

A

31921
53



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**PSICOLOGIA DEL DEPORTE: UNA ALTERNATIVA PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN
ADOLESCENTES.**

T E S I S
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MATEO FLORES GODINEZ

**ASESORES: LIC. MARCO VINICIO VELASCO DEL VALLE
LIC. JUAN ANTONIO VARGAS BUSTOS
LIC. JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES**



IZTACALA TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO,

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicó este trabajo a quien me concedió la vida, a quien creo las cosas y permitió el desarrollo de los procesos cognoscitivos. Gracias por la vida y por la muerte...

A T I T E O.

A los seres humanos que aunque imperfectos son grandiosos por mantenerme vivo y sano cuando lo requería y sobre todo por dotarme de lo suficiente para ser el hombre que hoy busca ayudar e implícitamente ayudarse a sí mismo.

¡ GRACIAS ! GUILLERMO Y ASUNCIÓN.

A la mujer capaz de alumbrar en tinieblas, de escuchar palabras sin sentido, de observar realidades caóticas y siempre tener mensajes corporales de aliento.

¡ GRACIAS ! MACRY

También reitero las gracias a mi familia en general que ha contribuido notablemente en mi formación como ser humano y profesional.

¡ GRACIAS ! ABUELITOS, TIOS, PRIMOS, HERMANAS E HIJOS.

A mis profesores en general y sobre todo a aquellos quienes no necesitan un reconocimiento por escrito, ya que están convencidos de la importancia y eficiencia de su labor docente dentro y fuera del aula.

¡ GRACIAS ! PROFESORES.

A mis amigos y compañeros, agua y fuego conocido, alegrías y tristezas compartidas, aventura y conocimiento, desventura y desconocimiento y sobre todo testigos de realidades reales y crisis existenciales...

¡ GRACIAS !

POR PERMITIR QUE NUESTROS TIEMPOS SE CRUZARAN.

INDICE

RESUMEN..... 4

INTRODUCCION..... 5

CAPITULO 1. LA PSICOLOGIA COGNITIVO-CONDUCTUAL..... 11

1.1. La historia de la Psicología Cognitivo-Conductual..... 11

1.1.1. Antecedentes de la psicología Cognitivo-Conductual..... 11

1.1.2. Enfoques de la modificación de la conducta..... 14

1.1.3. Principales suposiciones teóricas..... 18

1.2. Técnicas de la psicología Cognitivo-Conductual..... 19

1.2.1. Técnicas operantes..... 19

1.2.2. Técnicas de reducción de ansiedad..... 23

1.2.3. Técnicas de entrenamiento asertivo..... 29

1.2.4. Técnicas de autocontrol..... 31

1.2.5. Técnicas cognitivas..... 32

CAPITULO 2. PSICOLOGIA DEL DEPORTE: LA PERSPECTIVA
COGNITIVO-CONDUCTUAL..... 43

2.1. El hombre y el deporte a través de la historia..... 43

2.2. Primeros estudios psicológicos en el terreno deportivo..... 48

2.3. Consolidación de la psicología del deporte..... 59

2.4. La psicología del deporte en México..... 75

2.5. El papel del entrenador deportivo desde la perspectiva
cognitivo-conductual..... 80

CAPITULO 3. DEPORTE, EDUCACION FISICA Y HABILIDADES SOCIALES
EN LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No 53 DE SAN JUAN
ZITLALTEPEC..... 83

3.1. Contextualización y descripción de la escuela preparatoria oficial No. 53... 84

3.1.1. De la comunidad..... 84

3.1.2. Historia y características de la institución..... 85

3.2. La psicología del deporte y su función en el programa de educación
física..... 88

3.2.1. El programa, temas y objetivos..... 88

3.2.2. La importancia de un docente con conocimientos de psicología del deporte.....	92
3.3. Las habilidades sociales y su importancia en la vida académica de los preparatorianos.....	94
3.3.1. Las habilidades sociales y su evaluación.....	94
3.3.2. Adolescencia, habilidades sociales y vida académica.....	98
3.4. La psicología del deporte como medio para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes bachilleres.....	103
CAPITULO 4. PROPUESTA.....	107
CONCLUSIONES.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	121
ANEXOS.....	128

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es presentar una propuesta donde se muestra la viabilidad de la psicología del deporte como alternativa para desarrollar habilidades sociales en adolescentes de la escuela preparatoria oficial NO 53. Ya que las actividades físicas y deportivas del ser humano han cobrado en las últimas décadas tanta importancia como la educación y los avances científicos y tecnológicos. Actualmente ha despertado aún más el interés de las ciencias aplicadas al deporte como son: medicina, nutriología, y psicología, entre otras. Las cuales han buscado optimizar su proceso de entrenamiento, competencia y recuperación e implícitamente el logro de mejores marcas en cada competencia de alto rendimiento.

La psicología del deporte como disciplina científica, es relativamente muy joven, ya que ha tenido que luchar por su independencia como rama de la Psicología aplicada y de las ciencias del deporte. A partir de la década de los ochenta el entrenamiento psicológico en el ámbito deportivo, desde el enfoque cognitivo-conductual ha contribuido notablemente en la investigación, la enseñanza y el asesoramiento del deportista, a tal extremo que, hoy en día sus objetivos incluyen el acondicionamiento físico y el ejercicio, la necesidad de certificación de especialistas en psicología del deporte, y la exigencia de informar y educar mejor a los consumidores (por ejemplo: Profesores, entrenadores, deportistas y practicantes de ejercicios físicos) respecto a los conocimientos en psicología del deporte.

El presente trabajo aborda en su primer capítulo la psicología cognitivo-conductual, sus antecedentes y aplicación de sus técnicas. En el segundo capítulo está dedicado a la psicología del deporte desde la perspectiva cognitivo-conductual. En el capítulo tres, se expone como la psicología del deporte puede desarrollar habilidades sociales en adolescentes de la preparatoria oficial No. 53. Y en el capítulo cuatro se presenta la propuesta.

INTRODUCCIÓN

El deporte es una actividad humana muy importante desde hace siglos, ya que contribuye y ha contribuido al enriquecimiento físico del hombre. Sin embargo; Caro y Gutiérrez (1965) mencionan que reviste de mayor importancia su valor moral y espiritual ya que investigaron que en los pueblos primitivos los ejercicios con el cuerpo tenían como finalidades el propio sostenimiento y el desarrollo de la capacidad defensiva a través de la pesca y la caza "El deporte en la actualidad es un fenómeno cultural que aparece en todas las esferas de la sociedad Su arraigo es tal que podemos contemplarlo en su faceta formativa, lúdica, técnica, profesional, comercial, política y de comunicación" (Riera, 1985. P 21) Es decir, podemos percibir como las personas en su gran mayoría tienen algún tipo de relación con el deporte, ya sea como deportistas inscritos a una federación o de manera libre, como entrenadores, árbitros, público, industria del vestido o calzado, medios masivos de comunicación, etc. Por lo tanto es de esperarse que una ciencia como la psicología que se ocupa del comportamiento de los seres humanos aborde este fenómeno

"La psicología del deporte como disciplina aplicada a este ámbito en los últimos 25 años ha realizado abundantes investigaciones con dos principales objetivos: a) Aprender el modo en que los factores psicológicos afectan el rendimiento físico de los individuos, y b). La comprensión de la forma en que la participación en el deporte y las actividades físicas afectan el desarrollo, la salud y el bienestar personal" (Weinberg y Gould 1995, P 8)

Estos objetivos son viables porque como menciona Thomas (1982) es en el deporte donde el ser humano se experimenta a sí mismo y a su medio ambiente, actuando de una forma y con una intensidad que no se observa en otros aspectos de la vida.

Ahora bien, si el deporte hoy en día es un fenómeno social y cultural, y está tomando auge, entonces se puede aplicar a la mayoría de la población como una práctica física metódica para disciplinar el cuerpo sin olvidar que el cuerpo o lo biológico en el deporte está ligado a lo psicológico y a lo social.

A lo psicológico porque existe la motivación, y si sabemos que es lo que motiva entonces se puede modificar la conducta. "Además de la expresión de los impulsos vitales y del exceso de energía ~~el~~ juego se ha considerado como una vía de escape para impulsos que de otra forma serían nocivos" (Lawther, 1972, P. 60).

También se menciona que con deporte hay cambios físicos y "el cambio físico también puede alterar su personalidad, sus patrones de conducta e incluso sus habilidades y talentos básicos, permitiéndole enfocar toda su energía hacia la tarea que tiene, más que frustrarle por la percepción negativa que pueda tener de sí mismo" (Harris, 1976, P.165). Además "proporciona una preparación para poder desarrollar hábitos y reprimir comportamientos de agresión o violencia" (Harris, 1976, P.112).

A lo social porque "el deportista actual ya no es aquel que corre por su propio placer en medio de una naturaleza libre y salvaje, libre para detenerse donde quiera, libre para elegir la dirección, la velocidad, el impulso y la respiración" (Brohm, 1978, P.36).

Ahora el mundo del deporte es adecuado a las necesidades sociales, ya sea mediante la televisión, mediante una institución deportiva, un evento comercial o la educación formal de la escuela. Es decir, la cultura del deporte a incursionado en nuestra sociedad en forma incontrolable que pudiera pensarse que en la actualidad pudiera ser un mecanismo social para manipular.

Con respecto a lo anterior, en el presente trabajo se propone al deporte como una actividad útil en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes de educación media superior a través de un programa fundamentado en la psicología del deporte desde la perspectiva cognitivo-conductual, ya que este enfoque permite trabajar las bases de la conducta con las bases cognoscitivas y así se puede analizar mejor las acciones deportivas. Señala Mahoney (1984), que se da respuesta a muchas dudas y sobre todo soluciona y ofrece propuestas de trabajo apropiadas y aplicadas de manera preventiva para evitar fenómenos psicológicos indeseados.

El trabajo inicia con la psicología cognitivo-conductual en el capítulo uno, donde se abordan los antecedentes desde los estudios de Iván Petrovich Pavlov sobre los reflejos condicionados que plantea el control de la conducta por un estímulo. La "ley del efecto" de Thorndike que considera al ambiente como responsable del moldeamiento de la conducta mediante consecuencias satisfactorias o aversivas. Después John B. Watson funda el conductismo como una ciencia experimental y objetiva que pretende el control y predicción de la conducta.

A partir de este momento surgió una expansión y diversificación de la modificación de la conducta que hace que en la actualidad existan diversas corrientes de pensamiento con sus respectivas técnicas. En el presente trabajo se resumen básicamente tres enfoques: enfoque skinneriano, enfoques mediacionales y el enfoque cognitivo-conductual.

El enfoque skinneriano se basa en los principios del condicionamiento operante retomando algunos aspectos del condicionamiento clásico. En este enfoque se entiende que la conducta esta controlada por sus consecuencias ambientales y por lo tanto a las leyes de refuerzo, castigo y extinción. Aborda a la conducta con el método de análisis experimental que considera que la interacción de un organismo con el ambiente se da bajo el paradigma de la triple contingencia.

Los enfoques mediacionales son: El conductismo mediacional y el aprendizaje social mediacional. Se les dice mediacionales porque suponen que hay fenómenos que median y explican la relación entre ambiente y conducta. El conductismo mediacional hace referencia a los tratamientos de la ansiedad, y se basa principalmente en los principios del condicionamiento clásico, ya que considera que la conducta desviada es resultado de la ansiedad que despiertan determinados estímulos ambientales. En este caso la ansiedad actúa como variable mediacional. El máximo exponente de esta tendencia es Wolpe que desarrolló la técnica de desensibilización sistemática que se aplica en el tratamiento de trastornos de ansiedad, crisis de angustia, fobias simples, trastornos sexuales, etc. En lo que respecta al aprendizaje social mediacional, este se basa en la influencia de los condicionamientos sociales como causa de conductas desviadas reconociendo la interacción recíproca entre ambiente, conducta y procesos cognitivos, donde los procesos cognitivos son de carácter mediacional. Su intervención se dirige básicamente a ayudar a una mejor y más adecuada percepción e interpretación del medio externo.

El enfoque cognitivo-conductual considera que los procesos cognitivos alterados son los responsables de conductas desajustadas, algunas de sus técnicas son: la terapia racional-emotiva de Ellis, la terapia cognitiva de Beck, el método de autoinstrucción de Michembaum, etc.

Después de la revisión de los enfoques se plantean las principales suposiciones teóricas de la psicología cognitivo-conductual de tal manera que se facilite entender las técnicas que en este trabajo se clasifican en cinco tipos: técnicas operantes, técnicas de reducción de ansiedad, técnicas de entrenamiento asertivo, técnicas de autocontrol y técnicas cognitivas.

El área de la psicología, y en particular la psicología del deporte y el ejercicio físico es un campo de actividad y de vivencias que constituyen una ciencia. Por ello es importante que se comprenda el proceso científico básico y la

forma en que el conocimiento científico se desarrolla en sus intentos por orientar la práctica profesional

El capítulo dos describe la psicología del deporte desde la perspectiva cognitivo-conductual, donde se analiza al hombre y el deporte a través de la historia, los primeros estudios psicológicos en el terreno deportivo y su consolidación como psicología del deporte. Posteriormente se hace una revisión de la psicología del deporte en México. Y finalmente se destaca la importancia del entrenador deportivo bajo la perspectiva cognitivo-conductual para cambiar la calidad y oportunidad de sus contactos. En las escuelas del nivel medio superior del estado de México los encargados de la educación física son los profesores que en su mayoría no cumplen con el perfil y con preparación integral y de calidad y como consecuencia sus clases no son aprovechadas al máximo para favorecer el desarrollo integral del adolescente.

En el capítulo tres se describen las características de la escuela preparatoria oficial No. 53, la comunidad donde esta instalada y cómo es el deporte y la educación física en las instituciones educativas del nivel medio superior propedéutico pertenecientes al gobierno del estado de México. Se analiza el programa, temas y objetivos revisando el papel de la escuela y la educación física en el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que le permitan aplicar las experiencias adquiridas escolarmente en su cotidianidad. El papel del docente en la formación de adolescentes es muy importante ya que la conducta social en esta etapa se debe ejercitar sobre todo en el manejo de habilidades para iniciar conversaciones, para relacionarse e interactuar con gente y como consecuencia adaptarse socialmente. Por lo tanto, se menciona la importancia de las habilidades sociales en la vida académica del bachiller, entendiendo las habilidades sociales de acuerdo con Kelly (1987), como estrategias socialmente aprendidas y con una funcionalidad específica, ya que todo individuo al ser por naturaleza social es influido por una serie de factores sociales que en ocasiones generan patrones de conducta que inhiben otros más importantes para su desarrollo adaptativo. Se

abordan las dos formas de evaluación: Evaluación indirecta donde se incluyen las entrevistas, los auto monitoreos y los inventarios estructurados; y la evaluación directa donde se aborda la observación conductual que se realiza en el ambiente natural del individuo auxiliado frecuentemente por el juego de roles. En este capítulo también se mencionan las características más importantes de un adolescente bachiller, como son la identidad y procesos de individuación, el adolescente y sus intereses ante su familia, ante la escuela y ante la sociedad. A si mismo se habla de la adolescencia y su estrecha relación con las actividades físicas y deportivas determinada por las características orgánicas, psicológicas y energéticas de esta etapa de la vida. Finalmente en el capítulo cuatro se propone a la escuela preparatoria oficial No. 53 un programa para satisfacer la demanda de los alumnos con problemas de comunicación y específicamente con déficit de habilidades asertivas mediante el deporte y actividades físicas, con la esperanza de ser retomado para el mejoramiento físico y psicológico de los adolescentes.

CAPITULO 1

LA PSICOLOGIA COGNITIVO-CONDUCTUAL

La psicología cognitivo-conductual estudia el comportamiento humano y plantea que la conducta mantiene una interacción recíproca con el ambiente y las cogniciones (pensamientos). La conducta no va a ser determinada sólo por las contingencias externas, sino que los procesos cognitivos también afectan. Por lo tanto la psicología cognitivo-conductual se centra en la modificación de los patrones de pensamiento mediante técnicas cognitivas y conductuales. Se considera al individuo como un participante activo en su desarrollo y no como un individuo sujeto a los cambios ambientales, el individuo es un organismo tanto controlado como controlador, un producto y un productor de fuerzas ambientales (Michembaum, 1977).

Es de gran importancia conocer la historia de la psicología cognitivo-conductual como una manera de poner el pasado al servicio del presente, tal vez no para utilizarlo eficientemente pero sí para ser reflexivos y críticos, y así tener razones para explicar porque la psicología cognitivo-conductual se vincula con instituciones de salud y educación además de mantener nexos con la industria.

1.1 Historia de la Psicología Cognitivo-Conductual

1.1.1 Antecedentes de la psicología cognitivo-conductual.

Los antecedentes se dan en el año de 1859 con Darwin en su libro "Sobre el origen de las especies" que plantea el principio de continuidad filogenética, es decir, que las múltiples formas animales y vegetales que conforman la variedad de especies actuales derivan de unas pocas iniciales, más primitivas y simples, que han ido evolucionando en contacto con el medio al superar sus exigencias, a través de un proceso lento de transformaciones que dan lugar a una nueva

especie. Por otro lado el principio de adaptación al medio expone que una especie determinada se ve obligada a progresar o transformarse por la necesidad de adaptarse a las condiciones del medio. Estos dos factores junto con el de selección natural son los que hacen que sólo sobrevivan los más fuertes y mejor dotados.

Otro antecedente importante fue la reflexología Rusa o psicología objetiva representada principalmente por Sechenov y Bechterev. Quienes confirmaron la existencia de unidades básicas de la función cortical directamente relacionadas con la emisión de conductas reflejas de tipo fisiológico, además consideran al acto psicológico como la unidad básica de la conciencia que en último término también se reduce al reflejo cerebral.

El origen de la psicología cognitivo-conductual lo encontramos en Rusia con Ivan Petrovich Pavlov y el condicionamiento clásico, quien aplicó sus hallazgos experimentales al campo del aprendizaje y la psicopatología. Estudió el reflejo de salivación del perro, que consistía en presentar al perro alimento precedido de un sonido (timbre) y tras algunas presentaciones asociadas terminaba por salivar ante el sonido del timbre aunque no le siguiera la presentación del alimento. Es decir el perro había aprendido a salivar ante la presencia del timbre (Keller, 1987). Pavlov denominó a la comida estímulo incondicionado (EI), ya que por sí sola producía la respuesta refleja de salivación, a la que llamo respuesta incondicionada (RI). Al sonido lo denominó estímulo condicionado (EC) y a la respuesta de salivar sin la presencia de el alimento le designo respuesta condicionada (RC) (Ver anexo 1).

Thordike (1874-1949) retomando las relaciones entre estímulo y respuesta y apoyándose en los postulados del conexionismo formula una de las leyes básicas que rigen el comportamiento, tal formulación es ley del efecto que a la letra dice "Todo lo que en una situación dada produce satisfacción se asocia a esta situación, de modo que, cuando la situación se reproduce, la probabilidad de

repetición del acto es mayor que antes. A la inversa, todo acto que en una situación dada produce insatisfacción se asocia a esta situación, de modo que, cuando la situación vuelve a darse, la probabilidad de repetición del acto es menor que antes" (Keller, 1987). Es decir el ambiente moldea la conducta mediante consecuencias satisfactorias o aversivas. Y por lo tanto es evidente que en esta ley están las raíces del reforzamiento para la conducta, concepto básico en la teoría del aprendizaje.

Sin embargo, fue Watson quién sentó las bases teóricas de la modificación de la conducta (Conductismo), en sus estudios a cerca de la producción de respuestas emocionales en niños definió las bases del condicionamiento clásico. Observó que las respuestas de miedo y llanto típicas del bebé ante un ruido fuerte e inesperado, podía ser condicionado a otro tipo de estímulo (rata blanca), siguiendo las leyes y principios de la reflexología Rusa. Esta respuesta condicionada (miedo o llanto) ante el nuevo estímulo, en un principio neutro (rata blanca), tendía a generalizarse a otros objetos con pelo como un abrigo de piel. Estos descubrimientos tienen relación con el condicionamiento clásico, donde para modificar o intervenir en la respuesta sólo hay que manipular y controlar los estímulos. De esta forma el condicionamiento clásico se convirtió en uno de los paradigmas esenciales del aprendizaje, derivándose de él vanas técnicas sobre todo para el tratamiento de la ansiedad y otras respuestas de carácter emocional.

Es digno de mencionar que Watson se alejaba de cualquier postura subjetiva y crítico fuertemente a otras corrientes psicológicas. Watson trataba de lograr que la psicología se encontrara al mismo nivel metodológico de cualquier otra ciencia natural, que tuviera un objeto de estudio objetivo: La conducta, como actos observables.

Después de Watson; Guthrie, Hull y Tolman llamados "Neoconductistas se encargaron de introducir la variable "Organismo" al esquema de Watson (Ver anexo 1), como factor que interviene e influye para modificar la respuesta en

presencia de un estímulo dado. Retoman aspectos importantes como la fuerza del hábito, el impulso, el dinamismo de la intensidad del impulso, etc; y otros de carácter ideacional (pensamientos, imágenes..., que vienen a ser los predecesores de las recientes orientaciones cognitivas. Llegan a la conclusión de que el aprendizaje se explica de acuerdo a dos factores: Uno es el condicionamiento clásico que regula e impera en el campo de las respuestas involuntarias (fisiológicas), emocionales y actitudinales. Y el segundo factor es el reforzamiento que es necesario para el aprendizaje instrumental u operante.

Todas estas aportaciones teóricas que se han comentado provienen del campo experimental de la psicología desde principios de este siglo hasta aproximadamente 1950 Y es con la segunda guerra mundial, un suceso histórico a nivel mundial que estos hallazgos experimentales se hacen útiles en la realidad social, ante la necesidad perentona de disponer de métodos de tratamiento eficaces y rápidos en los problemas que este acontecimiento trajo consigo. Es a partir de este momento que comienzan a ampliarse las técnicas y los campos de aplicación a diversas conductas patológicas, y por lo tanto, podríamos decir que la psicología cognitivo-conductual surge y empieza a evolucionar, lo que provoca el surgimiento de diferentes enfoques dentro de la misma psicología conductual.

1.1.2 Enfoques de la modificación de la conducta.

Enfoque Skinneriano.

Skinner es uno de los investigadores en Psicología que en la primera mitad de este siglo trabajo con organismos infrahumanos de manera experimental de forma científica al estilo de las ciencias positivas.

Su postura parte de la premisa de que la Psicología es una ciencia experimental y científica ya que se pueden aplicar procedimientos científicos en situaciones altamente controladas (Kusulas, 1984).

De esta premisa nace el análisis experimental de la conducta, fundamentado en condicionamiento operante que explica el proceso de adquisición de conductas en organismos infrahumanos y humanos. donde se hace referencia a la importancia de los reforzadores de una determinada conducta para explicar su adquisición, mantenimiento y extinción. Es decir, si a una respuesta determinada se aplica un refuerzo esta conducta tiende a incrementarse y mantenerse. Si lo que se aplica es un castigo, tiende a disminuir asta desaparecer. Por lo tanto, cualquier conducta esta controlada por las consecuencias ambientales que provoca, cuando estas se producen de forma contingente (Skinner, 1937)

Este modelo afirma que la interacción de un organismo con el ambiente se da bajo el paradigma de la triple contingencia (A – R – C), en donde "A" es un evento observable o cubierto que evoca y antecede a la conducta, la cual se representa con la letra "R" y es propiamente la respuesta del organismo. Finalmente se encuentra "C" que es la consecuencia de la conducta, la cual puede ser gratificante o aversiva para el organismo. De acuerdo con Rimm y Master (1987), es Skinner quién proporcionó las bases para sustentar que gran parte de la conducta humana se puede comprender en términos de condicionamiento operante. Cabe señalar que Skinner no se centra en la conducta refleja o la producida por un estímulo, sino en la conducta voluntaria u operante que actúa sobre el mundo exterior para modificarlo.

Los conceptos principales del condicionamiento operante son: reforzamiento positivo y reforzamiento negativo, que incrementan conductas, es decir incrementan la tasa y frecuencia de aparición de una respuesta, colaboran a mantenerla y ayudan a implementarla. Mientras que el castigo positivo y castigo negativo siempre las disminuyen contribuyendo a su extinción. Para que haya efectividad deben aplicarse contingentemente a la emisión de la conducta, es decir inmediatamente.

Enfoques mediacionales

Son denominados mediacionales porque se valen de una hipótesis o supuesto sobre la existencia de determinados fenómenos que median y explican la relación entre el ambiente y la conducta. Pueden ser un conjunto de respuestas y estímulos intermedios encubiertos, pero definibles operacionalmente, que incrementan la conexión del estímulo inicial con la respuesta final. Es decir un estímulo inicial provoca una respuesta mediacional y esta a su vez un estímulo mediacional para culminar con la respuesta final.

Los enfoques mediacionales son Conductismo mediacional y aprendizaje social-mediacional. El primero se basa en los principios de condicionamiento clásico y entiende la conducta desadaptada como fruto de la ansiedad que provocan determinados estímulos ambientales. En este enfoque la ansiedad es la hipótesis que explica las alteraciones conductuales, actuando como variable mediacional. Las respuestas de ansiedad son encubiertas, es decir internas y se ajustan al igual que las conductas manifiestas a los principios de aprendizaje. Su principal representante es Wolpe con la técnica de desensibilización sistemática. Aplicable a los trastornos de ansiedad como: crisis de angustia, fobias simples, trastornos obsesivo-compulsivos, trastornos sexuales y todos aquellos donde la ansiedad juegue un papel causal.

El enfoque por aprendizaje social mediacional considera que los condicionamientos sociales son la causa de conductas desviadas, reconoce una interacción recíproca entre ambiente, conducta y procesos cognitivos. Se plantea que la influencia del medio sobre el sujeto dependen básicamente de las características de los procesos cognitivos de la persona puesto que son estos los que determinan la percepción e interpretación del medio. Pretende intervenir en los procesos cognitivos para ayudar a una mejor y más adecuada percepción e interpretación del ambiente externo. Entre sus técnicas encontramos las de

autocontrol que a diferencia del enfoque Skinneriano destacan el control a través de reforzadores externos en los que influyen los condicionamientos sociales.

Enfoque cognitivo-conductual.

Para este enfoque los procesos cognitivos son los causantes de conductas desajustadas. En este enfoque podemos encontrar numerosas corrientes, sin embargo en este trabajo las clasificamos en tres según las técnicas llevadas a cabo. La reestructuración cognitiva, la terapia cognitiva y los métodos de autoinstrucción.

