

Comunicadores resonantes, comunicadores eficaces. Flujo y credibilidad del comunicador

Resonant communicators, successful communicators. Flow and communicator's credibility

Dr. Irene García-Ureta - Profesora Agregada del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV / EHU - irene.garcia@ehu.es

Dr. Gotzon Toral-Madariaga - Profesor Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV / EHU - joseangel.toral@ehu.es

Dr. Jon Murelaga-Ibarra - Profesor Adjunto del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV / EHU - jon.murelaga@ehu.es

Resumen: Los estudios de comunicación están integrando los avances en la ciencia cognitiva, reconociéndose la importancia de entender los procesos subjetivos de recepción de la comunicación. Este trabajo argumenta la necesidad de estudiar también la psicología del comunicador. Presentamos la fundamentación teórica y los resultados de un modelo de formación de comunicadores audiovisuales basado en las teorías de la auto eficacia y del flujo. El programa busca mejorar la comunicación de los alumnos mediante técnicas de locución y habilidades psicológicas para evitar que una ansiedad excesiva interfiera en su expresividad. Se utiliza una metodología activa basada en la modelización, visualización, retroalimentación inmediata y refuerzo positivo. Un ANOVA con medidas repetidas muestra que el programa disminuye los niveles de ansiedad ante la locución, aumenta la autoeficacia percibida, promueve el estado psicológico óptimo para desenvolverse mejor ante las cámaras (flujo), y mejora la calidad de la locución del alumnado. Mediante análisis path se comprueba que los niveles de autoeficacia percibida y ansiedad predicen la experiencia de flujo durante la comunicación. Finalizado el programa, aquellos que experimentan un mayor nivel de flujo y disfrutan de la tarea consiguen una mayor calidad en su comunicación. Se concluye que los conceptos de auto eficacia y flujo permiten avanzar en el conocimiento de los factores que determinan la credibilidad del comunicador y su conexión con el público.

Palabras clave: Locución; aprensión comunicativa; autoeficacia; flujo; formación en comunicación.

Abstract: Communication studies are integrating the last advances in neuroscience y cognitive science. The importance of understanding the subjective processes that determine

the reception of communication is unanimously acknowledged. In this work, we argue for the necessity of taking into account the psychology of the communicator. We present the theoretical basis and the results of a model for the training of audiovisual communicators. The model is based in the theories of self-efficacy and flow. The training program seeks to improve students' communication competence using both presentation techniques and psychological skills to prevent an excessive anxiety from interfering with their expressiveness. An active methodology is used that includes modelling, visualization, immediate feedback and positive reinforcement. A repeated measures ANOVA shows that the program is successful in lowering communication anxiety level, improving perceived self-efficacy, promoting the optimal psychological state for managing better in front of the cameras (flow), and improving communication quality. We use Path analysis to state that perceived self-efficacy and anxiety levels predict the level of flow during communication. At the end of the training program, those who experience higher levels of flow and enjoy the communication task achieve higher quality levels in their communication. It is concluded that self-efficacy and flow are useful concepts as factors that determine the communicator's credibility and her ability to connect with the audience.

Keywords: Broadcast; communication apprehension; self-efficacy; flow; communication training.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. El miedo a la comunicación pública. 1.1.1. Intervenciones para el control de la ansiedad relacionada con la comunicación. 1.2. La teoría de la autoeficacia: una aproximación positiva al afrontamiento de la ansiedad. 1.3. La teoría del flujo. 1.4. Nuestro programa de formación. 2. Método. 2.1. Muestra. 2.2. Procedimiento e instrumentos de evaluación. 2.3. Análisis. 3. Resultados. 3.1. Ansiedad comunicativa. 3.2. Efecto del programa de formación sobre las competencias psicológicas y la calidad de la comunicación. 3.3. Efecto de las competencias psicológicas sobre la calidad de la comunicación. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Summary: 1. Introduction. 1.1. The fear of public communication. 1.1.1. Interventions for controlling communication anxiety. 1.2. Self-efficacy theory: a positive approach to anxiety control. 1.3. Flow theory. 1.4. Our educational program. 2. Method. 2.1. Participants. 2.2. Research procedure and instruments. 2.3. Analysis. 3. Results. 3.1. Communication anxiety. 3.2. Effects of the training program on psychological competencies and communication quality. 3.3. Effect of psychological competencies on communication quality. 4. Conclusions. 5. Bibliographic references.

Traducción supervisada por **Dr. Sergio Monge-Benito**. Universidad del País Vasco.

1. Introducción

Hablar ante un público es una actividad que muchas personas temen y que da lugar a altos niveles de ansiedad. La conciencia de ser evaluados hace que muchas personas se sientan inseguras y amenazadas en su autoestima, hasta el punto de que se considera una de las situaciones sociales más difíciles (Bados: 2008).

Contrariamente a lo que pueda creerse, este miedo escénico no aparece únicamente las primeras veces que alguien tiene que enfrentarse a la comunicación pública, sino que se da también en “veteranos” con años de experiencia en profesiones que requieren la exposición ante un público, por ejemplo, en labores de docencia o interpretación escénica (Thomas, 2005).

A la tensión propia de toda tarea comunicativa se le añade en el momento actual la intensa competencia entre los medios de comunicación para diferenciarse, aumentar la implicación de la audiencia y conseguir su fidelidad. En este marco, los comunicadores excelentes, con su capacidad para desarrollar una conexión emocional con el público, se convierten en una importante ventaja competitiva. Los consumidores desean que los medios de comunicación les proporcionen experiencias significativas, y una de esas experiencias decisivas es el sentimiento de conexión personal con el periodista o comunicador (Peer, Malthouse, Nesbitt and Calder, 2007).

Así, se espera de los comunicadores una expresión natural y enfática, que transmita y provoque emociones, generando así una alta implicación de la audiencia con el medio. Esta nueva demanda aumenta la presión a la que se ven sometidos los comunicadores y la dificultad de la tarea, especialmente en el periodo de formación, cuando las destrezas comunicativas son aún muy limitadas. Paradójicamente, esa dificultad aumenta el nivel de ansiedad ante la comunicación que, a su vez, no hace sino bloquear la expresividad del individuo y robarle su naturalidad. La investigación ha demostrado que los índices fisiológicos y psicológicos de ansiedad comunicativa predicen el deterioro de la comprensión de la comunicación, la percepción de la credibilidad del comunicador y las puntuaciones de efectividad en la comunicación (Freimuth, 2006).

Ante la sensación de fracaso en los primeros intentos, muchos aprendices de comunicadores huyen de la situación y evitan en el futuro exponerse ante el público para proteger su autoestima. Entre los que continúan, algunos desarrollarán espontáneamente estrategias de afrontamiento del estrés, pero otros irán acumulando dosis de ansiedad y de sentimientos de ineficacia personal que a medio o largo plazo deteriorarán su salud y su experiencia laboral.

La exposición reiterada a experiencias estresantes en el ámbito laboral determina la aparición del síndrome de burn-out o estar quemado por el trabajo. Este síndrome se caracteriza por un agotamiento emocional, el desarrollo de sentimientos y actitudes de cinismo y, en general, de carácter negativo hacia el trabajo, y la tendencia a evaluarse negativamente, de manera especial con relación a la habilidad para realizar el trabajo (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Para hacer frente adecuadamente al reto que supone la comunicación pública, los comunicadores necesitan disponer de habilidades psicológicas de afrontamiento de la ansiedad comunicativa que permitan el desarrollo de un alto nivel de auto eficacia percibida, es decir, una fuerte confianza en su propia capacidad para comunicar y conseguir el favor del público. La formación en estas habilidades puede ser, cuanto menos, tan determinante de la calidad de la comunicación como el dominio de técnicas vocales y de interpretación.

Cuando una persona siente que dispone de los recursos apropiados para afrontar una tarea difícil, ésta puede dejar de ser un obstáculo insalvable para convertirse en un acicate que pone en marcha todo el potencial de un individuo. La teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990) describe el estado psicológico óptimo para el máximo rendimiento en cualquier actividad humana. La experiencia de flujo tiene lugar cuando confluyen una tarea difícil y unas destrezas personales percibidas como acordes para afrontarla. En esa situación, las personas se concentran más, se sienten activas, implicadas, se muestran más creativas, motivadas y satisfechas con lo que hacen. Así, se dan las condiciones que permitirán el mejor desempeño del que el individuo es capaz, que en el ámbito que nos interesa será la máxima efectividad de su comunicación.

Por el contrario, cuando el sujeto se encuentra desarmado ante una tarea difícil, reaccionará con ansiedad, estado psicológico que bloquea la expresividad, deteriora la calidad de la comunicación, inhibe todo disfrute y provoca una respuesta de evitación o alejamiento (García Calvo et al., 2008; Mathwick y Rigdon, 2004).

