

134
20



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**ENTRENAMIENTO EN RELAJACION A ALUMNOS
PARA EL CONTROL DE LA ANSIEDAD Y
MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A N :

**ORIZABA TOVAR ALICIA
SOMOHANO NARANJO AUDREY**

DIRECTORA DE TESIS: LIC. BLANCA ELENA MANCILLA GOMEZ



**TESIS CON
FALLA DE CANCELACION**

MEXICO, D. F.

1999

273584



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LES DOY LAS GRACIAS

A mis **Padres** que me dieron el apoyo y la oportunidad de comenzar este sueño.

A **J. Antonio Valdovinos Pérez** quien me alentó a cada momento y me dio soporte para continuar, hasta el final.

A mis **Suegros** que de alguna manera contribuyeron en este proceso.

A mis **Hermanos** que creyeron en mi y muy en especialmente a **Yolanda** quien apesar de sus múltiples ocupaciones siempre a tenido tiempo de sobra para proporcionárnoslos a cada uno de nosotros.

A mis Hijas **Alicia** y **Cintia** quienes son mi inspiración y las que en momentos de flaqueza me impulsan a seguirme superándome.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mi más profundo agradecimiento por brindarme la oportunidad de realizar esta meta.

Así como a todos los profesores que en ella laboran y que hacen posible la formación de profesionistas Mexicanos.

Quiero manifestar mi agradecimiento a mi directora de tesis Lic. **Blanca Elena Mancilla** Quien con paciencia y sabiduría me escucho y guío en cada etapa del trabajo.

A la Lic. **Rosario Muñoz Cebada** por sus valiosos comentarios y puntos de vista para el mejoramiento del presente trabajo.

Al Lic. **Fabian Martínez** por su asesoramiento en el análisis estadístico.

Y a todos los que intervinieron en la realización y presentación de esta tesis.

CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN.

CAPITULO PRIMERO.

DIFERENTES ENFOQUES DE LA ANSIEDAD.

- I. FREUD.
- II. HORNEY.
- III. OTTO RANK.
- IV. ADLER.
- V. SULLIVAN.
- VI. ERNEST SCHACHTEL.
- VII. EDITH JACOBSON.
- VIII. APROXIMACIONES FISIOLÓGICAS
- IX. TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE.
- X. ROLLO MAY
- XI. ANSIEDAD COMO ESTADO Y ANSIEDAD COMO RASGO.
- XII. MEDICIÓN DE LA ANSIEDAD.

CAPITULO SEGUNDO.

FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA ANSIEDAD.

- I. EFECTOS DE LA ANSIEDAD.
- II. ANSIEDAD COMO IMPULSO.
- III. ANSIEDAD COMO MULTIPLICADOR DE LA FUERZA DEL HABITO.
- IV CORRIENTE CULTURALISTA

CAPITULO TERCERO.

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

- I. BREVE CARACTERIZACION DE LA ANSIEDAD.
- II. ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR.
- III. ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA.
- IV. ÉNFASIS SOBRE LA EVALUACIÓN

CAPITULO CUARTO.
TÉCNICAS DE RELAJACIÓN.

- I. RELAJACIÓN.
- II. TÉCNICAS DE RELAJACIÓN.
- III. ENTRENAMIENTO DE MANEJO DE ANSIEDAD. (E.M.A.).
- IV. MODELO DE AUTORREGULACIÓN.
- V. ENTRENAMIENTO EN AUTOINSTRUCCIONES.
- VI. ENTRENAMIENTO COGNITIVO CONDUCTUAL.
- VII. ANSIEDAD ESCOLAR Y RELAJACIÓN.

CAPITULO QUINTO.
MÉTODO.

- I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.
- II. HIPÓTESIS.
- III. VARIABLES.
- IV. MUESTRA.

- V. ESCENARIO.
- VI. INSTRUMENTO.
- VII. PROCEDIMIENTO.
- VIII. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.
- IX. RESULTADOS.
- X. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.
- XI. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO

INTRODUCCION

En el mundo actual, la ansiedad es una de las características más generalizadas, y aunque éste no es un problema exclusivamente moderno, los hombres de hoy vivimos en lo que ha sido llamada una "era de ansiedad". Así la ansiedad tiene una indiscutible influencia en el comportamiento humano, no sólo en las grandes crisis sino en la vida diaria.

La importancia de la ansiedad, es cada vez más reconocida y la preocupación por este tema se refleja en las diferentes facetas de la cultura. El material literario sobre la ansiedad varia desde interpretaciones filosóficas, a reportes de experimentos realizados por psicólogos y novelas de fondo filosófico. Hasta artículos que aparecen en revistas populares.

Debido a que la ansiedad provoca un efecto negativo sobre nuestras vidas dañándolas física y mentalmente, causa dificultades para desempeñar nuestras actividades cotidianas decrementando nuestro rendimiento físico e intelectual.

Se precisa que la ansiedad involucra a todo ser humano, incluyendo a los alumnos quienes sufren altos niveles de ansiedad y que de una u otra manera es reflejada en los resultados del desempeño de sus actividades, y en este caso en particular las académicas, sobre todo, cuando el estudiante está en vías de presentar un examen, sólo por citar un ejemplo, como se observará durante el desarrollo del presente trabajo.

En el transcurso de esta investigación, se encontró, mediante el estudio de las diferentes técnicas de relajación, la que en nuestro concepto, y por ser la más idónea para efectos del tema aquí desarrollado, aquélla que permite al estudiante reducir de manera considerable los niveles de ansiedad provocados por la próxima presentación de un examen. Esto se pudo comprobar con los resultados arrojados por las aplicaciones que se efectuaron, las cuales aquí se plasmarán.

Cabe señalar que la reducción de los niveles de ansiedad, no fue sinónimo de aumento de rendimiento escolar, en el total de la población sometida al presente estudio, podemos suponer que esto probablemente se debió a que no todos los sujetos practicaron la técnica de manera adecuada.

El presente trabajo tuvo como antecedentes los estudios previamente realizados por teóricos que demostraron que los niveles de ansiedad pueden ser disminuidos mediante la aplicación de una de las técnicas de relajación, cuyo objetivo es el mismo (disminuir la ansiedad y mejorar el desempeño cotidiano del individuo), pero no así su aplicación y contenido, aún cuando en muchos casos los factores o los acontecimientos de su vida que producen la ansiedad sigan existiendo.

Situándonos en el ejemplo de la ansiedad que muestran los alumnos al presentar un examen, al que tienden a percibir como amenazante, debido principalmente porque son evaluadas sus habilidades intelectuales, y las consecuencias que puedan tener al no obtener una calificación satisfactoria. No cumpliendo con los deseos y expectativas de sus padres, ni las de ellos mismos. Sin que por éste motivo sean sujetos patológicos.

Queda claro que los exámenes no pueden ni deben ser suprimidos, por lo que no es posible hacer algo al respecto, pero sí se puede ayudar a los alumnos a disminuir la ansiedad que dichas evaluaciones les provocan.

CAPITULO PRIMERO

DIFERENTES ENFOQUES DE LA ANSIEDAD.

FREUD. Fue el primero que trató de explicar el significado de la ansiedad desde el punto de vista psicológico. Su teoría sobre ansiedad, fue evolucionando y tuvo varios cambios; Su primera teoría explicaba la ansiedad como libido reprimido, después modificó su punto de vista explicando la ansiedad como causa de la represión cuando había una señal indicadora de peligro para el ego.

En relación a este punto hizo énfasis en los orígenes de la ansiedad diferenciando lo que llamó:

- a) Ansiedad objetiva y que consideró sinónimo de miedo como reacción a una situación real de peligro en el medio externo.
- b) Ansiedad neurótica que era como la anterior un sentimiento de aprehensión y activación fisiológica pero con un origen interno e inconsciente.

La ansiedad es un proceso en el cual participa todo el aparato mental o el ego en particular cuando esta amenazado por grandes cantidades de excitación que no maneja, después Freud explica el origen de toda esta excitación en su significado y las situaciones en las cuales es amenazada.

Freud, distingue tres formas de ansiedad (Freud 1948):

- 1.- Realidad ansiosa o ansiedad de la realidad
- 2.- Ansiedad moral.
- 3.- Ansiedad neurótica.

Las tres ansiedades tienen en común una referencia esencial que es el ego como potencialmente indefenso cuando está saturado de problemas. Y sin embargo la diferencia entre ellas es que el ego se relaciona con un “Mundo particular” así pues:

1.- Realidad ansiosa.- El ego se relaciona con el mundo externo y lucha contra él para obtener una gratificación sin causar un desequilibrio en el organismo.

2.- Ansiedad moral.- El ego se relaciona con el mundo de los valores de los poderes y de los principios morales (super ego).

3.- Ansiedad neurótica. -Es la lucha del ego con el mundo de las necesidades instintivas frecuentemente ajenas.

HORNEY: Da un concepto de ansiedad básica y la define como la sensación de aislamiento y desamparo que se experimenta en un mundo potencialmente hostil. Es muy amplia la gama de factores ambientales adversos que pueden producir tal inseguridad; y ser directa o indirectamente dominado; la indiferencia, una conducta ambigua, la falta de respeto por sus necesidades individuales, la carencia de una verdadera orientación, las arbitrariedades, la excesiva admiración o su total ausencia, la carencia de un afecto digno de confianza, la necesidad de tomar partido en los conflictos de sus padres, la exigencia de excesiva responsabilidad o la virtual ausencia de requerimientos en ese sitio, la sobre protección, el aislamiento respecto de otros, la injuria, la discriminación, promesas incumplidas, una atmósfera hostil, en general todo lo que perturba la seguridad en relación con sus padres produce ansiedad básica.

La persona insegura y ansiosa despliega diversas estrategias buscando el amor de los demás y si no logra conquistar el amor de otros resultará competitivo y atribuirá la máxima importancia al triunfo sobre otros.

Los Psicoanalistas de orientación cultural convienen en que la ansiedad aparece cuando algo en el interior del individuo amenaza con perturbar su relación con las demás personas. Sin embargo consideran que estos impulsos internos que amenazan la seguridad son en gran parte, fuerzas producidas por ciertas exigencias culturales (Pelaez 1974).

OTTO RANK. Considera la vida como una serie de experiencias de separación, desde la separación de la madre en el nacimiento, a través de las separaciones de la familia cuando el niño va a la escuela y más tarde cuando forma su propia familia, y cada separación sirve para lograr mayor autonomía hasta llegar a la separación de la muerte, y afirma que la ansiedad es la aprehensión que se siente en cada una de estas separaciones (Pelaez 1974).

ADLER. Se refiere a ansiedad cuando utiliza el termino de “Sentimiento de inferioridad” que considera es la motivación básica en la neurosis., es como un sentimiento experimentado ante los obstáculos que hay al afirmar las relaciones que unen al ser humano con otro (Pelaez 1974).

SULLIVAN. Concibió la vida humana como un proceso a través del cual el hombre lucha y se estimula para ser aceptado en las relaciones interpersonales de aquí la importancia de la ansiedad la cuál es una experiencia de tensión que surge como una expresión de la disyuntiva que representan las relaciones interpersonales para un individuo .

Para él la ansiedad surge durante las relaciones interpersonales y le da un significado social (Pelaez 1974).

ERNEST SCHACHTEL.

Para él, la ansiedad emerge cuando el individuo contempla la actividad como una potencia que lo mueve de su seguridad; esta es la función propia de la ansiedad pues con ella se ponen en movimiento las maniobras de los mecanismos de defensa y operaciones de seguridad, através del cuál el individuo espera reejecutar un estado de equilibrio (Pelaez 1974).

EDITH JACOBSON.

Para Jacobson la ansiedad es una señal que involucra un fenómeno de descarga o sea la ansiedad es una experiencia que se origina y se usa por el ego; está basada en la anticipación de un peligro inminente y está asociado con los comportamientos relacionados a obtener un nivel óptimo de excitación orgánica.

Jacobson describe tres tipos de situaciones en las que el ego utiliza una señal de ansiedad anticipándose de esta manera a un peligro inminente, las cuales se citan a continuación:

1. Cuando el ego anticipa un aumento drástico y difícil de manejar en el nivel de su situación orgánica, generalmente debido a la intromisión de un deseo instintivo ajeno o extraño.
2. Cuando el ego anticipa un decremento significativo en el nivel de su situación orgánica generalmente como resultado de sus relaciones con el mundo externo o de un carácter sobreprotegido intrapsíquico.
3. Cuando el ego se autocalifica incapaz de utilizar los caminos de descarga que él prefiere utilizar en sus esfuerzos de recuperar un nivel óptimo de excitación orgánica (Pelaez 1974).

APROXIMACIONES FISIOLÓGICAS.

La teoría fisiológica ha dirigido sus investigaciones a correlatos anatómicos, endocrinológicos y en algunos casos a factores cognitivos.

La ansiedad es un proceso experiencial causado por procesos fisiológicos.

Para éstos investigadores (Fischer 1970), cualquier evidencia que no esté dada desde un punto de vista científico, en lenguaje de física o en forma de ecuación fisiológica, se debe considerar subjetivo e ilusorio. Por lo tanto ellos no hacen una distinción entre el miedo y la ansiedad, sino que los consideran sinónimos.

Los fisiólogos definen la ansiedad como un afecto, la causa de éste afecto se encuentra en los estímulos medio ambientales; además ésta relación de causa-efecto la explican como una mediación entre varios patrones o niveles de alertamiento fisiológico.

FISCHER Considera al cuerpo como una máquina ya que no toma en cuenta las reacciones de relaciones interpersonales, si no solamente las reacciones fisiológicas de un organismo frente a un estímulo cualquiera.

La experiencia de la ansiedad es aquélla situación que impulsa a actualizar lo que ha causado aprensión e incertidumbre.

Fischer explica la relación presente-pasado-futuro con base en las relaciones que se presentarán a futuro similares a la ya vividas (ejem. la situación se repite antes de un examen, cuándo ya se ha aplicado, y cuándo se aplicará)(textualmente).

Fischer habla de la experiencia ansiosa y de estar ansioso, no así de la ansiedad (Pelaez 1974).

TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE.

Tienen mucho en común con la aproximación fisiológica ya que ninguna se interesa en sí por el fenómeno de experiencia ansiosa. Tampoco distingue entre el miedo y la ansiedad.

Se diferencia en algunos puntos de la aproximación fisiológica en que se buscan las condiciones históricas de un sujeto desde el punto de vista del observador. En particular les interesa la manera en que la respuesta innata del sujeto al miedo se condicionó a un estímulo (o estímulos) neutros. Ellos hablan de la ansiedad como un miedo condicionado.

Definen la ansiedad como un subtipo de miedo, el miedo lo definen como un impulso aprendido esto es cuando se rompe la homeostasis de un organismo en relación con la aplicación de una estimulación dolorosa.

DOLLARD y MILLER hablan de la ansiedad como miedo, el origen del cuál lo ha borrado la inhibición.

Afirman que sólo se puede llamar ansiedad cuándo hay un cúmulo de inhibición que hace imposible que el individuo etiquete verbalmente el estímulo particular que ocasiona su miedo condicionado.

También afirman que los factores hereditarios y constitucionales, no son importantes, pero si lo son las historias de reforzamientos del sujeto.

Entre los teóricos de ésta corriente existen divergencias ya que Eysenck si le da mucha importancia a los factores hereditarios y constitucionales y define la ansiedad como un miedo condicionado y el que algunos sujetos se encuentren más ansiosos que otros, se debe a factores hereditarios que determinan la sensibilidad de una persona.

ROLLO MAY

Para finalizar con esta revisión de algunos de los diferentes enfoques sobre la ansiedad consideramos al de Rollo May. Quien en su libro “ The Meaning of Anxiety” define la ansiedad como la aprehensión originada por la amenaza de algún valor que el individuo considera esencial para su existencia como una personalidad. Una reacción de ansiedad, afirma, es normal cuándo es proporcional al peligro objetivo y no implica represión u otros mecanismos de defensa, considera que la ansiedad neurótica también está producida por un miedo objetivo pero con una reacción desproporcionada a éste.

Estas definiciones sólo son un ejemplo de la gran variedad de opiniones respecto al tema de la ansiedad.

ANSIEDAD COMO ESTADO Y ANSIEDAD COMO RASGO.

El termino de ansiedad es probablemente usado más comúnmente en un sentido empírico, para denotar una respuesta compleja que es un estado transitorio del organismo y como tal varía en intensidad a través del tiempo.

Diferencia empírica de los dos tipos de ansiedad ha emergido en los estudios de Catell y Scheier que identificaron dos tipos distintos de factor de ansiedad a los que denominaron rasgos de ansiedad y estado de ansiedad basándose para esto en los procedimientos para aislar éstos factores y en las variables que los ocasionaban.

LA ANSIEDAD COMO UN RASGO DE LA PERSONALIDAD.

Fue interpretada como medida de las diferencias individuales en una personalidad unitaria y relativamente estable. Sería así el nivel de ansiedad de una persona ante los diferentes estímulos amenazantes y su tendencia a responder a ellos con reacciones de ansiedad, o sea una excesiva sensibilidad en el sistema nervioso autónomo.

Sobre esto Malmo ha encontrado que grupos de personas caracterizadas por altos niveles de ansiedad crónica tienen más reactividad en diferentes medidas fisiológicas independientemente de la situación estresante.

LA ANSIEDAD COMO UN ESTADO TRANSITORIO.

Este factor fue basado en un patrón de determinantes que variaban en las diferentes ocasiones de medida, definiendo un estado transitorio del organismo, un estado que variaba en el tiempo. La mayoría de los trabajos empíricos sobre ansiedad transitoria han tenido como objetivo delinear las propiedades del estado de ansiedad e identificar las condiciones estimulantes que lo evocan.

Spielberger sugiere que los estados y reacciones de ansiedad sean operacional y conceptualmente distinguidas de las condiciones estimulantes que los provocan y de las maniobras cognoscitivas y conductuales que son aprendidas porque llevan a la reducción de la ansiedad.

