

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**ENTRENAMIENTO EN TÉCNICAS PARA EL MANEJO DEL
ESTRÉS EN DOCENTES DE PRIMARIA Y SU EFECTO EN EL
NIVEL DE ANSIEDAD DE SUS ALUMNOS.**

NAHIR ITZORA CANTORAL

**Tesis Presentada como uno de los requisitos para optar al Grado de
Magister en Psicología Escolar.**

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2000

T.M

VIP-1,552-98
9 de diciembre de 1998

4 AGO 2000

Profesora
María Elena de Cano
Coordinadora
Programa de Maestría en
Psicología Escolar
Facultad de Humanidades
E. S. D.

Estimada Coordinadora:

Atendiendo solicitud de inscripción de tesis adjunta, remito copia de la misma, con su respectivo Código para los tramites pertinentes:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	TÍTULO DE LA TESIS	CÓDIGO
Marita Mojica Delgado	Desarrollo de Habilidades Básicas a través de Técnicas de Intervención Psicológica en estudiantes universitarios con Fracaso Académico	327-14-05-98-02
Nahir Itzora Cantoral Pérez	Entrenamiento en Técnicas para el Manejo de Estrés en Docentes y su Efecto en el Rendimiento Académico de sus Alumnos.	327-14-05-98-03

Atentamente,

Profesor Julio A.Vallarino R.
Vicerrector

Adj. lo indicado
JV/mimdea

128

DEDICATORIA

Queridos mamá y papá:

Mis logros son los suyos.

**Su apoyo y amor son incondicionales
y permanentes, por tal razón les dedico orgullosamente
mi trabajo de graduación.**

AGRADECIMIENTO

La culminación de este trabajo de graduación es un logro que hemos alcanzado gracias al apoyo y colaboración de un número plural de amigos, familiares y compañeros, quienes de una u otra forma, aportaron su granito de arena para que el presente estudio se haya convertido en una placentera realidad.

En atención a lo anterior extendemos, nuestro más sincero y profundo agradecimiento a nuestro Padre Celestial quien en todo momento intervino para que las ideas, los recursos humanos y materiales se conjugaran de tal forma que nos permitieran superar los posibles obstáculos que surgieran en el camino. Gracias Dios mío por darme el discernimiento y la fortaleza que me han permitido cumplir con los objetivos propuestos.

A la Dr. Oris Gisela Rovetto, quien además de tener nuestra admiración como asesora, profesora y colega ha sido una pieza clave en el desarrollo de este trabajo, pues nos brindó voluntaria y espontáneamente su tiempo, sus orientaciones técnicas y metodológicas y sobretodo el empuje permanente para hacer realidad esta investigación.

A la profesora Patricia de Lewis, directora del Instituto Episcopal San Cristóbal, por autorizar la ejecución del estudio en dicho plantel y habernos facilitado el uso de las instalaciones requeridas para tal fin.

A mi amiga Marita quien ha compartido conmigo, de manera desinteresada y continua, los recursos técnicos, sus ideas y conocimientos, elementos imprescindibles para la realización de esta investigación.

A mi amado esposo Jaime Alberto por su comprensión, tolerancia y amor que me revistieron de fortaleza para seguir adelante.

A mis amigos del Departamento de Orientación quienes han vivido paso a paso el desarrollo de este trabajo y nos motivaron a continuar en todo momento.

Al compañero Julio Aris por su valioso apoyo en la asesoría estadística.

Al profesor Cristóbal Navarro por la revisión ortográfica y de estilo del documento.

A María Guadalupe, Nieves y, Alex por su ayuda en el plano informático para el levantado del texto y sus correcciones.

A los maestros y alumnos del Instituto Episcopal San Cristóbal que participaron del estudio su disposición para formar parte de las actividades que dieron como resultado el trabajo que presentamos a continuación.

ÍNDICE GENERAL

	Págs.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
INTRODUCCIÓN	ii
CAPÍTULOS	
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
A. EL ESTRÉS	6
1. Definición	8
2. Características	9
B. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS EN EL ORGANISMO	12
1. A nivel Fisiológico	14
2. A nivel Psicológico	18
C. FUENTES GENERALES DE ESTRÉS EN LA INFANCIA Y EN LA ADULTEZ	20
1. El Estrés y el Desarrollo Humano	21
2. Causas Generales del Estrés en el Trabajo	27
3. Causas Específicas del Estrés en el Trabajo	30
4. Causas de Estrés en el Trabajo Relacionadas con las Tareas	34

	Págs.
D. MANEJO DEL ESTRÉS	37
1. Control del Estrés	37
2. Estrategias de Intervención para la Prevención y el Manejo del Estrés	40
3. El Aprendizaje Elemento Básico de todo Entrenamiento	48
4. El Nivel de Ansiedad del Docente y sus Repercusiones en su Desempeño y en la Conducta de sus Alumnos	54
II. ASPECTOS METODOLÓGICOS	59
A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	60
B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	60
1. Objetivos Generales	60
2. Objetivos Específicos	60
C. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	61
D. TIPO DE INVESTIGACIÓN	61
E. HIPÓTESIS	62
1. Hipótesis de Investigación	62
2. Hipótesis Experimentales	63
F. VARIABLES	63
1. Variable Independiente	63
2. Variable Dependiente	63

	Págs.
G. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES	64
1. Definiciones Conceptuales	64
2. Definiciones Operacionales	64
H. CONTROLES DE LA INVESTIGACIÓN	66
I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	67
J. POBLACIÓN	68
K. MUESTRA	69
L. INSTRUMENTOS	70
1. El Inventario de Rasgos Temperamentales de L.L Thurstone, Ph. D (IRT)	70
2. Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. IDARE	72
3. La Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada), CMAS-R	74
M. HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS	78
N. ESTADÍSTICO	79
Ñ. PROCEDIMIENTO	81
1. Consideraciones Generales del Programa de Entrenamiento en Técnicas de Relajación	83
a. Definición del Programa	83
b. Duración del Programa	84

	Págs.
c. Material de Apoyo	85
d. Estructura de las Sesiones	85
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	88
A. RESULTADOS DE LOS DATOS GENERALES DEL ESTUDIO	89
B. ANÁLISIS PRE-TRATAMIENTO DE AMBOS GRUPOS DEL IDARE	99
C. ANÁLISIS POST-TRATAMIENTO DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DEL IDARE EN AMBOS GRUPOS	104
D. ANÁLISIS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL, SEGÚN EL IDARE	107
E. ANÁLISIS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO CONTROL, SEGÚN EL IDARE, DE AMBOS GRUPOS	113
F. ANÁLISIS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO CONTROL, SEGÚN EL IDARE	114
G. ANÁLISIS POST-TRATAMIENTO DE LOS PUNTAJES DEL IDARE DE AMBOS GRUPOS	118
H. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PROMEDIOS EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DEL CMAS-R	123
I. DISCUSIÓN	129

	Págs.
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	136
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	147
ANEXO 1: Programa de Entrenamiento en el Manejo del Estrés	148
ANEXO 2: Instrumentos de Medición	198

ÍNDICE DE CUADROS

	Págs.
CUADRO I	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, de los Grupos Experimental y Control por Edad. Primer Semestre de 1999	89
CUADRO II	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, Clasificados Según el Puntaje Obtenido en el Inventario de Rasgos Temperamentales: Abril 1999	91
CUADRO III	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, Clasificado Según la Escala de Estrés de la Vida Profesional: Abril 1999	95
CUADRO IV	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, Clasificados por Nivel de Ansiedad Estado, Según Puntuación Obtenida en el IDARE: Abril 1999	100
CUADRO V	
Alumnos del IESC de los Grupos Experimental y Control Clasificados, Según el Sexo: Abril 1999	104
CUADRO VI	
Resultados del Pre-Test y Post-Test Obtenidos por Medio del IDARE por las Docentes de Primaria del IESC que Participaron del Estudio	107

	Págs.
CUADRO VII	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, Según Resultados Pre-Test y Post-Test del Grupo Experimental	112
CUADRO VIII	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, Según Resultados Pre-Test y Post-Test del Grupo Control: Julio 1999	114
CUADRO IX	
Docentes de la Sección Primaria del IESC, por Nivel de Ansiedad Estado, Según Puntuación Obtenida en el DARE: Julio 1999	118
CUADRO X	
Grupo de Alumnos cuyas Docentes Formaron Parte del Grupo Experimental, Clasificados Según los Resultados Promedios en el Pre-Test y Post-Test del CMAS-R: Abril y Julio 1999	124
CUADRO XI	
Grupos de Alumnos cuyas Docentes Formaron Parte del Grupo Control, Clasificados Según los Resultados Promedios en el Pre-Test y Post-Test del CMAS-R: Abril y Julio, 1999	125

ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Págs.
Gráfica N° 1	
Distribución Porcentual de los Docentes del IESC que Participaron en el Estudio por Edad: Abril 1999	90
Gráfica N° 2	
Distribución Porcentual de los Docentes de la Sección Primaria del IESC, Según la Escala de Estrés en la Vida Profesional: Abril 1999	96
Gráfica N° 3	
Distribución Porcentual de los Docentes de Primaria del IESC, IESC, Según Escala de Estrés en la Vida Profesional: Abril 1999	101
Gráfica N° 4	
Distribución Porcentual de los Alumnos cuyos Docentes Participaron en el Estudio, Según Sexo: Abril 1999	105
Gráfica N° 5	
Distribución Porcentual de los Puntajes Obtenidos en el Pre-Test y Post-Test por las Docente de Primaria del IESC de los Grupos Experimental y Control	108
Gráfica N° 6	
Distribución Porcentual de los Docentes de Primaria del IESC Según Puntuaciones Obtenidas en el IDARE: Julio 1999	119

Págs.

Gráfica N° 7

Promedio del Nivel de Ansiedad de los Alumnos de las Docentes de Ambos Grupos, Según los Resultados del Pre-Test, en las Sub-Escalas del CMAS-R: Abril 1999

126

Gráfica N° 8

Promedios del Nivel de Ansiedad de los Alumnos de las Docentes de Ambos Grupos, Por Sub-Escalas del CMAS-R, Según los Resultados del Post-Test: Abril y Julio 1999

127

Gráfica N° 9

Resultados Promedio del Nivel de Ansiedad de los Alumnos de las Docentes de Ambos Grupos, Según los Resultados del Pre-Test y Post-Test del CMAS-R: Abril y Julio 1999

128

RESUMEN

El estudio persigue establecer el efecto de un programa de entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés, en el nivel de ansiedad de docentes de primaria y si esto afecta el nivel de ansiedad de sus alumnos. El programa consiste en 12 sesiones de 45 minutos con los miembros del grupo experimental.

Desarrollamos un estudio experimental, de carácter explicativo del tipo antes y después, por lo que hicimos las evaluaciones correspondientes con el IDARE y el CMAS-R, que son instrumentos diseñados para medir el nivel de ansiedad en adultos y niños respectivamente.

Analizamos los datos con el estadístico denominado “t” de Student para muestras independientes con un nivel de significación de 0.05, a 1 ó 2 colas dependiendo del análisis realizado en cada caso.

Comprobamos que el entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés disminuye el nivel de ansiedad de los docentes, que les resulta inocuo y beneficioso mas, sin embargo, no produce efectos significativos en el nivel de ansiedad de sus alumnos.

SUMMARY

The study wants to establish the effect of a training program in techniques for the manage of the stress, in the level of anxiety of elementary teachers and if it affects the level of anxiety of the students. The program consists in twelve (12) meetings of forty five minutes (45) with the members of the experimental group.

We develop an experimental group of an explicative character of the type before and after, which we made an corresponding evaluation with the IDARE and the CMAS-R, which are instruments that are design to measure the level of anxiety in adults and children.

Analyzing the data with the statistics denominated “t” of Student for independents samples with a level of meaning of 0.05 and 1 or 2 peaks depending of the analysis realize in each case.

We prove that the training in techniques in the manage of the stress decrease the level of anxiety of the teachers, that results harmless and also helpful, however, it doesn't produce significant effectiveness in the level of anxiety of the students.

INTRODUCCIÓN

El medio escolar involucra un conglomerado de personas quienes desempeñan diferentes roles. Sin embargo, un binomio que tiene especial importancia para nuestros fines, es el de docente-alumno.

El docente es un elemento activo en la obra formativa escolar. Su misión va más allá del impartir conocimientos meramente académicos, ya que su finalidad última es la de formar los hombres y mujeres del futuro. Para lograrlo requiere de un bagaje de conocimientos, cumplir con un programa de enseñanza trazado y, principalmente, ser un ejemplo de conducta, humor, gestos, actitudes y opiniones para los estudiantes que le son confiados.

Cada empleo contiene muchas fuentes potenciales de tensión y la docencia no escapa a ello. Existe un cúmulo de situaciones que rodean la vida del docente en los diversos papeles que desempeña, y éstas pueden influir, a su vez, en su carrera. Este hecho nos lleva a tratar de contribuir con la salud mental de estos profesionales, como una forma de colaborar con la labor que realizan.

La conveniencia de la investigación realizada radica en la posibilidad de apoyar al docente con una serie de estrategias, organizadas en un programa de entrenamiento para manejar adecuadamente el estrés, ya que el mismo en niveles moderados proporciona

ingredientes que le dan sabor a la vida. Sin embargo, en exceso provoca respuestas desagradables en quien lo experimenta.

Por otro lado, la relevancia social del estudio implica que al ofrecer al educador herramientas para enfrentar el estrés, se promueve una mejora en la calidad de las relaciones interpersonales del docente con las personas que lo rodean.

En cuanto a las implicaciones prácticas, consideramos que este criterio se alcanza en la medida que se propone un recurso para manejar de forma óptima el estrés, que es una condición típica de una sociedad en constante proceso de cambio y que exige de las personas continuas adaptaciones para los diversos papeles que deben desempeñar.

El valor teórico de la investigación radica en la posibilidad de aportar nuevas ideas en el plano conceptual de la psicología con respecto al tema abordado. También que se extrapolen los hallazgos para su futura aplicación en otros centros educativos.

El presente trabajo lo hemos distribuidos en cuatro capítulos. El primero aborda el marco teórico de la investigación, así como los antecedentes históricos del tema, la definición del estrés, sus características, consecuencias en el ser humano, las fuentes que lo generan y las alternativas existentes para su manejo.

El segundo capítulo describe la metodología utilizada en la investigación, la cual comprende el planteamiento del problema, los objetivos y preguntas de la investigación, el tipo de estudio y sus correspondientes hipótesis, variables, controles, diseño, población y muestra. También incluye información acerca de los instrumentos utilizados, los estadísticos y procedimiento específico.

El tercer capítulo analiza los resultados de la investigación. Utilizamos cuadros y gráficas para que el lector identifique con facilidad los datos reportados.

En el cuarto capítulo damos a conocer las conclusiones y recomendaciones generadas de la investigación. Por último, incluimos la bibliografía y una sección de anexos.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se encontrarán una serie de consideraciones generales acerca del estrés que van desde su definición, características, causas y consecuencias en la infancia y en la edad adulta. Por último se plantean una serie de estrategias para su control.

A. EL ESTRÉS

Desde los primeros tiempos, el hombre se ha enfrentado a una gama de situaciones que tienen efectos en el ámbito físico, psíquico, conductual y social. Tales situaciones no tienen que ser necesariamente negativas, pero sus consecuencias son una realidad que experimentamos a diario, en diversas magnitudes y formas.

Al responsable de esas alteraciones se le ha denominado estrés. Es por él que nuestras vidas están matizadas con un sinnúmero de sensaciones cuyos efectos pueden ser catalogados como positivos o negativos, dependiendo de la fuente que lo produzca. No obstante, lo que en realidad tiene un significado relevante es la forma como el ser humano percibe, interpreta e intenta enfrentarlo.

El estrés puede obedecer a diferentes causas, y ser percibido de distintas formas. Si experimentamos cambios en nuestra vida, ya sean esperados (matrimonio, ascenso laboral), o inesperados (enfermedad, un nuevo supervisor), sentiremos los efectos del compañero inevitable de los cambios... el estrés.

Si furtivamente, una serie de factores estresantes nos acompañan en un día, tenemos una incapacidad física, enfermedad grave o nos preocupa algún familiar con dolencias corporales y carecemos de objetivos en nuestra vida seremos presa del estrés.

Si usted ha desarrollado hábitos como el deseo de controlar todo a su alrededor, o de preocuparse por todo, es adicto al trabajo, negativo en sus ideas, lo aplaza todo, es perfeccionista y se impone expectativas irreales en detrimento de su autoestima el estrés se aprovechará de usted.

El medio ambiente (natural o artificial), también puede incidir en su carácter y disminuir su energía personal, más aún si se combina con algunas de las situaciones antes expuestas.

El estrés ha producido inquietud en los seres humanos de muy diversas maneras, tanto es así que hasta para darle un nombre y clarificar aspectos que le atañen se han planteado diversas concepciones.

Entre los siglos XII y XIV, el estrés viajó como palabra de un idioma a otro, sufriendo modificaciones en el trayecto. Se derivó del verbo latín “stringere” y de su compuesto “di-stringere”, cuyo participio “strictum” significa estricto, estrecho, restricción y tensión. Luego fue adoptado por el francés antiguo bajo el nombre de destresse e implicaba el ser oprimido. Posteriormente se convirtió en distress para la lengua inglesa. En este idioma se presentaron problemas de pronunciación, razón por la cual, a lo largo del tiempo, se le suprimió el “di” y comenzó a utilizarse en dos versiones: stress y distress. A cada una de estas palabras se les confiere una connotación diferente.

El estrés, según Fontana (1995), se relacionaba con algún tipo de opresión, mientras que el distress involucra que se está bajo esa presión.

El inglés moderno procuró encontrar un punto medio para referirse a la palabra y a la experiencia representada por ésta. El resultado fue el concepto Stress (estrés en español). Su significado no permite el juzgarla como buena o mala, a menos que se tome en cuenta el contexto en que se da.

1. Definición

Históricamente el estrés ha sido definido por diversos profesionales, quienes se interesaron en reacciones del cuerpo relacionadas con modificaciones repentinas del entorno. Para los efectos de la presente investigación citaremos tres definiciones, que por su contenido teórico, facilitan la comprensión del término.

La primera de ellas es la del Doctor Hans Selye, endocrinólogo e investigador quien en 1926 introdujo el término estrés en el ámbito de la salud, definiéndolo como "*la respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante*"¹, Labrador (1995).

Para la OMS el estrés constituye el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción.

¹ LABRADOR, F. El Estrés. Nuevas Técnicas para su Control. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S. A., 1995. p. 23.

Más recientemente Lazarus (1986) lo define como “*el resultado de la relajación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar*”², tal como lo plantea Slipak (1991).

2. Características

Con el apoyo de la definición de estrés de Selye, procederemos a mencionar las características del mismo. Iniciaremos comentando que el estrés es multifacético. Analicemos el porqué de este planteamiento.

Cuando se dice que es “la respuesta general del organismo”, bien puede ser a nivel cognitivo, motor o fisiológico. Decimos esto porque puede afectar la forma de interpretar una situación: el modo de enfrentarla, ya sea a través de la huida, el ataque o la pasividad. También puede originar la activación de los órganos, sistemas y elementos del sujeto estresado en el sentido corporal.

En base a lo expuesto anteriormente podemos decir que el estrés obedece a innumerables causas (personales o ambientales). Al presentarla como “cualquier estímulo” nos lleva a suponer que la respuesta al estímulo que lo provoca, puede tanto ser positiva como negativa, buena o mala. Por último, la referencia al “estímulo estresor o situación estresora”, nos lleva a pensar en que su manifestación puede darse en el ámbito biológico o social.

² SLIPAK, O. Estrés y Personalidad En: ALCMEON 16. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 1991. Tomado de Internet

El estrés como término ha sido entendido, explicado y aplicado de diferentes formas, dependiendo de la persona o grupo que lo utilice. Así vemos que los mecanismos del estrés son del dominio médico. El cambio conductual producido por él corresponde al dominio psicológico. Los ingenieros se refieren a él en función del esfuerzo interno que soporta una cuerda, que la puede deformar y romper. Por otro lado, en el ámbito lego puede tener tantos significados que dificultan precisar en qué sentido es usado.

La definición de estrés planteada por Fontana (1995), incluye elementos que nos permiten establecer otras características del mismo, ya que lo expone como *“una exigencia a las capacidades de adaptación de la mente y el cuerpo”*³. De acuerdo a esto las *“capacidades de adaptación”* vienen a representar el control que nos permite disfrutar de sensaciones provenientes de un estrés provechoso o debilitarnos ante un estímulo molesto.

Con el apoyo de las cosas y casos que se viven en el aula ejemplificaremos esta idea. En el salón de clases una maestra y su grupo de alumnos, quienes participan de un certamen de murales alusivos a la semana de aniversario del colegio, se han esmerado para cumplir con las bases del concurso y han desplegado una gran muestra de creatividad. Dependiendo del veredicto del jurado calificador, una vez concluida la evaluación, tanto la maestra como sus alumnos, experimentarán sensaciones de bienestar

³ FONTANA, D. Control del Estrés. México, D. F.: El Manual Moderno, 1992. p 3

o malestar que reflejarán la forma en que nos vemos afectados, sobre la base de las capacidades personales de adaptación a la situación que vivenciamos.

Las exigencias externas y las capacidades personales, a las que nos referimos, pueden variar de persona a persona, de situación a situación, y aun para el mismo sujeto, en ocasiones diferentes. Si hasta el momento han llegado a considerar que el estrés como tal es ambiguo, nos reconforta comunicarles que no son los únicos en pensar así. Esperamos servir de vehículo para esclarecer las dudas que sobre él tengan. Por ello y para evitar confusiones en cuanto al manejo del concepto, procederemos a diferenciarle de otros vocablos que mencionaremos posteriormente. El aporte dado por Paterson y Neufeld 1989 En: Fontana, 1995, nos ayudará en esta tarea. El estrés lo consideraremos como el término genérico referente a un área o campo de estudio. La respuesta inespecífica del organismo ante cualquier demanda del entorno la denominaremos respuesta de estrés. Mientras que los estresores o situaciones estresantes, son términos que utilizaremos para referirnos al estímulo que provoca la respuesta de estrés.

B. LAS CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS EN EL ORGANISMO

Está comprobado que la falta de estrés puede ser tan nociva como el exceso del mismo. A continuación explicaremos ambas posiciones:

“Esta mañana usted abrió los ojos a un nuevo día y se percató que durante la madrugada un corte de la energía eléctrica alteró el despertador, por lo que va a tener que apurarse, sino quiere llegar tarde a la escuela donde labora. Al saltar de la cama todavía pensó en lo que le aguardaba, la supervisión de la clase por parte de la subdirectora, una sesión de fotografía de los niños para el anuario, recoger tareas, poner ejercicios, etc. Se levantó, aseó y vistió. Desayunó, ya que necesita energía para empezar la faena y.. Listo salió de la casa. En el trayecto a su destino se vio en medio del usual embotellamiento del tráfico. Tal parece que los semáforos y los oficiales de tránsito acordaron contribuir a retrasarle. Cuando, por fin, llegó al salón se encontró con la mamá de Carlitos quien la esperaba para reclamarle por una hoja de contacto enviada a casa el día anterior, donde se sancionaba al niño por faltas disciplinarias en esa fecha. La madre se mostró intransigente y hostil. Como si fuera poco el tiempo que dedicó a la entrevista, la afectó en el cronograma de actividades programadas para el día.

A su regreso al hogar el congestionamiento era similar al matutino. La paciencia y la cortesía habían pasado al plano de la dimensión desconocida, en la mayoría de los conductores a su alrededor, mientras pensaba en las responsabilidades que aún le faltaba por cumplir. Cuando llega a casa le recibe su cónyuge con la noticia de que un apreciado amigo suyo, a quien no ve desde hace mucho tiempo, les va a visitar esa noche”.

El ejemplo anterior corresponde a un día cualquiera en la vida de una docente que experimenta diferentes situaciones que le producen respuestas de estrés.

En el caso de que el estrés sea excesivo, tal como lo expresan Alman y Lambrou (1994), afectará negativamente la eficiencia laboral del sujeto. Esto se manifestará en

ausentismo, falta de concentración y accidentes en el trabajo. También puede ser causante de roces con los compañeros de trabajo, familiares y amigos. Eso sin contar las alteraciones a nivel físico que el estrés produce y que detallaremos posteriormente.

Ahora pasemos a revisar lo que acontecería en ese mismo día a una persona con ausencia de estrés.

“En el caso de que decidiera abrir los ojos pues mantenerlos cerrados le da igual, se encontraría con que ha llegado un nuevo día o, al menos, eso parece. Se levantó por inercia. No se bañó y se comió algo que encontró en el refrigerador, cuando pasó frente a él. Luego recordó que tenía algunos compromisos laborales pendientes, pero sólo de pensar que a esa hora el tráfico se tornaba difícil decidió esperar a que pasara media mañana. Total que la maestra sustituta tomará su lugar hasta que ella llegue.

En la escuela la recibió la subdirectora con otro memo porque la administración ha considerado cumplir con los trámites necesarios para dejarle cesante ante su indolente actitud. Pese a esto decidió salir antes de lo acostumbrado para evitar el congestionamiento de la tarde. Llega a casa y se encuentra con que le cortaron la luz, pero qué más da si al fin y al cabo eso no le interesa. Su cónyuge le comunica que esa noche lo visitará un antiguo amigo. ¿Qué tiempo hace que no le ve? ...Ni sabe ni le preocupa, total se va a dormir porque de momento no encuentra nada mejor que hacer”.

De más está decir que nos enfrentamos ante un crítico ejemplo de negligencia personal, profesional, emocional y social. Esta persona carece de elementos que le den sabor a su vida. Si a eso se le puede llamar vida. Habría que reflexionar, sino se está condenando a convertirse en un parásito y a vegetar en el mundo; a morir de aburrimiento o por incumplimiento de la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano.

El estrés es una fuente de energía que influirá en nuestras vidas dependiendo del grado y forma de ingerencia que le permitamos tener ya sea como un mecanismo de adaptación y superación que eleve nuestra tonicidad, creatividad y actitudes de esfuerzo

o, por el contrario, actúa como el vehículo que nos conduce al agotamiento físico, la insatisfacción crónica y a la incapacidad de disfrutar el aquí y el ahora, según expone Rodríguez Estrada (1986).

1. A Nivel Fisiológico

Desde los tiempos de Cicerón se sugirió que los factores emocionales podían ocasionar enfermedades físicas reales, tal como lo plantean Alexander y Selesnick 1966 En: Zax y Cowen, 1979.

La controversia en el estudio del hombre a partir de la dualidad de mente y cuerpo o de su estudio como una unidad orgánica, ha sido objeto de polémicas por espacio de miles de años. Célebres personalidades del pasado defendieron su posición del problema mente-cuerpo así:

- Hipócrates. Afirmó el carácter del hombre como ser unitario.
- Platón. Sostenía que el hombre respondía al dualismo ya planteado.
- Aristóteles. Aceptaba la idea de un alma racional y otra irracional, pero las integraba en una totalidad que incluía el cuerpo.
- Descartes y Leibnitz. Ambos reconocían el dualismo mente cuerpo.

En el siglo XIX se avanzó enormemente en el conocimiento acerca del funcionamiento fisiológico, con la obra de Freud del funcionamiento de la mente. Los estudios que se realizaron en ese siglo, cuya idea central consistía en la relación entre las emociones y las enfermedades físicas, favorecieron el paso del método psicossomático a una posición de mayor relevancia, que superaba los presentimientos y especulaciones

propias de los médicos del siglo XIX. En los albores del siglo XX se llega a comprender, a juicio de Zax y Cowen (1979), la relación recíproca entre el individuo y el efecto de lo que le acontece con la aparición de trastornos psicosomáticos.

