

**CONFIANZA PARA HABLAR EN PÚBLICO Y
AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE
CONTADURÍA, ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA**

**Área de investigación: Educación en contaduría, administración
e informática**

Blanca Elizabeth Jiménez Cruz

División de Investigación
Facultad de Contaduría y Administración.
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México,
bjimenez@fca.unam.mx

Angélica Riveros Rosas

División de Investigación
Facultad de Contaduría y Administración.
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México,
ariveros@fca.unam.mx

XXI
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA



CONFIANZA PARA HABLAR EN PÚBLICO Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE CONTADURÍA, ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA

Resumen



Las actividades que desempeñan cotidianamente los profesionales de la Administración, la Contaduría y la Informática, requieren de un conjunto robusto de habilidades de tipo social que se reflejen en aspectos como la negociación, el liderazgo, la organización y el mantenimiento de relaciones interpersonales, la conducción, integración y dirección de grupos, la comunicación clara y fluida de ideas, un manejo adecuado del discurso argumentativo, el trabajo coordinado y eficiente dentro de equipos uni y multidisciplinares, así como la organización de eventos y procesos de intercambio de conocimientos (UNAM, FCA, SUAyED, 2014; Liquidano, 2006, 2007), es decir, un número importante de sus actividades son realizadas ante otras personas, tanto internas como externas a la organización, y por tanto requieren de adecuadas competencias comunicativas tanto verbales como no verbales (París, 2014; Trower, 1979).

Como parte de su formación profesional, los estudiantes universitarios se ven expuestos frecuentemente a la necesidad de hablar frente a sus compañeros y profesores, actividad que puede verse dificultada por miedo a actuar en público, a ser sometidos al escrutinio, a actuar de manera vergonzosa y humillante, a ser evaluados negativamente por las demás personas y a ser rechazados por los demás o a ofender a otras personas, condición que puede resultar en un marcado malestar emocional durante la actuación en público, en el desempeño inadecuado, o bien en la franca evitación de actividades que impliquen actuar en público (American Psychiatric Association, 2013; Orejudo, Nuño, Ramos, Herero y Fernández, 2005).

El miedo a hablar en público (como contraparte a la confianza a hablar en público) en los estudiantes se asocia con dificultades para el trabajo en equipo, la cooperación, la comunicación oral y la realización de presentaciones, e incluso con dificultades en aspectos más básicos como hacer preguntas en clase o expresar una opinión, existiendo la posibilidad de que, al estar disminuida la participación activa del alumno en el aula, el aprendizaje también se vea mermado (Orejudo *et al.*, 2005). Al respecto, Rusell y Topham (2012) encontraron que actividades de aprendizaje que



involucraban (o tenían el potencial de involucrar) hablar en público durante presentaciones, seminarios y conferencias, generaban en los estudiantes ansiedad anticipatoria (expectativas pobres acerca de su desempeño y miedo a quedar en ridículo), pensamientos centrados en sí mismos, bloqueos mentales durante el discurso y manifestación evidente de estar ansiosos (enrojecerse, tartamudear). Para contender con dicha sensación de ansiedad, los estudiantes habían desarrollado conductas de seguridad tales como asociarse con compañeros a quienes les gustara participar y así no tener que hacerlo ellos; asumir tareas adicionales dentro de los equipos de trabajo para no ser elegidos como expositores; ocupar un asiento en la parte trasera del salón o detrás de un compañero más alto para pasar desapercibidos; o en casos más extremos, escapar a la situación no asistiendo el día en que tendrían que exponer, aun conociendo el impacto sobre su aprendizaje y calificaciones.

Dentro de la formación profesional de los estudiantes, es necesario que, además de las competencias académicas propias de su área de estudio, desarrollen competencias instrumentales (por ejemplo habilidades gerenciales, idiomas y computación), cognitivas (toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, etc.) e interpersonales, entre las cuales se destacan la expresión oral y escrita, liderazgo y trabajo en equipo (García, 2006). Las dificultades en dichas competencias académicas pueden extenderse más adelante a tareas análogas como exponer un balance de resultados o un resumen en una reunión de trabajo, lo cual suele tener un impacto particularmente adverso en personas cuyo rol profesional o académico requiere de hablar regularmente en público (Adereka *et al.*, 2012; American Psychiatric Association, 2013; Estrella y Lasa-Aristu, 2013; Heimberg *et al.*, 2014), como lo son las carreras de Contaduría, Administración e Informática.