MEDICIÓN DE LA ANSIEDAD.

Actualmente existen diferentes formas de medir la ansiedad principalmente como estado.

Krause concluyó que la ansiedad puede ser inferida através de: signos fisiológicos, reportes introspectivos, intuición clínica, conducta molar, respuesta al stress y rendimiento en tareas.

Medidas fisiológicas.

Las medidas fisiológicas de la ansiedad consiste en medir los cambios que, por la condición de estado emotivo de la ansiedad, se presenta con ella en el organismo. Cabe hacer notar que en la ansiedad como rasgo se han encontrado solamente ligeros cambios fisiológicos.

Catell y Scheier han elaborado un sumario de reacciones fisiológicas y somáticas asociadas con el factor ansiedad, ésta lista (que mencionaremos como mera referencia), por orden de confiabilidad es como sigue:

- Aumento en la presión sistólica del pulso.
- Aumento de los latidos del corazón.
- Aumento en la frecuencia de respiración.
- Aumento en la frecuencia de la corriente basal y metabólica.
- Disminución en la resistencia eléctrica de la piel
- Aumento del ácido hipúrico en la orina.
- Disminución de la alcalinidad de la saliva.
- Disminución de la colinesterasa en el serum.
- Disminución de la concentración cerea.
- Disminución de la gluceronidasa en la orina y en el suero.

De ésta masa de cambios fisiológicos, los psicólogos han estudiado un número de indicadores selectos, algunos de los cuáles son:

a) Respuestas Galvánicas de la Piel. Los cambios eléctricos que ocurren en la piel durante el estado de ansiedad se mide por medio de electrodos a un galvanómetro.

b) Distribución de la sangre. En estados de ansiedad hay cambios en la presión sanguínea y en la distribución de la sangre entre la superficie y el interior del cuerpo.

c) Respiración. Se registra la relación de aspiración- expiración.

d) Respuesta pupilar. Hay dilatación de la pupila en estado de ansiedad.

e) Secreción salivar. La ansiedad produce cambios en la cantidad y la consistencia de la saliva.

f) Movilidad gastrointestinal. Los movimientos del estómago e intestino también son afectados por la ansiedad.

g) Tensión y temblor muscular. La tensión muscular es un síntoma de ansiedad, los músculos tensos pueden también temblar cuándo los músculos opuestos son contraídos simultáneamente.

h) Composición de la sangre. Se producen cambios en la composición de la sangre, pues las glándulas endocrinas vierten hormonas, como la noadrenalina, en la corriente sanguínea.

i) Ritmo del corazón. El aumento de latidos del corazón en estados de miedo y en general en estados emocionales son muy conocido.

j) Respuesta pilomotor. Consiste en la erección del vello de la piel en estados emocionales intensos.

Reporte escrito.

Este método consiste en la aplicación de tests que son cuestionarios subjetivos del estado emocional de la persona. De acuerdo con el uso, son estos reportes la base más aceptada para inferir la sensación de ansiedad; pues si el sujeto es motivado para responder honestamente y si es capaz de distinguir como se siente en diferentes estados. Reportará que se siente ansioso en mayor o menor grado.

Juicio Clínico.

Un clínico debe basar su juicio en eventos públicos pues no tiene el acceso privilegiado de la introspección en los sentimientos.

Existe la intuición de un clínico que puede ser muy sensible a la ansiedad de otros, sin olvidar, que solo puede percibir indicaciones (indicadores como nerviosismo, tartamudeo, rigidez, sudor, etc.) de ésta y no tener contacto directo.

CAPITULO SEGUNDO.

FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA ANSIEDAD.

La ansiedad es la emoción cualquiera que se sienta como causa de la percepción de una amenaza o daño pero estos estímulos varían enormemente en las diferentes personas.

La ansiedad como estado emotivo intenso presenta síntomas físicos que son en su mayoría desagradables. Szekely afirma que existe la presencia de un displacer acompañado de una característica serie de sensaciones constrictivas torácicas. Los síntomas de la ansiedad incluyen cambios profundos regulados por el sistema nervioso central, por el sistema autónomo y por las glándulas endocrinas.

Se ha observado que el ansioso busca el aislamiento y la soledad buscando reponerse de su hipertonicidad (Universit of california 1958). Si la ansiedad no emerge en forma de actividad, se convierte en tensión y si es crónica produce desordenes psicósomáticos como son algunas variedades de asma, colon espástico, desordenes menstruales, úlcera en el duodeno, aumento de la presión, hipertiroidismo y enfermedades de la piel.

Efectos de la ansiedad en la conducta

Los estudios de ansiedad desde 1950 han tratado de ver los efectos de ésta sobre la conducta y el rendimiento de las personas; Se le ha considerado como un estado de impulso que multiplica la fuerza del hábito. Como una fuente de estímulo para dar respuestas, que pueden o no ser compatibles con la conducta requerida en una situación particular.

Ansiedad como impulso.

Esta orientación esta sostenida por Janet Taylor, Keneth Spece y el grupo de investigadores de Iowa. La Dra. Taylor dice que su interés “no ha sido el de investigar la ansiedad como un fenómeno sino como el rol del impulso en ciertas situaciones” y que con este propósito elaboró el MAS.

Siguiendo la teoría de Hull de que todos los hábitos se combinan con el nivel de impulso afectivo para formar el potencial excitatorio, y tomando la ansiedad como un impulso: Taylor supone que a más alto nivel de ansiedad, mayor potencial excitatorio y consecuentemente mayor fuerza de respuesta.

La ansiedad desde éste punto de vista, puede ser considerada como básica para generar la motivación necesaria hacia la acción en cualquier individuo y es por esto, que la ansiedad adquiere su característica pulsional. Por ejemplo; alguien que necesita dinero, genera ansiedad desesperación y temor a no tenerlo. Desde ésta perspectiva, las necesidades de logro y la de afiliación entre otras, son fuente de ansiedad.

Hay también multitud de experimentos sobre la influencia del aprendizaje de tareas complejas, algunos de los que prueban la teoría de Taylor son:

A) El experimento de Taylor y Spence (J. Exp. Psychol 1952) con dos grupos de (alta y baja ansiedad) de 20 sujetos cada uno a los que se presentaba una serie de 20 alternativas a las que tenía que responder. Los resultados fueron que el grupo de alta ansiedad hizo más errores y necesito un mayor número de ensayos.

B) El experimento de Taylor y Rochtshaffen (1952) que implica la impresión del alfabeto al revés en el que se supone que hay interferencia entre las tareas, dio una correlación negativa entre rendimiento y nivel de ansiedad.

El experimento de Taylor con asociados pareados mas el factor de estrés, en el cual los sujetos ansiosos tuvieron menor rendimiento que los no ansiosos.

C) Montague (1954) hizo un experimento que implica memorización, y en éste experimento la mayor dificultad para lograr dicha memorización la presentaron sujetos de alto nivel de ansiedad.

D) Un experimento de Spielberg y asociados (1951) en el que se hacía a sujetos de alta y baja ansiedad dibujar los diseños que recordarán de los nueve de la prueba Bender-Gestalt, los sujetos de alta ansiedad tuvieron un mayor rendimiento en tareas fáciles que en tareas difíciles.

Ansiedad como multiplicador de la fuerza del hábito

Esta teoría fue creada por Mandler y Sarason quienes consideran que la ansiedad tiene sus mayores efectos, no como parte del nivel general de pulsión, sino que hacen énfasis en que la existencia o instigación de ansiedad conduce al sujeto a dos clases de respuesta que ha adquirido en su experiencia previa como medio de reducir la ansiedad. Un tipo de respuesta se relaciona con la terminación de tareas, y en caso de que esta respuesta ocurra el sujeto podría completar la tarea efectivamente. El otro tipo, sin embargo, consiste en respuestas no conectadas a relevantes a la tarea, como son los sentimientos de inadecuación incapacidad, anticipación de castigo o pérdida de estatus o estima y atentados de abandonar las situación de prueba. Puede decirse que estas respuestas están más centradas en la tarea que en el individuo.

Así la concepción de Mandler y Sarason considera la ansiedad como una pulsión en el sentido de un estímulo fuerte, pero hace énfasis en el tipo de respuesta previamente asociada con el estímulo y lo que éste evoca, más que en las consecuencias energizantes de la impulsión. La interpretación general es que sujetos con alto nivel de ansiedad reaccionan a la evaluación con respuestas que, al menos inicialmente interfieren en el rendimiento; los grupos de baja ansiedad reaccionan a la evaluación con un aumento de energía, en lugar de emitir respuestas que interfieran (Pelaez 1974).

Brevemente, a continuación se exponen las siguientes consideraciones de la teoría “ansiedad rasgo-estado” de Spielberger (1975)

- El estado de ansiedad se vive como desagradable en aquellas situaciones que el sujeto interpreta como amenazantes.
- La intensidad de la reacción es proporcional a la cantidad de temor que la situación crea en el sujeto.
- La duración de la reacción de ansiedad depende de la persistencia del sujeto en interpretar la situación como amenazante.
- Los incrementos en el estado ansioso tienen propiedades de estímulos e impulsos que pueden ser expresados directamente en conductas o servir para iniciar defensas psicológicas que reduzcan el gradiente de intensidad.
- Las situaciones tensionantes prolongadas pueden desarrollar respuestas específicas o mecanismos de defensa, cuya función es reducir la ansiedad.
- La ansiedad rasgo no se manifiesta directamente en la conducta, pero puede inferirse a partir de la frecuencia y la intensidad de las elevaciones individuales en ansiedad estado sobre el tiempo. De tal manera que los sujetos con alta tendencia a la ansiedad como rasgo percibirán las mismas situaciones como más amenazantes que los que tienen un bajo nivel de ansiedad.

La ansiedad puede ser productiva, o inhibidora, de una manera genérica, lleva a una reacción esténica, es decir que se rechaza activamente la situación de un intento de salir de ella como algo cautivante. Así mismo la ansiedad puede convertirse en un fenómeno disregulador cuando no está al servicio del organismo, por no cumplir su función de alarma psicobiológica adaptativa. (Vallejo 1990).

La ansiedad se acompaña de un deseo vehemente o un anhelo y genera en el individuo activación y aceleración, esto puede ser transitorio (estado) o relativamente estables (rasgo) variando en intensidad según las diferencias individuales. Cognoscitivamente, la ansiedad pasa por un procesamiento de información, donde se evalúa un estímulo para determinar si éste es dañino o

benigno. Esta evaluación permite generar la cantidad y calidad del afecto, la creación del pensamiento y finalmente el comportamiento del individuo encaminado a hacer frente a la situación de manera exitosa.

Corriente Culturalista

Harry Stack Sullivan, define a la ansiedad como el producto de las relaciones interpersonales y es originalmente transmitida por la madre al niño, más tarde es provocada por las propias amenazas a la inseguridad, para evitar o reducir al mínimo la ansiedad real o potencial, el individuo adopta diversos tipos de medidas protectoras y controles supervisores de su conducta: Aprende por ejemplo que puede evitar el castigo satisfaciendo los deseos de sus padres. (tomado de la tesis de Alarcon Chavez. 1989)

Sullivan concibe a la personalidad como un sistema de energía cuya tarea esencial es la realización de actividades reductoras de tensión. Sullivan parte de la concepción ya familiar del organismo como un sistema de tensiones que, teóricamente, pueden fluctuar entre dos límites: la relajación absoluta o euforia y la tensión absoluta.

La tensión proviene de dos fuentes:

1. Necesidades del organismo.
2. La ansiedad.

Las necesidades son las básicas para la supervivencia: hambre, sed, succión.

La ansiedad, Sullivan la define como la experiencia de tensión resultante de amenazas reales o imaginarias a la propia seguridad.

Su intensidad varia de acuerdo con la gravedad de la amenaza y eficacia de los dispositivos de seguridad al alcance del sujeto.

Una gran ansiedad reduce la eficiencia del individuo en lo que atañe a la satisfacción de sus necesidades, perturba sus relaciones interpersonales y crea

confusión en su pensamiento, la ansiedad intensa en lugar de proporcionar información al individuo, provoca su total confusión, En cambio la ansiedad menos grave puede ser informativa.

CAPITULO TERCERO.

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Breve caracterización de la ansiedad.

A pesar de que la ansiedad es una emoción común, experimentada por todos los seres humanos en diferentes momentos de nuestras vidas, constituye para la psicología un terreno de estudio complejo, que guarda múltiples relaciones con un sinnúmero de variables de índoles fisiológico, social y psicológico.

Diversos autores principalmente de orientación conductual y cognoscitiva, han escrito sobre la vaguedad del término ansiedad (Borkovec y col; 1977 (en Cimiero A. R.) ; Sarvin, 1964, 1968; Schoenfeld, 1964) sin embargo, estos autores y otros de diferente orientación, sin llegar a un acuerdo en la definición coinciden en señalar tres niveles de manifestación de la respuesta de ansiedad a) Cognositivo, b) fisiológico y c) Conductual (Becker 1976; Borkovec y col; 1977 (en Cimiero A.R.), Izard, 1972; Lazarus 1966; Sarason 1972 (en Spielberger); Spielberger 1972b; Wolpe 1977).

Las variaciones y perturbaciones provocadas en éstos tres niveles de respuesta son típicas y evidentes en las personas que experimentan ésta emoción en grado alto. Por ello es necesario indicar resumidamente cuáles son algunas de sus características generales. a) a nivel cognoscitivo se generan pensamientos negativistas, autoderrotistas y autodevaluativos (Sarasón (en Spielberger), 1978; Meichembbaum y Camerón 1974); b) a nivel fisiológico se perturba el funcionamiento regular del sistema nervioso autónomo, principalmente en su rama simpática (Izard 1972, Wolpe 1977); c) a nivel conductual se produce inhibición de respuestas o torpeza y desorden conductual (Schoenfeld 1964 (en Hoch), Wolpe 1977).

Ansiedad y rendimiento escolar.

En la vida diaria, cuándo se experimenta en forma exagerada la ansiedad, los problemas no se ven con claridad, a su tiempo, ni en su dimensión correcta;

además de interferir con la atención y la memoria (fundamentales para el aprendizaje Eysenck, 1992). Las emociones son como el color de un cristal con el cuál se ve al mundo, si hay mucha ansiedad se toma una actitud pesimista; se quiere que todo esté bien hecho y en el menor tiempo posible, provocando insatisfacción en la vida.

Según May 1966,(citado por Whittaker 1979), la ansiedad es el resultado de sentir que está en peligro toda la integridad de la personalidad, lo que parece concordar con las observaciones clínicas. Pueden volverse fuentes de ansiedad varias situaciones que avisan de ciertos peligros, sean físicos o psicológicos, por ejemplo, cuándo está en peligro la Posición social, como las evaluaciones académicas o el prestigio.

Uno de los efectos más conocidos de la ansiedad sobre la conducta humana es el deterioro paulatino que aquélla produce sobre las conductas apropiadas para llevar a cabo el aprendizaje formal (escolar, académico, instruccional, etc.).

Aquéllos alumnos, de cualquier nivel educativo que padecen de un grado alto de ansiedad vinculado con alguna de sus actividades escolares de aprendizaje (hacer exámenes, participar en clase, contestar preguntas del profesor y todo lo que implica evaluación y competencia personal), con frecuencia sufren menoscabo en su aprovechamiento escolar y académico, debido a la interferencia de ésta emoción con dichas actividades.

La investigación de la ansiedad en escenarios naturales (p. ej; escuelas), y en el laboratorio de aprendizaje humano ha producido hallazgos importantes en cuánto a la interacción entre el aprendizaje y la ansiedad escolar en todos los niveles educativos. Este fenómeno se ha estudiado también con voluntarios a experimentos controlados.

Una gran cantidad de estudios y ensayos (Sarason, S. y col., 1960; Phillips 1978, Glanzmann y Laux 1978, Spielberger 1972a; Spielberger y col. 1976 Sarason, Y., 1972, Sarason y Stoops, 1978), apoyan la información de que la ansiedad puede dificultar la ejecución de las tareas de aprendizaje, así como los procesos cognoscitivos restringiendo, de ésta manera, el rendimiento en el aprendizaje.

La tendencia general en éste campo es afirmar que las personas que obtienen un índice alto de ansiedad, están más propensas a realizar una ejecución inferior y

a obtener una evaluación menor que las personas con índices bajos de ansiedad, cuando se exponen a tareas de aprendizaje relativamente difíciles y que implican evaluación de la ejecución (Glanzmann y Laux 1978; Sarason 1972, 1978; Spielberger y col. 1976; Pailas 1976).

Varios estudios han reportado las evidencias de una relación negativa entre la ansiedad y el logro académico. Mc Candless y Castañeda (1956) encontraron que de treinta relaciones obtenidas entre la calificación de ansiedad y diferentes áreas de logro académico, una fue de una magnitud cero, otra era significativa al 0.05 y el resto mostraba una dirección negativa. Por otro lado, 13 eran significativas desde puntos de vista estadísticos. En general el área del logro académico más susceptible de interferencia por la ansiedad parecía ser el cálculo aritmético.

Además, después de un estudio realizado con una población de sexto grado en forma separada, los autores encontraron una pequeña contribución para la predicción del logro académico, dado por la calificación de ansiedad, superior a la eficiencia predictiva de la calificación de ansiedad, superior a la eficiencia predictiva de la calificación de inteligencia, esto solamente se encontró en los muchachos de sexto grado (tesis de Alarcon Chavez. 1989)

En un estudio similar Keys y Whiteside (1930) descubrieron que los niños a los que se calificó como ansiosos, “mostraban una fuerte tendencia a promediar más de un año de retraso en su posición con respecto al grado escolar y casi dos años a bajo de la edad mental”. En general los autores reportan: “ Cuando los niños de sexo, edad, inteligencia y nacionalidad similares, pero que diferencian ampliamente en sus rasgos emocionales son comparados, los nerviosos y ansiosos tienden a promediar bajo en sus calificaciones y logros académicos, en comparación con los emocionalmente estables”. Estos dos estudios proporcionaron a Sarason apoyo para sus hipótesis acerca de los efectos de las interferencias básicas producidas por la ansiedad sobre el rendimiento escolar (tesis de Alarcon Chavez. 1989).

