de la mitad de los estudiantes universitarios (Montorio, Fernández. Lázaro y López, 1996). Así, según Bados, (2005) y Castejón (2001), entre un 20-30% de la población universitaria presenta miedo intenso específico a hablar en público. Y aunque en la mayoría de las ocasiones no se suelen presentar otros problemas psicológicos asociados (Bados, 2005), y en pocas de ellas se alcanzan criterios considerados patológicos (Montorio et al., 1996), el malestar que genera en el

alumnado le puede llevar a evitar esta situación produciendo absentismo, pudiéndole implicar una limitación tanto académica como profesional ya que, como algunos autores indican, la participación en clase es uno de los factores explicativos del rendimiento académico (Alvarado y García Jiménez, 1997; García Jiménez, Alvarado y Jiménez, 2000). Además, habría que añadir, desenvolverse mediante la comunicación oral de manera efectiva es necesario para conseguir un buen desarrollo de la profesión (Castejón; 2001; Fernández, 2002; Forgas, 2003).

Y es aquí donde juega un papel fundamental las emociones, o más bien el control de las mismas. Dice Goleman (2000: 25) *"Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con lo que nos ha dotado la evolución"*. Es decir, si ante la tarea de hablar en público el alumno siente ansiedad, miedo o vergüenza, podría llegar a responder de manera automática con la evitación de la situación, como anteriormente se mencionó, con las consiguientes consecuencias negativas. Según este mismo autor (1996) el manejo de nuestras emociones y de nuestra capacidad empática nos permitirán mejorar la comunicación con los demás, adaptándonos más fácilmente a las circunstancias, consiguiendo el dominio de nosotros mismos y la motivación para conseguir los objetivos que nos proponemos. De hecho, se ha comprobado que para el buen desarrollo en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, las competencias emocionales juegan un importante papel (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), convirtiéndose la *inteligencia emocional* en un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar (Guil y Gil-Olarte, 2007).

Mayer y Salovey (1997: 4) definen la *inteligencia emocional* como

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual. Estas habilidades siguen una secuencia desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos: desde la percepción, evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado, hasta la capacidad de encontrar la información que las emociones nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias emociones y las de los otros con el objetivo de poder controlarlas (Caruso y Salovey, 2005).

Trasladándolo al caso que nos ocupa, a la hora de hablar en público es importante reconocer las emociones, evaluarlas y controlarlas (cuando éstas fueran contraproducentes para conseguir el propósito) para así poder obtener un resultado positivo ya que

las emociones no controladas debidamente producen repercusiones en nuestro cuerpo (somatizaciones), en nuestra mente, en todo nuestro ser. Así, por ejemplo, cuando estamos ansiosos por algún acontecimiento, nos produce aumento del ritmo cardíaco, opresión torácica, sudoración, dolor de cabeza. En la medida en que seamos capaces de dar paso a un estado de ánimo positivo (relajación, tranquilidad, empatía...) estaremos haciendo uso de nuestra inteligencia emocional (Vallés, 2000: 22).

En este contexto, si entendemos que para conseguir una mejora en la competencia de hablar en público en el alumnado se debe de producir una mejora en las emociones negativas percibidas por parte del mismo ante tal situación, los objetivos planteados en este estudio son dos, (1) analizar la diferencia del

temor experimentado al hablar en público antes y después de llevar a cabo un programa de entrenamiento de esta habilidad para comprobar si ha habido un descenso en el mismo y por tanto una mejoría y (2) evaluar la inteligencia emocional comprobando si se han producido cambios en la misma.

MÉTODO

SUJETOS

La muestra estuvo compuesta por 35 personas, 25 mujeres y 10 hombres, que cursaban la titulación de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva durante el curso 2011-2012. Más concretamente, la distribución del curso estuvo formada por 1 alumno de 1º curso, 1 alumno de 2º curso, 19 de 3º, 7 alumnos de 4º curso y 7 de 5º. La edad osciló entre los 19 y los 37 años (Media = 22,37 y Desviación Típica = 3,46).