En las técnicas de reestructuración cognitiva encontramos la terapia racional emotiva de Ellis, quién supone que es la interpretación irracional de la realidad la que causa todo tipo de trastorno. Y consiste en enseñar al paciente a identificar las ideas irracionales para sustituirlas por otros pensamientos más apropiados y adaptados.

La terapia cognitiva de Beck resalta los errores cognitivos como causa de conductas desadaptativas. Su objetivo es desarrollar pensamientos racionales con la intención de conseguir una conducta normal. Es preciso mencionar que utiliza técnicas cognitivas y conductuales.

Finalmente los métodos de autoinstrucción de Michembaum, en ellos el dialogo interno es el responsable de los desajustes de la conducta. Aquí se entrena al paciente con autoinstrucciones convenientes y positivas nulificando las autoverbalizaciones y autoinstrucciones negativas. Dentro de estos métodos también se pueden mencionar las habilidades de manejo y resolución de problemas.

Hasta el momento se han mencionado brevemente las técnicas de cada uno de los enfoques y antes de explicarlas con detenimiento es preciso tener

presente las principales suposiciones teóricas de la psicología cognitivo-conductual.

1.1.3. Principales suposiciones teóricas.

La psicología cognitivo-conductual en su afán por entender al ser humano a nivel psicológico contempla además de la conducta, a un componente cognitivo sin descuidar su apego al marco científico. Estos planteamientos los encontramos en la reestructuración cognitiva (Michembaum, 1988, Mahoney, 1984; Beck, 1970).

Podemos entender a la Psicología Cognitivo-Conductual como una disciplina en constante evolución y de acuerdo con Rimm (1987) las suposiciones teóricas son

- a) Se parte de la premisa de que gran parte del comportamiento animal y humano es adquirido mediante el aprendizaje. Es decir, el ser humano desde su infancia esta expuesto al medio ambiente y es en esta interacción donde el niño empieza a aprender y apropiarse de patrones cognitivos y conductuales. Y por ello, si un comportamiento se aprende, entonces es posible modificarlo.
- b) La especificación clara y precisa de los objetivos de intervención. En cualquier ámbito en que intervenga la psicología cognitivo-conductual se deben precisar los objetivos de la intervención y deben estar estrechamente relacionados al diagnóstico y evaluación de la conducta, dado que una vez que se han identificado y medido las conductas desadaptativas específicas, la intervención se centra sobre ellas. La estrategia de intervención empleada para modificar la conducta varía según la interacción del individuo con su medio o sistemas alrededores (Mahoney, 1988)
- c) El aquí y ahora es el centro de atención de la psicología cognitivo-conductual, sin embargo no quiere decir que omita la información que antecedió al problema,

sino por el contrario, son necesarios como antecedentes específicos de la situación actual e intervenir precisamente en el presente.

D). Las técnicas utilizadas por esta postura psicológica parte de verificaciones empíricas en las que se ha encontrado que son efectivas, y de ninguna manera son aplicadas de manera aventurada y azarosa, porque en este enfoque se apegan a los lineamientos del método científico. Rimm (1987) menciona al respecto que el método científico aplicado a la intervención cognitivo-conductual busca que los resultados encontrados en cualquier ámbito de la investigación sean interpretados de manera inequívoca y definida.

Lo anterior nos reafirma que la psicología cognitivo-conductual es poseedora de profundas raíces históricas y conceptuales que hace posible enfrentar y resolver los problemas que la sociedad demanda de una manera objetiva. Ahora es necesario conocer algunas técnicas utilizadas en modificación de la conducta.

1.2. Técnicas de la Psicología Cognitivo-Conductual.

Las técnicas que revisaremos son de distinto tipo según a que se refieran, ya sea a procedimientos operantes, de condicionamiento clásico o social, a variables mediacionales y a procesos cognitivos. Para tal efecto se clasifican en: Técnicas operantes, técnicas de reducción de ansiedad, técnicas de autocontrol y técnicas cognitivas.

1.2.1. Técnicas operantes

Se basan en el esquema E --- (O) --- R --- K --- C. Donde la acción se ejerce sobre las contingencias (K y C) que la respuesta produce en el entorno.

Una conducta operante es la que puede ser controlada por sus consecuencias en el medio, es decir cuando a una respuesta del individuo le sigue una consecuencia reforzante va a aumentar la probabilidad de que se repita en otras ocasiones. Por el contrario, si lo que sigue a la respuesta son consecuencias aversivas la probabilidad de que se vuelva a repetir disminuye. También se da la extinción de la respuesta cuando no hay consecuencias significativas para el sujeto (García y Caballero, 1978)

Los tipos de reforzamiento son: Reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, castigo positivo, castigo negativo y extinción.

El reforzamiento positivo es todo evento estimulante cuya presentación contingente aumenta la tasa de ejecución de una respuesta.

El reforzamiento negativo es cualquier evento cuyo retiro contingente aumente la tasa de ejecución de una respuesta, es decir, este reforzamiento es la terminación de un castigo.

El término contingente se refiere a presentar el reforzamiento seguido o inmediatamente a la conducta deseada (Rimm, 1987)

García Caballero (1978) y Rimm (1987) clasifican a los reforzadores en:

- Reforzadores materiales o tangibles : son efectivos más con niños que con adultos, en los niños pueden ser juguetes, dulces, comida, etc. En los adultos son certificados, diplomas, constancias
- Reforzadores sociales : son más comunes y pueden ser premios (reforzador verbal) como "bien", "buen trabajo", "bien pensado", "gracias", etc. Expresiones faciales como sonreír, guiñar, mostrar interés, etc. La cercanía como carninar juntos, comer juntos, etc. O de contacto físico como abrazar, tomar las manos, etc.

- Reforzadores de actividad son actividades preferidas y pueden usarse para reforzar conductas menos preferidas, por ejemplo en el ámbito deportivo, que la puntualidad se refuerce con: ir de gira con el primer equipo, iniciar encuentros, subir al encuentro principal, etc.

El castigo positivo es la aplicación de un estímulo aversivo al organismo de forma contingente a la presentación de una conducta no funcional con la finalidad de decrementarla (García y Caballero, 1978). Por ejemplo cuando un niño derrama su bebida en la cena, se le aplica un regaño o golpe (estímulo aversivo). En caso de aplicar este procedimiento conviene aplicarlo en combinación con un reforzamiento positivo.

Castigo negativo consiste en retirar ante la emisión de la conducta indeseada para que disminuya su tasa de frecuencia. De acuerdo con García y Caballero (1978), también es llamado tiempo fuera ya que se retira al sujeto del medio reforzante anteriormente contingente sobre una conducta particular, por ejemplo si un jugador de fútbol hace una broma de mal gusto para todo el equipo, se le retira del entrenamiento. Este procedimiento es más recomendable que el castigo positivo y también conviene aplicarlo acompañado del reforzamiento positivo.

La extinción es el término utilizado para describir el desaprendizaje relativamente permanente de una conducta (Rimm, 1987) esta definición nos podría hacer pensar que el castigo y la extinción son similares, ya que las dos buscan que determinada conducta no se ejecute, sin embargo de acuerdo con este autor el castigo sólo suprime la conducta y tarde o temprano se vuelve a presentar, y en la extinción se busca que la conducta no se presente más; pero a la vez creando una conducta alternativa que sea adaptativa y funcional para el sujeto.

El uso de estos procedimientos exige una descripción clara y precisa de la conducta o conductas objeto de cambio, así como la detección de los refuerzos que son significativos para el sujeto, tanto en su valor de recompensa como de castigo. Otra variable a tener en cuenta es la frecuencia con que se aplica el reforzador y va a depender del programa de reforzamiento (Fester y Skinner, 1957) Los programas de reforzamiento son:

- Programa de reforzamiento continuo: Aquí cada respuesta del organismo es seguida de un reforzamiento, bajo este tipo de programa la adquisición de una conducta es rápida, pero también es rápida su extinción. Pero en el medio natural es raro que se aplique este tipo de programa.
- Programa de reforzamiento intermitente: En este programa el reforzamiento no sigue a todas las respuestas. Bajo este programa la adquisición de conducta es más lenta.
- Programa de reforzamiento de razón fija: Se refuerza la conducta cada determinado número de respuestas, por ejemplo, pudiera ser que se reforzara cada tres respuestas o cada cinco. Aunque en la vida cotidiana no son muy comunes este tipo de situaciones.
- Programas de reforzamiento de razón variable: Este tipo de programas se encuentra en el ambiente natural, ya sea la casa, la escuela, el campo deportivo, etc. Porque la razón variable significa entre el número de respuestas y el reforzamiento cambia de tiempo en tiempo, por ejemplo un reforzador puede ocurrir después de tres respuestas, de cinco respuestas o de siete respuestas. Este tipo de programas produce tasas de respuestas altas, además de ser el mejor para evitar la extinción, ya que no es fácil saber cuando va a ocurrir el siguiente reforzamiento (Rimm, 1987).

- Programa de intervalo: Los programas de intervalo son instrumentos para la entrega de reforzamientos en función de la cantidad de tiempo y no del número de respuestas (razón). Existe también de intervalo fijo donde el tiempo entre reforzamientos es constante y de intervalo variable, donde el tiempo entre reforzadores varía.
- Aprendizaje por aproximaciones sucesivas: Es una técnica derivada de los anteriores procedimientos y se basa en la suposición de que si una conducta no es mostrada por un sujeto, no se puede reforzar (Bandura, 1969). Esta técnica es utilizada para inducir la ejecución de nuevas conductas a través del reforzamiento inicial de la conducta del individuo que tenga alguna similitud con la conducta deseada. Después se retira el reforzamiento de las conductas menos similares y refuerzan las más similares y progresivamente se vuelven más parecidas a la conducta deseada, hasta que se convierte en la misma.

1.2.2 Técnicas de reducción de ansiedad.

Sus bases están en los procedimientos experimentales sobre la ansiedad y miedo donde se considera a la ansiedad como una respuesta emocional compleja susceptible de ser condicionada y modificada de acuerdo a los principios del condicionamiento clásico.

El principal representante es Wolpe (1958), quien después de su investigación con gatos comenzó a buscar respuestas en seres humanos y entendió la ansiedad como una respuesta aprendida ante estímulos amenazantes. Por lo tanto tenía carácter aversivo y era una respuesta emocional normal cuando se presenta ante estímulos peligrosos. Y se convertía en patología cuando se manifestaba como una respuesta excesiva, bien por la frecuencia e intensidad de los síntomas o bien por que los estímulos asociados no suponen en realidad un verdadero peligro, desorganizando la vida adaptativa.

Los componentes de las respuestas de ansiedad son: fisiológicas (sudoración, palpitaciones, hormigueo) y conductuales (conducta motora externa). A medida que se repite tal respuesta aprendida está actúa como impulso para desarrollar conductas instrumentales que la hagan desaparecer, las cuales son llamadas conductas de evitación, y estas a su vez son reforzadas negativamente al reducir la ansiedad y el miedo. De esta manera también intervienen procesos de condicionamiento operante.

Las respuestas de ansiedad y miedo se pueden cuantificar a partir de las respuestas fisiológicas (tasa cardiaca, presión sanguínea .) y motoras (conductas de evitación...). Lo anterior dio como resultado la aparición de técnicas de tratamiento orientada a modificar los componentes fisiológicos de la ansiedad, mediante la aplicación de técnicas de contracondicionamiento, es decir, técnicas para desaparecer la respuesta excitante a través de otra nueva que ocupe su lugar o asociada a otros estímulos más poderosos no productores de ansiedad. Y otras destinadas a las respuestas motoras (conductas de evitación) mediante la extinción que pretende suprimir el reforzamiento negativo e impedir las conductas de evitación.

En estas técnicas es necesario explicar que existen procesos perceptivos de carácter predictivo, es decir el sujeto anticipa que en caso de presentarse determinado estímulo temido, aparecerá forzosamente la ansiedad, por lo que para no experimentarla habrá que evitar dicho estímulo o escapar de este lo antes posible.

Pero lo más importante es que además del componente fisiológico y el motor, existe un tercer componente, y este es el cognitivo. debido a que somos criaturas que poseemos cognición y muchas veces nos asustamos con lo que imaginamos, por ejemplo. Ante la presencia de una alberca (un estímulo neutro al principio) se aparea en repetidas ocasiones con advertencias, historias evocadoras de miedo con respecto a como se ahogo la tía Rosa y la inquietud de

los padres. Es decir aprendió indirectamente por medio de la participación imaginada, conocido como aprendizaje vicario.

Actualmente se entiende que la respuesta de ansiedad esta compuesta por tres sistemas, que pueden actuar de forma independiente: conducta motora, reactividad fisiológica y procesos cognitivos. Según los factores que predominen se determina la técnica a utilizar. Por ejemplo si destacan los factores motores se utiliza la técnica de habilidades sociales, aprendizaje por imitación, etc. Si sobresalen los fisiológicos se aplica desensibilización sistemática, biofeedback Y si los que predominan son los asuntos cognitivos entonces se opta por técnicas reestructuración cognitiva, habilidades de manejo (entrenamiento en manejo de ansiedad...) o resolución de problemas.

De estas técnicas se explicaran la desensibilización sistemática, relajación muscular, inundación estimular y técnica de habilidades sociales.

La desensibilización sistemática como ya se mencionó fue introducida por Wolpe y su historia se remonta al año de 1947 y 1948 cuando Wolpe llevó a cabo una serie de experimentos que produjeron un comportamiento neurótico en gatos debido a la presentación de choques eléctricos apareados con comida en pequeñas caja. Wolpe encontró que estos comportamientos neuróticos se podían eliminar (Mischel, 1979).

Está técnica después fue usada con pacientes neuróticos, por ejemplo, fue usada con un adolescente compulsivo a la limpieza de sus genitales debido a la orina En esta técnica se le presenta al sujeto una forma más débil del mismo estímulo condicionado originalmente a la ansiedad a través de la asociación con algún estímulo condicionado fuerte. Esta presentación se puede hacer de forma imaginaria o "in vivo", y de manera graduada. La gradación correcta de los estímulos fóbicos de forma jerárquica es esencial para la eficacia de la técnica, ya que la respuesta de ansiedad que provoca cada item (paso) de la jerarquía se

contrarresta con la relajación muscular, cumpliendo esta la función de respuesta antagónica que reemplaza la ansiedad. Pero para que ello sea realmente así, es imprescindible que cada ítem provoque una cantidad de ansiedad cuya fuerza y magnitud resulte menor que la de relajación.

En síntesis el procedimiento de desensibilización (contracondicionamiento) se propone hacer que las respuestas firmemente antagónicas de la ansiedad (relajación muscular) ocurran en presencia de estímulos generadores de ansiedad moderada, de manera que la respuesta incompatible impida por lo menos parcialmente la aparición de la respuesta de ansiedad. La desensibilización ha sido utilizada para modificar diversas formas de evitación, conducta neuróticas (ansiedad) y temores específicos (reacciones de temor) principalmente. (Mischel, 1979.)

La relajación muscular utilizada en la anterior técnica pretende obtener una verdadera educación del control tónico-muscular, y conseguir una modificación del estado de la receptividad central. Existen varios métodos, siendo de los más conocidos el de Schultz o entrenamiento autógeno, y el de Jacobson. Schultz afirma que se trata de un encuentro psicoterapéutico y Jacobson menciona que es una psicoterapia fisiológica.

El método de Schultz consiste en entrenar al sujeto en una decontracción (relajación) miembro por miembro. Se empieza por un brazo para obtener una decontracción perfecta con la fórmula concentrativa: "Mi brazo derecho se está volviendo pesado". Se entrena así mismo con ejercicios de contracción y de decontracción repetidos, después hace lo mismo con los otros miembros. Enseguida el psicólogo induce de la misma forma el control de la vaso motricidad, con la fórmula concentrativa: "Mi brazo está muy caliente". Generalmente son necesarios quince días para el primer grupo de ejercicios, y quince días o tres semanas para el segundo. La regularización cardíaca, respiratoria y del abdomen son los estadios ulteriores de entrenamiento (Henri, 1980).

La técnica de Jacobson es más ampliamente usada para inducir la relajación. Es derivada de los métodos de Jacobson de relajación progresiva. La técnica se centra sucesivamente en grupos musculares selectos que alternadamente requieren su concentración y relajación. Al relajarse los músculos previamente contraídos se le pide al paciente que estudie la relajación con un esfuerzo para inducir la relajación generalizada de los grupos musculares contiguos. Una sucesión de entrenamiento de relajación comienza por lo general con la relajación de grupos musculares en brazos y manos. Jacobson a menudo comienza una sesión como sigue. -"Ahora ya quiero que usted se ponga lo más cómodo que sea posible en su silla. Si se siente más relajado con los ojos cerrados, entonces ciérrelos. Ahora trate de concentrar su mente con el objeto más agradable y relajante en que pueda pensar. Quizá sea el sentarse en algún lado, el estar quieto y tranquilo, el leer algún libro en especial, viendo ocasionalmente fuera de la ventana algunos árboles. Ahora mientras usted descansa, pensando en esa escena agradable, tranquilizante, me gustaría que apretase su puño izquierdo, tanto como sea posible. Sosténgalo... y ahora relájese... Deje que la relajación corra por todos sus dedos, por su mano... hacia su brazo... y estudie la relajación. Ahora apriete el puño izquierdo de nuevo y sosténgalo... Más fuerte. Más fuerte... y ahora relájese de nuevo y sienta la liberación de la tensión difundirse a través de su brazo. Ahora quiero que usted haga lo mismo con su puño derecho. Apriete el puño derecho como pueda y sostenga la tensión... Estudie la tensión... Y relájese. Sienta la tensión disolverse y sienta la tensión diseminarse a través de sus dedos y de sus manos, su brazo..."

El relajamiento incluye ejercicios diseñados para inducir la relajación muscular profunda sucesiva en los brazos, para cuello, espalda superior e inferior, glúteos, músculos, piernas y pies. A menudo se lleva de tres a cuatro sesiones antes de que un paciente pueda espontáneamente inducir la relajación por todo su cuerpo tanto en el consultorio del terapeuta como en su casa (Solomón, 1974).

Los métodos de relajación son terapéuticos, y se utilizan para el tratamiento de estados diversos como: estados neuróticos ligeros, trastornos psicomotores como los tics, tartamudeo, calambres, insomnios, ciertos trastornos psicosexuales. (eyaculación precoz o vaginismo) (Henri, 1980).

Otra técnica es la inundación estimular y se basa en el principio de la extinción, según el cual, para que desaparezca la respuesta ante el estímulo condicionado (E.C.) basta con presentar sucesivas veces el E.C. sin estímulo incondicionado (E.I.). Se expone al sujeto ante una situación en la que se le impide que emita una respuesta de escape, con lo que se evita que esta sea reforzada negativamente con la desaparición de la ansiedad.

Y finalmente la técnica de habilidades sociales que hace poco los terapeutas han desarrollado para ayudar a los pacientes con más habilidad en situaciones sociales. Se piensa por ejemplo que un adolescente pueda aislarse de la sociedad porque no tiene habilidad de interacción necesaria para obtener acciones reforzadoras de otros adolescentes o de sus maestros. Esto conduce no sólo a un mayor aislamiento social, sino también a la depresión, o a no aprender habilidades sociales más avanzadas y a una tendencia a atraer la atención mediante acciones destructivas o disociadoras.

Se empieza con procedimientos de ensayos de conductas en las que se instruye al paciente sobre la manera adecuada de comportarse en situaciones sociales específicas. Después pasan a técnicas de representación de papeles en los que el terapeuta toma el papel de maestro, amigo o persona de sexo opuesto con quien se tiene una cita y se guía al paciente mediante un conjunto de respuestas efectivas desde el punto de vista social (Lazarus, 1971).

En la teoría de condicionamiento este proceso es conceptualizado como el ejercitamiento de nuevas respuestas a situaciones de estímulos en la que las respuestas previas de los cliente eran inmaduras o contraproducentes.

Esta técnica se basa en la extinción de respuestas inadecuadas y el aprendizaje de nuevas respuestas ante estímulos ambientales. de modo que el individuo tendrá la oportunidad de producir nuevas respuestas que su mundo social reforzará (Darley, 1990). Por ejemplo, si un alumno adolescente ante la invitación de sus compañeros a salir de clases, él responde de una manera sumisa (conducta aprendida de niño), el terapeuta no sólo tratará de extinguir esta conducta contraproducente, sino que tratará de enseñarle nuevas respuestas. De hecho el aprendizaje asertivo funciona exactamente como este principio.

1.2.3. Técnicas de entrenamiento asertivo.

El entrenamiento asertivo recientemente se desarrollo con la finalidad de ejercitar un conjunto específico de habilidades sociales (Darley, 1990).

La asertividad conlleva a la expresión de pensamientos, sentimientos, opiniones, preferencias, defender derechos personales en forma directa, honesta y apropiadamente. Los mensajes de la conducta asertiva son: "Esto es lo que yo pienso", "Esto es lo que yo siento", "Así es como veo la situación".

El mensaje es dicho sin dominar, humillar o degradar a la otra persona (Navas, 1987) Es decir, se trata de conductas distintas de las agresivas, las cuales conllevarían a repercusiones aversivas para los interlocutores.

Los déficits asertivos están en función de diversos factores. Puede deberse a la historia de aprendizaje, es decir el individuo no ha tenido la oportunidad de aprender formas de comportamiento apropiadas para una situación determinada, de manera que puede saber imponerse en unas situaciones y en otras no. También influyen los patrones culturales y educacionales en los que se presenta la sumisión y subordinación. Sin embargo también existen mecanismos que inhiben o interfieren a la conducta asertiva, como son la ansiedad ante cierto tipo de

situaciones o personas y una serie de procesos cognitivos mediante los que el individuo piensa que puede ser molesto, indiscreto, impositivo, o resultar agresivo.

La conducta asertiva se evalúa en base a tres componentes: respuesta motora (conductas no verbales que acompañan la expresión ocular, latencia y duración de la conducta asertiva, volumen y fluidez de la voz, gestos, posturas, etc.), respuestas fisiológicas (tasa cardíaca, presión sanguínea, temperatura de la piel, pulso, ritmo de la respiración, etc.) y respuestas cognitivas (pensamiento e ideas que se manifiestan verbalmente – opiniones, críticas, decisiones, etc.).

El procedimiento de entrenamiento en asertividad consta de tres fases:

- 1.). Fase didáctica: se explica al paciente como el origen de sus problemas se debe a su falta de asertividad. En esta fase hay que discriminar muy bien la diferencia entre ser asertivo y ser agresivo, ser asertivo y ser sumiso.
- 2). Fase de entrenamiento: se pide al paciente que haga una jerarquía de situaciones para después hacer un role-playing (juego de roles) de las situaciones que no maneja adecuadamente. Cuando el paciente no es capaz de dar la respuesta correcta el terapeuta asume el papel (modelado). Se utiliza el refuerzo social para aumentar la probabilidad de las respuestas positivas.
- 3). Fase práctica <<in vivo>> finalmente se practica en la vida real lo que se aprendió en terapia con la supervisión del terapeuta (Sánchez 1990).

Otra técnica asertiva es el ensayo de la conducta con instrucciones, donde el sujeto practica la respuesta asertiva instruida por el terapeuta con descripciones explícitas (verbales, no verbales, tono de voz, respiración, etc.) en una situación que le resulte problemática. Se utiliza el cambio de roles o de papeles representados en la situación. Videos o grabaciones magnetofónicas se emplean para obtener aprendizaje por imitación.

Sin embargo, cuando la ansiedad es determinante en el déficit de habilidades sociales se recurre también a técnicas de autocontrol.

1.2.4. Técnicas de autocontrol.

Estas técnicas consideran a los procesos cognitivos como un factor importante en la gestión de conductas desadaptativas. En las técnicas de autocontrol se pretende que el paciente tenga la capacidad de modificar su comportamiento mediante el conocimiento de los mecanismos y los principios de la conducta. Darley (1990) menciona que entrena al cliente para que lleve un cuidadoso registro de las situaciones que estimulan un comportamiento inadecuado específico, por ejemplo si tiene un problema de peso, ¿qué circunstancias lo empujan a comer entre comidas o a excederse en el comer? Si al estudiante se le dificulta estudiar por más de una hora, ¿qué favorece este comportamiento contraproducente?. Tanto el sujeto como el Psicólogo estudian juntos este registro y este último le ayuda a encontrar las contingencias ambientales que controlan el comportamiento no deseado.

Se parte del supuesto que atribuye los resultados de su comportamiento a sí mismo, se percibe con mayor control sobre los acontecimientos y esto tiene repercusiones positivas para él.

El autocontrol puede tener tres diferentes objetivos: facilitar el propio cambio, actuar sobre el ambiente para controlar la conducta o actuar sobre la propia conducta para programarla de algún modo.

Una técnica de autocontrol es la autoobservación, la cual se maneja mediante registros conductuales, como lo menciona Darley (1990) donde el sujeto descubre asociaciones y relaciones entre antecedentes, respuestas y consecuencias. Además son importantes las tareas terapéuticas entre sesiones, porque fomentan una actitud más activa por parte del paciente hacia su problema.

El control estimular es otra técnica de autocontrol que actúa sobre el ambiente y supone una reorganización de los estímulos ambientales para que ello contribuya al control de la propia conducta. Se basa en la idea de que una conducta será más o menos probable según varíen los indicios estimulares que la desencadenan. Por ejemplo, eliminar el estímulo ansiógeno que supone en cada caso el insomnio, como ver la hora en el despertador por la noche. No sólo consiste en eliminar estímulos sino también se pueden cambiar los estímulos discriminativos, cambiar el medio social y modificar las propias condiciones físicas o fisiológicas.

Por último una técnica de autocontrol que actúa directamente sobre la propia conducta mediante la aplicación de autoreforzos y autocastigos como formas autoadministradas de aplicar consecuencias a una conducta. Con respecto a los autoreforzos no se trata sólo de proveerse recompensas, sino también la posibilidad de imaginar consecuencias positivas de una acción, decirse palabras de aliento (refuerzo encubierto), etc. En cuanto al castigo, el coste de respuestas es funcional, ya que el sujeto se autoadministra consecuencias aversivas como resultado de sus respuestas.

1.2.5. Técnicas cognitivas

No podríamos considerar estas técnicas exclusivamente cognitivas, sino cognitivo-conductuales porque se valen tanto de procedimientos tanto cognitivos como propiamente dichos, como derivados de la modificación de la conducta.

La terapia racional emotiva es una técnica cognitiva creada por Albert Ellis, quién llega a estar interesado vivamente en la filosofía de la felicidad y leyó cientos de artículos y libros de filosofía, de Psicología y de campos relacionados, particularmente los escritos de Epicteto, Marco Aurelio, Jhon Dewey, Sigmund Freud, Bertrand Russell y John b. Watson. Ellis empezó a trabajar decididamente

sobre sí mismo para superar lo que consideraba como sus inútiles problemas emocionales. Especialmente desde los diecinueve años en adelante (en 1932), adopto un enfoque filosófico cognitivo combinado con desensibilización "in vivo" y asignación de tareas activo-directivas. Con el tiempo supero sus dificultades de hablar en público y su ansiedad social (Ellis y Grieger, 1990).