Conklin (1940) y Haggard (1957) han reportado estudios de la relación entre la personalidad general y los procesos de socialización y el logro escolar en niños dotados. Conklin usó el método de “estudios de casos” para la exploración de la diferencia entre niños dotados y académicamente exitosos, y niños dotados que no eran exitosos en sus tareas escolares. Su resultado general fue que en contraste a los de resultado exitoso, los niños no exitosos mostraban historias

de haber sido rechazados por parientes y padres. Conklin concluyó que la perturbación de relaciones interpersonales “puede hacer fundamentalmente que el niño se vea así mismo como no amado y como sin cualidades para ser amados”. Sarason especuló que la variable de ansiedad puede medir entre éstos temas de abandono y rechazo y la faltas de logro del niño en la escuela. Además, Sarason supone que estos niños podrían fallar al incorporarse o identificarse con los valores y metas de tales padres y/o las percepciones del niño de la presión de los padres para obtener algún tipo de logro puede unirse a sus percepciones relacionadas con sus actitudes de rechazo y hostilidad. De cualquier modo las necesidades de logro ante tal situación, adquiriría ciertas propiedades que provocaría ansiedad, la cuál podría interferir con, o inhibir varios tipos de rendimiento intelectual.

Ansiedad ante la prueba.

Investigando en ésta área Liebert y Morris introdujeron dos componentes en la conceptualización de ansiedad. Estos componentes son la preocupación y la emocionalidad (citados por Morris, Davis, y Hutchings, 1981)

Preocupación se refiere a los elementos cognoscitivos que se presentan durante la ansiedad: son todos esos pensamientos que se suceden cuándo nos encontramos ante un estímulo causante de tensión (expectativas negativas y complicadas cogniciones acerca de uno mismo o de la situación y sus consecuencias).

Emocionalidad se refiere a la percepción fisiológica afectiva; implica sentimientos de displacer como nerviosismo y tensión (Morris, Davis, y Hutchings 1981).

La preocupación antes y durante las pruebas puede interferir con el desempeño distrayendo la atención en la disposición del individuo para la prueba y en la tarea misma. Deffenbacher(1978) exploró los efectos de tres principios de interferencia: de preocupación, de emocionalidad y de la tarea misma (tarea generada) sobre el desempeño en anagramas entre sujetos con alta y baja ansiedad ante la prueba realizado bajo condiciones de tensión y de confianza.

Los sujetos con alta ansiedad ante la prueba bajo condiciones de tensión tendieron a reportar más interferencia en los tres tipos y ejecutar peor, sin embargo la importancia de la preocupación e interferencia de la tarea generada, la cuál fue altamente correlacionada, parece ser que significativamente son más altos los puntajes de ésta que los de emocionalidad y que están en más alta correlación con el desempeño.

Alternativamente la preocupación puede reflejar inquietud acerca de las dificultades en la ejecución pasada y presente percibidas con exactitud, más que cuándo como una causa de pobre desempeño, así que O'Neill, Judd y Hedl (1977) obtuvieron más altas correlaciones entre preocupación y ejecución cuándo la preocupación fue registrada antes de la retroalimentación dada.

En un estudio de niños preescolares (Morris, Brown, & Halbert, 1977) se encontró que cada componente podría ser independientemente activado por medio de una exposición a videocasete en un par de modelos exhibiendo conducta y verbalizaciones indicativas de ambos, preocupación o emocionalidad inmediatamente antes de la ejecución de una tarea intelectual.

Las respuestas de preocupación y emocionalidad están analizadas teóricamente, para que sean conceptualmente independientes en el sentido de que los dos componentes son activados y mantenidos en distintas condiciones situacionales. La amenaza de fracasó utilizada por Morris y Liebert (1987) desencadenó preocupación pero no tuvo efecto sobre la emocionalidad, también fue cierto lo de una dificultad en la manipulación de reactivos usados por Morris, y Liebert (1969). De igual forma los sujetos que recibieron instrucciones confusas o asociadas con tareas de anagramas de trabajo (Deffenbacher, 1978), tuvieron significativamente altas puntuaciones de preocupación, pero no más altas puntuaciones de emocionalidad que los sujetos que recibieron instrucciones con confianza. Además, las expectativas de desempeño mantenidas por los estudiantes mientras ingresaban en situaciones de pruebas están altamente relacionadas con sus escalas de preocupación, pero se han encontrado consistentemente lo contrario en lo referente a las escalas de emocionalidad (p.ej. Liebert y Morris 1967; Morris y Liebert 1970). Entre estudiantes que presentaron un examen muy importante, las escalas de preocupación que fueron encontradas por Spiegler, Morris y Liebert (1968) al estar elevadas a un mismo nivel de pretest aproximadamente cinco días antes de la prueba con la no correspondiente elevación en emocionalidad.

De esta forma la experiencia de preocupación es elevada y mantenida por factores situacionales que influyeron en sus evaluaciones cognitivas. Los puntos que son analizados teóricamente y que sobresalen para la activación y mantenimiento de la experiencia de emocionalidad, en contraste, son típicamente de corta duración y semejantes a la consistencia primaria inicial, los puntos no evaluativos, los estímulos puestos en el salón de clases, las pruebas pasajeras del instructor, las conversaciones de los estudiantes acerca de la prueba - las cuáles pronto perdieron importancia pues su atención cambio a la prueba de sí mismos.

Las escalas típicas de emocionalidad disminuyen significativamente mientras la sesión de prueba aumenta (p.ej., Doctor y Altman, 1962; Morris y Engle 1981; Smith y Morris 1976). En contraste, la preocupación no disminuye significativamente desde el comienzo hasta el fin de un examen, a menos que la expectativa de desempeño aumente durante ese tiempo. El primero de los dos estudios reportados por Morris y Fulmer (1976) ilustra bien éste principio, demostrando que los estudiantes que tomaron un ciclo de exámenes bajo condiciones normales (sin retroalimentación) manifestaron disminución de pretest a postest en emocionalidad. Los estudiantes que estuvieron recibiendo retroalimentación pregunta por pregunta (lo cuál fue cierto, pero con efecto positivo) manifestaron disminución tanto en preocupación como en emocionalidad.

En un estudio sobre la ansiedad ante la prueba y la actitud de los examinados ante el sistema de exámenes vigentes, Ajwani (1986) encontró que los estudiantes que obtuvieron mejor calificación fueron los que mostraron menores niveles de ansiedad, sin embargo, la actitud de desaprobación del sistema vigente de exámenes fue más fuerte en los de mejor desempeño que en los de bajas calificaciones. No se encontró diferencia significativa de niveles de ansiedad con relación al sexo. Los niveles de ansiedad altos en los estudiantes que obtuvieron baja calificación obtuvieran matizados por expectativas de preocupación.

Zoller, y Ben- Chaim (1989) en su estudio sobre la versión Hebrea del State-Trait Anxiety Inventory, encontraron entre otras cosas, que los exámenes para resolverse en la casa (exámenes de casa) generaban menor ansiedad que los otros exámenes aplicados en el salón de clases, e incluso la reducción de los niveles de ansiedad estuvo en función del tipo de examen del que se tratase. En ésta investigación, se observó que los estudiantes tenían sus propias

expectativas del resultado del examen, lo cuál influía en sus niveles de ansiedad.

Por su parte Abella, y Heslin (1989) examinaron la influencia de las conductas de afrontamiento en el desarrollo del estrés antes de un examen semestral en 174 estudiantes. Encontraron que las expectativas de dicho examen influían en el tono de las emociones que experimentaron antes de presentarlo y que las conductas de afrontamiento interactuaban con éstas expectativas modificándolas de manera adaptativa.

Sloboda (1990) diseñó una investigación para conocer qué elementos de los exámenes eran factor causal de la ansiedad. Encontró que las causas principales que generan ansiedad ante la prueba, son la sobrecarga de trabajo, la incertidumbre con respecto a los contenidos de los exámenes y el desconocimiento sobre lo que sucederá en el futuro con relación a los exámenes que se presentan.

Bauermeister (1989) en su investigación "estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante las situación de examen", aplicó el TAI (Test An Xiety Inventory) y encontró que es notoria la ansiedad ante la prueba en la población que seleccionaron en una escuela secundaria de Puerto Rico.

Los individuos con alto rasgo de ansiedad ante la prueba tienden a ejecutar con menos rendimiento bajo condiciones evaluativas de Estrés, sin embargo, la relación entre ansiedad y ejecución es muy compleja.

Sarason (p. ej. 1972; 1975; Sarason y Stoops, 1978) hizo énfasis en la autopreocupación como el principal elemento involucrado en la experiencia de la ansiedad ante la prueba y su efecto en la ejecución, y Wine (1971; 1980), en su perspectiva del decremento de la ejecución cognitiva - atencional.

Cuándo los estudiantes se mostraron preocupados con su propia autoevaluación y con las posibilidades negativas involucradas en la situación, sufrieron en la ejecución a causa de la pérdida de atención en la tarea que realizaron (Houston, 1977; Morris y Hengle 1981).

El estudio de la ansiedad social, en particular, muestra importantes semejanzas con el estudio de ansiedad ante la prueba. Según Watson y Friend (1969), y Morris y Gilliland, los dos aspectos primarios de rasgo de ansiedad social son

“evitación social y tensión”, es decir, molestia física o emocional y un deseo para evitar la interacción social (esencialmente emocional), y “miedo de valoración negativa” (esencialmente preocupación). Crozier (1979) se dio cuenta de las semejanzas entre la autopreocupación del estudiante en la ansiedad ante la prueba con la timidez personal, probó al final, la renuencia a comprometerse en la interacción verbal e incremento el autoconocimiento en contextos sociales.

La preocupación manifiesta involucra al sistema cognoscitivo, y la preocupación contenida se relaciona primariamente a posibles estados aversivos futuros de temores (si ..., entonces ...), o bien en respuesta a la no realización de metas reales o potenciales asociadas con las fuentes principales de satisfacción de la vida. “La preocupación de que algo positivo no ocurra o bien de que algo negativo ocurra” (Eysenck, 1992). Individuos ansiosos difieren principalmente de los no ansiosos por el aumento o disminución de ésta característica. Existe fuerte evidencia de que la preocupación es el principal componente de la ansiedad rasgo (Steptoe and Kearsley 1990). El contenido de las preocupaciones se refleja en aquellas áreas de la vida que son de mayor importancia para el preocupante. Diversas posiciones teóricas pueden identificar diferencias individuales en el contenido de las preocupaciones. En condiciones normales los niveles de preocupación se presentan consistentes en las principales áreas de la vida. no obstante, la personalidad y las experiencias interactúan para determinar un nivel individual de preocupación distinto en cada área de la vida. Las diferencias individuales en cuánto a cantidad de preocupación correlacionan altamente con ansiedad rasgo. Esta ansiedad rasgo tiene componentes somáticos y cognoscitivos, y la preocupación puede considerarse como el componente cognoscitivo de la ansiedad rasgo.

Los procesos cognoscitivos, vistos como los provocadores más frecuentes del miedo o el temor, se presentan principalmente a través de imágenes conscientes de recuerdos y percepciones de posibles acontecimientos futuros que activan el afecto y el comportamiento de un individuo, determinando fuertemente lo que percibimos, pensamos y hacemos (Strongman 1978). Desde éste punto de vista, la ansiedad se considera a menudo como la emoción patológica más importante y básica de las emociones de un ser humano, por que a partir del objeto productor del miedo (real o imaginario) la cognición genera una evaluación que dará como resultado un plan de acción.

Beck (1985)(en Eysenck) incluye ciertos tipos de cogniciones (p. ej. metas no realistas, actitudes irrazonables, etc.) que predisponen a desordenes de ansiedad. Otros factores predisponentes que se pueden incluir son: Predisposición hereditaria, ciertas enfermedades fisicas, traumas del desarrollo y experiencias personales inadecuadas. Ciertos esquemas juegan un papel importante, más específicamente en algunos individuos que presentan una “vulnerabilidad” cognoscitiva para desarrollar ansiedad, porque poseen esquemas latentes mal adaptados. Cognoscitivamente, un paciente ansioso será hipersensitivo a cualquier aspecto de una situación que sea potencialmente dañina, pero tenderá a ignorar los aspectos positivos o benignos de ésta.

Énfasis sobre la evaluación.

Según Spielberger (1972 - 1975), Sarason (1972) y Hodges (1968), la amenaza al ego (énfasis sobre la evaluación de la ejecución del sujeto) eleva más el grado de la A- Estado que la amenaza física(p. ej. choque eléctrico) en los sujetos altos en A - Rasgo pero no en los bajos. Esta elevación de la A- Estado interfiere con la ejecución de la tarea a la que se exponen los sujetos. En éste sentido, Sarason (1972) y Sarason y Stoops (1978) han demostrado que las instrucciones experimentales que enfatizan la evaluación de la tarea impuesta a los sujetos decrementan la ejecución de aquéllos que obtienen previamente una puntuación alta de ansiedad, mientras que las instrucciones neutras o de apoyo no lo hacen.

De acuerdo a la teoría de Spielberger (1966 - 1972, a 1978) la intensidad de la reacción de A-Estado depende de la medida en que la persona percibe como amenazante un evento determinado. Ciertas tareas escolares, especialmente los exámenes son percibidos por los sujetos que puntuaban alto en el IDARE, como a eventos que amenazan su autoestima en el sentido de que la evaluación subraya su propia competencia personal en la contestación de los exámenes. Esta “responsabilidad” aumenta en ellos su nivel de ansiedad lo cuál interfiere con su ejecución. De acuerdo con Sarason las situaciones percibidas como amenazantes aumentan el nivel de ansiedad, lo que a u vez, genera sentimientos de duda, inadecuación y autorreproche. Estas ideas derrotistas en esencia, hacen creer al sujeto que no es capaz de resolver la situación, y a la vez interfiere con sus procesos cognoscitivos y con las estrategias de respuestas

requeridas en las situaciones de prueba o evaluativas (Sarason 1978; Sarason y Stoops 1978; Meychembaun y Cameron 1974).

Tomando en conjunto todos éstos estudios y de acuerdo con las ideas de Sppielberger y las de Sarason se puede asumir que algunos alumnos muestran una predisposición a la ansiedad (A-rasgo), tienden a experimentar episodios de ansiedad intensa (A-estado) en situaciones de evaluación escolar y a deformar cognoscitivamente el riesgo y la seriedad potenciales que poseen algunas tareas y actividades escolares, especialmente los exámenes.

La revisión de reportes, libros y artículos efectuada en los capítulos anteriores intenta destacar un hecho importante que sucede con frecuencia dentro de los ambientes educativos: los alumnos que presentan un grado significativo de ansiedad en relación con las actividades académicas, se impiden o dificultan a sí mismos, el desarrollo adecuado de sus potencialidades de aprendizaje. En muchos casos de deserción escolar y de ausentismo, el motivo de éstos problemas podría ser la ansiedad de tipo temporal (A-Estado) sin que se considere al estudiante patológicamente y que es generada durante las experiencias de aprendizaje en la escuela. Igualmente, algunas veces, el bajo rendimiento escolar puede deberse a que el alumno perciba como aversivas o amenazantes las actividades de evaluación, lo cuál provoca una ejecución pobre en los exámenes y por ende bajas calificaciones.

CAPITULO CUARTO.

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN.

RELAJACIÓN.

Las personas consideran la relajación como un intento de liberarse físicamente, pero también moral, intelectual y afectivamente de una coacción. ¿de que coacción se trata, sino de un sentimiento de malestar experimentado de forma cada vez más grave por los individuos y los grupos víctimas del aspecto negativo de la civilización y del progreso que se elabora?.

Freud fue uno de los primeros que a comienzos de éste siglo previó la necesidad de cierta liberación psíquica del paciente por lo que ideó un mecanismo que le permitiera dicha liberación y el cuál consistía en tenderse sobre un diván para así expresar lo que años de condicionamiento socio-familiar habían reprimido (aunque él no se refería a los términos de ansiedad y relajación en este tratamiento).

Shultz en 1908, (citado por Geisman 1972), pensó en hacer de éste mecanismo una técnica con fines terapéuticos, concebida por éste autor como una técnica regulada aplicada y difundida para beneficio público.

Los métodos de relajación son procedimientos terapéuticos bien definidos que tratan de obtener en el individuo una “descontracción muscular y psíquica” con la ayuda de ejercicios apropiados. La descontracción neuromuscular produce un “tono de reposo” que es la base para la liberación física y psíquica por tanto la relajación es una técnica que busca reposo lo más eficazmente posible, al mismo tiempo que la economía de las fuerzas nerviosas puestas en juego por la actividad general del individuo, Geissman, 1972.

A continuación se mencionan algunas de las diferentes técnicas.

LA RELAJACIÓN PROGRESIVA.

Es quizá el método de relajación más utilizado en América. Durante años ha dominado en los libros de texto y la investigación sobre relajación y, hasta hace poco, era frecuente ver el término “relajación progresiva” utilizado como algo intercambiable con la relajación misma.

A principios del siglo XX el médico y psicólogo Edmund Jacobson desarrolló la relajación progresiva. Es un sistema que debe mucho al prevalente interés de la psicología académica por la percepción y la fisiología, y; muy poco a la hipnosis, el yoga o la meditación. Jacobson comenzó sus trabajos sobre la relajación siendo un estudiante del Doctorado en Harvard en 1907, movido en parte por el deseo de curar su propio insomnio (Jacobson 1938). En 1926 entró a formar parte del Departamento de Investigación de la Universidad de Chicago y llevó a cabo una investigación sobre el reflejo patelar. Jacobson desarrolló gradualmente una práctica privada, a menudo utilizando los procedimientos de relajación. Al principio utilizaba reducciones en el reflejo patelar como un signo de relajación y como herramienta para refinar las técnicas de relajación. Más tarde, se alistó en la ayuda de Científicos de Laboratorio Telefónico de Bell e inventó el neurovoltrómetro integrado, que es esencialmente un electromiógrafo capaz de medir potenciales de acción relacionados con la acción de los grupos de músculos y nervios. Con éste equipo, Jacobson desarrolló y practicó su método de relajación progresiva durante más de cinco décadas.