INSTRUMENTOS

Se utilizó un cuestionario formado por las diferentes escalas que se detallan a continuación:

Para medir la *inteligencia emocional* se pasó el TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Esta escala constaba originariamente de 48 ítems. En 2004 fue adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, reduciéndola a 24 ítems, distribuidos equitativamente en tres factores: claridad, atención y reparación. El factor “Claridad” se relaciona con la habilidad para comprender los estados de ánimo, el de “Atención”

con la capacidad de percibir y expresar las emociones, y el de “Reparación” con la capacidad de regular los estados emocionales de forma correcta. El formato de respuesta de esta escala es de tipo likert con cinco alternativas, desde nada de acuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). La fiabilidad para el primer y segundo factor fue de 0,90 y para el tercero de 0,86.

Para la valoración de la ansiedad se utilizó el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI) (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Este instrumento comprende dos escalas separadas de autoevaluación que miden dos aspectos conceptualmente distintos de la ansiedad: como estado y como rasgo. Cada escala contiene 20 ítems con cuatro alternativas de respuesta: “Nada, Algo, Bastante y Mucho” en la primera escala y “Casi nunca, A veces, A menudo y Casi siempre” en la segunda escala, con una puntuación de 0 a 3. La suma de las respuestas que da el sujeto a cada ítem dan lugar a la obtención de dos puntuaciones: una para la ansiedad rasgo y otra para la ansiedad estado. Los elementos del STAI poseen una buena consistencia interna, entre 0,90 y 0,93 en la escala A-E y entre 0,84 y 0,87 en A-R, según los análisis realizados para la adaptación española (Seisdedos, 1988).

Para valorar el temor para hablar en público se administró el *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público* (PRCS). Esta prueba fue diseñada en 1942 por Gilkinson con la finalidad de evaluar tanto el miedo a la hora de hablar en público como la seguridad con respecto a la misma actividad, ya fuera antes, durante o después de la acción. Este cuestionario original de 101 ítems fue reducido a 30 con formato verdadero-falso (Paul, 1966). Distintos estudios han hallado una alta consistencia interna (alfa = 0,91) (Klorman, Weets, Hastings, Relamed

y Lang, 1974; Lombardo, 1988). En España, Bados (1986) modificó el formato de respuesta a una escala tipo Likert de 6 puntos, informando de validez y fiabilidad de la escala en población adulta. En esta prueba, donde el valor 1 significa "completamente de acuerdo" y el valor 6 "completamente en desacuerdo", mayor puntuación indicaría menor nivel de confianza. En población española el cuestionario ha mostrado una alta consistencia interna tanto en adultos (alfa = 0,89) (Gallego, Botella, García-Palacios, Quero y Baños, 2009) como en adolescentes (alfa = 0,91) (Méndez et al., 1999).

Se realizó también una pequeña batería de preguntas por parte de las autoras para recoger los datos sociodemográficos y preguntar si previamente habían recibido algún tipo de entrenamiento en habilidades para hablar en público y/o habían trabajado la inteligencia emocional. Las preguntas destinadas a saber si habían trabajado con anterioridad estas competencias fueron:

- a. ¿Has trabajado antes de este curso la competencia de "hablar en público"? Si contestas afirmativamente indica dónde (asignatura, curso específico...) y cuándo (año).
- b. ¿Has trabajado antes de este curso "competencias emocionales"? Si contestas afirmativamente indica cuáles, cómo, dónde (asignatura, curso específico,...) y cuándo (año).

PROCEDIMIENTO

El programa de entrenamiento se planteó a través de un curso de libre configuración denominado "habilidades sociales e interpersonales". En la guía docente del mismo se explicitaba los contenidos a trabajar: (a)

Componentes no verbales de las habilidades: comunicación no verbal; elementos paralingüísticos; elementos fisiológicos; elementos cognitivos; autoestima y autoconcepto. (b) Componentes verbales de las habilidades: Estilos de comunicación. (c) Empatía: definición; estrategias para desarrollarla. (d) Inteligencia emocional: definición; estrategias para desarrollarla. (e) Competencia para hablar en público: características; evaluación y estrategias para desarrollarla. (f) Entrenamiento de las habilidades a través de dinámicas grupales en cada sesión.