La terapia racional emotiva fue la primera técnica importante en psicoterapia que causó el debate filosófico y la reestructuración cognitiva tanto para la terapia conductual como para la terapia experimental. Al principio se usaron métodos básicos tales como asignar tareas, fomentar la desensibilización "in vivo", usar métodos de refuerzo y el entrenamiento en habilidades. Más tarde la terapia racional emotiva (TRE) adoptó (por algún tiempo) casi la línea completa de técnicas conductuales y llegó a ser la forma pionera de terapia cognitivo-conductual. Bandura (1969), Beck (1967) y R. Lazarus (1966) parecen haber desarrollado sus propias formas de terapia cognitivo-conductual independientemente de la TRE. Pero lo hicieron casi una década después de que Ellis creara la TRE en 1955 y diera su primera conferencia sobre ella en la Asociación Psicológica de Chicago en 1956 (Ellis y Grieger, 1990)

Ellis en 1973 expresó los principios esenciales de la TRE de la siguiente manera: cuando una consecuencia (C) llena de emociones sigue a un evento activador (A), puede parecer que A causó a C, pero en realidad este no es el caso. En lugar de eso lo que sucedió es que las consecuencias emocionales fueron creadas en gran parte por B el sistema de creencias del individuo. Por lo tanto cuando ocurre una consecuencia indeseable, como una ansiedad aguda, por lo general se puede encontrar – fácilmente su origen en las creencias irracionales de la persona cuando estas creencias se disputan de manera efectiva al retarlas de una manera racional, las consecuencias perturbadoras desaparecen y eventualmente dejan de presentarse otras veces.

Para aclarar estos principios, Ellis en 1973 proporcionó el siguiente ejemplo, supóngase que un hombre paso un día terrible en el trabajo, llega tarde, se le olvidan las llaves en la oficina, se le cae el café sobre el escritorio y se le olvida acudir a dos de sus citas. El puede pensar, "funcione muy mal en mi trabajo hoy". Tiene razón, si que falló en su trabajo. Eso es lo que Ellis denomina el evento activador (A), un suceso que es molesto, no se desea, o de alguna forma le hace a uno quedar mal. Estas ideas reflejan el sistema de creencias emocionales (C) de ansiedad, depresión y sentimientos de minusvalía que este hombre puede experimentar, es decir, los problemas psicológicos no son provocados por la tensión externa sino por las ideas irracionales que las personas mantienen y que los conducen a ordenar, insistir y dictar que se deben cumplir sus deseos para que sean felices. Por lo tanto la meta de TRE es atacar estas creencias irracionales irreales y que perjudican a la propia persona, e instruir en formas más lógicas y racionales del pensamiento (Bernstein, 1986).

Para evaluar en la TRE se utiliza la entrevista tanto cognitiva como conductual, autoregistros y cuestionarios, entre los cuestionarios están los inventarios de pensamiento para tener información de la frecuencia de ciertos pensamientos perturbadores, una lista de evaluación conductual, donde el sujeto anota las conductas que cree debe aprender para desenvolverse y adaptarse mejor a su medio, y cuestionarios de personalidad.

La terapia racional emotiva consta de una teoría de la personalidad, un sistema de filosofía y una técnica de tratamiento.

Según la teoría de la personalidad, una persona es racional cuando ha elegido vivir con facilidad por - aceptar lo que existe en realidad en el mundo real; - tratar de vivir amigablemente en un grupo social; - relacionarse íntimamente con unos cuantos miembros de su grupo social; - comprometerse en un trabajo productivo y agradable; - participar en empresas recreativas elegidas por selección y que van desde los deportes, hasta las artes y las ciencias. La irracionalidad

consiste en interferir sin justificación en la vida de alguien o encauzarse daño innecesariamente. La personalidad esta estrechamente relacionada con los valores y las creencias. Lo que se demuestra en la teoría A-B-C. del trastorno humano.

El sistema filosófico se propone ayudar a las personas a estar mejor y no simplemente a sentirse mejor, de tal manera que experimentan cambios filosóficos profundos en sus actitudes hacia sí mismas, hacia los demás y hacia el mundo que los rodea; por lo tanto si surgiera cualquiera nueva situación o condiciones perjudiciales, será poco probable que los trastorne gravemente.

Antes de pasar a las técnicas es necesario aplicar la teoría A-B-C brevemente. Para poder entender cuando las personas tienen consecuencias emocionales (C) después de una experiencia activante (A), esta última contribuye, pero no directamente a causar (C). Su sistema de creencias (B) conduce a (C) en gran parte y más específicamente. En (B) existen un conjunto de creencias muchas veces irracionales como: "debo ser aceptado por las demás personas significativas"(Ellis y Abrahams. 1983).

También es importante conocer los esquemas terapéuticos planteados por Delgado (1983) que a continuación se mencionan:

- Explicación de las concepciones irracionales o inadecuadas de la manera más explícita posible. Recalcando como dos personas que confrontan una misma situación pueden mostrar reacciones emocionales distintas.
- Evaluación de las concepciones irracionales con la intención de ayudarlo a convencerse de que sus creencias son insostenidas. Se le pide a la persona que invente argumentos que refuten esas creencias.

- Análisis de los problemas del paciente en términos racionales. Debe precisarse lo que el paciente se dice a sí mismo en situaciones que le ocasionan alteración emocional. Comentar que tan frecuentemente las reacciones emocionales son inmediatas y, las ideas relativas a esa situación suceden automáticamente sin que la persona se de cuenta.
- Enseñar al paciente como cambiar sus frases internas, aquí se pone en práctica lo aprendido y discutido en la teoría.
- Se instruye a la persona para que posteriormente cada vez que sienta molestia emocional o este pensando "yo debería" o "yo debo", se tenga que analizar las posibles ideas irracionales relacionadas con la situación por afrontar. Una vez detectadas estas deberán sustituirse por otras más objetivas y racionales.

Dentro de la TRE. Se ha ensayado con diversas técnicas que aceleran el aprendizaje y mejoran las posibilidades de éxito de la terapia (Ellis y Grieger, 1990). Algunas de estas técnicas son:

- El uso de frases emotivas como "puedo y quiero vivir feliz a pesar de que fulano de tal me rechaza" o "así es el mundo de injusto a veces".
- El uso de imágenes racional-emotivas. Estas imágenes pueden ser positivas o negativas, primero deben imaginarse imágenes negativas (ideas irracionales) y después imágenes positivas (ideas racionales). Se ha hecho hincapié en el ejemplo de imágenes racional-emotivas que llevan mucho más allá del pensamiento positivo y pueden ser fácilmente enseñadas a todos los individuos que tienen problemas
- Aceptación incondicional. – mostrarle que algunas de sus ejecuciones son deficientes (a las cuales no les da importancia) y eso no quiere decir que sea una persona despreciable. – Hacerlo consciente de que sus fallas son problemas a resolver. – Darle instrucciones de tal manera que revele la

confianza en la capacidad del paciente de cumplir dichas instrucciones. - Explicarle que debe ser firme, más que inflexible. – Mostrarle que el hecho de hacer mal las cosas no significa ser mala persona, y lo contrario. –Indicar que el sentirse bien de salud y disfrutar más no es interés del terapeuta, sino del paciente. – Demostrarle que tiene más capacidad de la que cree tener. Y enseñarle algunos de los principios generales de la TRE y los puntos de vista de esta sobre aceptación propia.

- Ejercicios contra la vergüenza. Se realizan actos vergonzosos como contar a los extraños que acaban de ser soltados de una institución mental y el terapeuta le enseñara que los demás no están interesados como ellos creen que lo están y aunque así fuese deben mantener su propio parecer , comprender que han realizado sus ejercicios contra la vergüenza por razones muy sensatas y de conveniencia personal.
- Revelación de uno mismo. Es funcional que los pacientes revelen cosas íntimas y, en especial vergonzosas a cerca de sí mismos, y después lo haga a otras personas repetidas ocasiones y así cada vez se vuelve menos vergonzante y atemorizante.
- Desempeño de papel. Es algo más allá del psicodrama, ya que se agrega una mayor comprensión de lo que esta sucediendo en las mentes de los pacientes en las sesiones ensayadas, y les enseñan la forma en que pueden tratar con sus premisas negativas subyacentes que los hacen estar bloqueados, sobresaltados ansiosos o molestos de cualquier otro modo por sentimientos destructivos.
- Terapia de grupo. Se emplean ejercicios de encuentro o confrontación para hacer resaltar material emocional que los miembros del grupo no dirían por sí mismos. Y otras más que aquí no se mencionan.

La terapia racional emotiva es un tratamiento apropiado para casi todos los problemas emocionales (depresión, ansiedad, estrés, etc.). A excepción de la esquizofrenia severa, manía extremada, lesión orgánica cerebral y retraso mental.

Otra técnica de reestructuración cognitiva es la terapia cognitiva que en su intervención terapéutica debe clarificar, evolucionar, reordenar y modificar los supuestos básicos que tiene el sujeto a cerca de sí mismo, de su circunstancia y de su futuro, generando al mismo tiempo nuevos significados y opciones menos patológicas (Vidal y Alarcón, 1986)

Según Beck las experiencias que el paciente tiene a lo largo de la vida activan patrones cognitivos que giran alrededor del tema de la pérdida. Los diversos fenómenos emocionales, motivacionales, de la conducta y vegetativos de la depresión fluyen a partir de estas autoevaluaciones negativas. Agrega que la tristeza del paciente es una consecuencia inevitable de su sensación de privación, pesimismo y autocrítica. Infiere que después de experimentar una pérdida (sea como resultado de un hecho obvio y real o de privaciones encubiertas), el individuo depresivo comienza a valorar sus vivencias de una manera negativa (Anefi y Bemporad, 1981).

El modelo cognitivo de la depresión formulada por Beck parte de dos hipótesis fundamentales:

- 1.- Las cogniciones distorsionadas del paciente no son un producto secundario de la depresión, sino que pueden tener una relación causal en su desarrollo.
- 2.- Las cogniciones distorsionadas, negativas, y las actitudes inadecuadas fomentan la predisposición a la depresión y, por lo tanto, favorecen las recaídas. De ahí se infiere que el cambio en las cogniciones y las actitudes del individuo será un elemento esencial en el tratamiento de la depresión y la prevención de posibles recaídas.

Beck y sus colaboradores han descrito varios procesos cognitivos que es posible conduzcan a emociones, conductas y consecuencias motivacionales negativas. Estos procesos se han descrito como distorsiones cognitivas que tienen el efecto de cambiar lo que podría ser un acontecimiento relativamente ambiguo o inocuo, en uno que se experimenta como negativo. Incluidos en esta lista de distorsiones cognitivas se encuentran errores tales como:

- 1.- Inferencia arbitraria. Se refiere al proceso de llegar a una determinada conclusión en ausencia de la evidencia que la apoye o cuando la evidencia es contraria a la conclusión.
- 2.- Abstracción selectiva. Se refiere a centrarse en algún detalle específico extraído de su contexto, ignorando otras características más relevantes de la situación.
- 3.- Generalización excesiva. Se refiere al proceso de elaborar una regla general o una conclusión a partir de uno o varios hechos aislados y de aplicar el concepto tanto a situaciones relacionadas como a situaciones ajenas.
- 4.- Magnificación y minimización. Se refiere a los errores cometidos al evaluar la significación o Magnitud de un acontecimiento.
- 5.- Personalización. Se refiere a la tendencia y facilidad del paciente para atribuirse a sí mismo fenómenos externos cuando no existe ninguna base para realizar dicha conexión.
- 6.- Pensamiento absolutista dicotómico. Se refiere a la tendencia a clasificar todas las experiencias según una o dos categorías opuestas, como por ejemplo, bueno-malo. Para describirse a sí mismo el paciente emplea las categorías del extremo negativo (Dobsón y Franche, 1991).

El primer paso del tratamiento cognoscitivo de la depresión es una evaluación precisa de los pensamientos negativos que están influyendo en el paciente de modo general, los pensamientos negativos típicos de los pacientes deprimidos caen en una de las tres categorías siguientes descritas por Beck: Ideas negativas respecto al mundo (tendencia a experimentar el mundo como un lugar negativo, exigente y frustrante; y a esperar fracaso y castigo), pensamientos negativos a cerca de sí mismos (negativa percepción de uno mismo que consiste en considerarse defectuoso, insuficiente, deprivado, indigno e indeseable), y percepciones negativas del futuro (expectativas de continuas dificultades, sufrimientos, deprivaciones y fracasos). Entre los pensamientos negativos típicos figuran las evaluaciones negativas y de sí mismo debidas a comparaciones con personas que han tenido más éxito. Las autocríticas y autoacusaciones resultantes del énfasis excesivo en los propios defectos, las evaluaciones negativas inexactas hasta del más simple acontecimiento, y una sensación de estar abrumado por responsabilidades cotidianas comunes hasta el punto de sentir impotencia (Kendall y Norton-Ford, 1988)

El procedimiento terapéutico consta de una fase diagnóstica y otra específicamente terapéutica. En la primera fase se realiza:

- 1.- Un análisis de la sintomatología somática, afectiva, cognitiva y conductual y la comprobación de que la alteración cognitiva es predominante en relación a otros componentes
- 2.- Orientación, en la que se le explica al paciente en que va a consistir la terapia.
- 3.- Definición de los problemas cognitivos-conductuales y emocionales y especificación de los objetos terapéuticos.

La fase terapéutica transcurre a través de los siguientes pasos:

4.- Análisis funcional de la conducta depresiva. Para ello el paciente realiza un autoregistro conductual en el que registra las actividades que ha de realizar diariamente y que considera agradables y reforzantes.

5.- Generalización de soluciones. Se formulan formas de pensamiento alternativas a aquellas rígidas y estereotipadas, así como alternativas conductuales introducidas mediante técnicas tales como el modelamiento, la realización gradual de tareas, el entrenamiento en relajación o las habilidades sociales.

6.- Experimentación personal. Que consiste en poner a prueba nuevas hipótesis y estrategias de pensamiento y comportamiento en la vida cotidiana del paciente.

7.- Evaluación de los progresos, teniendo en cuenta el cambio conductual.

8.- Graduación de la intervención terapéutica. La directividad inicial del terapeuta se ira diluyendo para que el paciente asuma y aplique directamente los procedimientos aprendidos (Ruiloba, 1991)

Hasta el momento podemos percatarnos que tanto la terapia racional emotiva como la terapia cognitiva de Beck muestran gran interés por el pensamiento de las personas. la TRE habla de creencias irracionales o racionales y la terapia cognitiva habla de cogniciones, pero ambas influyen en las personas y en sus trastornos psicológicos.

Además de estas técnicas cognitivas existen los métodos de autoinstrucción (Meichenbaum) donde en vez de referirse a creencias irracionales o errores cognitivos de pensamiento desadaptativo, se basa en patrones peculiares y particulares del sujeto. Es el autodiálogo interno desadaptativo el que le perturba. La modificación se orienta hacia una mayor y mejor autorrealización

verbal por medio de verbalizaciones alternativas. Valora más el carácter adaptativo y no tanto el contenido irracional

También se utilizan técnicas de manejo de la ansiedad (relajación), la desensibilización sistemática como habilidad de control. Y técnicas de resolución de problemas para intervención en crisis, donde se plantean el mayor número posible de alternativas para solucionar el problema y después se seleccionan las más realistas y se ponen en práctica. Por último, se verifican los resultados, ya que si no son satisfactorios habría que revisar el proceso.

CAPITULO 2

PSICOLOGIA DEL DEPORTE: LA PERSPECTIVA COGNITIVO-CONDUCTUAL

El objetivo del deporte es el triunfo y más aun en el de alto rendimiento. El deportista y sus entrenadores en su afán de conseguirlo buscan explorar al máximo todas sus posibilidades métodos de entrenamiento, de recuperación, nutrición, asesoramiento médico, tecnología aplicada al deporte, y desde luego el aspecto psicológico (Buceta, 1991).

La psicología cognitivo-conductual aporta conocimientos que son de gran utilidad para el deportista, ya que le permite alcanzar sus metas que dependen en gran medida del desarrollo apropiado de conductas (externas y encubiertas)

2.1. El hombre y el deporte a través de la historia

El hombre antiguo, de base rural tenía una manera peculiar de celebrar los acontecimientos máximos como lo son la siembra, la cosecha y fiestas de vanos ordenes. Son muchos los autores que coinciden en narrar cómo los clanes rurales de la antigua China, el Japón y el Tibet celebraban las estaciones con campeonatos deportivos destinados a fomentar la fertilidad y el bienestar. Aún hoy, en todo el mundo, el sucederse de las estaciones, siempre vinculado a la siembra y a la cosecha, al nacimiento y a la muerte sigue siendo un hecho místico, al cual una forma cualquiera de juego deportivo presta la más vistosa y respetuosa de las celebraciones. Los egipcios en sus antiguos sepulcros representan su amor al deporte mediante grabados de tiro con arco, la lucha, la esgrima y natación (Riveiro, 1975)

Para abordar a él hombre y el deporte a través de la historia es preciso iniciar por el país que dignificó y enalteció al deporte: Grecia.

Los helenos instituyeron un verdadero culto al deporte, ya que en todas las grandes ciudades comenzaron a organizarse juegos atléticos como parte de las festividades religiosas

En el año 776 a.C. en Olimpia, se dio el acontecimiento que etemizaría al deporte: La primera olimpiada, en homenaje a Zeus. El acontecimiento duraba siete días, el primero dedicado a juramentos, sacrificios y procesiones, y el último a la acción de gracias ante el altar de Zeus y los doce dioses olímpicos, cuando se realizaba el gran banquete en el pritaneo. Hay quien dice que las olimpiadas comenzaron con el fin de aplacar una epidemia, después de haber consultado el oráculo.

Para el joven Griego, triunfar en una competición olímpica, era la mayor aspiración, dado que el vencedor recibía como premio la corona de laureles y palma mientras oía proclamar por un heraldo el nombre de su padre y de su patria. Después, el campeón olímpico recibía grandes remuneraciones, era mantenido por el estado durante toda su vida, no pagaba impuestos, ocupaba el lugar de honor en los teatros y recibía abultadas rentas del municipio. Para su realización llegaban a reunirse 150 000 personas, era un culto completo que se celebraba cada cuatro años

Platón fue el gran atleta, el símbolo y la expresión de ese milagro del equilibrio griego: el deporte y la filosofía. El gimnasio fue la cuna y la cátedra de la filosofía helénica.

Aristóteles en su Política menciona que la belleza varía según la edad. Para un joven tener un cuerpo ejercitado y entrenado a las fatigas determinara un exterior agradable. La belleza en un hombre maduro consiste en la aptitud para los

ejercicios propios de la guerra, unida a un aspecto amable que inspire respeto, y el anciano es más hermoso cuando puede dedicarse a sus ocupaciones indispensables de modo que evite las miserias de la edad (Riveiro, 1975).

En Roma se creó el espectáculo, en contraposición con el deporte. El pueblo romano se caracterizó por sus habitantes negociantes y conquistadores, guerreros de espíritu práctico, se preocupaban por el derecho y no por la filosofía y el arte. El deporte adquirió una finalidad militarista y mercantil, ya que con la decadencia de los juegos olímpicos griegos (primeros siglos de nuestra era), surgieron los luchadores y pancraciastas que cobraban por sus combates.

Los etruscos, venidos de Asia Menor en el siglo IX a. C. Trajeron numerosos ejercicios atléticos: el lanzamiento de jabalina, del disco, etc. Pero su finalidad era promover luchas de pugilistas sobre el túmulo de los muertos, para apaciguarlos. Ellos dieron a los romanos el gusto por los combates feroces, que no eran sino sacrificios humanos.

La conquista romana de Grecia iba a democratizar los juegos olímpicos, después de la sumisión de los helenos, ya no era necesario haber nacido griego para competir en Olimpia. Sin embargo, el espíritu que informaba e inspiraba el deporte no estaba vinculado a un sistema de educación; los romanos querían simplemente divertirse, no poseían ese carácter competitivo, aquel vigor de ceremonia religiosa que los griegos imprimían a sus fiestas religiosas.

En la edad media los torneos y las justas caballerescas constituyen una auténtica manifestación del deporte competitivo. El sentido utilitario es por ejercitar al guerrero. La edad media aporta una novedad en materia deportiva: la introducción del caballo en la competición

En esta época la iglesia católica tenía una poderosa influencia, la cual desdeñaba el cuerpo por considerar al espíritu superior. Según Masjuan (1980) en

esta época no se realizaron estudios psicológicos, debido a que se desalienta la actividad física, pues consideraba al cuerpo pecaminoso por lo cual había que ocultarlo.

El brillante profesor español José María Cagigal menciona que la historia del deporte de cada época acusa sensiblemente las características psicológicas de los pueblos que la protagonizan.

En la edad media la psicología ruda y virgen del germano estampa su sello en las instituciones medievales. Sin embargo, el vigor y la pureza juveniles avanzan por el mediterráneo. La joya simbólica que la dama del castillo entrega al equipo vencedor se hermana con la corona de laureles olímpicos. Y poco a poco surgieron armas cortesas, sin punta ni filo en los torneos; y se multiplicaron las reglas tendientes a evitar desenlaces trágicos.

En Irlanda, Escocia e Inglaterra, países occidentales, subsistía un atletismo similar al de los antiguos. Las tradiciones irlandesas son la base de la competencia de fuerza que constituía lo esencial de ese atletismo.

En la edad media tuvo mucha boga el *soule*, que era el juego tradicional de los campesinos de Picardía, Normadía y Bretaña. El instrumento era una pelota de cuero llena de aserrín; el vencedor era aquel que la llevaba a un lugar prefijado, a veces ayudándose con un palo.

Posteriormente, en **tiempos modernos**, Cristóbal Colon en Haití en el año de 1945 vio a los indios hacer saltar una pelota hecha con resina de árbol, mediante un impulso del cuerpo. Los juegos de pelota se practicaban en Sudamérica mucho antes de que el nuevo continente se tornara latino. Los aztecas eran apasionados por el *tlatchtli*, juego que puede llamarse primo de la pelota vasca. Los araucanos de Chile se deleitaban con el *pillimato* (usando la palma de la mano), mientras que en la Patagonia se practicaba el *tchookah*.

parecido al béisbol. Los Árabes cultivaban el koura, los persas, el *mallo*, en Samarcanda el poto a caballo haciendo furor.

A comienzos del siglo XVIII, la enriquecida burguesía inglesa construyó *public schools*, donde se reservaban extensas zonas para la práctica del deporte: que hoy en día son el rugby y fútbol. La gimnasia aparece temprano, en el siglo XIX, en Alemania y Suecia simultáneamente. También, en este siglo aparece el tenis, la pelota vasca, y el boxeo.

Posteriormente, viene la contribución de los Estados Unidos, gracias principalmente a la asociación cristiana de jóvenes con: beisbol, básquetbol, volibol. El hockey sobre hielo cruza la frontera canadiense y se desarrolla entre los yanquis.

Pero el gran acontecimiento de fines del siglo antepasado es la consagración de las ideas de Baron Pierre de Coubertin: la reimplantación de los juegos olímpicos de los tiempos modernos. Se cerraba un ciclo de 2 600 años: el deporte volvía a su patria, Grecia; donde había nacido bajo el rito de la religión y ahora bajo la inspiración y signo de un ideal de fraternidad.

Hoy en día, dos grandes corrientes dominan el deporte de nuestros días: el espectáculo y la competición olímpica. El primero en los estadios gigantes, enteramente dominado por el profesionalismo, viene desvirtuando mucho la pureza del deporte. Ya que grandes cantidades de dinero están hoy en juego en los principales espectáculos de fútbol, de boxeo, de béisbol, de rugby, y de básquetbol.

Otro aspecto importante es un relativo predominio de ciertos deporte según el país, por ejemplo: el béisbol en los Estados Unidos, el ciclismo en Francia e Italia; si bien es cierto el fútbol es universal, cuenta con la predilección de países sudamericanos como Brasil, Argentina y Uruguay.

Antes, el atleta competía contra otro atleta; no combatía contra el tiempo, ni contra el espacio; es decir no se cronometraba, ni existía la preocupación por los registros (record), cosa que Roma y Olimpia Jamás conocieron. Hoy existe todo eso pero el valor estético sobresale.

En todas las épocas, pero sobre todo en la nuestra, los factores políticos han invadido el más puro de los cónclaves deportivos. Las olimpiadas de 1936 realizadas en Alemania nazi, ya preparada para la guerra; y la de Zenit en 1956 en los momentos de la guerra fría.

El deporte en la actualidad está aprisionado por un mecanismo de organización tan vasto que , para funcionar exige, además del atleta, numerosas categorías profesionales, desde los mensajeros en los servicios burocráticos, empleados menores en las canchas de fútbol, los zapateros, los auxiliares de todo tipo, dactilógrafos, gerentes, hasta entrenadores, administradores, dentistas, médicos, psicólogos, altos dirigentes, etc.

Riera (1985) menciona que hay desconocimiento del papel que podrían desempeñar los psicólogos que ejercen en este ámbito, aunque es justo reconocer que la explicación a este hecho ha de encontrarse primordialmente en la propia psicología. Es probable que los primeros psicólogos que intentaban introducirse en el deporte carecieran de bagaje teórico y de los métodos adecuados.

Sin embargo, muy pronto se presentó una proliferación de trabajos de investigación, de aplicación, numerosas publicaciones al respecto y las frecuentes celebraciones de congresos y simposios, etc.

2.2. Primeros estudios psicológicos en el terreno deportivo.

La psicología y la actividad deportiva constituye una importante área de conocimientos y aplicaciones, así como un lugar especialmente apropiado para la

investigación. No sólo en lo estrictamente relacionado con el deporte , sino con una gran multitud de tópicos psicológicos; a continuación se mencionan los primeros estudios en el ámbito deportivo.

Para encontrar los primeros estudios psicológicos nos podríamos remontar justamente bajo el marco de la cultura griega, con Aristóteles, quién se interesó en la actividad física como parte integral del ser humano, sus estudios se enfocaban hacia el juego desde una perspectiva psicológica y mantenía que esta actividad se basaba en la suposición fundamental de que era un intento por conseguir un fin y obedecía a una necesidad básica (Kusulas, 1984).