Un experto contemporáneo en el tema del estrés es Richard S. Lazarus. Como resultado de sus estudios, Lazarus sostiene que la tensión es un tipo de interacción especial entre el sujeto y su medio ambiente. Claro está, ese entorno conlleva exigencias y las personas deben ser capaces de enfrentarlas.

Desde el siglo pasado, estudiosos como el fisiólogo francés Claude Bernard, establecieron la propiedad de los organismos sanos para mantener constante el medio interno según manifiestan Alman y Lambrou (1994).

La acción corporal que conduce a mantener ese balance interno se denomina homeóstasis. Esta se logra por medio de la regulación de funciones corporales entre las que podemos mencionar: la respiración, la temperatura y la circulación sanguínea.

Calle (1990) manifiesta que ante el estrés, *“del mismo modo que el cuerpo dispone de unos mecanismos de estabilización y unas fuerzas que tienden a la regulación, la mente y la psique también cuentan con ese sutil y útil mecanismo de adaptación a las presiones y exigencias del exterior y de la propia esfera subconsciente”*⁴

⁴ CALLE, R. Ante la Ansiedad. Técnicas de Autoayuda para Superar la Angustia y el Estrés. 3ª. Ed. Barcelona: Ediciones URANO, S.A., 1990. p-245

Visto así, aun cuando un estímulo del medio provoca alteraciones en dicho equilibrio, la persona experimenta los efectos de los mecanismos homeostáticos, que su sistema pone en ejecución con la intención de recuperarse. Investigadores como el fisiólogo Walter B. Cannon y el doctor Hans Selye comprobaron esta dinámica en estudios realizados con animales y humanos. A través de ellos verificaron que las reacciones de huida o evitación a los estímulos o situaciones estresoras resultaban nocivas para el organismo. Si la alteración de la homeóstasis supera los límites normales el sujeto experimenta un estado de tensión. Con relación a esto, Slipak (1991), afirma que *“el estrés es un estado antihomeostático que fuerza parámetros biológicos a un alto costo energético”*⁵

En el plano fisiológico, Selye identificó una serie de estímulos que se manifestaban de forma repetitiva ante diferentes estímulos. Según Spielberger (1980), en los estados tensionales se involucran una serie de cambios de orden fisiológico, comandados por el hipotálamo que moviliza al sistema nervioso autónomo y a la glándula pituitaria, para que lleven a cabo las acciones necesarias dirigidas a devolver el equilibrio al cuerpo.

Ante la presencia de un suceso estresante se produce una reacción de alarma que consta de tres fases, y que fue denominada por Selye como el Síndrome General de Adaptación (SGA).

⁵ SLIPAK, O. Estrés y Personalidad En: ALCMEON-16, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 1991.

La primera fase del SGA produce una reacción de alarma en la cual el sistema nervioso simpático aumenta tanto el ritmo cardíaco como la presión arterial y se libera glucosa. Simultáneamente el sistema nervioso periférico tensa los músculos y regula los movimientos del organismo.

En la segunda fase el organismo intenta resistir la situación no superada, con una activación fisiológica neuroendocrina que es más tardía, lenta y continua. Las glándulas suprarrenales liberan catecolaminas que preparan al organismo para la lucha o la huida. Empero si la persona percibe que nada puede hacer, soportará pasivamente el evento a la espera de que este finalice, dando paso a la siguiente fase.

La etapa del agotamiento involucra la liberación de glucocorticoides como el cortisol y la cortisona; mineralocorticoides como la aldosterona, y andrógenos como la testosterona que provocan la pérdida progresiva de su capacidad de adaptación. El abuso al que se ha sometido el organismo, le pasa la factura al sujeto afectando en el proceso a todo el sistema o a un órgano en particular como el corazón o el sistema inmunológico. Esta acción se traduce en la retención de sal que afecta el sistema renal, en el depósito de glucógeno en el hígado y de jugos gástricos en el estómago, o en afecciones del miocardio. El peligro es mayor y las consecuencias pueden ser fatales. Según Labrador (1995), si la crisis se supera y se le brinda el suficiente descanso al organismo, se recuperará progresivamente.

De acuerdo a lo anterior vemos cómo la acción de las vías autonómicas y neuroendocrinas preparan bioquímica y metabólicamente al organismo para que enfrente los factores multicausales del estrés sobre su base (real o subjetiva).

2. A Nivel Psicológico

Como ya se ha explicado existe una estrecha relación entre lo fisiológico y lo psicológico. Puntualizamos esto para señalar que en la medida que la energía física sea comprometidas en esa misma medida se afectará la energía psíquica.

Es útil y necesario una dosis de estrés en su vida, ya que le llevará a experimentar sensaciones de excitación, bienestar y una medida extra de vitalidad. Nos dará propósitos y metas que alcanzar. Mas cuando excede los niveles óptimos menoscabará nuestra autoestima y se convertirá en un impedimento para el alcance de los objetivos que persigamos. En el plano psicológico los efectos del estrés también varían de uno a otro sujeto, en intensidad y duración.

Fontana (1995) resume en tres áreas los efectos del estrés a nivel psicológico. Sostiene que en lo cognoscitivo disminuye la atención y concentración, se altera la memoria, se reduce la velocidad de respuesta, se incrementa la frecuencia de errores, se deteriora la capacidad organizativa y la planificación. También se afecta la objetividad y los patrones de pensamiento.

En el aspecto emocional, el estrés excesivo produce cambios en la personalidad que van desde el descuido en el aseo personal hasta el estilo de dirección. Además incrementa las manifestaciones hipocondríacas, la sensibilidad y hostilidad. Debilita los códigos morales y el control de los impulsos (o los intensifica). Se presentan explosiones emotivas y/o la depresión anímica. Hay una pérdida de la autoestima y un sentido de impotencia.

La esfera conductual ante el estrés excesivo induce el aumento en las alteraciones del habla. La disminución o pérdida de objetivos y metas, el incremento del ausentismo, bien sea por las enfermedades reales o imaginarias que padece el individuo. Existe riesgo de consumo de drogas. La reserva energética disminuye y el patrón de sueño se altera. En la relación interpersonal se hacen manifiestas la irresponsabilidad y el cinismo. Surgen conductas de carácter excéntrico y comentarios de índole suicida.

Vale la pena destacar que el estilo de vida imperante en la actualidad favorece el incremento del estrés, porque hoy, existen más agentes estresores y, aunque ellos alteren al ser humano promedio, la sociedad no permite recurrir a actos violentos para su manejo, sino que se espera que el buen juicio sea el que impere.

Según Slipak (1991), en la medida que aceptemos el estrés como un compañero de nuestra existencia podremos prevenir sus efectos en el ámbito psicosomático y somatopsíquico, a través de la utilización apropiada de sus mecanismos y del conocimiento de nuestra personalidad.

C. FUENTES GENERALES DE ESTRÉS EN LA INFANCIA Y EN LA ADULTEZ.

Las grandes urbes en las que se desarrollan los seres humanos se caracterizan por una sobreabundancia de estímulos, que son percibidos y producen alteraciones en los planos físico (biológico, fisiológico) y psíquico (mental, emocional). Al respecto el Dr. Rodríguez Estrada (1986), sostiene que el estrés *“resulta de las transacciones difíciles entre el individuo y su ambiente, prolongadas a través del tiempo”*⁶. Dichas transacciones involucran tanto aquellas que el mismo sujeto y la sociedad han promovido, tales como el destete, el aprendizaje social y escolar, así como aquellas que escapan de su control. Nos referimos a los agentes catastróficos que afectan a numerosas personas en todos los lugares del globo (terremotos, guerras, etc.).

En nuestro medio hemos podido constatar cómo los efectos del Fenómeno del Niño han provocado alteraciones climatológicas, que inciden negativamente en las actividades agropecuarias, lo cual carga de estrés al trabajador del campo, que tiene la incertidumbre de subsistir y beneficiarse con los frutos de su labor.

Los habitantes citadinos, por su parte, están sometidos al hacinamiento, al ruido, a los embotellamientos vehiculares, las riñas, la polución y el alto índice de criminalidad.

⁶ RODRIGUEZ, M. Motivación al Trabajo. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. , 1995. p 45

Las circunstancias que generan estrés les rodean continuamente, por lo que hasta en fechas festivas se encuentran notas periodísticas que dan fe de los estragos que el estrés puede causar, y llevar, a sujetos, a tomar decisiones terminales.

En el proceso de crecimiento y desarrollo humano se presentan diversos agentes productores de tensión. ¿Qué tanto inciden en las distintas personas? Eso depende de cada cual. A juicio de Spielberg (1979), es interesante constatar que las diferencias culturales no alteran el grado de peligro ante un hecho generador del estrés.

1. El Estrés y el Desarrollo Humano

Reiteramos el hecho de que a diario nos encontramos con situaciones y estímulos estresores. Esta es una constante que se inicia desde el período de gestación y que nos acompaña en cada estadio del desarrollo humano.

Una persona promedio que vive en un hogar estable no está exenta de experimentar estrés, considerando que desde el vientre materno se vio afectado por alguna forma de tensión. Conversaciones sostenidas con ginecólogos corroboran el que todo aquello que le ocurra y rodee a la futura mamá, es percibido por el feto de una u otra forma, a nivel intrauterino.

Es normal que las madres experimenten muchos temores acerca del bebé, especialmente durante el último trimestre. Al aproximarse el momento del parto, según Stoppard 1987 En: Papalia et Al., 1983, no es de extrañar que en ellas surja todo tipo de temores relacionados sobre posibles anomalías de su hijo(a), su capacidad de ser

buena madre, la posibilidad de cometer errores imperdonables y su eficacia en la atención del recién nacido en sus primeras semanas de vida.

La ansiedad durante el período de gestación ha demostrado ejercer una poderosa influencia al momento del parto, ocasionando complicaciones en dicho proceso.

Con respecto a esto existen investigaciones que sugieren que las emociones maternas pueden vincularse al desarrollo de los defectos del nacimiento. Algunos de ellos pueden ser: la hidrocefalia y el paladar hendido o labio leporino. Esta última condición se relaciona con la excesiva secreción de la hormona hidrocortisona que impide la normal fusión de los maxilares fetales. Cabe señalar que la influencia genética también desempeña una función importante en la aparición del defecto. De ahí que los autores del estudio digan:

“Es posible y tal vez probable que dos factores operen en la producción de esta anormalidad congénita: la actividad genética y la tensión. Si no trabajan las dos simultáneamente, tal vez no se produzca un paladar hendido”. (Strean & Peer 1956 En: Papalia et. Al., 1983)⁷.

Otros estudios han establecido que los hijos de madres ansiosas, examinadas con la prueba internacional de evaluación de la personalidad, lloraban más en los cuatros

⁷ PAPANIA, D., y WENDKOS, S. Psicología del Desarrollo “de la Infancia a la Adolescencia”. México, D. F.: McGraw- Hill, 1983. p 57

primeros días de vida, que los de las madres con niveles bajos de ansiedad. En este caso tampoco se puede descartar la influencia de la genética.

El nacimiento conlleva un trauma para el recién nacido, si analizamos que en un momento dado pasa de un entorno protegido, donde se satisfacen sus necesidades de forma inmediata, a un ambiente desconocido en el cual depende de la disposición y rapidez de otros para mantenerle en un estado de bienestar. Esto se prolongará durante su niñez, adolescencia o hasta que sea capaz de valerse por sí mismo.

Spielberger (1979) sostiene que la pareja o familia que recibe un nuevo miembro en su núcleo adquiere también, una fuente potencial de estrés. Los miembros de ese sistema, en especial la madre, deberán hacer modificaciones en sus estilos de vida para la atención del recién nacido, sacrificando incluso su autonomía y libertad en el proceso.

Conforme el bebé vaya creciendo será necesario dedicar tiempo a enseñarle a modificar o demorar la satisfacción de sus necesidades, para que su cuidado no altere la calidad de la vida familiar.

De acuerdo al pensamiento freudiano, los patrones de adaptación del individuo y las características de personalidad que manifestará en la vida adulta, serán el producto de las experiencias y la forma de manejar la tensión que haya tenido en las primeras etapas críticas de su desarrollo psicosexual (oral y anal). Por ejemplo, algunos psicoanalistas consideran que la satisfacción de las necesidades alimenticias en un recién nacido pueden convertirlo en el futuro en una persona recelosa, desconfiada o exigente si la misma es demorada. O, por el contrario, en una persona pasiva y dependiente si se le atiende de inmediato cada vez que llora.

Erik H. Erikson desarrolló las teorías psicosociales que se interesaban por las influencias socioculturales que afectan el comportamiento y desarrollo del ego. Destacó la importancia de la creación de la confianza como la base de la identidad del bebé en el futuro. La misma se logra a través del cuidado sensible de las necesidades físicas y emocionales del bebé, especialmente por parte de la madre.

Con el correr del tiempo el niño tomará conciencia de la limitación de sus capacidades y de que tiene voluntad, lo cual le permitirá reafirmar su autonomía.

En la búsqueda y logro de la autonomía del niño, los padres juegan un papel importante, bien sea para fortalecer o impedir el adecuado desarrollo del amor propio y autocontrol de su hijo.

Spielberger (1979), plantea que *“el entrenamiento en el retrete es un asunto de gran interés para muchos padres y una fuente universal de tensión para el niño”*⁸. Dicho entrenamiento necesita cierto grado de maduración y puede abrumarlo si se inicia demasiado pronto y se da de forma punitiva, provocando intensas sensaciones de ansiedad que se traducirán en ira hacia el entrenador, sensaciones de inseguridad, suciedad y falta de curiosidad, entre otras.

El comenzar a hablar también puede convertirse en una fuente de tensión si los padres presionan a su hijo para que lo haga claramente y con precisión. Este es un proceso que conlleva tiempo y práctica para desarrollar la fluidez verbal.

⁸ SPIELBERGER, Ch. Tensión y Ansiedad. México, D. F.: Harla, 1980. p 21

Distintas razones conducen a los padres a compartir con otras personas la formación de sus hijos desde edades tempranas. Hoy vemos que ante la necesidad de suministrar otro ingreso económico al hogar, los niños son atendidos por empleadas domésticas o llevados a guarderías, mientras sus padres trabajan o se dedican a diversas ocupaciones durante gran parte del día.

El asistir a una guardería e ingresar al medio escolar implica la separación continua del niño y sus padres. Además conlleva el primer contacto con fuentes generadores de estrés extrafamiliar, que toman la forma del maestro que enseña, corrige y castiga cuando así lo amerita.

El aprendizaje de la lecto-escritura y, posteriormente, de las diferentes materias que enfrenta el niño en la escuela, generará estrés en ellos en la medida que no hayan recibido el debido apresto en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de comunicación.

Spielberger (1979), comenta que *“los cambios de escuela, la transición de la primaria a la secundaria y el ingreso a la universidad también constituyen grandes fuentes de tensión”*⁹. Consideramos que aun sin cambiar de escuela, los estudiantes experimentan situaciones que pueden considerarse como estresoras. Algunos ejemplos de ello lo constituye la adaptación a nuevos compañeros y maestros al avanzar en su formación, los niveles de competitividad que se fomentan en diferentes actividades que

⁹ SPIELBERGER, Ch. Op. Cit. 23

se ejecuten en el ámbito deportivo, social, académico o cultural. La presión ejercida en el alumno a través de los procedimientos de selección para ingresar desde el kinder hasta la universidad. La adolescencia como período de transición de la niñez a la adultez, ha generado una serie de interpretaciones teóricas de diferentes estudiosos del tema. Papalia y Wendkos (1983), en su obra presentan algunos de ellos y sus correspondientes interpretaciones, a saber:

- Según G. Stanley Hall, la adolescencia es una época de tormenta y tensión, caracterizada por sentimientos vacilantes y contradictorios.
- Para Margaret Mead ésta puede ser una época de tensión o calma, dependiendo de cómo responda a ella una sociedad específica.
- Albert Bandura sostiene que la adolescencia, incluso la de Norteamérica, no está marcada por el estrés, como lo sostiene Hall.

En la relación de los adolescentes con los padres se producen con frecuencia muchos conflictos, pues su deseo de independizarse choca con la realidad en cuanto a la dependencia que de ellos tienen. En la búsqueda de su identidad experimentan crisis de valores. Tienen experiencias sexuales que les pueden repercutir en el seguimiento de su identidad.

Al llegar a la vida adulta, el matrimonio y las responsabilidades que éste conlleva generan un número plural de estresores, que podrán ser enfrentados de acuerdo a las características individuales que se tengan y al apoyo emocional que ambos cónyuges se provean.

En la vejez se incrementa la vulnerabilidad en las personas. Una serie de agentes lleva a los sujetos a tomar conciencia de la merma en sus capacidades físicas, la proximidad del cese de funciones por su jubilación, el aumento de desórdenes físico-psíquicos y la muerte inevitable.

Por último, el medio ambiente contiene una fuente inagotable de agentes estresores. Estos abarcan desde el ámbito natural (sismos, inundaciones), artificial (conflictos gremiales); hasta las molestias que a diario enfrentamos como el ruido, los cambios de salud, el hacinamiento en las aulas de clases, etc.

2. Causas Generales del Estrés en el Trabajo

Elegir una profesión, capacitarse para desempeñarse en ella y hallar un trabajo donde ejercerla, son fuentes generadoras de tensión que los jóvenes experimentan antes de ingresar al medio laboral. Pero cuando ya forman parte del mismo es probable que en algún momento encaren algunas de las causas generales de estrés en el trabajo, que son discutidas en la obra de Fontana (1995), y que a continuación presentamos:

- **Problemas Organizativos.** Las deficiencias en la organización acarrear situaciones que fomentan descontento en los empleados, ya que la confusión con relación a la jerarquía para la toma de decisiones y responsabilidad de funciones conduce a realizar procedimientos ineficaces, demoras frustrantes en perjuicio del sistema organizacional.
- **Respaldo insuficiente.** La escasez de personal y la ausencia, retraso o falta de reparación del equipo necesario, puede dificultar la realización de las

tareas al trabajador debido a que al tener que ejecutar asignaciones extra o no contar con los utensilios apropiados, puede llegar a experimentar sentimientos de que se les subvalora en sus habilidades profesionales, lo cual interfiere con su eficiencia. Ante su malestar, el sujeto en esta situación puede desahogar su frustración con personas que no son responsables de lo que le acontece. Por ejemplo, la falta de un asistente competente puede llevar a un maestro de preescolar a distraerse de su labor o descargar su desazón en sus alumnos, compañeros o familiares.

- Horas extra o sin contactos sociales. El metabolismo de todo ser humano tiene momentos de mayor eficiencia y requiere de momentos que le permitan reponer energías. Si se somete al organismo a trabajar en el período dedicado normalmente al descanso, inevitablemente se provocará una situación estresante en el mismo. De igual forma, al intentar romper con nuestros ciclos usuales de convivencia, como por ejemplo al cambiar de vivienda y el enfrentar crisis súbitas a diario, producto de nuestro tipo de trabajo (bombero, policía, médico), nos sumerge en un estado caracterizado por el estrés.
- Prospectos de posición, salario y promoción escasos. Fontana (1995), afirma que *“para la mayoría de los profesionales, una parte de su identidad está estrechamente ligada con su trabajo”*¹⁰ Este es un asunto

¹⁰ FONTANA, D. Control del Estrés. México, D. F.: Editorial El Manual Moderno, S. A. de C. V., 1995. p 31

de suma importancia ya que el sentimiento de valía personal tiene una fuerte relación con el salario, las condiciones de trabajo y promociones del empleo que se ejerce. En esto tiene que ver tanto los beneficios directos que a corto plazo se obtengan y permitan satisfacer necesidades, como con los objetivos que a largo plazo sirven de trampolín para fomentar y tratar de alcanzar diversas ambiciones de los sujetos. Si el trabajador considera que no es adecuadamente recompensado, después de muchos años de servicio y estancamiento, llevará a vivenciar sentimientos de desesperación.

- **Rituales y Procedimientos Innecesarios.** Papeleo... Tal parece que el llenado de formas es común en un sinnúmero de organizaciones. El mismo es percibido como procedimiento innecesario que sirve para hacer perder el tiempo. Igual situación se da con la proliferación de comités y reuniones de trabajo, mas aun si se carece de agendas a seguir o las mismas son ineficaces.
- **Incertidumbre e Inseguridad.** En general la incertidumbre no goza de la aceptación de las personas. Razones para esto serian la desorientación y desestabilización que provoca en quien la experimenta.

En el plano laboral se observa en las fluctuaciones, en cuanto a las políticas empresariales que hacen difícil el planeamiento de actividades, procedimientos y personal encargado.

La inseguridad que tiene su peor efecto en la moral del trabajador, es la concerniente a la permanencia en el empleo. Ejemplo de lo anterior se observa en los docentes en su período probatorio en el centro educativo donde laboran; así como en instituciones que mantienen por extensos períodos de tiempo a miembros de su personal en constante renovación de los contratos.

Otras fuentes de incertidumbre laboral lo constituyen la posibilidad de movilización de puesto en la organización a uno menos atractivo, el no ser promovido, el pasar a estar bajo las órdenes de una persona que haya subido en la jerarquía.

3. Causas Específicas del Estrés en el Trabajo

De la amplia gama de ocupaciones existentes creemos que ninguna escapa al hecho de contener algún tipo de estresor. A continuación comentaremos algunas causas específicas de estrés laboral, utilizando como referencia las consideraciones de Fontana (1995).

Especificaciones confusas con respecto a las funciones desempeñadas. En la medida que la organización carezca de un manual de clasificación de puestos, se obstaculiza la posibilidad de establecer prioridades de esfuerzo y tiempo, fomentando con ello la vulnerabilidad en los empleados, al enfrentar una ocupación cuando se carece de la orientación en cuanto al alcance de la responsabilidad que se tengan.

- **Conflicto de funciones.** Se relaciona a la incompatibilidad de funciones propias de la labor ejercida, que pueden ser sujeto de objeciones con una serie de criterios por quienes forman parte del sistema. Por ejemplo, un

docente debe impartir su clase con recursos que hagan que ésta sea amena e instructiva, pero a la vez debe velar por mantener la disciplina. En caso contrario, recibirá la reprobación de los administrativos, padres de familia y, probablemente, hasta de algunos alumnos. El temor a la censura crea sentimientos de inadecuación.

- Expectativas personales elevadas e irrealizables. A través de estudios realizados, en especial con docentes, se ha determinado que el perfeccionismo es una de las causas principales de estrés excesivo.

Producto de la falta de objetividad con relación al desempeño personal, se experimenta insatisfacción permanente e inconformidad con los resultados del esfuerzo realizado y también la renuencia a delegar funciones. Esto último tiene que ver con un rasgo típico del perfeccionista, que es su negativa a reconocer sus limitaciones y restricciones.

- Aislamiento del apoyo de los colegas. Existen ocupaciones que se caracterizan por proveer de limitadas oportunidades para compartir con colegas acerca de las dificultades experimentadas con sus clientes. Tal es el caso de la docencia, donde a pesar de que haya otras personas atendiendo grupos de un mismo nivel, se enfrentan situaciones particulares que conducen al maestro a una sensación de aislamiento.
- Desacuerdos frecuentes con los superiores. Los jefes en todos los niveles de una organización tienen la posibilidad de influir en la situación

ocupacional de sus subalternos, por tal razón se constituyen en una fuente de estrés. El manejo que tenga el superior de las funciones, condiciones de trabajo y la crítica hacia la labor del trabajador, tendrá repercusiones en el entusiasmo y competencia del personal a su cargo.

- Incapacidad para influir en la toma de decisiones. El común denominador de las personas requieren tener cierto poder en las decisiones para influir en los acontecimientos empresariales a favor de la eficiencia y calidad. Braham (1994) sostiene que *“a medida que los empleados de todos los niveles de la empresa sienten que pueden controlar más su trabajo, su estrés se reduce”*¹¹. Cuando esto no se da se producen sentimientos de impotencia, que disminuyen al trabajador al considerarse ignorado o humillado. Se excluye de este punto a aquellos sujetos que por enfermedad o por características propias de personalidad, están más a gusto cuando otro toma la directriz de los sucesos.
- Trabajo excesivo y presiones de tiempo. Al margen de las horas extra, todo empleado requiere gozar de períodos de relajación en el desempeño de su labor. Con esto no nos referimos al tiempo libre o de descanso, sino a momentos donde disminuya el nivel de actividad para examinar objetivamente su ejecución.

¹¹ BRAHAM, B. Cómo Controlar el Estrés y Mantener la Calma en Situaciones Dificiles. Madrid: Editorial IRWIN, 1994. p 19

Un ejemplo sería cuando los niños asisten a clases especiales y el maestro de grado se dedica a reorganizar un área del salón.

- **Falta de variedad.** La rutina es un poderoso agente que atenta contra la libertad de acción y pensamiento. Realizar las mismas actividades año tras año genera monotonía y merma la creatividad. En la medida que la organización facilite estrategias de capacitación para actualizar al trabajador, esta situación se puede subsanar. Un medio de lograr esto en la docencia es a través de los seminarios que se dictan a los docentes durante el verano.
- **Comunicación deficiente.** Al desconocer el qué, quién, cómo, cuándo, cuánto, dónde y por qué de lo que acontece en el medio laboral, debido a deficiencias en la comunicación, convierte hasta la más breve tarea en una estresante y prolongada actividad.
- **Conflicto con los colegas.** Dice un refrán que “uno no es moneda de oro para caerle bien a todo el mundo”. Por esta razón es posible que en las organizaciones se den conflictos entre colegas como consecuencia de las diferencias individuales, los estilos inadecuados de liderazgo u otras de las variables antes mencionadas. Los enfrentamientos producidos menoscaban la armonía y con ello la productividad.
- **Incapacidad para terminar una tarea.** Si no somos capaces de terminar un trabajo por razones tales como: la presión del tiempo, organización y comunicación-deficiente, lo más seguro es que se pierda la oportunidad de

analizar la aplicabilidad de dichas tareas en el futuro. Además, la competencia del empleado queda en entredicho ante sus clientes, compañeros y superiores.

- Pelear batallas innecesarias. Se produce en muchos casos por la combinación de los factores que hasta el momento explicamos.

4. Causas de Estrés en el Trabajo Relacionadas con las Tareas

Pasando de lo general a lo particular desarrollaremos el conjunto de estresores que se relacionan con el trabajo, y que varían para cada oficio y momento, tomando como referencia los lineamientos de Fontana (1989).

- ❖ Clientes subordinados o difíciles. En toda ocupación en la que se trate con clientes cabe la posibilidad que se tengan conflictos con algunos de ellos. Situaciones de esta naturaleza ocasionan malestar, resentimiento y un aumento en el estrés del empleado, más aun si las mismas son inesperadas e injustificadas. En el sistema escolar involucra a los educandos y a los padres de familia.
- ❖ Entrenamiento insuficiente. En un mundo cambiante, donde los avances tecnológicos están a la orden del día, los empleados deben mantenerse a la vanguardia, tanto en procedimientos como en el manejo de los equipos que son cada vez más sofisticados. Mantenerse actualizado demanda mayor tiempo y energía, lo que se traduce en un estresor adicional. La aplicación de métodos constructivistas en la educación y el uso de las computadoras

en el planeamiento y desarrollo de la clase, constituyen ejemplos de este aspecto.