Sorprendentemente, la formación de los comunicadores no ha tenido en cuenta hasta ahora la importancia de la faceta psicológica como factor determinante de la calidad de la comunicación ante un micrófono o una cámara. Los programas de formación en locución, ya sea en la Universidad o en los cursos organizados por y para los profesionales, se limitan a entrenar a los alumnos en técnicas vocales y de comunicación no verbal, sin tener en cuenta que hablar ante un micrófono y, en mayor medida, ponerse ante una cámara, puede producir tanta o más ansiedad que hablar ante un público (Toral, Murelaga y Vidales, 2008).

El objetivo de nuestra investigación ha sido diseñar un programa de formación de comunicadores y evaluar sus efectos. El programa incorpora, junto con el aprendizaje de técnicas de voz e interpretación, el desarrollo de estrategias de afrontamiento de la aprensión comunicativa mediante técnicas psicológicas de reestructuración cognitiva, visualización, respiración y relajación. Se utiliza una metodología activa basada en la modelización y la práctica graduada en dificultad, con retroalimentación inmediata y refuerzo positivo, con un doble objetivo intermedio jerarquizado: se busca proporcionar experiencias de dominio de la tarea para el fomento de la autoeficacia que, a su vez, facilite la experiencia de flujo en la comunicación. El objetivo final del programa es mejorar la competencia comunicativa del alumnado.

Los objetivos concretos del análisis de datos que se presenta en este trabajo son (a) determinar los efectos del programa sobre la ansiedad comunicativa, la autoeficacia percibida, la experiencia de flujo y la calidad de la locución, y (b) cuantificar la influencia de la ansiedad comunicativa, la autoeficacia percibida y la experiencia de flujo, es decir, el efecto de las variables psicológicas, sobre la calidad de la locución de los alumnos.

Desarrollamos a continuación la fundamentación teórica del diseño de nuestro programa formativo. A partir de la teoría, especificaremos las hipótesis que guiarán el análisis de los datos. En el apartado de metodología detallamos la muestra, el procedimiento de investigación y los instrumentos de medida utilizados, así como los análisis estadísticos llevados a cabo. En el apartado de resultados presentamos (a) el nivel de aprensión

comunicativa antes de cursar la asignatura, (b) la evolución de las competencias del alumnado fruto del programa de formación y (c) las relaciones encontradas entre las variables psicológicas y la calidad de la comunicación. Finalmente, en la discusión presentamos las conclusiones más relevantes y las implicaciones de nuestro trabajo.

1.1. El miedo a la comunicación pública

Se calcula que en torno a un 75% de la población teme hablar en público, lo que lo convierte en el temor social más extendido (Furmark, Tilfors y Everz, 1999; Richmond y McCroskey, 1995). Además, entre el 20% y el 30% de los universitarios, y el 32% de la población general, presenta un alto nivel de miedo a hablar en público (Bados, 2008).

McCroskey (1984) definió el concepto de aprensión comunicativa (*Communication Apprehension*) como el nivel de miedo o ansiedad que un individuo siente asociado con la comunicación real o anticipada con otra persona o personas.

La ansiedad relacionada con la comunicación puede manifestarse a nivel cognitivo, en forma de pensamientos negativos que preceden e interfieren con la presentación, tales como “no puedo hacerlo”, “me voy a confundir”, “me voy a quedar en blanco”, “van a pensar que lo hago fatal”, “no tengo nada interesante que decir”. También puede dar lugar a respuestas fisiológicas, tales como aumento de la tasa cardiaca, sudoración, sequedad en la boca, mariposas en el estómago,... y de comportamiento, en forma de movimientos involuntarios, uso de muletillas, rigidez en la postura,...

Respecto a las causas, la falta de habilidades comunicativas, o la preparación deficiente de una comunicación en particular, provocan un aumento de la ansiedad comunicativa que McCroskey (1984) denominó racional. Por el contrario, el autor etiqueta como no racional un alto nivel de ansiedad a pesar de que las habilidades comunicativas sean satisfactorias.

En este segundo caso, la ansiedad ante la comunicación puede constituir un rasgo de personalidad relativamente estable, con orígenes hereditarios, y que se manifiesta en diferentes situaciones y distancias comunicativas, o bien puede tratarse de una ansiedad situacional, es decir, una respuesta de miedo ante una situación específica de comunicación.

Se han definido diferentes elementos de la situación que, independientemente de la habilidad comunicativa, dan lugar a un aumento de la ansiedad, tales como la novedad (las situaciones comunicativas nuevas generan una mayor ansiedad), el sentirse el centro de atención (“todos me miran”), el sentirse juzgado por los demás (“qué estarán pensando”), la falta de familiaridad con la audiencia, la disimilaridad con la audiencia, las experiencias pasadas (“lo hice mal anteriormente, volveré a fallar”) y el grado de experiencia en hablar en público en general, o ante una audiencia en particular (Gardner et al, 2005; Thomas, 2005).

Un alto nivel de ansiedad comunicativa trae como consecuencia inmediata el deterioro de la calidad de la comunicación (Freimuth, 2006). Otras consecuencias más lejanas incluyen peores notas académicas, mayores dificultades para conseguir empleo, menores sueldos y menor promoción laboral. Además, a nivel psicológico, las personas con un alto nivel de ansiedad comunicativa son percibidas como poco asertivas, y se sienten insatisfechas con su

habilidad para expresarse, para conocer gente, para liderar y para tomar decisiones (Gardner et al, 2005; Schmidt, 2006).

A partir de las investigaciones revisadas en este apartado, proponemos las dos primeras hipótesis de nuestro análisis:

H1: Esperamos encontrar un alto nivel de ansiedad ante la locución en un elevado porcentaje de los alumnos antes de recibir el programa de formación.

H2: Esperamos que la ansiedad se relacione negativamente con la calidad de la locución.

1.1.1. Intervenciones para el control de la ansiedad relacionada con la comunicación

De la anterior distinción entre ansiedad racional y no racional se derivan los dos objetivos fundamentales que deben guiar las intervenciones para mejorar la calidad de la comunicación. Estos dos objetivos son la mejora de las habilidades comunicativas y/o la reducción de la ansiedad no racional. La consecución de uno de estos objetivos no tiene que tener necesariamente efectos sobre el otro.

El entrenamiento para la mejora de las habilidades comunicativas suele centrarse en tres componentes: (a) preparación de la presentación y contenido verbal (introducción, organización de las ideas, interés de las mismas, claridad expositiva, énfasis, conclusión), (b) aspectos no verbales (mirada, expresión facial, gestos, orientación, movimiento, postura), y (c) aspectos vocales (volumen, entonación, fluidez, velocidad) (Bados, 2008: 39).

Los programas dirigidos a la reducción de la ansiedad comunicativa no racional pueden clasificarse en dos grandes tipos: las intervenciones de orientación cognitiva por un lado, y las intervenciones de orientación afectiva, por el otro (Ayres, 1997).

Las intervenciones cognitivas se basan en la idea de que los pensamientos negativos acerca de una situación de comunicación provocan ansiedad y, por tanto, si se tratan esos pensamientos negativos, la ansiedad puede reducirse.

Estas intervenciones incluyen la reestructuración cognitiva, la terapia de modificación de la orientación cognitiva, y la visualización (Schmidt, 2006). Mediante la reestructuración cognitiva, se enseña a las personas a identificar sus pensamientos negativos acerca de la situación de comunicación, a diseñar o crear frases positivas alternativas, y a usarlas para hacer frente y contrarrestar los pensamientos negativos.

La terapia de modificación de la orientación cognitiva se centra en instruir a los sujetos para que consideren la presentación oral como un acto de comunicación, más que como una actuación: en lugar de centrarse en el hecho de que todos le miren, el sujeto debe pensar en la oportunidad de compartir ideas con la audiencia, considerar que la audiencia está interesada en lo que dice, más que en analizar o criticar la habilidad oratoria del comunicador.

Por último, la visualización consiste en crear imágenes mentales positivas de la situación de comunicación. Hall, Mack, Paivio y Hausenblas (1998) han descrito que la visualización puede utilizarse con una función cognitiva y/o motivadora.

Dentro de la función cognitiva se incluye la recreación de habilidades concretas (p.ej., imaginarse pronunciando correctamente una palabra o frase difícil, o manteniendo una determinada postura o expresión facial,...), y el ensayo de estrategias (p.ej., imaginarse continuando con la presentación a pesar de cometer un error).

Dentro de la función motivadora se incluye el recordarse objetivos (p.ej., imaginarse una vez terminada la presentación siendo felicitado por los demás), ayudar a controlar la activación (p.ej., imaginarse dominando el estrés provocado por la situación y permaneciendo sereno/a), y fomentar la sensación de control, dureza mental y focalización de la atención (p.ej., imaginarse centrado/a ante una situación imprevista).

Las intervenciones de orientación afectiva se centran en los sentimientos o emociones negativas activadas por la situación de comunicación. Éstas incluyen las reacciones fisiológicas, tales como el aumento de la tasa cardiaca, del ritmo respiratorio o de la transpiración.

Dentro de este tipo de intervenciones se encuentran la desensibilización sistemática y el control del ritmo respiratorio. La desensibilización sistemática utiliza la relajación muscular junto con la exposición progresiva a estímulos crecientemente aversivos de la situación de comunicación. Esta técnica enseña a asociar la situación aversiva con un estado de relajación, en lugar de un estado de ansiedad.