Sin embargo, las primeras investigaciones se inician en el laboratorio de Wundt, en Leipzig, con Donders (1868) que estudia tiempos de reacción y de la cronometría mental, tiempos de reconocimiento, discriminación, elección, etcétera, con el procedimiento de sustractivo. Sus estudios estaban basados básicamente a los tiempos de reacción complejos, pero no como una conducta motriz, sino como una técnica experimental para evaluar diferentes procesos mentales.

Otras investigaciones dentro de la teoría del aprendizaje sobre las destrezas motrices son:

- Woodworth (1899) que trató de identificar algunos de los principios fundamentales de los movimientos del brazo y de la mano.
- Bechterev (1913) investigó fundamentalmente los reflejos condicionados motores.
- Watsón (1907) estudió el aprendizaje observando el encadenamiento de respuestas motrices.

- Thorndike (1909) estudio el aprendizaje y la motivación en sus experimentos con niños, utilizando a veces tareas motrices como la escritura manual.

Cruz menciona que estos y otros trabajos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX se diferencian de los realizados en E.U.A. En este país se realizaron una serie de experimentos sobre diferentes aspectos del aprendizaje motor, de los que se destacan tres trabajos por las complicaciones que tienen para el ámbito de la psicología del deporte y son: Fitz (1895), Triplett (1898) y Arummins (1914).

- Fitz construyó un aparato para evaluar el poder de un individuo para tocar con rapidez y precisión un objeto, que se le presentaría de repente en una posición inesperada. Recoge medidas de hombres y mujeres y las analiza por sexo, velocidad de respuesta, errores promedio de movimientos medidos. Señala que el aparato debe medir algunos de los elementos que constituyen las diferencias existentes entre individuos para hacer ciertas cosas que requieren de rapidez y precisión, como en el tenis y esgrima, en las cuales los requerimientos esenciales son la percepción y la rápida interpretación de las condiciones externas, seguidas instantáneamente por una respuesta motriz apropiada.
- El segundo trabajo, Triplett comprobó a partir de sus observaciones y de la obtención de tiempos oficiales de varios ciclistas en diferentes pruebas de la temporada de ese año, que corrían más rápidamente cuando competían con otros ciclistas que cuando participaban en una carrera solos. A partir de estos datos, formuló la hipótesis: La presencia de otros corredores es una condición para activar el instinto competitivo y obtener una mejor marca.
- Cummins en su trabajo realiza uno de los primeros experimentos encaminados a analizar el valor del deporte, para el desarrollo de diferentes habilidades físicas y psicológicas. Evaluaba los efectos de la práctica de baloncesto en las

reacciones motrices, la atención y la sugestión mediante una serie de tests, que se administraban al comienzo de la temporada de baloncesto y al cabo de tres meses.

Estos estudios experimentales sobre aprendizaje y rendimiento motor son los que aportan contribuciones más concretas al ámbito de lo que hoy denominamos psicología del deporte.

Es en el siglo XIX cuando empiezan a aparecer numerosos estudios teóricos y experimentales sobre la psicología en el ámbito de la actividad física, y trajo como resultado la formación de un cuerpo conceptual con bastantes hilos teóricos que más tarde dieron origen a la psicología del deporte. (Riera, 1985).

Los primeros trabajos fueron presentados entre 1929 y 1945 por: Alexander Puni y Peter Rudik, en la Unión Soviética y Coleman Griffith, en E.U.A. considerados padres de la psicología del deporte. Este período que es considerado como la fase preparatoria para la cristalización de la psicología del deporte (Riera y Cruz, 1991).

En Rusia, la investigación y generación de libros, se suspendió en el período revolucionario y en la consolidación de la revolución, la cual se reinició cuando los Bolcheviques emprendieron la tarea de la educación físico-deportiva del pueblo. Fue así como Rudik realizó experimentos sobre tiempos de reacción, en Moscú, en 1925, y Puni, en Leningrado, estudió la participación en un deporte determinado (el esquí) en el desarrollo de la personalidad del deportista, en 1929. Sin embargo, estos trabajos de psicología del deporte de los años 20 eran esporádicos y se realizaban sin un programa de investigación programado, (Riera y Cruz, 1991).

Un hecho muy importante, es la creación del instituto central de investigación científica para el estudio de la educación física, en Moscú, en 1930.

La coordinación y supervisión del instituto le fue encomendada a Peter Rudik, que en los primeros cinco años se centro básicamente en técnicas de evaluación psicológica: test de inteligencia, de personalidad y test de reacción motora.

En los años 40 las investigaciones de la U.R.S.S. permitieron que paulatinamente se concentrara el campo de la psicología del deporte como disciplina autónoma. Y antes que en otros países se da mayor atención a la preparación psicológica del deportista para la competición (Riera y Cruz, 1991).

En E.U.A. en 1918 Coleman Griffith empezó a realizar observaciones informales sobre los factores psicológicos implicados en el futbol americano y el baloncesto. Después en 1925, Griffith funda el "*Athletic Research Laboratory*" del cual fue director hasta 1932. Este laboratorio tenía dos áreas de investigación : Una de ellas dedicada a la investigación fisiológica y otra a la psicología.

Griffith presenta tres principales líneas de investigación: a) Las habilidades motrices; b) el aprendizaje. c) en menor medida las variables de personalidad. Para sus investigaciones diseño test de tiempos de reacción a la luz , el sonido y la presión. También recurrió a las observaciones de campo y a las entrevistas , cuando el tema de estudio así lo exigía. Publicó entre 1919 y 1935 veinticinco artículos sobre psicología. la mayoría de ellos en *athletic journal*, y dos libros ya clásicos: *Psychology of coaching* (1926) y *psychology of athletics* (1928).

Durante el periodo de 1920-1945. en E.U.A. se puede destacar la creación de los primeros laboratorios de aprendizaje motor, hacia el año de 1930. Los iniciadores fueron John Lawhater y Clarence Reagdale en la universidad de Pennsylvania. Pero es necesario mencionar que desde los años treinta hasta el inicio de la segunda guerra mundial, sólo hubo investigaciones aisladas y sin continuidad sobre el aprendizaje motor en Norteamérica.

Entre los años 1946 y 1964, aumentaron las investigaciones sobre aprendizaje motor en E. U. A. y, en menor medida en otros países anglosajones. A partir de la segunda guerra mundial dichas investigaciones se llevaron a cabo mediante programas financiados por las fuerzas aéreas. Posteriormente estas investigaciones se realizaron en las facultades de educación física. (Riera y Cruz, 1991).

En la Unión Soviética y en los países de Europa del este, se desarrolló en este período, una psicología del deporte aplicada a la preparación del deportista. Y finalmente es importante mencionar que en los países de Europa occidental se iniciaron con cierto retraso, con respecto al bloque socialista, una serie de estudios aislados que posibilitaron el nacimiento de la psicología del deporte, con características diferenciadas de las marcadas por los psicólogos del deporte de Europa del este, y sin conocimientos de los trabajos que se realizaban en dichos países, debido a la situación política creada por la segunda guerra mundial.

Riera (1985) menciona que existen cinco grandes ámbitos en los que la psicología cognitivo-conductual ha investigado e intervenido.

1. Psicología del espectáculo deportivo. En este ámbito se ha enfocado la investigación al comportamiento de los espectadores, seguidores y aficionados con extensión a periodistas del deporte y medios masivos de comunicación.
2. Psicología del arbitraje y juicios deportivos. En esta área las investigaciones se enfocan al estudio de una de las funciones más características del deporte como es la de juzgar las ejecuciones de los atletas y la de arbitrar entre los deportistas en el terreno deportivo.
3. Psicología de la dirección de entidades deportivas. Esta área es de vital importancia, ya que tiene que ver con las organizaciones, comités,

federaciones nacionales e internacionales y asociaciones que determinan, reglamentan y supervisan el deporte.

4. Psicología del entrenamiento deportivo. Entendiendo como entrenamiento deportivo la situación de enseñanza-aprendizaje en donde el atleta se prepara para la competencia. Riera (1985) dice que el entrenamiento deportivo es "el período anterior a la competencia en el que de una manera sistemática y programada los deportista se preparan para competir bajo la dirección del entrenador".

Para Matveev (1977), dicha preparación se compone de varias instancias:

a). Preparación física: es elevar al máximo las aptitudes de fuerza, velocidad, resistencia y movilidad del atleta. Además, programar su calendario de entrenamiento buscando llegar a la cúspide de su forma deportiva justo en el momento de la competencia. La preparación física se caracteriza por las sobrecargas físicas que influyen sobre las propiedades morfológicas y funcionales del organismo y que encaminan con ello su desarrollo físico.

b). Preparación técnica-táctica: es donde el atleta elabora conjuntamente con su equipo y entrenador su estrategia: jugadas de pizarrón, trabajo defensivo u ofensivo y todos aquellos detalles relacionados con la planeación intelectual de una competencia.

5. Psicología de la competencia deportiva. Riera. (1985) declara que este ámbito es el eje central alrededor del cual gira toda la actividad deportiva. La competición es donde el atleta aplica lo aprendido en el entrenamiento y la efectividad esta en la preparación física (fuerza, velocidad, resistencia), en la preparación técnica y táctica y desde luego, en la preparación psicológica.

Buceta (1991) menciona que la psicología cognitivo-conductual contribuye a que el atleta se encuentre en las mejores condiciones físicas y cognitivas con su organismo perfectamente preparado para rendir al máximo, lo cual demanda niveles óptimos de tensión muscular y activación general, además, máxima concentración en las tareas a realizar y un elevado grado de autoconfianza.

Ahora mencionaremos algunas investigaciones desde esta perspectiva, con modelos básicos cognitivos; para predecir la actividad física; teniendo un hecho común en los programas de entrenamiento para el deporte, esto es el grado de transferencia que se da del entrenamiento a la ejecución.

Desde una perspectiva fisiológica, esta documentado que esto variará de acuerdo a lo específico del entrenamiento, esto se refiere a lo que envuelve a los grupos de músculos, sistemas de energía y a las propiedades biomecánicas de la acción.

Las conductas motoras han sido examinadas por expertos en muchos deportes y han notado que las habilidades motoras y cognitivas están enlazadas y que ambas son necesarias para el perfeccionamiento del desempeño.

Sue McPherson y Karen French (1991) realizaron una investigación sobre los cambios en las estrategias cognitivas y habilidades motoras en el tenis; en ese estudio se examinaron cambios en los aspectos cognitivos y motores en la ejecución del tenis en adultos novatos, como resultado de dos tipos de instrucción. En el experimento uno los sujetos recibieron instrucciones motoras y afirmación de conocimientos, seguidos de una introducción e integración de las estrategias tonísticas. En el experimento dos, los sujetos recibieron afirmaciones y conocimiento estratégico además una instrucción mínima de habilidades seguido por un énfasis en el refinamiento del conocimiento y las habilidades de juego. Un examen de conocimiento, de habilidad y de juego (control, decisión y

Los componentes cognitivos se incrementaron junto con el mejoramiento de la habilidad motora cuando la instrucción estaba orientada hacia la habilidad. El mejoramiento de la habilidad motora no ocurrió en el experimento dos hasta la integración de la instrucción de habilidades.

Esta investigación concluye que sin una instrucción directa, los cambios en los componentes cognitivos (exactitud de decisiones) son desarrollados más fácil que los componentes motores.

Otra investigación estudió el efecto de la imaginación como método de mejora transferida del entrenamiento a la ejecución. Participaron 40 sujetos divididos en cuatro grupos: 1) Entrenamiento de la imaginación, 2) Entrenamiento de la fuerza, 3) Imaginación y fuerza y 4) Grupo control. Después de un entrenamiento de seis semanas, los entrenamientos fueron analizados y se encontró que el grupo en que se entreno la imaginación y la fuerza mejoró significativamente su desempeño. Los resultados indican que la imaginación junto con el entrenamiento contribuye al mejoramiento del desempeño, en mayor grado que el entrenamiento en sí mismo (Van Gyn, Wenger y Gaul, 1990).

Woolfolk u Budney (1988), investigaron los efectos de la imaginación, emotiva en el alto rendimiento. En este estudio se pidió a los sujetos que seleccionaran tres imágenes diferentes que pensarán los hacían enojar, atemorizarse o relajarse. Después de imaginar cada escenario los sujetos probaban su fuerza utilizando un dinamómetro manual. Como se esperaba la imagen de relajación significativamente desciende la fuerza. Si bien los sujetos de la situaciones de miedo y enojo reportaron un incremento en su nivel de estimulación, no se encontraron incrementos en los niveles de fuerza. Una interpretación cognitiva sugiere que una estimulación preparatoria es efectiva si los sujetos ponen su atención mientras se estimula exitosamente su ejecución.

Martin y Hall (1995), realizaron una investigación sobre el uso de la imaginación para reforzar la motivación intrínseca. Se utilizaron 39 sujetos novatos en el golf y fueron asignados de manera aleatoria a una condición de ensayos imaginarios (evaluando en el grupo control el desempeño y en el experimental la imaginación de la ejecución). Durante las primeras tres sesiones se entrenó a todos los sujetos a golpear una pelota de golf y en las tres últimas se les indicó que el énfasis del estudio estaba en la ejecución. Se encontró que los sujetos en el grupo de la imaginación de la ejecución pasaron más tiempo practicando la tarea del golpeo que el grupo control. También desarrollaron metas para sí mismos, tuvieron más expectativas realistas y pusieron más tiempo a su entrenamiento fuera del laboratorio.

En el voleibol de alto rendimiento se realizó una investigación sobre el entrenamiento del manejo del estrés cognitivo-afectivo. Crocker, Alderman y Smith (1988), investigaron los efectos del SMT (es un programa de entrenamiento de habilidades diseñadas para ayudar a los atletas a controlar los procesos disfuncionales de fuerza) en el afecto, la cognición y la ejecución de los jóvenes voleibolistas. Hombres y mujeres de los equipos de voleibol de Alberta y Canadá fueron designados para el grupo control o experimental. El programa de tratamiento consistió en ocho módulos, con una separación de una semana, que permitía a los sujetos aprender y aplicar habilidades cognitivas y somáticas. Los resultados indicaron que el grupo experimental emitió menos pensamientos negativos y tuvieron mejor ejecución en la recepción de servicios de una práctica, en comparación al grupo control. No hubo diferencias interpretables entre los grupos para el estado de ansiedad o rasgos de ésta.

Otro trabajo importante fue realizado por el doctor Suinn (1976), que desarrolló una técnica llamada "ensayo de la conducta visomotora" que se usa con el fin de mejorar habilidades o rendimiento. Se basa en la filosofía que dice: las habilidades mejoran cuando son practicadas mentalmente y que la transferencia del entrenamiento es importante. Esta técnica involucra tres etapas:

- 1) Entrenamiento en relajación muscular usando breve versión de la relajación progresiva de Jacobson.
- 2) Ensayo imaginario.
- 3) Práctica imaginaria de una habilidad específica.

El Dr. Suinn trabajo esta técnica con el equipo de esquiadores olímpicos de los Estados Unidos, con una nadadora y con un jugador de fútbol americano obteniendo gran éxito.

En México esta técnica fue utilizada con éxito por Peña (1995), en la ejecución del primer servicio en cuatro tenistas juveniles y encontró una mejora de ejecución de todos los sujetos después de la intervención.

Y dado, que la finalidad de este trabajo no es la revisión de investigaciones, citaremos por último el estudio de Garcés (1996) que trato de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre deportistas de primera división en cuanto a su motivación al logro y autoconcepto: se trabajo con 47 sujetos, todos ellos jugadores activos de la primera división de los equipos de cruz azul, atlante, y los pumas. Ase aplicó a cada uno dos cuestionarios: Motivación del logro y autoconcepto y posteriormente cada director técnico, utilizando su propio criterio los calificó en alto y menor rendimiento. se analizaron los cuestionarios y se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a su motivación de logro y autoconcepto que influyen en el rendimiento general del futbolista.

2.3. Consolidación de la psicología del deporte.

Las aportaciones iniciales para la psicología del deporte son las de Peter Lesgalft en Rusia a principios del siglo XX y de Peter Roudick (considerado padre de la psicología del deporte soviético) después de la revolución; de Schulte en Alemania en 1921, Y del otro lado del atlántico, C. R. Griffith pública en 1926 psicología del entrenamiento y en 1928 psicología del atletismo. En 1930 sienta las bases del laboratorio de psicología aplicada al deporte. Sin embargo el impacto de estos trabajos fue mínimo en el mundo occidental, a diferencia de los países de la orbita soviética donde los psicólogos han colaborado activa e ininterrumpidamente desde hace muchos años con los restantes profesionales (Cratty, 1983).

Después de 25 años sin grandes aportaciones, se realiza en Roma con Ferruccio Antonelli el primer congreso internacional de Psicología del deporte, al que asistieron 500 especialistas y 230 comunicaciones. Y aunque los trabajos presentados mostraban una gran dispersión conceptual y metodológica, marcaban el nacimiento de una nueva disciplina: *La psicología del deporte*. En este evento se creo la sociedad internacional de psicología del deporte encargada de promover un congreso internacional cada 4 años y *el international journal of sport Psychology*, editado en Roma desde 1970.

La consolidación de la psicología del deporte es en 1970 en países como: Estados Unidos, Inglaterra Canadá, Bélgica, Checoslovaquia, Rumania, Alemania Francia, España, Italia, etc; fundándose asociaciones nacionales y supranacionales como *la federation Européenne de la psychologie du sport et des activités corporelles* (FEPSAC). Se inician publicaciones de boletines, revistas y se incrementan los encuentros entre los psicólogos interesados en la actividad física y el deporte. Aunque es probable que los primeros psicólogos interesados en el deporte carecieran de un bagaje teórico y de métodos adecuados (Riera, 1985).

Una vez consolidada la psicología del deporte aun con carencias, es el enfoque cognitivo-conductual uno de los más aplicado a nivel mundial.

La psicología cognitivo-conductual, de las más recientes dentro del modelo conductual, concede mucha importancia a los procesos cognitivos en el desarrollo, mantenimiento y la modificación de la conducta. Las percepciones, expectativas interpretaciones, atribuciones, autodeclaraciones, imágenes, supuestos implícitos sobre el mundo, creencias, estrategias cognitivas de resolución de problemas, etc. son considerados los mediadores básicos de los problemas de las personas y los determinantes del cambio de conducta. Ahora bien, los factores cognitivos no son directamente observables, pero la metodología científica que el enfoque cognitivo-conductual comparte con los demás enfoques de la modificación de la conducta exige que estén ligados a eventos públicamente observables (antecedentes y consecuentes) y que estén definidos de una manera precisa para poder ser sometidos a prueba sin ambigüedades (Olivares, Mendez y Macia, 1997). Entonces este modelo puede ser aplicado a la conducta deportiva de manera eficiente en el mantenimiento, modificación y desarrollo de la conducta deportiva.

La psicología del deporte como disciplina aplicada debe mostrar su competencia en: La competición deportiva, el entrenamiento deportivo, los arbitrajes y juicios deportivos, la dirección deportiva y el espectáculo deportivo. Donde se deja ver que considera a: deportistas, entrenadores, árbitros, directivos y espectadores. Sin olvidar que cada deporte y cada competencia tiene características específicas. De manera que son pocas las generalizaciones que pudieran establecerse.

Por eso son cuatro las categorías en las que la psicología puede clasificar los deportes:

1).- *Deportes sin cooperación ni oposición.* Es donde el rendimiento depende primordialmente de la relación entre el deportista y los objetos con que interactúa.

Por ejemplo: los lanzamientos, saltos en atletismo, saltos en trampolín, gimnasia deportiva y rítmica, tiro con arco o fusil, etc.

2).- *Deportes con cooperación pero sin oposición.* En estos deportes objetos y compañeros forman parte de la interacción. La cooperación puede establecerse entre personas o animales, y para alcanzar un buen rendimiento es necesaria una gran compenetración entre ellos. Ejemplo: patinaje por parejas, natación sincronizada, saltos hípicas, construcción de castillos humanos, etc.

3).- *Deportes con oposición y sin cooperación.* Aquí los deportista, los objetos y contrincantes forman parte de la interacción. Por ejemplo: las carreras atléticas, hípicas, de natación, el ajedrez, el tenis individual, los deportes de lucha, etc.

4).- *Deportes con cooperación y colaboración.* En este deporte los deportistas , objetos, contrincantes y compañeros forman parte de la interacción. Por ejemplo el tenis por parejas, el fútbol, voleibol, etc (Riera, 1985).

El psicólogo del deporte es un consultor privilegiado al servicio del atleta, del entrenador, del equipo y del club, su papel es: Asegurar la armonía identificando las causas de la evolución conflictiva, ayudar a reforzar la cohesión de grupo, favorecer los encuentros a todos aquellos que lo deseen, y evitar los reveses debidos a los factores psicológicos.

Las condiciones de su actuación deben caracterizarse por: Relación de confianza y firmeza con el entrenador solicitante, experiencia sólida del medio, trabajo a largo término, que implica un seguimiento de la evolución de cada deportista en su carrera y necesidad de una presencia discreta que sirva de catalizador o de referencia.

En el deporte los psicólogos cognitivos-conductuales pueden desarrollar medidas de autoinforme para evaluar la autoconfianza, la ansiedad, las

orientaciones de meta, la visualización y la motivación intrínseca. Para observar como estas evaluaciones se relacionan con los cambios de conducta del deportista. Por ejemplo, se pidió a luchadores universitarios de elite que clasificaran las fuentes de estrés en la competición, encontrándose que la evaluación del entrenador, la derrota o los errores cometidos preocupaban con más frecuencia a los luchadores que solían perder sus combates. Por lo que se puede analizar las relaciones de los pensamientos y las conductas de los deportistas (Gould y Weinberg, 1985).

Las técnicas básicas para el entrenamiento psicológico en el deporte son:

Entrenamiento en relajación. Se aplica cuando el deportista ocasional o constantemente se enfrenta a situaciones adversas, activadores negativos que provocan demasiada frustración, ansiedad, enojo, excitación y/o estrés durante el juego. La relajación tiene la función de responder biológicamente en contra de cualquier situación adversa como el estrés, disminuyendo los niveles de energía y excitación para que no interfieran en el juego (Loehr, 1982). Por eso las mejores competidoras tienen muy desarrolladas las habilidades de relajación.

Las técnicas de relajación están divididas en dos categorías. La primera incluye el acceso cognitivo a la relajación, es decir trabajo mente-músculo. Y la segunda categoría es músculo-mente.

De la primera categoría tenemos la meditación, visualización, entrenamiento autógeno, entre otros.

La meditación. Es una actividad desarrollada para mantener la atención en el aquí y el ahora de una manera agradable. El objetivo de la meditación no es necesariamente lograr la relajación, sino estar totalmente implicado en lo que se está haciendo. La meditación básica consiste, en prestar atención a la realidad del aquí y el ahora (Turner, 1986). El primer paso es elegir un lugar tranquilo en donde

nadie pueda molestar y estar ahí unos 20 minutos. Enseguida el deportista debe sentarse en una posición cómoda para que disminuya la tensión muscular, sin acostarse porque se pueden quedar dormidos. Después se cierran los ojos y se repite un monosilabo como "mmmm", "nnnnn" o uno.;hasta que se logre una repetición en silencio. Al mismo tiempo estar concentrado en la respiración. Durante este ejercicio no se deben hacer juicios sobre el contenido de los pensamientos, el objetivo es conservar la actitud pasiva.

Visualización. Es una técnica que requiere del entrenamiento en la imaginación. Cualquier imagen que provoque en el deportista una sensación de calma y relajación es la que se debe utilizar (Harris, 1991). Muchos deportistas logran la relajación cerrando los ojos e imaginándose a sí mismos en un lugar relajante. El propio deportista es quien elige la escena imaginada de 10 a 20 minutos en cada sesión.

Entrenamiento autógeno. Esta técnica es básicamente la autohipnosis, la atención se concentra en las sensaciones que el deportista se está tratando de producir. Consta de seis fases, en cada una de las cuales se busca producir pesadez en el cuerpo, calor, dominio de la tasa cardiaca, nivel de respiración, calor en el plexo solar y frialdad en la frente.

La segunda categoría se enfoca a los aspectos corporales, son las técnicas músculo-mente, en las que el objetivo es entrenar el músculo para responder a cualquier grado de tensión.

Método de relajación progresiva de Jacobson. Sirve para controlar el estrés y la ansiedad aprendiendo a relajarse en un período corto de tiempo. El objetivo principal de este tipo de entrenamiento es la habilidad de tensar y relajar determinados músculos. Y con la práctica identificar la tensión en músculos específicos y liberarla en el momento que sea necesario. El entrenamiento en relajación debe desarrollarse en una habitación silenciosa sin distracciones, en

una posición cómoda y suelta con la finalidad que la persona obtenga la máxima comodidad física y psicológica (Bernstein y Borkovec, 1983). Cada paso de esta técnica requiere de dos fases: tensar y relajar músculos (ejemplo: del cuello, de la cara, de los puños, etc.) Es importante mantener la tensión por cinco segundos y relajar por otros cinco. Alguien puede dirigir las instrucciones o se pueden utilizar cintas con las instrucciones grabadas. Cada ejercicio se repite dos veces. Después se le pide a la persona que tense todo los músculos de su cuerpo al mismo tiempo y luego que los relaje para mantener ese estado de total relajación muscular por unos dos o tres minutos.

Este proceso sistemático de relajación muscular resulta un técnica poderosa para ayudar a los atletas a desarrollar una concientización de los estados de tensión muscular y también para aprender a controlar los efectos de la tensión en los propios músculos.

Relajación progresiva abreviada y activa. Esta técnica se puede utilizar siempre y cuando la persona haya aprendido la técnica anterior. Este procedimiento es más corto y por lo tanto más rápido. El pensamiento se concentra ahora en grupos musculares (por ejemplo: ambas manos, bíceps antebrazo) tensando cada grupo muscular de 5 a 10 segundos y relajando de 20 a 30 segundos. Este ejercicio puede abreviarse aun más si se pone atención a todos los grupos musculares simultáneamente. El ejercicio debe repetirse varias veces con la finalidad de obtener una buena relajación

Relajación progresiva pasiva. En esta técnica no se utilizan ejercicios de tensar, sino solo de relajar grupos de músculos. Se trata de que la persona se libere de cualquier tensión muscular de forma lenta y progresiva a través de instrucciones y frases propias de la relajación pasiva. Se intercalan frases de relajación autógena que hacen referencia a sensaciones de peso y calor e indicaciones focalizadas en la respiración. Su duración es de 20 minutos y al

finalizar la persona debe lograr una relajación en todo el cuerpo (Vera y Villa, 1986).