Impacto de las dificultades para hablar en público

Estudios han mostrado que, adicional al malestar emocional que repercute en una menor calidad de vida, el miedo a exponerse a situaciones sociales reduce en los estudiantes universitarios en un 10% la probabilidad de graduarse, en comparación con estudiantes que no presentan dicha ansiedad, y en un 14% las probabilidades de ocupar puestos que requieran habilidades técnicas, profesionales o gerenciales (Adereka *et al.*, 2012; Erath, Flanagan y Bierman, 2007; Mendlowicz y Stein, 2000; Wittchen, Fuetsch, Sonntag, Müller y Liebowitz, 2000).





En diversas investigaciones se ha identificado que hasta el 20% - 30% de la población general reporta miedo intenso a hablar en público o a exponerse a situaciones sociales relacionadas, como mantener una conversación con una persona desconocida, escribir mientras un tercero observa o realizar una llamada telefónica a una persona desconocida (Baptista *et al.*, 2012; Fehm, Beesdo, Jacobi y Fiedler, 2007; Furmark *et al.*, 1999; Knappe *et al.*, 2011; Olivares *et al.*, 2003). En estudios realizados con estudiantes universitarios se encontró que el 24.2% evitaban dar discursos, el 15.8% evitaban la crítica y el 10.6% evitaban ser el centro de atención (Baptista *et al.*, 2012), ocurriendo más frecuentemente en menores de 23 años, y más en mujeres que en hombres (Orejudo *et al.*, 2005). Al no ser atendido el miedo intenso a exponerse a situaciones sociales, éste suele ser altamente persistente en el tiempo (Beesdo-Baum *et al.*, 2012; Benjet *et al.*, 2009; Fehm *et al.*, 2007; Olivares, Caballo, García-López, Rosa y López-Gollonet, 2003).

Las dificultades para participar en clase tienen impactos relevantes identificables desde el bachillerato en el involucramiento de contenidos importantes para la formación de estudiantes en carreras contable-administrativas como inglés y matemáticas y suponen nociones acerca de su capacidad en ellas y su interés personal en este tipo de asignaturas (Green, Martin y Marsh, 2007). El proyecto Alfa Tuning (2007) identificó las necesidades en la formación de administradores a nivel América Latina, destacando las relativas al aprendizaje en sí mismo, su capacidad de aplicar sus conocimientos y las de relaciones sociales. Para los empleadores fue particularmente importante su capacidad para tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos humanos en la organización, que guardan una íntima relación con la autoeficacia del alumno y su capacidad en el manejo de las matemáticas.

La autoeficacia y hablar en público

Detrás del malestar generado por situaciones que requieren la ejecución de una actividad en público, se han observado creencias poco favorables acerca de la capacidad para desempeñarlas. Una baja percepción de autoeficacia favorece la experimentación de aprehensión o de ansiedad anticipatoria cuando el individuo se enfrenta a situaciones que requieren que cubra estándares elevados (Rudy, Davis y Matthews, 2012). En el ámbito académico, elevados niveles de autoeficacia han mostrado tener un papel importante en el desempeño en las matemáticas (Hoffman, 2010; Hoffman y Schraw, 2008), una menor presencia de burnout en estudiantes (Rahmati,





2015) y en general mayor motivación académica (AL-Baddareen, Ghaith y Akour, 2015). Una baja autoeficacia, además de tener un efecto contrario en las áreas referidas, puede dificultar el establecimiento de relaciones interpersonales que ayuden a contender con situaciones estresantes (como puede serlo la posibilidad de ser evaluado al hablar exponerse a un público) y promover sintomatología depresiva (Muris, 2002) al facilitar actitudes de alejamiento de contenidos amenazantes para su autoeficacia, durante la formación se consolidan creencias acerca de su capacidad personal sobre la profesión. En estudiantes de contaduría se ha identificado que desarrollan pre-concepciones que limitan de forma importante su aprendizaje relativas a su dificultad, aridez o naturaleza *aburrida* (Lucas, 2001) y que se relacionarían con la tendencia a ansiedad ante exámenes y las matemáticas, mostrando valores más altos entre las mujeres (Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro, 2011).

Si bien la ansiedad que se genera por la exposición a situaciones sociales que requieren de un buen desempeño puede ser una respuesta emocional apropiada y no requerir de intervención para modificarla (Heimberg *et al.*, 2014), el miedo exagerado que genera malestar significativo o que produce bajo desempeño de la ejecución, o incluso su evitación, necesita ser explorado para facilitar el reconocimiento de condiciones que lo fortalecen y , en un futuro, idear intervenciones en las que se consideren aquellas variables psicológicas que están detrás del miedo a hablar en público, con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias interpersonales del alumnado.

Para ello, en la presente investigación el objetivo fue dilucidar el papel de la autoeficacia sobre la confianza para hablar en público, en un grupo de universitarios.