- ❖ **Compromiso emocional con clientes o subordinados.** Como seres humanos tenemos sentimientos, y el llegar a poseer un título no desecha esos sentimientos. Sin embargo, existen profesiones que requieren que los profesionales desvinculen sus emociones de sus labores, ya que esto les produce más estrés. Tal es el caso de los médicos que pierden pacientes o maestros que deben permanecer imparciales ante los eventos que enfrenten.
- ❖ **Responsabilidad de la tarea.** En algunas profesiones más que en otras, los trabajadores pueden sentir una presión extra dado el escrutinio público que sientan sobre sí en base a su desempeño, más aun cuando sus éxitos pasen desapercibidos no así sus errores. Este tipo de situación genera comportamientos de extrema precaución e inhibición ante la toma de decisiones en asuntos de su entera responsabilidad.
- ❖ **Incapacidad para ayudar o actuar con eficiencia.** El poder solucionar las dificultades que surjan en el trabajo o a los clientes, produce satisfacción en los empleados. No obstante, si recurrimos a todas nuestras habilidades y no damos respuesta a la necesidad presentada, se experimenta una sensación de impotencia, fracaso personal o profesional y resentimiento hacia el cliente, a quien posiblemente se culpe de la situación. También es probable que se dude de la aptitud profesional, especialmente en el caso de

los profesionales jóvenes. Pero independientemente de la edad, éste es un hecho que conduce al malestar.

D. CÓMO MANEJAR EL ESTRÉS?

El manejo del estrés es algo que a muchos preocupa, así vemos que unos proponen estrategias para hacerlo mientras que otros están en búsqueda o con la expectativa de averiguar qué es lo último al respecto.

Al visitar una librería, la sección de libros y revistas de una tienda; al ver, oír o leer algún medio de comunicación, recibimos frecuentemente información relativa al estrés.

El sujeto bajo los efectos del estrés bien puede buscar ayuda por sí mismo, ya sea consultando un especialista, guiarse por las recomendaciones que reciba de quienes le rodean o sino del repertorio que encuentre en el mercado.

1. Control del Estrés.

Un aspecto de vital importancia es comprender que el estrés debe ser controlado y no enfrentársele en combate. Decimos esto porque al controlarlo podemos conseguir que actúe en nuestro beneficio y que resulte positivo.

Los agentes estresores, según Spielberger (1980), generan estados de ansiedad y la reacción de mecanismos de adaptación que preparan al sujeto para evitar el peligro.

La fuente de amenaza puede ser interna o externa. Una vez que se presenta es evaluada para entonces provocar la reacción correspondiente.

La primera reacción consiste en movilizarnos, lo cual significa que ante el estímulo estresante consideramos que “debemos hacer algo”. Lamentablemente son muchas las personas que se estancan en este pensamiento y no siguen sus impulsos para avanzar. Para aquellos que superan esta etapa les corresponde asumir el compromiso de conocer contra que se movilizan.

Producto del análisis y comprensión de la fuente de amenaza o agente estresor el sujeto tendrá ante sí tres alternativas de acción: eliminar o evitar el peligro, reevaluar el mismo y, por último, reducirlo o reprimirlo temporalmente en el pensamiento.

Ahora bien, Braham (1994) asevera que el control del estrés requiere de cierto grado de tolerancia al sufrimiento para un posterior beneficio, aclaremos el por qué. En nuestro intento de despojarnos del estrés será necesario que integremos una nueva filosofía de vida es decir, un conjunto de ideas que nos sirvan de aliciente para elegir el mejor camino de los que se nos presenten, aunque este no sea el más fácil ni el más rápido, como por ejemplo, iniciar una rutina de ejercicios.

Con el propósito de controlar el estrés se modificará su activación fisiológica inicial y/o su mantenimiento de forma directa. Otro recurso consiste en modificar los efectos que la conducta, pensamientos o situaciones tienen sobre él, según lo manifiesta Labrador (1995).

Decidir cuál es el mejor nivel de acción es imposible pues las soluciones, más que alternativas, son complementarias. Para corroborar este aspecto consideramos útil

mencionar el planteamiento de Calle (1990), en el sentido de que el estrés se produce cuando los factores del cuerpo y de la mente superan la capacidad normal e ideal del organismo y de la psique. Sin embargo, el grado de madurez emocional del sujeto y la necesidad de mantener el equilibrio corporal actuarán como detonantes para reaccionar ante los factores estresantes.

El control del estrés involucra una serie de acciones que intervienen de manera estratégica para propiciar la salud y el bienestar. No es una técnica que le hará sentir bien de forma inmediata, pero logrará su propósito en la medida que se practique consistentemente. Llegará el momento en que dependiendo de la(s) estrategia(s) utilizada(s) por el sujeto, reducirá el estrés en el menor tiempo posible.

Paradójicamente, para controlar el estrés debemos muchas veces, hacer lo contrario a lo esperado, por ejemplo, si en lugar de querer controlar y hacer todo en su trabajo usted aprende a delegar funciones y exigir menos de sí, descubrirá que posee más tiempo y energía para sí mismo y los demás. Además mejorará su capacidad de respuesta. Iniciará un modo distinto de ser que le permitirá tranquilizarse, centrarse y apaciguarse.

Buscar soluciones a corto plazo para controlar el estrés como recurrir a drogas, culpar a otros, criticar o salir de compras, empobrecerá su salud y la calidad de sus relaciones interpersonales.

Antes de pasar al siguiente punto queremos compartir las consideraciones de Braham (1994), con respecto al tema abordado:

“El control del estrés es, en última instancia, el control de la propia vida. Cuando se decide controlar el estrés se toma una resolución que afecta también a la calidad de vida en lo emocional, en lo físico y en lo espiritual.”¹²

2. Estrategias de Intervención para la Prevención y el Manejo del Estrés.

Tal y como planteamos en uno de los puntos precedentes existen innumerables formas de prevenir y manejar (controlar) el estrés. Pueden ser actividades a corto o largo plazo como el tomar alcohol o practicar el yoga respectivamente.

El nivel de efectividad también es variable, sobre la base de la estrategia utilizada, ya que si recurre a la bebida ante situaciones estresantes, tal vez encuentre una sensación fugaz de alivio, sin embargo, corre el riesgo de enfrentar un nuevo problema: el alcoholismo. Por otro lado si recurre a un programa de ejercicios físicos puede crear una barrera para resistir el estrés sin enmascararlo.

A partir de estas breves reflexiones pasaremos a exponer las estrategias documentadas de intervención para la prevención y el manejo del estrés.

La solución química. Anualmente el consumo de agentes químicos se incrementa en cifras alarmantes. En muchos casos dichos agentes se consumen con la intención de aliviar la tensión y la ansiedad. Producen diversos cambios emocionales y de

¹² BRAHAM, B. Cómo Controlar el Estrés y Mantener la Calma en Situaciones Difíciles. Barcelona: Ediciones URANO, S. A., 1994. p 29

comportamiento dependiendo de la cantidad que se utiliza. En porciones moderadas pueden reducir el estrés, no obstante, su uso frecuente y a largo plazo conduce a la dependencia e incremento a la tolerancia. En su ausencia produce los desagradables efectos de la abstinencia.

En el tratamiento de pacientes con agorafobia y pánico se ha reportado el uso de ciertos psicofármacos como antidepresivos, benzodiazepinas y betabloqueantes para producir un efecto antipático y mejorar el efecto de la exposición. Sin embargo, pocos de estos estudios, considera Echeburúa (1992), revelan con detalle información referente a los efectos secundarios de los psicofármacos administrados.

Técnicas del control de la respiración. Nos atrevemos a apostar, sin temor a equivocarnos, que todo aquel que esté leyendo este apartado está respirando. Ahora bien, esto no quiere decir que el lector posea un adecuado control de la respiración.

Con respecto al tema, comenta Labrador (1995), que gracias a la respiración el organismo recibe la oxigenación necesaria para su adecuado funcionamiento. A través de los tejidos y órganos del cuerpo, disminuye el gasto energético y el trabajo cardíaco. De ahí la importancia que aprendamos a controlarla.

El entrenamiento para mejorar la respiración consiste en facilitar la capacidad funcional de los pulmones, cuando y donde sea necesario, especialmente en situaciones de estrés. La regulación del ritmo inspiratorio-espíatorio, usualmente es automática. En presencia de agentes estresantes, la respiración es rápida y superficial, hay una mala oxigenación, un mayor gasto energético, incrementando con ello, la sensación de estrés general.

El aprendizaje del control de la respiración favorece que su acción automática sea lo mejor posible en situaciones de estrés.

La preparación para aprender a controlar la respiración es vital. Un primer paso requiere que logremos identificar que cambios se dan en el ámbito corporal con cada inspiración/espирación que demos. También es necesario adoptar una postura cómoda, en condiciones apropiadas (tranquilidad, poco ruido, ropa holgada), y contar con el tiempo requerido para desconectarse de lo que le puede causar preocupación. Cumplidos estos requisitos se puede iniciar de forma escalonada los ejercicios correspondientes que serán explicados en detalle en el programa de entrenamiento en el manejo del estrés, localizado en la sección de anexos. Por tal razón, sólo mencionaremos las diferentes técnicas de respiración expuestas por Calle (1990).

- * Respiraciones Abdominales
- * Respiraciones Intercostales
- * Respiraciones Claviculares
- * Respiraciones Completas
- * Respiraciones Rítmicas
- * Respiraciones Cuadradas
- * Ujjayi, Suryabheda, Nadi sodhana, Sitali, Kapalabhati (requieren la adopción de posturas corporales de meditación también llamadas asanas).

Técnicas de Relajación. Calle (1990), declara que el uso de las técnicas de relajación del cuerpo y de la mente que hoy día utilizan algunos de los más destacados

especialistas occidentales, ha sido un procedimiento propio de los practicantes del yoga denominados yoguis, desde hace cinco o seis mil años.

Los yoguis descubrieron que hay una relación directa entre toda tensión mental y física. Buscaron métodos para tranquilizar ambos planos del ser humano. Estos métodos tienen como objetivo enseñar a la persona a que alcance la relajación mediante ejercicios que ayudan a destensar la musculatura, sedar el sistema nervioso, desbloquear y tranquilizar tanto la mente como el cuerpo.

Entre los métodos de relajación más destacados podemos mencionar los de Schultz y Jacobson.

J. H. Schultz, neurólogo berlinés, concibió un método de relajación que él denominó “Entrenamiento Autógeno”, cuyo alcance supera la relajación muscular, puesto que desempeña un papel importante como método psicoterapéutico. Este método es más complicado, requiere del entrenamiento y supervisión de un especialista. Consta de dos partes: el grado inferior y el grado superior.

El “Entrenamiento en Relajación Progresiva” de Edmundo Jacobson, es de fácil ejecución. Ha sido experimentado por millares de personas con resultados exitosos. Requiere ser perseverante en su práctica, sin forzar los resultados. También asegurarse de que las condiciones ambientales sean favorables y discontinuarlo si se observan fenómenos o situaciones extrañas.

Los ejercicios propuestos por Jacobson se dirigen a identificar a través de señales fisiológicas la localización de la tensión muscular para trabajar sobre ella. De esta forma

el sujeto estará en capacidad de utilizar las habilidades aprendidas para modificar la tensión en una parte o en la totalidad del organismo.

Este sistema tiene diversas variantes siendo las más populares la relajación progresiva activa y la pasiva. Es útil para las personas sedentarias o con dificultades para localizar y relajar la tensión en su cuerpo.

Debido al desconocimiento de las prácticas yóguicas, el doctor Jacobson, tal como lo expone Calle (1990), "*se centra primordialmente en la relajación del cuerpo y evita proporcionar métodos de control mental e introversión*"¹³.

En la sección de anexos se desarrollará el procedimiento de ejecución del método de Jacobson así como algunas consideraciones propias del mismo.

Técnicas de Autocontrol. Con la intención de disminuir el desequilibrio, producido por los agentes estresores, las personas pueden recurrir a la información preventiva y la preparación. Crider (1989) sostiene que esto es posible gracias a la aplicación del reconocimiento y control de las señales de una reacción de tensión que permitan al sujeto la elaboración de un plan de acción que incluya la ejecución de formas breves de relajación y la reevaluación de la situación de tal manera que sea capaz de reducir marcadamente los efectos de la situación productora de tensión.

Tradicionalmente el hombre ha utilizado medios alternativos de autocontrol como la responsabilidad, la seriedad, abnegación, la fuerza de voluntad y la hombría.

¹³ CALLE, R. Ante la Ansiedad. Técnicas de Autoayuda para Superar la Angustia y el Estrés. 3ª. Ed. Barcelona: Ediciones URANO, S. A., 1990. p 199

Lamentablemente, estas alternativas no siempre son adecuadas, ya que las fuerzas internas muchas veces sucumben ante los factores externos. Un ejemplo sería el de la persona que está a dieta, para bajar de peso, y en las fiestas de fin de año acude a reuniones familiares o sociales y se da un atracón en alguna de ellas para no hacer un desaire al anfitrión.

Las técnicas de autocontrol, según Labrador (1995), son procedimientos muy útiles para manejar y controlar las conductas implicada en situaciones de estrés. Tienen la ventaja de desempeñar una labor preventiva de conductas problemáticas y restaurar las que ya han aparecido.

Para aplicar las técnicas de autocontrol, aplicándola al ejemplo anterior, debemos establecer qué es lo que estamos haciendo realmente (como frituras, chocolates y comida chatarra tres o más veces por semana). Delimitar metas en cuanto a lo que debo hacer (la primera semana comer sólo una vez en las franquicias de comida rápida). Elaborar una estrategia para cambiar el medio y así alcanzar las metas propuestas (llevar comida hecha en casa al trabajo). Luego evaluar el alcance de los objetivos para, finalmente, establecer las consecuencias del esfuerzo realizado. (la desintoxicación del organismo)

La Meditación. Calle (1990), considera que:

“la meditación es un entrenamiento mental mediante el cual superamos las negatividades, obstrucciones y aflicciones de la mente, clarificamos su visión, aprendemos a controlar los impulsos neuróticos, ampliamos la comprensión y el autoconocimiento”¹⁴.

¹⁴ CALLE, R. Op. Cit., p 201

En este tipo de adiestramiento hemos de concentrarnos en el presente. Proveen de calma y bienestar a la mente, purificando el subconsciente. Para ello se exige la reeducación mental, el fortalecimiento de la atención y la perceptividad para el progreso interior y la evolución consciente.

El practicante de la meditación debe observar algunos requisitos con la intención de obtener los mejores beneficios posibles de la meditación. Estos requisitos son: motivación, sincronización del cuerpo y la mente, asiduidad, energía (coraje), atención y ecuanimidad.

De la amplia gama de técnicas meditacionales, mencionaremos las que Calle (1990), destaca como las más importantes.

- Técnicas de concentración
- Técnicas de visualización
- Meditación de perceptividad y visión clara
- Meditación de ensimismamiento
- Meditación con mantras
- Meditación ambulante
- Meditación analítica

Técnicas Cognitivas. Una gran parte de los problemas relacionados con el estrés tienen un componente cognitivo que incluso puede ser decisivo. Si los aspectos cognitivos son inadaptados su implicación en las respuestas de estrés serán muy variados.

La inadaptación puede ser producida por la incapacidad de organizar y seleccionar conductas apropiadas para enfrentar el estrés; también por considerar que carecemos de las habilidades o capacidades para hacer frente a los agentes estresores, entre otras causas.

En la obra de Labrador (1995), se mencionan tres de las técnicas cognitivas más importantes que son: la técnica de detención del pensamiento, la técnica de solución de problemas y la de reorganización cognitiva.

El Modelo CALM. Ha sido desarrollado por Bárbara Braham y tiene como objetivo principal controlar el estrés laboral que padece su usuario. También se aplica a situaciones de la vida privada.

Este modelo involucra una filosofía que mejorará la calidad de vida. Se resume en etapas que, según Braham (1994), comprenden:

- Cambio de la situación en la medida de lo posible, por ejemplo, solicitando ayuda y aprendiendo a decir no, entre otros.
- Aceptación de todo aquello que no se puede cambiar, a través del control de la irritación y la liberación de lo que es fuente de la preocupación.
- Liberación de ciertas cosas, aprendiendo a conformarse.
- Controlar la propia vida por medio de recursos como la dieta, el ejercicio físico, la relajación, etc.

3. El Aprendizaje Elemento Básico de Todo Entrenamiento

Hemos de iniciar este punto definiendo el concepto de aprendizaje, extraído de la obra de Woolfolk (1987): *“el aprendizaje es un cambio que ocurre en la persona como resultado de la experiencia”*¹⁵.

El aprendizaje ocurre a diario, comprende las dimensiones de lo correcto y lo incorrecto. Se puede dar en distintos niveles de conciencia. Involucra el conocimiento, las habilidades, las emociones y actitudes.

Hermann Ebbinghaus ostenta el honor de ser considerado el padre de la psicología del aprendizaje, ya que fue el primero en establecer las bases del estudio científico (experimental) del aprendizaje. Los resultados de sus estudios, a pesar de ser interesantes, teóricamente hablando, fueron considerados poco prácticos en el aula. Sin embargo, se ha rescatado en estudios recientes algunos aspectos de su trabajo que son aplicables al trabajo en el aula escolar, tal como lo manifiesta Dempster 1987 En: Sprinthall et. Al.(1996).

A partir del surgimiento de la primera corriente psicológica, se produjo una reacción por aquellos que diferían de los planteamientos de Wundt, como consecuencia de esto son creados el conductismo y la psicología de la gestalt. Lo interesante del caso es que poco tiempo después de su surgimiento estas corrientes cambiaron el objeto de su ataque para enfrentarse entre sí.

¹⁵ WOOLFOLK, A. Psicología Educativa. 3ª. Ed. México: Editorial Prentice-Hall, 1987. p 173

El término reflejo condicionado es fisiológico y designa un fenómeno fisiológico cuyo estudio nos conduce a la comprensión de un proceso psicológico: el aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso que involucra un procedimiento y un mecanismo. Las leyes fundamentales que guían la formación de los reflejos condicionados fueron explicados por Pavlov, quien creó un método para su estudio: el método condicionado. Lo indispensable para que se forme el reflejo condicionado es que:

1. El estímulo que debe transformarse en causa del reflejo condicionado, preceda un poco al estímulo incondicionado, para que se de la conexión nerviosa temporal, lo que psicológicamente se llama asociación.
2. El primer paso debe hacerse cierta cantidad de veces, es decir, coincidir en el tiempo suficiente cantidad a la misma hora.
3. Debe ser reforzado, lo cual implica que el estímulo incondicionado que motiva la reacción que después debe ser causada por el estímulo condicionado sirve de refuerzo del reflejo condicionado que se forma sobre su base.¹⁶

Para la formación de la respuesta condicionada es importante el estado de actividad de la corteza cerebral. Si la corteza cerebral está en estado de inhibición parcial, los reflejos condicionados se forman con dificultad y resultan poco constantes. Esto explica la dificultad para aprender en estados de cansancio. Además para la

¹⁶ SMIRNOV, A., Y OTROS. Psicología. 16ª. Ed. México: Editorial Grijalbo, 1981. p 49

formación de respuestas condicionadas es fundamental que no existan otros estímulos extraños fuertes.

Ahora bien, ¿de qué forma actúa la palabra, como estímulo condicionado, como rasgo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo actúa la palabra del maestro en el aula de clases? El lenguaje, el idioma, amplía la adquisición de experiencias nuevas, ayuda a conocer la realidad objetiva. La palabra no sólo denomina los objetos, sino que permite distinguir sus signos fundamentales, generalizando a aquellos que tienen estos signos.

En el hombre en general, y en el niño en particular, es estímulo incondicionado puede sustituirse con éxito por la palabra, que resulta ser el agente reforzador sobre cuya base se puede organizar cualquier conexión nerviosa temporal, cualquier asociación. Todo esto explica el aprendizaje y sus leyes, propuestas por Pavlov.

No obstante, los gestaltistas se oponían a esta tesis. Así pues, el aprendizaje, ha sido definido desde dos enfoques diferentes, por tradición, el conductual y el cognoscitivista. De acuerdo al primero, el aprendizaje corresponde a un cambio conductual observable, descartando emociones y pensamientos, ya que los mismos no pueden ser observados directamente. Algunos de los más destacados representantes de este enfoque son: Watson, Thorndike y Skinner.

El enfoque cognoscitivista del aprendizaje sostiene que el cambio a través del cual una persona responde a una situación particular, es un proceso interno que no se puede observar directamente. Todo lo cual es puntualizado por los siguientes investigadores:

Piaget, Ausubel y Bruner, entre otros. Ellos se interesaron en factores como la creatividad, los pensamientos, el conocimiento, etc.

El modelado o aprendizaje social de Bandura, se complementa a partir de las ideas cognoscitivistas y conductistas. El insiste en que la gente aprende por imitación del comportamiento de otras personas aun cuando no se reciban refuerzos de estas conductas.

El aprendizaje de los efectos negativos de un evento en el organismo será de utilidad, ya que por el conocimiento de cuando va a ocurrir el mismo, el sujeto puede prepararse y, si es posible, controlar la fuente de estrés, según lo plantea Waller (1992). En el caso de que no se pueda evitar ni modificar el agente estresor, otra estrategia consistiría en activar el desapego con la intención de disminuir el grado de implicación personal.

Con relación al tema de esta investigación, cabe señalar que el entrenamiento que se da a quienes requieren controlar el estrés incluye una o más formas de aprendizaje.

La capacitación de los adultos será funcional en la medida que sea de carácter vivencial, activa, práctica y participativa.

El aprendizaje se da, entre los miembros de un grupo, sin focalizar la atención en la figura del conductor o conductora del mismo. Quien guíe al grupo le asiste y ayuda en una búsqueda común. Puede adoptar la denominación de facilitador(a), animador(a) o coordinador(a).

Rodríguez Estrada(1995) sostiene que El aprendizaje de los adultos involucra, además de la captación de una cantidad variable de conocimientos, el desarrollo de habilidades, destrezas, así como cambios de actitudes y conductas. También asevera que

la creación de una comunidad de aprendizaje debe propiciar una dinámica en que se comparte, se interpreta, se aplica y se generaliza. Convirtiéndose cada miembro del grupo en un agente de cambio para sus compañeros.

Ahora bien, es necesario que el(la) facilitador(a) se prepare para atender las resistencias al cambio que puedan surgir en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, dado que aun sabiendo que el cambio sugerido es para bien, la naturaleza humana se resiste a él.

A continuación, combinaremos las estrategias en el manejo del estrés antes explicadas con algunos de los principios generados por diversos enfoques del aprendizaje.

La asociación va a permitir relacionar la aparición de una sensación con otra sensación en particular, debido al apareamiento repetitivo del estímulo con un recuerdo. De tal forma que usted reaccionará de la misma forma cada vez que se encuentre en una determinada situación. De acuerdo a los principios del método condicional, los seres humanos pueden asociar respuestas automáticas a estímulos nuevos. Por ejemplo, si un alumno domina favorablemente el álgebra, se enfrentará con una actitud relajada hacia una nueva materia como el cálculo.

El reforzamiento que es la consecuencia fortalecedora del comportamiento, puede ser positivo o negativo. La puesta en práctica de uno de los métodos de relajación de Jacobson puede ser positivo o negativo, dependiendo del cumplimiento de los requisitos propios de la técnica.

El reforzamiento positivo fortalece la aparición de una conducta por la presentación de un estímulo deseado después de la conducta, según Woolfolk (1987), un ejemplo de ello sería que si se mantiene una actitud perseverante en el uso de la técnica de la respiración ante situaciones estresantes, se incrementa la probabilidad de que se disminuya el estrés.

Anderson y Faust (1979), expresan que *“si un organismo trabaja para evitar o para eludir un estímulo, ese estímulo funciona como un reforzador negativo”*¹⁷. Así si se evita una situación estresora como hablar en público, se suprime el temor que esto produce y con ello el estrés. Al respecto Waller (1992), plantea que *“el refuerzo de las conductas de escape eficaces, puede ser vital en el mismo grado en que se aprende a escapar con mayor facilidad de situaciones peligrosas”*¹⁸.

La generalización que involucra utilizar el mismo tipo de respuesta ante estímulos similares, podría ejemplificarse de la siguiente forma: una maestra que fue severamente criticada en una reunión de padres de familia puede desarrollar una aversión a hablar en público, aun frente a sus colegas o siquiera imaginarse en esa situación. Con la ayuda de la desensibilización sistemática puede llegar a superar ese temor para ello puede iniciar con la técnica de la visualización y superar poco a poco su temor.

¹⁷ ANDERSON, R., y FAUST, G. Psicología Educativa. La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje. 1ª reimpresión. México, D.F.: Editorial Trillas, S. A., 1979. p 269

¹⁸ WALLER, M. Teorías de la Personalidad. 4ª ed. México: Editorial McGraw-Hill, 1992. p 411

La extinción es el mecanismo que permite la gradual desaparición de una respuesta aprendida, por medio de la aplicación de una técnica de autocontrol se podrá manejar el estrés que nos causa el jefe con su mal humor.

La discriminación será de utilidad para ubicar efectivamente los músculos y órganos comprometidos en una situación estresante para su posterior relajación.

El aprendizaje por imitación facilitará la puesta en práctica de la técnica de relajación propuesta por Schultz.

Ovejero (1988) afirma que *"el aprendizaje tendrá como base la observación de modelos competentes, independientemente del costo y el peligro de las posibles equivocaciones que esta acción conlleva"*¹⁹. Y además hace referencia a los planteamientos de la teoría del aprendizaje social de Bandura. En dicha teoría la intervención en el aprendizaje de la imitación se explica como la adquisición de conocimientos y no como el simple cambio de las conductas observables. Dicho de otra forma utilizando esta forma de enseñanza las docentes internalizaran conocimientos que las conducirán a modificar conductas para lograr un manejo adecuado del estrés.

4. El Nivel de Ansiedad del Docente y sus Repercusiones en su Desempeño y en la Conducta de sus Alumnos.

Kornblit y Méndes (1993), hacen referencia en su obra a un informe de la OIT que en 1984 dedicó un capítulo al estrés docente definiéndolo como *"síndrome de respuestas*

¹⁹ OVEJERO, A. Psicología Social de la Educación. Barcelona: Editorial Herder, 1988; p 79

*de efectos negativos (como enojo y depresión), generalmente acompañado de cambios fisiológicos (como ritmo cardíaco acelerado consecuencia de algunos aspectos de la tarea del educador*²⁰.

Las autoras antes mencionadas también plantean que se le considera como enfermedad profesional, dado que es uno de los problemas que afectan con mayor regularidad a los docentes en su ambiente laboral.

El informe destaca que los educadores se ven sujetos al agotamiento mental y físico que las exigencias psicológicas y físicas de la práctica docente les provoca. Tales exigencias les perjudican en su salud y conlleva en algunos casos a la deserción o abandono de la profesión.

En la práctica docente hay factores estresantes de orden individual como lo son el nivel de las motivaciones para profesión, el proceso de formación profesional y la satisfacción que les proporciona su trabajo a los docentes. Pero sino existe una relación proporcional entre la personalidad del docente y el éxito que alcance, el estado emocional hacia el trabajo, por parte del maestro, será negativo. Al respecto Waller (1992), afirma que *"la ansiedad sabotea el desempeño al crear expectativas negativas"*. *Este planteamiento lo hace en sentido profético*²¹.