Relajación mediante el control de la respiración. La relajación es uno de los métodos más importantes en la relajación. Al realizar una respiración completa las persona tienen que imaginar que los pulmonares están divididos en tres partes. Tiene que llenar de aire la sección más baja de los pulmones empujando el diafragma hacia abajo y forzando el abdomen hacia fuera. Después se llena la parte media de los pulmones ensanchando la cavidad pectoral, levantando la caja torácica y el pecho. Finalmente se llena la parte alta de los pulmones levantando el pecho y los hombros ligeramente. Existen diferentes técnicas de respiración como la de suspirar con exhalación donde se pide a la persona que inhale despacio sosteniendo el aliento durante 10 segundos y que exhale por la boca lentamente dejando que la tensión acumulada desaparezca. La respiración rítmica es otro tipo de respiración en la que se sugiere que la persona inhale hasta contar cuatro, que exhale al contar de nuevo cuatro y finalmente que descanse otros cuatro antes de iniciar una nueva secuencia de cuatro. Existe también la respiración en proporción 1:2 en la que se pide que inhalen de forma profunda y completa contando hasta cuatro y que exhalen contando el doble. Después puede cambiarse a la cuenta de 5-10, 6-12, etc. Otra técnica más de respiración es la concentración respiratoria que busca que la persona se centre y enfoque toda su atención en su ritmo respiratorio, exclusivamente en la inhalación y la exhalación sin distraerse en ningún pensamiento (Harris, 1991)

Entrenamiento en activación. Así como es necesario un estado óptimo de relajación en la competencia, también es necesario detectar y entrenar un estado óptimo de activación. González (1996) define el estado de activación como un estado de excitación físico y mental en el cual los músculos y la mente están alertas, listos para entrar en acción. El objetivo de que el deportista aprenda a sentir los estados tanto de relajación como de activación es encontrar un punto medio, el cual es denominado nivel justo u óptimo de activación.

Las técnicas para lograr una activación óptima son: movimientos enérgicos, estimular los músculos para favorecer el flujo sanguíneo, aumento del ritmo respiratorio, expresiones positivas y proponerse un reto a cada actuación, entre otras.

Las técnicas para reducir la sobreactivación son las técnicas de relajación. Y para reducir los niveles de excitación durante el juego son: Disminuir la respiración lo más posible, demorarse más en hacer todo, concentrarse en hacerlo lo mejor que se pueda no en ganar o perder, mantener los pensamientos dentro del aquí y el ahora, mantener una actitud constructiva y positiva construir una imagen mental fuerte en el mejor momento, tratar de divertirse y disfrutar, etc.

Entrenamiento en imaginación. La visualización psicológica es una de las técnicas psicológicas más poderosas de la cual se dispone para mejorar las actuaciones deportivas. Su entrenamiento es una técnica que programa cognitivamente para responder tal y como se programa. Imaginar es utilizar todos los sentidos para crear o recrear una experiencia en el pensamiento (Loehr, 1982).

Una explicación teórica de la imaginación la proporciona la teoría psiconeuromuscular que dice que los impulsos ocurren de forma similar en el cerebro y en los músculos tanto cuando el atleta realiza su actividad como cuando la imagina. La evidencia científica sostiene, que el vivir los hechos en la imaginación, genera una inervación en los músculos similar a la producida por la verdadera ejecución física de un evento. Es lógico que el movimiento muscular es menor en la imaginación que en la actividad real, sin embargo durante la imaginación los atletas pueden fortalecer sus conducciones neurales para los movimientos relacionados con el deporte que practican. Es decir mediante la imaginación el atleta puede hacer creer a su cuerpo que están poniendo en práctica una destreza determinada (Valey, 1991).

Las imágenes visualizadas serían de los procesos más centrales en el funcionamiento psicológico y permiten acceder a un gran número de procesos psicológicos. Estas imágenes tienen una percepción y acción anticipatoria con las siguientes características:

- Las imágenes mentales son funcionalmente equivalentes de alguna manera a las sensaciones físicas en la activación de los procesos de información visual.
- Las imágenes mentales producen respuestas motoras de bajo nivel, débiles para mover efectores, pero lo suficientemente fuertes para ser observados electromiográficamente.
- La activación de imágenes mentales implica actividad emocional (Klinger, 1979).

La visualización no es mágica y nunca reemplazara el trabajo físico y duro del entrenamiento, pero la práctica física sólo gana la mitad de la batalla. El pensamiento positivo gana la otra mitad (Loehr, 1982).

Entrenamiento en sensaciones, acciones y pensamientos. Para controlar las emociones Loehr, (1982) dice que el atleta debe aprender a reconocer y bloquear sus sensaciones durante la competencia. Propone que en un estado de relajación se practiquen por medio de la visualización las siguientes emociones positivas: Sensaciones de alegría y placer, sensación positiva y optimista, sensación de autoconfianza, sensación de mucha determinación, sensación de relajación y soltura muscular; y simultáneamente experimentar calma, confianza y mucha energía. También es necesario que se identifiquen las emociones negativas para que en el momento que se presente la atleta reconozca que es un estado negativo, y modifique estas sensaciones a estados óptimos de activación. Para el entrenamiento en acciones Vealey (1990) propone entrenarla medio de la técnica básica de cualquier deporte. Esta técnica se debe practicar en ensayos de

visualización y de preferencia en un estado de relajación. Durante el ensayo se deben poner en juego todos los sentidos, que son: Ver el ambiente y a sí mismo con lujo de detalles; sentir el movimiento del cuerpo, escuchar los sonidos implicados y experimentar las emociones y sensaciones. Después de entrenar las habilidades básicas, se pueden entrenar diferentes estrategias de acción y reacción ante determinada situación de la competencia.

En el entrenamiento en pensamientos y emociones Vealey (1991) y González (1996) sugieren reproducir como practica, mediante el ensayo mental, el momento deportivo en que el atleta haya sentido su mejor actuación. Recreando la situación con todos los detalles que se recuerden, así como la experiencia interna que se percibió en esos momentos. El objetivo es que el atleta descubra los factores que influyeron para que la situación se diera de esa forma, para que haya realizado su mejor actuación. Al localizar estos factores e identificar las sensaciones propias del momento posibilita la comprensión y conocimiento de ellos, lo cual permitiría una reproducción de los mismos en situaciones futuras.

Entrenamiento en concentración. Es un hecho que para rendir mejor en cualquier tarea es necesario centrarse únicamente en lo que se debe hacer durante la misma. La concentración es estar totalmente en el aquí y ahora, en el presente, y un plan psicológico de competición enseña al deportistas a construir estrategias que le ayuden a centrarse en los elementos relevantes de cada actuación, y así al competir, dejarse llevar (González, 1996). Se han propuesto algunas estrategias para entrenar la concentración que son:

- Señales y desencadenantes atencionales. esto es buscar y encontrar señales verbales que produzcan un efecto desencadenantes de conductas y pensamientos que estén concentrados en el aquí y el ahora del momento deportivo. Esta señal puede ser una frase o un pequeño guión óptimo para el deportista, que le hace estar ahí en el momento justo y preciso para desarrollar un excelente nivel de ejecución.

- Convertir el fracaso en éxito. En esta estrategia el objetivo es convertir los errores en aciertos, para ello se recomienda que después de haber cometido un error, ya fuera del evento, debe ensayar mentalmente la ejecución de la misma destreza, pero ahora la acción correcta No debe recordarlo y lamentarse una y otra vez; sino preguntarse ¿Cuál fue el problema? ¿De qué otra forma podría haber actuado? ¿Qué destrezas necesito? ¿Qué destrezas me faltan perfeccionar? o que destrezas debo eliminar por disfuncionales?. Después se pasa al ensayo mental de: 1). Las condiciones previas que condujeron al error, y el cambio de las mismas. 2). La conducta de la destreza errónea, pero ahora ya ejecutada correctamente. Los ensayos deben repetirse una y otra vez hasta lograr perfeccionarse y posibilitar la conexión de mapas neuronales que conlleva el aprendizaje y perfeccionamiento de una acción específica.
- Ejercicio de la rejilla. El objetivo de este ejercicio es observar una rejilla de bloques de 10 x 10 con dos dígitos en cada bloque que van del 00 al 99 como la siguiente figura:

34	21	83	70	79	35	29	77	05	85
45	12	95	98	38	51	76	58	20	44
30	16	23	10	24	27	84	03	07	74
67	88	32	59	46	90	42	89	34	83
04	39	56	72	92	86	26	31	07	57
91	00	40	01	41	65	47	09	68	48
19	50	18	15	75	52	94	11	36	06
73	64	46	62	97	13	25	66	71	14
87	28	78	60	33	80	17	43	96	22
49	61	37	81	53	69	08	31	02	54

La finalidad es que dentro de un tiempo límite el participante debe encontrar y marcar tantos números como sea posible en secuencia numérica, empezando por el 00 y terminando con el 99.

Harris y Harris (1984) dice que los atletas que tienen la capacidad de concentrarse, observar y localizar señales relevantes puntuaran 20 y hasta 30 en un ensayo de un minuto de duración. La integración del ruido a la práctica es como una preparación del deportista para la competencia, es acostumbrarse a ejecutar correctamente la acción bajo el ruido y presiones del público y contrincantes. Es prepararse para variables extrañas que pueden interferir en la actuación.

Entrenamiento en refocalización. Se utiliza cuando el deportista ya perdió la confianza y debe focalizar su atención en otra cosa que no sea el pensar que ya perdió la confianza. Se debe focalizar el esfuerzo más que la consecuencia (Niedeffe, 1988).

La refocalización o control de la atención se debe entrenar mucho tiempo con dedicación y paciencia fijando la atención en la situación actual, evitando concentrarse en lo que ha pasado y temiendo lo que pueda ocurrir. Primero se deben eliminar las sensaciones físicas asociadas con la tensión excesiva, por ejemplo: la tensión muscular, la sudoración exagerada o fría, el tiempo de latido cardiaco, etc. Para lograrlo se debe auxiliar de técnicas de relajación (la que mejor se adapte al deportista) y así reducir los distractores atencionales.

La importancia del vivir el presente. Han existido ya muchas investigaciones que recopilan testimonios de atletas en momentos cumbres en su actuación más memorable. Uno de ellos es Ken Ravizza (1977) quién publica que la percepción de los deportistas en momentos cumbre es:

- o Pérdida del miedo – no temor al fracaso.
- o Pensar en la ejecución.

- o Inmersión absoluta en la actividad.
- o Foco de atención muy selectivo.
- o Ejecución sin esfuerzo – no forzándose.
- o Sentimiento de encontrarse en un control absoluto.
- o Desorientación tiempo – espacial (ententecimiento).
- o Percepción integrada y unificada del universo.
- o Experiencia única, temporal e involuntaria.

También Charles Garfield y Lohrh (1984) coinciden en los atletas deben vivir el presente y su actuación parecería automática desencadenando una actuación óptima en la ejecución deportiva. Las entrevistas con deportistas de elite realizada por estos autores identifico ocho características de las sensaciones que experimentaron al realizar su mejor momento:

1. Relajación mental: es descrita como un sentimiento de paz interior.
2. Relajación física: sensación de que los músculos reaccionan con movimientos fluidos y seguros.
3. Confianza-Optimismo: sentir una actitud positiva, mantener estos sentimientos y control de fuerza, aun en los momentos de más intenso reto.
4. Centrada en el presente: sentimientos de armonía entre el cuerpo y la mente, actuando como unidad. No existen pensamientos del pasado o el futuro. El cuerpo trabaja automáticamente sin esfuerzo mental deliberado.
5. Carga de energía: los deportistas describen un estado de alta energía, con sentimientos de diversión, éxtasis, intensidad y calor.

6. Conciencia extraordinaria: un estado mental en que los atletas son totalmente conscientes de su cuerpo como de los demás. Sensación de estar en armonía con el medio.
7. Bajo control: tanto la mente como el cuerpo parecen realizar exactamente lo correcto, no se necesita imponer el control.
8. Efecto cocoon: es la sensación de encontrarse dentro de una cápsula o huevo, completamente separado del ambiente externo y de cualquier distracción.

Existen programas psicológicos aplicados al deporte que según González (1992) deben contener primordialmente los siguientes puntos:

- Se debe definir hasta donde se quiere llegar y si se esta dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para conseguirlo, estableciendo metas específicas del futuro desarrollo atlético en el deportista.
- Se debe pensar hasta donde puede llegar el desarrollo potencial del deportista.
- Considerar la destreza actual, la motivación y los resultados. Se debe fijar una meta realista, que se pueda lograr si se le dedica el tiempo y el esfuerzo reuendo.
- Si no se puede conseguir la meta realista se debe autoaceptar la actuación y aprender de la experiencia, aunque no se consiga la meta principal.

A su vez Buceta (1991) describe de manera teórica el trabajo que se debe realizar con un deportista. Afirma que existen tantos programas como número de deportistas, pero que siempre se debe realizar de forma sistematizada estableciendo objetivos a corto mediano y largo plazo. Definiendo los objetivos

Definiendo los objetivos prioritarios, los cuales deben ser realistas y relacionados con las acciones que dependan de los deportistas.

Una vez establecidos los objetivos, se debe diseñar un plan para conseguirlos. Buceta menciona opciones para conseguir los objetivos:

- Habilidad de relajación.
- Habilidad de imaginación:
 - De la actividad física,
 - De la técnica,
 - En situaciones específicas dentro de la ejecución del deporte,
 - En la preparación de estrategias para solucionar problemas que se presenten al realizar actividades deportivas.
 - Preparación de planes para centrar la atención, para concentrarse.
- Detección de pensamientos.
- Autoinstrucciones.
- Reestructuración cognitiva.

Estas estrategias deben repetirse una y otra vez para llegar a dominarlas.

Curtis (1992) asegura que la preparación psicológica incrementa las posibilidades del mejor desempeño y afirma la premisa de que "somos lo que pensamos" y por tal razón la autoimagen afecta las actitudes, expectativas, comportamientos y actuación. Este autor plantea un programa condensado de cuatro semanas, basado igual que Buceta en la determinación de objetivos específicos y generales para cada día y sesión.

1ª. Semana: se busca aprender y perfeccionar la relajación básica.

2ª. Semana: se establecen fundamento para ejercicios de evocación y visualización mental, se ejercitan las afirmaciones mentales.

3ª. Semana: entrenamiento de ejercicios de evocación.

4ª. Semana: incorporación del ensayo mental.

Como es un programa condensado, se realizan dos o tres sesiones diarias para aprender las habilidades de forma veraz. Su programa es una guía del orden que puede llevarse en cualquier programa secuencial, paso a paso, cumpliendo objetivos. Se inicia con la habilidad más sencilla (relajación), llegando a otra más compleja (el ensayo en imaginación).

Por otra parte Vealey (1988) explica que para establecer un programa de imaginación se deben establecer cuatro fases:

1. Vender a los deportista la importancia del uso de la imaginación.
2. Evaluar la capacidad imaginativa de cada atleta.
3. Entrenar las destrezas de la imaginación:
 - o desarrollar imágenes vividas.
 - o Control sobre imágenes.
 - o Incrementar autopercepciones.
4. Implementar un programa sistemático de práctica de imaginación.

Vealey al igual que Curtis (1992) y Buceta (1991) señala que la práctica debe ser sistemática, ordenada y diaria. Donde la relajación es precedente a la imaginación, y esta a su vez debe ser con expectativas realistas.

Los programas de entrenamiento psicológico para deportistas en México son muy pocos. Existen por ahí algunos trabajos aislados en la selección nacional y algunas de tesis de licenciatura y maestría. Por lo tanto no existen programas aplicables para la formación de psicólogos especializados en esta disciplina. Es

por esto que la gente especializada en esta área, no tiene entrenamiento especial en psicología del deporte y la mayor parte de estas personas abocan sus esfuerzos a conocer y practicar técnicas y prácticas utilizadas para vencer las barreras psicológicas en los ejercicios deportivos, más en forma empírica que basados en una teoría de la psicología del deporte.

2.4. La psicología del deporte en México.

Sabemos que la actividad deportiva es importante para el gobierno de cualquier país, por que es utilizado como un instrumento de manipulación o como verdadero pilar educativo y social.

México es un país donde la actividad deportiva ha sido considerada notablemente en los discursos oficiales de nuestros gobernantes, pese a que el apoyo que se le otorgado deja mucho que decir.

Aunque en México se han realizado una infinidad de eventos a nivel mundial, también es cierto que estos eventos sólo se realizan con deportes a nivel profesional, olvidándose del deporte amateur, para el cual el apoyo es más limitado.

En México existen tres instituciones que se encargan de regir el deporte nacional: La Confederación Deportiva Mexicana (CODEME), la Confederación Nacional del Deporte (CONADE) y el comité Olímpico mexicano (COM).

La CODEME se encarga de regir el deporte de las federaciones existentes en el país, que a su vez son regidas por las asociaciones de cada uno de los estados de la republica mexicana y entidades federativas asociadas (IMSS, UNAM e IPN).

La CONADE impulsa y apoya el deporte amateur, especialmente en las categorías infantiles y juveniles, organizando torneos y otorgando becas a los que muestran talentos deportivos.

El COM tiene la encomienda de apoyar y regir el deporte de alta rendimiento con la finalidad que los atletas que participan como representativo de nuestro deporte en el ámbito internacional tengan un desarrollo óptimo.

Sin embargo, todos los mexicanos interesados en el deporte sabemos que estas instituciones tienen muchas limitantes para hacer sobresalir atletas a nivel internacional. Las razones las podríamos encontrar en la influencia de la política mexicana, en el desvío de recursos y/o en el amiguismo que se presenta en dichas instituciones. Lo cierto es que no existen las condiciones óptimas para el entrenamiento de los atletas mexicanos.

En México la licenciatura en psicología existe desde 1968, pero psicología del deporte sólo en algunas licenciaturas se imparte como materia. Por ejemplo en la escuela de entrenadores deportivos y la escuela superior de educación física. Y actualmente sólo existen dos investigadores en la Universidad Nacional Autónoma de México, que en el nivel de posgrado incluyen en sus asesorías la psicología deportiva, dentro del área de psicología de la salud. Pero aun no se instituye como área de estudio.

Montalvo (1994) argumenta que en 1978 se organizó en México el primer simposio internacional sobre psicología del deporte, organizado por las facultades de psicología y organización deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la ciudad de Monterrey, donde se presentaron diversos trabajos de investigación, observándose más desde el enfoque de la terapia cognitivo-conductual.

Si buscamos lo que se ha realizado actualmente en psicología del deporte en México, nos percataremos que es mínima. Entre lo poco que existe son precisamente tesis de licenciatura o de maestría realizadas con fines de titulación. Pero son muy pocas las publicaciones especializadas.

CONADE editó un libro sobre los estados de prearranque y sus particularidades psicológicas. Sin embargo el libro fue escrito por el cubano León Russell. En el Russell (1994) plantea que el estado de prearranque lo experimentan los deportistas antes de participar en una competencia. Dicho estado presenta las siguientes características:

- La actitud del deportista ante las tareas a realizar y las motivaciones de la actividad.
- Particularidades del grado de excitabilidad emocional, el contenido y la calidad de las emociones que surge, su carácter pasivo o activo; las vivencias emocionales positivas y negativas.
- Variaciones de la función de la atención: orientación estabilidad, intensidad, distracción, concentración o distribución.
- Particularidades de los procesos de percepción y representación, su contenido, su claridad y matices emocionales de las asociaciones.
- Particularidades de los procesos del pensamiento y de la memoria, su orientación hacia un fin, secuencia y sistematicidad.
- Manifestación de la actividad volitiva para luchar y triunfar.

Otra publicación de CONADE (2000) es el manual para entrenadores deportivos del sistema de capacitación y certificación para entrenadores

deportivos (SICCED), que expone la importancia de la motivación para que los atletas puedan alcanzar sus metas deportivas. Y plantea dos razones:

1. La motivación es afectada por dos factores: Situacionales y personales. Los primeros tienen que ver con los elementos del ambiente de la práctica deportiva y los personales tienen que ver entre otros aspectos con las relaciones familiares.
2. Los deportistas pueden responder a motivación intrínseca como a extrínseca. La primera es aquella que viene dentro de sí, por ejemplo el deseo de autosuperación. Y la segunda a la que viene de fuera, como lo son los premios y recompensas.

El estado de México ha colaborado también con el manual para entrenadores, editado por la asociación de tenis del estado de México en el año de 1999, donde se plantea la influencia de cuatro factores en el entrenamiento psicológico:

- Dedicación: es el grado de motivación y esfuerzo orientadas hacia actividades relacionadas con el deporte practicado.
- El espíritu de lucha: es el deseo de competir y poner de manifiesto las habilidades deportivas en situaciones competitivas.
- La confianza en sí mismo: este factor es muy importante, ya que es la base de los dos elementos anteriores y es determinante en el desarrollo deportivo.
- La capacidad de liderazgo: es la capacidad del atleta de hacerse responsable en un momento dado tanto de sí mismo como de sus compañeros. Y ser y sentirse independiente (ATEM, 1999).

Peña (1995) menciona que la técnica de ensayo de la conducta es una de las estrategias fundamentales y más utilizadas en la psicología aplicada al deporte. En su trabajo recabo una línea base del número de primeros servicios ejecutados correctamente. Después de esto diseñó un programa de intervención cognitivo- conductual. Donde la primera habilidad a entrenar fue la relajación y a partir de ello empezaron a practicar diferentes niveles de relajación, para culminar con imaginar encontrarse en la cancha de tenis y realizar paso a paso todo el proceso de servicio. Al final del entrenamiento evaluó la ejecución de los servicios realizados correctamente, comparados con la línea base. Los resultados muestran mejora en la ejecución después de la intervención, aumentando el porcentaje de primeros servicios certeros. Por lo tanto el autor concluye que la práctica de la imaginación influyó en la conducta deportiva de los atletas.

Otro autor es Becerril (1987), que identificó los factores motivacionales relacionados con el deporte. Realizando un cuestionario denominado "sistemas ideacionales en torno al deporte" y lo aplicó a deportistas de alto rendimiento concentrados en el CDOM en 1986. La realización de este cuestionario es uno de los intentos de evaluación específica de los factores psicológicos (motivacionales) en el deportista.

Rodríguez (1996) dice que a la universidad mexicana aún no le interesa la psicología del deporte, por lo que no existen muchos programas aplicables a la formación de psicólogos especializados en el deporte. Y la gente dedicada a esta área no tiene entrenamiento especial y abocan sus esfuerzos a conocer y aplicar técnicas y prácticas para vencer las barreras psicológicas en los ejercicios deportivos, más de forma empírica que basados en una teoría de la psicología del deporte.

La psicología del deporte no ha tenido mucho impulso y el interés de los profesionales de esta área ha sido poca. Prueba de ello son las pocas tesis en psicología del deporte realizadas por estudiantes de la UNAM. Y aunque en la

ENEP Iztacala exista el área de fisiología del esfuerzo, la psicología tiene poca apertura. No es el caso de los médicos, biólogos e ingenieros electromecánicos.

En México aún queda mucho camino por recorrer, Los psicólogos interesados en el deporte estamos en franca desventaja con los colegas de otros países. Sin embargo se tiene que trabajar mucho para impulsar el desarrollo de la psicología del deporte. Principalmente en el área de investigación y la educativa para no depender de lo empírico y de la información que llega de otros países. Sino generar nuestra propia literatura enfocada a las características de los atletas mexicanos y a nuestra cultura. Y con ello obtener la credibilidad de los entrenadores deportivos.

2.5. El papel del entrenador deportivo desde la perspectiva cognitivo-conductual.

El entrenamiento es un área muy importante para la psicología cognitivo-conductual porque es aquí donde se puede conseguir una buena o mala ejecución en la competición. No se puede separar el entrenamiento y la competición, ya que podría decirse que la única delimitación sería que la competición es un período anterior a la competición en la que los deportistas de una manera sistemática y programada se preparan para competir bajo la dirección del entrenador.

El entrenador deportivo debe mantener relaciones con él técnico, directivos, deportistas y sobre todo con el psicólogo deportivo. Porque es en esta relación comunicativa frecuente donde ambos retroalimentan su información, con técnicas como: la observación, la entrevista, el sociodrama, registro de parámetros biológicos o los cuestionarios, tests y escalas de evaluación. Es decir el entrenador deportivo debe aceptar la asesoría del psicólogo del deporte con el objetivo de influir en las relaciones de los deportistas a través del entrenador, aunque en ocasiones también se intente cambiar las reacciones del entrenador.

De acuerdo con Cratty (1979) las decisiones del entrenador susceptibles de ayuda psicológica pueden clasificarse en dos grupos: decisiones sobre relaciones humanas y decisiones sobre planificación del entrenamiento.

En las relaciones humanas el psicólogo le ayudará a analizar la repercusión de sus acciones y le facilitará la comprensión de sus deportistas. Así el entrenador logrará confianza y el respeto de sus deportistas, aun en las situaciones críticas. Por poner ejemplo es necesaria la asesoría del psicólogo en los siguientes aspectos:

- Relación entrenador-deportista:
 - Deportistas "problema": apatía, rebeldía, aislamiento, etc.
 - Disciplina: normas y criterios de aplicación, excepciones, sanciones, etc.
 - Comentarios del entrenador: conveniencia de felicitaciones, reprimendas u olvidos.

- Relación entrenador-grupo de entrenamiento.
 - Relación entre compañeros: riñas cerradas, enfrentamientos, etc.
 - Disciplina colectiva: normativa, transgresiones, etc.
 - Comportamiento del entrenador: preferencias, menosprecios, etc.

En cuanto a la programación del entrenamiento, el entrenador por preocuparse demasiado en el aspecto físico, táctico y técnico se olvida que debe adecuarse a las posibilidades y deseos de los deportistas. Un esfuerzo excesivo, un ritmo demasiado rápido de los períodos de descanso y relajamiento pueden ser perjudiciales para el equilibrio integral del deportista.

Por lo tanto el entrenador debe aceptar el asesoramiento del psicólogo del deporte en aspectos como:

- Sesiones de entrenamiento:

- Enseñanza de destrezas: feedback, instrucciones, demostraciones, programación de la práctica, etc.
- Mantenimiento de la atención: variedad de ejercicios, competiciones motivantes, participación de todos, etc.
- Simulación de competición: transferencia de ejecuciones, generalización de estímulos, ensayo de tácticas, etc.
- Concentración pre-competición y post-competición:
 - Duración, lugar y momento de iniciar la concentración.
 - Distribución horaria del entrenamiento y tiempo libre.
 - Planificación de actividades recreativas.
- Preparación ante la competición y superación de los resultados negativos.

Para finalizar, necesitamos dejar claro que si el entrenador quiere mejorar el desarrollo deportivo debe aceptar una estrecha relación con el psicólogo del deporte, o en los casos en donde hay infinidad de problemas psicológicos de los deportistas, podría ser necesario una intervención directa del psicólogo, pero que podría haberse evitado o disminuido con una adecuada formación o asesoramiento del entrenador. Esta intervención directa del psicólogo del deporte sería necesaria cuando los deportistas lo solicitaran y el entrenador lo considerase oportuno.

