

La superación del miedo escénico en el aula de locución informativa

*Antxoka Agirre Maiora, Terese Mendiguren Galdospin,
Leire Iturregui Mardaras*

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (España).
antxoka.agirre@ehu.eus, terese.mendiguren@ehu.eus,
leire.iturregui@ehu.eus*

Resumen

Este trabajo muestra la estrategia docente desarrollada en la Universidad del País Vasco para superar el miedo escénico en la asignatura de Locución Informativa. Se detallan los fundamentos teóricos y la aplicación práctica de dicha estrategia, además de la evolución positiva en la superación de este miedo de los alumnos, recogida a través de tres encuestas realizadas al comienzo y al final de curso. La idea principal es que resulta muy común padecer, en mayor o menor medida, este miedo al micrófono y a la cámara, pero que trabajando con las técnicas adecuadas se pueden conseguir unos resultados muy satisfactorios.

Palabras clave: Miedo escénico, locución informativa, comunicación oral, docencia.

Overcoming Stage Fright in the ‘Informative Speech’ Class

Abstract

This work shows the teaching strategy developed by the Basque Country University to overcome the stage fright in the ‘Informative Speech’ class. Theoretical fundamentals and practical application of this strategy is detailed in this research, in addition to positive evolution

overcoming this fright by students. Information has been collected through three polls made at the beginning and the end of an academic year. The main idea is that it is very common to suffer this fear to camera and microphone greater or lesser extent, but that good goals can be achieved working with suitable techniques.

Keywords: Stage fright, informative speech, oral communication, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de nuestros mayores miedos es el miedo a nosotros mismos. El ser humano es un ser eminentemente social, por lo que la mirada o la evaluación de los demás influye en el desarrollo académico, carrera profesional, estatus social etc. del individuo. Se podría definir el miedo escénico como la respuesta psicofísica del organismo que surge como consecuencia de pensamientos anticipatorios negativos sobre la capacidad de uno para resolver este tipo de evaluación (Legeron y Andre, 1997).

Se trata de un fenómeno muy común. Diversos estudios epidemiológicos señalan que hablar en público es considerado por adultos y adolescentes como una de las situaciones sociales más difíciles. Según el estudio de Stein, Walker y Porde (1996) el 34% de la población comunitaria afirma tener un gran miedo a hablar en público. Las investigaciones de Bados (1992) señalan que al menos un 20-30% de los estudiantes universitarios padece este problema.

La experiencia docente de la asignatura de Locución Informativa brinda la oportunidad de conocer casos en los que es evidente que el alumno ha soñado durante años con un micrófono o el foco de las cámaras y los coge con gusto y cierta destreza desde el primer día. Pero en la mayoría de los casos, en un primer acercamiento lo hacen como si se tratase de un potro de tortura. A la mirada de sus compañeros de clase, se le añaden la mirada de las cámaras o el estudio de grabación, y la del profesor, todo ello mientras realizan una actividad que no comprenden y para la que no están preparados.

La mayoría de los sujetos actúan como si fueran forasteros en su propia casa, al punto de interferir activamente en el funcionamiento de su voz y de su expresión corporal. De manera inconsciente, mediante una serie de hábitos adquiridos que han

llegado a interiorizar como propios, se producen estos bloques en su expresividad (Toral, Murelaga et al., 2008: 138).

Hay países como Italia, Argentina, Reino Unido o Estados Unidos en los que la enseñanza de la expresión oral tiene un gran peso en su tradición pedagógica. No es el caso de España. La didáctica de la lengua se ha centrado en la escritura, por el papel central que esta ha tenido en el sistema cultural y la dificultad que entraña su aprendizaje, mientras que la enseñanza de la competencia oral se ha dejado aparcada en los primeros cursos de la educación primaria, proscrita muchas veces (el famoso ‘no hablare en clase’ escrito en la pizarra) por una concepción poco participativa de la enseñanza (Vilá y Castellá, 2014). Según Ballesteros y Palou (2005) la mayoría del profesorado considera un problema la didáctica de las destrezas orales, no sabe cómo enfocarlas, cómo organizar las actividades sin que la clase se desorganice, cómo evaluarlas, por lo que se limitan a lecturas en voz alta y a exposiciones ocasionales de algún tema académico.

Las Facultades de las Ciencias de la Comunicación no son ajenas a esta inercia. La crisis de la prensa escrita, la centralidad de los medios audiovisuales y el auge de los formatos y la cultura audiovisuales en Internet no ha evitado que todavía sea la Redacción el área temática que tiene un mayor peso en los planes curriculares. Para diseñar el listado de competencias importantes que deberían recoger los planes de estudios encuadrados en el proyecto Tuning para la definición de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los graduados y empleadores de estos graduados le concedieron una gran importancia a la capacidad de comunicación oral, colocándola en el sexto puesto, mientras que el personal académico la relegaba a un puesto considerablemente inferior (García Ureta, Toral et al, 2012).