²⁰ KORNBLIT, A. y MENDES, A. El Profesor Acosado. Del Agobio al Estrés. Buenos Aires: Editorial HUMANITAS, 1993. p 41

²¹ WALLER, M. Teorías de la Personalidad. 4ta. Ed. México: Editorial McGraw-Hill, 1992. p 420

Si a los planteamientos anteriores se suman los factores estresantes ambientales que involucran los de orden contextual así como los del escenario laboral tenemos elementos para sostener que el nivel de ansiedad del docente se verá profundamente afectado por el conjunto de situaciones que debe enfrentar el educador.

Durante mucho tiempo se desdeñó la importancia de la conducta del maestro, tanto en la conducta social como en el aprendizaje del alumno. Se creía que el docente debía modificar su conducta en función de la de sus alumnos. Cabe destacar que esta concepción aún perdura entre algunos docentes y padres de familia, prueba de ello son expresiones que, en ocasiones, se escuchan tales como: “De ustedes (alumnos) depende la manera como me comporte (adulto)”.

En cualquiera de los dos roles, a saber, docente o alumno, intervienen toda una gama de factores psicológicos y socioculturales en el proceso orientación-aprendizaje, que influyen en la conducta de ambos participantes. En la actualidad, la inclinación está hacia la posición de que hay una acción refleja en cuanto a la dirección de la conducta donde se complementan ambos participantes.

Los trabajos realizados por Kurt Lewin y sus colaboradores hace algunas décadas dieron un impulso importante en los primeros pasos para investigar de manera científica las repercusiones que los diferentes estilos de dirección del docente podían tener sobre las conductas de los alumnos (niños o adolescentes), según Horst (1981).

Esas primeras investigaciones que tenían un carácter explorativo no se profundizaron sino hasta mucho tiempo después. El interés de aquellos estudios se

dirigía a la relación docente-alumno, sin embargo, era notorio que el interés estaba orientado en forma exclusiva al alumno.

Horst (1981), manifiesta que los estudios de Lewin, demostraron que :

“la conducta de los miembros del grupo se modificaba siempre según el estilo de conducta del jefe, pero no según su persona si diferentes jefes de grupos seguían una misma forma de conducta”²².

Otros autores estudiaron la relación entre los diversos estilos de dirección de docentes y la consiguiente reacción de los adolescentes demostraron la importancia entre la conducta de los alumnos en el ámbito de la productividad y la moral de trabajo.

El efecto de los estilos educativos sobre las vivencias y comportamientos de niños y adolescentes fue investigado por A. Tausch en 1960. Sus investigaciones permitieron determinar que en la conducta integradora social son notablemente superiores el deseo y la disposición de suspender con actividades consideradas molestas, mientras que el docente persiste en mantenerla como una reacción autoritaria. La forma de conducirse del docente tiene repercusiones en la de sus alumnos, por tal razón.

En la adaptación del niño a la escuela la relación docente-alumno supera el carácter formal, por lo que la capacidad de aprender, sus aptitudes y nivel mental, así como sus condiciones temperamentales, serán afectadas de una u otra forma, según la

²² HORST, N. Psicología de la Conducta del Profesor. Barcelona: Editorial Herder, 1981. p 22

correspondencia que entre ellos se dé. Quizás es por esto que Kornblit y Méndes (1993) destacan que *"las relaciones con los estudiantes constituyen uno de los factores más puntualizados como estresantes por los docentes ya que son, en verdad, el núcleo de la actividad profesional"*²³. Por otro lado, si el docente percibe como pobre el aprendizaje o como negativa la conducta de sus alumnos el nivel de estrés del educador será mayor.

El docente es un elemento activo en la obra formativa escolar. Su misión involucra mucho más que impartir conocimientos, ya que su finalidad última es la de formar hombres y mujeres. Para lograrlo requiere poseer ilustración, cumplir con un programa de enseñanza trazado y sobre todo ser un ejemplo de conducta, humor, gestos, actitudes y opiniones para los niños que le son confiados a su cuidado. Todo lo anterior nos lleva a destacar que el ambiente de la clase es creado por el maestro, por lo tanto varía en función a las variaciones del maestro.

Vemos pues que la bibliografía revisada para el desarrollo del tema evidencia la relevancia del mismo, no sólo por el efecto del estrés en el desempeño del docente en diversos contextos, a saber, laboral, familiar, social, sino también por la influencia que su nivel de ansiedad puede tener en los educandos.

El diseño de investigación que se expone en el siguiente capítulo está dirigido hacia la obtención de respuestas para las preguntas que se generan a partir del tema en discusión.

²³ Ibid. KORNBLIT, p. 22

CAPÍTULO II
ASPECTOS METODOLÓGICOS

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué efecto tiene un entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés en el nivel de ansiedad de los docentes de primaria de una escuela que lo reciben en comparación, con aquellos que no reciben, de acuerdo al promedio?

B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivos Generales

- a. Analizar el efecto en el nivel de ansiedad de los docentes que reciban un entrenamiento en el manejo del estrés.
- b. Conocer el nivel de ansiedad de los niños cuyas docentes reciban un entrenamiento en el manejo del estrés.

2. Objetivos Específicos

- a. Verificar si las técnicas aplicadas disminuyen el estrés en los docentes.
- b. Comparar el nivel de ansiedad de los alumnos cuyos docentes forman parte del grupo experimental o del grupo control.
- c. Describir si hay relación entre el nivel de ansiedad estado de las docentes y el nivel de ansiedad de sus alumnos.

C. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué efectos producirá el entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés en los docentes del grupo experimental comparado con los del grupo-control?

¿Cuáles son los elementos estresores reportados por los docentes del grupo experimental?

¿Cuál es el nivel de ansiedad de los alumnos cuyos docentes forman parte del grupo experimental comparado con el de control?

D. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Explicativo. Dado que busca encontrar las causas o razones del fenómeno en estudio, o sea, el efecto del entrenamiento en el nivel de ansiedad del docente y su relación con el desempeño del mismo.

E. HIPÓTESIS

Hernández (1998) nos dice que: *“Las hipótesis indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno estudiado formuladas a manera de proposiciones”*²⁴

1. Hipótesis de Investigación

Spielberger y Díaz-Guerrero (1975) sostienen que los diferentes tipos de tensión incrementan el nivel de ansiedad de las personas, mientras que el entrenamiento en relajación propicia su disminución. De ahí que en este capítulo se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

- a. Los docentes del grupo experimental que reciban un entrenamiento en el manejo del estrés, obtendrán un menor puntaje en la prueba de ansiedad que los del grupo control.

El nivel de ansiedad de los niños cuyos docentes participan en el entrenamiento en el manejo del estrés es menor que el de los niños cuyos docentes no reciban dicho entrenamiento.

²⁴ HERNÁNDEZ, R., y Otros. Metodología de la Investigación. 2ª. Ed. Editorial McGraw-Hill, México, p.74.

2. Hipótesis Experimentales

- a. El nivel de ansiedad no es igual en los alumnos cuyos docentes reciban un entrenamiento en el manejo del estrés.
- b. Los docentes del grupo experimental entrenados con técnicas para el manejo del estrés obtendrán un menor puntaje en una prueba que mide el nivel de ansiedad en los adultos (IDARE), que aquellos que no reciban el entrenamiento.
- c. Los niños cuyos docentes tengan niveles de ansiedad significativos (mayor que 50), en la prueba del IDARE, obtendrán puntajes altos, en promedio, en el CMAS-R.

F. VARIABLES

Las variables del presente estudio que se detallan a continuación son:

1. Variable Independiente

Entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés (X), como procedimiento de relajación para su control.

2. Variable Dependiente

El nivel de ansiedad de los docentes (Y), determinado mediante una prueba psicológica.

G. DEFINICIÓN DE VARIABLES

1. Definiciones Conceptuales

- a. Estrés. “Es la respuesta general del organismo ante cualquier demanda que se le haga”. Definición formulada por el padre de este concepto, profesor Hans Selye en 1926.
- b. Ansiedad. Según Spielberger (1972), es una reacción emocional evocada cuando el individuo percibe una situación específica como amenazante, sin importar si existe algún peligro presente.
- c. Técnica de Relajación. Es un proceso de relajación consciente para reducir tensión o estrés. Esta técnica está basada en la premisa de que las respuestas del organismo a la ansiedad provocan pensamientos y actos que comportan tensión muscular. La técnica de relajación reduce la tensión fisiológica.

2. Definiciones Operacionales

- a. Ansiedad
 - a.1 Puntaje que obtenga el docente en el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, IDARE, elaborado por el Dr. Charles Spielberger y el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero. Un puntaje mayor de T 50 señala a los sujetos más ansiosos.
 - a.2 Puntaje que obtenga el alumno en la Escala de Ansiedad Manifiesta

en niños, CMAS-R, elaborado por los doctores Cecil Reynolds y Bert Richmond. Un puntaje mayor de 60 para la escala total, o mayor de 10 para cada subescala indican los sujetos más ansiosos.

- b. Técnica de Relajación. Asistencia al menos a 8 de las 12 sesiones del tratamiento experimental y practicar de los ejercicios correspondientes.

H. CONTROLES DE LA INVESTIGACIÓN

1. **Sexo.** Docentes de sexo femenino, dado que en la sección primaria sólo hay 3 docentes de sexo masculino y no son maestros de grado.
2. **Edad.** Docentes con edades comprendidas entre los 18 y los 59 años.
3. **Lugar de selección de los sujetos.** Personal docente de la sección primaria de segundo a quinto grado del Instituto Episcopal San Cristóbal.
4. **Ausencia de patología de orden psíquico-físico.**
 - a. **Psíquico.** Docentes en quienes predomine la ansiedad rasgo en la prueba IDARE, y que manifiesten características de estabilidad de acuerdo a los lineamientos del Inventario de Rasgos Temperamentales de Thrustone.
 - b. **Físico.** Los docentes del grupo experimental serán sometidos a mediciones de la presión arterial, frecuencia respiratoria y pulso, para establecer indicadores fisiológicos. También se verificará que no sean fumadores ni que tengan adicción a fármacos. Los sujetos que tengan que recurrir a medicamentos para controlar dolencias físicas, como por ejemplo hipertensión arterial, serán excluidos del estudio por las implicaciones del uso del medicamento en el nivel de ansiedad del usuario.

L. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Atendiendo a los objetivos, así como los métodos de obtención y comprobación de datos, la presente investigación se enmarca en los denominados estudios experimentales que permiten manipular las variables independientes, realizar muestreo de tipo aleatorio y hacer interpretaciones de los resultados que gocen de una mayor precisión. Además incluyen ciertos mecanismos para controlar la varianza secundaria y ver el efecto que tiene la manipulación de la variable independiente sobre la variable dependiente, según indican Bruce et al (1983).

Dado que las docentes del estudio fueron observadas en un momento previo al inicio de la situación experimental, o sea, antes del entrenamiento en el manejo del estrés y se comparó su ejecución con una observación similar registrada una vez concluido el entrenamiento, el diseño de investigación es de tipo “antes y después”. También es un experimento de campo si se considera que el mismo se efectuó en las instalaciones donde realizan sus actividades laborales, a saber, la escuela. Al respecto sostiene Bruce et al (1983) que “el estudio de campo es un procedimiento de investigación naturalista que implica la recopilación de datos conductuales en un contexto natural”

En la situación experimental el investigador manipulará la variable independiente que, en este caso, es el entrenamiento en el manejo del estrés. Verifica el cumplimiento de los controles preestablecidos, así como la distribución aleatoria, tal como lo plantea Polit (1987).

Como ya se ha mencionado en este experimento la intervención de la investigadora con el grupo experimental consistió en el entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés; mientras que el grupo control no lo recibía convirtiéndose en una fuente de comparación.

J. POBLACIÓN

El Instituto Episcopal San Cristóbal cuenta con un cuerpo de 44 docentes en la sección primaria. De ellos 9 son maestras de preescolar, 24 son maestras de grado, 10 son maestros especiales y 2 son maestras sustitutas.

La población del grupo de estudio se compone de 16 docentes de II a V grado. De ellas 8 son maestras de inglés y las restantes dictan las materias que se dan en español. El resto de los maestros atienden grupos que aún no saben leer, requisito necesario para contestar el instrumento aplicado para medir el nivel de ansiedad en niños, CMAS-R. Los demás son maestros especiales que trabajan con los grupos sólo una o dos horas por semana.

Los alumnos de la población en estudio ascienden a 516 niños.

K. MUESTRA

La muestra seleccionada compuesta por 10 docentes, es decir, el 62% de la población, fue realizada por medio del proceso probabilístico de tipo aleatorio, en donde todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos. Esto se logró utilizando el procedimiento de la tómbola, por medio del cual se sacaron de un sobre los nombres de las maestras que conformarían el grupo de estudio. Para determinar qué grupo sería el experimental y cuál el control se utilizó el sistema de cara y sello, de lo cual resultó el sello como grupo experimental y cara como el grupo control.

La intención inicial era la de trabajar con la totalidad de la población, dado que la misma era pequeña, sin embargo, dos de las maestras no podían o se resistían a participar de la investigación y por ética no se les obligó a participar en la experiencia, con esta acción se evita la posibilidad de sesgar los resultados.

Por otro lado, los controles establecidos condujeron a la exclusión de 2 maestras debido al alto puntaje en el inventario de ansiedad rasgo estado, IDARE, específicamente en la escala SXR del instrumento. Otras 2 maestras fueron excluidas del estudio, ya que son hipertensas y necesariamente son medicadas para su control. De ahí que al realizar la tómbola se asignaran las docentes a los grupos experimental y control tal como se explicó.

L. INSTRUMENTOS

En la recolección de datos, con fines evaluativos, se utilizaron los siguientes recursos: el Inventario de Rasgos Temperamentales de L.L Thrustone, Ph.D. (IRT) , el Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. IDARE por el Dr. Charles Spielberger y el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero, la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada), CMAS-R, de Cecil Reynolds, Ph. D y Burt Richmond, EhD

A continuación presentaremos algunas generalidades de cada uno de estos instrumentos basados en la información proporcionada en sus respectivos manuales.

1. El Inventario de Rasgos Temperamentales de L.L Thrustone, Ph.D. (IRT)

El temperamento de los sujetos se compone de características o rasgos de la personalidad que son importantes para comprender la forma particular de actuar de cada persona ante diferentes situaciones, lugares o personas.

El IRT hace una descripción práctica de los aspectos temperamentales más importantes de los sujetos. Pone de manifiesto los rasgos relativamente estables de cada persona, mas no incluye aquellos que por su índole social, perturbadora o propagandística ejerzan una influencia en el individuo de carácter temporal.

Su presentación corresponde a un cuestionario relativamente corto que explora 7 áreas temperamentales que son: activo, vigoroso, impulsivo, dominante, estable, sociable y reflexivo.

El IRT puede ser utilizado individual o colectivamente con o sin vigilancia siempre que el examinador se asegure de que las instrucciones hayan sido correctamente asimiladas. Dichas instrucciones están impresas en la primera parte del folleto y requieren la completa atención del examinado quien marcará en cada caso sólo una de las tres posibles respuestas (Sí, ?, No).

La prueba no tiene límite de tiempo, aunque en muchos casos 20 minutos son suficientes. Se recomienda verificar si el examinado contestó todas las preguntas.

La calificación del instrumento es rápida y sencilla, ya que las respuestas se registran automáticamente en la Hoja de Respuestas y las incorrectas no se toman en cuenta.

Para elaborar el perfil hay que proceder de acuerdo a las instrucciones que aparecen en la hoja de respuestas, para luego hacer la interpretación correspondiente. Esta suministrará un criterio objetivo de los rasgos temperamentales del sujeto, a través de su perfil y con ello tener elementos para predecir su posible comportamiento y reacciones de índole social, personal o académica.

Para decidir cuando un puntaje es alto, medio o bajo requiere de seguir algunas normas, ya que ningún test puede considerarse como perfectamente seguro o confiable.

Un puntaje se considerará "alto" si sobrepasa el percentil 75. Utilizando el mismo criterio un puntaje será bajo siempre que sea inferior al percentil 25.

El test plantea que la norma que se adopte en cada situación o caso, dependerá de la finalidad que se persigue al usar el test y de la confiabilidad de los puntajes.

Las pruebas psicológicas exigen de un manejo basado en la confidencialidad en el manejo de los datos, por tal razón nos abstenemos de presentar los perfiles de las participantes en el estudio.

2. *Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. IDARE* por el Dr. Charles Spielberger y el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero.

La versión en español del STAI (State-Trait-Anxiety Inventory) conocida bajo las siglas de IDARE, está constituido por dos dimensiones distintas de la ansiedad: 1) la llamada Ansiedad-Rasgo (A-Rasgo), y 2) la llamada Ansiedad-Estado (A-Estado).

Originalmente el IDARE se desarrollo para investigar fenómenos de ansiedad en sujetos adultos normales, no obstante, se ha demostrado su utilidad en la medición de jóvenes estudiantes y de pacientes neuropsiquiátricos, médicos y quirúrgicos. Por lo tanto, el inventario también resulta útil a nivel clínico.

Su presentación consiste en veinte afirmaciones en la escala A-Rasgo, en las que se pide a los sujetos que describan como se sienten en un momento dado. El protocolo del inventario se encuentra impreso en una sola hoja, una a cada lado de ella. La escala A-Estado es designada SXE y la escala A-Rasgo es designada SXR. (Ver Anexo)

La escala A-Rasgo puede ser utilizada como instrumento de investigación en la selección de sujetos que varían en su disposición a responder a la tensión psicológica con niveles de intensidad distintos de A-Estado inducidos por procedimientos experimentales de tensión, o bien, como un índice del nivel de pulsión (P), tal como este conceptos es definido por Hull, 1943 y Spence, 1958). Se ha demostrado que las calificaciones

obtenidas en la escala A-Estado, se incrementan en respuesta a numerosos tipos de tensión y disminuyen como resultado del entrenamiento en relajación.

Su tipo de diseño permite la aplicación individual o colectiva. Las instrucciones están impresas en el protocolo de ambas escalas.

No tiene un límite de tiempo, sin embargo, puede contestarse aproximadamente en 15 minutos en su totalidad.

La Ansiedad-Estado (A-Estado) se conceptúa como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento del sistema nervioso autónomo.

La Ansiedad-Rasgo (A-Rasgo) se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la A-Estado.

El examinador no deberá utilizar el término de medición de ansiedad al aplicar el inventario, en cambio debe referirse al Inventario y a sus escalas como un Inventario de Autoevaluación.

La calificación del IDARE involucra que la dispersión de posibles puntuaciones para el "Inventario de Autoevaluación" varía desde una puntuación mínima de 20, hasta una puntuación máxima de 80 en las dos escalas. Los sujetos responden a cada reactivo valorándose ellos mismos en una escala de cuatro puntos, a saber, 1. No en lo absoluto 2.

Un poco 3. Bastante y 4. Mucho. Las categorías para la escala A-Rasgo son: 1. Casi nunca, 2. Algunas veces, 3. Frecuentemente, y 4. Casi siempre.

La calificación manual de las escalas A-Rasgo y A-Estado se realiza colocando la plantilla sobre el protocolo y se dan los valores numéricos de la respuesta que aparecen impresos en la clave de cada reactivo. Una vez realizado el conteo se registran las calificaciones finales en cualquier lugar conveniente del protocolo. Luego se busca la puntuación obtenida en la tabla que contiene las "Puntuaciones T normalizadas para las escalas de Rasgo y Estado del IDARE" y en la que tiene los "Rasgos percentiles para las Escalas de Rasgo y Estado IDARE".

La confiabilidad test-retest (estabilidad) de la escala A-Rasgo del IDARE es relativamente alta, pero los coeficientes de estabilidad para la escala A-Estado del IDARE, tienden a ser bajos, como era de anticiparse en una medida que ha sido diseñada para ser influenciada por factores situacionales. Tanto al A-Rasgo como la A-Estado tienen un alto grado de consistencia interna.

La evidencia acerca de la validez concurrente de la escala A-Rasgo del IDARE se observa en las correlaciones con la Escala de Ansiedad IPAT (Cattell and Scheier, 1963), la Escala de Ansiedad Manifiesta (TMAS) de Taylor (1963) y la lista de adjetivos afectivos de Zuckerman (ACLL, 1960).

3. La Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada), CMAS-R, de Cecil Reynolds, Ph. D y Burt Richmond, EhD.

El niño aprende a muy corta edad, mediante experiencias dolorosas y la enseñanza de adultos y compañeros, a anticipar o a evitar consecuencias dañinas en potencia.

Aunque por lo general se considere al miedo como una respuesta adaptativa ante la amenaza, en algunos casos la ansiedad puede ser nociva para el funcionamiento efectivo del individuo que le impide tomar decisiones o acciones adecuadas para resolver un problema, interfiriendo así con los procesos de pensamiento racional y lógico.

La escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R), resultó útil en su desarrollo para identificar el grado y naturaleza específica de la ansiedad experimentada por niños.

En los niños una fuente común de ansiedad es su progreso académico, en particular durante un examen. Otras causas comunes de ansiedad en niños son las relaciones con los compañeros y con la familia.

La naturaleza y el grado de ansiedad en niños es una información valiosa para el maestro, los padres y el niño, al igual que para otros profesionales que es posible trabajen con el niño en una relación de ayuda. Es importante aprender a entender la ansiedad y ayudar al niño a adaptarse a las eventualidades.

Entender el nivel de ansiedad de cada niño en el salón de clases es favorable para el maestro de tal forma que pueda ayudar a los estudiantes tanto en lo académico como en lo emocional.

La CMAS-R, subtítulo "Lo que pienso y siento" es un instrumento de autoinforme que consta de 37 reactivos, diseñado para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad. Puede aplicarse de manera individual o colectiva. El niño responde a cada afirmación encerrando en un círculo la respuesta "Sí" o "No". Las respuestas "Sí" se cuentan para determinar la puntuación de Ansiedad Total.

La CMAS-R cuenta además de cuatro puntuaciones de subescalas que se denominan: Ansiedad Fisiológica, Inquietud/hipersensibilidad, Preocupaciones sociales/concentración y de Mentira.

Debido a que los resultados se derivan de las respuestas afirmativas del niño, una puntuación elevada indica un alto nivel de ansiedad o mentira en esa subescala.

Para convertir las puntuaciones naturales a puntuaciones escalares y percentiles se usan los cuadros de conversión.

La puntuación de Ansiedad Total tiene un promedio de 50 y una desviación estándar de 10, que es la bien conocida y tradicional escala de puntuaciones T que es común en muchas áreas de la evaluación de la personalidad. Para las subescalas, las puntuaciones escalares tienen una media de 10 y una desviación estándar de 3.

Las tres puntuaciones subescalares de ansiedad representan diferentes áreas en las que se manifiesta la ansiedad y se proporcionan para auxiliar al psicólogo en el desarrollo de hipótesis acerca del niño y la conducta del mismo, sin embargo, deben usarse con precaución, en esencia, cuando una calificación muy baja o una muy alta están en conflicto con la preponderancia de otra evidencia disponible acerca del nivel de ansiedad del niño.

La subescala de Ansiedad Fisiológica es un índice de la expresión del niño hacia las manifestaciones físicas de la ansiedad.

La segunda subescala se titula Inquietud/hipersensibilidad. Los reactivos de esta categoría sugieren que la persona es miedosa, nerviosa, o de alguna manera hipersensible a las presiones ambientales.

La tercera subescala se llama Preocupaciones sociales/concentración. Sus reactivos expresan una preocupación acerca de la autocomparación con otras personas o expresan cierta dificultad en la concentración.

Cualquier tipo de ansiedad puede interferir con la capacidad del niño para concentrarse en tareas académicas o de otro tipo.

La subescala de Mentira debe interpretarse tomando en cuenta el grado escolar del niño, ya que la tendencia es de que los niños más pequeños, obtengan una puntuación mayor en esta subescala.

Dos aspectos de la confiabilidad de la CMAS-R son de principal atención: la exactitud o precisión de las calificaciones al momento de la evaluación y, debido a que la CMAS-R se basa en la teoría de ansiedad manifiesta como rasgo, la estabilidad de las calificaciones a lo largo del tiempo. Estos aspectos han sido analizados con una variedad de muestras de desarrollo y la estandarización de la prueba en estudios realizados por Reynolds y Scholwinski (1985); Argulewicz (1984), y Pela y Reynolds (1982).

Reynolds y Scholwinski (1985) han proporcionado datos de confiabilidad en la CMAS-R para 531 niños en los grados 2º al 12º, todos con un CI de Wechsler o Binet de 130 o más. Argulewicz también comparó la CMAS-R con la escala de Ansiedad para Niños. Las confiabilidades informadas por Argulewicz son consistentes con otros estudios de confiabilidad de la CMAS-R.

M. HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

H₀ La media de las puntuaciones de la post-prueba del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado del grupo entrenado será igual a la media de las puntuaciones del grupo no entrenado.

$$\bar{X}_E = \bar{X}_C$$

H₁ La media de las puntuaciones de la post-prueba del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado del grupo entrenado será menor que la media de las puntuaciones del Grupo no entrenado.

$$\bar{X}_E < \bar{X}_C$$

H₀ La media del nivel de ansiedad de los alumnos cuyas docentes recibirán el entrenamiento en el manejo del estrés, es igual a la media de los alumnos del grupo no entrenado.

$$\bar{X}_E = \bar{X}_C$$

H₁ La media del nivel de ansiedad de los alumnos cuyas docentes recibirán el entrenamiento en el manejo del estrés será menor que la media del grupo no entrenado.

$$\bar{X}_E < \bar{X}_C$$

N. ESTADÍSTICO

Con la intención de medir la influencia del entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés, en el nivel de Ansiedad-Estado del docente se analizaron los datos utilizando la "t" de Student para muestras independientes, con un nivel de significación de .05, ya que se pretende comparar las medias muestrales pequeñas extraídas a partir de una población de distribución normal.

La fórmula para esto es la siguiente:

$$t_0 = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_{\Delta\bar{X}}}$$

Donde:

$$\sigma_{\Delta\bar{X}} = \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 * n_2}}$$

$$\text{y } \hat{\sigma} = \sqrt{\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

En la fórmula:

n_1 = número de sujetos para el grupo 1

n_2 = número de sujetos para el grupo 2

\bar{X}_1 = Media aritmética para las puntuaciones del grupo 1

\bar{X}_2 = Media aritmética para las puntuaciones del grupo 2

S^2 = Varianza de las puntuaciones del grupo 1

Los miembros de los grupos experimental y control, GE y GC respectivamente, evaluados mediante los instrumentos antes presentados no manifestaban diferencias significativas entre ellos antes de iniciar el tratamiento.

Al concluir el programa de entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés se determinó que si existían diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto al nivel de ansiedad.

Para terminar esta fase, con los adultos, se realizó la comparación pre-test post-test, tanto para el GE como para el GC, a partir de la fórmula de "t" de Student para muestras dependientes. Dicha fórmula

$$t = \frac{\bar{d}}{\hat{Sd}} \qquad \bar{d} = \frac{\Sigma d}{N}$$

Donde:

$$\hat{Sd} = \sqrt{\frac{n\Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n(n-1)}} \qquad \hat{Sd} = \frac{\hat{Sd}}{\sqrt{n}}$$

$$Gl = N - 1 \qquad = .05$$

Por otro lado, como nos interesaba determinar el nivel de ansiedad de los niños cuyas docentes formaron parte del estudio, bien sea en el grupo experimental o control, compilamos a través de cuadros y gráficas los resultados de las evaluaciones correspondientes hechas a los estudiantes con la Escala para Medir Ansiedad en Niños (revisada) o CMAS-R. Esto permitió visualizar el promedio y la desviación estándar del nivel de ansiedad registrado en dos momentos. La primera medición se hizo en el mes de abril, antes de iniciar el entrenamiento en el manejo del estrés, y la segunda medición se realizó una vez que el mismo concluyó en el mes de julio.