CAPITULO 3

PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, EDUCACIÓN FÍSICA Y HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 53 DE SAN JUAN ZITLALTEPEC.

El atletismo, el básquetbol, el voleibol y el fútbol son los deportes considerados en los cuatro primeros semestres del programa de educación física en la escuela preparatoria oficial No. 53. Sin embargo, es de cuestionar la percepción que se tiene de la educación física en el desarrollo integral del adolescente, ya que de acuerdo al programa de estudios sólo se asignan 50 minutos a la semana a esta asignatura cocurricular. Sin embargo, las asignaturas de educación para la salud, educación artística y orientación educativa se encuentra en la misma situación. Estas asignaturas cocurriculares, son dirigidas por diferentes maestros y con diferentes objetivos, situación que no favorece un avance coordinado. Además, es pertinente mencionar que el aprendizaje de contenidos, responsabilidad de los profesores con asignaturas curriculares es prioridad en la preparatona oficial No. 53. (Ver Anexo 2 y 3)

Por otra parte, sabemos que los adolescentes en su mayoría se interesan mucho en este momento de su vida por las actividades físicas. Algunas para mejorar su apariencia física como el levantamiento de pesas, pero en su mayoría buscan actividades que se realicen en equipo, ya sea en juegos formales o informales porque la participación en el deporte o actividades físicas facilita la socialización. Porque el alumno al pertenecer a un equipo es observado, alabado o censurado por sus conducta deportiva. Es decir el deporte parece apoyar las relaciones interpersonales y así el trabajo académico.

Por lo tanto, el deporte y la asignatura de educación física pueden ser muy importantes en el logro de objetivos compartidos con las asignaturas de educación para la salud, educación artísticas, orientación educativa y el tiempo designado a la activación física propuesta por el gobierno federal.

Y para ir percibiendo la viabilidad del deporte y la asignatura de educación física, en acuerdo con las otras asignaturas curriculares, en el desarrollo de habilidades sociales, es necesario contextualizar y describir dicha escuela.

3.1. Contextualización y descripción de la escuela preparatoria oficial No. 53.

La escuela preparatoria oficial No. 53 del gobierno del estado de México pertenece a la secretaria de educación, cultura y bienestar social (SECYBS) y la dirección general de educación media superior. Y actualmente bajo la orientación de la subdirección de bachillerato general, instancia creada en el marco de la reestructuración de la secretaria de educación, cultura y bienestar social por acuerdo del C. Gobernador constitucional del estado de México, Lic. Arturo Montiel Rojas

3.1.1. De la comunidad.

La preparatoria oficial No. 53 esta ubicada en la población de San Juan Zitlaltepec, y pertenece a la cabecera municipal y distrital de Zumpango.

La población cuenta con aproximadamente 37,700 habitantes de acuerdo a los datos obtenidos en el censo del año 2000. Las principales vías de acceso a la comunidad están asfaltadas, lo cual facilita el transporte de dos líneas que brindan servicio. La línea México-Zumpango-Zitlaltepec y de la misma empresa, combis en la ruta Zumpango-Huehuetoca. Y la línea de autobuses México-Teoloyucan.

En cuanto a salud existe el hospital regional "Dr. Gustavo Baz Prada" (ISEM), una clínica y diez consultorios particulares.

En educación, la comunidad cuenta con 2 escuelas de preescolar públicas y 2 particulares, 6 que atienden el nivel básico en el turno matutino y 3 de estas atienden también el turno vespertino. En el nivel medio básico hay una secundaria general y una técnica con turno matutino y vespertino. Y 2 telesecundarias que atienden sólo el turno matutino. El nivel medio superior es atendido por una institución federal denominada: centro de estudios tecnológico, industrial y de servicios (CETIS), y del sistema estatal la escuela preparatoria descrita en este capítulo.

3.1.2. Historia y características de la institución.

La preparatoria oficial No. 53 comenzó a dar servicio en el turno vespertino en el edificio de la escuela secundaria técnica de la comunidad en el ciclo 1989-1990, ya que carecía de edificio propio. En el ciclo escolar 1990-1991 se trasladó al jardín de niños del DIF y dos ciclos escolares después se instaló en su propio edificio.

En sus inicios el plan de estudios era de bachillerato específico con las áreas de: ciencias sociales, ciencias de la salud y físico matemáticas. En 1994 se cambió a bachillerato propedéutico y posteriormente en febrero de 1996 se anexo un documento sobre metodología básica con la finalidad de apoyar al docente y apoyar a los alumnos a asimilar y dominar métodos y técnicas que contribuyan a la construcción del conocimiento.

Para ingresar a la escuela es el centro nacional de evaluación (CENEVAL) quién realiza el proceso de selección desde el ciclo escolar 1996-1997, a través del examen único de selección.

La evolución de la matrícula de la escuela se presenta en el Anexo 4 y la escolaridad de los padres de familia de los alumnos de la escuela se presentan en el Anexo 5

En el ciclo escolar 2001-2002 las ocupaciones predominantes de los padres de familia de los alumnos de la escuela son: obreros (25%), albañiles (13%), propietarios de comercio fijo (7%), operadores de autobús (4%), profesionistas burócratas (4%), pensionados (3%), y el 44% restante se desempeñan como: vendedores ambulantes, costureros, mecánicos, profesionistas que ejercen por su cuenta, campesinos y ganaderos.

Y las actividades en las que se ocupan las madres de familia son: labores del hogar (71%), propietarias de comercio fijo (9%), empleada domestica (8%), profesionista burócrata (7%), costureras (3%) y campesinas (2%).

El ingreso mensual de los padres de familia oscila aproximadamente entre los quinientos pesos y los nueve mil quinientos pesos. Observándose claramente como mayoría los de menores ingresos. (Proyecto Gestión académica, 2001)

Los alumnos carecen de espacios adecuados para estudiar y en su mayoría existe un déficit de hábitos de estudio posiblemente debido a el grado de estudios e ingresos de sus padres descritos anteriormente.

En cuanto a infraestructura en el ciclo 2001-2002 existen 12 aulas ocupadas por 8 grupos (4 de primer grado, 3 de segundo grado y 3 de tercer grado), otra por la dirección y servicios administrativos; y la última por el departamento de orientación y biblioteca. Hay dos laboratorios, uno de usos múltiples y otro de computación. También existe una cancha de básquetbol y otra de voleibol playero. Y se encuentra en construcción la biblioteca y área administrativa.

La plantilla esta conformada por 28 docentes: 3 directivos, 1 investigador, 5 orientadores y 19 profesores horas clase. Su formación de 14 docentes es universitaria, de 13 es normalista y una con formación técnica. Los estudios en el área de educación son característica de 17 docentes, 2 en el área de psicología, 1 a nivel técnico y 8 en estudios diferentes a educación (Preparatoria oficial No. 53, 2001).

Los docentes comentan que cuando los alumnos ingresan a la institución, la mayoría de ellos no participan en clase por inseguridad y miedo a la censura. Situación que paulatinamente cambia en el transcurso de los semestres. Sin embargo, hay una cantidad significativa de alumnos que no logran interactuar con sus compañeros favorablemente al interior del aula y obstaculizan la dinámica grupal. Son alumnos que carecen de habilidades sociales que aunado a la falta de hábitos de estudio causan deserción. Situación que ha influido en la desaparición de un grupo en el paso de segundo a tercer semestre desde hace 4 años.

También se observan conductas que socialmente no son aceptables y son considerados problemas para el funcionamiento requiendo en la preparatoria. Estas conductas pueden ser causadas por un bajo valor en los logros académicos, bajo apoyo de los padres y amigos y el involucrarse en vanos problemas de conducta. Sabemos por los datos arrojados en las encuestas socioeconómicas, que las causas tienen que ver con la pobreza y desorganización familiar en la niñez. baja motivación escolar y pobre relación con los muchacho de la misma edad.

Es decir, la carencia de habilidades sociales en este contexto preparatorio esta presente en los alumnos y hasta en algunos profesores y se deja ver en otras conductas disfuncionales como abuso de alcohol, drogadicción y otras.

Hay investigaciones a cerca de consumidores de alcohol y drogas en las que la ansiedad social puede estar relacionada con el consumo de drogas (O' Leary, 1976; Check, 1973; Kraft, 1964, 1969 y 1970) 1986). Se explica que las personas con alcoholismo y/o drogadicción poseen baja autoestima y un bajo nivel de interacción interpersonal; además de que son individuos introvertidos, sensibles pasivos, que requieren el uso de alcohol o drogas como una forma de escape a la vida rutinaria y/o solitaria y sin conducta asertiva (Cassel, Russel y Atienza; 1993; Allgulander y Fisher 1990).

Para la enseñanza de las habilidades sociales es necesario situaciones relacionadas con la interacción social. Y a su vez estas habilidades sociales que se van a enseñar deben estar en función de las características de la población. Por lo anterior, se considera el juego deportivo una situación de interacción social que puede darse en la asignatura de educación física. Entonces para disminuir este problema se plantea conocer el programa de educación física, la utilización de los planteamientos de la psicología del deporte y la característica preponderante de los adolescentes que es la energía inagotable que se observa cuando tienen tiempos libres.

3.2. La psicología del deporte y su función en el programa de educación física.

3.2.1. El programa, temas y objetivos.

Para comprender el programa de educación física es necesario mencionar que al transcurrir los años, las experiencias docentes en las escuelas preparatorias determinan hacer modificaciones y es en agosto del 2001 cuando se presenta un documento llamado "Plan maestro" que dentro de sus tareas fundamentales plantea "crear las condiciones sociales organizacionales e institucionales que favorezcan la formación integral de los educandos" (Subdirección de bachillerato general, 2001). Donde la palabra clave es integral, entendida como formación en

conocimientos científicos, sin olvidar la educación física. Sin embargo, la materia de educación física como ya se mencionó tiene asignado sólo 50 minutos de aproximadamente 1900 minutos asignados a la semana.

El programa de renovación cocurricular en el ciclo escolar 2001-2002 plantea en su introducción que la educación física en México cuenta con enormes oportunidades de desarrollo, gracias a los avances científicos que se han realizado a nivel mundial. Argumenta que diversos foros de consulta referentes a temas educativos externan que la educación física es una asignatura con un potencial formativo que ofrece grandes posibilidades al alumno para desarrollarse con plenitud, respetando sus características biológicas, psicológicas, sociales y sobre todo los intereses propios de su edad.

El programa requiere de docentes que cuenten con los elementos suficientes para elegir y decidir sobre los métodos pedagógicos a emplear y así favorecer el desarrollo de las capacidades del educando y satisfacer sus necesidades e intereses de manera sistemática del movimiento corporal.

El enfoque que se le da a la educación física es matriz de integración dinámica, es decir tiene como base el movimiento corporal para propiciar aprendizajes significativos aprovechando al máximo los beneficios que la activación física tiene para el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes. Y es de integración dinámica por la constante interrelación que existe entre los ejes temáticos.

Para continuar en el análisis del programa de educación física es necesario mencionar que el plan maestro concibe las competencias académicas como la matriz del proceso educativo. Entendiendo las competencias académicas como la apropiación que el sujeto hace del objeto. Es decir, las competencias académicas son capaces de comprometer todos los niveles del aprendizaje y sintetizar de manera creativa todas las dimensiones de la acción del sujeto que son: saber, ser,

hacer y convivir. En el programa de educación física se pretende desarrollar las siguientes competencias académicas:

- Mejorar la capacidad coordinativa, basada en la posibilidad, dominio y manifestación del movimiento que repercute en los ámbitos cognoscitivos, motriz y afectivo social.
- Desarrollar las habilidades motrices a partir de la práctica de habilidades físico-deportivas y recreativas que le permitan interactuar con los demás.
- Incrementar habilidades sociales como respeto, cooperación y confianza en los demás mediante actividades grupales que promuevan la integración.
- Propiciar la confianza y seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas que permitan la posibilidad del control y manejo corporal en diferentes situaciones.

Sin embargo, los docentes del nivel medio superior y específicamente de los servicios cocurriculares: Educación para la salud, educación física, educación artística y orientación educativa, los profesores no son expertos en el área o tipo de servicio. Situación que impide cumplir con lo que se propone el plan de estudios del bachillerato propedéutico estatal. Y a lo largo de siete años de trabajo he podido observar que estos servicios no se les ha dado importancia ya que están dentro de las actividades complementarias, que sin embargo, por su naturaleza de servicio, por su carácter práctico y por su propósito curricular, tienen un carácter especial que en la preparatoria no debemos olvidar.

El plan de estudios es claro cuando resume en seis puntos los propósitos de los servicios curriculares que textualmente dicen:

- Desarrollarse mediante seminarios, conferencias, exposiciones, **eventos deportivos** ó microcursos.
- El departamento marcará las líneas generales para cada servicio cocurricular. *(La propuesta de este trabajo marca las líneas generales y un objetivo común).*
- La acreditación será global al termino del bachillerato. *(Por el momento la propuesta es para los dos primeros semestres del bachillerato).*
- El departamento definirá los sistemas de evaluación. *(También se propone la evaluación).*
- Son de carácter práctico, por lo tanto, se evaluarán en base a actividades. *(Una actividad para evaluar todos los servicios).*
- Los horarios se sujetarán a los cursos curriculares.

Por otra parte la estructura didáctica del bachillerato propedéutico, entendida como la representación formal y organizada de los elementos constitutivos del proceso educativo institucional, marca tres ejes:

1. Eje de enseñanza (profesor-competencias/contenidos-estrategias).
2. Eje de aprendizaje (alumno-competencias/contenidos-objetivos).
3. Eje de comunicación (alumno-competencias/contenidos-profesor).

De los cuales en el tercer eje las habilidades sociales se hacen muy importantes para profesores y alumnos con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto es claro, que en los servicios cocurriculares en la escuela preparatoria oficial No. 53, no se están cumpliendo las metas propuestas en los programas de estudio y aún más se están desperdiciando las actividades físicas y/o deportivas como medio para desarrollar habilidades sociales. Y claro esta que para lograr las metas planteadas se necesitan conocimientos de psicología del deporte.

3.2.2. La importancia de un docente con conocimiento de psicología del deporte.

Un docente con conocimientos de Psicología del deporte comprendería las necesidades de los alumnos y les daría más importancia que a los contenidos temáticos. Su trabajo tendría una función de encargado de la formación de los alumnos, considerando su carácter y comportamiento en el grupo y en la escuela, estableciendo diálogos con sus alumnos organizando las tareas para alcanzar un nivel específico en las áreas encomendadas como docente.

El docente de educación física debe tener muy presente que no todos los alumnos piensan igual, o lo mismo o de la misma manera y que las variables emocionales y de personalidad de cada joven son diferentes. Por lo tanto habrá diferencias en la comprensión de los contenidos y en la adquisición de habilidades enseñadas por el docente.

Esta situación debe ser controlada de acuerdo a las características de cada alumno, según el conocimiento previo del docente.

Podemos utilizar la clasificación de personalidad que Landers (1983) hace de los deportistas aplicado a los alumnos de la preparatoria oficial No. 53. Es la siguiente:

- a) El deportista-alumno manipulador. Es de personalidad psicópata o narcisista. La forma de comunicarse con este tipo de deportista es decirle exactamente lo que se pretende de él, sin permitirle momentos para las excusas ni que maneje la información atribuyéndole su propia significación para usarla como mejor le convenga. Este tipo de deportista-alumno responde a la consigna concreta, ya que el diálogo supone darle armas para ejercer la manipulación. Es muy exhibicionista y piensa que nunca comete errores, lo mejor para tratar con él es trabajar con el grupo como instrumento.
- b) El deportista-alumno ansioso-sensible. De personalidad melancólica, inseguro y nervioso. Responde mal a las consignas autoritarias si no le son transmitidas con una gran dosis de comunicación positiva, de parte del entrenador-docente.
- c) El deportista-alumno suspicaz. De personalidad paranoide, siempre querrá que le hable de modo directo y claro para que no queden dudas y no se le entienda mal. No es muy hablador, pero responde al diálogo y a las sugerencias con muchas reservas. El entrenador-docente debe cuidar su relación con él, puede pensar que se le tiene manía; no obstante es un buen elemento en cuanto a rendimiento y reacciona a la motivación con gran eficacia.
- d) El deportista-alumno. De personalidad generalmente obsesiva, racionalizará cualquier consigna cuestionándola, porque él ya sabe mejor que nadie que hay que hacer. Reacciona bien al diálogo, en el que puede

conectar afectivamente con la tarea y con los compañeros, hay que ofrecerle un lugar de discusión técnica para que se pueda integrar.

- e) El deportista-alumno depresivo. De personalidad melancólico-depresiva. Sus cualidades están muy por encima de la propia valoración de sí mismo y cualquier consigna directa le va a hacer sentirse inseguro (si no ha estado haciendo las cosas bien). Reacciona muy bien al diálogo y establece relación afectiva con prontitud. Con este tipo de personalidad hay que tener cuidado de exponerle críticas y menos delante del equipo, porque podría sentirse muy mal y contagiar al resto del equipo. Son muy sensibles a los fracasos.

El docente que identifique estas y otras características en sus deportistas-alumnos podrá conducirse correctamente ante situaciones imprevistas.

3.3. Las habilidades sociales y su importancia en la vida académica de los preparatorianos.

El plan maestro también plantea que para configurar el perfil del bachiller, se debe considerar el principio pedagógico que a la letra dice: "el educando debe lograr las habilidades que le permitan participar en la vida social" (Subdirección de bachillerato general, 2001).

3.3.1. Las habilidades sociales y su evaluación.

Donde hay más de una persona son necesarias las habilidades sociales para poder interactuar, sean estas de tipo verbal o corporal. Por que el ser humano es de naturaleza biopsicosocial. Pero ¿qué se entiende por habilidades sociales? Las habilidades sociales tienen diversas definiciones, según el enfoque de quien las defina. Sin embargo puedo afirmar que las diversas definiciones no se alejan de relacionarlo con conductas que se presentan en situaciones de relación con otras

Considerando una característica esencial de las habilidades sociales: el respeto al derecho que tienen los demás de expresar lo mismo.

Unos de los investigadores con atención en las habilidades sociales es Kelly, quién define las habilidades sociales como: "conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente". (Kelly, 1987).

Para Michembaum, Butler y Grudson (1981) las habilidades sociales se definen según el contexto donde aparezca la conducta. Porque la habilidad social aparece siempre dentro de un Marco cultural y es analizado bajo los patrones de comunicación del grupo social al que pertenece; es decir, una conducta puede ser adecuada en una situación pero no en otra. Estos autores definen la habilidad social en términos de su función en determinada situación porque cada persona tendrá su propio estilo de respuesta ante diversas situaciones determinado por patrones de conducta estructurados por interacciones previas en su entorno que le fueron útiles y efectivas en situaciones similares a las que se presentan.

Alberti y Emmons, (1982) argumentan que las habilidades sociales son conductas que permiten a una persona actuar en base a sus intereses y defenderse sin ansiedad expresando con tranquilidad sus sentimientos.

Desde el punto de vista cognoscitivo representado por Harre y Secord (1977), las habilidades son una acción que supone el procesamiento de información almacenada en la memoria de la persona que la ejecuta. Esta información toma la forma de roles, objetos, secuencias de acción, etc. Y queda a disposición de la persona cuando se exponga a condiciones propicias para la emisión de la habilidad. Es decir los cognoscitivistas hacen referencia a lo que ocurre al interior del individuo y piensan que de este proceso dependen las habilidades sociales. No consideran la función del otro u otros, elementos esenciales en una relación social.

Desde el punto de vista, del modelo conductual la habilidades sociales son aprendidas y las ponen en juego las personas en situaciones de interacción personal para obtener o mantener reforzamiento del ambiente.

Caballo (1993) después de analizar varias definiciones comenta que las habilidades sociales han sido conceptualizadas como:

1. La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.
2. La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.
3. La conducta que permite actuar a una persona según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos a los demás.
4. Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los individuos en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.

Sin embargo, habría que diferenciar entre conducta asertiva y habilidades sociales, ya que muchas veces pueden entenderse de manera indiferenciada. La conducta asertiva muchas veces se reconoce como un tipo de habilidad social, es decir la asertividad se entiende como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones y creencias de manera eficaz y sin sentirse incómodo, olvidando el sentir del otro. Y aquí podemos notar que una conducta puede ser asertiva sin ser necesariamente hábil en términos sociales.

Las habilidades sociales son para quién pone atención a su vivir cotidiano, de los primeros objetos de estudio dentro del campo de la terapia del comportamiento. Son tan necesarias que en la preparatoria No. 53 en los alumnos con déficit de habilidades sociales observamos las dificultades que tienen para relacionarse con otros compañeros, y lo difícil que les es externar sus ideas en clases (participaciones). Situación que afecta notablemente su desempeño académico y su desarrollo integral como adolescentes.

Para evaluarlas han sido creados varios instrumentos de evaluación sin llegar a un acuerdo de cual es el mejor o el más válido. Desde el enfoque conductual hay que llevar a cabo los siguientes pasos. Un análisis situacional seguido por la enumeración de respuestas y la evaluación de estas. Una vez realizado se desarrolla el formato para su fiabilidad y validez.

Pero si queremos evaluar basta con tener claro que son las habilidades sociales y hacer uso de las técnicas conocidas como la entrevista, el autoregistro, la observación, la información obtenida por otros profesionales, medidas de autoinforme, representación de papeles, el test de personalidad, el test proyectivo, etc.

Los investigadores en habilidades sociales han considerado dos tipos de evaluación: indirecta y directa.

El primero, esta representado por las técnicas de autoreporte, siendo un método que proporciona información del sujeto en relación a lo que "hace", "piensa" y "siente" cuando se confronta con varias situaciones Interpersonales (Eisler, 1980). Es considerado como evaluación indirecta porque no es observado de manera directa por el investigador o experimentador.

El segundo tipo de evaluación requiere la presencia de los observadores para registrar la conducta en un tiempo determinado, pudiéndose encontrar la

existencia de componentes verbales y no verbales que conforman a cada habilidad. Para esto se requiere de disponibilidad de observadores, sujeto y situación o bien, ambientes análogos que permitan la evaluación (Eisler, 1980).

Ambas formas de evaluar las habilidades sociales unidas se hacen más completas ya que detectan elementos que se complementan entre sí.

Para el funcionamiento adecuado de cualquier tipo de evaluación se requiere la especificación de la habilidad a evaluar, registrando los componentes que conforman la habilidad y el contexto en que se encuentra el sujeto.

Es pertinente mencionar que el juego de roles permite encontrar diferentes dificultades interpersonales ante distintas situaciones.

Pero ¿qué es el juego de roles?. El juego de roles a nivel evaluación permite registrar adecuadamente todas las conductas, utilizando registros que contemplen componentes verbales y no verbales. Donde Eisler, (1980) recomienda que antes de interpretar el juego de roles se establezca la consigna de seguir, dando las instrucciones a diferentes dificultades interpersonales ante distintas situaciones.

Las situaciones van a estar enmarcadas por las edades en las que se ubica la adolescencia en la vida académica, que a continuación se describen.

3.3.2. Adolescencia, habilidades sociales y vida académica.

El hombre a lo largo de su vida atraviesa por varias etapas en las que va creciendo y desarrollándose, sufriendo cambios y transformaciones. El primer año de vida y la adolescencia son las etapas en donde se dan más cambios y con mayor intensidad. Es por esto que la adolescencia es conocida como la edad del cambio y transcurre entre la pubertad y la juventud. La aparición de los cambios

biológicos conocido como pubertad, es sólo el comienzo de un proceso continuo y más general tanto en el plano corporal como en el psicológico hasta la conformación de la adultez. Las transformaciones psicológicas van a estar influidas por el ambiente familiar, social y cultural que matizan y diferencian esta etapa de la vida según las características del lugar de residencia y la clase social.

Durante la adolescencia los individuos suelen interesarse por la separación del ambiente hogareño. Buscan aprender todo lo que sea posible de la conducta de los adultos, aun y cuando esta sea contradictoria y muchas de las veces no corresponda a la percepción de los jóvenes. Sin embargo, el adolescente generalmente sigue influenciado por las decisiones de los padres, quienes en ocasiones imponen la meta que desean que su hijo logre; pero sin darse cuenta que estos intereses no cubren las necesidades, inquietudes y habilidades del adolescente, lo que necesariamente trae conflictos. Por poner algunos ejemplos: el adolescente desea independencia para hacer cosas como seleccionar su propia ropa, a sus amigos, organizar su tiempo de estudio y de esparcimiento, etc. Es decir, la actitud de los padres hacia su hijo adolescente es crucial para el logro de sus objetivos, si cambian las actitudes de los padres también cambian las de los adolescentes y por lo tanto el núcleo familiar.

Sin embargo, uno de los mayores intereses del adolescente es separarse del ambiente hogareño como opción para acelerar y lograr la adquisición de su identidad. Lo ideal es no estar estrechamente ligado al núcleo familiar, pero tampoco estar totalmente distanciado. Es decir, lo conveniente es un balance entre estas dos posiciones hasta que el joven logre su identidad.

Muchos padres se resisten a dejar que sus hijos se alejen de ellos, se preocupan por los conflictos relacionados con el conceder autonomía a los jóvenes. Porque para los padres es más fácil manejar al niño pequeño, al que le pueden imponer sus reglas y quién por muchas razones depende mucho de ellos.

jóvenes. Porque para los padres es más fácil manejar al niño pequeño, al que le pueden imponer sus reglas y quién por muchas razones depende mucho de ellos.

La escuela y la familia son las instituciones que más contacto tienen con el adolescente, pues es donde pasa más tiempo. El joven cuando llega a la preparatoria ya debiera tener muchas habilidades básicas desarrolladas, lo mismo que muchos patrones de conducta relacionados con lo académico como son los hábitos de estudio. Los adolescentes debieran tener deseos de tener voz y voto en el planteamiento de los programas de estudio, etc. Porque la escuela les permite participar en actividades que no están bajo la supervisión de los padres, les permite percibir una imagen del mundo adulto más amplia que la dada en los estrechos límites del hogar. Sin embargo, esto no sucede así en la preparatoria No. 53. La escuela para muchos adolescentes no ocupa un lugar estratégico para proporcionar experiencias a los jóvenes a cerca de sus responsabilidades, sus aprendizajes, la práctica del autodomínio y la interrelación social. Cuando lo esperado es que la escuela sea el puente a través del se orienta al adolescente hacia los intereses y problemas de la comunidad

Es indispensable encontrar en las preparatorias a adolescentes muy interesados por las actividades y proyectos escolares, pero no sucede así, lo que observamos es que los adolescentes se interesan por actividades de equipo o grupo relacionados con juegos, deportes y/o excursiones, posiblemente por la importancia que estas tienen para la integración del adolescente con sus compañeros.