En lo que se refiere al trabajo específico sobre locución puede afirmar que se da una situación parecida. La formación académica convencional tiene una orientación exclusivamente racional que deja de lado la importancia del aspecto emocional en la comunicación. “Las habilidades psicológicas necesarias para hacer frente al miedo escénico no se incluyen en la mayoría de los programas de formación en locución” (García Ureta, Toral et al., 2012: 414). Se suele suponer que este miedo es algo que tienen padecer los novatos necesariamente, y que va desapareciendo con el tiempo y la práctica continuada. Pero la literatura sobre oratoria está plagada de testimonios

de profesionales de la comunicación con una larga trayectoria a sus espaldas que confiesan que no acaban de superarlo.

Locución Informativa es una asignatura de reciente creación en el Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco. Se impartió por vez primera en el curso 2012-2013, y en aquel mismo curso se consiguió un acuerdo de colaboración con la Cadena Ser (castellano) y Euskadi Irratia (euskera), reforzando las prácticas de clase a través de actividades que se tradujeran en una recompensa real de formación y contacto con una emisora de verdad. De esta iniciativa surgieron una dinámica y un dialogo entre alumnos, profesionales y profesores a partir de la cual se trató de enriquecer la estrategia didáctica de la asignatura a través de iniciativas que favoreciesen el aprendizaje activo y la creatividad.

La experiencia resultó muy positiva para todas las partes, y, después de consolidarse en el curso 2013-2014, sirvió como base para poner en marcha un Proyecto de Innovación titulado ‘Locución informativa: del aula al estudio de radio. La colaboración con radios profesionales como elemento motivador para fomentar la creatividad, el aprendizaje activo y el buen rendimiento’¹.

El diálogo mantenido con alumnos y profesionales, y la misma experiencia docente, dejan entrever que una de las carencias más importantes de los estudiantes de grado es la falta de herramientas para controlar el miedo escénico y liberar así su expresividad. Por lo tanto el trabajo para superar el miedo escénico está siendo uno de los elementos clave del Proyecto de Innovación Educativa en curso.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para aprender a hablar bien en público es indispensable partir del convencimiento de que la comunicación oral es la inevitable tarjeta de visita de nuestras relaciones sociales: por nuestras palabras se nos juzga y con ellas persuadimos. Aprender a hablar en público es un arma indispensable a la que tendremos que recurrir en innumerables circunstancias (Rodero, 2003: 27).

La gran mayoría de trabajos sobre oratoria, psicología clínica, psicología de la comunicación e inteligencia comunicacional consultados son coincidentes en subrayar la idea de que la capacidad de expresarnos en público es fundamental en nuestro desarrollo vital. Pero

en el caso de los estudiantes del grado de comunicación esta afirmación es aún más evidente. En el paradigma actual de la comunicación audiovisual prima la seducción basada en las imágenes y las emociones antes que la persuasión basada en la razón y el discurso (Haranburu y Plazaola, 2000). Por otro lado, en las últimas décadas han ido ganando peso un nuevo tipo de emisiones conversacionales o relacionales, y se ha dado un cambio progresivo que ha desbordado las franjas programáticas destinadas al entretenimiento (llegando a la locución informativa, que es el compete en este caso), en el que se ha sustituido el modelo tradicional de comunicación pedagógica que establecía unos formalismos y una relación jerarquizada entre el comunicador y las audiencias por un nuevo modelo en el que se quiere establecer una relación de una mayor proximidad con el espectador, más emocional, con una mayor importancia del lenguaje no verbal, en el que priman los directos y la improvisación. Por lo tanto, resulta imprescindible que la formación de los profesionales incluya también herramientas que se adecuen a estos parámetros (Toral, Murelaga et al., 2008).

“Los estados emotivos afloran tanto en la postura del cuerpo como en los gestos o en la modulación de la voz y las inflexiones del discurso” (Bregantin, 2008, 113). Nuestro cuerpo reacciona psíquica, emocional y muscularmente ante determinados estímulos como un todo. Esa reacción, que en parte puede ser involuntaria e incluso contraria a nuestra voluntad², puede ser percibida por los demás, y por lo tanto es parte de lo que comunicamos. Así mismo, nuestro estilo comunicativo está mediado por la forma en que percibimos el entorno y nos percibimos a nosotros mismos ya que las emociones que reflejamos en nuestra comunicación surgen de estas percepciones (Bustos, 2003; Gaya 2002). Dicho de otra forma, alguien que no confía en sí mismo difícilmente será convincente para los demás, o alguien al que no le gustan las cámaras difícilmente gustará a la audiencia.

Por lo tanto, si somos un todo y todo se comunica parece evidente que para preparar a los alumnos de locución se deben explicar y entrenar todos los procesos físicos y psicológicos involucrados en la expresión del individuo. Incluida la parte más desconocida, y por lo tanto más inconsciente, de nuestra comunicación, la concerniente al lenguaje verbal y el control de la voz, que al mismo tiempo es la que cuenta con una mayor potencial de seducción (Ailes y Kraushar, 2001; Davis, 2002).