El método de Jacobson (1929, 1938) supone el entrenamiento de los sujetos para que logren detectar y reconocer niveles de tensión muscular cada vez más sutiles y permanezcan relajados durante el resto del día. En cada sesión, el sujeto debe generar la menor cantidad de tensión posible y después soltarla. Se pone especial cuidado en evitar aquéllas indicaciones repetidas mecánicamente que pudieran introducir efectos hipnóticos que confundan (irónicamente, algunos académicos de la hipnosis consideran el método de Jacobson como una forma de hipnosis Edmonston 1986). A los sujetos se les debe enseñar a relajar 2 o 3 grupos de músculos por sesión, cubriendo al final los 50 grupos de músculos de todo el cuerpo. El entrenamiento requiere 50 sesiones o más que pueden durar desde 3 a 6 meses hasta más de un año.

El método de Jacobson era incómodo y no se utilizó mucho. En 1958, Joseph Wolpe (1958) introdujo la primera de varias versiones modernas de la relajación progresiva. Anteriormente, Wolpe había descubierto que en los gatos se podía eliminar una reacción condicionada de miedo evocando una respuesta incompatible con el miedo a la vez que el estímulo temido. La relajación progresiva parecía un inhibidor recíproco conveniente y se convirtió en una parte de los bien conocidos tratamiento de desensibilización de Wolpe. En efecto; los dos se identificaron tanto que, a veces, los investigadores utilizaban erróneamente la “relajación progresiva” y la “desensibilización” de forma intercambiable.

Los populares métodos modernos de Wolpe, y otros de hoy en día, consideran importante que se logre un nivel de relajación considerable en la primera sesión, creando la tensión con esfuerzo y luego soltándola. A menudo, se llega a trabajar hasta con 16 grupos de músculos y no sólo con uno o dos. En el proceso del entrenamiento, se van combinando los grupos de músculos hasta que, finalmente, el sujeto puede, por sí mismo, detectar y relajar la tensión sin crear primero la tensión abiertamente. En el formato más abreviado, denominado relajación condicionada (Paul 1966) y relajación controlada por una clave (Russel y Matthews 1975) el sujeto piensa de forma encubierta en una palabra, relajante, como por ejemplo. “relajado” o “calmado” después de haber practicado la relajación progresiva. Con el tiempo, la propia palabra clave es suficiente para evocar la relajación.

Esta técnica de relajación tiene por procedimiento básico el tensar y destensar los músculos, los cuáles se clasifican en grupos para acelerar su reconocimiento y su relajación. Una de las versiones más actuales y cortas que conocemos se reproduce a continuación:

Instrucciones para la relajación muscular progresiva.

1. Respire profundamente y retenga el aire (aproximadamente 10 seg.) reténgalo. Muy bien suéltelo.
2. Levante sus dos manos para que se queden a medio camino del sofá (o de los brazos de la silla, y respire normalmente. Ahora, baje las manos hasta el sofá (o hasta la silla).

3. Ahora, levante las manos y apriete los puños. Apriételos bien. Sienta la tensión en sus manos. Voy a contar hasta 3 y luego diré “tres”, y luego quiere que baje las manos. Uno...dos...tres.
4. Levante los brazos otra vez y doble los dedos hacia atrás (hacia el cuerpo). Ahora baje las manos y relájese.
5. Levante los brazos. Relájelos.
6. Ahora, levante de nuevo los brazos, pero esta vez “aletee” con las manos. Muy bien, relájese.
7. Levante los brazos otra vez. Relájese.
8. Separe de nuevo las manos de sofá (silla) y tense los bíceps hasta que tiemble respire normalmente y mantenga las manos relajadas. Relaje las manos (note como le invade la sensación de calor).
9. Ahora mantenga los brazos levantados y tense los bíceps. Asegúrese de que respira normalmente. Relaje los brazos.
10. Arquee la espalda. Manténgalo. Sus brazos están relajados. Relájese.
11. Curvee los hombros hacia adelante manténgalos y respire normalmente. Relaje los brazos. Muy bien. Relájese. (Note la sensación de descanso que le produce tensar los músculos).
12. Ahora vuelva la cabeza hacia la derecha y tense el cuello. Relájese y ponga la cabeza en Posición normal.
13. Vuelva la cabeza hacia la izquierda y tense el cuello. Relájese y ponga la cabeza en Posición normal.
14. Inclíne ligeramente la cabeza hacia atrás. Manténgalo. Muy bien, ahora póngala lentamente en su Posición normal.
15. Ahora baje la cabeza para que llegue casi al pecho. manténgalo. relájese y deje que su cabeza vuelva a su Posición normal.

16. Ahora abra la boca todo cuánto pueda, un poco más, muy bien, relájese. (la boca debe de quedar al final un poco entreabierta).

17. Ahora tense los labios cerrando la boca. Muy bien, relájese (note la sensación de relajación).

18. Ponga la lengua en el cielo del paladar. presione con fuerza. (pausa) Relájese y haga que la lengua vuelva a su posición normal.

19. Ponga la lengua en el fondo de la boca. Presione con fuerza. Relájese y haga que la lengua vuelva a su posición normal.

20. Ahora quédese sentado (tumbado) y descanse. Trate de no pensar en nada.

21. Vamos a controlar sus verbalizaciones. Quiero que haga los movimientos como si estuviera cantando en una nota alta. Bien, empiece a cantar para usted mismo. Sostenga la nota, y ahora relájese.

22. Ahora cante una nota media y tense de nuevo las cuerdas vocales. Descanse.

23. Ahora una nota baja. Tense las cuerdas. Relájese. (su aparato vocal está relajado, relaje la boca).

24. Cierre los ojos, apriételes bien y respire normalmente. Note la tensión. Ahora relájese. (note como se alivia la tensión cuándo usted se relaja).

25. Deje los ojos relajados y abra la boca ligeramente.

26. Abra los ojos todo cuanto le sea posible. Manténgalos así ahora relájelos.

27. Arrugue la frente todo cuánto pueda. Muy bien, relájese.

28. Ahora respire profundamente y retenga el aire en los pulmones. Relajes.

29. Exhale. Expulse todo el aire... todo el aire. Relájese. (note la agradable sensación que produce volver a respirar).

30. Imagine que hay varios pesos presionando sus músculos, haciéndolos flácidos y relajados... atrayendo sus brazos y cuerpo hacia el sofá.

31. Tense los músculos del estómago. Más fuerte. Muy bien, relájese.
32. Ahora fuerce los músculos cómo si fuera a boxear. Ponga el estómago duro. Descanse. (cada vez se encuentra más relajado).
33. Tense las nalgas. más fuerte. Ahora relájese.
34. Ahora concéntrese en la mitad superior de su cuerpo y relaje cualquier parte que esté tensa. Primero los músculos de la cara. (pausa... 3-5 seg.). Luego los vocales (pausa... 3-5 seg.). La región del cuello (pausa... 3-5 seg). Los hombros... relaje cualquier parte tensa (pausa). Ahora los brazos y los dedos. Relájelos. Esta usted muy relajado.
35. Mantenga éste estado de relajación, levante las dos piernas. Aproximadamente hasta un ángulo de 45 grados. Ahora relájese.
36. Ahora doble los pies hacia atrás, como si los dedos estuvieran de frente a su cara. Relaje la boca. Dóblelos con fuerza. Relájese.
37. Ahora hágalo al contrario, como si los dedos se separaran de su cuerpo Note la tensión. Muy bien. Relájese.
38. Descanse. (pausa) Ahora encoja los dedos de los pies, con mucha fuerza. Más fuerte. Bueno. relájese (tranquilo... silencio de unos 30 segs.).
39. Para completar el procedimiento formal de relajación:

Ahora explore su cuerpo desde los pies hacia arriba. Asegúrese de que todos los músculos están relajados. (Se dice lentamente). Primero los dedos de los pies... los pies... las piernas... las nalgas... el estómago... los hombros... el cuello... los ojos... y, por último, la frente, todo tiene que estar relajado. Tranquilo... (silencio de unos 10 segs.).

Este tranquilo y muy relajado, note la sensación de calor que produce la relajación. (pausa). Me gustaría que permaneciera así un poco más; luego voy a contar hasta cinco. Cuando llegue a cinco, quiero que abra los ojos y se sienta tranquilo y descansado.

(tranquilo... silencio de un minuto aproximadamente).

Muy bien, cuando cuente 5 quiere que abra los ojos y se sienta muy tranquilo y descansado. Uno... está muy tranquilo; dos... Muy tranquilo, muy descansado; tres... muy descansado; cuatro... y, cinco.

Esta técnica dura de 20 a 25 minutos y fue tomada de Morris (1987).

ENTRENAMIENTO AUTÓGENO DE J. H. SHULTZ

Su método básicamente está caracterizado por la utilización de la hipnosis en la cuál los pacientes están en un cuarto tranquilos y vestidos cómodamente. Cuando iniciaba el estado de hipnosis los pacientes lo traducían en sensaciones corporales características.

La idea del autor fue que mediante el establecimiento sistemático de las experiencias corporales definidas por los sujetos hipnotizados por él trataría de que en un grupo experimental, los sujetos tuvieron las mismas sensaciones y de ésta manera lograr un estado vecino a la hipnosis, para continuar con una etapa posterior consistente en requerir al sujeto que se halla en estado de concentración, que se ponga en tela de juicio y que observe su vivencia interior en cuánto a su respuesta del inconsciente. Se recomienda la interrogativa siguiente; ¿Que falsedades cometo?. Dentro de la perspectiva de construcción de un esquema de valores exigentes el autor continúa su técnica haciendo las siguientes preguntas: ¿La enfermedad del cuerpo es la mayor de las desgracias?, ¿Qué sentido tiene el trabajo?, ¿Soledad o comunidad?. Además de éstas cuestiones generalizadas se plantean cuestiones estrictamente individualizadas. El sujeto tiene así la posibilidad de representarse interiormente y es en éste momento cuándo se pretende desarrollar la fórmula de síntesis que corresponda mejor a la personalidad de cada paciente, Geissman 1972, Berges 1977.

Esta técnica, generada en Alemania por Shultz, tiene por procedimiento básico, generar sensaciones de pesadez y, sobre todo, de calor, por medio de frases sugestivas.

Instrucciones para el entrenamiento autógeno.
(tomado de Domínguez y Valderrama 1992)

1. Me siento bastante tranquilo.
2. Estoy empezando a sentirme relajado.
3. Siento mis pies pesados y relajados.
4. Siento mis tobillo, rodillas y caderas pesadas, relajadas y cómodas.
5. Siento mi pecho y estómago relajados y tranquilos.
6. Siento mis manos, brazos y hombros pesados, relajados y cómodos.
7. Siento mi cuello, mandíbula y frente cómodos y suaves.
8. Siento todo mi cuerpo pesado, cómodo y relajado.
9. Sigo sintiendo todo mi cuerpo.
10. Estoy bastante relajado.
11. Mis brazos y mis manos están pesados.
12. Me siento bastante tranquilo.
13. Todo mi cuerpo está relajado, mis manos están calientes y relajadas.
14. Mis manos están calientes.
15. El calor está fluyendo a mis manos; están calientes.
16. Mis manos están calientes, relajadas y calientes.
17. Continúo sintiendo mis manos.
18. Siento mi cuerpo quieto, cómodo y relajado.

19. Mi mente está tranquila.
20. Aparto mis pensamientos; me siento calmado y tranquilo.
21. Me concentro en mis pensamientos de tranquilidad.
22. En el fondo de mi mente puedo verme relajado, cómodo y tranquilo.
23. Estoy alerta, pero siento una tranquilidad interior.
24. Mi mente está tranquila.
25. Siento una tranquilidad interior.
26. Sigo gozando de éstas sensaciones.
27. Nota: El relajamiento ha concluido. El cuerpo entero se reactiva con una respiración profunda y con las frases siguientes:
28. siento vida y energía fluyendo por:
 - * mis piernas
 - * caderas
 - * estómago
 - * pecho
 - * brazos
 - * manos
 - * cuello
 - * cabeza.
- ... la energía me hace sentir ligero y lleno de vida.
29. Me desperezo.

Respiración natural.

Siguiendo con la exposición de las técnicas que tienen como objetivo reducir el nivel de activación fisiológica de las personas ansiosas, describiremos ahora una herramienta que fue sustraída de la tradición de yoga e incorporada al bagaje terapéutico anti-estrés. Esta técnica, tomada de Davis, Mckay y Eshelman (1985).

INSTRUCCIONES.

1. Empiece por ponerse cómodo, de pie o sentado.
2. Respire por la nariz.
3. Al inspirar llene primero las partes más bajas de los pulmones. El diafragma presionará su abdomen hacia afuera, para permitir el paso del aire. Llene la parte media de los pulmones, mientras que la parte inferior del tórax y las últimas costillas se expanden ligeramente para acomodar el aire que hay en el interior. Por último, llene la parte superior de los pulmones mientras eleva ligeramente el pecho y mete el abdomen hacia adentro. Estos 3 pasos pueden desarrollarse en una única inhalación suave y continuada que puede llevarse a cabo con un poco de práctica en pocos segundos.
4. Mantenga la respiración unos pocos segundos.
5. Al expirar lentamente, meta el abdomen ligeramente y levántelo suavemente a medida que los pulmones se vayan vaciando. Cuando haya realizado la expiración completa, relaje el abdomen y el tórax.
6. Al final de la fase de inhalación, eleve ligeramente los hombros y, con ellos, las clavículas, de modo que los vértices más superiores se llenen de nuevo con aire fresco.

IMAGINACIÓN GUIADA.

La psicología cognoscitiva ha demostrado que los seres humanos procesamos la información que nos llega de dos formas: visual y verbal. Por lo tanto, estos mecanismos también han sido utilizados para generar cambios cognoscitivos, emocionales, fisiológicos y conductuales en el ser humano. Así, la denominada “imagería” se ha convertido también en una técnica psicoterapéutica.

Sin embargo el uso de imágenes mentales debe ser ajustado a las características propias de la persona en la que se usará. Para provocar relajación, se cita frecuentemente las imágenes de un bosque o de una playa. Pero es sabido que el significado de las imágenes no es universal. El bosque puede generar sensaciones de desagrado a otros. Un ejemplo de cómo las imágenes no son universales nos lo da el ejercicio que a continuación reproducimos de un “Best Seller”(tomado de Fezler 1991) que circula en idioma español y que pretende proveer de imágenes útiles para todos.

Este ejercicio pretende reducir la percepción del tiempo en situaciones preocupantes. Nótese que algunos de los elementos que evoca están claramente fuera del significado cotidiano de los mexicanos.

ESCENA DEL RELOJ.

“Diez minutos de tiempo real te parecerán un minuto, el tiempo va a pasar muy, pero muy rápidamente. Parecerá un instante. En menos de una hora podrás realizar el trabajo de todo el día, y realizarlo más eficazmente que lo que consigues ordinariamente”.

“Estas en el segundo piso de una casa, es casi media noche, al principio de la primavera. En la habitación hay una gran cama con dosel. En la cama hay una muñeca antigua y soldados de juguetes de madera. Hay un mirador. Los rayos de la luna pasan a través de la ventana y bañan la habitación con una luz resplandeciente plateada”.

“Vas hacia la ventana. Miras al exterior. Ves una ciudad, el reloj de una torre, un río como una cinta plateada a la luz de la luna, un puente, y después el campo. Ahora el reloj empieza a dar las doce campanadas. Da la primera. Ves como una nube pasan por delante de la luna”.

“El reloj da la segunda campanada. Una brisa penetra por el mirador, las cortinas se ondulan. A la tercera campanada del reloj, se siente un perfume de lilas desde un macizo desde la ventana. Cuando el reloj da la cuarta campanada, percibes un gusto a miel del té aromático que te has tomado a últimas horas de la noche”.

“A la quinta campanada del reloj ves en el exterior de la ventana una luz dorada con destellos, como polvos dorados. Cuando el reloj da la sexta campanada, las luces doradas entran a tu habitación tiñendo las paredes de naranja”.

“A la séptima campanada, tienes una sensación de ingravidez. a la octava campanada del reloj, tus pies se elevan sobre el suelo. Cuando el reloj da la novena campanada sales flotando por la ventana”.

“La décima campanada del reloj suena muy lejos. Vas a la deriva por encima de la ciudad, por encima del río, sobre el campo. A la undécima campanada del reloj, te vienen a la mente toda clase de felices recuerdos infantiles, circos, refrescos, meriendas campestres, ollas doradas, arcoiris, campanas de trineos... cuando el reloj da la media noche, flotas dirigiéndote a las estrellas” (tomado de Fezler 1991).

Lo anterior nos lleva a recomendar que cuando se usen imágenes mentales con la finalidad de provocar relajación en una persona, debe hacerse una entrevista profunda para reconocer las necesidades de la persona y definir con ella las imágenes que sean placenteras PARA ELLA.

DETENCIÓN DE PENSAMIENTOS.

Rimm y Master (1980) describen la técnica de detención del pensamiento, que busca enseñar a los pacientes una forma más sistematizada de detener el flujo de preocupaciones. En ella se le pide al paciente que identifique una situación

ansiógena y que comience a generar los pensamientos tradicionales. Cuando se encuentra inmerso en éste proceso el terapeuta le grita "Alto" y le pide al paciente que observe qué paso con sus pensamientos y sus emociones. Se supone que al detener la cadena se rompe su relación con las emociones displacenteras. Poco a poco el control de detención pasa paulatinamente al paciente y cada vez va siendo más internalizado.