El control del ritmo respiratorio se ha mostrado eficaz en la disminución de la frecuencia cardiaca y de los niveles de estrés y ansiedad (Gatchel y Proctor, 1976; Cea y Reyes, 2005).

En el apartado 1.4 detallamos la incorporación de estas técnicas a nuestro programa de formación de locutores.

1.2. La teoría de la auto-eficacia: una aproximación positiva al afrontamiento de la ansiedad

En el marco de su teoría de la autoeficacia, Bandura (1997) propuso un procedimiento basado en la experiencia personal activa para hacer frente a los estímulos provocadores de ansiedad.

El procedimiento se basa en la práctica progresiva y guiada, acompañada de dos incentivos: (1) información inmediata sobre el desempeño (retroalimentación) que subraye los logros conseguidos, y (2) refuerzo positivo. El objetivo es proporcionar al sujeto experiencias de dominio de la situación que vayan construyendo una cada vez más fuerte autoeficacia percibida.

La autoeficacia percibida se define como la percepción de la propia capacidad para conseguir un determinado nivel o tipo de actuación en una situación determinada. La autoeficacia percibida no se refiere a una sensación generalizada, transituacional, de uno/a mismo/a como una persona capaz o incapaz, valiosa o no (se diferencia de la autoestima). Más bien se refiere a las propias capacidades percibidas para una determinada acción en un ámbito concreto de actividad (Cervone y Scott, 1997).

Según la teoría de Bandura (1977), cuatro son los determinantes de la autoeficacia:

(a) El primero y más influyente es la experiencia personal activa. Las experiencias activas de dominio, que permiten degustar el éxito en tareas difíciles, son la fuente más influyente de información de autoeficacia.

(b) La experiencia vicaria o modelado. En parte, basamos la estimación de nuestras propias capacidades en la actuación de otros/as que percibimos como similares a nosotros/as. El efecto de observar los logros de otras personas en la autoeficacia percibida corresponde al conocido efecto de “si él/ella puede, ¿por qué no yo?”.

(c) La persuasión verbal (“puedes hacerlo”), y

(d) los estados fisiológicos y afectivos: el percibir que estamos demasiado ansiosos/as, atemorizados/as o exhaustos/as para funcionar adecuadamente puede disminuir el nivel de lo que pensamos que podemos hacer. Se da una relación recíproca inversa entre ansiedad y autoeficacia. A este respecto, resulta clave la interpretación cognitiva de las señales fisiológicas de ansiedad. Esta cuestión se trata en el punto 1.4, donde exponemos nuestra propuesta de programa de formación.

De los juicios acerca de la propia eficacia se derivan una serie de consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas, críticas para el desempeño (Cervone y Scott, 1997):

(a) La elección de tareas que afrontar: la evitación de situaciones debido a sentimientos subjetivos de ineficacia puede dar lugar a la falta de desarrollo de importantes habilidades que de otra manera se hubieran adquirido. Así, la evitación de las situaciones de comunicación pública en general, y de exposición ante las cámaras en particular, es un fenómeno muy frecuente.

(b) Una vez iniciada la actividad, las percepciones de autoeficacia determinan el grado de esfuerzo y de perseverancia en las tareas difíciles o en aquellas que provocan ansiedad. Así, la autoeficacia percibida determinará la capacidad de sobreponerse ante las dificultades en la comunicación (por ejemplo, ante los errores propios o la percepción de desinterés o de reacciones negativas en la audiencia).

(c) Los juicios acerca de la propia autoeficacia determinan la actividad cognitiva anterior y posterior a la tarea. Aquellos/as que dudan de su capacidad anticipan potenciales calamidades (“voy a hacer el ridículo”). Terminado el acto de comunicación, las percepciones de autoeficacia determinan la interpretación de los resultados (“han hecho muchas preguntas porque les ha interesado / porque no les he convencido”).

(d) Las personas con un alto nivel de autoeficacia experimentan menor nivel de ansiedad cuando hacen frente a situaciones estresantes o amenazantes.

A partir de aquí, proponemos nuestra tercera hipótesis:

H3: Esperamos que la autoeficacia percibida se relacione negativamente con la ansiedad ante la comunicación.

La predicción central de la teoría no es que una mayor autoeficacia genere inevitablemente resultados superiores. Más bien, la teoría predice que las percepciones de autoeficacia influyen en la elección de tareas, en la motivación y en la emoción. Mediante estos procesos,

una percepción superior de autoeficacia generalmente produce una mejor actuación (Cervone y Scott, 1997).

Por esta razón, no esperamos que la autoeficacia percibida de los alumnos se relacione directamente con la calidad de su comunicación pública. Más bien pensamos que el nivel de autoeficacia determinará la calidad de su experiencia o de su estado psicológico durante la locución, lo que, a su vez, será determinante de la calidad de su comunicación.

La teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990), que presentamos a continuación, describe la experiencia psicológica óptima para el máximo rendimiento en diferentes ámbitos de la actividad humana.

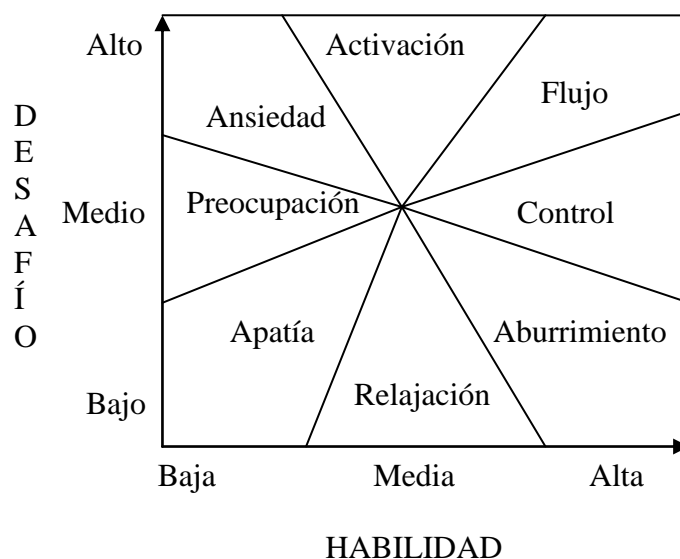
1.3. La teoría del flujo

Según Csikszentmihalyi (1996), los mejores momentos de nuestra vida no son momentos pasivos, receptivos o relajados, sino que suceden cuando el cuerpo o la mente de una persona han llegado hasta su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que valga la pena.

El estado de flujo ocurre cuando un individuo está totalmente conectado con la actividad que está realizando, en una situación en la que las habilidades personales se perciben a un alto nivel, acorde al reto que supone la tarea de que se trate. Los resultados a nivel psicológico de las diferentes combinaciones posibles de estos dos antecedentes de la experiencia de flujo (nivel de habilidad y nivel de desafío percibidos) se muestran en la figura 1.

Figura 1

Diferentes estados psicológicos resultado de las combinaciones entre diferentes niveles de habilidad y desafío percibidos (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998: 263)



El estado de flujo se ha conceptualizado como la experiencia psicológica óptima que acompaña los momentos de máximo rendimiento en diferentes ámbitos de la actividad humana (García-

Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló, 2008; Jackson y Roberts, 1992). La experiencia de flujo incluye nueve componentes o dimensiones (Jackson y Marsh, 1996):

- (1) Equilibrio entre la dificultad de la tarea y las habilidades personales percibidas, cuando ambas están a un alto nivel. Es decir, la experiencia de flujo ocurre cuando el individuo se enfrenta a una tarea difícil para la que, sin embargo, se siente preparado.
- (2) Automaticidad: la implicación en la tarea es tan profunda que ésta se vuelve espontánea, automática, no reflexiva o deliberada.
- (3) Objetivos claros: los objetivos están claramente definidos, bien porque se han establecido anticipadamente, bien porque surgen en la conciencia del individuo inmerso en la actividad. Así, el individuo tiene una idea clara de lo que va a hacer.
- (4) Retroalimentación inmediata: durante el curso de la actividad, el sujeto recibe señales positivas claras de éxito.
- (5) Concentración total en la tarea.
- (6) Sensación de control en situaciones difíciles, sensación de que nada puede ir mal.
- (7) Pérdida de la conciencia de sí mismo/a: atención desviada del yo, de los propios pensamientos, sentimientos o acciones, o de la evaluación por parte de otros.
- (8) Distorsión de la percepción del tiempo: sensación de que discurre anormalmente lento o rápido, o eliminación de la conciencia del tiempo.
- (9) Experiencia autotélica: se trata de una experiencia intrínsecamente reforzante, motivadora, placentera en sí misma.

La experiencia de flujo no es un estado de todo o nada, ni se mantiene constante, sino que debe ser entendida como un continuo que va de la ausencia de flujo hasta el máximo nivel posible de flujo, continuo en el que los individuos se mueven a lo largo del tiempo que dedican a la actividad de que se trate.