El miedo escénico, como reacción psicofísica, engloba toda una serie de síntomas que se pueden dar tanto a nivel fisiológico (rictus facial, tics y temblores, rubor facial, sequedad en la boca, náuseas etc), como cognitivo (bloqueo mental, exageración perceptiva de los fallos, miedo al ridículo etc) y conductual (elusión, bajo volumen de voz, tartamudeo etc) en mayor o menor grado (Yagosesky, 2001). Varios estudios clínicos muestran que solo uno de cada cinco personas que declaran tener un gran miedo a hablar en público tienen una fobia diagnosticable (Bados, 2005). Por lo tanto, normalmente los síntomas no suelen ser muy agudos, ni se manifiestan en gran número en un mismo individuo. Pero cada uno de estos síntomas puede llegar a ser un lastre importante en la capacidad de expresión del individuo, dificultando una locución satisfactoria.

Tanto la psicología clínica que trata la fobia a hablar en público, como los trabajos sobre oratoria e inteligencia comunicacional que proponen técnicas al respecto, coinciden al señalar que una exposición gradual, complementada con técnicas de reconstrucción cognitiva y de regulación del nivel de activación, suele ser efectiva para superar la sintomatología.

La exposición permite lograr tres objetivos: a) Aprender a romper la asociación entre las situaciones temidas y las reacciones de ansiedad y a responder de modo diferente ante dichas situaciones. b) Aprender que las consecuencias negativas anticipadas no ocurren y que, por tanto, no hay base para el miedo. c) Aprender que la ansiedad puede ser controlada con las técnicas de afrontamiento enseñadas (Bados, 2005: 28).

La exposición ha de ser gradual. En las primeras experiencias la posibilidad de éxito debe ser alta, de modo que ese éxito sirva para afianzar la autoconfianza del sujeto, y esa autoconfianza, al mismo tiempo, confiera una mayor efectividad en experiencias de una dificultad mayor.

Un primer grupo de técnicas de afrontamiento debe de ser la destinada a la regulación del nivel de activación. La clásica Ley de Yerkes-Dodson, formulada a principios del siglo pasado explica que para alcanzar el mejor rendimiento, se necesita cierta tensión -incluso algunos profesionales de la comunicación apuntan que cierto miedo escénico - que ayuda a estar centrado y alerta. Pero a partir de un punto, cualquier aumento del estrés conlleva una disminución del rendimiento. Por lo tanto es muy importante conocer el nivel óptimo de activación de cada uno, y desarrollar recursos

para alcanzarlo a voluntad (Bregantin, 2008). Este aspecto se suele trabajar con ejercicios de relajación muscular y de respiración.

Para la reconstrucción cognitiva se suelen utilizar técnicas de pensamiento positivo y de visualización. El pensamiento positivo consiste en aprender a identificar los pensamientos negativos cuando ocurren, en darse cuenta de su efecto perjudicial y en sustituirlos por otros pensamientos más positivos que ayuden a manejar la ansiedad y a hacer frente a las situaciones que se temen. La visualización a su vez, consiste en transformar mediante la imaginación una situación temida en gratificante, para después apoyarse en esa proyección para enfrentarse a la situación real.

Todo el proceso de reconstrucción cognitiva se debe realizar a través de una retroalimentación positiva (se señala y elogia lo que está bien hecho) y correctiva (se señala lo que conviene mejorar y como), y para aumentar la autonomía del sujeto la evaluación del tutor se debe limitar a ratificar, completar, matizar o corregir las autoevaluaciones manifestadas por el afectado (Bados, 2005).

3. ESTRATEGIA DOCENTE

En una primera unidad didáctica, la asignatura consta de seis, se trabajan algunas de las ideas más importantes en las que se sintetizan los fundamentos teóricos que se acaban de exponer. Se explica a los alumnos la importancia de la comunicación oral, y la que tiene este entrenamiento en su caso, dada la evolución que se está dando en el campo profesional; o el papel que juegan en la comunicación los procesos psicológicos, el lenguaje no verbal, la autoimagen, la autoconfianza y el pensamiento positivo. Así mismo, se les explica en qué consiste el miedo escénico, añadiendo que es un fenómeno que afecta, en mayor o menor medida, a todo el mundo, incluidos profesionales de gran prestigio, y se les ofrecen nombres y apellidos y alguna entrevista en la que algunos de estos profesionales habla del tema. Suele ser bastante celebrada, a la hora de desdramatizar el miedo escénico, la anécdota del experimento informal de un profesor de nuestra facultad que consiste en hacer preguntas en clase siempre a alumnos que visten alguna prenda roja: a los diez días ningún alumno viene a clase vestido con prendas de ese color. Luego pasa al azul, y a los dos días desaparece este tipo de prendas. O la anécdota que ilustra cómo el miedo y la gratificación pueden estar más cerca de lo que pudiera parecer: el Premio Nobel Camilo José Cela, al mismo

tiempo que decía en prensa que sentía un miedo intenso cada vez que debía de hablar en público, detallando que se le agarrotaban completamente las piernas (Martínez Selva, 2001), confesaba en sus memorias el haber improvisado de principio a fin varias conferencias sobre países lejanos de los que no sabía absolutamente nada, y habérselo pasado en grande con estas improvisaciones (Laborda, 2014).