Participantes

Formaron parte del estudio 756 estudiantes (46.7% mujeres y 53.3% hombres) de las carreras de Administración (39%), Contaduría (38%) e Informática (23%), que se encontraban cursando el segundo (26.3%), cuarto (27.1%), sexto (23.8%) u octavo (22.8%) semestre de la licenciatura. La edad de los participantes fue de 18 a 27 años ($M = 20.84$, $DE = 1.89$).



Instrumentos



1) *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público*. Este instrumento, fue desarrollado por Paul (*Personal Report of Confidence as Speaker*, 1966; citado por Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999) para evaluar las reacciones afectivas y conductuales en situaciones de hablar en público. Lo conforman dos factores, de seis reactivos cada uno: a) Seguridad/Disfrute al hablar en público, con reactivos como “Me siento relajado y a gusto mientras hablo”, y b) Miedo a hablar en público, con reactivos como “Cuando hablo delante de un auditorio, los pensamientos se me confunden y mezclan”, con seis opciones de respuesta tipo Likert (de 6 = Completamente de acuerdo a 1 = Completamente en desacuerdo). Se utilizó la versión traducida y validada en España para adolescentes de 16 a 18 años (Méndez et al., 1999). Previo a la realización de este estudio, se llevó a cabo un piloteo con 471 estudiantes universitarios en el que se constató que la terminología utilizada fuera clara para los participantes mexicanos y que el instrumento mostrara una adecuada confiabilidad interna. En el piloteo se obtuvieron valores α de Cronbach de 0.91 para la subescala de Seguridad/Disfrute, y de 0.86 para la subescala de Miedo a hablar en público. En el estudio actual los valores obtenidos fueron de 0.90 y 0.87, respectivamente.

2) *Escala de Autoeficacia General (EAG)*. Fue diseñada por Shwarzer, traducida y adaptada al español por Baessler y Schwarzer (1996; citado por Padilla, Acosta, Guevara, Gómez y González, 2006), para evaluar la confianza global que tiene la persona sobre su capacidad para enfrentarse a un amplio rango de situaciones nuevas o estresantes. Consta de 10 reactivos unifactoriales que son respondidos en una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: “nada cierto”, “apenas cierto”, “más bien cierto” y “completamente cierto”. Fue validada y confiabilizada en México por Padilla *et al.* (2006) con población de estudiantes universitarios. En dicha validación se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .86$. En el presente estudio dicho valor fue de $\alpha = 0.87$.

Procedimiento

Se realizaron aplicaciones grupales de los instrumentos durante el horario de clases, previo consentimiento informado de los profesores y de los propios alumnos. El tiempo de aplicación de ambos instrumentos fue de aproximadamente 5-8 minutos.



Resultados

Confianza para hablar en público



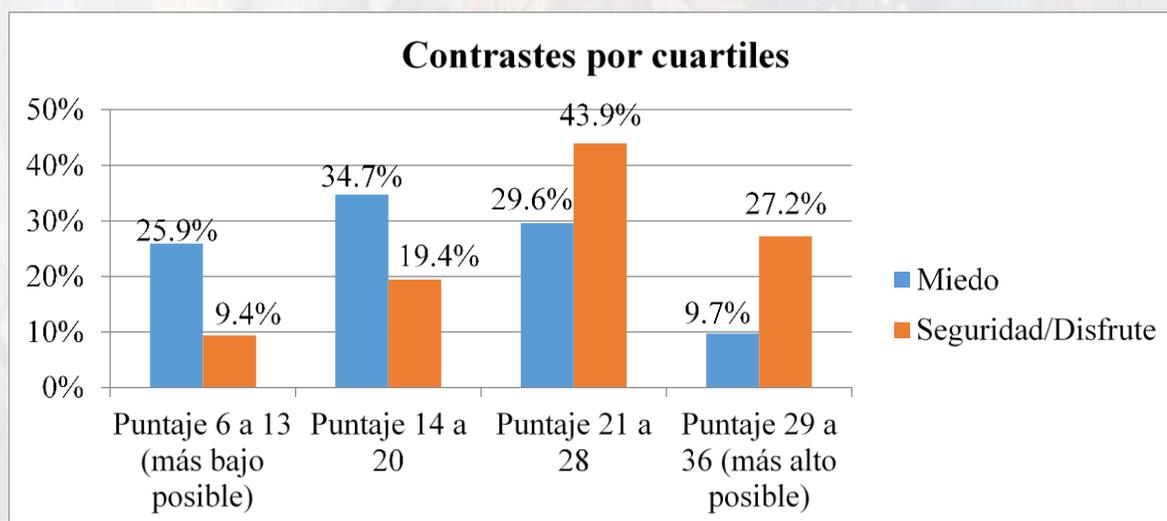
Inicialmente se indagó la tendencia de los alumnos para experimentar miedo al hablar en público y, en contraparte, la seguridad o disfrute al hacerlo. Para ello, utilizando el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público se calcularon cuartiles expofeso, en función de los puntajes mínimo y máximo posibles, y se exploró la distribución de los datos para cada una de las subescalas del instrumento.