Ñ. PROCEDIMIENTO

La presente investigación fue desarrollada de la siguiente manera:

Como primer paso se solicitó la autorización a la Profesora Patricia de Lewis, directora del Instituto Episcopal San Cristóbal (I.E.S.C.), para realizar un estudio con miembros del personal docente de la sección primaria del plantel.

Una vez obtenido el consentimiento por la institución, se procedió a solicitar las listas de estudiantes de segundo a quinto grado. La razón de esta selección fue porque estos niños cumplían con dos condiciones necesarias para el estudio que eran saber leer y tener maestras de grado. Estos requisitos excluían a los niños de primer grado quienes, al momento de la ejecución del estudio, no sabían leer lo cual era necesario para obtener la información del CMAS-R, dado que no contábamos con la aprobación para su aplicación de forma a los aproximadamente 160 niños del nivel. También se excluyó a los alumnos

de sexto grado, ya que ellos reciben instrucción a diario de un promedio de nueve maestros en un sistema de profesorado. Simultáneamente se inició la captación de datos de la población adulta del estudio por medio de la entrevista y aplicación individual de los instrumentos antes mencionados, a saber, el IRT y el IDARE (pretest).

A continuación se excluyeron aquellos docentes que, en atención a los controles establecidos, no podían ser considerados sujetos de investigación. Después se utilizó el muestreo aleatorio simple por medio de la tómbola, para dividir el grupo original en dos grupos que a su vez fueron asignados al azar como grupos experimental y control.

El contenido de la entrevista incluyó diversas áreas tales como la física, la emocional, la mental, la interpersonal y, por supuesto, la laboral.

El modelo utilizado para la entrevista fue el de David Fontana denominado "Escala de Estrés en la Vida Profesional" y el listado de "Síntomas de Estrés" de Bárbara Braham. (Ver anexo)

El entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés consistía en doce (12) sesiones de 45 minutos cada una, que se realizaban dos veces por semana, los días martes y jueves de 2:30 a 3:15 p.m. Esto se hizo así, porque esos días los docentes de primaria deben permanecer hasta las 3:15 de la tarde, según disposiciones administrativas, para planear sus clases y atender padres de familia. Por esta misma razón las docentes, en ocasiones, se retrasaban o faltaban a las sesiones. El grupo control no recibió el entrenamiento.

Intentamos establecer la evidencia fisiológica de la relajación utilizando indicadores tales como la medición de la presión arterial, el ritmo de las pulsaciones cardíacas y la frecuencia respiratoria

Mas, sin embargo, sólo se pudo realizar dicho control en tres ocasiones, dado que cuando se programaba la actividad con la enfermera del colegio, las docentes del estudio o estaban ausentes o llegaban tarde o estaban realizando actividades que les impedían ser interrumpidas.

Durante el entrenamiento se les repartió a las participantes del grupo experimental material de apoyo de carácter tanto auditivo como visual para sus prácticas individuales. Con esto perseguimos disminuir la probabilidad de que el olvido interviniera en los resultados de la investigación.

Por último, se aplicó el post-test a docentes y educandos una semana después de concluir el entrenamiento.

1. Consideraciones Generales del Programa de Entrenamiento en Técnicas de Relajación.

a. Definición del Programa

El programa de entrenamiento en técnicas para manejo del estrés ha sido diseñado con una estructura y duración que persigue provocar cambios en un periodo relativamente corto de 6 semanas aproximadamente.

En dicho período se promueven estrategias encaminadas hacia la reducción del nivel de ansiedad, tales estrategias son explicadas, practicadas y reforzadas con material de apoyo para que las participantes desarrollen de manera gradual elementos que le sean de utilidad en el manejo del estrés.

Cabe destacar que las acciones del programa no abarcan aquellas situaciones que puedan incidir en el nivel de ansiedad de un sujeto producto de problemas de orden psicológico que padezca el individuo.

El diseño del programa les permite a los participantes la utilización de sus recursos para implementación del mismo independientemente de las diferencias individuales.

Otro hecho relevante es que al ser de carácter grupal, el programa permite a los miembros del grupo reconsiderar su situación particular al contrastarla con las vivencias compartidas por otras compañeras durante las sesiones.

Esta intervención ha sido dirigida a las docentes de primaria de una escuela debido a las grandes tensiones individuales y ambientales que inciden directamente sobre la acción del maestro o que les afecta en su eficacia al disminuir su motivación. Por lo tanto su implementación adquiere un carácter preventivo en el manejo del estrés.

b. Duración del Programa

En atención a las responsabilidades de las docentes se les notificó desde el inicio la duración del entrenamiento de manera que hiciera los ajustes necesarios para el cumplimiento de sus obligaciones.

A las doce sesiones del entrenamiento se le suman las semanas de evaluación pre tratamiento y post tratamiento que en total suman 8 semanas.

Los días asignados para la ejecución de las sesiones fueron los martes y jueves, al concluir las clases por las razones antes expuestas. Esta programación permite la práctica y adecuación de las técnicas explicadas a su situación particular.

Dada la metodología a seguir en cada sesión se requiere enfatizar en la asistencia y puntualidad para cumplir con las expectativas de las sesiones.

c. Material de Apoyo

A lo largo del programa se recomienda prever a las participantes de documentos con el contenido de las sesiones, hojas de auto registro y tareas de tal manera que puedan retomar dichos escritos, cuando lo consideren prudente, para utilizarlos sistemáticamente como guía al practicar las técnicas de relajación enseñadas bien sea durante las sesiones o en las fechas posteriores.

Otra ventaja de proporcionar este material en cada sesión es que facilita la propagación del manejo adecuado del estrés en aquellas personas que rodean a los participantes del entrenamiento, por la transmisión de los contenidos de las sesiones. Además ante el potencial olvido al que se abocan muchos conocimientos que adquirimos a diario, el documento de apoyo favorece su recuperación una vez concluido el entrenamiento.

d. Estructura de las Sesiones del Programa

Las sesiones del entrenamiento han sido organizadas de tal manera que, en un orden progresivo, abarquen información y técnicas interrelacionadas para lograr el manejo adecuado del estrés y así disminuir los niveles de ansiedad.

Cada sesión está compuesta de cuatro etapas que se desarrollan siguiendo la misma secuencia. En la primera etapa se comparten el tema y los objetivos que se han programado para la fecha. También se retoman aspectos relevantes de la sesión previa y se revisan las tareas asignadas.

La segunda etapa consiste en la exposición breve del tema correspondiente a la sesión. Se debe procurar adecuar los ejemplos a situaciones conocidas por los participantes de tal forma que se fomente la discusión con vivencias en las cuales puedan aplicar lo compartido.

Como tercer paso se demuestra estrategia relacionada con la exposición al tiempo que se invita a los miembros del grupo a practicar la técnica en cuestión. Así por ejemplo, al discutir la técnica de la imaginación temática se experimenta el efecto de focalizar la mente en una imagen pacífica de la vida real que esté asociada con estar relajado. Luego se profundiza en la técnica por el tiempo requerido.

Por último, se asignan las tareas a realizar en el hogar que según Suinn (1993), son un medio para asegurar el seguimiento del tratamiento y la continuidad entre las sesiones de tratamiento. Otra ventaja de las tareas es que permiten desarrollar los avances fuera de la sesión generalizando a otras situaciones y momentos su acción.

Resulta útil discutir acerca de condiciones que podrían alterar la aplicación del entrenamiento de tal forma que se pueda determinar su aplicabilidad para cada sujeto.

El estructurar las sesiones en fases o etapas permite organizar una mayor cantidad de material en un tiempo breve.

Una vez expuesta la metodología utilizada para el desarrollo de este estudio procederemos a presentar los resultados del mismo para su correspondiente análisis y discusión en el próximo capítulo.

CAPÍTULO III
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la investigación a través de cuadros, gráficas y estadísticas de prueba, de tal manera que el lector pueda determinar si los objetivos e hipótesis planteados son o no comprobados.

A. RESULTADOS DE LOS DATOS GENERALES DEL ESTUDIO

1. Sexo

La muestra del estudio quedó formada por 10 docentes del sexo femenino.

2. Edad

El grupo de estudio quedó constituido por 10 maestras cuyas edades oscilaban en un rango entre los 20 y los 59 años.

Cuadro I. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL IESC, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL POR EDAD. PRIMER SEMESTRE DE 1999

Edad	Total		Experimental		Control	
	Sujetos	%	Total	%	Total	%
20-29	2	10	2	40	--	--
30-39	4	40	2	40	2	40
40-49	2	20	1	20	1	20
50-59	2	20	--	--	2	40

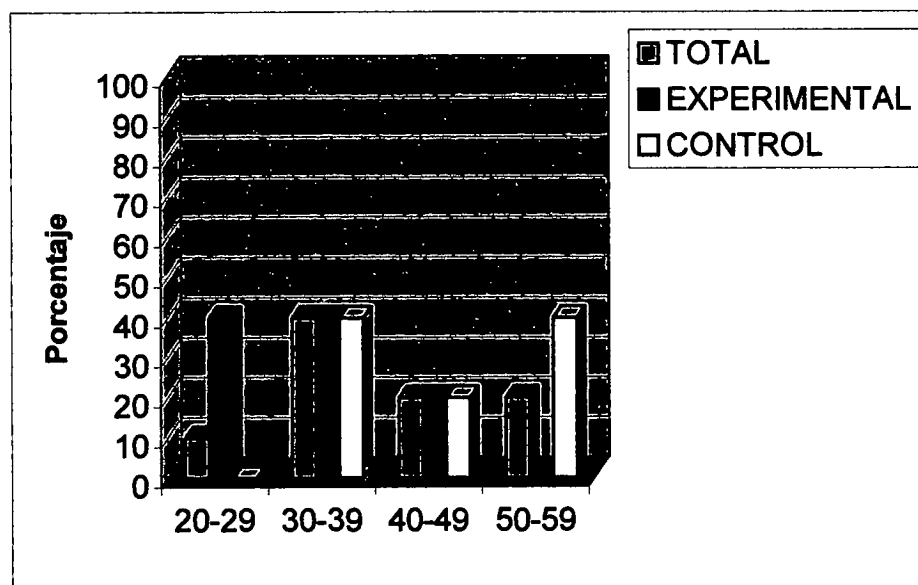
Promedio (\bar{X})	39	33	45.2
Desviación Standard (s)	8.03	4.8	5.6

Fuente: Inventario de Rasgos Temperamentales de Thurstone.

En relación a la edad se observa, tanto en el cuadro I como en la correspondiente gráfica, una concentración predominante en el rango que abarca de los 30 a los 39 años para ambos grupos. El promedio de edad en general es de 39 años.

Las edades promedio para los grupos experimental y control, son de 33 y 45 años respectivamente.

Gráfica N°1. Distribución Porcentual de los Docentes del IESC que Participaron en el Estudio Por Edad: Abril 1999



Fuente: Inventario de Rasgos Temperamentales Thurstone.

**Cuadro II. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL IESC
CLASIFICADOS SEGÚN EL PUNTAJE OBTENIDO EN
EL INVENTARIO DE RASGOS TEMPERAMENTALES:
ABRIL 1999**

Áreas	THURSTONE	
	\bar{X} Experimental	\bar{X} Control
Activo	5.0	6.4
Vigorouso	3.6	4.0
Impulsivo	12.0	11.8
Dominante	6.8	6.2
Estable	9.2	8.6
Sociable	5.6	6.8
Reflexivo	10.0	12.2
Promedio (\bar{X})	7.5	8
Desv. Standard (s)	2.8	2.8

Fuente: Inventario de Rasgos Temperamentales Thurstone

3. Inventario de Rasgos Temperamentales Thurstone.

De acuerdo a los puntajes obtenidos en el Thurstone, el grupo experimental presenta en promedio un puntaje de 7.5 mientras que el grupo control presenta un promedio de 8, con desviaciones estándar de 2.8 para ambos grupos. Esto nos llevó a verificar que las docentes del grupo experimental no difieren en cuanto a su perfil temperamental de las del grupo control comprobándose la hipótesis de trabajo $H_1 : \bar{X}_1 = \bar{X}_2$. La hipótesis es bidireccional, con un nivel de significación de $\alpha = 0.05$ y un valor tabular crítico $t_0 = \pm 1.8595$.

La estadística de prueba calculada, indica un valor de $t_0 = -0.25$, siendo $t_0 = -0.25 < +1.8595$, así como $t_0 = -0.25 > -1.8595$, esto implica que t_0 cae dentro de la región de aceptación de la hipótesis nula, o sea, que no existen diferencias significativas entre las medidas de los puntajes obtenidos en el Inventario de Rasgos Temperamentales de Thurstone entre los grupos experimental y control.

Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Inventario de Rasgos Temperamentales Thurstone

1. Datos Básicos

$$n_E = 5 \quad n_c = 5$$

$$\bar{X}_E = 7.5 \quad \bar{X}_c = 8$$

$$S_E = 2.8 \quad S_c = 2.8$$

2. Planteamiento de la Hipótesis

$$H_0 : \bar{X}_E = \bar{X}_c$$

$$H_1 : \bar{X}_E \neq \bar{X}_c$$

3. Nivel de Significación

$$\alpha = 0.05$$

$$GI = n_1 + n_2 - 2$$

$$= 5 + 5 - 2$$

$$= 8$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bidireccional con un valor crítico de $t = \pm 1.8595$. Se rechaza la H_0 , si la t_0 es $> + 1.8595$ ó $t_0 < -1.8595$.

5. Estadístico Pertinente

$$t_0 = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}}$$

6. Estadístico de Prueba Calculada

Como:

$$\sigma_{\Delta\bar{X}} = \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}}$$

tenemos:

$$\begin{aligned} \hat{\sigma} &= \sqrt{\frac{n_E S^2_E + n_c S^2_c}{GI}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(2.8)^2 + (5)(2.8)^2}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(7.84) + (5)(7.84)}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{39.2 + 39.2}{8}} = \sqrt{\frac{78.4}{8}} \\ &= \sqrt{9.8} = 3.13 \end{aligned}$$

Reemplazamos:

$$\begin{aligned}\sigma_{\Delta\bar{X}} &= \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}} \\ &= 3.13 \sqrt{\frac{5+5}{5*5}} = \\ &= 3.13 \sqrt{\frac{10}{25}} = 3.13 \sqrt{0.4} \\ &= 3.13(0.63) = 1.98\end{aligned}$$

Tenemos:

$$t_0 = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}} = \frac{7.5 - 8}{1.98} = \frac{-0.5}{1.98} = -0.25$$

7. Decisión Estadística

Dado que la $t_0 = -0.25 < t_c = +1.8595$ y $t_0 = -0.25 > t_c = -1.8595$ existen evidencias estadísticas para aceptar la H_0 y rechazar la H_1 . Por consiguiente, no hay diferencias significativas entre las medias del perfil temperamental presentado en el IRT para los grupos experimental y control.

4. Escala de Estrés de la Vida Profesional

La información relacionada al nivel de estrés laboral, se recopila a través de un cuestionario, que permite ubicar en diferentes rangos al examinado de acuerdo a su nivel de ansiedad.

Cuadro III. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL IESC, CLASIFICADAS SEGÚN LA ESCALA DE ESTRÉS DE LA VIDA PROFESIONAL: ABRIL 1999

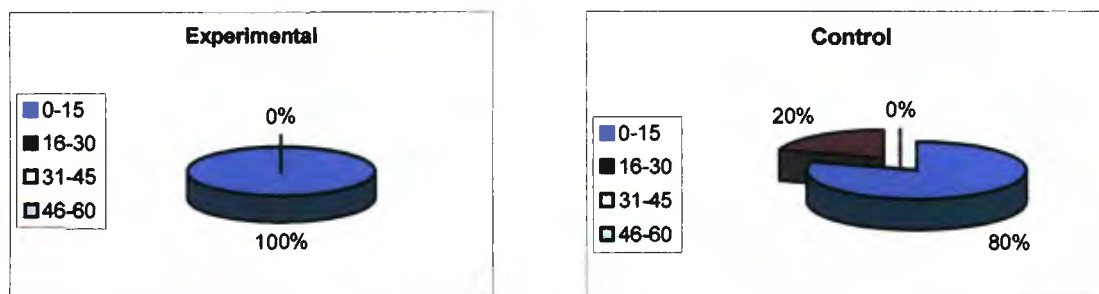
Rango	Experimental		Control	
	Total	%	Total	%
0-15	5	100	4	80
16-30	0	0	1	20
31-45	0	0	0	0
46-60	0	0	0	0

Promedio (\bar{X})	9.3	13.3
Desviación Standard (s)	3.26	3.03

Fuente: Escala de Estrés de la Vida Profesional

A partir de los datos obtenidos en el cuestionario el grupo experimental presenta en promedio un puntaje de 9.3, y el grupo control un promedio de 13.3, con desviaciones estándar de 3.26 y 3.03 respectivamente. Por tanto se concluye que ambos grupos no difieren significativamente entre sí, en cuanto al nivel de estrés de la vida profesional.

Gráfica N°2. Distribución Porcentual de los Docentes de la Sección Primaria del IESC, Según la Escala de Estrés de la Vida Profesional: Abril 1999



Fuente: Escala de Estrés de la Vida Profesional

Se comprueba la hipótesis de trabajo $H_1 : \bar{X}_E = \bar{X}_c$

Dicha hipótesis es bidireccional con un nivel de significación de $\alpha = 0.05$ y un valor tabular crítico de $t_c = \pm 1.8595$.

Los cálculos estadísticos de prueba demuestran que el valor de $t_0 = -1.79$; siendo $t_0 = -1.79 < +1.8595$ y $t_0 = -1.79 > -1.8595$, tales datos indican que t_0 cae dentro de la región de aceptación de la hipótesis nula, esto quiere decir que no existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control en relación a la Escala de Estrés de la Vida Profesional.

La gráfica N°1 permite observar la distribución porcentual de las puntuaciones en la misma escala de ambos grupos.

Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Escala de Estrés de la Vida

Profesional

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned} n_E &= 5 & n_c &= 5 \\ \bar{X}_E &= 9.3 & \bar{X}_c &= 13.3 \\ S_E &= 3.26 & S_c &= 3.03 \end{aligned}$$

2. Planteamiento de Hipótesis

$$\begin{aligned} H_0 &: \bar{X}_E = \bar{X}_c \\ H_1 &: \bar{X}_E \neq \bar{X}_c \end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\text{Con } \alpha = 0.05$$

$$\begin{aligned} GI &= n_1 + n_2 - 2 \\ &= 8 \end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bidireccional con un valor crítico de $t_c = \pm 1.8595$. Se rechaza la H_0 , si la t_0 es $> + 1.8595$ ó $t_0 < -1.8595$.

5. Estadístico de prueba

$$t_0 = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}}$$

6. Estadístico de prueba calculada

$$\text{Como: } \sigma_{\Delta\bar{X}} = \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}}$$

Tenemos:

$$\begin{aligned}\hat{\sigma} &= \sqrt{\frac{n_E S_E^2 + n_c S_c^2}{GI}} = \sqrt{\frac{(5)(3.26)^2 + (5)(3.03)^2}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(10.63) + (5)(9.18)}{8}} = \sqrt{\frac{53.15 + 45.9}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{99.05}{8}} = \sqrt{12.38} = 3.52\end{aligned}$$

Reemplazamos:

$$\begin{aligned}\sigma_{\Delta\bar{X}} &= \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}} = 3.52 \sqrt{\frac{5+5}{5*5}} \\ &= 3.52 \sqrt{\frac{10}{25}} = 3.52 \sqrt{0.4} \\ \sigma_{\Delta\bar{X}} &= (3.52)(0.63) = 2.23\end{aligned}$$

Así:

$$\begin{aligned}t_0 &= \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}} = \frac{9.3 - 13.3}{2.23} = \frac{-4}{2.23} \\ &= -1.79\end{aligned}$$

7. Decisión Estadística.

En vista de que la $t_0 = -1.79 < t_c = +1.8595$ y $t_0 = -1.79 > t_c = -1.8595$ existen evidencias estadísticas para aceptar la H_0 y rechazar la H_1 . Por tanto no hay diferencias significativas entre las medias de la escala de estrés de la vida profesional entre los grupos experimental y control.

B. ANÁLISIS PRE-TRATAMIENTO DE AMBOS GRUPOS DEL IDARE.

Hay quienes sostienen que la ansiedad probablemente sea la emoción más común y universal que acompaña al ser humano a lo largo de su vida y, en ocasiones lo protege de peligros teniendo un valor adaptativo. El estado de ansiedad es transitorio de duración e intensidad variable según Miguel Tobal (1966), sin embargo es de vital importancia que se controle para evitar los trastornos físicos y psicológicos que conlleva su frecuente y duradera aparición.

En esta investigación se cuantificó la magnitud de la ansiedad de las docentes estudiadas por medio del IDARE. El mismo fue aplicado en abril de 1999.

Los datos recabados a través de este instrumento se presentan tanto en el Cuadro IV como en la Gráfica N°3. Los mismos demuestran que el nivel de ansiedad de las docentes que participaron en el estudio era moderado según la escala valorativa, dado que el promedio del nivel de ansiedad de ellas era de 48.7

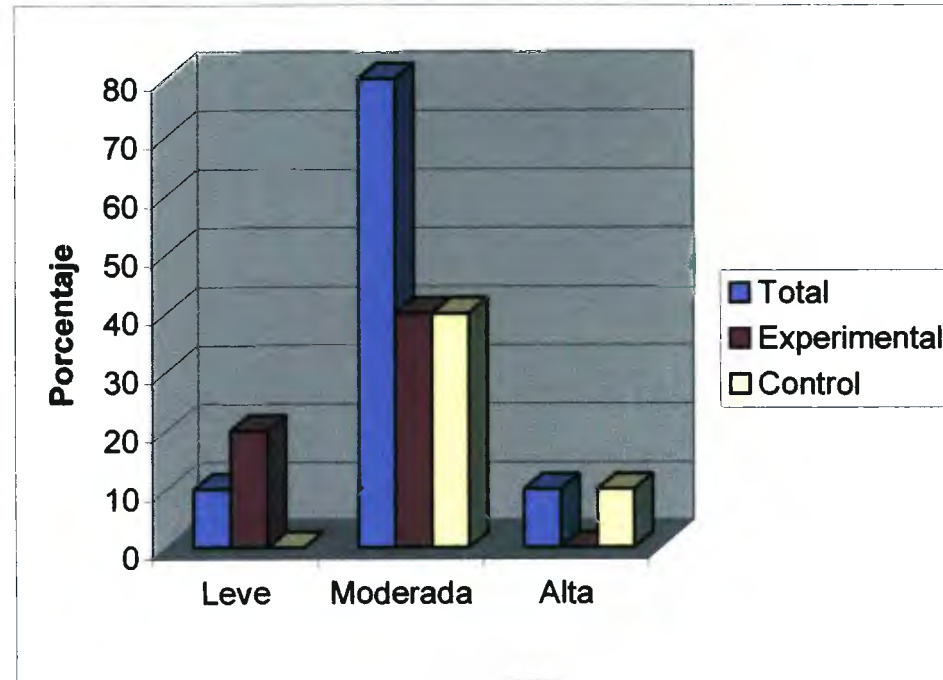
**Cuadro IV. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL IESC,
POR NIVEL DE ANSIEDAD ESTADO, SEGÚN
PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL IDARE:
ABRIL 1999**

Ansiedad	Total		Experimental		Control	
	Total	%	Total	%	Total	%
20-40	1	10	1	20	0	—
41-59	8	80	4	80	4	80
60-80	1	10	0	—	1	20

Total (n)	10	5	5
Promedio (\bar{X})	48.7	46.2	51.2
Desviación Estandard (s)	5.84	3.92	6.37

Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado. IDARE

Gráfica N°3. Distribución Porcentual de los Docentes de Primaria del IESC, según Puntuaciones Obtenidas en el IDARE: Abril 1999



Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado. IDARE

La hipótesis a probar era bilateral con un nivel de significación de $\alpha = 0.05$, y valor tabular crítico de $t_c = \pm 1.8595$. La estadística de prueba calculada dio un valor de $t_0 = -1.34$, siendo $t_0 = -1.34 < t_c = +1.8595$ y $t_0 = -1.34 < t_c = -1.8595$, que implica que la t_0 cae dentro de la región de aceptación de la H_0 , por tanto, no existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes pre tratamiento del IDARE de los grupos experimental y control. Ambos grupos son estadísticamente similares.

Prueba de Hipótesis de los Puntajes del IDARE Pre-Tratamiento

1. Datos Básicos

$$n_E = 5 \quad n_c = 5$$

$$\bar{X}_E = 46.2 \quad \bar{X}_c = 51.2$$

$$S_E = 3.92 \quad S_c = 6.37$$

2. Planteamiento de Hipótesis

$$H_0 : \bar{X}_E = \bar{X}_c$$

$$H_1 : \bar{X}_E \neq \bar{X}_c$$

3. Nivel de Significación

Con $\alpha = 0.05$

$$GI = n_1 + n_2 - 2$$

$$= 5 + 5 - 2$$

$$= 8$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bidireccional con un valor crítico de $t = \pm 1.8595$. Se rechaza

la H_0 , si la t_0 es $> + 1.8595$ ó $t_0 < -1.8595$.

5. Estadístico de Prueba

$$t_0 = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}}$$

6. Estadístico de Prueba Calculada

$$\sigma_{\Delta\bar{X}} = \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}}$$

Tenemos:

$$\begin{aligned} \hat{\sigma} &= \sqrt{\frac{n_E S^2_E + n_c S^2_c}{GI}} = \sqrt{\frac{(5)(3.92)^2 + (5)(6.3)}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(15.37) + (5)(40.58)}{8}} = \sqrt{\frac{76.85 + 202.9}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{279.75}{8}} = \sqrt{34.97} = 5.91 \end{aligned}$$

Reemplazamos:

$$\begin{aligned} \sigma_{\Delta\bar{X}} &= \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}} = 5.91 \sqrt{\frac{5+5}{5*5}} \\ &= 5.91 \sqrt{0.4} = (5.91)(0.63) = 3.72 \end{aligned}$$

Así:

$$\begin{aligned} t_0 &= \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}} = \frac{46.2 - 51.2}{3.72} \\ t_0 &= -1.34 \end{aligned}$$

7. Decisión Estadística

Tomando en cuenta que la $t_0 = -1.34 < t_c = +1.8595$ y $t_0 = -1.34 > t_c = -1.8595$ existen evidencias estadísticas para aceptar la H_0 y rechazar la H_1 . Por ende no hay diferencias significativas en las medias de los puntajes del IDARE en ambos grupos (experimental y control) en la fase previa al tratamiento.