Una vez subrayada la importancia del aprendizaje y desdramatizado el problema se les explica la sintomatología, complementando un ejercicio en el que cuentan las sensaciones que han experimentado al exponer ante la clase un texto libre que han redactado previamente, con una encuesta a la que deben de responder después de la primera práctica en el plató de televisión. Poco a poco empiezan a conocer e identificar su miedo.

La asignatura es eminentemente práctica, las notas de la evaluación continua de las prácticas de televisión y de radio suponen un 80% de la nota final, y esas prácticas se articulan de acuerdo al principio de exposición gradual. Se comienza con una noticia, cuya locución se hace de forma individual y con una expresividad más formal, y cuya realización técnica es muy simple. Poco a poco se van añadiendo dificultades: del estudio de radio al plato de televisión, que supone pasar del papel al Prompter y añadir el control del lenguaje no verbal; de la noticia al reportaje, en el que participa más de un locutor por lo que hay que interactuar y los niveles de expresividad e improvisación son más altos; y del reportaje a la tertulia informativa, en el la que el grado de interacción, expresividad e improvisación se dan en un grado superlativo. Del mismo modo, el grado de dificultad de la realización técnica va en aumento: se empieza con la integración de unos cortes de audio en un reportaje radiofónico para terminar utilizando todos los recursos técnicos que son necesarios en un informativo de televisión en el que se enlazan distintos reportajes.

La retroalimentación es inmediata, positiva y correctiva. Las prácticas son grabadas y visionadas o escuchadas en grupo semanalmente. Para que el alumno sea el artífice de su propio proceso formativo se requiere un compromiso por su parte pero también nuevos métodos que le permitan tomar responsabilidad (Pou, Álvarez et al, 2013). En este caso, para fomentar la autonomía de los alumnos, se deja en sus manos, en la mayor medida posible, tanto la realización técnica de las grabaciones como la evaluación del material recogido. En lo que se refiere a la evaluación, se fomenta en primer lugar la autoevaluación, para seguir con la

evaluación en grupo. Finalmente, la evaluación del profesor sirve para completar y matizar lo expuesto.

La observación del progreso de otros similares a uno mismo tiene un efecto motivador. Lo mismo que sucede con el análisis del trabajo de profesionales que para los alumnos son referenciales. Por otro lado, la actitud positiva del profesor (la retroalimentación positiva) suele contagiarse a todo el grupo, creándose un clima de apoyo que suele ser motivante para el alumno que le toca enfrentarse a la locución en ese momento. Y cuanto mayor sea la motivación que se logre despertar en él o ella, la implicación del alumno aumentará a la hora de desarrollar las tareas encomendadas (Tamayo y Segura, 2012).

El tratamiento individualizado resulta bastante complicado por el volumen del alumnado (a pesar de ello se suele realizar por lo menos en un par de prácticas) por lo que se aprovecha la evaluación que se hace en grupo para incluir varias ideas que resultan claves para la reconstrucción cognitiva diseñada de antemano. Por ejemplo el contraste entre la auto-percepción y la percepción del resto de la clase (normalmente esta última suele ser bastante más benévola respecto a los errores cometidos y menos consciente de los nervios y el miedo del locutor) suele resultar bastante impactante. O cuando las practicas más complicadas las superan satisfactoriamente y se desata un punto de euforia, se evidencia que cuantos más riesgos se toman en la tarea es mayor la recompensa del éxito (Garzia, 2008).

Se insiste también en la importancia de la preparación. El conocer bien el texto que se ha de locutar, su significado y su estructura, el subrayar las palabras que se tienen que enfatizar o las que resultan más problemáticas para el locutor, y el ensayo, que permite marcar las inflexiones de la voz y la entonación, son fundamentales para afrontar la locución de un texto con el nivel de confianza adecuado. Normalmente, cuanto más agudo es el miedo escénico, más reacio se suele mostrar el sujeto para preparar adecuadamente esa situación (Daly, Vangelisti et al, 1995), por lo que se les insiste mucho más a los alumnos que muestran un mayor miedo.

Además de trabajar en ejercicios de técnica vocal e interpretativa, indispensables en una asignatura de locución³, la estrategia docente que se propone incluye ejercicios de respiración (Lodes, 2002) y algunas nociones muy básicas de técnicas de visualización.

Por último, el intercambio y la interactividad con profesionales, que es la base del Proyecto de Innovación Educativa en curso, supone una oportunidad inmejorable para conocer de primera mano cómo se enfrentan estos al miedo escénico. Los profesionales de las emisoras colaboradoras suelen ofrecer dos charlas en aula para cada grupo y estas charlas se desarrollan en un formato en el que la exposición de estos se adecua a las preguntas previamente formuladas por los alumnos, entre los cuales el tema del miedo escénico suele tener su parte de protagonismo. Y la visita de los alumnos a la emisora suele dar la oportunidad de preguntar a los profesionales a los que se les acaba de ver en acción.