La mayoría de los participantes tendieron a obtener puntajes bajos o moderados en el miedo a hablar en público, y por el contrario puntajes altos en la seguridad/disfrute al hablar en público; sin embargo, como puede observarse en la Figura 1, fue cerca del 10% de los participantes quienes reportaron un miedo elevado a hablar en público (9.7%) y/o un escaso disfrute y seguridad al hacerlo (9.4%). La correlación entre el miedo y la seguridad/disfrute experimentados al hablar en público fue de $r = -.711$, $p < .001$.



Figura 1

Reporte de Miedo y Seguridad/Disfrute al hablar en público



Se realizó un análisis de varianza multivariado de $2 \times 3 \times 4$ para conocer el efecto del sexo, la licenciatura y el semestre sobre las emociones asociadas con el hablar en público. La combinación de variables dependientes (miedo y seguridad/disfrute) se vio significativamente afectada, utilizando el criterio de Pillai, por el sexo $F(2, 702) = 19.06, p < .001$ y por el semestre $F(6, 1406) = 3.09, p < .001$ de los estudiantes, pero no por la interacción de estas variables.



Específicamente, las mujeres reportaron más miedo $t(738) = 3.407, p = .001$ y menos seguridad/disfrute $t(740) = -6.152, p < .001$ que los hombres al hablar en público. En lo que se refiere al semestre, comparaciones de Tukey mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del segundo y del octavo semestre en el miedo a hablar en público 95% IC [.71, 4.52], $p = .002$, pero no en la experimentación de seguridad/disfrute 95% IC [-3.47, .18], $p = .096$. En las Figuras 2 y 3 se presentan los puntajes obtenidos por hombres y mujeres de los diferentes semestres, en las subescalas de Miedo a hablar en público y Seguridad/Disfrute, respectivamente.



Figura 2

Medias obtenidas en el puntaje de la subescala Miedo a hablar en público, por sexo y semestre.

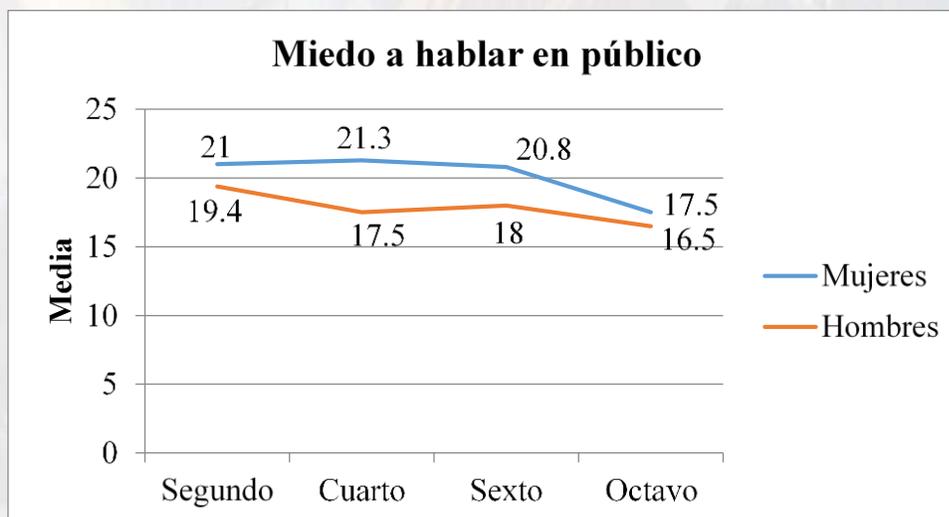
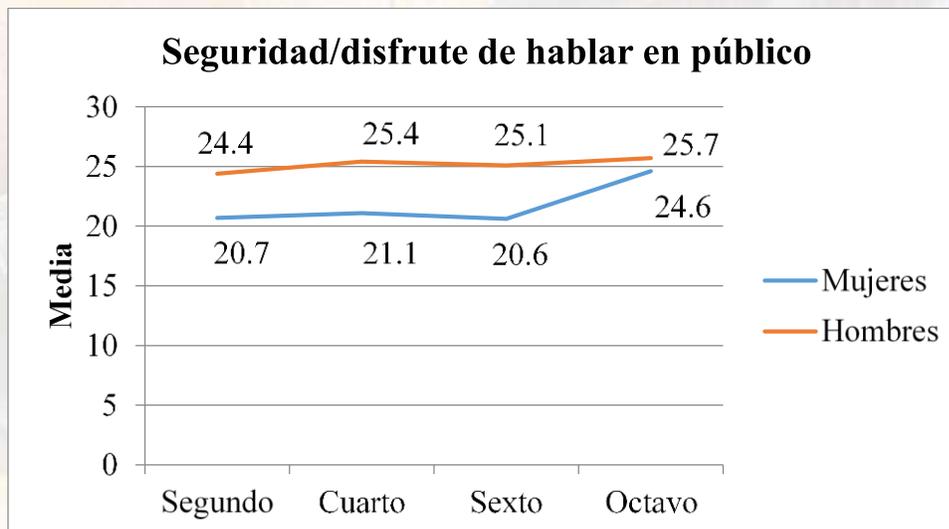