C. ANÁLISIS PRE-TRATAMIENTO DEL CMAS – R, DE AMBOS GRUPOS.

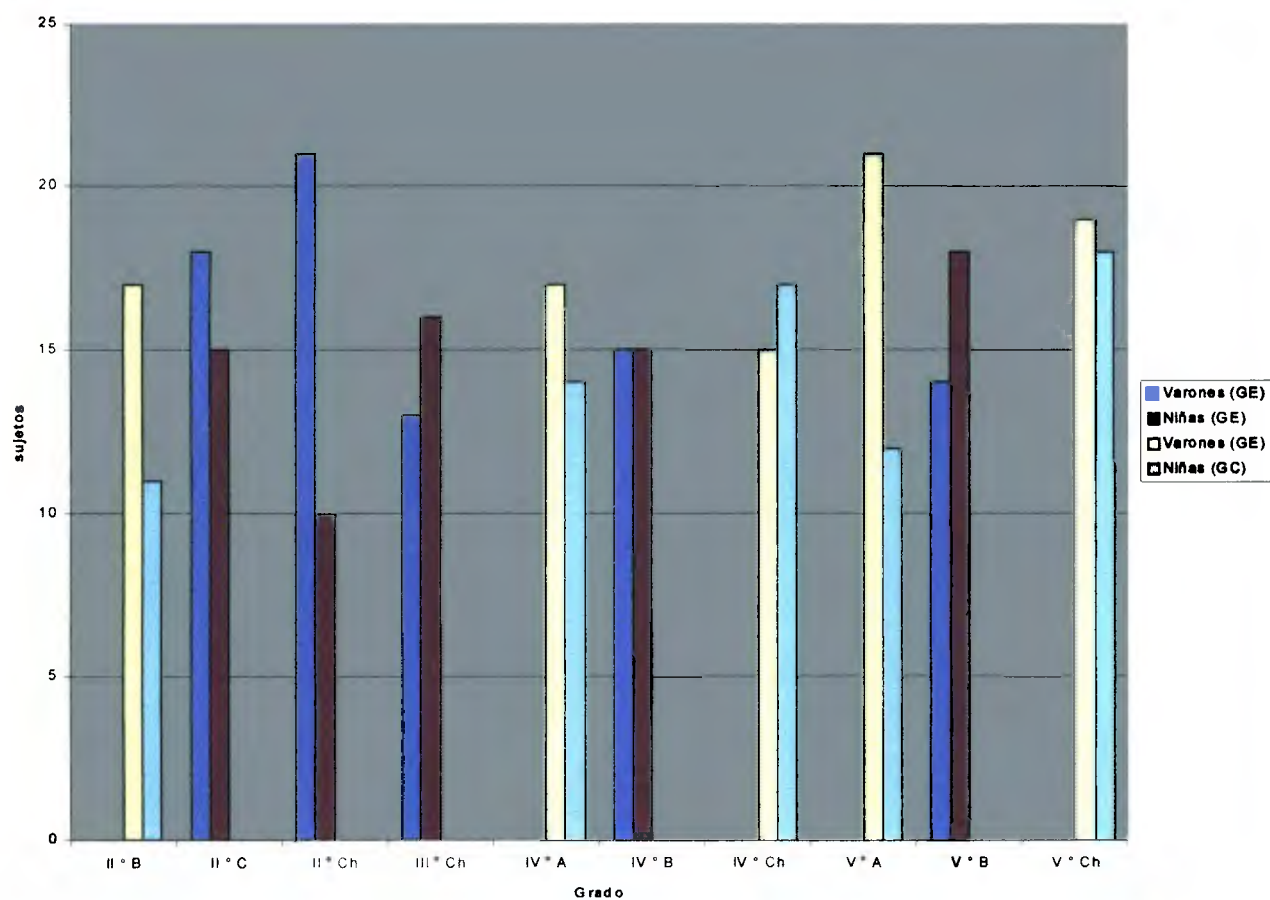
El grupo investigado quedó conformado por los alumnos de las docentes que participaron en el presente estudio.

Cuadro V. ALUMNOS DEL IESC DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL CLASIFICADOS SEGÚN EL SEXO: ABRIL 1999

GRADO			S		E		X		O	
	N	%	Varones(GE)	%	Niñas(GE)	%	Varones(GC)	%	Niñas(GC)	%
Total	316	100	81	52	74	48	89	55	72	45
II° B	28	8.86	-	-	-	-	17	61	11	39
II° C	33	10.44	18	55	15	45	-	-	-	-
II° Ch	31	9.81	21	68	10	32	-	-	-	-
III° Ch	29	9.18	13	45	16	55	-	-	-	-
IV° A	31	9.81	-	-	-	-	17	55	14	45
IV° B	30	9.49	15	50	15	50	-	-	-	-
IV° Ch	32	10.13	-	-	-	-	15	47	17	53
V° A	33	10.44	-	-	-	-	21	64	12	36
V° B	32	13.13	14	44	18	56	-	-	-	-
V° Ch	37	11.71	-	-	-	-	19	51	18	49
Promedio	31.6		16.2		14.8		17.8		14.44	
Desviación Standard	2.37		2.92		2.64		2.04		2.73	

Fuente: Escala de Ansiedad Manifiesta para Niños (revisada), CMAS – R

Gráfica N°4. Distribución Porcentual de los Alumnos cuyos Docentes Participaron en el Estudio, según Sexo: Abril 1999.



Fuente: Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada), CMAS – R

Con respecto a la distribución de los alumnos cuyas docentes participaron en el estudio, se observa tanto en el cuadro V como en la gráfica N° 4 que de la totalidad estudiantil evaluada, o sea, 316 alumnos el promedio de niños por salón es de ± 32 con una desviación estándar de 2.37.

Dado que el sexo no fue una variable considerada para los grupos estudiados, puesto que las docentes de ambos grupos son del sexo femenino, añadimos la siguiente información como un aporte extra al estudio.

De los 170 niños a quienes se aplicó el CMAS-R 81 son del grupo experimental, esto equivale al 52% de la población masculina en estudio. El resto de los niños, o sea 89 equivalen al 55% que conforma el grupo control. El promedio de varones por salón en los grupos experimental y control son 16.2 y 17.8 respectivamente. Con una desviación estándar de ± 2 .

En el caso de las niñas (146 en total) tenemos que el grupo experimental se compone de 74 niñas y el grupo control de 72, con promedios de 14.8 y 14.4 en los grupos respectivos. La desviación estándar de la población femenina es de ± 3 . En datos porcentuales las niñas estaban divididas 48% en el grupo experimental y 45% en el grupo control.

**D. ANÁLISIS PRE-TEST Y POST-TEST DE LOS PUNTAJES
OBTENIDOS DEL IDARE EN AMBOS GRUPOS.**

A continuación se presentan los datos obtenidos del nivel de ansiedad pre-test y post- test de los docentes que tomaron parte en la investigación.

Cuadro VI. RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POST-TEST OBTENIDOS POR MEDIO DEL IDARE POR LAS DOCENTES DE PRIMARIA DEL IESC QUE PARTICIPARON DEL ESTUDIO

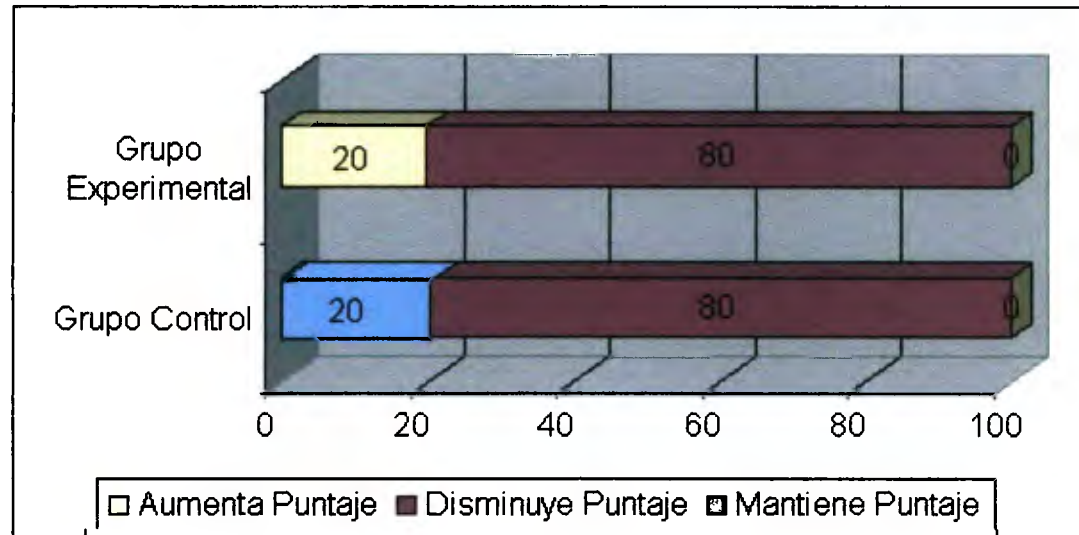
Sujeto	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Pre-Test Abril 99	Post-Test Abril 99	Pre-Test Abril 99	Post-Test Julio 99
1	48	21	50	41
2	45	46	52	50
3	46	35	61	51
4	52	44	41	46
5	40	37	52	46

Promedio (\bar{X})	46.2	36.6	51.2	46.8
Desviación Standard (s)	3.92	8.82	6.37	3.54

Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo- Estado, IDARE

Tal como se ilustra en el cuadro VI, en ambos grupos se observan diferencias en las mediciones estadísticas del promedio y la desviación estándar.

Gráfica N°5. Distribución Porcentual de los Puntajes Obtenidos en el Pre-Test y Post-Test por las Docentes de Primaria del IESC de los Grupos Experimental y Control



Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, IDARE

En la gráfica N° 5 se observa una disminución del nivel de ansiedad en el 80% de las integrantes del grupo experimental, no así en una docente del mismo grupo, dado que ella demostró un ligero aumento en su nivel de ansiedad. Esto en términos de porcentaje, equivale al 20%.

Por otro lado, de las cinco maestras que integraban el grupo control, cuatro disminuyeron su nivel de ansiedad, o sea el 80% , mientras que una de ellas incrementó dicho nivel lo cual corresponde al 20% de la totalidad.

Con la intención de determinar si tales diferencias eran significativas se sometieron los datos a comprobación estadística, como se plantea en la prueba de hipótesis correspondiente.

Prueba de Hipótesis Pre- Test y Post- Test del Grupo Experimental

1. Datos Básicos

$$n_E = 5$$

$$\sum d = 48$$

$$\sum d^2 = 924$$

2. Planteamientos de Hipótesis

$$H_0 : \bar{X}_A \leq \bar{X}_D$$

$$H_1 : \bar{X}_A > \bar{X}_D$$

3. Nivel de Significación

$$\text{Con } \alpha = 0.05$$

$$GI = n - 1 = 5 - 1$$

$$GI = 4$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bidireccional con un valor crítico de $t_c = +2.132$. Se rechaza

la H_0 , si t_0 es $> +2.132$

5. Estadístico de Prueba

$$t_0 = \frac{\bar{d}}{\hat{S}\bar{d}}$$

6. Estadístico de Prueba Calculada

$$\bar{d} = \frac{\sum d}{n} = \frac{48}{5} = 9.6$$

$$\bar{d} = \frac{\sum d}{n}$$

Tenemos:

$$\begin{aligned} \hat{S}d &= \sqrt{\frac{n\sum d^2 - (\sum d)^2}{n(n-1)}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(924) - (48)^2}{5(5-1)}} \\ &= \sqrt{\frac{4620 - 2304}{20}} \sqrt{\frac{2316}{20}} \\ &= \sqrt{115.8} = 10.76 \end{aligned}$$

Así:

$$\hat{S}\bar{d} = \frac{\hat{S}d}{\sqrt{n}} = \frac{10.76}{\sqrt{5}} = \frac{10.76}{2.24}$$

$$\square \bar{d} = 4.80$$

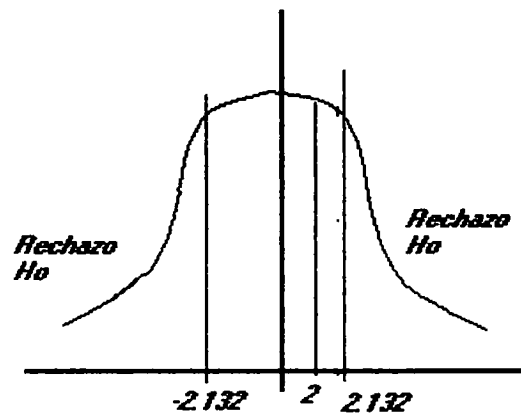
Tenemos:

$$t_0 = \frac{\bar{d}}{\hat{S}\bar{d}} = \frac{9.6}{4.8} = 2$$

7. Decisión Estadística

Dado que la $t_0 = +2$ es $< t_c = +2.132$, no hay evidencias para rechazar la H_0 .

Por lo tanto, la media de post-test del grupo experimental es menor que la del pre-test. El nivel de ansiedad es menor en el post-test que en el pre-test en el grupo experimental.



**Cuadro VII. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL
IESC SEGÚN RESULTADOS PRE-TEST Y
POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL**

Sujeto	PUNTUACIÓN		Diferencia entre las Puntuaciones $D_i = (Y_1 - Y_2)$	D_i^2
	Pre-Test	Post-Test		
1	48	21	27	729
2	45	46	-1	1
3	46	35	11	121
4	52	44	8	64
5	40	37	3	9
$N = 5$	$\sum \bar{X}_E = 231$	$\sum x_C = 183$	$\sum D = 48$	$\sum D^2 = 924$
	$\bar{X}_E = 46.2$	$\bar{X}_C = 36.6$	$\bar{Y}_D = 9.6$	

Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, IDARE

E. ANÁLISIS DEL PRE-TEST, POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL SEGÚN EL IDARE.

El cuadro VII ilustra los datos obtenidos en el IDARE por las docentes de la primaria que participaron en el estudio como miembros del grupo experimental.

La hipótesis sometida a prueba era unilateral derecha con un nivel de significación de $\alpha = 0.25$ y valor tabular crítico de $t_c = +2.132$. La estadística de prueba calculada dio un valor de $t_0 = 2$, siendo $t_0 = 2 < t_c = 2.132$ la cual provee evidencias para rechazar la H_0 , por lo tanto se acepta la H_1 . Esto quiere decir que de los puntajes de los grupos experimental y control en el IDARE indica que ambos no difieren entre sí.

Esto quiere decir que la media de los resultados del post- test evidenciados por las docentes del grupo experimental es menor que la media del pre-test. El nivel de ansiedad de las maestras del grupo experimental que recibió el entrenamiento disminuyó significativamente.

F. ANÁLISIS PRE-TEST Y POST -TEST DEL GRUPO CONTROL, SEGÚN EL IDARE.

Cuadro VIII. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL IESC, SEGÚN RESULTADOS PRE- TEST Y POST- TEST DEL GRUPO CONTROL

Sujeto	PUNTUACIÓN		Diferencia entre las Puntuaciones $D_i = (Y_1 - Y_2)$	D_i^2
	Pre-Test	Post-Test		
1	50	41	9	81
2	52	50	2	4
3	61	51	10	100
4	41	46	-5	25
5	52	46	6	36
$N = 5$	$\sum \bar{X}_E = 256$	$\sum \bar{X}_C = 234$	$\sum D = 22$	$\sum D^2 = 246$
	$\bar{X}_E = 51.2$	$\bar{X}_C = 46.8$	$\bar{Y}_D = 4.4$	

Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, IDARE

El cuadro VIII ilustra los datos obtenidos en el IDARE por las docentes del grupo control. La hipótesis sometida a consideración era unilateral izquierda, con un nivel de significación de $\alpha = 0.05$ y valor tabular crítico de $t_c = -2.132$. El estadístico de prueba calculada dio un valor de $t_0 = 1.61$, siendo $t_0 = 1.61 >$ que la $t_c = -2.132$. Este dato sirve de base para rechazar la H_0 y aceptar la H_1 de manera tal que podemos afirmar que el nivel de ansiedad de las docentes del grupo control es mayor en el post-test que en el pre-test.

Prueba de Hipótesis Pre-Test y Post- Test del Grupo Control

1. Datos Básicos

$$n_c = 5$$

$$\sum d = 22$$

$$\sum d^2 = 246$$

2. Planteamiento de Hipótesis

$$H_0 : \bar{X}_A \geq \bar{X}_D$$

$$H_1 : \bar{X}_A < \bar{X}_D$$

3. Nivel de Significación

$$\text{Con } \alpha = 0.05$$

$$Gl = n - 1 = 5 - 1$$

$$Gl = 4$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba unilateral izquierda con un valor crítico de $t = -2.132$. Se

rechaza la H_0 , si t_0 es < -2.132

5. Estadístico de Prueba

$$t_0 = \frac{\bar{d}}{\hat{S}\bar{d}}$$

6. Estadístico de Prueba Calculada

$$\bar{d} = \frac{\sum d}{n} = \frac{22}{5} = 4.$$

Tenemos:

$$\begin{aligned} \hat{S}_d &= \sqrt{\frac{n\sum d^2 - (\sum d)^2}{n(n-1)}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(246) - (22)^2}{5(5-1)}} = \sqrt{\frac{1230 - 484}{20}} \\ &= \sqrt{\frac{746}{20}} = \sqrt{37.3} = 6.11 \end{aligned}$$

Así:

$$\hat{S}_{\bar{d}} = \frac{\hat{S}_d}{\sqrt{n}} = \frac{6.11}{\sqrt{5}} = \frac{6.11}{2.24} = 2.73$$

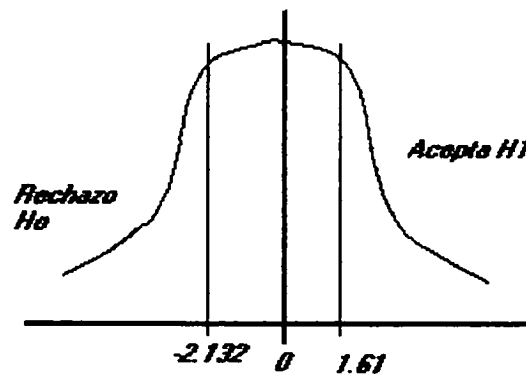
Tenemos:

$$t_0 = \frac{\bar{d}}{\hat{S}_{\bar{d}}} = \frac{4.4}{2.73} = 1.61$$

7. Decisión Estadística

En vista de que la $t_0 = 1.61$ es $> t_c = -2.132$, hay evidencias para rechazar la H_0 .

Por ende, hay evidencias estadísticas para aceptar la H_1 , en consecuencia las medias del resultado del grupo control es mayor en el post-test que en el pre-test.



**G. ANÁLISIS POST-TRATAMIENTO DE LOS PUNTAJES DEL IDARE DE
AMBOS GRUPOS**

Los datos recopilados tanto en el Cuadro IX como en la Gráfica N°6 demuestran el nivel de ansiedad de las docentes que participaron en la investigación una vez concluyó el entrenamiento en el manejo del estrés.

Cuadro IX. DOCENTES DE LA SECCIÓN PRIMARIA DEL IESC, POR NIVEL DE ANSIEDAD ESTADO, SEGÚN PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL IDARE: JULIO 1999.

ANSIEDAD	TOTAL		GRUPO			
	Total	%	Experimental		Control	
			Total	%	Total	%
20 - 40	3	30	3	60	-	-
41 - 59	7	70	2	40	5	100
60 - 80	-	-	-	-	-	-

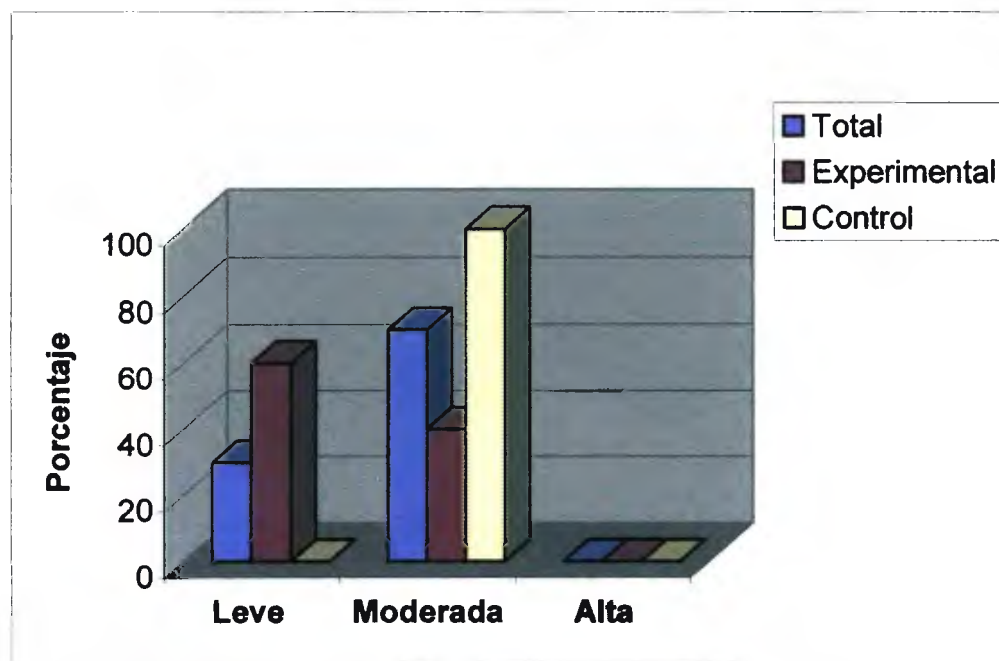
Total (n)	10	5	5
Promedio (\bar{X})	41.7	36.6	46.8
Desviación Estándar (s)	8.44	8.82	3.54

Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, IDARE.

La hipótesis a probar era bilateral, con un nivel de significación de $\alpha=0.05$ y un valor tabular crítico de ± 1.8595 . La estadística de prueba calculada dio un valor de $t_0 = -2.15$, siendo $t_0 = -2.15 < t_c = +1.8595$ y $t_0 = -2.15 < t_c = -1.8595$, lo cual indica que la t_0 cae en la región de rechazo de la H_0 , por ende, existen diferencias

significativas entre las medias de los puntajes post tratamiento del IDARE de los grupos experimental y control. Los dos grupos no son estadísticamente parecidos. En la representación gráfica se observa que el 60% de los integrantes del grupo experimental demostraron un nivel leve de ansiedad y el 40% restante un nivel moderado de ansiedad. Mientras que en el grupo control se observó que en la medición post-tratamiento el 100% de las maestras tenían un nivel moderado de ansiedad. Ninguna de las docentes demostró un nivel alto de ansiedad.

Gráfica N° 6. Distribución Porcentual de las Docentes de Primaria del IESC, Según Puntuaciones Obtenidas en el IDARE: Julio 1999



Fuente: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, IDARE.

Prueba de la Hipótesis de los Puntajes del IDARE

Post- Tratamiento

1. Datos Básicos

$$n_E = 5 \qquad n_c = 5$$

$$\bar{X}_E = 36.6 \qquad \bar{X}_c = 46.8$$

$$S_E = 8.82 \qquad S_c = 3.54$$

2. Planteamiento de Hipótesis

$$H_0 : \bar{X}_E = \bar{X}_c$$

$$H_1 : \bar{X}_E \neq \bar{X}_c$$

3. Nivel de Significación

Con $\alpha = 0.05$

$$Gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$= 5 + 5 - 2$$

$$= 8$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bidireccional con un valor crítico de $t_c = \pm 1.8595$. Se

rechaza H_0 , si la t_0 es $> + 1.8595$ o $t_0 < -1.8595$.

5. Estadístico de Prueba

$$t_0 = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}}$$

6. Estadístico de Prueba Calculada

$$\sigma_{\Delta\bar{X}} = \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}}$$

tenemos:

$$\begin{aligned} \hat{\sigma} &= \sqrt{\frac{n_E S_E^2 + n_c S_c^2}{GI}} = \sqrt{\frac{(5)(8.82)^2 + (5)(3.54)^2}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{(5)(77.79) + (5)(12.53)}{8}} = \sqrt{\frac{388.962 + 62.66}{8}} \\ &= \sqrt{\frac{451.62}{8}} = 7.51 \end{aligned}$$

Reemplazamos:

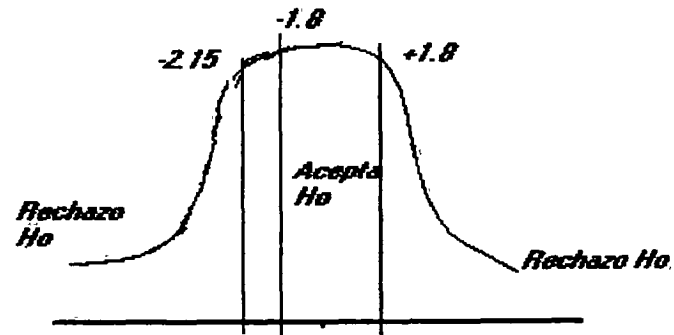
$$\begin{aligned} \sigma_{\Delta\bar{X}} &= \hat{\sigma} \sqrt{\frac{n_E + n_c}{n_E * n_c}} = 7.51 \sqrt{\frac{5+5}{5*5}} \\ &= 7.51 \sqrt{0.4} = (7.51)(0.63) = 4.75 \end{aligned}$$

Así:

$$\begin{aligned} t_0 &= \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_c}{\sigma_{\Delta\bar{X}}} = \frac{36.6 - 46.8}{4.75} = \frac{-10.2}{+4.75} \\ &= -2.15 \end{aligned}$$

7. Decisión Estadística

Dado que la $t_0 = -2.15 < t_c = +1.8595$ y la $t_0 = -2.15 > t_c = -1.8595$, hay evidencias para rechazar la H_0 y aceptar la H_1 . Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes del IDARE en los grupos experimental y control.



H. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PROMEDIOS EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DEL CMAS-R

En los cuadros y gráficas siguientes, presentaremos las consideraciones correspondientes a la información derivada del análisis de la evaluación del nivel de ansiedad de los niños cuyas maestras participaron en el estudio.

Cuadro X. GRUPOS DE ALUMNOS CUYAS DOCENTES FORMARON PARTE DEL GRUPO EXPERIMENTAL, CLASIFICADOS SEGÚN LOS RESULTADOS PROMEDIOS EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DEL CMAS-R: ABRIL Y JULIO, 1999

O DE ANSIEDAD	ANSIEDAD TOTAL		ANSIEDAD FISIOLÓGICA		INQUIETUD / HIPERSENSIBILIDAD		PREOCUPACIONES SOCIALES / CONCENTRACIÓN		MENTIRA	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
o C	51.96	50.78	10.93	9.46	9.68	10.28	10.43	9.39	10.32	9.39
Ch	52.68	51.75	10.39	9.71	10.50	10.46	9.82	9.54	10.57	11.14
o Ch	51.25	51.71	9.78	9.86	10.43	11.00	9.32	8.75	11.64	10.50
o B	49.96	52.86	9.68	10.32	10.21	11.54	8.14	9.43	10.54	10.04
o B	50.32	49.18	9.36	8.75	10.86	10.39	8.14	8.07	11.21	12.57
\bar{X}	51.23	51.26	10.03	9.62	10.34	10.73	9.17	9.04	10.86	10.73
Estándar (S)	1.01	1.23	0.56	0.52	0.39	0.47	0.91	0.56	0.49	1.01

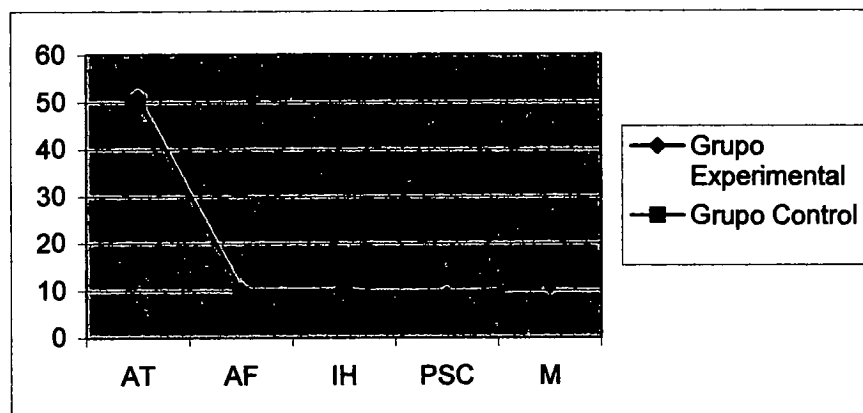
Fuente: Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada), CMAS-R

Cuadro XI. GRUPOS DE ALUMNOS CUYAS DOCENTES FORMARON PARTE DEL GRUPO CONTROL, CLASIFICADOS SEGÚN LOS RESULTADOS PROMEDIOS EN EL PRE-TEST Y POST-TEST DEL CMAS-R: ABRIL Y JULIO, 1999

O DE ANSIEDAD	ANSIEDAD TOTAL		ANSIEDAD FISIOLÓGICA		INQUIETUD/ HIPERSENSIBILIDAD		PREOCUPACIONES SOCIALES / CONCENTRACIÓN		MENTIRA	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
B	49.78	51.39	8.64	8.96	9.93	10.82	9.71	9.14	11.11	8.46
A	49.64	50.07	8.82	9.57	10.43	10.07	8.39	8.5	11.21	11.28
Ch	48.43	47.71	8.64	8.71	10.54	10.00	7.67	7.68	11.04	11.11
A	50.36	50.61	9.68	8.89	10.54	11.00	8.18	8.11	12.71	11.53
Ch	51.54	52.36	10.00	9.57	10.96	11.04	9.17	9.57	12.50	10.18
\bar{X}	49.95	50.43	9.16	9.14	10.48	10.59	8.62	8.6	11.71	10.51
Estándar (S)	1.01	1.56	0.57	0.36	0.33	0.46	0.73	0.68	0.73	1.12

Fuente: Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada), CMAS-R

Gráfica N°7: Promedio de Nivel de Ansiedad de los Alumnos de las Docentes de ambos Grupos, Según los Resultados del Pre-Test, en las subescalas del CMAS-R: Abril y Julio, 1999.