El programa se desarrolló en ocho sesiones, distribuidas en cuatro días, más concretamente los lunes a lo largo de un mes, en horario de 10:00-14:00 y de 16:00-19:30 (Tabla 1). Las estrategias que se pusieron en práctica en el mismo fueron de tipo cognitivo-conductual, más concretamente se utilizó la información, retroalimentación, motivación, refuerzo positivo, relajación, autoinstrucciones positivas, modelado, puesta en práctica y análisis de ideas irracionales.

[ver Tabla 1]

La obtención de los datos se llevó a través de la administración del cuestionario al inicio y final de la realización del programa, previo consentimiento firmado por parte del alumno. El alumnado no fue informado de los objetivos de la investigación para evitar sesgos relacionados con la deseabilidad social. La aplicación de los cuestionarios fue llevada a cabo por las investigadoras y tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

El orden de la cumplimentación fue: Datos sociodemográficos, PRCS, TMMS, STAI.

Los resultados en la línea base se compararon con los obtenidos tras la realización del curso, para comprobar la eficacia del mismo.

Tabla 1: Cronograma de las sesiones	
SESIÓN 1	
Sesión mañana (10:00 – 14:00 h.)	Sesión tarde Sesión tarde (16:00 – 19:30 h.)
Realización del cuestionario. Presentación del curso Empatía Estilos de comunicación	Componentes de las habilidades I. Comunicación no verbal Componentes de las habilidades II. Aspectos fisiológicos y emocionales. Introducción a la Inteligencia Emocional
SESIÓN 2	
Sesión mañana (10:00 – 14:00 h.)	Sesión tarde Sesión tarde (16:00 – 19:30 h.)
Componentes de las habilidades III. Aspectos cognitivos. Autoestima, autoconcepto y autoeficacia. Técnicas de control de la ansiedad. Respiración y relajación	Cómo entrenar las Habilidades Sociales e Interpersonales. Técnicas. Cómo diseñar actividades de entrenamiento
SESIÓN 3	
Sesión mañana (10:00 – 14:00 h.)	Sesión tarde Sesión tarde (16:00 – 19:30 h.)
Hablar en público. Aspectos paralingüísticos Hablar en público. Preparar la exposición	Hablar en público. Técnicas y cuestiones clave.
SESIÓN 4	
Sesión mañana (10:00 – 14:00 h.)	Sesión tarde Sesión tarde (16:00 – 19:30 h.)
- Reflexión y puesta en práctica.	Exposiciones por parte del alumnado. Cumplimentación del cuestionario. Evaluación del curso.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis llevados a cabo han sido análisis descriptivos y comparativos, utilizando en este último caso la prueba *t* de Student-Fisher. Para los análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS v.15.0 para Windows.

RESULTADOS

Con respecto a las preguntas de si habían realizado previamente otros cursos en donde se hubiesen entrenado estas mismas competencias, del total de la muestra, 11 sujetos afirmaron haber hecho alguna formación relacionada con la temática frente a un total de 24 alumnos que manifiestan lo contrario. Igual proporción se obtuvo ante la pregunta

de si se habían trabajado en otras asignaturas de la titulación, 24 alumnos indicaron que no frente a los otros 11.

En relación a los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público* (Bados, 1986), tal y como se puede comprobar en la Tabla 2, los participantes obtuvieron una puntuación significativamente inferior una vez realizado el programa de entrenamiento ($t = 15,91$; $p < 0,001$), indicando un mayor nivel de confianza después del entrenamiento (103,71; DT: 22,75) con respecto al obtenido antes del mismo (91,57; DT: 20,47).

[Ver Tabla 2]

Por otra parte, al comparar los resultados obtenidos con respecto a la inteligencia emocional valorada a través del *Trait*

Tabla 2: Análisis comparativo PRC pre-post entrenamiento			
	Media	Desviación Típica	t
Pre	103,7143	22,75	15,91***
Post	91,5714	20,47	
***p < 0,001			