Figura 3
Medias obtenidas en el puntaje de la subescala Seguridad/Disfrute al hablar en público, por sexo y semestre.



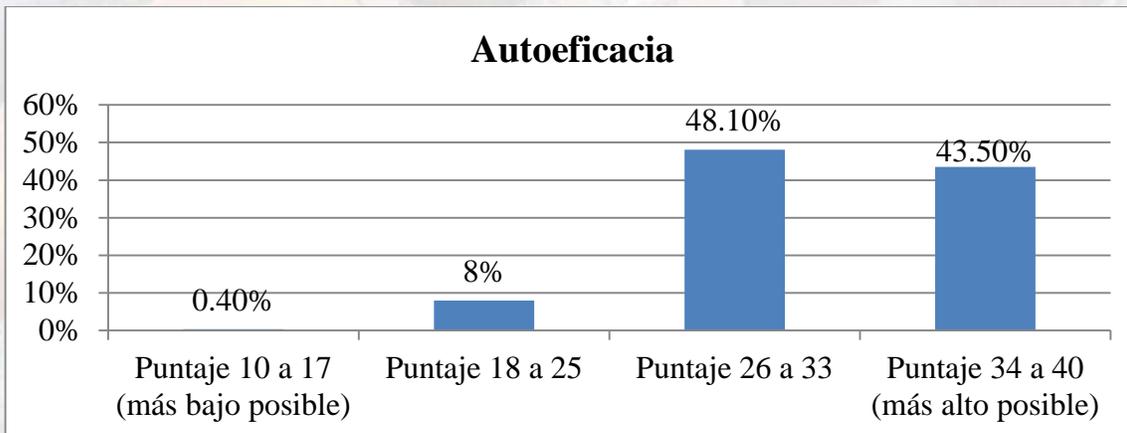
Por medio de una prueba *t* para muestras relacionadas se contrastaron las medias obtenidas en ambas subescalas (Miedo y Seguridad/Disfrute). Se observó que la experimentación de seguridad/disfrute al momento de hablar en público $M = 23.81$, $DE = 6.93$ fue significativamente mayor $t(726) = -10.64$, $p < .001$ que la experimentación de miedo $M = 18.69$, $DE = 7.09$.

Autoeficacia

Al igual que se hizo con el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público, se determinaron expofeso cuartiles para la Escala de Autoeficacia General, en función de sus puntajes mínimo y máximo. Tal como puede observarse en la Figura 4, los niveles de autoeficacia reportados por los estudiantes tendieron a ser elevados.