Se busca que el espacio educativo resulte óptimo, tanto en el diseño de las prácticas que realizan en clase como en el intercambio que realizan con los profesionales, para que, en cuanto al miedo escénico se refiere, el alumno pueda hacerse una idea aproximada de la incidencia que tiene en la profesión y del entrenamiento que suele darse en las técnicas para controlarlo.

4. METODOLOGÍA

Para analizar la efectividad de la propuesta docente desarrollada se han realizado tres encuestas a los seis grupos de prácticas de los alumnos de Locución Informativa en las modalidades de euskara y castellano. Se trata de conocer sus miedos, saber dónde reside su reto fundamental a la hora de enfrentarse a un ejercicio de locución frente a los micrófonos. Se quiere evaluar hasta qué punto se han conseguido superar esos miedos iniciales y conocer si consideran que tras varios meses de prácticas están mejor preparados que al inicio del cuatrimestre para enfrentarse a un casting de locución o a una prueba profesional real en la radio.

La primera encuesta se realizó inmediatamente después de la primera práctica en el plató de televisión, en la tercera semana del inicio de la asignatura. Se les ofreció un listado de síntomas tanto fisiológicos, como cognitivos y conductuales relacionados con el miedo escénico (Yagoskesky, 2001). La encuesta ofrecía la posibilidad de detallar el grado en el que se padecía cada síntoma, pudiéndose escoger entre ‘Nada’, ‘Algo’, ‘Bastante’ y ‘Mucho’. En total respondieron a la encuesta 114 alumnos.

Para poder hacer una comparativa que revelase la evolución global de esta sintomatología, a final de curso se les ofreció la misma encuesta después de la antepenúltima práctica en el plató de televisión, en la semana 14. En este caso respondieron 106 alumnos.

En el análisis de los resultados, para no falsear la comparativa, se ha considerado que el número de test analizados en los dos momentos debía de ser el mismo, por lo que se han apartado ocho, escogidos aleatoriamente, de entre los test recogidos a principios de curso. Por lo tanto el total de test analizados es de 212, 106 recogidos a principio de curso y otros 106 recogidos al final de curso.

Por otro lado, se ha realizado un filtrado de los datos recogidos, descartando los menos significativos, para poder ordenar y simplificar la lectura de los resultados. De este modo, solo se han valorado los ítems que recogen un grado importante del síntoma (las variables ‘Bastante’ y ‘Mucho’). Una vez contabilizados todos estos ítems, se ha limitado la lectura de los resultados a los diez síntomas de mayor incidencia. La encuesta que se les pasó a los alumnos observaba 22, pero se ha considerado que un número tan alto era complicado para recogerlo de forma gráfica⁴.

A finales de curso se les ofreció a los alumnos una tercera encuesta. En este caso se trató de un cuestionario de respuesta abierta que nos permitiese recoger sus sensaciones y reflexiones más allá de simples datos. La encuesta constaba de tres preguntas: a) *¿Cuál era tu mayor reto al enfrentarte a una locución frente a la cámara? ¿Qué aspectos consideras que suponían mayor dificultad para ti?* b) *¿Has conseguido superarlo y sentirte más seguro/a?* c) *¿Crees que estás más preparado/a que hace tres meses para enfrentarte a una prueba de locución frente a una cámara o un público? ¿En qué crees que has mejorado y por qué?*

Las preguntas no se refieren directamente al miedo escénico, pero en las respuestas se puede observar la importancia de varios elementos relacionados con el mismo (por ejemplo, el mayor reto de muchos de los alumnos consiste en superar algunos de los síntomas relacionados con el miedo escénico, o directamente se refieren al miedo), por lo que se ha decidido incluir dicha encuesta en este trabajo.

En este caso la encuesta se realizó en la última semana del curso y participaron 108 alumnos de los seis grupos de prácticas de las modalidades de castellano y euskera. Aunque se trataba de un cuestionario de respuesta abierta, muchas de las respuestas se han repetido por lo que se han podido agrupar para posteriormente ordenarlas en tres gráficos, una para cada pregunta, con el fin de facilitar la lectura de los resultados.

5. ANÁLISIS

Como se puede observar en el Gráfico 1 la incidencia de los síntomas del miedo escénico en los alumnos es muy alta. Por ejemplo, al comienzo de curso 61 alumnos responden que sienten en un grado alto o muy alto una autoexigencia desmesurada. Esto representa el 57% de los alumnos encuestados. Los seis síntomas más frecuentes se dan en unos porcentajes que se sitúan por encima del 40% del alumnado: Autoexigencia desmesurada (57,5%), Inquietud generalizada (47,1%), Temores al fracaso-ridículo (46,2%), Exageración perceptiva de los fallos (44,3%), Alteración del ritmo cardiaco (43,4%) y Farfuleo o atropellamiento verbal (43,4%). Son muchos alumnos con más de un síntoma que se padece de una forma aguda. Y no hay absolutamente ningún alumno que no haya puesto que padece ‘Bastante’ o ‘Mucho’ ningún síntoma. Es evidente que al comienzo de curso el micrófono les produce mucho respeto y bastante miedo.