Este estado se ha descrito en diferentes ámbitos, tales como el trabajo, la actividad académica, artística, el ocio y los deportes (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998). La investigación ha encontrado evidencia de la relación entre el estado de flujo y el desempeño óptimo de la actividad (Jackson and Marsh, 1996).

A partir de aquí, proponemos las siguientes hipótesis:

H4: El nivel de autoeficacia se relacionará positivamente con el nivel de flujo.

H5: El nivel de ansiedad ante la comunicación se relacionará negativamente con la experiencia de flujo.

H6: El nivel de flujo durante la comunicación se relacionará positivamente con la calidad de la misma.

1.4. Nuestro programa de formación

La figura 2 sintetiza nuestra propuesta. Puede observarse que desarrollamos más extensamente los factores relacionados con la preparación psicológica. Esto es debido a que constituyen los elementos más novedosos dentro del ámbito de la formación de comunicadores.

Las tareas del programa incorporan las intervenciones para el control de la ansiedad comunicativa que se han detallado en el apartado 1.1.1. (reestructuración cognitiva, relajación muscular, control del ritmo respiratorio y visualización).

Dentro de la reestructuración cognitiva, es importante trabajar la interpretación de las señales fisiológicas de ansiedad. Debe transmitirse la idea de que “hablar en público es siempre una situación exigente; por ello, existe siempre un cierto grado de reacción física y no es realista pretender que desaparezca por completo. A no ser que sean excesivas, las reacciones físicas deben verse no como un estorbo, sino como la estimulación precisa para actuar mejor” (Bados, 2008: 72).

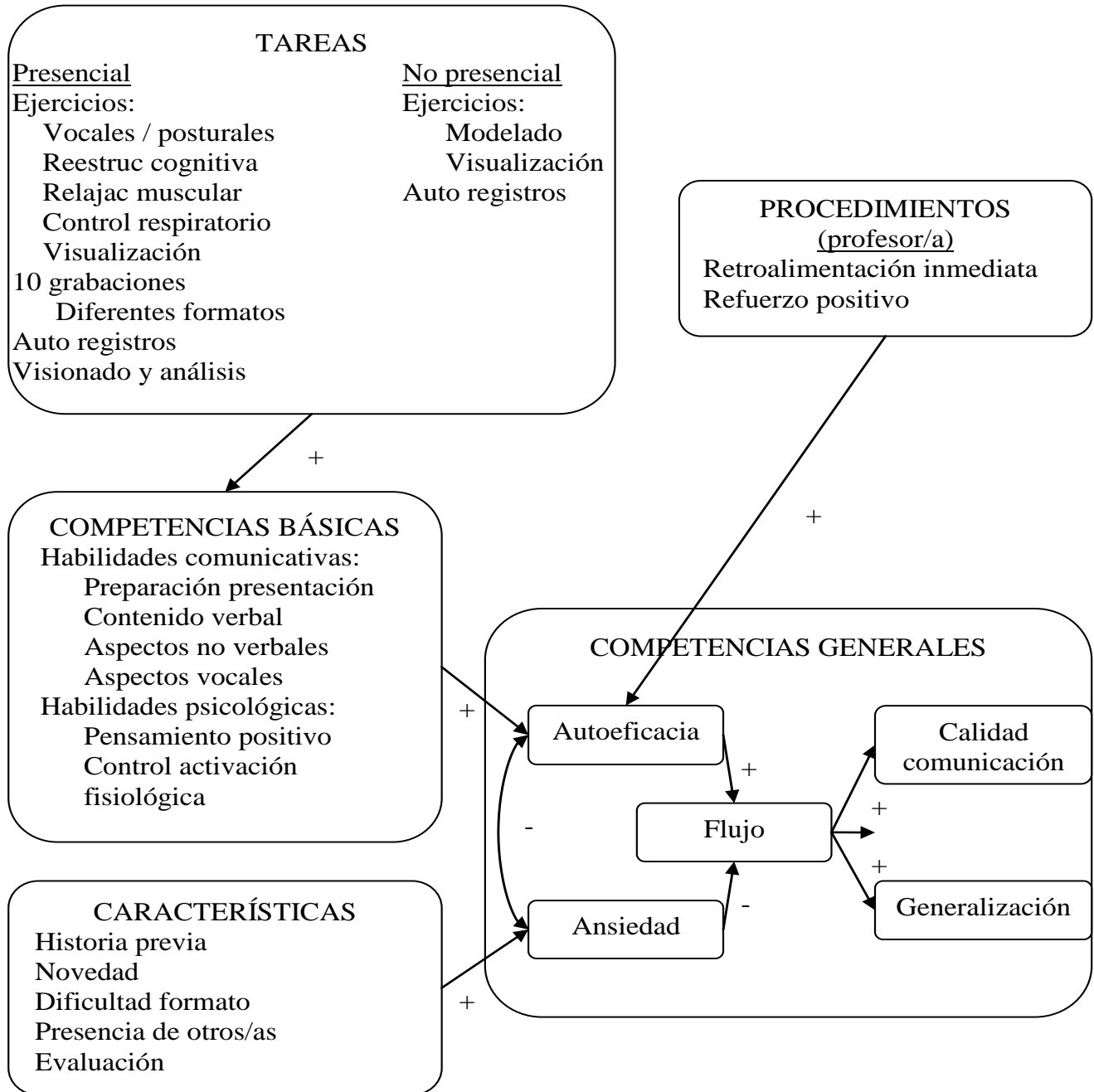
Se incluyen también ejercicios de modelado que, como hemos visto en el apartado 1.2, constituye un determinante importante de la autoeficacia. Los/as alumnos/as observan y aprenden de presentadores profesionales en los diferentes formatos que corresponden a cada semana. Dado que nos influyen más aquellas personas que consideramos de alguna manera similares a nosotros/as, resultan especialmente útiles los vídeos de los inicios profesionales de presentadores hoy consagrados, por ejemplo, su actuación en *castings* en los que queda patente que no nacieron con su actual desenvoltura, sino que se trata de una habilidad que han desarrollado con la práctica.

Tanto en las prácticas presenciales como no presenciales, los/as alumnos/as realizan auto registros de los elementos clave del ejercicio. Por ejemplo, en las prácticas de visualización, se registra la dificultad / facilidad de ver y controlar la imagen deseada (escala de 0 = muy difícil a 10 = muy fácil), así como la nitidez de la misma (0 = nada nítida a 10 = muy nítida). En los ejercicios de control respiratorio se registra la tasa cardíaca antes y después del ejercicio. En las grabaciones en plató se registra el nivel de autoeficacia y de ansiedad previas y la calidad de la experiencia y la autoevaluación posterior. Todas las grabaciones se visionan cuando todo el grupo concluye, y el profesor ofrece retroalimentación inmediata y refuerzo positivo, subrayando el logro de objetivos y las mejoras.

Las tareas del programa buscan desarrollar las competencias básicas que se detallan en el recuadro correspondiente.

Figura 2

Modelo de formación de comunicadores audiovisuales



Como se observa en la parte inferior izquierda de la figura, la situación a la que se enfrenta el alumno de locución posee una serie de características que hacen que éste la perciba como un reto difícil de afrontar y que puede generar ansiedad. Se trata de una tarea nueva para ellos que tienen que realizar ante la mirada de sus compañeros, y por la que van a ser evaluados. Todos tienen una experiencia previa de referencia en situaciones de comunicación pública (exposiciones orales en clase) que, para muchos de ellos, son una fuente importante de ansiedad.

Finalmente, los diferentes formatos que tienen que poner en práctica varían en dificultad. Algunos formatos, tales como la locución de una noticia utilizando el *teleprompter*, son más cerrados y más fácilmente controlables; otros formatos, por el contrario, exigen una mayor expresividad e improvisación, son más abiertos y se perciben como más difíciles.

La combinación de tareas, procedimientos, competencias básicas y características de la situación busca desarrollar las siguientes competencias generales en el alumnado: (a) afrontamiento de la tarea comunicativa con confianza en la propia capacidad para comunicar y conectar con el público (auto eficacia); (b) capacidad de manejar la ansiedad y conseguir el nivel óptimo de activación para la comunicación; (c) consecución del estado de flujo durante la comunicación; (d) capacidad de comunicar de manera natural, segura, clara, cercana y creíble.

Se espera también que el programa de formación constituya una experiencia satisfactoria y motivadora, y tenga efectos positivos en otros ámbitos de la vida de los participantes (generalización). Investigaciones previas han señalado relaciones entre la ansiedad comunicativa y el éxito académico y laboral, y entre la ansiedad comunicativa y el bienestar psicológico (Freimuth, 2006; Gardner et al, 2005; Olivares y García-López, 2002; Schmidt, 2006).

El análisis de datos que se presenta a continuación tiene como objetivo evaluar las relaciones entre las variables incluidas en las competencias generales, de acuerdo con las hipótesis desarrolladas más arriba. En concreto, buscamos determinar el grado y la dirección de la relación entre la autoeficacia y la ansiedad previa a la comunicación, el efecto de ambas sobre la experiencia de flujo y, finalmente, la relación entre la experiencia de flujo y la calidad de la comunicación.