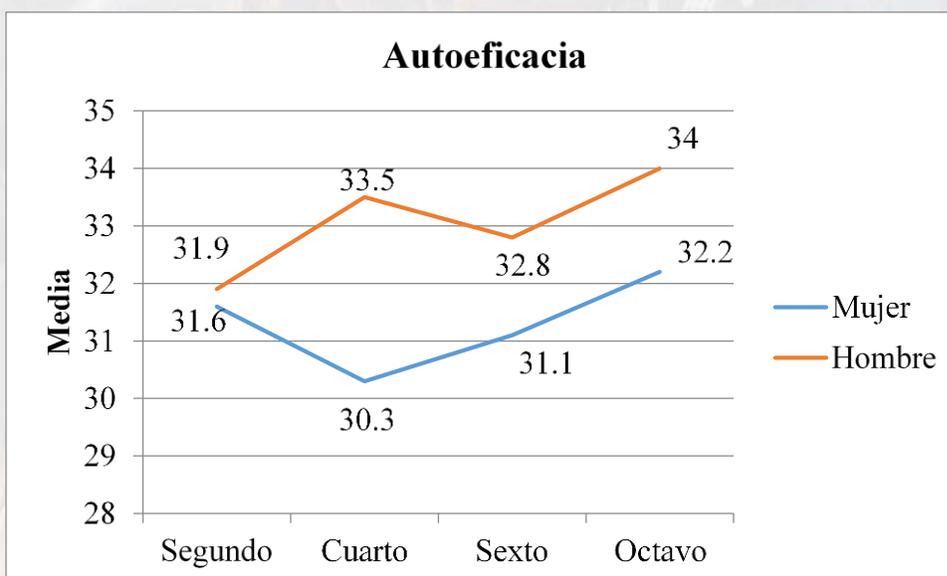


Figura 4
Puntaje obtenido en Autoeficacia General por el total de participantes.



En la Figura 5 se presentan los puntajes obtenidos por hombres y mujeres de cada semestre. Por medio de análisis de diferencias entre medias, se encontró que las mujeres $M = 31.54$, $DE = 4.91$ se percibieron significativamente $t(740) = -4.517$, $p < .001$ menos autoeficaces que los hombres $M = 33.10$, $DE = 4.48$. En cambio, aunque los puntajes de autoeficacia en el segundo semestre son menores que los obtenidos por los alumnos de octavo semestre, estadísticamente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre semestres $F(3, 738) = 2.605$, $p = .051$ ni entre carreras $F(2, 739) = .097$, $p = .907$.

Figura 5 **Medias obtenidas en el puntaje de Autoeficacia General, por sexo y semestre.**



Relación entre confianza para hablar en público y autoeficacia

Por medio de correlaciones de Pearson se encontró una asociación negativa significativa entre la autoeficacia y el miedo para hablar en público $r = -.422$, $p < .001$, y una asociación positiva significativa entre la autoeficacia y la seguridad/disfrute para hablar en público $r = .450$, $p < .001$.



A continuación se realizaron dos modelos de regresión lineal para conocer el valor predictivo de la autoeficacia, el sexo, el semestre y la edad, sobre el miedo a hablar en público y sobre la seguridad/disfrute al realizarlo.

Mediante una regresión lineal múltiple por pasos sucesivos, se observó que una menor autoeficacia ($\beta = -.417$), así como encontrarse cursando un semestre menos avanzado ($\beta = -.076$), fueron predictores significativos del miedo a hablar en público, en tanto que el sexo y la edad no fueron predictores significativos (ver Tabla 1).



Tabla 1
Predictores del miedo a hablar en público

Variable	Miedo a hablar en público		
	Modelo 1B	Modelo 2	
		<i>B</i>	IC 95%
Constante	38.83*	39.77*	[35.63, 42.04]
Autoeficacia general	-.625*	-.618*	[-.716, -.520]
Semestre		-.243	[-.454, -.032]
R^2	.178	.184	
F	157.3*	81.64*	
ΔR^2		.006	
ΔF		5.099	

* $p < .001$



En cambio, para la variable seguridad/disfrute al hablar en público, una regresión lineal múltiple por pasos sucesivos mostró que una mayor autoeficacia ($\beta = .426$), así como ser del sexo masculino ($\beta = .152$), predicen una percepción de mayor seguridad/disfrute al hablar en público, en tanto que el semestre y la edad no fueron predictores significativos (ver Tabla 2).

Tabla 2
Predictores de la seguridad/disfrute al hablar en público

Variable	Seguridad/Disfrute al hablar en público		
	Modelo 1B	B	IC 95%
Constante	2.612	.492	[-2.699, 3.683]
Autoeficacia general	.656*	.621*	[.527, .716]
Sexo		2.105*	[1.207, 3.004]
R^2	.202		.225
F	184.596*		105.429*
ΔR^2			.023
ΔF			21.146

* $p < .001$

Finalmente, y como era esperado a partir del papel predictivo de la autoeficacia sobre la confianza para hablar en público, mediante una prueba U de Mann-Whitney se observó que el grupo de estudiantes ($n = 30$) que puntuó a la vez alto en la subescala de Miedo a hablar en público y bajo en la subescala de Seguridad/Disfrute, se percibió significativamente menos autoeficaz (Rango promedio = 33.84) que el grupo de estudiantes ($n = 132$) que puntuaron bajo en la subescala de Miedo a hablar en público y alto en la subescala de Seguridad/Disfrute (Rango promedio = 91.36).

Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar el papel de la autoeficacia sobre la confianza para hablar en público en estudiantes universitarios cuyas carreras demandan altas habilidades sociales como las contable-administrativas. A través de la evaluación mediante instrumentos estandarizados, se encontró en los estudiantes una tendencia a sentirse confiados al hablar en público. No obstante, cerca del 10% reportaron ya fuera una baja sensación de seguridad/disfrute al hablar en público y/o un elevado miedo a hacerlo. En comparación con estudios que han reportado miedo intenso a hablar en público en una proporción del 20% al 30% de la población general (Baptista et al., 2012; Fehm et al., 2007; Furmark et al., 1999; Knappe et al., 2011; Olivares et al., 2003), el porcentaje encontrado en este estudio es menor; aún más si se considera que sólo alrededor del 5% de los participantes mostraron a la vez un elevado miedo a hablar en público y una escasa sensación de disfrute y seguridad. Posiblemente la escolaridad de los participantes y la exposición que ello implica a las oportunidades para hablar en público, sea lo que en ellos aumenta su confianza para llevarlo a cabo, en comparación con estudios



que abarcan a la población general. De hecho, las diferencias que se observaron en la confianza para hablar en público entre los alumnos de segundo y de octavo semestre, apoyan la hipótesis anterior, es decir, los alumnos que contaron con una mayor escolaridad se sintieron más confiados para hablar en público que los alumnos con una menor escolaridad.



El hallazgo central del estudio fue el papel predictivo de la autoeficacia sobre la confianza para hablar en público. Por un lado, se observó que la autoeficacia y el semestre predicen significativamente el miedo a hablar en público en los estudiantes. La autoeficacia, a diferencia del miedo para hablar en público, no fue diferente estadísticamente entre los alumnos de los diferentes semestres, es decir, la percepción de los estudiantes acerca de su capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas o estresantes no parece cambiar de manera natural a la par de la trayectoria escolar. Sin embargo, posiblemente factores como contar con un mayor bagaje de conocimientos propios de su formación académica –en muchos casos también por experiencia laboral–, así como la posibilidad reiterada de exponerse a situaciones sociales en las cuales tienen que dirigirse a más personas, aunados a niveles altos de autoeficacia, estén favoreciendo que poco tiempo antes de terminar la licenciatura los estudiantes presenten un miedo significativamente menor a hablar en público, en comparación con los alumnos de reciente ingreso. Lo que denota la necesidad de mayor atención en éstos.

Por otro lado, se encontró que ser del sexo masculino y contar con una mayor autoeficacia, predicen significativamente el grado de disfrute y seguridad al hablar en público. En concordancia con Orejudo *et al.* (2005), las mujeres tendieron en general a sentirse menos confiadas para hablar en público que los hombres, es decir, reportaron más miedo y menos disfrute/seguridad. Este hallazgo coincide con que también fueron las mujeres quienes reportaron una menor autoeficacia que los hombres. En este sentido, sería importante indagar otras variables que puedan estar explicando dicha diferencia de género. Algunas investigaciones han mostrado que las mujeres, más que los hombres, se encuentran sometidas a una mayor presión social para actuar adecuadamente en público, lo cual suele incluir no sólo un buen desempeño al actuar en público, sino también una supuesta necesidad de mantener una imagen corporal que reúna características en ocasiones altamente exigentes (Mellor, Fuller-Tyszkiewicz, McCabe y Ricciardelli, 2010; Rosenfield y Mouzon, 2013). Estas son líneas de investigación que es necesario explorar a detalle en estudios posteriores.

Asimismo, con base en los hallazgos de este estudio, se desprende que sería de utilidad incrementar propositivamente el nivel de autoeficacia de los estudiantes, en tanto que fue notorio que aquellos que tendieron a percibirse como poco autoeficaces, también mostraron un elevado miedo a hablar en público y a experimentar poca seguridad/disfrute al realizarlo. Si partimos de que estos estudiantes llegan con un bajo nivel de autoeficacia, es posible que su desempeño académico general se vea afectado (Hoffman, 2010; Hoffman y Schraw, 2008; AL-Baddareen *et al.*, 2015), disminuyendo aún más la probabilidad de hacer una actuación exitosa al enfrentarse a un público en dicho ámbito. Es preciso probar estrategias que promuevan en los estudiantes las habilidades necesarias para contender con los niveles naturales de ansiedad que se producen tanto por la posibilidad real de ser evaluados, como por la posibilidad de no tener un desempeño impecable, de tal manera que puedan exponerse a las situaciones de hablar en público durante su formación académica, con la finalidad de desarrollar las competencias que les son requeridas en el ámbito profesional.