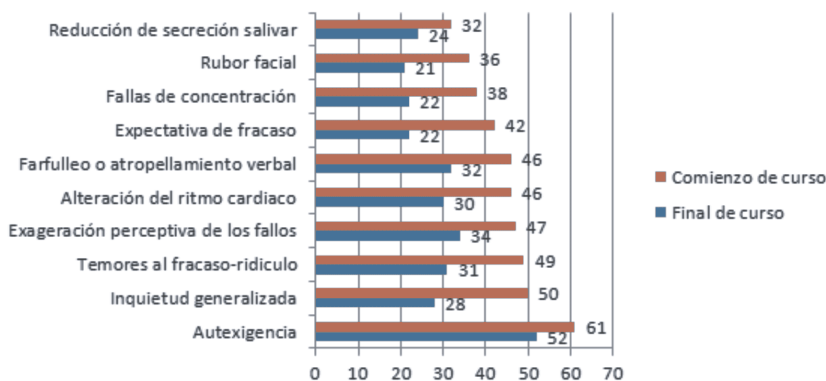


Gráfico 1. Evolución de la sintomatología del miedo escénico.

Fuente: Elaboración propia.

Otra evidencia es que a final de curso este nivel de estrés ha bajado notablemente. Si el número total de ítems a principio de curso era de 447, a final de curso es de 296, lo que representa una bajada total del 34%. La expectativa de fracaso baja un 48%, las fallas de concentración un 42%, el temor al ridículo un 37%, la alteración del ritmo cardíaco un 35% o la inquietud generalizada un 34%. Precisamente es el síntoma más común, el de una autoexigencia desmesurada, el que menos decrece con un 15%,

pero no hay ningún síntoma que no tenga una tendencia a la baja. Por otro lado, al contrario de lo que ocurría al comienzo de curso, sí hay un porcentaje de alumnos, un 32%, que declara que no padece ningún síntoma de una forma intensa.

Se podría discutir si la evolución es suficiente, pero es indiscutible que se da una evolución positiva notable. A final de curso más de un tercio de los alumnos le ha perdido el miedo a la cámara, y el resto tiene una mayor autoconfianza que al comienzo de curso.

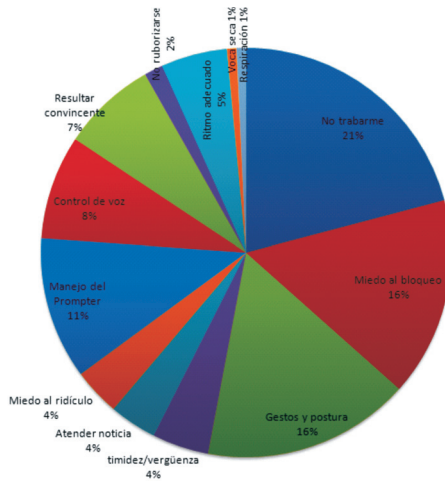


Gráfico 2. ¿Cuál era tu mayor reto?

Fuente: Elaboración propia.

Según se desprende de las respuestas a la primera pregunta de la tercera encuesta el mayor miedo del alumnado al inicio de las prácticas, era el de fallar en la articulación o el temor a trabarse mientras locutaban en un “falso directo” (21%).

A este miedo le seguía el de no acertar con la comunicación gestual del rostro y la rigidez del cuerpo (16%). Acertar con la postura adecuada era un reto importante para el alumnado, es decir, conseguir romper con el rictus de hombros, cabeza, brazos y manos, sin llegar a realizar movimientos exagerados o forzados. En tercer lugar se encontraba el miedo al bloqueo provocado por los nervios (15%) y, en el caso de las locuciones en el plató de televisión, el reto de manejar el Prompter adecuadamente (11%).

Este reto podría considerarse el primero que no está relacionado con la sintomatología del miedo escénico, pero en el fondo se trata del miedo a lo desconocido, ya que nunca antes se habían enfrentado a ello, pero en realidad, técnicamente no resulta tan complicado y con un par de prácticas suele estar superado.

La mayoría de los demás retos mencionados por los alumnos están relacionados en mayor o menor medida al miedo escénico: Conseguir el control adecuado de la voz (8%), superar la timidez o la vergüenza de encontrarse expuesto ante los demás (5%), vencer el miedo al ridículo (4%), no ruborizarse (2%), o superar el síntoma de sequedad de boca (1%), entre otros.

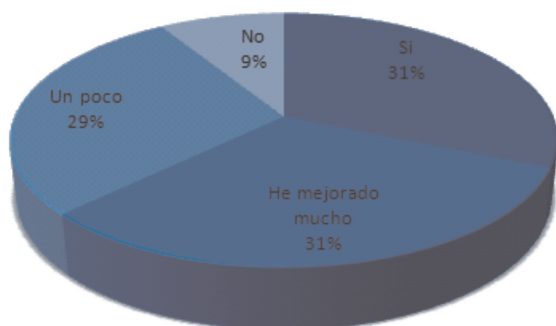


Gráfico 3. ¿Has superado tu reto?