Según nuestras hipótesis, esperamos que aquellas personas con una mayor confianza en su capacidad para comunicar adecuadamente experimenten una menor ansiedad previa y viceversa, aquellas personas con una elevada ansiedad comunicativa se sientan incapaces de hacerlo bien; esperamos que el nivel de autoeficacia y el nivel de ansiedad conjuntamente predigan el nivel de flujo durante la comunicación, es decir, el grado de concentración, sensación de control, automaticidad y satisfacción, con la autoeficacia ejerciendo una influencia positiva y la ansiedad, una influencia negativa. Por último, esperamos que la experiencia de flujo durante la comunicación prediga la calidad de dicha comunicación.

2. Método

2.1. Muestra

Los datos que se analizan en este estudio se recogieron en el marco de la asignatura denominada Locución en Televisión durante el curso 2008-2009. Se trata de una asignatura optativa para las Licenciaturas de Periodismo y Comunicación Audiovisual, y en ese curso tuvo 36 alumnos con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Veintitrés de los participantes eran mujeres (63,9%) y trece eran hombres (36,1%), proporción que se corresponde con la presencia de ambos sexos en las licenciaturas consideradas.

El procedimiento de recogida de datos se integró en las rutinas de la asignatura, en la que, como hemos indicado en el apartado 1.4, los/as alumnos/as realizaban auto registros de las diferentes tareas.

Finalizada la asignatura, se les informó de la existencia de un proyecto de investigación dedicado a evaluar la eficacia de la auto regulación emocional para afrontar la aprensión comunicativa. Todos los participantes dieron su consentimiento para que los datos fueran analizados dentro de ese proyecto.

2.2. Procedimiento e instrumentos de evaluación

Todos los participantes respondieron a los siguientes cuestionarios el primer día de presentación de la asignatura:

- Cuestionario de confianza para hablar en público. Versión reducida de la escala de Paul (1966), validada por Hook, Smith y Valentiner (2008). Consta de 12 ítems que miden el nivel de ansiedad que el sujeto siente cuando tiene que hablar ante un público mediante escalas de 7 puntos. Ejemplos de ítems: “Mientras preparo una presentación me siento en un estado constante de ansiedad”, “Cuando hablo delante de una audiencia mis pensamientos son confusos y desordenados”, “Sudo y tiemblo antes de levantarme para hablar”.
- Cuestionario de confianza ante la locución. Adaptado a partir del Informe Personal de Aprensión Comunicativa, subescala de Hablar ante un Público de McCroskey, 1997). Consta de 12 ítems, seis para radio y seis para televisión, que miden el nivel de ansiedad que el sujeto siente cuando tiene que locutar ante el micrófono o ante la cámara de televisión, mediante escalas de 7 puntos. Ejemplos de ítems para televisión: “Me asusta ponerme ante la cámara en televisión”, “Siento tensión y rigidez en alguna(s) parte(s) del cuerpo cuando me pongo ante la cámara en televisión”, “Mientras estoy locutando en televisión, me pongo tan nervioso/a que olvido lo que tengo que decir”.

Posteriormente, el primer día de clase, todos realizaron una grabación de una noticia para un informativo de televisión (la misma para todos). A lo largo de la asignatura realizaron otras diez grabaciones de programas de diferentes formatos. Al finalizar el curso grabaron de nuevo una noticia (también igual para todos). Se analizan aquí los datos de los auto-registros de las grabaciones de estas dos noticias.

Inmediatamente antes de ambas grabaciones, los participantes respondieron a los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de dificultad de la tarea (Elaboración propia). Consta del ítem único siguiente: “Crees que hacer bien el ejercicio te va a resultar: ...”, con una escala de 7 puntos (1 = muy fácil; 7 = muy difícil).
- Cuestionario de autoeficacia: elaboración propia siguiendo el método recomendado por Bandura, 1997, de incorporar a la escala los comportamientos que los expertos en la materia de que se trate (en este caso, comunicación) consideren asociados con el

máximo rendimiento (en este caso, la máxima eficacia comunicativa). Se preguntaba a los sujetos mediante escalas de 7 puntos en qué medida se sentían capaces de controlar su nivel de estrés para que no perjudique su comunicación, de comunicar con confianza, de parecer natural, seguro/a y cercano/a, de ser claro/a, y de resultar creíble.

- Cuestionario de ansiedad – estado previa a la locución. Adaptado a partir del Inventario Revisado de Ansiedad-Estado Competitiva (Cox, Martens y Russell, 2003). Cuestionario de 12 ítems, con escalas de 7 puntos, que miden el nivel de ansiedad fisiológica y cognitiva inmediatamente antes del ejercicio de locución. Ejemplos de ítems: “Mi corazón late a gran velocidad”, “Me preocupa no hacerlo bien”.

Inmediatamente después de ambas grabaciones, los participantes respondieron al siguiente cuestionario:

- Cuestionario de flujo (Jackson y Marsh, 1996). Versión española validada por García Calvo et al (2008). Cuestionario de 36 ítems, cuatro por cada una de las nueve dimensiones del concepto de flujo. Ejemplos de ítems: “Sentía que era capaz de hacer frente a la dificultad de la situación”, “Tenía una total concentración”, “Sabía claramente lo que quería hacer”, “Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien”, “Realmente me divertía lo que estaba haciendo”.

El último día de la asignatura los alumnos respondieron de nuevo a los mismos cuestionarios de confianza para hablar en público y confianza ante la locución del primer día de presentación.

Las dos grabaciones fueron posteriormente visionadas por un panel de 10 expertos (profesores universitarios de Comunicación), que evaluaron la calidad de la locución mediante un diferencial semántico con escalas de siete puntos que incluía los siguientes ítems: incómodo/a – natural; inseguro/a – seguro/a; distante – cercano/a; confuso/a – claro/a; no creíble – creíble.

2.3. Análisis

Se ha utilizado el programa estadístico SPSS 17.0 para analizar los datos y calcular la frecuencia con que aparece un alto nivel de miedo a hablar en público, miedo a locutar y alto nivel de ansiedad previa al ejercicio de locución.

Se ha realizado una prueba T para muestras independientes para observar las diferencias entre hombres y mujeres en las diferentes variables.

Para analizar el efecto del programa de formación sobre las variables de interés se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas, con el programa de formación (antes y después) como variable independiente intra-sujetos y el miedo a hablar en público, miedo a locutar, auto-eficacia, ansiedad antes de la locución, flujo durante la locución y calidad de la comunicación como variables dependientes.

Para analizar el efecto de la auto eficacia, la ansiedad y la experiencia de flujo sobre la calidad de la comunicación se han calculado las correlaciones entre las variables, se han

realizado análisis de regresión y finalmente se ha llevado a cabo un análisis path utilizando el programa AMOS 18.

Esta técnica es apropiada para verificar el ajuste entre un modelo causal y el conjunto de correlaciones entre las variables del modelo. Los coeficientes path permiten determinar la cantidad de influencia o poder explicativo que tienen las variables independientes sobre las dependientes.

Hemos utilizado los siguientes índices para verificar el buen ajuste del modelo: (a) Chi cuadrado: los valores no significativos en este índice indican una correspondencia aceptable entre el modelo propuesto y los datos; (b) Grados de libertad de chi cuadrado: valores inferiores a 5 se consideran aceptables; (c) CFI (Comparative Fit Index): toma valores entre 0 y 1. Valores superiores a ,90 se consideran aceptables (Bentler y Bonnet, 1980); (d) RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): el valor mínimo de este índice es cero, lo que indicaría un ajuste perfecto. Se consideran aceptables los valores inferiores a ,08 (Browne y Cudeck, 1993).

3. Resultados

3.1. Ansiedad comunicativa

Tal como anticipábamos en nuestra primera hipótesis, hemos encontrado un alto nivel inicial de ansiedad o aprensión comunicativa entre el alumnado de la asignatura. Así, considerando a aquellos que se muestran de acuerdo en mayor o menor medida con todos los ítems de las escalas, el 23% de la muestra presenta un elevado nivel de miedo a hablar en público (puntuación superior de 48 en el cuestionario), el 23,5% tiene miedo a ponerse ante una cámara (puntuación superior a 30), y el 39,5% siente un gran nivel de ansiedad antes del ejercicio de locución (puntuación superior a 60).

Aunque no habíamos planteado ninguna hipótesis respecto efecto del género, resulta interesante el dato de que, si bien no aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables psicológicas analizadas (miedo a hablar en público, miedo a locutar, ansiedad antes del ejercicio de locución, autoeficacia, flujo), sin embargo, sí aparecen diferencias significativas en la calidad de la comunicación, tanto antes como después del programa de formación: la puntuación media de las mujeres es superior a la de los hombres (tabla 1).

Tabla 1.