SUSTITUCIÓN DE PENSAMIENTOS.

La autoverbalización es la técnica desarrollada por Meichenbaum (1988) para hacer que la persona que tenga pensamientos ansiógenos los pueda sustituir por autoinstrucciones más adaptativas.

Además de plantear que se identifiquen las autoverbalizaciones preocupantes por otras más adaptativas, propone que se planifiquen cuándo hay una situación ansiógena en especial. Deben planearse autoinstrucciones en los siguientes niveles.

1. Preparación para afrontar la situación.
 - * planificar la estrategia
 - * combatir los pensamientos negativos
2. Confrontación inicial con la situación
 - * reafirmar que uno puede abordar la situación
 - * recordar el uso de respuestas de afrontamiento
 - * permanecer centrado en la tarea
3. Confrontación total con la situación.
 - * establece planes de apoyo para casos necesarios
 - * permanecer centrado en el presente
 - * estimularse para permanecer en situación
 - * aprender a tener control aún si pasa lo peor.
4. Evaluación de los esfuerzos de afrontamiento.
 - * evaluar el intento (reconocer avances)
 - * alabarse por los logros y el intento.

Con ésta estrategia las personas tienen elementos para poder sustituir los pensamientos ansiógeno por otros más adaptativos.

ANÁLISIS DE PENSAMIENTOS.

Existen otras propuestas que no pretenden detener ni sustituir los pensamientos, sino analizar sus bases racionales. En ésta corriente se encuentra la conocida terapia racional emotiva de Albert Ellis.

Sin embargo, la técnica que más apoyo experimental ha recibido es la denominada Reestructuración Cognoscitiva (Golfried 1987). Esta técnica se asemeja en mucho a la propuesta por Beck para la terapia de la depresión (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983).

Una vez que el paciente reconoce que los pensamientos preocupantes son mediadores de los estados de ansiedad, y además identifica en contenido específico de estos pensamientos, procede demostrar su veracidad e irracionalidad. Algunas de las estrategias para lograr este objetivo se describen a continuación:

a) Exploración de los significados alternativos.

¿De qué datos dispone para mantener su creencia?, ¿Cómo consideraría ésta situación un espectador neutral?, ¿Dónde se encuentra el origen de los hechos?, ¿Piensa la persona en términos de probabilidad o de certeza?, Está confundiendo las escasas probabilidades con las probabilidades elevadas?, ¿Ha evaluado realmente el sujeto la probabilidad de aparición de las consecuencias que él anticipaba inicialmente y la probabilidad de que se produzcan otras explicaciones alternativas generadas posteriormente?.

b) Técnica de desdramatización.

“¿Que sucedería si...?”. Explorar las consecuencias temidas de la creencia errónea. Considerar las posibles consecuencias últimas de los acontecimientos temidos (por ejemplo: ¿que ocurriría si realmente cometiera un error?. Recordar las probabilidades. ¿Qué repercusión tendría al cabo de una semana?, ¿de dos semanas?, ¿de seis meses?, ¿de dos años?).

c) Exploración de las probabilidades de ocurrencia

¿Qué probabilidades hay de que realmente se produzcan los acontecimientos negativos que el sujeto anticipa? (ejemplo: ¿qué probabilidades hay de que su jefe deje de respetarle si comete algún error?).

d) Retribución de responsabilidades.

¿Qué parámetros están bajo el control del sujeto en una situación determinada?, ¿en qué medida es personalmente responsable de cada aspecto? en una escala del 1 al 100%. Por ejemplo: el sujeto piensa que ha de trabajar horas extras para evitar que la oficina donde trabaja vaya a la ruina. Pregunta: ¿en qué medida contribuye usted?, ¿en qué medida lo hacen los demás compañeros, que ocurre cuándo usted está de vacaciones o se encuentra enfermo?, ¿qué pasa si no cumple todas sus tareas?.

e) Comprobación de las suposiciones mediante un experimento conductual.

Se encarga al sujeto que salga y compruebe sus suposiciones, realizando la conducta cuyas consecuencias teme o realizando una pequeña encuesta para evaluar lo que pensarían de él los demás si ocurriera tal y tal cosa. (por ejemplo: el sujeto piensa que un error significaría que es un fracasado en su trabajo. El sujeto junto con el terapeuta elabora una encuesta y pide a diez compañeros que manifiesten su opinión sobre él si supieran que había cometido un pequeño error).

f) Inversión de roles.

Con frecuencia resulta útil que el paciente y el terapeuta inviertan sus papeles. El terapeuta asume el sistema de creencias del sujeto e intenta defenderlo. La tarea del sujeto es convencer al terapeuta de la irracionalidad de la creencia que está defendiendo.

g) Evaluación de los aspectos positivos y negativos de mantener una creencia.

Consiste en hacer que el sujeto elabore una lista de las consecuencias que comporta la adhesión a una creencia fija. Se enumeran los resultados positivos que el sujeto experimenta habitualmente. Se pide al sujeto que por cada aspecto positivo señale otro negativo, que pueda ser una consecuencia de mantener dicha creencia.

ENTRENAMIENTO EN MANEJO DE ANSIEDAD (E.M.A).

Suinn y Richardosn (1971) han diseñado una técnica cuyo propósito principal es establecer con el cliente el control sobre la ansiedad flotante o general (A-Rasgo). Dicha técnica se apoya en el supuesto teórico de que la ansiedad es una pulsión adquirida por condicionamiento y derivada del miedo, cuyos componentes fisiológicos adquieren propiedades discriminativas que controlan esta respuesta y dan lugar a que aumente. Con el EMA se procura producir un cambio en la función discriminativa del componente fisiológico de la ansiedad, de tal manera que dicha función sea, entonces, la que controle las respuestas competitivas con la ansiedad (suinn 1975). La competencia de respuestas se establece a través de la relajación.

La técnica de E.M.A consiste en tres pasos:

1. Explicación de la técnica, fundamento y propósito del E.M.A. Entrenamiento en relajación.
2. Entrenamiento en visualización (a) de escenas que produzcan ansiedad (b) de escenas asociadas con respuestas de enfrentamiento a la ansiedad. Además, se entrena al sujeto para que cambie de las escenas de ansiedad a las de relajación y enfrentamiento.
3. En ésta fase se le pide al sujeto que procure experimentar ansiedad y después la ponga bajo control, cambiando, sucesivamente, de las de ansiedad a las de relajación y enfrentamiento. Esta fase se repite tantas veces como sean necesarias para que el sujeto adquiera control sobre sus respuestas de ansiedad.

MODELO DE AUTORREGULACIÓN.

Kanfer (1970, 1971) diseñó ésta técnica y consta de tres pasos:

- a. Autorregistro de interés, previa autoobservación de la misma.
- b. Autoevaluación de la ejecución actual, comparándola con estándares o metas fijadas de antemano por el sujeto y relativas a las conductas de interés.
- c. Autorreforzamiento aplicado solamente a la aplicación de las ejecuciones en cuestión, que el sujeto considere al nivel o superior a los estándares conductuales fijados previamente (Cordero 1980).

ENTRENAMIENTO EN AUTOINSTRUCCIONES.

Esta técnica puede resultar útil en el tratamiento de la ansiedad (Meichembaum, 1977 a Meichembaum y Cameron 1974) el fundamento de ésta técnica se encuentra en los hechos conocidos del desarrollo paulatino del control verbal sobre la conducta abierta, que se inicia con la aparición de lenguaje, dentro del proceso de crecimiento humano. Así mismo, éste control verbal puede apreciarse en el proceso de aprendizaje de una nueva habilidad. Estos hechos han sido señalados por Meichembaum (1977) quien los atribuye, en su origen, a las investigaciones de Vygotsky (1962) y de Luria (1961).

El control verbal de la conducta abierta en el aprendizaje de una nueva habilidad ocurre a través de, por lo menos, tres etapas: 1) verbalización externa del acto, dirigida a uno mismo; 2) internalización de ésta verbalización y 3) automatización del acto verbalizado, con la consiguiente desaparición de la conducta verbal de apoyo. La aplicación del entrenamiento en autoinstrucciones a la angustia escolar constituiría un intento por establecer en el repertorio conductual del individuo ciertas habilidades cognoscitivas de enfrentamiento a la tensión originada en el contexto escolar. Para lograr éste fin deben seguirse las estipulaciones generales de Meichembaum y sus colaboradores (Meichembaum 1972 1977; Meichembaum y Cameron 1974; Meichembaum y Goodman 1971)(tomado de Cordero 1980)

Siguiendo éstas estipulaciones, el método de entrenamiento sería el siguiente:

1. Discusión y aclaración de la naturaleza verbal de gran parte de las reacciones de ansiedad (específicamente al examen y la exposición oral). Se concientizará al individuo de las frases negativas y autoderrotistas que emite o piensa durante sus episodios de ansiedad.
2. Convencimiento del individuo de la necesidad de modificar ésta conducta verbal buscando estrategias de enfrentamiento a la tensión en un contexto imaginario y en la propia realidad. En ésta fase se intentan establecer ciertas fases positivas que el sujeto a base de ejercicios opondrá a las negativas.
3. Desarrollo del entrenamiento propiamente dicho, en donde se inducirá al individuo a ensayar las frases autodirigidas positivas, las guías conductuales que le ayuden a realizar la tarea (o el examen o la exposición) y el autorreforzamiento de los éxitos. Paulatinamente se irán cubriendo los estadios de habla abierta , habla encubierta y automatización del acto.

ENTRENAMIENTO COGNITIVO CONDUCTUAL.

Jonathan Smith creo el entrenamiento cognitivo conductual en relajación el cuál es un metasistema que respeta la singularidad de metodologías diversas y evita el reduccionismo superficial (lo más importante es la hipnosis; o la respuesta de relajación; o la dispersión atencional, etc.). Sobre todo, el entrenamiento en relajación cognitivo-conductual está diseñado para ser muy individualizado y práctico dentro de la tradición de la terapia cognitivo-conductual (Beck 1976; Ellis y Grieger 1977; Kelly 1955; Meichenbaum 1977).

La terapia cognitivo-conductual está basada en la premisa de que es posible cambiar el comportamiento a través de la aplicación sistemática de principios de aprendizaje científicamente inferidos. Se enfatiza la evaluación y modificación de cogniciones inadaptadas e irracionales, esto es, formas de verse a uno mismo y al mundo. En la terapia cognitivo-conductual, terapeuta y cliente son colaboradores activos, trabajando juntos hacia unos objetivos en los que están mutuamente de acuerdo.

El objetivo del entrenamiento en relajación va más allá de la mera respuesta de relajación definida como un bajo nivel de activación. Los objetivos adicionales son: El desarrollo de habilidades cognitivas de enfoque, pasividad y receptividad y; la adquisición de estructuras cognitivas, esto es, creencias, valores y compromisos dirigidos hacia la profundización de la relajación y propagación de sus recompensas a toda la vida.

Los primeros métodos de la terapia conductual estaban fundamentalmente basados en la psicología de estímulo respuesta de Pavlov (1927), Hull (1943) y Skinner (1938) y se centraba en la modificación del comportamiento manifiesto a través de la aplicación directa del condicionamiento clásico y operante. Por ejemplo, un terapeuta intentaría alterar objetivamente las contingencias de reforzamiento no adaptativas, emparejar ejercicios de relajación con estímulos fóbicos y demás. Más recientemente (Bandura, 1969) los terapeutas cognitivo-conductuales se han centrado en las cogniciones intermediarias como, por ejemplo, las percepciones, las expectativas, las creencias. Teóricamente, el condicionamiento clásico ya no se ve como un proceso reflejo automático, sino que se cree que las respuestas condicionadas están auto-activadas en base a cogniciones aprendidas. de forma similar, el reforzador ya no es un reforzador automático del comportamiento, sino una fuente de información y un incentivo que regula el comportamiento. En la práctica, la terapia racional-emotiva de Ellis (Ellis y Grieger 1977) orienta el tratamiento hacia la reestructuración de las creencias irracionales básicas que son centrales en los problemas del cliente, mientras que Beck (1976) y Meichembbaum (1977) dan mayor importancia a la modificación de cogniciones no adaptativas. Aunque el mérito relativo de los dos métodos terapéuticos; estímulo-respuesta y cognitivo-conductual, todavía está en debate, el enfoque cognitivo-conductual parece ser el más popular. Tiene la ventaja de ofrecer al clínico una flexibilidad adicional sin abandonar las herramientas derivadas del tradicional condicionamiento operante o clásico.

Procesos Cognitivos.

Un proceso cognitivo es la forma en que cada uno asimila la información. Los investigadores sobre el estrés se han centrado en el ámbito de cómo la gente busca la información selectivamente, le presta atención y la recuerda. Por otra

parte, los clínicos cognitivo-conductuales han presentado diferentes procesos reestructuradores cognitivos, por ejemplo, explorar y aprobar la utilidad y veracidad de las creencias, valores y compromisos no adaptativos (Meichembaum 1985; Beck 1976; Ellis 1962). El modelo de J. Smith comienza con la siguiente hipótesis general: existen tres procesos cognitivos básicos para la relajación: enfoque, la habilidad de identificar, diferenciar, mantener y reorientar la atención a estímulos simples durante un periodo extenso; pasividad, la habilidad de parar una actividad innecesaria dirigida a un objetivo y una actividad analítica; y, receptividad, la habilidad de tolerar y aceptar experiencias que pueden ser inciertas, poco familiares o paradójicas (Smith 1989).

La persona que piensa “voy a ignorar todas las distracciones” ha decidido de una manera sencilla, centrarse. La frase “hacer cosa por cosa” representa la decisión de dejar salir y de tomar una postura más pasiva hacia el mundo. Finalmente, el estudiante que se da cuenta de que sus sensaciones de flotar “están bien, son simplemente una señal de que me estoy relajando” ha aprendido a ser más receptivo y tolerante con experiencias que al principio pueden parecer inciertas, poco familiares o paradójicas.

Estas mismas habilidades, enfoque, pasividad y receptividad se encuentran presentes cuándo una persona se une a un entrenamiento formal de relajación. Por ejemplo, en las versiones contemporáneas de relajación progresiva la persona: (1) Se encuentra y discrimina la sensaciones de tensión y de alivio de la tensión, (2) Abiertamente primero y después de forma encubierta, deja salir la tensión y se va haciendo pasivo ante la generación de tensión y (3) tolera el aburrimiento temporal, la frustración y la incomodidad hasta que las habilidades propias de la relajación comienzan a desarrollarse (Bernstein y Borkovec 1973). Los facultativos de todo tipo de relajación, bien sean de entrenamiento autogénico, respiración o Zen están haciendo básicamente lo mismo -endulzar y depurar su habilidad para prestar atención a estímulos limitados; cesar actividades innecesarias dirigidas a un objetivo y actividades analíticas y, tolerar y aceptar experiencias que pudieran ser inciertas, poco familiares y paradójicas.

A medida que progresa el entrenamiento en relajación, el enfoque, la pasividad y la receptividad sufren un cambio paulatino importante. Al principio, éstas habilidades se utilizan de forma concreta, la persona simplemente presta atención a la tensión y deja salir ésta tensión con una cierta apertura de mente.

Sin embargo, a medida que la persona se va haciendo más competente en la relajación, va empleando éstas habilidades de forma progresivamente más abstracta o general. Centrarse puede convertirse en un pequeño acto de dedicación, de decidir emplear nuestra atención en la relajación en vez de el impulso de hacer otra cosa. Se puede ver la pasividad como un acto de dejar en paz, de renunciar a un control innecesario. La receptividad puede convertirse en una expresión de esperanza o creencia en refuerzos todavía no se han visto. Para que esto ocurra deben comenzar a desarrollarse ciertas estructuras que conducen a la relajación.

Estructuras Cognitivas.

Las estructuras cognitivas son las creencias, valores y compromisos que se subyacen al pensamiento el habla y las acciones. Representan nuestras ideas perdurables relacionadas con lo que es real e importante, así como también nuestras elecciones relacionadas con varios cursos de acción. Las estructuras sirven para ayudarnos a identificar, categorizar e interpretar rápidamente los estímulos, completar la información que falta, obtener más información, resolver un problema y alcanzar un objetivo (Markus 1977). Además, definen la profundidad y amplitud de la relajación. Sin embargo, las estructuras son constructor hipotéticos y no pueden verse. Ejercen gran parte de su influencia y reciben gran parte de su apoyo del pensamiento aseverativo habla y acción

La tarea central de la relajación es renunciar a las estructuras y al comportamiento no aseverativo asociado incompatible con la relajación y adquirir y aseverar estructuras que conducen a una relajación continuada y cada vez más profunda.

Por ejemplo, examine el siguiente diálogo interno de un estudiante que tiene problemas con la relajación progresiva:

Gastar el tiempo con la relajación me agotara la energía, la relajación es holgazanear, he decidido dedicar cada minuto disponible a una actividad productiva.

Tales pensamientos no aseverativos revelan tanto la creencia implícita de que la relajación, es incompatible con la actividad como una escasa valoración de la relajación y un compromiso con acciones inconscientes con la relajación. Una vez que cambie tales estructuras, es más probable que nuestro estudiante experimente éxito en la relajación progresiva. En cambio, el diálogo interno más aseverativo que se presenta a continuación sugiere que la relajación está comenzando a funcionar:

Es agradable crear y soltar la tensión muscular. Creo que mi técnica es una buena manera de reducir el estrés. Planeo continuar practicando.

Cuándo nuestro estudiante ha decidido que sus experiencias de relajación son reales, importantes y que vale la pena realizar, ha adquirido las estructuras que apoyan la relajación. Ha conseguido, por lo menos en el contexto de una sesión de relajación, cambiar y sustituir una pequeña creencia, valor o compromiso de tal manera que la relajación pueda continuar.