Meta-Mood Scale. (Salovey et al., 1995) antes y después del programa de entrenamiento (Tabla 3) únicamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Reparación ($t = -2,29$; $p < 0,05$). La mayor puntuación obtenida post programa (27,62; DT: 5,58) con respecto a la puntuación inicial (25,97; DT: 5,97) muestra un mayor nivel de capacidad para regular los estados emocionales de forma adecuada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que la competencia de hablar en público es una destreza valorada tanto en el ámbito académico como en la futura práctica profesional (Forgas, 2003; García Jiménez, et al., 2000), la realidad de nuestro estudio indicó que sólo el 31,4% de los participantes habían trabajado previamente esta habilidad. La necesidad de trabajar las competencias de modo que sea posible perfeccionar, mejorar y conocer las claves para llegar a convertirse en comunicadores eficaces (Fernández, 2007) justifica que desde la psicología se propongan programas de entrenamiento, como el llevado a cabo en este trabajo, dirigidos a estudiantes universitarios.

Tras la aplicación del programa de entrenamiento los resultados mostraron que hubo

Tabla 3: Análisis comparativo TMMS pre-post entrenamiento

Dimensión		Media	Desviación Típica	T
Atención	Pre	25,0286	5,51	0,56
	Post	24,6000	5,76	
Claridad	Pre	26,9429	5,86	-1,44
	Post	27,8286	5,16	
Reparación	Pre	25,9714	5,97	-2,29*
	Post	27,6286	5,58	

*p < 0,05

Por último, en relación a las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberger et al., 1982), tal y como se puede observar en la Tabla 4, tras el programa no aparecieron diferencias significativas ni en la ansiedad estado ni en la ansiedad rasgo.

[Ver tabla 4]

un aumento en la confianza de los participantes a la hora de enfrentarse a la situación de hablar en público, lo que indicó que el programa fue efectivo a la hora de mejorar dicha competencia en este caso particular. Este estudio, al igual que otros previos (Castejón, 2001; Orejudo et al., 2006; 2007), pone de manifiesto que utilizar metodologías que motiven al alumnado a hablar en público podrían ayudarle a disminuir el temor ante esta situación.

Tabla 4: Análisis comparativo STAI pre-post intervención

		Media	Desviación Típica	<i>t</i>
STAI-E	Pre	15,25	6,75	0,32
	Post	14,91	6,83	
STAI-R	Pre	26,25	5,19	0,00
	Post	26,25	5,68	

Por otra parte, en relación a la inteligencia emocional se observó que la incidencia del programa de entrenamiento sobre ésta quedó reflejada únicamente en el factor Reparación, factor que hace referencia a la regulación de los estados emocionales. Debido a que el programa entrena destrezas específicas para hablar en público, los resultados podrían reflejar un cambio en cuanto al autocontrol emocional y no tanto a nivel de percepción, comprensión y expresión de dichos estados emocionales, variables más relacionadas con las respuestas cognitivas y fisiológicas. Al no haber hallado estudios en esta misma línea de trabajo no se puede llegar a conclusiones más generalizables.

Cuando se valora la ansiedad con la prueba STAI, los resultados de la ansiedad estado no fueron los que previamente se esperaban, en el sentido de que los participantes mostraron el mismo nivel al principio y al final del entrenamiento. Aunque en la literatura al respecto no hemos encontrado estudios previos que hagan esta valoración, pensamos que este resultado podría deberse a dos motivos: por un lado, aunque se trata de un instrumento muy utilizado en la valoración de la ansiedad, dado sus indicadores de fiabilidad y validez, podría haber resultado una prueba de evaluación demasiado genérica para valorar situaciones específicas como la objeto de estudio en este trabajo, y por tanto no haber sido acertada su elección; por otro lado, dentro del triple sistema de respuesta de la ansiedad pensamos que

podría sobrevalorar la respuesta cognitiva sobre los otros dos. En esta segunda posible explicación, los resultados del PRCS si reflejarían los cambios posteriores al recibir el programa de entrenamiento ya que no adolecería de esta limitación.

En resumen, este programa de intervención pretendió dar solución, en un intervalo temporal relativamente corto, a una de las quejas más usuales de nuestros estudiantes de psicología, que a pesar de contemplarse como competencia importante para su desarrollo profesional no ha sido trabajada por la mayoría en sus aulas, o al menos es como ellos lo perciben, pudiendo concluir que tras finalizar el programa de intervención llevado a cabo en este estudio los resultados indicaron un incremento de la confianza para hablar en público.