Fuente: Elaboración propia.

Trascurrido el cuatrimestre, el 31% asegura haber superado completamente el reto que se planteaban al inicio. Otro 31% consideró que quizá no del todo, pero está casi superado ese reto inicial. El 29% cree que lo ha superado en parte y un 9% responde que no lo ha conseguido.

Respondiendo a la tercera pregunta de la tercera encuesta, el 35% considera que está claramente más preparado que hace tres meses para enfrentarse a una prueba de locución profesional. Otro 25% responde de manera positiva pero no tan convencida porque contestan que “creen que sí lo están”. El 25% considera estar más preparado que antes del curso pero que podrían mejorar aún más. Finalmente el 15% declara que necesitaría practicar más para sentirse preparado.

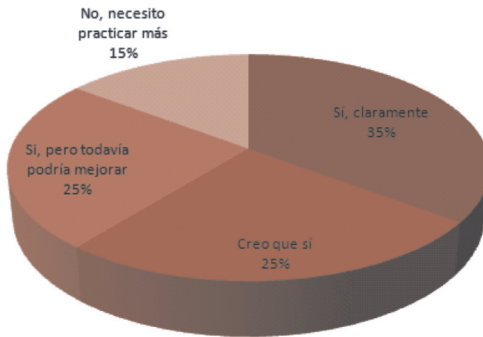


Gráfico 4. ¿Te ha ayudado lo aprendido?

Fuente: Elaboración propia.

Entre las personas que no se consideran más preparadas que hace tres meses, su problema es básicamente la locución frente a las cámaras. Siguen estando tensos cuando se sientan frente al objetivo, lo que dificulta claramente el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Los alumnos que sí se ven más preparados coinciden en señalar que han ganado en seguridad. La mayoría destaca que el mejor antídoto para el miedo escénico son la práctica y la preparación: “Estoy más preparada ya que cada vez que me pongo delante de una cámara voy superando mi miedo escénico y cada vez parezco menos tensa”; “He conseguido identificar algunos elementos a los que no les ponía nombre y aprender algunos ‘truquillos’ fáciles para tranquilizarme y aplicarlos a la locución”; “El haber conocido el funcionamiento del plató y algunos aspectos básicos de locución hace que me encuentre más seguro ante la cámara”. Hay quien pone el foco en la retroalimentación positiva: “ver y escuchar a los compañeros y oír las críticas constructivas de los profesores ayuda mucho a soltarse”. Otros se refieren explícitamente al concepto de autoconfianza: “He visto mi confianza reforzada en muchos aspectos, sobre todo en relación a la entonación y articulación de la voz”. Alguno le ha cogido el gusto a la experiencia: “La verdad es que estoy más tranquila y hasta me apetece locutar frente a la cámara. Antes prefería la radio, pero ahora prefiero el plató. Además, me gusta improvisar frente a los problemas y saber resolverlos en directo”. Por último, hay quien admite haber mejorado pero sin fiarse demasiado de esos avances: “Ahora no me ruborizo, porque tengo más confianza en el entorno, pero seguro que al cambiarlo me sigue pasando”.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El sujeto comunica como un todo en el que el lenguaje no verbal y la voz juegan un papel muy importante. El miedo escénico y la sintomatología tanto fisiológica como cognitiva y conductual que se deriva del mismo y que se refleja tanto en el lenguaje no verbal como en la voz de los alumnos es su mayor lastre para conseguir una locución adecuada. La encuesta realizada sobre esta sintomatología a principio de curso revela que todos los alumnos padecen algún síntoma de forma bastante aguda y que en muchos casos se da más de un síntoma. Cuestionados sobre cuál consideran que es su mayor reto al enfrentarse a la asignatura la mayoría de las respuestas se refieren a elementos relacionados con el miedo escénico.

La mayoría de trabajos sobre oratoria, inteligencia emocional y psicología de la comunicación consultados coinciden en señalar la exposición gradual acompañada de una retroalimentación positiva y correctiva, y complementada con técnicas de afrontamiento de reconstrucción cognitiva y de control de la activación, como la mejor fórmula para afrontar y superar estos miedos.

A pesar de que el proceso de aprendizaje es muy personal ya que se trata de descubrir el propio cuerpo, los miedos y las capacidades de cada uno, los resultados de los test realizados a final de curso para valorar la idoneidad de una estrategia docente basada en estos principios demuestran que esta ha sido altamente efectiva. El nivel de estrés e inseguridad ante los micrófonos ha decrecido de una manera general, y en un tercio de los alumnos ha desaparecido. De la misma manera se puede constatar que un aprendizaje autónomo, pero en el contexto de unas prácticas colaborativas y de encuentro con el resto de compañeros, es muy bien valorado por los alumnos.