Con el tiempo, comienzan a desarrollarse estructuras cada vez más abstractas. Las estructuras relativamente restringidas evolucionan hacia filosofías personales más amplias. Por ejemplo, la idea de que “Es bueno soltar toda la tensión muscular innecesaria” puede verse cómo una parte de un valor concreto que reconoce que la relajación tiene algún valor, aunque limitado. Posteriormente, éste valor puede hacerse más abstracto, esto es, darse cuenta de que “es bueno dejar pasar todos los intentos innecesarios de controlar todas las cosas de la vida”.

Además, las estructuras de relajación, por una parte, se van diferenciando cada vez más como implicaciones y, por otra parte, cómo aplicaciones se entrevén y se validan experiencialmente. La filosofía de “fluye con el presente” es poco más que una frase publicitaria hasta que se articulan sus ramificaciones concretas (“no tiene sentido preocuparse por los problemas de la discusión de ayer con el jefe... Es inútil tratar de hacer el trabajo de todo el mundo por ellos... Simplemente tendré que aceptar que puede ser imposible predecir que va a pensar mi jefe de mi sugerencia, etc.”). Como se verá más tarde la abstracción/diferenciación de una estructura puede ser una variable importante para determinar la profundidad de la relajación que uno puede lograr y el grado en que la relajación se generaliza a la totalidad de la vida (Lichstein 1988; Shapiro 1984; Smith 1986).

En términos cognitivos-conductuales, la persona que practica la relajación experimenta ciclos de incremento y disminución de la activación, enfoque, pasividad y receptividad. Este ciclo puede describirse en términos de procesos convergentes y divergentes.

Procesos Convergentes.

La persona dirigiendo la atención a estímulos limitados; reduciendo la actividad dirigida a un objetivo y la actividad analítica y; permaneciendo receptivo a las consecuencias que pudiera ser inciertas, poco familiares o paradójicas; pone en movimiento, un ciclo convergente en el que se reduce la actividad cognitiva o somática y si aumenta el enfoque, la pasividad y la receptividad.

Existen una gran cantidad de procesos subordinados generales que pueden contribuir a que se produzca ésta fase hipotetizada del ciclo. La persona que se relaja elimina una fuente importante de distracción y activación simplemente desviando la atención tanto de los estímulos externos y las tareas, como del pensamiento y las preocupaciones. sencillamente, es menos probable que la persona piense en estímulos que no ocupan el centro de su atención (Ellis 1984). De forma similar, prestar atención a la tarea de relajarse reduce la cantidad de capacidad atenta para estímulos somática o cognitivamente activados (Davidson y Schwartz 1976). Además, la activación puede reducirse aún más ejercitando diversos procesos subordinados específicos, Por ejemplo, el rebote de relajación de cada ciclo de tensión alivio de la relajación progresiva (Bernstein y Borkovek 1973) o la oxigenación disminuida de ciertos ejercicios de respiración (Lichstein 1988).

Procesos Divergentes.

Los procesos divergentes interfieren la reducción de la activación, enfoque, pasividad y receptividad y proporcionan una oportunidad al desarrollo de la habilidad.

Existen numerosos factores que pueden tanto conducir como finalizar en un movimiento convergente. Estos pueden ser: Incomodidad asociada con un ejercicio (una posición de relajación poco familiar, tirones asociados a la relajación, hiperventilación suave a través de una respiración profunda etc.), síntomas relacionados con un nivel de activación somático bajo (sensaciones de calor, tasa cardiaca disminuida, sudoración palmar), experiencias nuevas relacionadas con posibles cambios en la dominancia hemisférica (Ornstein 1972), distracciones descubiertas debido a cambios atencionales (Smith 1989) y asociaciones potencialmente perjudiciales para la relajación (Heide y Borkobec 1984).

Tales episodios de incremento de la activación y de la distracción suponen nuevas demandas para la persona que se relaja y proporcionan una oportunidad para desarrollar más el enfoque, la pasividad y la receptividad. En efecto, parte del "trabajo" de la relajación es redesplegar las habilidades de la relajación después de fases de distracción. Con la práctica, se va consiguiendo que la habilidad en el despliegue del enfoque, la pasividad y la receptividad se haga más profunda. Sin embargo, a medida que se desarrollan éstas habilidades, ésta operando otro ciclo de relajación cognitivo.

El Ciclo Cognitivo Reestructurante.

A medida que progresa la relajación se van estableciendo creencias, valores y compromisos cada vez más abstractos y diferenciados que conducen a la relajación.

Smith hipotetiza que la reestructuración cognitiva es una parte central de la relajación. Para comprender como ocurre esto necesitamos considerar primero cómo se renuncia a las estructuras divergentes que sustentan la distracción y segundo como se adquieren la estructuras convergentes que apoyan el enfoque, la pasividad y la receptividad. Este proceso de reestructuración comienza cuando alguien articula o identifica o encuentra etiquetas (palabras o imágenes) para una experiencia de tensión o relajación. ejemplo:

Reestructuración Divergente.

Un estudiante de yoga está teniendo ciertas dificultades en sus prácticas. Su problema es que gran cantidad de pensamientos interrumpen con frecuencia su sesión de práctica.

Tales pensamientos representan algo más que simples peleas asociadas con la, practica de yoga. Primero, nuestro estudiante ha articulado una experiencia divergente (el impulso de tomar un tentempié). Además, ha revelado diversas estructuras que no conducen a una relajación continuada.

Con el tiempo, nuestro estudiante de yoga progresa hasta el punto de poder completar y disfrutar de cada sesión de prácticas. sus autoafirmaciones ahora aseveran estructuras que se dirigen más hacia la relajación.

Ha renunciado o modificado las estructuras que inicialmente interferían la práctica. Más importante aún, sus nuevas estructuras son lo suficientemente abstractas y diferenciadas como para permitir una práctica continuada ante una categoría completa de distracciones articuladas.

Reestructuración Convergente.

Hemos visto que una disminución de la activación y un incremento del enfoque, pasividad y receptividad puede asociarse con diversas experiencias positivas o “mejoras” de la relajación. Tales experiencias pueden servir para reforzar la práctica consistente, el empleo de las habilidades de la relajación y el desarrollo de estructuras de apoyo. En términos cognitivo-conductuales, los reforzamientos contribuyen a que la persona evalúe la conducta de relajación como algo deseable y que merece la pena mantener.

Sin embargo, una vez articuladas, las mejoras de la relajación también pueden contribuir a la adquisición de estructuras convergentes cada vez más abstractas y diferenciadas. Para comprender como ocurre la reestructuración convergente, volvamos a nuestro estudiante de yoga. Después de unas pocas semanas de practica el podría identificar diversas “sensaciones agradables de estiramiento muscular”. Desde luego, si tiene estructuras incompatibles y no cree que tales sensaciones son agradables no las valora como algo importante ni elige aceptarlas, su experimento con el yoga, será relativamente breve. Una vez que

nuestro estudiante adquiere estructuras de apoyo puede continuar practicando un conjunto de sensaciones de estiramiento articuladas similares (estirar los brazos, piernas, espalda, rostro y demás). Con el tiempo, Ella puede identificar diversas experiencias de relajación somática agradables (calor y pesadez, sensaciones de flotar, etc.) que requiere una ampliación de las estructuras de apoyo de tal manera que pueda continuar la profundización. Hasta aquí, el proceso de articulación-reestructuración-abstracción.

Téngase en cuenta aquí que no sólo se ha renunciado a la estructura convergente inicial sino que además se ha asimilado dentro de una estructura más comprensiva y diferenciada.

Generalización y Profundización de la relajación.

Desde una perspectiva más amplia se puede decir que las estructuras a medida que se van haciendo cada vez más abstractas y diferenciadas, van permitiendo que la relajación se generalice fuera de la práctica de relajación a su vez, dicha generalización sirve para intensificar procesos convergentes, lo que de ésta manera contribuye a la profundización de la relajación durante la sesión de práctica.

La tarea de la relajación puede requerir que se complete el trabajo fuera de la sesión de relajación. Cuándo las creencias, valores y compromisos fuera de la sesión de relajación se reestructuran y aseveran de forma consistente con la estructura que apoyan la relajación, la relajación se generaliza a toda la vida en general.

El Objetivo Último de la Relajación.

En términos generales, el objetivo es incrementar la habilidad en el enfoque, pasividad y receptividad; Así como también, hacer que las estructuras de relajación sean abstractas y diferenciadas y generalizadas a todo el ámbito de la vida.

ANSIEDAD ESCOLAR Y RELAJACIÓN.

Suinn y Richardson (1971) trataron la ansiedad al examen mediante el E.M.A y obtuvieron éxito, transfiriéndose sus efectos a la ansiedad de hablar en público posteriormente Richardson y Suinn (1974) encontraron que la desensibilización sistemática estándar disminuía la ansiedad al examen en mayor medida que el E.M.A, pero éste se completaba en poco más de una hora, mientras que la D.S. requería de varios días. Lima (1975) y Kara y Moore (1975) lograron disminuir la ansiedad de hablar en público y la ansiedad al examen utilizando una técnica mediante la cuál se inducía ansiedad en los sujetos previamente relajados, de tal manera que se produjera un contracondicionamiento.

En el caso del entrenamiento en Autorregulación, se tienen algunas referencias indirectas: Spiegler (1976) logró disminuir la ansiedad al examen utilizando la desensibilización sistemática bajo un formato de autocontrol. Andreuus y Marshall (1975) señalan la utilidad del uso de procedimientos de autocontrol para instaurar en los alumnos habilidades de enfrentamiento que les permitieran resolver sus problemas personales en la escuela dentro de los que se encuentran la ansiedad al examen y a hablar en público.

En cuanto al uso del entrenamiento en relajación muscular, sin contar los que se refieren a la D:S., en el tratamiento de la ansiedad al examen o la ansiedad de hablar en público Delprato y Dekraker (1976) utilizaron relajación inducida hipnóticamente, con la ayuda de un metrónomo para el tratamiento de la ansiedad al examen. Además de reducir la ansiedad lograron desvanecer el metrónomo de manera que el sujeto se podía relajar sin el uso de éste aparato. Snyder (1975), al comparar la relajación con la D.S., encontró que ambos métodos pudieron reducir la ansiedad al examen aunque los efectos producidos por la D.S. fueron más duraderos en medidas de seguimiento. Igualmente, Bedell (1976) logró reducir la ansiedad al examen con D.S. y con relajación, pero el efecto no se presentó en la A-Rasgo, medida por el IDARE, ni las calificaciones aumentaron.

Russell y Wuise (1976) y Russell y col. (1976) lograron reducir la ansiedad al examen en mayor medida con la relajación que con la D.S.; al incorporar a sus procedimientos de entrenamiento en relajación. Factores cognoscitivos. Denominaron a éste tipo de relajación "relajación controlada por señales" (Cue - controlled relaxation).

Deffenbacher y Snyder (1976) lograron reducir la ansiedad al examen mediante entrenamiento en relajación usando instrucciones semejantes a las usadas por Russell. El control de la ansiedad al examen se transfirió a otros tipos de ansiedad, por lo que los autores concluyeron que los sujetos habían adquirido una estrategia de control de ansiedad "Transituacional generalizada". Finalmente, Deffenbacher (1976) redujo la ansiedad al examen en 4 sujetos mediante entrenamiento en relajación "inducida por señales". Estos sujetos, posteriormente, lograron mejorar sus calificaciones en exámenes académicos (dos estudiantes), y en exámenes de colocación (dos secretarías).

Existe un gran uso de los procedimientos de modificación cognitiva para la reducción de ansiedad y se debe a que se encuentra debidamente comprobado que las reacciones de ansiedad siempre van acompañadas de cogniciones negativas, derrotistas y autodevaluativas. Por lo tanto resulta muy lógico modificar éste aspecto mediante las técnicas apropiadas, con el fin de reducir la ansiedad.

Holroyd (1976) demostró que utilizando técnicas de modificación "cognoscitiva" (consistentes en concientizar a los sujetos acerca de las cogniciones negativas destructoras, generar frases positivas en éste contexto y reetiquetar las sensaciones de ansiedad más racionalmente), era más efectivo para la reducción de ansiedad al examen que el uso de D.S. o una combinación de ambas técnicas.

Fremouw y Zitter (1978) demostraron la efectividad tanto de un tratamiento en habilidades conductuales como de uno de reestructuración cognoscitiva más relajación, en la reducción de la ansiedad de hablar en público, utilizando grupos de comparación placebo y de no tratamiento.

Goldfried, Linehan y Smith (1977) demostraron que la reestructuración cognoscitiva en el tratamiento de la ansiedad al examen era una excelente opción, puesto que éste tratamiento permitía a los sujetos reconsiderar sus percepciones, apreciaciones y juicios acerca de sus reacciones de ansiedad en situaciones de examen, lo cual dejaba en control del propio individuo el problema y su solución.

CAPITULO CINCO.

MÉTODO.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Se ha estudiado y comprobado que la ansiedad es una de las principales causas del bajo rendimiento y reprobación escolar, uno de los motivos que la causa es la aproximación de los exámenes académicos a los que el alumno percibe con temor por la incertidumbre y las consecuencias que puede tener una mala calificación a pesar de ser un alumno dedicado ésta situación puede convertirse en amenaza al bienestar psicológico (Sarason 1986).

Lo que hemos observado es que esta ansiedad o estas causas no son patológicas sino más bien son producto de un pensamiento de preocupación a grado tal que puede haber bloqueo.

De lo anterior surge la duda de que si el alumno controla su ansiedad ¿podrá aprobar y/o elevar su calificación en la materia?.

Por lo aquí expuesto, consideramos conveniente y necesario enseñar al alumno a controlar su ansiedad de tal manera que éste control sea inmediato y suficiente como para no interferir en sus metas, que en éste caso sería el acreditar o elevar su calificación del examen promovedor de ansiedad.

HIPOTESIS.

Hi. Si el alumno controla la ansiedad aprobará y/o aumentará la calificación de la materia.

Ho. Si el alumno controla la ansiedad no aprobará o aumentará la calificación de la materia.

VARIABLES.

Variable Independiente: Ansiedad.

Variable dependiente: Aprobación de la materia.
Aumento de calificación.

MUESTRA.

La muestra con la que se trabajó es de tipo no aleatoria e intencional o por cuota.

No aleatoria por que los sujetos tenían que cubrir ciertas características para poder participar en la investigación, e intencional o por cuota, por que eran el número de alumnos que a nosotras nos interesaban para realizar el trabajo.

La muestra se obtuvo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur en donde se seleccionaron 40 alumnos con los siguientes criterios: Que fueran de tercer semestre de Bachillerato, que las edades oscilaran entre los 16 y 18 años de edad, ambos sexos, y que presentaran adeudo o baja calificación (de "S" a no aprobado) de una sola materia que es la que le causa mayor ansiedad.

Esta muestra se obtuvo después de aplicar el test del IDARE a todos aquellos alumnos que cumplieran con los criterios de selección mencionados en el párrafo anterior y sólo se trabajó con los 40 estudiantes quienes resultaron con un alto grado de ansiedad.

La muestra se dividió en dos grupos: Grupo A o control y Grupo B, con 20 alumnos cada uno.

ESCENARIO.

La investigación se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. La aplicación del Instrumento y Entrenamiento de la Técnica de Relajación se realizó en una de las aulas del plantel, en condiciones apropiadas.

En lo que se refiere (pues se procuro que tuviera el menor ruido posible y que contara con sillas para cada uno de los alumnos que participaron).

INSTRUMENTO.

Se aplicó la prueba de ansiedad "IDARE".

Inventario de ansiedad rasgo-estado por Dr, Charles D. Spielberger, Director y profesor del programa de psicología clínica y de la comunidad universidad del sur de Florida. Introducida a México por Dr Rogelio Diaz Guerrero investigador de la facultad de Psicología en la UNAM. Presidente del instituto Nacionalde Ciencias del Comportamiento y de la actitud Pública, A.C., México.

El IDARE esta constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas de la ansiedad: La ansiedad Rasgo (A-Rasgo) que se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, con las cuales los sujetos tienen tendencias como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la Ansiedad Estado.

La Ansiedad Estado (A-Estado) es conceptualizada como condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos , y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

Este inventario originalmente se desarrolló para investigar fenómenos de ansiedad en sujetos adultos normales que también es útil en la medición de ansiedad en estudiantes de secundaria y de bachillerato, tanto en pacientes neuropsiquiátricos, médicos y quirúrgicos .

Cada uno de las dos escalas del inventario consta de 20 afirmaciones en las que se le pide al sujeto en la Escala A-Rasgo que conteste cómo se siente generalmente y en A-Estado se requiere que el sujeto indique cómo se siente en un momento dado. (En la presente investigación se utilizó el momento de la presentación del examen académico)

Su aplicación puede ser grupal o individual. No tiene límite de tiempo. Los estudiantes universitarios generalmente requieren de 6 a 8 minutos para contestar cada uno de las escalas. Las personas con menor nivel educativo suelen tardar de 10 a 12 minutos para cada una .

El Examinado responde a cada uno de los reactivos de IDARE llenando el círculo del número apropiado que se encuentra a la derecha de cada uno de los reactivos del protocolo.

Para su calificación hay plantilla, simplemente se coloca la plantilla sobre el protocolo y se dan los valores numéricos de la respuesta que aparecen impresos en la clave de cada reactivo, y se suman los puntajes para sacar el total de cada escala.

Diversas investigaciones realizadas con el IDARE han demostrado que es un instrumento válido, confiable y efectivo con adultos y adolescentes normales y con varias poblaciones de pacientes.

Las técnicas de relajación utilizadas fueron "Ejercicio de creatividad" y el guión completo que incluye segmento reforzante, pausas y segmento final de Jonathan C. Smith. Consultar anexo., y que pertenece a la corriente cognitiva conductual.

PROCEDIMIENTO.