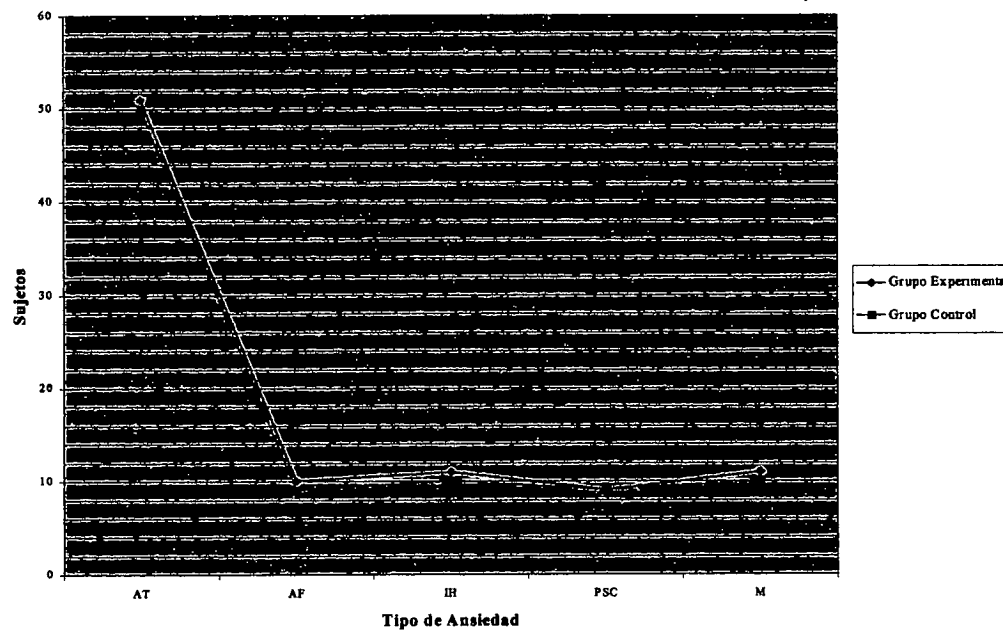


Tipo de Ansiedad

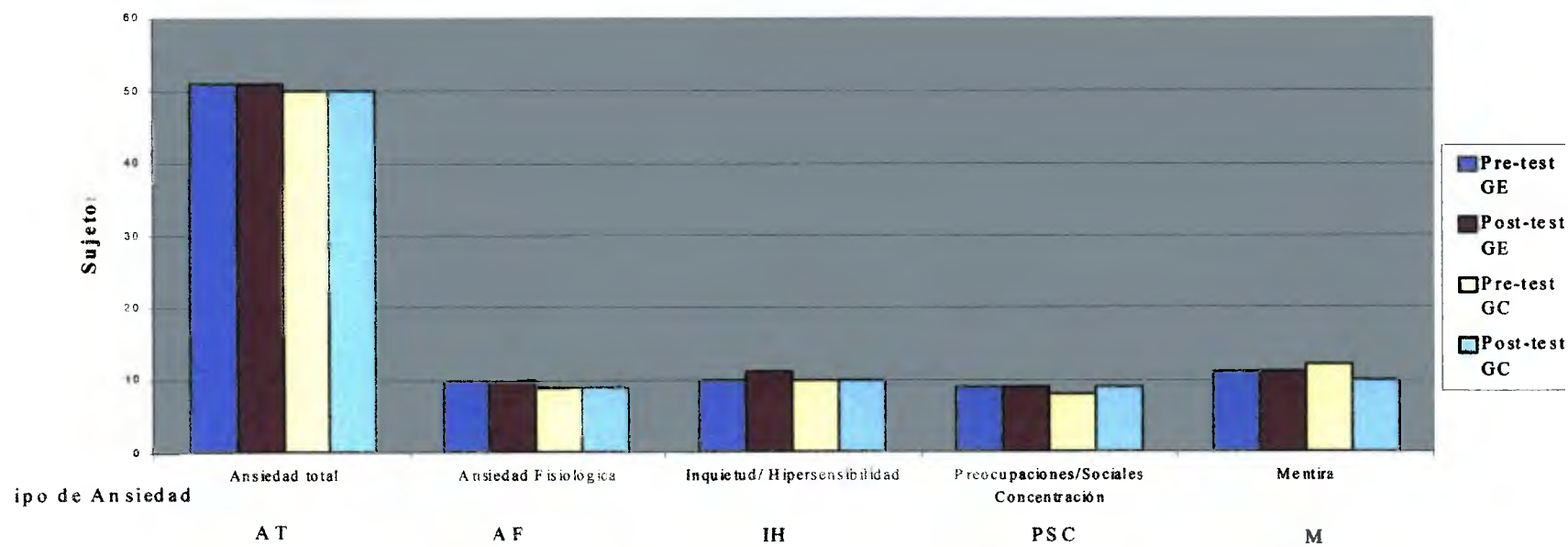
AT = Ansiedad Total
 AF = Ansiedad Fisiológica
 IH = Inquietud/Hipersensibilidad
 PSC = Preocupaciones Sociales/Concentración
 M = Mentira

En las gráficas 7, 8 y 9 se puede observar que el entrenamiento en técnicas de relajación no alteró significativamente el nivel de ansiedad de los alumnos cuyas docentes participaron en el estudio, bien sea, en el grupo experimental o en el grupo control. En ambas gráficas los resultados se aproximan de tal manera que las líneas de cada grupo se superpongan en gran parte de los gráficos 7 y 8. Además la media de la muestra normativa establecida por los autores del instrumento no fue superada en ninguna de las subescalas de ambos grupos (Grupo Experimental, Grupo Control).

Gráfica N° 8 : Promedios del Nivel de Ansiedad de los Alumnos de las Docentes de Ambos Grupos, por Sub-Escalas del CMAS-R, Según los Resultados del Post-Test: Abril y Julio 1999.



Gráfica N° 9: Resultados Promedios del Nivel de Ansiedad de los Alumnos de las Docentes de Ambos Grupos, Según los Resultados del Pre-Test y Post-Test del CMAS-R: Abril y Julio 1999



I. DISCUSIÓN

Retomando algunas consideraciones relativas al estrés y la respuesta que produce en el organismo, manifestado en tres sistemas diferentes, a saber, cognitivo, fisiológico y motor, procederemos a compartir una serie de observaciones generadas a partir del estudio realizado con docentes de primaria de un colegio particular.

Como es sabido el ser humano está sometido a diversos tipos de presiones tanto individuales como ambientales las cuales provocan un efecto en su organismo. Una de las principales fuentes en la etiología del estrés involucra el trabajo y sus condiciones, tal como lo afirman Kornblit y Méndes (1993). Sin embargo, existen estrategias para manejar las fuentes de alteración y en esta investigación recurrimos al entrenamiento en técnicas de relajación para el manejo adecuado del estrés, ya que teníamos interés en comprobar el efecto del entrenamiento en el nivel de ansiedad. Para tal fin analizaríamos los promedios de los niveles de ansiedad manifiestos en los resultados del IDARE de un grupo de maestros entrenados en técnicas de relajación para compararlos con otro grupo, no entrenado, de igual número de integrantes y características similares.

La experiencia se desarrolló en el área de trabajo de las docentes de manera grupal. Esto favorece la extrapolación del uso de las técnicas de relajación a situaciones y momentos diferentes, para manejen el estrés adecuadamente.

Los resultados del estudio nos permitieron corroborar que el nivel de ansiedad de ambos grupos varió significativamente una vez se concluyó el entrenamiento. Por otro lado, atendiendo a que la diferencia entre los grupos fue el tratamiento impartido, tenemos elementos para atribuir la causalidad de la disminución en el nivel de ansiedad de las docentes del grupo experimental a la variable independiente, controlada por la terapeuta.

En respuesta a una de las preguntas que nos hicimos al inicio de la investigación pudimos corroborar estadísticamente y con testimonios vivenciales, compartidos por las participantes del estudio, que el entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés permitió a las docentes del grupo experimental disminuir el nivel de ansiedad, casi en su totalidad, hecho este que se determinó a través de la medición del nivel de ansiedad con el instrumento utilizado para tal fin (IDARE). El efecto producido en el nivel de ansiedad resultado del entrenamiento que ha sido planteado por especialistas como Spielberger, Guerrero, Braham, Fontana, entre otros, ha sido comprobado en esta investigación dado que el 80% del grupo experimental disminuyó significativamente sus niveles de ansiedad. El 20% restante, o sea, una maestra, aumentó ligeramente su nivel de ansiedad lo cual pudo ser el resultado de diversos factores como su asistencia irregular a las sesiones, ante la necesidad de cumplir con otras obligaciones; la inconsistencia en la práctica de las técnicas y tareas asignadas, la posibilidad de que en otras facetas de su vida experimentara presiones de magnitud considerable, etc.

El grupo control no recibió el entrenamiento antes citado y pese a que inicialmente, ambos grupos eran estadísticamente similares, una vez concluidas las sesiones se observaron diferencias significativas entre ellos.

Un dato curioso del grupo control es que el 80% de las docentes de este grupo disminuyeron (aunque no de forma estadísticamente significativa) su nivel de ansiedad en el post-test. Esto pudo deberse quizás a fuga de información de las participantes del grupo experimental acerca del contenido de las sesiones, la proximidad de la finalización del bimestre, la práctica de alguna estrategia para el manejo del estrés ajena al control de la investigadora, etc.

La intensidad del nivel de ansiedad-estado de las docentes de ambos grupos en el pre-test era similar y se concentraba en el rango de ansiedad moderada (gráfica No. 3). Este resultado sufrió una modificación en el post-test (gráfica No. 6), ya que la tendencia observada fue una disminución de la ansiedad hacia los niveles leve y moderado, mientras que en el grupo control, se centralizó en el nivel moderado. Al reevaluar a las docentes en el mes de julio con el IDARE se encontró un cambio significativo en sus niveles de ansiedad. El grupo experimental pasó de un promedio en pre-test de 46.2 a un 36.2 en el post-test, mientras que el grupo control varió de un 51.2 como promedio en su nivel de ansiedad a un 46.8. Estos datos según el análisis de la prueba de hipótesis demostraron que el entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés produjo efectos favorables en la disminución del nivel de ansiedad del grupo entrenado.

Consideramos que algunas acciones llevadas a cabo durante el entrenamiento contribuyeron a disminuir el nivel de ansiedad de las maestras al aplicarlas en conjunto con las técnicas de relajación. Dichas acciones se basaban en el modelo CALM de Bárbara Braham y estaban dirigidas a intervenir en los factores estresantes individuales y ambientales que ayudaron a obtener los resultados que se han expuesto. Estas estrategias incluían la reflexión en torno a que el docente no tiene que ser una persona infalible, pues,

como ser humano, es susceptible a equivocarse, no lo sabe todo ni tiene que hacerlo todo de forma ideal. Que puede y necesita conocer la calidad de su desempeño para alcanzar la sensación de satisfacción con su trabajo adaptándose a su realidad. Que puede cambiar las situaciones al solicitar ayuda o al decir no a una petición que reciban. Que pueden liberarse de ciertas responsabilidades al delegar funciones. El modelo CALM también sugiere la necesidad de adoptar una actitud positiva hacia las innovaciones introducidas en la enseñanza para adoptarlas y aplicarlas como un método viable de alcanzar los objetivos educacionales.

En relación a los elementos estresores reportados en la sesión No. 2 por las docentes del grupo experimental tenemos que cada una de ellas mencionaron, por lo menos, una persona que les causaba estrés. Cuatro de las docentes manifestaron como principal fuente de estrés a un familiar cercano (esposo, hijo, hermano). Mientras que otra maestra ubicó como mayor sujeto estresor a un superior en su trabajo.

En menor intensidad hicieron mención de algunos estudiantes y padres de familia que por su conducta y actitud desinteresada hacia los estudios, en el caso de los primeros o, por actitudes defensivas y antagonistas en el caso de los segundos, les provocaban síntomas de estrés ocasionalmente.

Otro de los elementos estresores que afectaban a las maestras del grupo experimental combinaba situaciones y lugares de la siguiente forma: ellas comentaron, en la reflexión de la técnica, que la escuela era una fuente de estrés. Afirmaban esto dado el reciente crecimiento físico y humano del colegio, de ahí que experimentaban condiciones ambientales un tanto incómodas en el edificio nuevo, que es donde laboran, debido a la proximidad de una fábrica de productos alimenticios y de limpieza, ya que los

olores emanados al ambiente cuando procesan sustancias tales como el picante y el amoníaco, afectaban tanto a los niños como a los adultos. Los salones del sótano se tornan calurosos al transcurrir la jornada laboral. También manifestaban que si por alguna razón se suspendía el fluido eléctrico dichos salones quedan a oscuras. Además al aumentar el número de estudiantes se incrementó la cantidad de personas que labora y visita el Instituto, lo cual incide en el ritmo habitual de trabajo y como ya se ha comentado el ser humano se resiste al cambio.

El crecimiento de la organización conlleva la falta de poder en la toma de decisiones y esto aumenta el estrés de las docentes.

En suma, las exigencias físicas y psicológicas de la enseñanza afecta a los educadores y los aportes de las docentes así lo confirman.

Una parte importante de esta investigación consistía en determinar si el nivel de ansiedad de las docentes tenía alguna injerencia en el nivel de ansiedad de los niños cuyas docentes tomaron parte del estudio en el grupo experimental para compararlos con los resultados de los niños cuyas maestras formaron parte del grupo control. Esta acción nos permitiría alcanzar el resto de los objetivos planteados en la metodología.

Una vez que se evaluó a los niños del estudio con el CMAS-R, pudimos conocer su nivel de ansiedad y el resultado promedio de esta medición por salón.

Los resultados obtenidos nos permitieron determinar que el tratamiento dado a los docentes del grupo experimental no garantiza que se produzca una alteración significativa en el nivel de ansiedad de los niños.

Los aspectos que se evalúan en el CMAS-R parecen estar fuera del contexto del salón de clases, por lo tanto no puede ser manejado ni influido por el nivel de ansiedad

del docente. De hecho en este caso no se dio un cambio de consideración en el ámbito intergruparal ni intragrupal en las aplicaciones de abril y julio de 1999. Esta situación se presentó en los 10 grupos evaluados sin distinción de edad cronológica, nivel de estudio, madurez psicopedagógica, calidad de comunicación y relaciones interpersonales.

El instrumento utilizado nos permitió encarar la naturaleza de la ansiedad experimentada por los alumnos en diversos aspectos, no obstante, debemos reconocer que esta prueba no debe ser el único determinante de la ansiedad del niño. Para lograr resultados más objetivos sería aconsejable utilizar otra información que se genere a partir de entrevistas clínicas, sesiones de orientación, informes de padres y maestros y, por supuesto, otras medidas de ansiedad.

El análisis realizado en base a los datos nos revela que las puntuaciones en promedio alcanzadas por ambos grupos, no sobrepasan la puntuación media de la muestra normativa en la medición e interpretación de la ansiedad total, por ende, no son un reflejo de que uno u otro grupo requiera de un seguimiento. Sin embargo, no podemos generalizar categóricamente este planteamiento a todos y cada uno de los niños del estudio porque cabe la posibilidad que algún(os) estudiante(s) sí experimente(n) altos niveles de ansiedad, pero al hacer estas consideraciones a título poblacional corremos el riesgo de no brindarle la atención requerida.

En el caso de las subescalas de ansiedad del CMAS-R, a saber: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad y preocupaciones sociales/concentración, se presentó la misma situación descrita para la ansiedad total, ya que en ninguno de los dos grupos (experimental y control), se observaron resultados en promedio que superaran la media de la muestra normativa establecida por los autores del instrumento.

Con respecto a la subescala de mentira, los resultados grupales, en promedio, evidencian que los estudiantes fueron bastante precisos en sus respuestas, no denotan interés en proyectarse como personajes ideales, diferentes de su realidad. Reiteramos que a nivel individual sería necesario reconsiderar estos planteamientos, ya que con la intención de dar una buena impresión, los niños pueden proporcionar información falsa al examinador.

Finalizadas nuestras reflexiones en torno a los datos de la investigación presentaremos en el siguiente capítulo las conclusiones y recomendaciones propias del estudio realizado

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez recorrido el camino que nos permitió alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, pasaremos a compartir las conclusiones derivadas del presente estudio:

1. El análisis del efecto del entrenamiento en técnicas para el manejo del estrés en docentes que lo reciben, reveló una significativa disminución en el nivel de ansiedad de los docentes del grupo experimental que pasó, en promedio, de un 46.2 a un 36.6, correspondientes a las mediciones del pre-test y post-test del IDARE.
2. En ambos grupos, experimental y control, se observó una disminución del nivel de ansiedad en el 80% de sus integrantes, no obstante, en términos estadísticos la disminución en el promedio del nivel de ansiedad obtenido en el post-test resultó ser estadísticamente significativa en el grupo experimental, no así en el grupo control.
3. Las técnicas aplicadas durante el entrenamiento en el manejo del estrés disminuyeron el nivel de ansiedad en las docentes del grupo experimental tal como lo revelan los datos.
4. El nivel de ansiedad de los niños cuyas docentes participaron en el estudio no se alteró significativamente una vez concluido el entrenamiento en ambos grupos.
5. El nivel de ansiedad estado del docente no interviene en el nivel ansiedad estado de sus alumnos.

6. La aplicación de este entrenamiento es inocua para quienes lo practican. Sus efectos son beneficiosos en el ámbito de la salud mental y física de los sujetos.

Las meditaciones que realizamos a lo largo del presente estudio, han generado algunas proposiciones sobre la metodología, tema, utilidad de los resultados y la experiencia de investigación adquirida. En base a estas, elaboramos recomendaciones en diversas áreas de investigación y sectores vinculados a la docencia tales como:

El Educando.

Constituye el elemento al cual se dirigen los esfuerzos de los diferentes entes inmersos en el medio escolar. Como todos los seres humanos los alumnos están rodeados de agentes personales y ambientales que pueden alterar el equilibrio de su desempeño. La ansiedad que el estudiante experimenta, si es bien llevada, puede incrementar su capacidad creadora, razón por la cual sugerimos que el nivel de ansiedad de los alumnos debe ser establecido por medio de diversos recursos, a saber, entrevistas clínicas, sesiones de orientación, informes de padres y maestros y diversos instrumentos psicológicos desarrollados para tal fin. La información recabada debe ser integrada por el psicólogo escolar para dar el seguimiento correspondiente a los estudiantes que así lo requieran.

Personal Administrativo.

Tiene contacto directo e indirecto con docentes, educandos y padres de familia. A su vez puede servir de apoyo o, por el contrario, constituirse en un agente estresor. En función a esto el psicólogo escolar puede recomendar a la administración su autorización para desarrollar algunas acciones dirigidas hacia la evaluación, detección y capacitación

de aquellos miembros del personal administrativo con altos niveles de ansiedad tanto para el personal de planta como para los empleados que sean contratados.

Personal Docente.

Con respecto al eje central de nuestra investigación, podemos decir que los docentes experimentan exigencias físicas y psicológicas propias de la educación, además de las individuales y contextuales de los otros roles que él o ella desempeña. En atención a lo antes expuesto recomendamos que en los centros de enseñanza se instituya un programa con acciones dirigidas a canalizar apropiadamente la ansiedad del docente que incluya un entrenamiento en técnicas de relajación y estrategias para el manejo del estrés. También sería recomendable incluir actividades que les permitan liberar estrés durante el año lectivo, bien sea dentro o fuera de las instalaciones del centro educativo en el plano deportivo, social, cultural y de capacitación en temas de interés y/o aplicables a su labor.

El personal docente debe ser evaluado por los profesionales capacitados para ello en la escuela, o sea, por el psicólogo escolar utilizando las herramientas necesarias para identificar aquellos educadores con altos niveles de ansiedad-estado y a los aspirantes a ocupar las plazas de trabajo como docentes que ofrezca la administración. En los casos que así lo requieran recomendamos darles seguimiento a los sujetos con altos niveles de ansiedad-estado para ayudarles a aminorar los efectos negativos del exceso de estrés.

Cabe mencionar que en la preparación, ejecución y seguimiento de las acciones orientadas al control óptimo del estrés en el medio educativo, el psicólogo escolar requerirá del apoyo necesario para la puesta en marcha del programa antes mencionado,

por parte de la administración. Dicho apoyo incluye el recurso humano, material así como el tiempo e instalaciones necesarias para su implementación.

Maestría en Psicología Escolar.

Recomendamos a la dirección de la maestría que incorpore el manejo del estrés como uno de los temas a desarrollar en los módulos que los futuros psicólogos escolares reciban como parte de su formación en esta especialidad, por las repercusiones y beneficios que le pueden reportar al candidato o candidata a magister a título personal y para proyectarlo en la comunidad educativa que él o ella atienda.

Ministerio de Educación.

Es el sistema responsable de los sectores vinculados a la docencia que hemos descrito, por tal razón le sugerimos tomar en cuenta las aportaciones de este estudio para que incluya en su agenda de trabajo la promoción de seminarios en el período previo al inicio de clases para la prevención y manejo del estrés en los docentes y establezca una dirección para su seguimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMAN, B., y LAMBROU, P. 1994. Técnicas de Autohipnosis para la Salud y el Desarrollo Personal. Ediciones URANO, S.A., Barcelona, 364 págs.
- ANDERSON, R., y FAUST, G. 1979. Psicología Educativa. La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje. 1ª Reimpresión. Editorial Trillas, S.A., México, D.F., 569 págs.
- BRAHAM, B.J. 1994. Cómo Controlar el Estrés y Mantener la Calma en Situaciones Dificiles. Editorial IRWIN, Madrid, 155 págs.
- CALLE, R.A. 1990. Ante la Ansiedad Técnicas de Autoayuda para Superar la Angustia y el Estrés. 3ª Ed. Ediciones URANO, S.A., Barcelona, 254 págs.
- DANIEL, W. 1981. Estadística con Aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación. 1ª Ed. Editorial McGraw-Hill, Colombia, 504 págs.
- ECHEBURÚA, E. 1982. Avances en el Tratamiento Psicológico de los Trastornos de Ansiedad. Ediciones Pirámide, S.A., Madrid, 270 págs.
- FONTANA, D. 1995. Control del Estrés. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V., México, D.F., 126 págs.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. 1998. Metodología de la Investigación. 2ª Ed. Editorial McGraw-Hill, México, 501 págs.
- HORST, N. 1981. Psicología de la Conducta del Profesor. Editorial Heder, Barcelona, 224 págs.
- KERLINGER, F.N. 1984. Investigación del Comportamiento Técnicas y Metodología. 2ª Ed. Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V., México, D.F., 748 págs.

- KORNBLIT, A., y MENDES, A. 1993. El Profesor Acosado Del Agobio al Estrés. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 161 págs.
- LABRADOR, F. 1995. El Estrés. Ediciones Temas de Hoy, S.A. (T.H.), Madrid, 238 págs.
- MATHESON, D., BRUCE, R., y BEAUCHAMP, K. 1983. Psicología Experimental Diseños y Análisis de Investigación. Compañía Editorial Continental, S.A. de C.V., México, D.F., 476 págs.
- MERANI, A. 1979. Diccionario de Psicología. Editorial GRIJALBO, S.A., México, 270 págs.
- MIGUEL-TOBAL, J.J. 1996. La Ansiedad. Editorial Aguilar, España, 114 págs.
- OVEJERO, A. 1988. Psicología Social de la Educación. Editorial Heder, Barcelona, 378 págs.
- PAPALIA, D., y WENDKOS, S. 1983. Psicología del Desarrollo “de la Infancia a la Adolescencia”. Editorial McGraw-Hill, México, D.F., 762 págs.
- POLIT, D., y HUNGLER, B. 1987. Investigación Científica de la Salud. Editorial McGraw-Hill, México, D.F.
- REYNOLDS, B., y REYNOLDS, C. 1996. Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada) CMAS-R Manual. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V., México, D.F., 150 págs.
- RODRÍGUEZ, M. 1986. Motivación al Trabajo Serie: Capacitación Integral 9ª Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V., México, D.F., 67 págs.

- SANTANA, L. 1996. Entrenamiento en Técnicas para Hacerle Frente al Estrés en Estudiantes Adolescentes Universitarios. Tesis. Universidad de Panamá. Panamá. 264 págs.
- SANTIAGO Z., CRIDER A, GOETHALS, G, KAVNAUGH, R. y SOLOMON P. 1989. Psicología. Ed. Scott, Foresman and Company, Illinois. 710 págs.
- SLIPAK, O. 1991. Estrés y Personalidad En: ALCMEON 16, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica.
- SMIRNOV, A.A. LEONTIEV, A.N., RUBINSTEIN, S.L., y TIEPLOV, B.M. 1981. Psicología. 16ª. Ed. Editorial Grijalbo, México, 571 págs.
- SPIEGEL, M. 1988. Estadística. Editorial McGraw-Hill, México, D.F., 357 págs.
- SPIELBERGER, CH. 1980. Tensión y Ansiedad. Ed. Harla, México, D.F., 128 págs.
- SPIELBERGER, Ch., y DIAZ-GUERRERO, R. 1975. IDARE, Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V., México, D.F., 28 págs.
- SPRINTHALL, N., SPRINTHALL, R., y OJA, Sh. 1996. Psicología de la Educación Una Aproximación Desde el Desarrollo. 6ª Ed. Editorial McGraw-Hill, España, 452 págs.
- SUINN, R. 1993. Entrenamiento en el Manejo de la Ansiedad. Una Terapia de Conducta. Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.A., Bilbao, 346 págs.
- THURSTONE, L.L. 1994. Inventario de Rasgos Temperamentales. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V., México, D.F., 8 págs.
- WALLER, M. 1992. Teorías de la Personalidad. 4ª Ed. Editorial McGraw-Hill, México.