Puntuaciones medias de hombres y mujeres en calidad de locución y significación estadística de las diferencias

	sexo	Media	DT	t	gl	Sig.
Calidad comunicación 1	Mujer	13,22	2,41	2,35	32	,025
	Hombre	11,16	2,49			
Calidad comunicación 2	Mujer	17,48	1,97	2,44	32	,020
	Hombre	15,61	2,41			

3.2. Efecto del programa de formación sobre las competencias psicológicas y la calidad de la comunicación

Un ANOVA con medidas repetidas con el programa de formación (antes y después) como variable independiente intra-sujetos y el miedo a hablar en público, miedo a locutar, autoeficacia, ansiedad antes de la locución, flujo durante la locución y calidad de la comunicación como variables dependientes, muestra que en todas ellas se da una mejora significativa como resultado del programa de formación (tabla 2).

Tabla 2
ANOVA medidas repetidas de variables psicológicas y calidad de la comunicación

	Media	Desviación típica	F	gl	Sig.
Autoeficacia 1	25,74	6,18	8,757	1	,007
Autoeficacia 2	31,13	5,94			
Ansiedad 1	55,09	13,78	12,512	1	,002
Ansiedad 2	45,86	13,02			
Miedo hablar público 1	43,52	9,10	21,695	1	,000
Miedo hablar público 2	36,17	8,93			
Miedo locutar 1	26,09	5,11	36,452	1	,000
Miedo locutar 2	20,69	2,60			
Flujo 1	187,60	42,21	17,327	1	,000
Flujo 2	217,60	27,25			
Calidad comunicación 1	12,38	2,53	82,819	1	,000
Calidad comunicación 2	17,014	2,53			

Respecto a las variables cuyas frecuencias indicábamos en el apartado anterior, después del programa de formación el grupo con un alto nivel de miedo a hablar en público se ha reducido al 14%. En el cuestionario de miedo a ponerse ante una cámara, nadie llega ya a la puntuación de 30. Las puntuaciones máximas que aparecen ahora son 24-25, en las que se encuentra el 13,9% de la muestra. Respecto al nivel de ansiedad previo al ejercicio de locución, después de cursar la asignatura sólo el 12,1% presenta un nivel superior a 60.

3.3. Efecto de las competencias psicológicas sobre la calidad de la comunicación

Antes de utilizar el análisis path se comprobó qué correlaciones significativas se daban entre las variables del modelo. Dichas correlaciones se muestran en las tablas 3 y 4.

Tabla 3
Correlaciones antes del programa de formación

	Autoeficacia 1	Ansiedad 1	Flujo 1
Ansiedad1	-,348 ^a		
Flujo 1	,604 ^{**}	-,484 ^{**}	
Cali com 1	,115	-,355 [*]	,207
Cali com 2	,046	-,055	,404 [*]

*p<,05; **p<,01; a,051

Tabla 4
Correlaciones después del programa de formación

	Autoeficacia 2	Ansiedad 2	Flujo 2	Disfrute 2	Cali com 1
Ansiedad 2	-,102				
Flujo 2	,375*	-,507**			
Disfrute 2	,271	-,238	,636**		
Calidad com. 1	,109	-,285	,293	,140	
Calidad com. 2	,068	-,096	,283	,399*	,563**

*p<,05; **p<,01; a p=,054

Los análisis de regresión muestran que antes del programa de formación, la experiencia de flujo correlaciona significativamente con los niveles de autoeficacia y de ansiedad, $R^2 = .46$, $F(2,25) = 10,70$, $p < ,001$, y los efectos parciales de ambas variables resultaron significativos, $p < ,01$ para autoeficacia y $p < ,05$ para ansiedad. La calidad de la comunicación correlaciona significativa y negativamente con el nivel de ansiedad antes de la locución, y en el análisis de regresión, ésta es la única variable cuyo efecto resulta significativo, $R^2 = .16$, $F(1,26) = 5,024$, $p < ,05$.

Después del programa de formación, la experiencia de flujo durante la locución correlaciona significativamente de nuevo con la autoeficacia y la ansiedad, $R^2 = .36$, $F(2,30) = 8,560$, $p < ,001$, y los efectos principales de ambas variables resultaron significativos, $p < ,01$. El grado de disfrute (subescala del cuestionario de flujo) correlaciona con la experiencia de flujo durante el acto de comunicación (puntuación en las ocho dimensiones restantes), y en el análisis de regresión, ésta es la única variable cuyo efecto resulta significativo, $R^2 = .41$, $F(1,31) = 21,74$, $p < ,001$.

La calidad de la comunicación correlaciona significativamente con el grado de disfrute durante la locución y con la calidad de la locución anterior al programa de formación, $R^2 = .40$, $F(2,30) = 10,135$, $p < ,001$, y los efectos parciales de ambas variables resultaron significativos, $p < ,001$ para calidad de la comunicación 1 y $p < ,05$ para disfrute.

A partir de estos datos proponemos el modelo que se muestra en la figura 2 y realizamos un análisis path para comprobar el ajuste entre los datos y el modelo propuesto.

Como puede verse en la figura 3, hemos eliminado la conexión entre la calidad de la comunicación antes del programa de formación y la calidad de la comunicación después. Esto es debido a que los grados de libertad del modelo aumentaban por encima del valor de 5, considerado el máximo aceptable.

Los datos de ajuste del modelo son los siguientes:

Antes del programa de formación:

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA
,152	2	,927	1,000	,000

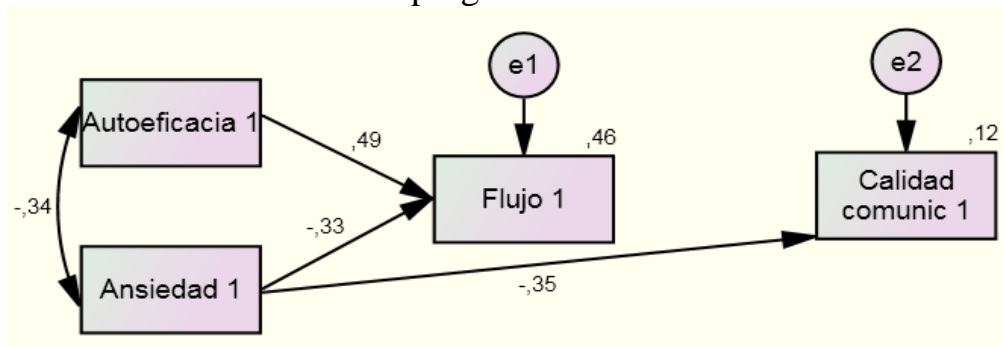
Después del programa de formación:

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA
1,052	5	,958	1,000	,000

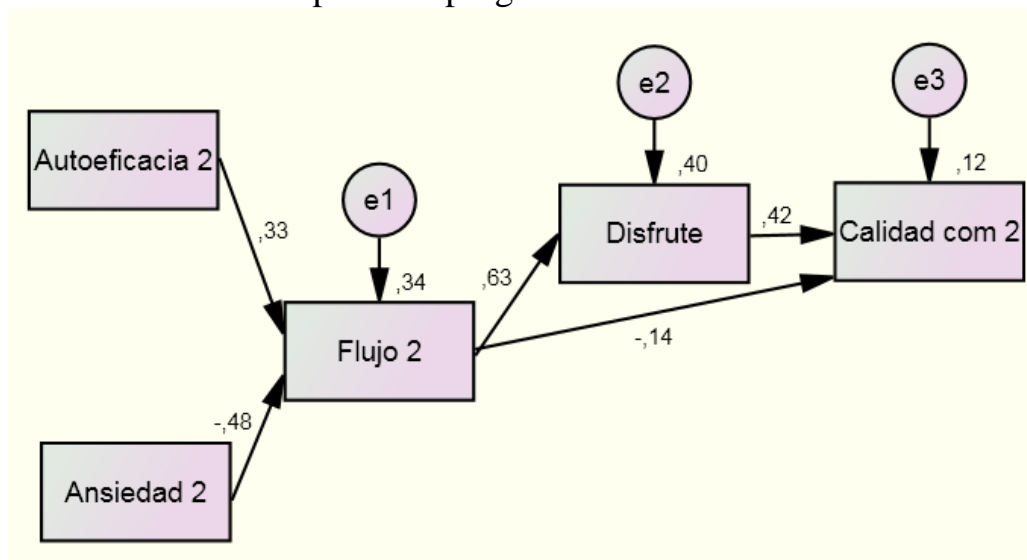
El estadístico Chi cuadrado no es significativo, lo que supone un primer índice de que los datos se ajustan bien al modelo. Los grados de libertad no superan el valor de 5, lo que es considerado aceptable (Hu y Bentler, 1999). En tercer lugar, CFI (Comparative Fit Index) vale 1, lo que indica un ajuste perfecto. Finalmente, el valor de RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) es 0, lo que también indica un ajuste perfecto del modelo.