Se seleccionaron a los alumnos de tercer semestre del CCH sur que presentaban adeudos o bajas calificaciones de sólo una materia, y se les aplicó el instrumento "IDARE" un día antes del examen de la materia en cuestión. Se calificó para definir el grado de ansiedad que presentan antes del examen. Y se reclutaron a 40 de ellos que presentaban un nivel alto de ansiedad. Posteriormente se dividió a la población de la muestra en dos grupos: Al grupo "A" o control se le aplicó el instrumento antes del examen y, un mes después el retest bajo la misma condición; en las dos ocasiones se observarán los resultados obtenidos en su examen académico.

Al grupo "B" se le aplicó el instrumento antes del examen y durante un mes se les entrenó para que aprendan a utilizar las técnicas de relajación, en sesiones de 30 minutos, 3 veces a la semana. Posteriormente se les aplicó el retest y en ambas ocasiones se observó los resultados obtenidos en el examen académico.

Seguidamente se procedió a la calificación de los tests y al término de éstos se realizó el análisis estadístico para la obtención de resultados y formular conclusiones. El análisis estadístico se efectuó con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Es un estudio de tipo experimental y comparativo. Características por las cuales su análisis estadístico se llevó a cabo con la T de Student, y cuyos resultados se revisaran a continuación.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

ANTES DEL ENTRENAMIENTO

TABLA I

| VARIABLES | MEDIA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
|-------------------|---------|---------------------|
| ANSIEDAD ESTADO | | |
| GPO. CONTROL | 62.0500 | 5.916 |
| GPO. EXPERIMENTAL | 60.8500 | 8.701 |
| ANSIEDAD RASGO | | |
| GPO. CONTROL | 55.7000 | 8.105 |
| GPO. EXPERIMENTAL | 54.8000 | 8.339 |
| R. DEL EXAMEN | | |
| GPO. CONTROL | 5.5000 | 0.513 |
| GPO. EXPERIMENTAL | 5.6000 | 0.503 |

En esta tabla se compararon los grupos experimental y control observando los anteriores resultados estadísticos que nos muestran que las medias y la desviación estándar, no presentan una variación significativa.

DESPUÉS DEL ENTRENAMIENTO.

TABLA 2

| VARIABLES | MEDIA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
|-------------------|---------|---------------------|
| ANSIEDAD ESTADO | | |
| GPO.CONTROL | 62.4000 | 5.134 |
| GPO.EXPERIMENTAL | 51.3000 | 9.620 |
| ANSIEDAD RASGO | | |
| GPO.CONTROL | 56.6000 | 6.878 |
| GPO. EXPERIMENTAL | 45.8000 | 9.785 |
| R. DEL EXAMEN | | |
| GPO.CONTROL | 5.4500 | 0.510 |
| GPO.EXPERIMENTAL | 6.4500 | 0.826 |

En esta tabla se compararon los grupos control con el grupo experimental; Como se observa las medias y desviación estándar presentan una diferencia significativa.

GRUPO CONTROL

TABLA 3

| VARIABLES | MEDIA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
|-----------------|-------|---------------------|
| ANSIEDAD ESTADO | | |
| ANTES | 62.05 | 5.916 |
| DESPUÉS | 62.40 | 5.134 |
| ANSIEDAD RASGO | | |
| ANTES | 55.70 | 8.105 |
| DESPUÉS | 56.60 | 6.878 |
| R. DEL EXAMEN | | |
| ANTES | 5.50 | 0.513 |
| DESPUÉS | 5.45 | 0.510 |

Esta tabla nos permite determinar las medias y la desviación estándar que presenta el grupo control antes y después de realizarse el entrenamiento en el grupo experimental y nos permite observar que no existen diferencias significativas.

GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA 4

| VARIABLES | MEDIA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
|-----------------|-------|---------------------|
| ANSIEDAD ESTADO | | |
| ANTES | 60.85 | 8.701 |
| DESPUÉS | 51.30 | 9.620 |
| ANSIEDAD RASGO | | |
| ANTES | 54.80 | 8.339 |
| DESPUÉS | 45.80 | 9.785 |
| R. DEL EXAMEN | | |
| ANTES | 5.60 | 0.503 |
| DESPUÉS | 6.45 | 0.826 |

Esta tabla nos permite determinar las medias y la desviación estándar que presenta el grupo experimental antes y después de realizarse el entrenamiento y nos permite observar que existen diferencias significativas.

ANÁLISIS INFERENCIAL ANTES DEL ENTRENAMIENTO

TABLA 5

| VARIABLES | VALOR "T" | G.L. | SIGNIFICANCIA |
|--------------|-----------|------|---------------|
| ANS. ESTADO | 0.51 | 38 | 0.613 |
| ANS. RASGO | 0.35 | 38 | 0.731 |
| R.DEL EXAMEN | -0.62 | 38 | 0.537 |

En esta tabla se compararon los grupos experimental y control en todas sus variables observando los anteriores resultados estadísticos que utilizaremos para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas., De acuerdo a la siguiente toma de decisiones:

Si la "T" calculada es mayor que el valor "T" de tablas se rechaza la Ho.
 Si la "T" calculada es menor que la "T" de tablas se acepta la Ho.

TABLA 6

| "T" CALCULADA | "T" DE TABLA | DECISIÓN |
|---------------|--------------|---------------|
| 0.51 | 2.021 | Se acepta Ho. |
| 0.35 | 2.021 | Se acepta Ho. |
| -0.62 | 2.021 | Se acepta Ho. |

DESPUÉS DEL ENTRENAMIENTO

TABLA 7

| VARIABLES | VALOR "T" | G.L. | SIGNIFICANCIA |
|--------------|-----------|------|---------------|
| ANS. ESTADO | 4.55 | 29 | 0.000 |
| ANS. RASGO | 4.04 | 38 | 0.000 |
| R.DEL EXAMEN | -4.61 | 31 | 0.000 |

En esta tabla se compararon los grupos experimental y control en todas sus variables observando los anteriores resultados estadísticos que utilizaremos para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas., De acuerdo a la siguiente toma de decisiones:

Si la "T" calculada es mayor que el valor "T" de tablas se rechaza la Ho.
 Si la "T" calculada es menor que la "T" de tablas se acepta la Ho.

TABLA 8

| "T" CALCULADA | "T" DE TABLA | DECISIÓN |
|---------------|--------------|----------------|
| 4.55 | 2.045 | Se rechaza Ho. |
| 4.04 | 2.021 | Se rechaza Ho. |
| -4.61 | -2.042 | Se rechaza Ho. |

Como se podrá apreciar el tratamiento influyo en el grupo experimental motivo por el cual se rechaza la Ho. y se acepta la Hi. que nos dice: Si el alumno controla la ansiedad podrá acreditar o aumentar su calificación.

GRUPO CONTROL

TABLA 9

| VARIABLES | VALOR "T" | G.L. | SIGNIFICANCIA |
|--------------|-----------|------|---------------|
| ANS. ESTADO | -0.58 | 19 | 0.569 |
| ANS. RASGO | -0.98 | 19 | 0.340 |
| R.DEL EXAMEN | 0.37 | 19 | 0.716 |

En esta tabla se comparo al grupo control antes y después del entrenamiento que se le dio al grupo experimental en todas sus variables observando los anteriores resultados estadísticos que utilizaremos para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas., De acuerdo a la siguiente toma de decisiones:

Si la "T" calculada es mayor que el valor "T" de tablas se rechaza la Ho.

Si la "T" calculada es menor que la "T" de tablas se acepta la Ho.

TABLA 10

| "T" CALCULADA | "T" DE TABLA | DECISIÓN |
|---------------|--------------|---------------|
| -0.58 | 2.093 | Se acepta Ho. |
| -0.98 | 2.093 | Se acepta Ho. |
| 0.37 | 2.093 | Se acepta Ho. |

Como se podrá apreciar en el grupo control los resultados de los exámenes académicos así como el nivel de ansiedad se mantuvo sin cambios motivo por el cual se acepta la Ho.

GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA 11

| VARIABLES | VALOR "T" | G.L. | SIGNIFICANCIA |
|--------------|-----------|------|---------------|
| ANS. ESTADO | 6.46 | 19 | 0.000 |
| ANS. RASGO | 6.09 | 19 | 0.000 |
| R.DEL EXAMEN | -5.10 | 19 | 0.000 |

En esta tabla se comparo el grupos experimental antes y después del entrenamiento en todas sus variables observando los anteriores resultados estadísticos que utilizaremos para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas., De acuerdo a la siguiente toma de decisiones:

Si la "T" calculada es mayor que el valor "T" de tablas se rechaza la Ho.

Si la "T" calculada es menor que la "T" de tablas se acepta la Ho.

TABLA 12

| "T" CALCULADA | "T" DE TABLA | DECISIÓN |
|---------------|--------------|----------------|
| 6.46 | 2.093 | Se rechaza Ho. |
| 6.09 | 2.093 | Se rechaza Ho. |
| -5.10 | -2.093 | Se rechaza Ho. |

Como se podrá apreciar el tratamiento influyo en el grupo experimental motivo por el cual se rechaza la Ho. y se acepta la Hi. que nos dice: Si el alumno controla la ansiedad podrá acreditar o aumentar su calificación.

RESULTADOS

Por medio de la tabla # 1 la que nos muestra al total de la población a estudiar; se puede comparar que las medias del grupo control y grupo experimental no presentan variaciones significativas, en ningunas de sus variables (ansiedad estado, ansiedad rasgo, resultado del examen).

Es decir partimos desde un mismo punto o son grupos semejantes antes de la intervención.

Una vez realizado el entrenamiento en relajación con el grupo experimental estos resultados cambian significativamente como se puede corroborar en la tabla # 2, en donde comparamos grupo control contra grupo experimental en cada una de las variables y en donde (como se podrá apreciar en la tabla) las variables ansiedad estado y ansiedad rasgo del grupo experimental después de la intervención bajaron, y el resultado del examen aumento, mientras que en el grupo control las variables se mantuvieron casi igual.

Para comprobar esto utilizamos la tabla # 3 en donde se comparo solo el grupo control antes y después del entrenamiento en este caso después de haber transcurrido un mes y las variables no sufrieron diferencias estadísticamente significativas ocurriendo lo contrario en el grupo experimental como se podrá corroborar en la tabla # 4.

Si se observan los resultados obtenidos podrán apreciar como en la media la variable ansiedad estado antes del entrenamiento era de 60.85 y después del mismo esta ansiedad disminuyo a 51.30., en la ansiedad rasgo del mismo grupo también se observa esta tendencia y de 54.80 bajo a 45.80. Estas disminuciones de ansiedad nos hablan de que efectivamente el entrenamiento en relajación influyo en los estudiantes y esta disminución de ansiedad les permitió obtener mejores resultados académicos como nos lo muestra esta variable en la misma tabla; pues antes del entrenamiento presentaban una media de 5.60 y después de la intervención 6.45 dándonos una mayor desviación estándar. Esto significa que un mayor número de alumnos aumentó su calificación.

La tabla # 5 nos muestra el análisis inferencial que se utilizó para demostrar que el grupo control y el grupo experimental presentaban los mismos niveles de ansiedad y resultados académicos antes del entrenamiento apoyándose con la tabla # 6 con la siguiente toma de decisión, para en este caso aceptar H_0 .

Si la "T" calculada es mayor que el valor "T" de tablas se rechaza la H_0 .

Si la "T" calculada es menor que la "T" de tablas se acepta la H_0 .

Una vez realizado el entrenamiento en relajación en los sujetos del grupo experimental, se compararon nuevamente grupo control contra grupo experimental, y esta ocasión se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupo (tabla # 7) y con el apoyo de la tabla # 8 se lleva a cabo la toma de decisión y en este caso se rechaza H_0 .

La tabla # 9 y 10 nos sirven para comparar al grupo control antes y después del entrenamiento, y en base a estos resultados tomar la decisión de aceptar H_0 en todas las variables no siendo el mismo caso en el grupo experimental pues al comparar los resultados obtenidos por estos sujetos, antes y después del entrenamiento; nos percatamos que existen diferencias estadísticamente significativas, (Tabla 11) que nos lleven a la toma de decisiones de rechazar H_0 y aceptar H_1 en todas sus variables (tabla 12).

Teniendo en cuenta los resultados estadísticos., aceptamos la hipótesis de trabajo que dice si el alumno controla la ansiedad aprobará y/o aumentará la calificación de la materia puesto que la intervención del entrenamiento en relajación efectivamente influye de manera positiva en los alumnos, como se puede apreciar en los resultados del análisis inferencial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La inquietud de realizar esta investigación surge al percatarnos de existen alumnos que se ponen demasiado ansiosos ante un examen, y se bloquean a pesar de ser alumnos dedicados, las razones del por que, pueden ser varias, sin embargo no ahondaremos en este tema si no más bien en el resultado o consecuencia que ésta puede tener en el desempeño académico que generalmente es baja calificación., Al no poder obtener los resultados que ellos mismos así como sus padres esperan de él se crea un circulo vicioso pues los alumnos estudian, no aprueban, se ponen ansiosos y cada vez que esta situación se repite la ansiedad aumenta, se frustran, se bloquean y no pueden salvar la situación y los resultados no son los esperados más bien son los mismos. “No mejoran sus calificaciones”

Así pues nos dimos a la tarea de revisar las teorías relacionadas con este tema y obtuvimos como base el gran numero de teorías que se comentaron con anterioridad que nos explican y demuestran la importancia y la influencia que puede tener la ansiedad sobre el desempeño cotidiano de nuestras vidas y en particular, como se ve involucrado el estudiante en ella, afectando su rendimiento escolar.

Así mismo diversos autores de diferentes nacionalidades como Deffenbacher, Smith, Sarason, Spielberger entre otros, han estudiado y comprobado que la ansiedad puede ser controlada por medio de diferentes técnicas de relajación facilitando nuestro desempeño cotidiano en general, .Lo mismo sucede con los estudiantes (que en el presente trabajo son nuestro tema principal); Ellos al controlar su ansiedad mejoran su rendimiento escolar.

Por tal motivo nos dimos a la tarea de investigar si estos resultados serian los mismos con la población Mexicana. Pues seria sumamente importante poderlo constatar y hacer algo para facilitar y mejorar el desempeño intelectual.

Después de la revisión teórica que se realizó sobre la ansiedad y cómo influye en el rendimiento escolar así como la utilización de diferentes técnicas de relajación para el control de la misma con el fin de obtener mejores resultados académicos; Encontramos que una de las que resultan ser de las más apropiadas para estas circunstancias , son las técnicas de la corriente cognitivo conductual motivo por el que en esta investigación nos inclinamos por la

utilización de la técnica Cognitiva Conductual elaborada por Jonathan Smith por que nos pareció que era la más económica en tiempo y recursos, además de ser la más apropiada para los estudiantes de bachillerato quienes fueron la población con la que trabajamos.

Una vez llevado acabo el planteamiento de la presente investigación en el CCH Sur y realizado el análisis estadístico de los resultados pudimos descubrir que efectivamente los alumnos, que participaron en este proyecto pueden controlar la ansiedad pues hubo disminución de la misma después de haber participado en el entrenamiento en relajación y pudieron aumentar sus calificaciones, esto se puede comprobar al comparar los resultados con los arrojados por el grupo control el cual no recibió intervención y en éste pudimos observar que su nivel de ansiedad así como sus calificaciones no sufrieron cambios es decir se mantuvieron ansiosos y con baja calificaciones.

Es importante mencionar que no toda población del grupo experimental con la que se trabajo obtuvo los resultados tanto del examen académico como del control de ansiedad que se esperaban.

Podemos suponer que estos se debió a que no todos los sujetos practicaron la técnica de manera adecuada, o con la debida seriedad que esta implicaba., Pues pudimos percataron de la actitud de algunos estudiantes que realizaban las instrucciones apenados (sobre todo en las primeras sesiones del entrenamiento),. Otra de las causas podría ser que la técnica en relajación utilizada no fue la apropiada para ellos, pues no hubo proceso de selección para ello.

No obstante si existieron cambios que estadísticamente son significativos (ver tablas) en el grupo experimental y que se pueden considerar para aceptar la H_1 que nos dice; Si el alumno controla la ansiedad acreditara y/o aumentara su calificación.

En base a esto concluimos que el entrenamiento en relajación planteado en la presente investigación se podría utilizar con efectividad en los alumnos de nivel bachillerato en busca de un mejor desempeño intelectual.

Existe una relación entre los resultados obtenidos en la presente investigación con los de los grandes teóricos que han desarrollado anteriormente estos estudios como:

Spiegler (1976) quien logró disminuir la ansiedad al examen utilizando la desensibilización sistemática bajo un formato de autocontrol. Andreuus y Marshall (1975) señalan la utilidad del uso de procedimientos de autocontrol para instaurar en los alumnos habilidades de enfrentamiento que les permitieran resolver sus problemas personales en la escuela dentro de los que se encuentran la ansiedad al examen y a hablar en público.

En cuanto al uso del entrenamiento en relajación muscular, sin contar los que se refieren a la D.S.; en el tratamiento de la ansiedad al examen o la ansiedad de hablar en público Delprato y Dekraker (1976) utilizaron relajación inducida hipnóticamente, con la ayuda de un metrónomo para el tratamiento de la ansiedad al examen. Además de reducir la ansiedad lograron desvanecer el metrónomo de manera que el sujeto se podía relajar sin el uso de éste aparato. Snyder (1975), al comparar la relajación con la D.S., encontró que ambos métodos pudieron reducir la ansiedad al examen aunque los efectos producidos por la D.S. fueron más duraderos en medidas de seguimiento. Igualmente, Bedell (1976) logró reducir la ansiedad al examen con D.S. y con relajación, pero el efecto no se presentó en la A-Rasgo, medida por el IDARE, ni las calificaciones aumentaron. Resultados similares a estos fueron los que se obtuvieron con algunos estudiantes con los que se trabajo en la presente investigación quienes no pudieron, incrementar sus calificaciones como se esperaba, aunque éstos fueron la minoría.

Existe un gran uso de los procedimientos de modificación cognitiva para la reducción de ansiedad y se debe a que se encuentra debidamente comprobado que las reacciones de ansiedad siempre van acompañadas de cogniciones negativas, derrotistas y autodevaluativas. " Por lo tanto resulta muy lógico modificar éste aspecto mediante las técnicas apropiadas, con el fin de reducir la ansiedad.