Notas

1. El proyecto ha sido financiado por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV-EHU (SAE-HELAZ) para el periodo 2014-2016 (PIE 2014-2016 Código 6841).
2. De hecho, según estudios de la Escuela de Palo Alto es imposible la no comunicación entre dos individuos que se observan mutuamente (Haranburu y Plazaola, 2000).

3. Estas técnicas se utilizan también en el tratamiento de la fobia a hablar en público. Una buena preparación con estas técnicas reducen considerablemente el miedo escénico (Bados, 2005).
4. Los síntomas que se han dejado fuera del gráfico son los siguientes, ordenados de mayor a menor incidencia en el alumnado: Hiperatención autocentrada, Rictus gestual, Confusión mental, Amnesia respecto al mensaje emitido, Sudoración, Bloqueo mental, Tartamudeo, Bajo volumen de voz, Malestar estomacal, Urgencia urinaria, Relajación de esfínteres y Nauseas.

Referencias Bibliográficas

- AILES, Roger y KRAUSHAR, Jon. 2001. **Tú eres el mensaje. La comunicación a través de los gestos, la imagen y las palabras**. Paidós-Plural. Barcelona (España).
- BADOS, Arturo. 2005. **Miedo a hablar en público**. Dipòsit Digital de la UB. www.diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf. Visitado el 02/02/2015.
- BADOS, Arturo. 1992. **Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público**. Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona (España).
- BALLESTEROS, Cristina y PALOU, Juli. 2005. “Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral” En VILLÁ, M; **El discurso oral formal**. Editorial Graó. Barcelona (España).
- BREGANTIN, Daniela. 2008. **Hablar en público. La voz, el lenguaje corporal, el control de las emociones, la organización de los contenidos...** Editorial De Vecchi. Barcelona (España).
- BUSTOS, Ines. 2003. **La voz. La técnica y la expresión**. Paidotribo. Badalona (España).
- DALY, John., VANGELISTI, Anita y WEBER, David. 1995. “Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation process of speakers”. **Communication Monographs**. Vol. 62. Nº 4: 383-397.
- DAVIS, Flora. 2002. **La comunicación no verbal**. Alianza Editorial. Madrid (España).
- GARCÍA URETA, Irene; TORAL, Gotzon y MURELAGA, Jon. 2012. “Propuesta docente para la formación de comunicadores: desarrollo de competencias psicológicas y conexión con los retos profesionales”. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**. Vol. 18 Núm. especial octubre: 413-423.

- GARZIA, Joxerra. 2008. **Jendaurrean hizlari. (Ahozko) Komunikazio gaitasuna lantzeko eskuliburua.** Alberdania. Irun (España).
- GAYA, Jaume. 2002. "La comunicación no verbal" en FERNÁNDEZ, P. y RAMOS, N. (coord.) **Corazones inteligentes.** Editorial Kairós. Barcelona (España).
- HARANBURU, Mikel y PLAZAOLA, Mikel. 2000. **Komunikazioaren Psikologia.** Servicio Editorial Universidad del País Vasco. Bilbao (España)
- LABORDA, Xavier. 2014. **Inteligencia comunicacional: el orador sexy.** Plataforma. Barcelona (España).
- LÉGERON, Patrick y ANDRÉ, Christophe. 1998. **El miedo a los demás.** Eds. Mensajero. Bilbao (España).
- LODES, Hiltrud. 2002. **Aprende a respirar.** RBA Editores. Barcelona (España).
- MARTÍNEZ SELVA, José María. 2001. **Aprender a comunicarse en público.** Paidós. Barcelona (España).
- POU, María José; Álvarez, Ángels y MERCADO, María Teresa. 2013. "Edu-blogs e innovación educativa en la enseñanza de periodismo". **Historia y Comunicación Social.** Vol. 18. Nº Especial diciembre: 549-560.
- RODERO, Emma. 2003. **Locución radiofónica.** IORTV y Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid (España).
- STEIN, Murray; WALKER, John y FORDE, David. 1996. "Public-speaking fears in a community sample: Prevalence, impact on functioning, and diagnostic classification". **Archives of General Psychiatry.** Vol. 53. Nº4: 169-174. <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=497538>. Visitado en 17-02/2015.
- TAMAYO, María Pilar y SEGURA, Dolores. 2012. "Evolución de asignaturas ligadas a la orientación profesional del alumnado, como base de la mejora de la calidad e innovación de la acción tutorial". En **Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa.** Ed. AFOE. Sevilla (España).
- TORAL, Gotzon; MURELAGA, Jon y LÓPEZ VIDALES, Nereida. 2008. "Comunicación emocional y miedo escénico en radio y televisión". **Signo y Pensamiento.** Vol. 27. Nº52: 133-144.
- VILÁ, Montserrat y CASTELLÁ, Josep Maria. 2014. **10 ideas clave: Enseñar la competencia oral en clase / Aprender a hablar en público.** Editorial Graó. Barcelona (España).
- YAGOSESKY, Renny. 2001. **El Poder de la Oratoria.** Júpiter Editores. Caracas (Venezuela).