Como principales limitaciones del estudio cabría destacar las relacionadas en torno a la muestra, ya que el hecho de que provenga exclusivamente de la carrera de psicología, el reducido número de la misma así como la mayor proporción de mujeres con respecto a los hombres, hace que los resultados sean difícilmente generalizables. Como posibles líneas de investigación futura se podría profundizar entre los diferentes factores de la inteligencia emocional y de la competencia hablar en público y realizar programas de entrenamiento a muestras más generalizables.

REFERENCIAS

- Alvarado, J. y García Jiménez, M.V. (1997). "Incidencia de la asistencia a clase, del trabajo efectivo y de factores individuales sobre el rendimiento académico". *V Congreso de Metodología*. Sevilla.
- Avendaño, F. y Miretti, M. L. (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Sevilla: Eduforma.
- Bados, A. (1986). *Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo- somático-conductual del miedo a hablar en público*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ICE). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.
- Castejón, L. (2011). "¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?" *Aula Abierta*, 39 (3), 31-40.
- Fernández, A. M. (2002). *Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa*. En: Fernández, A.M. Comunicación Educativa. 2da ed. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, S. (2007). *Cómo gestionar la comunicación en organizaciones públicas y no lucrativas*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). "Validity and Reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale". *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Forgas, B. J. A. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente*. ISP "Frank País". Colección Pedagogía 2003. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- Gallego, M. J., Botella, C., García-Palacios, A., Quero, S. y Baños, R. M. (2009). "Validación del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público en una muestra clínica española". *Psicología Conductual*, 17 (3), 413-431.
- García Jiménez, M.V., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). "La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística". *Psicothema* 12 (2), 248-252.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Argentina.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- González, J y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Proyecto Piloto-Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guil, B. y Gil-Olarte, P. (2007). *Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales*. En J. M. Mestre y P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp.189-215). Ediciones Pirámide: Madrid.
- Gilkinson, H. (1942). "Social fears as reported by students in college speech classes". *Speech Monographs*, 9, 141-160.
- Klorman, M. L., Weerts, T. C., Hastings, J. E., Melamed, B. G. y Lang, P. J. (1974). "Psychometric evaluation of some

- specific fear questionnaires2. *Behavior Therapy*, 5, 401-409.
- Lombardo, T. W. (1988). Marks and Mathews Fear Questionnaire. En M. Hersen & A.S. Bellack (Eds.), *Dictionary of behavioral assessment techniques* (pp. 293-294). New York: Pergamon Press.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emocional Development and emocional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (1999). "Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias". *Psicothema*, 11, 65-74.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento marco. Disponible en http://web.micinn.es/05_Investigacion/032Cooplntern/00@OfEuropea/012EEES/04@SpE/00-Dtos/Documento_Marco.pdf
- Montorio, I., Fernández, M., Lázaro, S. y López, A. (1996). "Dificultad para hablar en público en el ámbito universitario. Eficacia de un programa para su control". *Ansiedad y Estrés*, 2, 227-244.
- Orejudo, S., Nuño, J., Fernández, T., Ramos, M. T. y Herrero, M. L. (2006). Evaluación del miedo a hablar en público en la Universidad. Variables personales y del entorno de enseñanza aprendizaje 1. I Jornadas de Innovación docente, Tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. Disponible en http://www.unizar.es/cees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_22.pdf
- Orejudo, S., Nuño, J., Fernández, T., Ramos, M. T. y Herrero, M. L. (2007). Participación del alumnado en el aula. Una investigación sobre el temor de hablar en público en grandes grupos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 145-160.
- Paul, G. L. (1966). *Insight vs desensitization in psychotherapy*. Standford, CA: Standford University Press.
- Perrenoud, Ph. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotioanl Attention Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trit Meta-Mood Scale. En Pennebaker, J.K. *Emotion, Disclosure and Health*. Washington, D.C. American Psychological Assn. pp. 125-154
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Adaptación española*. Madrid: TEA Ediciones, 1988.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E., (1982). *STAI, Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Stein, M. B., Walker, J. R. y Forde, D. R. (1996). "Public-speaking fears in a community sample: Prevalence, impact on functioning, and diagnostic classification". *Archives of General Psychiatry*, 53, 169-174.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.