Russell y Wuisse (1976) y Russell y col. (1976) lograron reducir la ansiedad al examen en mayor medida con la relajación que con la D.S.; al incorporar a sus procedimientos de entrenamiento en relajación. factores cognoscitivos. Denominaron a éste tipo de relajación "relajación controlada por señales" (Cue-controlled relaxation).

Deffenbacher y Snyder (1976) lograron reducir la ansiedad al examen mediante entrenamiento en relajación usando instrucciones semejantes a las usadas por

Russell. El control de la ansiedad al examen se transfirió a otros tipos de ansiedad, por lo que los autores concluyeron que los sujetos habían adquirido una estrategia de control de ansiedad "Transituacional generalizada". Finalmente, Deffenbacher (1976) redujo la ansiedad al examen en 4 sujetos mediante entrenamiento en relajación "inducida por señales". Estos sujetos, posteriormente, lograron mejorar sus calificaciones en exámenes académicos (dos estudiantes), y en exámenes de colocación (dos secretarías).

Holroyd (1976) demostró que utilizando técnicas de modificación "cognoscitiva" (consistentes en concientizar a los sujetos acerca de las cogniciones negativas destructoras, generar frases positivas en éste contexto y reetiquetar las sensaciones de ansiedad más racionalmente), era más efectivo para la reducción de ansiedad al examen que el uso de D.S. o una combinación de ambas técnicas.

Fremouw y Zitter (1978) demostraron la efectividad tanto de un tratamiento en habilidades conductuales como de uno de reestructuración cognoscitiva más relajación, en la reducción de la ansiedad de hablar en público, utilizando grupos de comparación placebo y de no tratamiento.

Por mencionar algunos.

Esto nos demuestra que la ansiedad influye casi en la totalidad de los estudiantes solo que algunos la saben manejar y actúan mejor, que otros menos afortunados . Pero también queda claro que se les puede entrenar para su manejo y control.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una de las limitaciones más importante del presente trabajo fue el tamaño de la muestra pues fue difícil encontrar a los alumnos con las características específicas que se requerían para la presente investigación que en este caso era que fueran alumnos regulares en todas sus materias a excepción de sólo una y que cursaran tercer semestre de bachillerato.

Esto nos deja cierta duda acerca de los resultados obtenidos motivo por el cual se recomienda para investigaciones futuras utilizar un mayor número de sujetos, para que sean más confiables los resultados.

Otra limitación con la que nos encontramos al realizar el entrenamiento en relajación con los alumnos de bachillerato fue el espacio en donde se llevo a cabo pues era una aula de segundo piso en donde en la mayoría de las ocasiones se podía trabajar muy bien, sin embargo ocasionalmente hubo fuertes ruidos y disturbios provenientes del exterior que eran factores de distracción, para los que participaban en el entrenamiento y que probablemente fueron factores que influyeron para que no todos los alumnos tuvieran resultados positivos después de haber participado en el entrenamiento motivo por el que se recomienda para el futuro cuidar muy bien el espacio que reúna las características necesarias para llevar a cabo el entrenamiento.

Sería importante conocer si los resultados obtenidos en este trabajo se repetirían a nivel primaria para que la intervención sea oportuna. Así que se sugiere a quien este interesado en el tema considerarlo para futuras investigaciones.

Sería interesante conocer la relación entre reprobación con ansiedad y/o personalidad de los estudiantes.

Otro estudio comparativo podría ser el de capacidad de relajación y personalidad pues es importante comentar que principalmente eran los varones a quienes les costaba más trabajo reconocer verbalmente que estaban ansiosos e irónicamente salieron más altos en el IDARE y sin embargo siguieron asistiendo al entrenamiento en relajación., Esto es un dato curioso e interesante que no pudimos dejar pasar por alto y que pensamos que era necesario que lo conocieran pues podría ser tema de otra investigación

BIBLIOGRAFÍA

- Abella, R.(1989)
Heslin, R. Appraisal Processes, coping, and the regulation of stress related emotions in a college examination. *Basic and applied Social Psychology.*, 10 (4) 311-327.
- Ajwani, J. (1986) Text anxiety and attitude towards the present examination system as correlates of academic achievement. *Scientia Paedagogica Experimentails* 23, (2), 193-202,
- Alarcon Chavez Ma. del Carmen
Alvarez Barrera Aurora
(1989) Estudio comparativo de bajo rendimiento académico, analizando dos factores predictivos: Ansiedad y Dinámica.
- Bavermeister(1989) Estrés de evaluación y reacción de ansiedad ante la situación de examen. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana.* 7, 69-88.
- Beck, A.T.(1985)
Emery, G. *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective* . En Eysenck(1992)*Anxiety the cognitive perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Pub. U.S.A.
- Behavior and psychological
(1958) "Behaviouristic account of the emotions"en *Behavior and psychological man universit, of california prees*
- Becker, J.(1976) Aholistic approach to anxiety and stress. *American Journal of Psychoanalysis* Vol. 36

- Lazarus, R. (1966) Psychological stress and the coping process. Mc Graw-Hill, N.Y.
- Lemus Luis Arturo (1974) Evaluación de rendimiento escolar. Ed. Kapeluzi, Buenos aires.
- May R. (1971) The Meaning of anxiety Editorial paladin London
- Meichembaum, D. y Cameron, R. (1974) The clinical potential of modifying what clients say to themselves. En Mahoney, M. y Thoresen, C., Self-control: Power to the person. Brooks-Cole, Cal
- Meichembaum, D. (1988) Manual de Inculación de Estrés. México: Martinez Roca.
- Mercado Cuellar Guillermo (1992) Estrés, Ansiedad y Afrontamiento
- Moccio Fidel (1986) Terapia del estrés un método de relajación Ed. Argentina.
- Montague E. the Roles (1954) Montague E. the Roles of anxiety j: exp. psychol
- Morris, L., (1981) Davis, M. Hutching, C. Cognitive and emotuional components of anxiety: Literature review and a revised worry-Emotionality Scale. Journal of educational Psychology, 73, 541-555.
- Morris, L., (1987) Metodos para la reduccion del miedo , en I. Kanfer y A. Goldstein (eds.) Como ayudar al cambio en Psicoterapia. Bilbao: Desclee de Brouwer.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

- O'Neill, H.F.(1977)
Judd.
Hedl
Effects of state anxiety and task difficulty on computed-assisted learning. Journal of educational Psychology Vol.60
- Pailas, J.W. (1976)
A study of the relationship between test-anxiety and test-wisness, and between sex and test-wisness under relayed y standard test instnction caditionss. Diss, alist, Inter, Vol.36.
- Paul. G.L. (1966 September)
The specific control of anxiety: "Hipnosis" and "conditioning" in li o seas (Chair) ; Innovations in therapeuticinteractions. Symposium Presended at the meeting of the american Psychological Association, N. Y.
- Pelaez M.C. (1974)
Teorías de la ansiedad.
- Phillips, B.N.(1978)
School stress and anxiety , Human Science, N. Y.
- Ramales Aguilar Doris Yolanda (1997)
Discriminación de ansiedad y angustia Rasgo y estado , un estudio exploratorio.
- Rimm,D.(1980)
Masters, J.
Terapia de la conducta. tecnica y Hallzgos Empiricos: México Trillas
- Robin Gilbert (1983)
Las dificultades escolares 12 ed., Ed. Planeta. Barcelona.
- Ronal Press (1961)
The meaning and measurement of neuroticism and anxiety, Nuw York
- Rusell, R.K.(1975)
Cue-controlled relaxation in vivo de sensitization of a sanke phobia. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatoy 6. 49-51.

- Sarason I. G. (1960)
Davidson, K.S.
Lighthall, F.F.
Waite, R.R.
Ruebuse, B.K.
- Anxiety in elementary school children,
wiley, N.Y.
- Sarason I. G. (1972)
- Experimental approaches to test anxiety:
attention and the uses of information. En
Spielberger, C.D. Anxiety: current trends
in theory and research, Academic Press
N.Y.
- Sarason I. G. (1978)
- The test anxiety scale.
En Spielberger, C.D. y Sarason I. G.,
Stress and Anxiety, Vol. 5 Hemisphere,
N.Y.
- Sarason I. G. y Stoops, R. (1978)
- Test anxiety and the passage of time.
Journal of Consulting and Clinical
Psychology, Vol. 96 #1.
- Sarason I. G. (1976)
- Stress and Anxiety vol. II
Ed. Hemisphere, Washington.
- Sarbin, T.R. (1968)
- Ontology recapitulates phylogeny: The
mitic nature of anxiety.
American Psychologist, Vol. 19.
- Saucedo Arreola Patricia (1993)
- La preocupación proceso básico de la
ansiedad.
- Slobodo, J. (1990)
- Combating examination stress among
university students: Action research in an
institutional context. Counselling. 18 (2)
124-136.

- Shoenfeld, C.G. (1964) An experimental approach to anxiety, escape and avoidance behavior . En Hoch, P.H. y Zubin, J., Anxiety, Mafner Publishing Co.,
- Soinn, R.M.(1971) Anxiety Management training : a non-specific behavior therapy program for anxiety control. Behavior. Therapy, Richardson, F. Vol. 4
- Spielberger, Goodstein, Dahlstrom (1951) "Comper incidental learning as a function of anxiety an task difficuty J. Exp: Psychol"
- Spielberger C.D. (1972) Resaerch and anxiety, Academic press current trends in theory New York an London
- Spielberger C.D. (1972 b.) Current trends in theory and research. En Spielberger, C.D. Anxiety: current trends in theory and research, vol. 1 Academic Press N.Y.
- Spielberger C.D. (1975) Anxiety: state-trait. process. En Spielberger, C. D. y Sarason I. G., Stress and Anxiety, vol. 1, Hemisphere, N.Y., 1975
- Spielberger C.D. (1976) The nature and tretment of test anxiety . Anton, W.D En Zuckerman, M y Spielberger C.D. , Bedell, J. Emotions and anxiety: new concepts, methods and applications, Wiley, N.Y.
- Steptoe A.(1990) Cognitive and somantic anxiety En Kearsley. N. Eysenck m.w(1992) Anxiety: The cognitive perspective. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers: U.S.A.
- Taylor, Rochtshaffen (1952) "Manifest Aniyet and reversed Alphabet Printing J Abnorm soc. Psychol.

- Torres Torrija Castillo Fco. Javier (1980) Biorretroalimentación de la respiración galvánica de la piel y entrenamiento en relajación.
- Vallejo, R. (1970) Trastornos afectivos. Ansiedad y Depresión.
Ed. Salvat Barcelona, Mexico
- Vargas Gallegos Martha (1992) La terapia de relajación como un medio para reducir la ansiedad en pacientes con infarto de miocardio.
- Wine, J. (1971) Test anxiety and direction of attention. Psychological Bulletin, Vol. 76.
- Whittaker, J.(1979) La Psicología social en el mundo de hoy. México. Trillas.
- Wolpe, J. (1977) Práctica de la terapia de la conducta . Ed. Trillas, Mexico.
- Zoller, V. (1989) Ben-Chaim, D. Interaction Between examination type, anxiety state, and academe achievement in college science: an action-oriented research. Journal of research in Science Teaching 26 (1), 665-77.

A N E X O

GUIÓN COMPLETO DE RELAJACIÓN INCLUYENDO SEGMENTOS REFORZANTES, PAUSAS Y SEGMENTO FINAL.

(PRESIÓN ISOMETRICA)

Pon tu mano derecha como un puño apretado.

Mantén la tensión...

Presta atención a las sensaciones de tensión...

Y suelta.

Deja que la tensión fluya...

(PAUSA)

Imagínate que estás sentado a orillas de un río de una montaña, con las piernas balanceándose en el agua.

(PAUSA).

Presta atención a las sensaciones de relajación.

(PAUSA).

Húndete más y más profundamente en un agradable estado de relajación.

(PAUSA).

Abre silenciosamente tus labios y deja fluir la tensión con cada respiración.

(PAUSA).

Deja fluir la respiración tan suave como el fluir de un río de montaña.

(PAUSA).

Pon los músculos de los pies y de los dedos de los pies en tensión... Deja que la tensión crezca...

Y suéltala.

Deja que la tensión se disuelva...

(PAUSA).

Deja que la tensión fluya dentro del agua.

(PAUSA).

Compara las sensaciones de tensión y relajación...

(PAUSA).

De nuevo, abre los labios suavemente y deja salir gradualmente la tensión con cada espiración.

(PAUSA).

Deja que tu respiración fluya tan suavemente como el río de montaña.

(PAUSA).

(RESPIRACIÓN)

Respira profundamente, llenando tus pulmones completamente.

Exhala suavemente.

(PAUSA).

Deja que el aire fluya por tus labios con cada respiración.

(PAUSA).

Ve tranquilizándote cada vez más.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS).

El único sonido que oyes es el silencioso fluir de la respiración y el silencioso río de una montaña.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS).

(IMAGINERÍA) .

Ahora, presta atención silenciosamente sólo a la imagen de estar sentada a la orilla de un río de una montaña fría, refrescante.

Vete tranquilizando cada vez más.

(PAUSA).

Tus pies se mecen suavemente en el agua fresca, refrescante.

La tensión fluye bajando por cada pierna hasta la punta de los pies y se disuelve y el agua se la lleva.

(PAUSA)

Abre silenciosamente tus labios y deja fluir la tensión con cada respiración.

Deja fluir la respiración tan suave como el fluir de un río de montaña.

(PAUSA DE 5 SEGUNDOS).

Cada vez que expulses el aire suelta tus preocupaciones pasadas y futuras.

(PAUSA).

Puedes ver el agua clara, brillante, oler su limpia pulverización y sentir el calor del sol en tu piel.

Tu mente se encuentra pacíficamente centrada.

El tiempo es como un río, cada crisis pasa y se olvida.

(PAUSA DE 20 SEGUNDOS)

Relájate a tu propio paso, si tu mente divaga de vez en cuando, está bien.

(PAUSA).

Presta atención con todos tus sentidos a éste bello y relajante momento.

(PAUSA DE 3 MINUTOS)

(MEDITACIÓN)

Presta atención silenciosamente al ir y venir del momento presente.

(PAUSA)

Si estas distraída está bien, simplemente vuelve a la relajación.

(PAUSA DE 5 SEGUNDOS)

En éste momento silencioso te das cuenta de que todas las cosas vienen y van.

Es un momento de paz y alegría interna profunda.

(PAUSA DE 5 MINUTOS)

Respira profundamente.

(PAUSA)

Y exhala

suavemente suelta todo aquello a lo que estas prestando atención.

(PAUSA)

Con cada espiración deja que se vayan abriendo los ojos lentamente al mundo exterior.

(PAUSA)

Con esto concluye la secuencia de relajación.

EJERCICIO DE CREATIVIDAD.

Objetivo: Facilitar la generación de ideas.

Idea unificadora: La piedra negra.

Respira completa y profundamente y exhala silenciosamente.

Este es el momento para dejar de lado el pensamiento forzado y deliberado.

Estas a punto de embarcarte en un viaje hacia adentro de tu mente.

Una vez más, respira completamente y exhala, ésta vez con un poco más de suavidad.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS)

Tendrás la oportunidad de hacerte una pregunta importante, y dejar que silenciosamente vengan las respuestas de una fuente interna de creatividad.

(PAUSA)

Continua respirando completa y suavemente. Deja que cada respiración se haga cada vez más calmada.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS) Tomate tu tiempo. No hay necesidad de tener prisa. Ve centrándote para tu viaje interno.

(PAUSA DE 1 MINUTO)

Imaginate que te encuentras en los lindes de un bosque. El aire está tranquilo, con esperanza y el sol espera silenciosamente en lo alto, ocasionalmente, el canto de un pájaro hace eco en el silencio.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS)

En frente a ti se encuentra la apertura de una cueva. Te acercas lentamente y miras hacia adentro. Un gran tramo de escaleras de granito descienden en la oscuridad.

(PAUSA)

Aquí es donde comienza tu viaje. Aunque la cueva está oscura, estás tranquilo. Con calma y confiadamente, comienzas a descender, peldaño a peldaño.

Una voz tranquila comienza a contar hacia a tras de 5 hacia 1, con cada número, suavemente respiras de adentro hacia afuera, y descienes un peldaño. Con cada número te vas centrando más y te vas abriendo a las posibilidades que tienes delante.

(PAUSA)

5

Respiras y bajas un peldaño.

(PAUSA)

4 Estas seguro aunque te sientas completamente libre de las constricciones del mundo externo.

(PAUSA)

3

Tu mente se va aclarando cada vez más.

(PAUSA)

2

Las preocupaciones del mundo externo parecen muy lejanas.

(PAUSA)

1

Al final de las escaleras encuentras una misteriosa piedra brillante, tan clara como un espejo, que va desde el suelo hasta el techo.

(PAUSA)

Deja que tu atención se centre en la oscuridad que está delante de ti. Casi parece como si estuvieras mirando la extensión infinita del espacio. La piedra parece profundamente misteriosa. Parece que está viva.

(PAUSA)

Presta atención tranquilamente a la piedra y has tu pregunta gentilmente. Y simplemente espera.

(PAUSA)

No digas nada. No hagas nada. No esperes nada.

(PAUSA)

Una fuente creativa profunda dentro posee el potencial para contestar a tus preguntas.

(PAUSA)

Presta atención a lo que la piedra tiene que revelarte, de la manera o forma en que desees.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS)

Y cualquiera que sea la respuesta de la piedra la reconoces asintiendo silenciosamente.

(PAUSA)

Continúa prestando atención, sin pensar ni analizar ninguna respuesta.

(PAUSA DE 10 SEGUNDOS).

Cuando tu mente divague, está bien, suavemente vuelve.

(PAUSA)

Este es tu foco de atención para los próximos minutos.

(PAUSA DE 2 MINUTOS).