Se ha planteado que para un mejor rendimiento escolar de los alumnos adolescentes, *la política educacional debe estimular la interacción y aprendizajes sociales* y sobre todo saber como trabajar con grupos de adolescentes, ya que en el nivel medio superior el educador debe tener como cualidades el sentido de colaboración, consideración paciencia y comprensión de sus necesidades.

desarrollar u obstaculizar el desarrollo de habilidades sociales que después se refleje en la aprobación social que reciba cada vez que se relacione con individuos o grupos.

El adolescente debe adaptarse a las normas sociales de su cultura y a enfrentarse a nuevas atracciones complejas desde los primeros años de la adolescencia. Lo que exige como habilidades básicas las habilidades sociales.

En la adolescencia una habilidad no social como la inteligencia, es un factor importante en la aceptación social, así como el sostener una relación familiar unida es predictiva de aceptación social en los niveles alto y medio. También la percepción que el adolescente tenga de sus características físicas es un factor importante para enfrentarse a los problemas de la sociedad.

El hecho de que un grupo social acepte aparentemente a un individuo, no es garantía de que la persona este bien ajustada socialmente, y viceversa. El desarrollo de habilidades sociales ayudan a resolver muchos problemas emocionales en las que la conversación va a jugar un papel muy importante, ya que facilitará amistades más profundas y duraderas. Al inicio de la adolescencia las amistades generalmente son inestables y de poca duración.

El desarrollo de habilidades sociales debe intensificarse en la adolescencia con la aceptación de sus responsabilidades sociales.

En la preparatoria oficial No. 53 los alumnos tienen un pronunciado sentido de inseguridad que probablemente resulte de sus intentos de expansión en su medio ambiente social. El adolescente se siente más seguro dentro de un grupo donde todos se parecen a él, que tienen las mismas diversiones, status social, intereses, hábitos, etc. Aunque es notable que las mujeres maduran con mayor rapidez que los hombres, pues se orientan más rápido en una sociedad hablando lo que les preocupa, los cambios que sienten en su cuerpo, sus gustos, etc.

También se presentan grupos sociales llamadas pandillas, de integrantes exclusivos e informales. Estos grupos le dan al adolescente seguridad, puesto que toman funciones que a él le parecen importantes.

Los alumnos de la preparatoria también muestran patrones de conformidad como un intento para obtener seguridad; pues entre más actúa como los otros, con mayor facilidad podrá identificarse y ser aceptado por los demás. La conformidad también pudiera estarse presentando como un estado transitorio del desarrollo, para ayudar al alumno a obtener un grado deseado de independencia de la familia.

Los alumnos con prestigio positivo son los que muestran buenas calificaciones, son disciplinados y cooperan con los maestros. Y los que no lo hacen quedan excluidos de la participación activa en los aspectos importantes de la vida de la escuela. Claro está que el liderazgo democrático requiere de actitudes, sentimientos y habilidades sociales.

No es necesario enfatizar el entusiasmo y energía de los adolescentes, ya que ellos están interesados en sus problemas sociales, en tener un automóvil, en las actividades deportivas, etc. El adolescente puede hablar durante mucho tiempo con sus amigos de asuntos que a él le interesan. Pero desgraciadamente lo que a ellos les interesa no están vinculados del todo con las actividades escolares normales. Y los maestros muchas veces no saben identificar los intereses de los alumnos y de ahí partir para relacionarlos con sus contenidos programáticos. Porque los docentes deben reconocer que el adolescente está preocupado por sí mismo, por su posición, sus problemas y su status, y como consecuencia se interesará por las tareas escolares que le brinden un sentido a su importancia personal.

Sabedores que a la gran mayoría de los alumnos les interesan las actividades físicas y deportivas, se plantea utilizarlas como medio para aprovechar

su energía y desarrollar habilidades sociales que les ayuden a desempeñarse mejor en la escuela.

En el siguiente apartado se explica como es que la psicología del deporte puede apoyar a alumnos con déficit de habilidades sociales en la prepa 53.

3.4. La psicología del deporte como medio para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos preparatorianos.

A partir de lo revisado en este trabajo, puedo encontrar en los conocimientos aportados por la psicología del deporte aplicación y utilidad a la vida académica y cotidiana de los alumnos preparatorianos con carencias en habilidades sociales.

Desde mi punto de vista, la psicología del deporte no debe limitar su aplicación única y exclusivamente a deportistas profesionales, sino también a no profesionales. Porque lo que se logra en los programas de entrenamiento deportivo y que se refleja en el evento deportivo, también puede proyectarse al ámbito académico y cotidiano del deportista y/o estudiante.

La psicología del deporte con sus métodos puede facilitar que la gente controle su estrés y su ansiedad a partir del desarrollo de su confianza. Estos métodos en un primer momento se aplican en la actividad deportiva y posteriormente pueden ser a la actividad académica y cotidiana.

En un estudio de Ismail y Young, (1973) muestran la forma en que los ejercicios por sí mismos pueden modificar el comportamiento de las personas. En el estudio se aplicaron programas de entrenamiento deportivo donde a lo largo del programa las personas mejoraron sus niveles de forma física y refinaron efectos psicológicos espectaculares, poniendo de manifiesto niveles más elevados de autoconfianza, sensaciones superiores de control, mejora de la visualización y un

mayor sentido de autosuficiencia. Hay investigaciones posteriores que han conferido respaldo a estos hallazgos iniciales.

Entonces, los cambios corporales como resultado del entrenamiento físico modifican la imagen que el alumno o deportista tiene de su propio cuerpo y aumenta así el autoconcepto. Al respecto, existe estudios que confirman una relación positiva entre los cambios en la forma física y el aumento de autoestima. En poblaciones tan distintas como mujeres adultas, estudiantes universitarios, hombres adolescentes obesos, hombres adultos en procesos de rehabilitación, niños y niñas de enseñanza elemental, etc. Han mostrado mejora en la autoestima después de haber seguido programas de educación física (Sonstroem y Morgan, 1989).

Por lo anterior podemos entender que existe una relación entre la forma física y el autoconcepto, y el autoconcepto es fundamental para el desarrollo psicológico sano de niños y adolescentes a la vida social. Por lo tanto la psicología del deporte puede ser un ingrediente importante en la ayuda de niños, adolescentes y adultos para sentirse bien consigo mismos mediante:

- Un aumento de la forma física.
- El logro de objetivos.
- Sensaciones de bienestar somático.
- Una sensación de competencia, dominio o control.
- La adopción de conductas saludables asociadas.
- **Experiencias sociales.**
- La atención experimental
- El refuerzo por medio de persona significativas.

Tanto los alumnos como los deportistas han vivenciado errores o decepciones, pero también saben lo que se siente si todo va bien, cuando todo parece funcionar sin esfuerzo y el rendimiento es excepcional. En el deporte como

en la escuela los componentes psicológicos trascienden los aspectos puramente físicos y técnicos de la ejecución. El éxito o fracaso del jugador o estudiante procede de una combinación de capacidades y físicas y psicológicas.

La psicología del deporte identifica a la atención como una destreza psicológica clave para el rendimiento deportivo, porque en muchos deportes la capacidad para mantener la atención en señales pertinentes del entorno es fundamental para el éxito. Y en la educación este aspecto también es importante para el aprendizaje, por lo tanto al desarrollarse la atención en la actividad deportiva, esta también puede utilizarse en la escuela.

Esto se afirma porque los individuos que realizan ejercicios físicos muy breves pero intensos exhiben una mejora en sus procesos cognitivos, lo que sugiere que inicialmente el ejercicio físico puede facilitar procesos atencionales influyendo directamente en el sistema nervioso central. Sin embargo, cuando el ejercicio aumenta su duración, los efectos facilitadores pueden verse contrarrestados por la fatiga muscular. Es por esto que el nivel de forma física es decisivo para determinar si el ejercicio físico será beneficioso o perjudicial para el funcionamiento cognitivo.

La psicología del deporte por lo tanto debe manejar cuidadosamente la parte física y cognitiva de los alumnos, para que de esta manera lo emocional facilite el desarrollo y manejo de habilidades sociales.

Se debe incluir instrucción en los principios de aprendizaje social que subyacen a las técnicas utilizada a los alumnos, buscando mejorar su autoobservación y seguimiento de sus conductas sociales. Los profesores deben conocer y saber utilizar el reforzamiento positivo, incluyendo la alabanza y otras formas de atención positiva.

Desde la psicología conocemos que los problemas del adolescente giran alrededor de los problemas de la autoridad, los hábitos de estudio, las amistades y la comunicación con los padres. Y en el caso de la preparatoria los profesores y orientadores se convierten en agentes restrictivos a pesar de que las intenciones sean contrarias. Cuando en estos aspectos no hay respuestas favorables entonces pueden existir conductas agresivas, depresión, trastornos de ansiedad, alcohol y/o drogas, etc.

Es un hecho, que la psicología del deporte puede ser utilizada para facilitar la interacción social y que los comportamientos sociales que adquirimos en la temprana edad puedan ser enriquecidos en la preparatoria mediante la psicología del deporte.

La eficiencia del desarrollo de las habilidades sociales será determinada por la consolidación de una serie de destrezas interpersonales a través de una interacción social saludable. Sabemos que la subcultura que comparten algunos adolescentes puede ser obstáculo tanto para el fortalecimiento de sus repertorios sociales como para la perpetuación de sus deficiencias interpersonales. Sin embargo, el intento se debe hacer, desde luego con atención especial a los que se aíslan o son rechazados por la sociedad y sufren la indiferencia de sus compañeros de escuela.

CAPITULO 4

PROPUESTA.

La propuesta de este trabajo consiste en aplicar un programa de entrenamiento deportivo con el objetivo de ayudar a los alumnos a mejorar su rendimiento académico mediante el desarrollo de sus habilidades sociales. Por lo tanto es necesario dejar bien clara la relación de la psicología del deporte, las habilidades sociales y los objetivos del bachillerato.

El plan de estudios del bachillerato propedéutico estatal y de la preparatoria oficial No. 53 específicamente pretende que el estudiante desarrolle su estructura cognitiva para asimilar ordenada y paulatinamente los saberes que a su vez le permitan desarrollar conocimientos (competencias) que lo ayuden a desenvolverse en los estudios del nivel superior y en su entorno real (Plan maestro, 2000).

La modalidad educativa permite al alumno el acceso al conocimiento científico para ponerlo en práctica en el proceso de aprendizaje de las ciencias fundadas en tres principios básicos: *observar, racionalizar y aplicar.*

Por lo tanto, la modalidad educativa esta estrechamente relacionada con la teoría del aprendizaje de Bandura (1976), que pone de relieve que ***muchos contenidos de aprendizajes se hallan mediados socialmente***, porque determinadas conductas no siempre ocurren de una manera simple sobre la base de una experiencia con las respuestas que deben aprenderse, sino también mediante la *observación* de las respuestas de otros. Es decir la conducta observacional puede ser aprendida antes de ser realmente efectuada. El aprendizaje observacional por modelamiento no puede desvincularse de las funciones cognitivas y entre ellas el *razonamiento*.

El razonamiento juega un papel importante en el alumno-deportista porque debe saber evaluar y encontrar soluciones correctas, en poco tiempo, tiene que

apreciar críticamente diversas soluciones posibles y prescindir de las representaciones inadecuadas. No debe olvidar el análisis de las fuerzas del adversario, sus particularidades psicológicas y posibilidades técnicas para prever las acciones del contrincante y sobre todo en las reacciones a esas acciones.

En la *práctica*, los estados emocionales son inherentes a la actividad deportiva y embargan al alumno-deportista ejerciendo enorme influencia en su actividad. Esto le obliga a saber dominar sus emociones.

Entonces bajo esta perspectiva es claro que el deporte es una actividad que contribuye en el aprendizaje social y que las habilidades sociales son un factor necesario e importante para obtener buenos resultados académicos.

Por otro lado, sabemos que la psicología del deporte puede utilizarse para las realizaciones individuales o de grupo y que el deporte en sí mismo puede conducir a todo tipo de cambios del comportamiento humano, a hábitos cotidianos más sanos; pero sobre todo lo que interesa en este trabajo es que la práctica del deporte es capaz de proporcionar buenas posibilidades de expresar emociones negativas como la agresión de un modo socialmente aceptable e institucionalizado. Y prevenir así la expresión de una agresión incontrolada. Es decir, con la participación en el deporte se puede evitar conductas indeseables como aislamiento social, baja estima, dependencia en la solución de problemas, etc.

En esta propuesta el entrenamiento en habilidades sociales está dirigido a desarrollar la expresión de cualquier sentimiento, y la defensa de los derechos. Trayendo como resultado metas personales, sin olvidar la importancia de la empatía, la comprensión mutua y la demostración afectiva.

El término asertividad ha sido entendida como parte integral de las habilidades sociales. Sin embargo para este trabajo la asertividad es un factor

fundamental, ya que tiene como finalidad iniciar, mantener y terminar pláticas. También nos facilita defender derechos personales y expresar sentimientos positivos y negativos positivos.

Para desarrollar esta propuesta se debe adaptar a las características de la escuela preparatoria oficial No. 53. Porque dentro del marco cultural hay variaciones en los patrones de comunicación y otros factores que dependen de la edad, el sexo y nivel sociocultural de los interactuantes. Además el grado de efectividad de cada alumno dependerá de lo que desea lograr en una situación particular, esperando que la conducta socialmente habilidosa consiga ampliar el rango de reforzamiento positivo y mejorar la calidad de vida personal.

Se propone un trabajo con el Orientador educativo, el profesor de educación física, el profesor de educación para la salud y el de educación artística, apoyados por el actual programa de activación física que propone la Comisión Nacional del Deporte (CONADE, 2002), a través de profesor Nelson Vargas Basáñez, quién presenta una estrategia que pretende cambiar, en los próximos seis años la forma en que piensan y se comportan los mexicanos con respecto al cuidado de sus salud y así ser más productivos. De tal forma que a la semana se podrían utilizar los 60 minutos del programa de activación física (20 minutos cada tercer día) y 50 minutos de cada una de las asignaturas antes mencionadas. Dando un total de 210 minutos a la semana, tiempo que permite el desarrollo de esta propuesta. Una característica de esta propuesta es la flexibilidad surgida de la práctica con los alumnos.

La propuesta pretende resaltar la relación que existe entre las materias curriculares y los aprendizajes de las materias curriculares. El psicólogo que participa como orientador educativo será el coordinador y retroalimentador del aspecto psicológico y el profesor de educación física el coordinador de las actividades físicas y/o deportivas.

**PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES
MEDIANTE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE
EN LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 53**

Objetivo general: Desarrollar en maestros y alumnos un repertorio de habilidades asertivas mediante el deporte, que promuevan un mejor rendimiento académico.

PREREQUISITO:

Desarrollar habilidades de relajación para la reducción de la ansiedad en situaciones problemáticas.

Se buscará que la nueva conducta más adaptativa disminuya la ansiedad.

La propuesta se desarrollará en 7 etapas:

PRIMERA ETAPA

AMBIENTACIÓN

Objetivo particular: Los maestros y alumnos enunciarán un propósito para mejorar sus resultados académicos.

Objetivo específico: Explicar su concepto de educación y de escuela.

Objetivo específico: Aplicar los conceptos anteriores en la escuela preparatoria y en situaciones individuales.

Objetivo específico: Analizar la participación de los directivos, orientadores, profesores y personal manual.

En esta primer etapa el trabajo es con los profesores de materias curriculares para reestructurar su forma de pensar a cerca de su asignatura. Para aprender a operar en equipo de trabajo y desarrollar actividades encaminados a un fin común, y cooperar en la solución de problemas de

enseñanza aprendizaje. En esta etapa se debe promover la información de la psicología del deporte como necesaria para el trabajo en equipo y con los alumnos. Esta información que ya se ha mencionado en este trabajo la podemos resumir en:

1. La enseñanza de conductas específicas mediante la práctica se integrarán al repertorio conductual del alumno. Se emplearán procedimientos tales como instrucciones, modelamiento, ensayo y retroalimentación.
2. Reestructuración cognitiva que busca modificar valores, cogniciones, creencias y/o comportamientos del alumno. También se pretende que a largo plazo la nueva conducta modifique las cogniciones. Puede darse todo a través de las técnicas derivadas de la terapia racional emotiva, autoinstrucción, etc.
3. Entrenamiento en solución de problemas. se pretende un comportamiento en situaciones en las que existe un objetivo o meta que ha de lograrse, pero en las que el individuo no dispone de una respuesta previamente aprendida que permita la consecución directa del objetivo. Este comportamiento implica la mayoría de las veces. Un mayor o menor grado de actividad interna que determina la solución, si es que esta llega a alcanzarse. a la vez, la actividad interna puede acompañarse de manipulaciones del entorno.

El resultado de lo anterior favorecerá la conducción de las clases de una manera diferente con objetivos compartidos para ampliar la formación de los preparatorianos.

SEGUNDA ETAPA

EVALUACIÓN

Objetivo particular: Los maestros y alumnos describirán y enunciarán los componentes y la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo académico, familiar y social.

Objetivo específico: Explicar los componentes de las habilidades sociales y los beneficios en su vida cotidiana.

Objetivo específico: Aplicar los componentes anteriores a situaciones que suceden en el deporte y en la escuela.

Objetivo específico: Identificar comportamientos o situaciones que suelen evitarse y que ocasionan que los alumnos no se relacionen y a su vez disminuya su rendimiento académico

Objetivo particular: Analizar porque se establecen estas situaciones en la escuela y que efectos provocan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta etapa se informa al alumno sobre el entrenamiento en habilidades sociales y los objetivos buscando se interese a participar. Se sugiere mencionar los efectos negativos que comúnmente tienen los alumnos para compararlos con otros más agradables que pueden incrementarse con la habilidad social. Se pueden presentar algunos casos para aumentar el interés

Una vez que el alumno esta interesado se evaluarán las habilidades sociales con el instrumento de Rios S. (1994) y su hoja de respuestas que se puede observar en el Anexo 6, y de acuerdo al diagnostico se plantearán los objetivos precisos que determinaran el plan anual (2 semestres) de cada una de sus asignaturas teniendo presente el objetivo general en común.

TERCERA ETAPA

ENTRENAMIENTO

Objetivo particular: Los maestros y alumnos utilizarán los componentes básicos del entrenamiento en habilidades sociales, específicamente de las habilidades asertivas.

Objetivo específico: Desarrollar las habilidades de inicio, habilidades avanzadas, habilidades para manejar sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para encarar el estrés y habilidades de planeación. (Ver anexo 7).

Objetivo específico: Analizar los componentes de las conductas e identificar el estilo asertivo.

Objetivo específico: Ensayar diversas situaciones conflictivas, primero en un juego deportivo y después en una situación académica. En las que se aplicarán los componentes asertivos.

Será necesario una reunión de los profesores involucrados cada dos meses para retroalimentar el desarrollo de la propuesta.

Mientras se realiza lo indicado en la primera y segunda etapa se debe trabajar con los alumnos dinámicas o juegos deportivos que permitan observar las características físicas y psicológicas de los alumnos en interacción realizando un registro que describa brevemente lo acontecido en el grupo (ver anexo), y que sea importante, según los acuerdos de los profesores involucrados. Es necesario también que el orientador observe y registre la conducta del profesor mientras realiza su trabajo, con la finalidad de mejorar la relación entre alumnos y profesor que genere un ambiente agradable de trabajo, para que los alumnos-deportistas se diviertan y adquieran las habilidades sociales necesarias para desarrollarse en su medio social.

CUARTA ETAPA

PRÁCTICA EN VIVO.

Objetivo particular: Los maestros y alumnos ampliarán en el empleo de habilidades sociales como elemento para mejorar su rendimiento académico.

Objetivo específico: Explicar la relación entre asertividad y rendimiento académico.

Objetivo específico: Mencionar la importancia de la actividad del maestro en la utilización de habilidades asertivas para modificar el comportamiento de los alumnos y fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos.

Objetivo específico: Promover situaciones que facilitan la relación asertiva entre maestros y alumnos.

Para el cumplimiento de los objetivos, una frase que debe repetirse es "vas ha desarrollar habilidades asertivas jugando". Dejar claro que en los juegos que se realicen es secundario el marcador, lo que interesa es desarrollar habilidades asertivas, y en eso todos ganarán.

QUINTA ETAPA.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO.

Objetivo particular: Se realizarán observaciones bimestrales en los contextos deportivos y académicos.

Objetivo específico: El orientador registrará los avances en el desarrollo de habilidades asertivas y estará pendiente de la utilización de las técnicas de la psicología del deporte, tanto en el ambiente deportivo como en el académico.

Objetivo específico: El profesor de educación física registrará sus avances a nivel físico y su rendimiento deportivo.

Objetivo específico: El profesor de educación para la salud y educación artísticas registrarán el manejo de la información y su conexión en la práctica.

SEXTA ETAPA

POSTEVALUACIÓN

Se aplicara nuevamente el instrumento para evaluar habilidades sociales en adolescentes de Rios, S. (1994). Y será comparado con los resultados iniciales.

SÉPTIMA ETAPA

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

- Evaluación de la dirección escolar y la supervisión.
- Evaluación de los profesores involucrados.
- Evaluación del departamento de orientación.
- Evaluación de los alumnos.

RECURSOS MATERIALES:

Salón, sillas, inventarios, formatos de registro, radiograbadora, cámara de video, canchas y balones.

RECURSOS HUMANOS:

LAS ACTIVIDADES DEL EQUIPO DE TRABAJO (*Orientador educativo, profesor de educación física, profesor de educación para la salud, y profesor de educación artística*)**SON:**

Orientador educativo: Coordinador y retroalimentador del programa en el aspecto psicológico. Y responsable del manejo de las técnicas psicológicas y del entrenamiento en habilidades sociales; en los juegos deportivos y en las situaciones académicas.

Profesor de Educación física: Coordinador y retroalimentador del programa en el aspecto físico. Y responsable de la organización de los juegos deportivos.

Profesor de educación para la salud: Será responsable de abordar los temas:

- Salud integral cuerpo-mente.
- Problemas emocionales en el deporte.
- Estados emocionales.
- Estados de ansiedad.
- Apatía.
- Estados fóbicos
- Regulación emocional.
- Regulación de la activación.
- Y las técnicas mencionadas en esta propuesta.

Profesor de educación artísticas: Será responsable de abordar los temas:

- Preparación física.
- Fuerza resistencia y velocidad.
- Reglamento de fútbol.
- Fundamentos técnicos.
- Recepción, conducción y pase.
- Tiro, cabeceo y dominio del balón.
- Saque de banda, saque de meta y tiro de esquina.

Se requerirá que los profesores tengan conocimiento del programa y estén bajo la dirección de un psicólogo o profesor con entrenamiento suficiente para la preparación de la información y práctica de las técnicas de la psicología aplicada al deporte. Además del entrenamiento en habilidades sociales.

Activación física o receso: Este tiempo será ocupado para partidos entre grupos.

CONCLUSIONES.

La psicología en general puede y debe utilizarse para favorecer el cambio y desarrollo del ser humano que le permita elegir las formas más adecuadas para lograr sus objetivos en la vida.

La psicología del deporte como ciencia científica de los individuos que realizan actividad física y deportiva busca comprender como los factores psicológicos afectan el rendimiento motor de una persona y a su vez como su participación en el deporte o actividad física afecta a su desarrollo psicológico.

A lo largo de este trabajo, sin perder de vista que la tesis es un requisito de titulación, el esfuerzo no ha sido vano, porque los lectores podrán percatarse, que la psicología es una ciencia muy importante en cualquier campo donde este presente el ser humano, y quién lo dude sólo necesita mirarse y experimentarse a sí mismo y a su medio ambiente y encontrará que la psicología ha centrado su atención en la persona como ser social que piensa, que siente, que comprende, que se interesa, etc.

Sin embargo, la psicología a lo largo de su historia no podrá ocuparse al cien por ciento en todos los aspectos de la conducta humana, y un aspecto es el caso de el **área tecnológica del deporte**, como ya se ha mencionado.

Es en el deporte donde los individuos ponen en duda valores y normas de conducta que trae consigo una fase de inseguridad y la necesidad de superarla. Por lo tanto es en los espacios y momentos deportivos en que hay competencias donde debemos reconocer la importancia de la psicología del deporte con conocimientos científicos fiables para promover mejores condiciones de vida.

Sabemos que las técnicas del enfoque cognitivo-conductual por sí solas no lograrían un buen resultado. Es necesario la conformación de un buen equipo de

trabajo con conocimiento y aplicación de los contenidos de la psicología del deporte. Es decir, se debe demostrar que el apoyo de los profesores con conocimiento de psicología del deporte está relacionada con los métodos de enseñanza-aprendizaje en la escuela preparatoria oficial No. 53, en cualquier preparatoria e incluso instituciones de otro nivel escolar.

Por lo tanto, en este trabajo la psicología del deporte pretende potenciar en los alumnos deportistas sus cualidades psicológicas, así como aprenderlas y dominarlas para lograr una salud física y sobre todo mental para llevarla al ámbito académico y después a toda su vida.

Se que los profesores tienen una escasa formación en psicología del deportiva y que de llevarse a cabo está propuesta su conocimiento será superficial. Sin embargo, el trabajo continuo a través de los semestres despertará mayor interés que se verá reflejado en el resultado académico de los alumnos deportistas.

Si esto sucede, es claro que el personal docente y directivos expresarán su interés por tener una formación más sólida en esta área con aplicación al campo educativo. Y es entonces donde la psicología del deporte podrá gradualmente incorporarse en las instituciones educativas y se reconocerá justamente su importancia como promotora de relaciones sociales para lograr los mejores y mayores resultados a nivel nacional e internacional; de tal manera que la psicología del deporte trabaje en conjunto con la multidisciplinariedad.

Desde luego que sería muy ambicioso proponerse desarrollar habilidades sociales en esta propuesta. Es por eso que aún cuando el título del trabajo es ese, la propuesta inicia con el desarrollo de habilidades asertivas, ya que son las conductas que defienden los propios derechos con habilidad para transmitir y recibir mensajes de creencias, sentimientos, opiniones propias o ajenas de manera honesta, oportuna honesta y satisfactoria. Anulando así las conductas que

han resultado ser un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales conductas son: timidez, manejo de mensajes indirectos, evasión de situaciones problemáticas, conductas agresivas y conductas adictivas.