Figura 3
Análisis path del modelo

Antes del programa de formación



Después del programa de formación

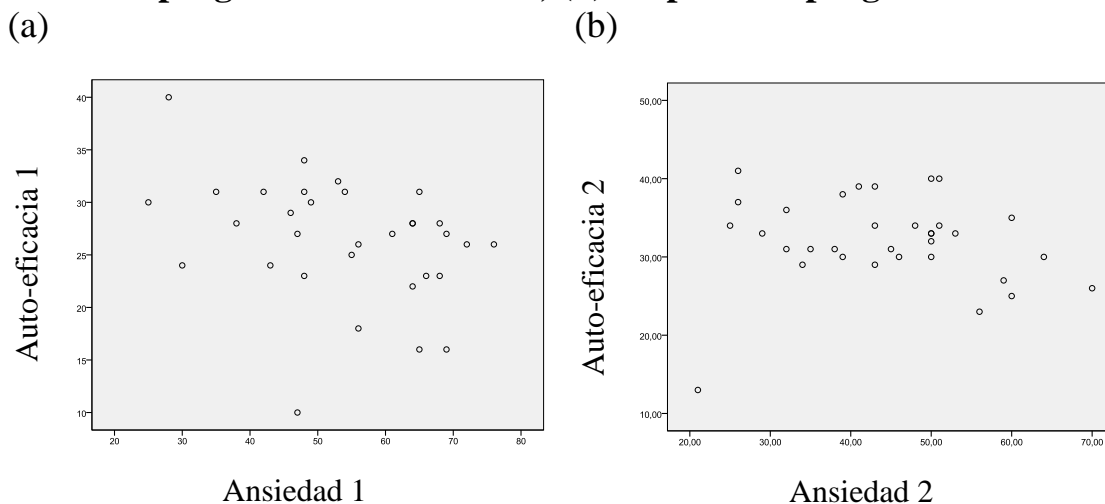


Revisando nuestras hipótesis, vemos que la segunda hipótesis se confirma en las mediciones previas al programa de formación, es decir, el nivel de ansiedad aparece negativamente correlacionado con la calidad de la comunicación. Sin embargo, esa correlación desaparece tras cursar la asignatura.

El mismo efecto ocurre en la relación entre variables que proponíamos en la tercera hipótesis: autoeficacia y ansiedad están negativamente correlacionadas antes del programa de formación, pero esa correlación desaparece tras cursar el programa.

Un análisis más pormenorizado de la evolución de estas variables nos permite interpretar este proceso. Comparando el gráfico en la izquierda de la figura 4 (relación entre autoeficacia y ansiedad antes del programa de formación) con el de la derecha (después del programa), puede verse que se ha producido un aumento de las puntuaciones de autoeficacia más bajas, lo que da lugar a una nube de puntos más horizontal y a una ausencia de relación entre ambas variables.

Figura 4
Representación gráfica de la relación entre autoeficacia y ansiedad: (a) antes del programa de formación; (b) después del programa



Con respecto a la ansiedad, puede verse en la tabla 5 que su disminución después del programa de formación es significativa para la subescala de ansiedad fisiológica, pero no para la ansiedad cognitiva.

Tabla 5
Evolución de las dos subescalas de ansiedad ante la comunicación

	Media	Desviación típica	F	gl	Sig.
Ansiedad fisiológica 1	9,09	4,55	8,24	1	,007
Ansiedad fisiológica 2	7,03	2,82			
Ansiedad cognitiva 1	16,03	3,55	2,94	1	,09
Ansiedad cognitiva 2	14,62	4,11			

Así, podemos concluir que el programa ha sido efectivo para reducir la respuesta de ansiedad fisiológica. La ansiedad cognitiva, es decir, la preocupación o el sentido de responsabilidad ante lo que los alumnos perciben como un examen importante, permanece constante como un indicador de la dificultad de la tarea, pero ahora los alumnos perciben que tienen las habilidades o recursos adecuados para hacerle frente (autoeficacia). La desaparición de la correlación entre ansiedad y calidad de la comunicación después de cursar la asignatura parece indicar que esa percepción está bien fundada.

Se confirman la cuarta y quinta hipótesis: tanto antes como después del programa de formación, la auto-eficacia se relaciona positivamente con el nivel de flujo en la comunicación, mientras que el nivel de ansiedad ejerce un efecto negativo sobre la experiencia de flujo.

Aparece una relación compleja entre la experiencia de flujo y la calidad de la comunicación, relación a la que se refería nuestra sexta hipótesis. Observando el patrón de correlaciones entre las variables y los resultados de los análisis de regresión, hemos propuesto un modelo en el que, después del programa de formación, la naturaleza autotélica o intrínsecamente satisfactoria de la actividad de comunicación media la relación entre la experiencia de flujo y la calidad de la comunicación. Así, la experiencia de flujo se relaciona positivamente con el disfrute de la experiencia y, finalmente, esta satisfacción predice la calidad de la comunicación.

Separar la naturaleza autotélica del resto de las características de la experiencia de flujo se justifica porque Jackson y Marsh (1996) indican que la naturaleza placentera del flujo constituye un factor de segundo orden, relacionado con las otras características de la experiencia de flujo. Los autores indican que para Csikszentmihalyi (1990) esta es la dimensión crucial de la experiencia de flujo, por lo que este autor frecuentemente sustituye el término *flujo* por *experiencia autotélica* o *disfrute*, indicando que este factor es más global que las otras dimensiones. Así, el disfrute de la experiencia constituye el resultado final de las otras características del flujo.

Es interesante subrayar que antes del programa de formación, la experiencia de flujo durante la comunicación no predice la calidad de la misma. Sin embargo, aunque en el análisis de regresión el efecto no es significativo, aparece una correlación positiva entre la experiencia de flujo en la comunicación antes del programa de formación y la calidad de la comunicación que el alumno/a consigue tras cursar la asignatura. Así, el conjunto de estos datos parece evidenciar que la relación entre flujo y calidad de la comunicación precisa del dominio de las técnicas de comunicación.

4. Conclusiones y discusión

Hemos presentado en este trabajo los primeros resultados de nuestro proyecto de investigación en torno a un programa innovador de formación de comunicadores que incorpora estrategias psicológicas de control de la ansiedad comunicativa.

Nuestros datos muestran que la idea de tener que comunicar ante un público, tanto de forma presencial como a través de una cámara, evoca un grado extremo de aprensión en la cuarta

parte de los estudiantes. Aún más, uno de cada tres experimenta un altísimo nivel de ansiedad en la situación real de comunicar ante una cámara.

El programa de formación que proponemos se ha mostrado eficaz para mejorar la confianza de los estudiantes en su capacidad de conectar con el público, para enseñarles a hacer frente y superar las manifestaciones de ansiedad, para conseguir acercarse al estado mental óptimo para comunicar mejor, para que la tarea comunicativa deje de ser algo amenazante y se convierta en una fuente de satisfacción y disfrute y, finalmente, para mejorar la credibilidad de los futuros comunicadores.

Nuestros datos prueban, además, que las habilidades psicológicas (auto eficacia y manejo de la ansiedad) y la disposición mental previa y durante la comunicación (flujo) son factores determinantes de la efectividad de la misma.

En este apartado, merecen destacarse dos resultados concretos: en primer lugar, la satisfacción y el disfrute de la actividad, es decir, el hecho de que la acción comunicativa sea motivadora en sí misma, es condición indispensable para que la concentración, la claridad de objetivos y el control redunden en una mejor aceptación por parte del público.

En segundo lugar, acercarse al estado mental óptimo (flujo) mejora la calidad de la comunicación sólo después del programa de formación, es decir, cuando se dispone también de las habilidades técnicas necesarias relativas al contenido verbal, no verbal, vocal y de preparación de la presentación.

Estos resultados evidencian la necesidad de una formación integral, que, sin descuidar la formación técnica, cuide la alfabetización emocional del comunicador.

El descubrimiento de las neuronas espejo ha permitido comprender los mecanismos neuronales subyacentes a la comprensión de las intenciones ajenas, el reflejo de sentimientos y emociones, la consonancia intencional y la empatía.

Se ha demostrado que tanto sentir una determinada emoción como observar la misma emoción expresada por la mímica facial de otra persona activan las mismas áreas del cerebro.

Cuando observamos una expresión facial e identificamos un estado afectivo, esa emoción es reconstruida en nuestro cerebro y comprendida así directamente mediante una simulación corporalizada que produce un estado corporal compartido con la persona observada. No se trata de una simulación intencionada, en la que nos ponemos voluntariamente en el lugar del otro, intentando ver las cosas desde su perspectiva, recreando con nuestra imaginación sus estados mentales. En la simulación corporalizada no hay ninguna inferencia o introspección, sino una reproducción automática, pre-reflexiva y no consciente de los estados mentales del otro, que son comprendidos directamente y compartidos a nivel neuronal, mediante lo que se ha llamado “resonancia no mediada” (Gallese, Migone, Eagle, 2009).

Este mecanismo explica por qué el estado mental del comunicador es clave para conseguir la aceptación del mensaje por parte del público. Una locución técnicamente perfecta puede dejar perfectamente indiferente a una audiencia que conecte a nivel emocional con un comunicador poco implicado con el mensaje que transmite o inseguro de sí mismo. Por el

contrario, este mecanismo resonante explicaría por qué la audiencia percibe como más creíble, natural, cercano y claro el mensaje cuando comparte una experiencia positiva con un comunicador convencido de que tiene algo importante o interesante que contar, de que puede transmitirlo eficazmente, y que, por ello, disfruta de la acción comunicativa.