Referencias

- Alfa Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Adereka, I. M., Hofmann, S. G., Nickerson, A., Hermesh, H., Gilboa-Schechtman, & Marom, S. (2012). Functional impairment in social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 393-400. doi:10.1016/j.janxdis.2012.01.003
- AL-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.345
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Baptista, C. A., Loureiro, S. R., de Lima, F., Zuardi, A. W., Magalhães, P. V., Kapczinski, F. ...Crippa, A. S. (2012). Social phobia in Brazilian university students: Prevalence, under-recognition and academic impairment in women. *Journal of Affective Disorders*, 136, 857-861.

Beesdo-Baum, K., Knappe, S., Fehm, L., Höfler, M., Lieb, R., Hofmann, S. G., & Wittchen, H. -U. (2012). The natural course of social anxiety disorder among adolescents and young adults. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 126, 411-425. doi: 10.1111/j.1600-0447.2012.01886.x



Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E., & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 32(2), 155-163.

Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 405-416. doi:10.1007/s10802-007-9099-2

Estrella, R., & Lasa-Aristu, A. (2013). Eficacia comparada de dos entrenamientos en estudiantes universitarios con dificultades para hablar en público. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(1), 39-58.

Fehm, L., Beesdo, K., Jacobi, F., & Fiedler, A. (2007). Social anxiety disorder above and below the diagnostic threshold: Prevalence, comorbidity and impairment in the general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 257-265. doi: 10.1007/s00127-007-0299-4

Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P.-O., Marteinsdottir, I., Gefvert, O., & Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: Prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 416-424.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.

Green, J., Martin, A., & Marsh, H. (2007). Motivation and engagement in english, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269-279.

Heimberg, R. G., Hofmann, S. G., Liebowitz, M. R., Schneier, F. R., Smits, J. A. J., Stein, M. B. ...Craske, M. G. (2014). Social Anxiety Disorder in DSM-5. *Depression and anxiety*, 31, 472-479. doi 10.1002/da.22231



Hoffmann, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 20, 276-283. doi:10.1016/j.lindif.2010.02.001



Hoffman, B., & Schraw, G. (2008). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 19, 91-100. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.001

Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Fehem, L., Stein, M. B., Lieb, R., & Wittchen, H.-U. (2011). Social fear and social phobia types among community youth: Differential clinical features and vulnerability factors. *Journal of Psychiatric Research*, 45, 111-120. doi:10.1016/j.jpsychires.2010.05.002

Liquidano, M. C. (2006). El administrador de recursos humanos como gestor del talento humano: Sus competencias y la relación con las prácticas de administración de recursos humanos. *Contaduría y Administración*, 220, 145-178.

Liquidano, M. C. (2007). El perfil del administrador de recursos humanos y el contexto en que se desempeña. *Conciencia Tecnológica*, 34, 26-31.

Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study. *Accounting Education*, 10(2), 161-184.



Mellor, D., Fuller-Tyszkiewicz, F., McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2010). Body image and self-esteem across age and gender: A short-term longitudinal study. *Sex Roles*, 63, 672-681. doi: 10.1007/s11199-010-9813-3

Méndez, F. X., Inglés, C. J., & Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11(1), 75-74.



Mendlowicz, M. V., & Stein, M. B. (2000). Quality of life in individuals with anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 157, 669-682.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.

Olivares, J., Caballo, V. E., García-López, L. J., Rosa, A. I., & López-Gollonet, C. (2003). Una revisión de los estudios epidemiológicos sobre fobia social en población infantil, adolescente y adulta. *Psicología Conductual*, 11(3), 405-427.



Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herero, M. L., & Fernández, T. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación. Estudio previo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8(1), 1-6.

Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., & González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 245-252.

París, C. (2014). Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público. *Ribalta*, 21, 77-92.

Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., y Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Investigación didáctica*, 29(2), 237-250.

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.087

Rosenfield, S., & Mouzon, D. (2013). Gender and mental health. En: C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health*, pp. 277-296. doi: 10.1007/978-94-007-4276-5

Rudy, B. M., Davis, T. E., & Matthews, R. A. (2012). The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: A multiple mediator model. *Behavior Therapy*, 43, 619-628. doi:10.1016/j.beth.2011.11.003



Rusell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375-385. doi: 10.3109/09638237.2012.694505

Trower, P. (1979). Fundamentals of interpersonal behavior: A Social-Psychological perspective (pp. 3- 40). En: A. S. Bellack & M. Hersen. *Research and Practice in Social Skills Training*. Springer, e-book, doi: 10.1007/978-1-4899-2192-5



Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración, Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2014). *Perfil del egresado*. Recuperado de <http://fcaenlinea1.unam.mx/licenciaturas/>

Wittchen, H. U., Fuetsch, M., Sonntag, H., Müller, N., & Liebowitz, M. (2000). Disability and quality of life in pure and comorbid social phobia. Findings from a controlled study. *European Psychiatry*, 15, 46-58.