Los problemas cotidianos del ser humano en la actualidad adquieren diferentes configuraciones internas y externas, en las que las condiciones económicas juegan un papel muy importante, ya que se transforman constantemente y a su vez transforman la conducta de todo individuo. Esta conducta ya no esta equiparada a los problemas habituales. Hoy más que antes los problemas planteados exigen demasiado de la persona, hay muchos fracasos y fallos. Esta situación que también se presenta intensamente en el deporte, nos lleva a buscar nuevos métodos y caminos que deben terminar en un análisis científico de los problemas.

La investigación en psicología no puede ser reducida a un pequeño laboratorio, si es que se quieren obtener resultados fiables. Pero tampoco es posible controlar innumerables variables en la infinita realidad humana. Es entonces una buena alternativa para las investigaciones de psicología reducir nuestra atención a un evento deportivo, ya que es ahí donde los individuos intensifican sus características de personalidad y aumenta la posibilidad de controlar variables. Es entonces el área o campo deportivo un segmento de la realidad donde se pueden obtener conclusiones valiosas que sirvan de antecedente a los nuevos problemas de la psicología.

Las personas en la vida cotidiana y más intensamente e inmediatamente en la vida deportiva desean no sólo hacer algo, sino también saber qué, cómo, porqué y para que lo hacen. Es decir hay una necesidad de independencia, de autorrealización y de mayor gozo de vivir.

Con este trabajo se busca en la preparatoria oficial No. 53 que los conocimientos de psicología del deporte nos ayuden comprender esas relaciones

tan complejas y vitales. Al mismo tiempo que se busca un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario de la educación física en relación con los aprendizajes escolares. Que los profesores cambien su percepción hacia las materias cocurriculares y en especial hacia la educación física separado de lo psicológico. Se pretende que los maestros puedan interpretar o pensar de otra manera los problemas de enseñanza-aprendizaje. Por su puesto que esto no es sencillo, requiere de mucho esfuerzo y de aprender a operar en equipo con los compañeros de trabajo y ver al alumno como un ser humano integro (física y psicológicamente) y a su vez promover y desarrollar la capacidad de elaboración grupal, del trabajo en equipo y desde luego una actitud creadora. Que nos lleve al desarrollo de una actividad científica para resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, R. & Emmons, M. (1982). Your perfect right. A guide to Assertive Living. En: B. Fernandez, **La evaluación conductual**. México: Piramide
- Allgulander C. y Fisher L. (1990). Self-Poisoning patients in european of psychiatric and neurological sciences. En: E. Roth, **Competencia social**. (270-276). México: Trillas.
- Asociación de tenis del estado de México (ATEM). (1990). **Manual del entrenador**. México: ATEM.
- Bandura, A. (1969). **Principles of behavior modification**. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Bechtereve, R. (1913). Investigaciones en la teoría del aprendizaje sobre destrezas motrices. En: J. Riera, y J. Cruz, **Psicología del deporte**. España: Martínez Roca.
- Beck, A. (1967). **Depression: Causes and treatment**. Philadelphia: University of Pennsylvania
- Beck, A. (1970). **Cognitive therapy and the emotional disorders**. Nueva York. International Universities Press.
- Beceril, F. (1987). **Evaluación de procesos motivacionales en atletas de alto rendimiento**. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. México; México.
- Bernstein, D. A. (1986). **Introducción a la psicología clínica**. México: Mc Graw-hill.
- Bernstein D. A. y Borkovec, T. D. (1983). **Entrenamiento en relajación progresiva**. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Brohm, L. (1978) Deporte y agresión. En: J. Williams, **Psicología aplicada al deporte**. Madrid: Biblioteca nueva.
- Buceta, J. (1991). Intervención conductual en el deporte de competición. En: G. Buela Casal y E. Caballo. **Manual de psicología clínica aplicada**. México: Siglo XXI
- Buela Casal G. y Caballo, E. (1991). **Manual de psicología clínica aplicada**. México: Siglo XXI.

- Caballo, V. (1993). **Manual de evaluación y entretenimiento de las habilidades sociales**. México: SXXI.
- Caro, I. y Gutierrez O.(1965). **Cultura intelectual y cultura física**. Argentina: Kapeluz.
- Cassel, M. Russel, G. y Aienza, M. (1993) **Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. México: Siglo XXI.
- CONADE, (2000), **Activación física**. México: SEP-CONADE.
- Cratty, B. J. (1979). **Juegos didácticos activos**. México: Pax México.
- Crocker, P. E; Alderman R. B; y Smith, M. R. (1988). **Cognitive-afettive stress management Youth volleyball players**. Journal o sport & exercise psychology 10, 448-460.
- Curtis, J. (1992). **La mente del deportista ganador**. México: Panama.
- Darley, J. (1990). **Psicología**. México: Panama.
- Delgado, S. F. (1983). **La terapia de la conducta y sus aplicaciones clínicas**. México: Trillas.
- Dobsón, K. S. Y Franche, R. L. (1991). La práctica de la terapia cognitiva. En: R. Mayer, **El futuro de la psicología cognitiva**, Madrid: Alianza.
- Eisler, R. (1980). **Behavioral assessment of social skills**. American journal of psychiatry, 29, 56-61.
- Ellis, A. y Abrahams, E. (1983). **Terapia racional emotiva**. México. Pax-México.
- Ellis, A. Y Gringer, R. (1990). **Manual de terapia Racional Emotiva**. Bilbao: Desclée de Brower,
- Fester y Skinner, (1957). Conducta operante. En: J. Wolpe, **Práctica de la terapia de la conducta**. México: Trillas.
- Garcés, A. E.(1996). **Motivación al logro y autoconcepto en futbolistas de primera división**. Tesis de licenciatura. Universidad Iberoamericana; México, D. F.
- García, J. y Caballero, A. (1978). Técnicas operantes. En: J. Wolpe, **Práctica de la terapia de la conducta**. México: Trillas.

- González, J. (1996). **El entrenamiento Psicológico en los deportes**. España : Biblioteca nueva.
- Harre, R y Secord, P. F. (1977). **The explanation of social behavior**. Oxford: Blackwell.
- Harris, D. (1976). Deporte y agresión. En: J. Williams, **Psicología aplicada al deporte**. Madrid: Biblioteca nueva.
- Harris, D. (1991). Técnicas de relajación y energización para la relajación del arousal. En: J. Williams, **Psicología aplicada al deporte**. Madrid: Biblioteca nueva.
- Harris, D. y Harris B. L. (1987). **Psicología del deporte**. Barcelona: Hispano europea.
- Henn, A. (1980). **Tratado de psiquiatría**. México: Masson.
- Keller, F. S. (1987). **La excelencia en los deportes**. México Trillas.
- Kelly, J. (1987). **Entrenamiento de habilidades sociales**. España: Biblioteca de Psicología.
- Kendal, P. y Norton, J. (1988). **Psicología Clínica**. México. Limusa.
- Kraft, (1964), Investigaciones En: Roth, E. (1986) **Competencia social**. México. Trillas
- Kraft. (1969), Investigaciones En: Roth, E. (1986) **Competencia social**. México. Trillas
- Kraft. (1970), Investigaciones En: Roth, E. (1986) **Competencia social**. México. Trillas
- Kusulas, T. E. (1984). **Aplicación de algunos principios del análisis conductual en jugadores de basquetbol utilizando como mediador el entrenador**. Tesis de licenciatura. UNiversidad Nacional Autonoma de México. Facultad de psicología. México, D.F.
- Landers, F. (1983). **Psicología aplicada al deporte**. Madrid: Morata.
- Lavther, J. (1972). **Psicología del deporte y del deportista**. Buenos Aires Paidós.

- Lazarus, A. (1966). Conducta aseriva. En: V. Caballo, **Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales**. Madrid: Siglo XXI.
- Lazarus, A (1971). **Behavior Therapy & Beyond**. New York: Mc Graw Hill Book.
- León-Carrión, M. (1990). **Neuropsicología**. México: Planeta
- Loehr, J. (1982). **La excelencia en los deportes**. México: Planeta.
- Mahoney, M. J. (1984). **Cognición y modificación de la conducta**. México: Trillas.
- Mahoney, M. J. (1988). **Prevención y reducción de estrés**: España: DDB
- Martín K. y Hall C. (1965). **Using of mental imagery to enhance intrinsic motivation**. Journal of sport and exercise psychology. 17, 54-69.
- Michembaum, D. H. (1977). **Cognitive behavior modification**. Nueva York: Plenum.
- Michembaum, D.(1988). **Terapias cognitivas conductuales**. En: S. L. Jay y P. Garske. **Psicoterapias contemporáneas, Modelos y métodos**. Bilbao D. D. B.
- Mischel, W. (1979). **Introducción a la personalidad**. México: Interamericana.
- Montalvo, R J. (1994). **Papel de la práctica deportiva en los problemas psicológicos de los adolescentes**. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México. Campus Iztacala, Edo. De México.
- Navas, M. (1987). **Entrenamiento aserivo**. En: E. Aguilar, **Asertividad**. México: Pax México.
- Peña, (1995). **Efecto del ensayo de la conducta vosomotora en la ejecución del primer servicio en tenistas juveniles**. Tesis, de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala, Edo. De Méx. México.

- Preparatoria oficial No. 53, (2001). **Proyecto de gestión académica**, Zumpango. México.
- Riera, J. (1985). **Introducción a la psicología del deporte**. España: Martínez Roca.
- Riera, J, y Cruz, J. (1991). **Psicología del deporte**. Barcelona: Martínez Roca.
- Rimm, D. C. y Master, J. C. (1987). **Terapia de conducta**. México: Trillas.
- Rios, S: M. (1983). **Construcción, confiabilización y validación de una escala para medir habilidades sociales en adolescentes** México: Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma, Campus Iztacala. Edo. De Méx. México..
- Riverio, D. S.(1975). **Psicología del deporte y preparación del deportista**. Buenos Aires: Kapeluz.
- Rodríguez, M. (1996). **Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte**. México: Siglo XXI.
- Ruiloba, (1991) **Introducción a la psicopatología y la psiquiatría**. México. Salvat editores.
- Russel, G. L. (1994). **Estados de prearranque y sus particularidades psicológicas**. México: CONADE.
- Sánchez, (1990). Entrenamiento asertivo. En: E. Hall, **La dimensión oculta**. México: Siglo XXI.
- Schmid, A. y Peper, E. (1990). Técnicas para el entrenamiento de la concentración. En: Williams, J. **Psicología aplicada al deporte**. Madrid: Biblioteca nueva.
- Skinner, B. F. (1937). **The behavior of organisms**. Nueva York: Appleton-Century
- Solomón, P. (1974). **Manual de Psiquiatría**. México: Manual Moderno.
- Subdirección de bachillerato general, (2001) **Plan maestro**. Toluca. México.

- Sue McPherson y Karen French, (1991). **Changes in cognitive strategies and motor skills in tennis.** Journal of sport and exercise psychology, 13, 26-41.
- Thomas, A. (1982). **Psicología del deporte.** Barcelona: Heder.
- Thorndike, (1909). Investigación en la teoría del aprendizaje sobre destrezas motrices. En: J. Riera y J. Cruz, (1991). **Psicología del deporte.** España: Martínez Roca.
- Turner, R. (1986). La desensibilización sistemática. En Buela-Casal y Caballo (1991) **Manual de psicología clínica aplicada.** México : Siglo XXI.
- Vealey, R.(1991). Entrenamiento en imaginación para el perfeccionamiento de la ejecución. En: J. Williams, **Psicología aplicada al deporte.** Madrid : Biblioteca nueva.
- Vera M. y Villa, J. (1986). Técnicas de relajación. En: G. Buela Casal y E. Caballo. **Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta.** Madrid. Siglo XXI.
- Vidal, G.y Alarcón, R. D. (1986). **Psiquiatría.** Buenos Aires : Panamericana
- Watson, J. (1907). Investigaciones en teorías del aprendizaje sobre destrezas motrices. En: J. Riera y J. Cruz (1991), **Psicología del deporte.** España: Martínez Roca.
- Wenberg, R. y Gould, D. (1995). **Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico.** España: Ariel.
- Williams, J. (1991). **Psicología aplicada al deporte.** España. Nueva era
- Woddworth, (1899). Investigaciones en teorías del aprendizaje sobre destrezas motrices. En: J. Riera y J. Cruz (1991). **Psicología del deporte.** España: Martínez Roca.
- Wolpe, J. (1958). Primeras investigaciones. En: J. Wolpe, **Práctica de la terapia de la conducta.** México: Trillas.
- Wolpe, J. (1977). **La Práctica de la modificación de la conducta.** México: Trillas.

- Woolfolk, R. L. y Buchey, A. J. (1988). **The effects of emotive imagery on strenght performance.** Journal of sport & exercise psychology. 12, 366-375.
- Van gyn, G. H. Wenger, H. A; y Gaul, C. A. (1990).). **Imagery as a method of enhancing transfer from training to performance.** Journal of sport & exercise psychology. 10, 334-345.

ANEXOS

ANEXO 1

PAVLOV
(Condicionamiento Clásico)E. I.
(Alimento)R. I.
(Reflejo de salivación)E. C.
(Timbre)R. C.
(Reflejo de salivación)WATSON
(Conductismo)E.
(Estímulo)R
(Respuesta)

NEOCONDUCTISTAS

E
(Estímulo)O
(Organismo)R
(Respuesta)SKINNER
CONDICIONAMIENTO OPERANTE

E (Estímulo) O (Organismo) R (Respuesta) K (Contingencia) C (Consecuencia)

Reforzador

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDEUTICO ESTATAL

G S		A S I G N A T U R A S										TOTAL				
P R I M E R O	1º	TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	H 5 C 7	METODOS Y TECNICAS DE INVESTIGACION I	H 5 C 8	ALGEBRA I	H 3 C 5	LOGICA	H 5 C 9	ANTROPOLOGIA	H 5 C 9	ETIMOLOGIAS	H 5 C 7	COMPUTACION	H 5 C 7	33 53
	2º	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	H 5 C 7	METODOS Y TECNICAS DE INVESTIGACION II	H 5 C 8	ALGEBRA II	H 5 C 8	FILOSOFIA	H 5 C 10	HISTORIA UNIVERSAL	H 5 C 5	ARTES VISUALES	H 5 C 8	FUNDAMENTOS DE LA COGNICION	H 2 C 2	32 52
S E G U N D O	3º	LITERATURA I	H 5 C 7	GEOGRAFIA	H 5 C 9	TRIGONOMETRIA	H 5 C 8	ETICA	H 5 C 10	HISTORIA DE MEXICO	H 5 C 9	FISICA I	H 5 C 8	COMPRESION Y RAZONAMIENTO VERBAL	H 2 C 2	32 53
	4º	LITERATURA II	H 3 C 4	INGLES I	H 5 C 7	GEOMETRIA ANALITICA	H 5 C 8	QUIMICA I	H 5 C 5	SOCIOLOGIA	H 3 C 5	FISICA III	H 5 C 8	ANALISIS DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES	H 2 C 2	33 51
T E R C E R O	5º	NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO	H 5 C 10	INGLES II	H 5 C 7	CALCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	H 5 C 8	QUIMICA II	H 5 C 5	ECONOMIA	H 3 C 8	BIOLOGIA HUMANA	H 5 C 9	CREATIVIDAD APLICADA	H 2 C 2	30 50
	6º	PSICOLOGIA	H 5 C 8	INGLES III	H 5 C 9	ESTADISTICA	H 3 C 5	INNOVACION Y DESARROLLO TECNOLÓGICO	H 5 C 8	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA Y POLITICA DE MEXICO	H 5 C 9	FISICA III	H 5 C 8	ECOLOGIA	H 5 C 9	33 56

ACOTACIONES H=HORAS
C=CREDITOS

ANEXO 3

MAPA COCURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDEUTICO ESTATAL

G	S	ASIGNATURAS COCURRICULARES									
PRIMERO	1º	ORIENTACION EDUCATIVA	H 1 C 1			EDUCACION PARA LA SALUD	H 1 C 1	EDUCACION ARTISTICA	H 1 C 1	EDUCACION FISICA	H 1 C 1
	2º	ORIENTACION EDUCATIVA	H 1 C 1	SERVICIO Y ASESORIA DE COMPUTO	H 1 C 1	EDUCACION PARA LA SALUD	H 1 C 1	EDUCACION ARTISTICA	H 1 C 1	EDUCACION FISICA	H 1 C 1
SEGUNDO	3º	ORIENTACION EDUCATIVA	H 1 C 1	SERVICIO Y ASESORIA DE COMPUTO	H 1 C 1	EDUCACION PARA LA SALUD	H 1 C 1	EDUCACION ARTISTICA	H 1 C 1	EDUCACION FISICA	H 1 C 1
	4º	ORIENTACION EDUCATIVA	H 1 C 1	SERVICIO Y ASESORIA DE COMPUTO	H 1 C 1	EDUCACION PARA LA SALUD	H 1 C 1		H 1 C 1	EDUCACION FISICA	H 1 C 1
TERCERO	5º	ORIENTACION EDUCATIVA	H 1 C 1	SERVICIO Y ASESORIA DE COMPUTO	H 1 C 1						
	6º	ORIENTACION EDUCATIVA	H 1 C 1	SERVICIO Y ASESORIA DE COMPUTO	H 1 C 1						

ANEXO 4

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA ESCUELA PREPARATORIA OF. No. 53

Generación	Ciclo E.	Demanda	Transición a 2°		Transición a 3°	
			No. alumnos	Índice	No. alumnos	Índice
1993-1996	1993-1994	79	63	79.7	50	79.4
1994-1997	1994-1995	92	66	71.7	61	92.4
1995-1998	1995-1996	98	67	68.4	65	97.0
1996-1999	1996-1997	142	124	87.3	114	91.9
1997-2000	1997-1998	162	104	64.1	98	94.2
1998-2001	1998-1999	161	119	73.9	98	82.4
1999-2002	1999-2000	158	103	65.1	96	93.2
2000-2003	2000-2001	173	133	76.8		
2001-2004	2001-2002	185				

ANEXO 5

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA
EN LA PREPARATORIA OF. No 53

	Escolaridad del padre		Escolaridad de la madre		Escolaridad del hermano mayor	
	F	%	F	%	f	%
Analfabeta	10	3	16	4	3	1
Primaria incompleta	72	18	117	24	3	1
Primaria completa	101	25	91	23	9	2
Capacitación técnica con primaria	13	3	6	1	0	0
Secundaria incompleta	34	8	28	6	10	2
Secundaria completa	65	16	50	12	31	8
Capacitación técnica con secundaria	9	2	11	3	4	1
Técnico profesional incompleto	10	3	9	2	12	3
Técnico profesional completo	12	3	13	3	17	4
Normal incompleta	4	1	1	0	9	2
Normal completa	8	2	11	3	3	1
Bachillerato incompleto	14	3	2	1	21	5
Bachillerato completo	8	2	14	3	40	10
Licenciatura incompleta	6	2	7	2	72	18
Licenciatura completa	30	7	24	6	37	9

ANEXO 6

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Existen varias habilidades que la gente necesita realizar casi a diario para relacionarse con otras personas sintiéndose bien consigo misma. Nos gustaría conocer en cuales habilidades sientes que eres exitoso y en cuáles sientes que no lo eres.

Intenta valorar cada una de las habilidades lo más objetivamente posible, procurando no dejar de contestar a ninguna de las que aquí se describen, si no entiendes alguna palabra o no esta seguro de lo que la habilidad significa, por favor pregunta a la persona que haya dado la escala. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus sentimientos a cerca de tus habilidades. Gracias por tú cooperación.

Después de cada habilidad encontrarás dos preguntas (inciso A y B) que trata de explorar ante qué persona o personas presentas o no la habilidad (inciso A) y en que contexto ocurre, familiar, escolar, laboral, etc. (inciso B) Contesta por favor en el espacio destinado a cada uno de ellos.

A continuación encontrarás una lista de habilidades. Lee cuidadosamente cada una de ellas y marca con una (X) el número que mejor describa qué tan exitosamente estás usando cada una de las habilidades que se te muestran, contesta en la hoja de respuesta evitando hacerlo en esta escala.

Pon el número 1 si NUNCA eres bueno con ella

Pon el número 2 si RARAS VECES eres bueno en ella.

Pon el número 3 si ALGUNAS VECES eres bueno en ella.

Pon el número 4 si FRECUENTEMENTE eres bueno en ella.

Pon el número 5 si SIEMPRE eres bueno en ella.

1. ¿Pones atención cuando alguien te esta hablando, haces un esfuerzo por entender lo que se te esta diciendo?
2. ¿Inicias una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas sin sentirte incomodo o ansioso?
3. ¿Hablas a otros de temas variados de tal manera que los mantienes interesados?
4. ¿Cuándo necesitas tener información sobre algún aspecto particular sabes que preguntar y te diriges a la persona indicada?
5. ¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?
6. ¿Cuándo llegas a una reunion donde te encuentras con personas que no conoces te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?
7. ¿Cuándo llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay persona que sólo a ti te conocen, se los presentas?
8. ¿Dices a otros que te gustan cosas que hacen reconociéndoles sus cualidades?
9. ¿Pides ayuda cuando sientes que esta en dificultades o problemas?
10. ¿En trabajo de equipo decides la mejor forma de realizar una actividad de grupo?

11. ¿Explicas con claridad a otros cómo hacer una tarea específica de tal forma que logres hacerte entender?
12. ¿Pones atención a las instrucciones que te dan otras personas y las llevas a cabo adecuadamente?
13. ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que los has ofendido?
14. ¿Cuándo consideras que tu tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?
15. ¿Identificas tus sentimientos y tus emociones en determinado momento?
16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos saber?
17. ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?
18. ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?
19. ¿Cuando estas atemorizado tratas de controlar tú miedo?
20. ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que debes ser halagado?
21. ¿Cuando necesitas pedir algun permiso logras obtenerlo?
22. ¿Cuando requieres algún permiso logras obtenerlo?
23. ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarlo?
24. ¿Ayudas a otros cuando te lo piden?
25. Cuando otros tienen una posición contraria a la tuya, ¿Negocias con ellos para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?
26. ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?
27. ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuales son tus derechos?
28. ¿Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo?
29. ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte un problema?
30. ¿Te mantienes fuera de peleas?
31. ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?
32. ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?
33. ¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos de cómo jugaron?
34. ¿En situaciones en que te sientes avergonzado piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?
35. ¿Si en una actividad particular son deseadas donde deseabas participar no te toca ser elegido piensas o haces algo para sentirte bien ante dicha situación?
36. ¿Haces saber a otros cuando uno de tus amigos no ha sido tratado justamente (lo defiendes)?
37. ¿Cuando tratan de convencerte de algo, analizas cuidadosamente la situación explorando lo que tu verdaderamente deseas antes de decidir que hacer?
38. ¿Cuándo te encuentras en una situación particular de fracaso razones acerca de lo que puedes hacer para ser más exitoso en el futuro?
39. ¿Cuando alguien te dice algo que no es muy claro, dices o haces cosas que indican lo que te quieren decir para comprobar para comprobar que les has entendido?
40. ¿Cuando te das cuenta de que has sido acusado por alguien decides la mejor manera de actuar ante la persona que hizo la acusación?
41. ¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?

42. ¿Cuándo sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, decides lo que tu deseas hacer?
43. ¿Actúas con entusiasmo cuando realizas una actividad interesante?
44. ¿Te das cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de control?
45. ¿Decides realístamente lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?
46. ¿Conoces realístamente tus capacidades para llevar a cabo una tarea en particular?
47. ¿Cuando necesitas saber algo, sabes como y dónde obtener la información?
48. ¿Ante una serie de tareas decides realístamente cual de ellas es mas importante para resolverla en primer lugar?
49. ¿Antes de tomar una decision consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas para elegir la mejor?
50. ¿Al desempeñar alguna actividad previamente planeas la forma de lograrla?

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES (EBSA)

SEXO: (M) (F) GRADO: TRABAJA Y ESTUDIAS: (SI) (NO)

INSTRUCCIONES: De las alternativas que se te dan, escoge la que más se acerque a tu manera de actuar en cada situación, marcando con una X en número que corresponda bajo el siguiente código:

Marca el número 1 si **SI NUNCA** eres bueno con ella

Marca el número 2 si **RARAS VECES** eres bueno en ella.

Marca el número 3 si **ALGUNAS VECES** eres bueno en ella.

Marca el número 4 si **FRECUENTEMENTE** eres bueno en ella.

Marca el número 5 si **SIEMPRE** eres bueno en ella.

1.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
2.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
3.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
4.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
5.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
6.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
7.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
8.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
9.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
10.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
11.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
12.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
13.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
14.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
15.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
16.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
17.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
18.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
19.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
20.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
21.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
22.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
23.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
24.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
25.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
26.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
27.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
28.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
29.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
30.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
31.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
32.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
33.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
34.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
35.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
36.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
37.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
38.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
39.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
40.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
41.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
42.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
43.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
44.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
45.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
46.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
47.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
48.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
49.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____
50.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	A)	_____	B)	_____

ANEXO 7

HABILIDADES A DESARROLLAR DE ACUERDO AL INVENTARIO DE RIOS

CATEGORÍAS	H A B I L I D A D E S		No. Resp.
(I) INICIO	1. Escuchar 2. Iniciar una conversación 3. Mantener una conversación 4. Preguntar	5. Agradecer 6. Presentarse 7. Presentar a otros 8. Hacer cumplidos	8
(II) AVANZADAS	9. Pedir ayuda 10. Trabajar en grupo 11. Dar instrucciones	12. Seguir instrucciones 13. Disculparse 14. Convencer a otros	6
(III) MANEJAR SENTIMIENTOS	15. Conocer sus propios sentimientos 16. Permitir que otros conozcan sus sentimientos 17. Entender los sentimientos de otros 18. Mostrar afecto 19. Encarar el miedo 20. Auto-valorarse		6
(IV) ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN	21. Lograr un permiso 22. Pedir un permiso 23. Ofrecer ayuda 24. Ayudar cuando lo piden 25. Negociar	26. Auto-controlarse 27. Defender sus derechos 28. Afrontar la burla 29. Evitar problemas 30. Evitar peleas	10
(V) ENCARAR EL ESTRÉS	31. Reclamar asertivamente 32. Responder a la queja de otros 33. Expresión de opiniones honestas ante logros de otros 34. Encarar la vergüenza 35. Encarar la frustración 36. Defender a un amigo	37. Resistir a la persuasión 38. Afrontar el fracaso 39. Aclarar un mensaje confuso 40. Responder ante una acusación 41. Expresar opiniones 42. Resistir a la presión de grupo	12
(VI) PLANEACIÓN	43. Motivación en actividades nuevas 44. Discriminar problemas 45. Lograr una meta 46. Auto-conocer capacidades	47. Obtener información 48. Establecer prioridades 49. Tomar decisiones 50. Planear antes de actuar	8