Suele confiarse al tiempo la disminución espontánea de la ansiedad comunicativa. Esto ocurre efectivamente así en algunos casos, pero no en otros muchos. Gran cantidad de personas, también entre los profesionales del periodismo, simplemente evitan hablar ante el público o colocarse ante una cámara o un micrófono, es decir, renuncian a desarrollar esa importante habilidad. Otros no tienen elección, están obligados a hacerlo y lo hacen, pero van acumulando elevadas dosis de ansiedad y de sentimientos de ineficacia personal que a medio o largo plazo pueden determinar la aparición del síndrome *burn-out*.

El periodismo tiene muchos retos que afrontar (Fernández-Areal, 2010) y sus profesionales se enfrentan a situaciones laborales precarias y a un creciente deterioro en sus condiciones de trabajo (Cantalapiedra, Coca y Bezunartea, 2000). Estas circunstancias añaden aún más presión al desempeño de un oficio de suyo estresante, lo que hace aún más urgente la preparación de estos comunicadores para su autogestión emocional, que redundará en la calidad de su expresión, así como en su propia salud.

Es cierto que hay personas que no experimentan un nivel relevante de ansiedad comunicativa y que son grandes comunicadores sin haber recibido una formación específica. Esta misma realidad se da también en otras profesiones, por ejemplo, hay muchos empresarios de éxito que no han pasado por la Universidad. Sin embargo, nuestro trabajo pretende identificar nuevos factores que contribuyan a desarrollar una mayor competencia comunicativa y ofrecer esa formación a los alumnos, para que todos puedan descubrir su expresividad personal, conectar mejor con el público y desarrollar un estilo comunicativo más eficaz.

Internet y las redes sociales pueden aumentar la comunicación pública y también su pluralidad, siempre y cuando los ciudadanos desarrollen las habilidades necesarias para exponerse ante los demás y compartir su propia visión del mundo. Comunicar es una actividad que genera un cierto grado de ansiedad relacionada con la evaluación social en un elevado porcentaje de la población. Este factor es un obstáculo que limita el número de personas que se implican de manera activa y contribuyen con sus aportaciones a enriquecer el espacio público aumentado en las redes. Así, a pesar de las posibilidades que la tecnología ofrece para la expansión y democratización de la comunicación, podría seguir manteniéndose una estructura vertical en la que unos pocos lideran y determinan los contenidos y la mayoría son seguidores pasivos.

En el marco del proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, presentamos un proyecto formativo para la preparación no sólo de profesionales, sino también de usuarios creadores y activos en el nuevo entorno digital. El objetivo es proporcionarles las habilidades necesarias para interactuar satisfactoriamente en el espacio público expandido, aumentando así la autonomía de los sujetos y la pluralidad de la comunicación pública.

5. Referencias bibliográficas

- Ayres, J. (1997): *A component theory of communication apprehension*. Ruston, WA: Communication Ventures.
- Bados, A. (2008): *Miedo a hablar en público*. Publicación digital de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/6323/1/MHP.pdf> 19/09/2011
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bentler, P.M. y Bonnet, D.G. (1980): “Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures”. *Psychological Bulletin*, 88, pp. 588-606.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993): “Alternative ways of assessing model fit”. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-62), Newbury Park, CA: Sage.
- Cantalapiedra, M.J.; Coca, C.; Bezunartea, O. (2000): “La situación profesional y laboral de los periodistas vascos”. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 9, pp. 335-355.
- Cea, J.I.; Reyes-del Paso, G. (2005): “Effects of a brief respiratory training on baroreceptor cardiac reflex power and effectiveness”. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 31(1), pp. 37-49.
- Cervone, D., Scott, W.D. (1997): “Self-efficacy theory of behavioral change: Foundations, conceptual issues, and therapeutic implications”, pp. 349-383, en W. O’Donohue y L. Krasner (Eds.), *Theories of Behavior Therapy: Exploring Behavior Change*. Washington: American Psychological Association.
- Cox, R.H.; Martens, M.P.; Russel, W.D. (2003): “Measuring anxiety in athletics: the revised Competitive State Anxiety Inventory-2”. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 519-533.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I.S. (1998): *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Areal, M. (2010): "Una profesión titulada “Periodismo”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, pp. 1-13, en http://www.revistalatinacs.org/10/art/879_Vigo/01_MF_Areal.html
DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-879-001-013
- Freimuth, V.S. (2006): “The effects of communication apprehension on communication effectiveness”. *Human Communication Research*, 2(3), pp. 289-298.

- Furmark, T., Tilfors, M., Everz, P.O. (1999): “Social Phobia in the general population: Prevalence and sociodemographic profile”. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, pp. 416-424.
- Gallese, V.; Migone, P.; Eagle, M. (2009): “La simulación corporalizada: las neuronas espejo, las bases neurofisiológicas de la intersubjetividad y algunas implicaciones para el psicoanálisis”. *Clínica e investigación relacional*, 3(3), pp. 525-556.
- García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F.J., Reina, R., Cervelló, E. (2008): “Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale”, *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), pp. 660–669.
- Gardner, C.T.; Milne, M.J.; Stringer, C.P.; Whiting, R.H. (2005): “Oral and written communication apprehension in accounting students: Curriculum impacts and impacts on academic performance”. *Accounting Education*, 14(3), pp. 313-336.
- Gatchel, R.J., Proctor, J.D. (1976): “Effectiveness of voluntary heart rate control in reducing speech anxiety”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(3), pp. 381-389.
- Hall, C., Mack, D., Paivio, A., Hausenblas, H. (1998): “Imagery use by athletes: Development of the Sport Imagery Questionnaire”, *International Journal of Sport Psychology*, 29, pp. 73–89.
- Hook, J.N.; Smith, C.A.; Valentiner, D.P. (2008): “A short-form of the Personal Report of Confidence as a Speaker”. *Personality and Individual Differences*, 44, pp. 1306-1313.
- Jackson, S.A.; Marsh, H.W. (1996): “Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale”. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, pp. 17-35.
- Jackson, S.A.; Roberts, G.C. (1992): “Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, pp. 156-171.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001): “Job burnout”. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Mathwick, C., Rigdon, E. (2004): “Play, Flow, and the Online Search Experience”, *Journal of Consumer Research*, 31, pp. 324–332.
- McCroskey, J.C. (1997): “Self report measurement”, pp. 75-108, en J.A. Daly, J.C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopt, y D.M. Ayres (Eds.). *Avoiding Communication*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- McCroskey, J.C. (1984): “The communication apprehension perspective”. En Daly, J.A. and J.C. McCroskey (Eds). *Avoiding Communication*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Olivares, J., García-López, L.J. (2002): “Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público”. *Psicothema*, 14(2), pp. 405-409.
- Paul, G.L. (1966): *Insight vs desensitization in psychotherapy*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Peer, L.; Malthouse, E.; Nesbitt, M.; Calder, B. (2007): *The local TV news experience: How to win viewers by focusing on engagement*. Media Management Center.

<http://www.mediamanagementcenter.org/localTV/localTV.pdf> 15/03/2011.

Richmond, V.; McCroskey, J.C. (1995): *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness* (4th ed). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Schmidt, N.L. (2006): *Self administered tactile therapy: A proposed intervention for the treatment of public speaking apprehension*. Tesis doctoral, Washington State University.

<http://hdl.handle.net/2376/484> 23/09/2011.

Thomas, C. (2005): "Conquering Speech Anxiety". Supplemental chapter for P.E. Nelson and J.C. Pearson (Eds.) *Confidence in Public Speaking (Telecourse version)* 8th Ed. Roxbury Publishing Company. <http://roxbury.net/images/pdfs/cps6chape.pdf> 15/03/2011.

Toral, G.; Murelaga, J., Vidales, N. (2008): "Comunicación emocional y miedo escénico en radio y televisión". *Signo y Pensamiento*, 52, pp. 133-144.

- Este artículo es producto del proyecto de investigación EHU09/54, de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

FORMA DE CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS – HOW TO CITE THIS ARTICLE IN BIBLIOGRAPHIES / REFERENCES:

García-Ureta, I., Toral-Madariaga, G. y Murelaga-Ibarra, J. (2012): "Comunicadores resonantes, comunicadores eficaces. Flujo y credibilidad del comunicador", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 67. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 099 a 124 recuperado el ____ de ____ de 2_____, de

http://www.revistalatinacs.org/067/949_UPV/05_Irene.html

DOI: [10.4185/RLCS-067-949-099-124](https://doi.org/10.4185/RLCS-067-949-099-124) / [CrossRef link](#)

Artículo recibido el 1 de diciembre de 2011. Sometido a pre-revisión el 3 de diciembre. Enviado a revisores el 5 de diciembre. Aceptado el 20 de diciembre de 2011.

Galeradas telemáticas a disposición de los autores el 23 de diciembre de 2011. Visto bueno de los autores: 29 de diciembre de 2011. Publicado el 1 de enero de 2012.

Nota: el [DOI](#) es **parte de** la referencia bibliográfica y ha de ir cuando se cite este artículo.