WOOLFOLK, A. 1987. *Psicología Educativa*. 3ª Ed. Editorial Prentice-Hall, México, 649 págs.

ZAX, M., y COWEN, E.L. 1985. *Psicopatología*. 2ª Ed. Editorial Interamericana, S.A. de C.V., México, D.F., 452 págs.

ZUBIZARRETA, A. 1985. *La Aventura del Trabajo Intelectual. Cómo Estudiar e Investigar*. 2ª Ed. Editorial Fondo Educativo Interamericano, México, D.F., 198 págs.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN EL MANEJO DEL ESTRÉS

Sesión No. 1

Introducción al Entrenamiento

Objetivos

1. Compartir experiencias que le ayuden a conocer las características personales de las integrantes del grupo.
2. Establecer las expectativas de las maestras con relación a la experiencia del grupo.
3. Registrar las cláusulas del Contrato convenido entre cada participante y la terapeuta durante el seminario.
4. Determinar las normas de funcionamiento a seguir durante el entrenamiento.
5. Definir el estrés, sus generalidades y características.

Procedimiento

1. Dar la bienvenida a las integrantes del grupo y describir los objetivos tanto generales del entrenamiento como los específicos de la sesión. Establecer las normas del grupo con el fin de garantizar el derecho a participar y el respeto entre las participantes.

Algunas de las normas que se proponen son:

- Todo lo que se haga y diga aquí es privado y se quedará aquí (confidencialidad).
- Todas las docentes tienen derecho de hablar.
- Cuando alguien hable los demás escuchan.
- Todas las integrantes tienen derecho a no participar en determinada actividad o parte de ella, si así lo deciden.

2. Repartir las hojas de CONTRATO a cada integrante del grupo. Explicar las cláusulas convenidas y despejar las inquietudes que por ello surjan.
3. Solicitar a las participantes que aporten otras normas para el grupo. Anotarlas en el papelógrafo.
4. Técnica de Rompehielo: “La estrella de la presentación”.
5. Propósito: Lograr un conocimiento interpersonal rápido y sin temor.
6. Solicitar a las maestras que respondan las interrogantes que aparecen en la hoja que se les entregará.
7. Acto seguido se pegarán con cinta adhesiva, en el pecho, la hoja en cuestión.
8. Sentadas en sillas dispuestas en forma de estrella se les indica que deben leer la información de la persona que tengan enfrente. Luego podrán profundizar en aquello que les haya llamado la atención de lo leído.
9. Las personas deben moverse en sentido contrario cuando la facilitadora lo indique hasta que se haya completado la rotación.
10. Preguntas para la reflexión:
 - ¿Qué les pareció la técnica?
 - ¿De qué forma nos ayuda esta dinámica en el grupo?
 - ¿Cómo nos veíamos antes y cómo nos vemos ahora?
 - ¿Qué cosas nuevas conocimos de las integrantes del grupo?

11. Reforzar la participación de las integrantes, destacando el riesgo de hablar sobre sí ante otros, pero enfatizando la importancia de expresar nuestros pensamientos y sentimientos en la relación interpersonal.
12. Solicitar a las integrantes del grupo una definición de estrés, tomando en consideración todas las opiniones que se generen.
13. Compartir definiciones de diferentes autores, así como algunas generalidades y características del estrés.
14. Ilustrar con ejemplos del medio escolar la idea de que nuestras vidas y comportamiento también pueden “alterarse” debido al efecto causado por presiones externas. Solicitar algunos ejemplos de situaciones en que se sienten estresadas y que cambian su comportamiento.

Cierre

1. Repasar lo aprendido durante la sesión. Reforzar las situaciones que en el ámbito laboral afectan al docente.
2. Invitar a las participantes a que para la siguiente sesión piensen en situaciones estresantes de la vida diaria y cómo responden ante ellas.
3. Preguntar si alguien desea añadir algo antes de concluir y anunciar el tema de la próxima sesión: **Mi Respuesta Ante el Estrés**. Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la siguiente reunión.

Materiales Papelógrafo, contrato, pilotos, cinta adhesiva, hojas impresas.

Fecha _____

CONTRATO

Este es un contrato entre _____
(nombre de la maestra)

y _____ la vigencia del contrato se inicia el
(nombre de la terapeuta)

_____ y termina el _____. El contrato
(fecha) (fecha)

se revisará el _____.
(fecha)

Se conviene que:

La maestra se compromete a:

La terapeuta se compromete a:

Si la maestra cumple con lo convenido recibirá de la terapeuta la correspondiente capacitación en el manejo del estrés lo cual contribuirá en su crecimiento personal y salud mental. En caso de que no cumpla con su parte, no recibirá ésta.

Firma de la Maestra _____

Firma de la Terapeuta _____

NOMBRE

QUIEN SOY?

¿QUE SITUACIONES ME CAUSAN ESTRES?

¿QUE ACONTECIMIENTOS ESTRESANTES SE SOBRELLEVAN BIEN?

¿QUE ESPERO APRENDER EN EL GRUPO?

Sesión No. 2

Tipos de Estresores

Objetivos

1. Desarrollar el concepto de respuesta de estrés.
2. Explicar qué son los estresores y cómo influyen en la respuesta de estrés
3. Identificar personas, lugares y situaciones del pasado o del presente que consideren estresantes por medio de ejemplos proporcionados en la sesión.
4. Dialogar sobre la importancia de conocer y afrontar los estresores.

Procedimiento

1. Repasar los conceptos aprendidos en la sesión anterior.
2. Ambientar de acuerdo a los objetivos.
3. Explicar que se va a relatar una historia imaginaria. Acto seguido, se les solicita que cierren los ojos e intenten hacer una representación mental del relato que escucharán.
4. Finalizado el relato indicarles que abran los ojos y preguntar:
 - ¿ Qué les pareció el relato?
 - ¿ Lograron visualizar la experiencia relatada?
 - ¿ Cómo se sintieron? ¿ Experimentaron algún cambio en el plano físico, psíquico o emocional?
5. El facilitador debe tomar nota en un papelógrafo de las respuestas de las participantes en las tres categorías.

6. Tomando como referencia el aporte de las integrantes del grupo y los elementos del relato, explicar que los estresores incluyen personas, lugares y situaciones que pueden generar una respuesta de estrés.
7. Solicitar a los docentes ejemplos de cada tipo de estresor en diversos planos: laboral, social, familiar, etc. Las respuestas pueden incluir:
 - Personas: el(la) director(a), un(a) hijo(a), un(a) vecino(a)
 - Lugares: la consulta médica, entrevista laboral, sesión de supervisión de labores
 - Situaciones: organización de la feria familiar, recibir un memo, enfermedad de un familiar
8. A continuación preguntarles qué cambios experimentan en el ámbito físico, psíquico y social cuando enfrentan una reacción de ansiedad.
9. Reflexionar acerca de que los estresores ejercerán diferentes tipos y grados de efecto en las personas dependiendo del contexto en que se desarrollen.
10. Concientizar al grupo de que al comparar los tipos de estresores experimentados por ellas hay similitudes en algunos casos.
11. Destacar la importancia de trabajar de la manera adecuada para afrontar los diferentes tipos de estresores.

Cierre

1. Resumir los aspectos esenciales referentes al tema de los estresores.

2. Preguntas para la reflexión: ¿Cómo se han sentido durante la sesión? ¿Qué les ha parecido el compartir y conocer los tipos de estresores de cada miembro del grupo?
3. Invitarles a que continúen identificando en los días siguientes los diferentes tipos de estresores que enfrenten.
4. Preguntar si alguien tiene algo que agregar o alguna inquietud antes de concluir. Anunciar el tema de la siguiente sesión: Mis Respuestas Ante el Estrés (en el ámbito físico, emocional y conductual). Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Guión, papelógrafo, pilotos, cinta adhesiva.

Relato

Es un viernes por la mañana y en una escuela se preparan para salir de excursión al parque Summit un grupo conformado por 32 niños de segundo grado, sus dos maestras y tres padres de familia. Todos van muy felices y cantando alegres canciones en el trayecto que los conduce a su destino.

Simultáneamente en el parque se viven momentos de preocupación pues uno de los guardas se ha percatado de que la pantera tiene un comportamiento inusual. Está muy inquieta caminando de un lado para otro de su jaula, gruñendo incesantemente. Por tal razón, el cuidador llamó al veterinario en turno para que acuda a averiguar que le pasa al animal.

Cuando el médico llega decide anestésicarla para poder establecer el por qué de su extraño comportamiento. Prepara un dardo y le dispara al felino, el cual sorprendentemente se abalanza sobre ellos y en un momento de confusión logra escapar de la jaula.

Para estos momentos el grupo de excursionistas han llegado a las instalaciones y se han congregado en el área de juegos y picnic. Algunos adultos han encendido una barbacoa para asar hamburguesas mientras el resto está vigilando a los niños que están dispersos en los diferentes juegos allí dispuestos.

A lo lejos se escucha mucho ruido lo que atrae la atención de una de las maestras quien con pavor observa como se aproxima la pantera hacia ellos. En segundos siente que se le aceleran los latidos del corazón, se le hace un nudo en el estómago, sus pensamientos van a mil por hora, reacciona y da la voz de alerta. En seguida se produce una conmoción total. Muchos niños corren despavoridos, sin dirección sus corazones han comenzado a latir más rápido para transportar mayor cantidad de sangre y oxígeno a sus piernas y así poder correr y saltar. Las pupilas se dilatan para poder ver mejor. Las palmas de las manos les sudan. La adrenalina fluye en mayor concentración por sus venas para darles energía. Estos y otros cambios se denominan **respuesta de estrés**. El organismo responde al peligro y ante la amenaza preparándose para pelear o correr, las dos únicas opciones que tienen para salvarse. La respuesta de estrés les ayuda, ya que consigue una respuesta de las funciones vitales al más alto nivel. Cuando la amenaza o el peligro aparecen tiene lugar la respuesta de estrés. Otros niños trepan a la parte más alta de los juegos, unos más se esconden en los baños próximos al lugar, una niña empieza a llorar, pero se queda de una pieza en su sitio. Los padres de familia reaccionan con

rapidez y comienzan a gritarle al animal y a amenazarle con leños encendidos de la barbacoa.

Afortunadamente para todos, el anestésico surte su efecto en ese instante y la pantera cae en un sueño profundo a la vez que llega el personal del parque. Los excursionistas están a salvo otra vez.

Sesión No. 3

Mis Respuestas Ante el Estrés

Objetivos

1. Identificar cómo les afecta el estrés en el ámbito fisiológico, psicológico y conductual.
2. Indicar qué aspectos de su comportamiento pueden ser problemáticos y facilitar la aparición de la respuesta de estrés a mediano o largo plazo.
3. Aplicar técnicas relativamente sencillas, pero eficaces para controlar el estrés y contrarrestar sus posibles efectos negativos.

Procedimiento

1. Repasar los conceptos discutidos en la sesión anterior. Solicitar que los integrantes compartan brevemente los estresores que hayan enfrentado desde la última sesión o que no habían advertido antes.
2. Invitarles a compartir algunas estrategias para reducir el estrés asociado a las personas, lugares y situaciones estresoras.
3. Retomar una situación estresora compartida por alguno de los participantes para evaluarla a la luz de las “Siete Preguntas Básicas”
 - ¿Pueden hacerlo otros?
 - ¿Puede aplazarse algo?
 - ¿Puede hacer alguna sustitución?

- ¿Es fundamental?
 - ¿Me resultaría útil contar con algún tipo de ayuda de trabajo?
 - ¿Puede evitarse el estrés?
 - ¿Puede hacer frente al factor estresante?
4. Ante cada pregunta el(la) facilitador(a) explicará brevemente el porqué y la importancia de cada cuestionamiento, utilizando los ejemplos aportados por las integrantes del grupo.
5. A continuación explicar las técnicas sugeridas por el modelo CALM de Bárbara Braham que incluyen:
- Hacer frente a la situación
 - Pedir ayuda
 - Controlar su tiempo
 - Aprender a decir “No”
 - Tomarse un respiro
 - Prepararse para hacer frente a los factores estresantes
6. Al concluir la explicación dialogar acerca de la eficacia, sencillez y utilidad de estas estrategias para contrarrestar los efectos negativos del estrés.

Cierre

1. Preguntas de reflexión:

¿Cómo se han sentido durante la sesión?

¿Qué les parece el modelo sugerido para cambiar la situación?

¿Es aplicable a su situación? Explique su respuesta.

2. Exhortarles a que practiquen las técnicas sugeridas en los días subsiguientes.
Entregarles hojas impresas con información relacionada a esta sesión.
3. Preguntar al grupo si desean añadir algo antes de concluir. Anunciar el tema de la siguiente sesión: Respiración Saludable. Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Papelógrafo, transparencias, retroproyector, pilotos.

PERSPECTIVA

No tengo por qué tenerlo todo ni serlo todo,
No necesito hacerlo todo ni saberlo todo.
Lo que necesito es saber quién soy,
saber lo que quiero,
y saber cómo satisfacer mis necesidades.
Si en esto puedo triunfar,
el resto encajará.

Leslie Charles.

Presidenta de la empresa Training Works Inc.

Preguntas que debemos hacernos antes de decir “SI”.

1. ¿Vale la pena?
2. ¿Quiero dedicarle todo mi esfuerzo?
3. ¿Soy la única capacitada para realizar ese trabajo o para contribuir a que sea un éxito?
4. ¿Quiero hacerlo?
5. ¿Qué tendré que sacrificar para llevarlo a cabo?
6. ¿Es más importante ese trabajo que aquello a lo que debo renunciar?

Dr. Tom Speros.

Sesión No. 4

Respiración Saludable

Objetivos

1. Enunciar los diferentes tipos de respiración presentadas en la sesión.
2. Explicar la diferencia existente entre la respiración normal y la respiración profunda.
3. Realizar un ejercicio de respiración profunda para dar inicio a la reacción de relajación.
4. Establecer los efectos de la respiración profunda.

Procedimiento

1. Hacer una revisión entre las docentes del material discutido en la sesión anterior.
2. Luego, se les solicita que compartan si han identificado en el período transcurrido desde la sesión anterior algún(os) estresor(es) y si la respuesta es afirmativa preguntarles ¿cuál es el efecto que predomina en ellas en el ámbito físico, psíquico o conductual.
3. Una vez que los participantes hayan compartido sus estresores y efectos experimentados pasar a preguntarles si les agradaría encontrar una forma sencilla de disminuir los efectos del estrés de ellas.
4. Ambientar de acuerdo a los objetivos de la sesión.
5. Explicar la diferencia y beneficios entre la respiración normal y la respiración profunda.

6. Demostrar el ejercicio de la respiración para facilitar la comprensión. Acostarse sobre una colchoneta y colocar una almohada pequeña sobre el vientre, luego ensayar la respiración normal y la respiración profunda.
7. Alentar a las docentes para que imiten el ejercicio de la respiración y que establezcan los cambios que experimenten al ejecutarla una y otra.
8. Invitarlos a que practiquen el ejercicio de la respiración profunda en diferentes posiciones: de pie, sentadas o acostadas.
9. Entregar las hojas impresas con la rutina de la respiración profunda, sus beneficios y la hoja de autorregistro. Explicar su utilidad como un método de fomentar el hábito y consistencia en la práctica de las estrategias compartidas para el manejo del estrés.

Cierre

1. Revisar los conceptos discutidos en la sesión.
2. Preguntas para la reflexión:
 - ¿Cómo se han sentido?
 - ¿Qué aprendizajes han adquirido acerca de la respiración?
 - ¿Han experimentado algún cambio al practicar la respiración profunda?
 - ¿Desean hacer algún comentario o pregunta adicional acerca de la sesión de hoy?
3. Recordarles la importancia de practicar las técnicas aprendidas y llevar el registro de ello en la hoja entregada.

4. Anunciar el tema de la próxima sesión: Relajación Muscular Progresiva. Recordar la confidencialidad y despedirse.

Materiales

Hojas impresas con el Autorregistro, la Rutina de la Respiración Profunda y los Beneficios de la Respiración Saludable.

RUTINA DE RESPIRACIÓN PROFUNDA

Aunque este ejercicio puede practicarse en distintas posiciones, la más recomendable es la de posición de cuerpo muerto, esto es tendido en el suelo sobre una manta o colchoneta, las piernas estiradas ligeramente separadas una de la otra; la de los pies mirando ligeramente hacia fuera, los brazos a los lados del cuerpo sin tocarlo y con las palmas de las manos mirando hacia arriba; los ojos cerrados. Asegúrese de mantener la columna vertebral recta.

Empiece por palparse sus pulsaciones, luego al ritmo de su pulso inicie una inspiración mientras cuenta hasta cinco. Retenga el aliento contando hasta tres; después expulse el aire contando hasta seis; espere contar cuatro y vuelva a empezar el ciclo. Es sencillo. Repita el ciclo completo seis veces.

Fijese que recomendamos hacer más lenta la espiración que la inspiración y el conteo al ritmo del pulso. Respirar es un ciclo que tiene una parte activadora y otra relajadora. Una inspiración profunda y satisfactoria es activadora; el oxígeno estimula el cerebro y alimenta las células del cuerpo. Espirar es soltarse; se libera tensión, se expulsa el anhídrido carbónico y, además, los músculos tienden a relajarse durante esta parte del ciclo.

* ALMAN, B., y LAMBROU, P. 1994. Técnicas de Autohipnósis para la Salud y el Desarrollo Personal, p. 36

EFFECTOS POSITIVOS DE LA RESPIRACIÓN PROFUNDA

- Aumenta el volumen de aire.
- Estabiliza la acción cardíaca.
- Renueva el aire por completo.
- Mejora el aprovechamiento de energías.
- Mejora el riego sanguíneo.
- Seda el sistema nervioso.
- Tranquiliza la mente.
- Aumenta la capacidad de resistencia del organismo.
- Purifica las vías respiratorias
- Prepara para pasar a técnicas más elaboradas de control respiratorio.

Calle, Ramiro. *Ante la Ansiedad. Técnicas de Autoayuda para Superar la Angustia y el Estrés*. 3a. ed. Barcelona: URANO, 1990. págs. 160 y 161

Sesión No. 5

Relajación Muscular Progresiva

Objetivos

1. Emplear el método de la relajación muscular progresiva como estrategia potencial para enfrentar el estrés.
2. Combinar la respiración profunda con la relajación profunda.

Procedimiento

1. Recordar el contenido teórico de la sesión anterior.
2. Solicitar testimonios de los participantes relacionados a la práctica de las estrategias incorporadas en las sesiones anteriores.
3. Preguntarles si han experimentado algún cambio en su organismo antes y después de la práctica de las estrategias aprendidas.
4. Ambientar la sesión de acuerdo a los objetivos.
5. A continuación explicar en que consiste la técnica de la relajación muscular progresiva y la secuencia en que se realiza. El(la) facilitador(a) puede hacer la demostración de la técnica utilizando los músculos de su cuerpo. Los bíceps del brazo permiten ilustrar los dos posibles estados que experimentan los músculos, ya sea de tensión o de relajación.
6. Una vez hecha la demostración solicitar a los docentes que practiquen el tensar y relajar los músculos del brazo hasta que les sea posible identificar la diferencia entre tensión y relajación.

7. Acto seguido, explicar los pasos de la relajación muscular progresiva que consiste en:
 - tensar un músculo o un grupo de músculos por 5 segundos
 - concentrarse en las sensaciones experimentadas en el(los) músculo(s) de tensión
 - relajar el(los) músculo(s) durante 10 segundos
 - concentrarse en las sensaciones de relajación en el(los) músculo(s)
8. Solicitarles que se aflojen las prendas de vestir y que se quiten los zapatos.
9. Alinear las sillas frente a la pared e indicarles que se sienten cómodamente, además que sigan las indicaciones que escucharán.
10. Concluido el ejercicio volver al círculo para realizar la evaluación de la experiencia.
11. Preguntas para la reflexión:
 - ¿Cómo se han sentido? ¿Les ha gustado? Explique.
 - ¿Han conseguido relajarse?
 - ¿Qué cambios han experimentado?
 - ¿Consideran que con la práctica de la relajación muscular progresiva podrán reducir su estrés?

Cierre

1. Recordar la importancia de la consistencia en la práctica de las estrategias enseñadas.
2. Repartir el guión de la relajación muscular progresiva.

3. Preguntar si alguien desea añadir algo más o si tienen alguna inquietud o duda.
Anunciar el tema de la siguiente sesión: Relajación sin Tensión. Recordar la confidencialidad y despedirse.

Materiales

Guión para la “Relajación Muscular Progresiva”.

GUIÓN PARA LA RELAJACIÓN MUSCULAR PROGRESIVA

RELAJACIÓN DE MANOS Y BRAZOS

Siéntese lo más cómoda que pueda. Cierre los ojos para no distraerse... Ahora, para relajarse, cierre su puño derecho, simplemente ciérrelo más y más, y estudie la tensión según lo hace. Manténgalo cerrado y sienta la tensión en su puño derecho, mano y antebrazo... y ahora relájese. Deje que aflojen los dedos de su mano derecha, y observe el contraste entre sus sensaciones de tensión que acaba de tener y la mejor sensación de relajación ahora... Ahora, de nuevo, cierre realmente fuerte su puño derecho... manténgalo, y ahora sienta de nuevo la tensión... Déjelo ahora, relájese; deje que sus dedos se estiren,... y sienta otra vez la diferencia... De acuerdo, dejaremos ahora la mano derecha para dedicarnos a la izquierda... Cierre su mano izquierda en un puño... muy tenso, muy fuerte... Cierre el puño más fuerte y note la tensión... y ahora relájelo, de nuevo note el contraste... Repítalo una vez más, apriete el puño izquierdo, fuerte y

tenso... Ahora relaje su mano. Continúe relajándola así un rato, ambas manos y dedos están mucho más sueltos y relajados.

Ahora, dejaremos las dos manos cómodamente relajadas e iremos al bíceps derecho. Doble su brazo derecho por el codo para tensar el bíceps derecho, el brazo derecho... Ténselo más fuerte y sienta la tensión... Bien, estire su brazo, déjelo relajarse y sentir de nuevo la diferencia entre tensión y relajación –la ausencia de tensión. Deje que surja la relajación... De nuevo, tense su bíceps derecho, mantenga la tensión y obsérvela con cuidado... Ahora, estire el brazo y relájese, deje que su brazo adquiera una postura cómoda. Deje que se vaya relajando por sí mismo.

Bien, ahora iremos al brazo izquierdo, el bíceps izquierdo... Tense el brazo doblando el brazo por el codo, muy fuerte, muy tenso... sienta la tensión en el bíceps y antebrazo... esto es tensión muscular... Bien, ahora libere la tensión; deje que su brazo vuelva a una posición cómoda, y sienta la relajación... una mayor sensación de relajación en todo el brazo izquierdo... Ahora, de nuevo tense el brazo izquierdo, muy tenso, muy fuerte... y note la tensión. Así es como se siente la tensión. Ahora, relaje el brazo dejando que la relajación sustituya a la tensión, y deje que su brazo se coloque en una cómoda posición.

Así que ahora, puede notar la mayor sensación de relajación en la mano derecha... y los dedos de la mano derecha... y el antebrazo derecho, y también en el brazo derecho... Igual, en la mano izquierda... los dedos de la mano izquierda el antebrazo izquierdo y el brazo izquierdo... muy relajado en ambas manos y brazos. Ahora dejaremos las manos y brazos cómodamente apoyados e iremos a la zona de alrededor de la cabeza.

RELAJACIÓN DE LA FRENTE, OJOS, ÁREA FACIAL, CUELLO Y HOMBROS

Comenzaremos con la frente. Para tensar la frente, le haré que arrugue la frente ahora; arrúguela más fuerte... como si estuviera frunciendo el ceño... tenso y fuerte... Ahora, relaje la frente y estírela. Visualice toda la frente haciéndose más suave a medida que avanza la relajación... Ahora, frúnzala una vez más y arrugue sus cejas y estudie la tensión... muy fuerte... Ahora, deje ir la tensión y de nuevo estírela... Ahora, vayamos a los ojos... Cierre los ojos más y más fuerte... sienta la tensión... Ahora, relaje sus ojos; manteniéndolos cerrados, pero cómodamente relajados y note la sensación de relajación ... De acuerdo, una vez más, cierre sus ojos realmente fuerte, y note la tensión... fuerte y tenso... y ahora relájese, deje que desaparezca la tensión y cambie por una mayor sensación de relajación, mientras sus ojos están cómodamente cerrados... mucho más relajados... Bien, ahora iremos al resto de las áreas faciales haciendo que apriete las mandíbulas... muerda los dientes juntos; estudie la tensión en las mandíbulas... De acuerdo, relaje sus mandíbulas... sienta la relajación en toda su cara... su frente... sus ojos, labios y mandíbulas... Ahora otra vez, muerda sus dientes, apriete sus mandíbulas y sienta la tensión que se crea... Bien, ahora relaje las mandíbulas y toda el área facial... Deje que avance la relajación por sí misma en su frente, ojos, mandíbula, todas las zonas faciales... Ahora preste atención a sus músculos del cuello. Presione lo más posible su cabeza hacia atrás y sienta la tensión en el cuello... tenso y duro... Ahora deje que la cabeza vuelva hacia delante a una posición cómoda, y sienta la relajación. Deje que aumente más la relajación... De nuevo, presione su cabeza hacia atrás y sienta la tensión... De acuerdo, ahora relaje el cuello y deje que su cabeza tome una posición cómoda...

Ahora iremos a los hombros... Encoja los hombros hacia arriba. Mantenga la tensión... Deje caer los hombros y sienta la relajación... deje que aumente en el cuello y hombros... Encoja los hombros otra vez. Sienta la tensión en sus hombros y parte superior de la espalda... Ahora deje caer sus hombros otra vez y relájelos. Deje que la relajación se extienda por los hombros, hacia sus músculos de la espalda; relaje su cuello y hombros... y su frente y ojos y toda la zona facial. Ahora iremos de la cabeza y hombros al tronco.

RELAJACIÓN DEL PECHO Y ESTÓMAGO

Respire suave y libremente. Sienta cómo ha aumentado la relajación en su cuerpo. Al respirar cómodamente sienta sólo la relajación. Ahora inspire profundamente y mantenga la respiración. Estudie la tensión... Ahora exhale, deje que se aflojen las paredes de su pecho y eche el aire fuera automáticamente. Continúe relajándose y respirando libre y fácilmente. Sienta la relajación y disfrútela... Ahora respire profundamente y mantenga la respiración otra vez... Así está bien, exhale y sienta el alivio. Simplemente respire normal... Continúe relajando su pecho y deje que la relajación se extienda a sus hombros, cuello, zona facial y brazos... Simplemente déjese llevar... y disfrute la relajación. Ahora prestemos atención a sus músculos abdominales, la zona del estómago. Endurézca los músculos del estómago, ponga el abdomen duro. Sienta la tensión... y relájese. Deje que los músculos se aflojen y note el contraste... una vez más, presione y endurezca los músculos estomacales. Mantenga la tensión y estúdiela... y relájese. De acuerdo, iremos ahora a sus piernas y pies.

RELAJACIÓN DE PIES Y PIERNAS

Para tensar sus piernas y pies, presione los pies y dedos hacia abajo, lejos, para que sus músculos de la pantorrilla se pongan tensos (para evitar calambres haga esta parte breve)... De acuerdo, ahora relájese, deje que la relajación avance por sí misma... Ahora, una vez más presione sus pies y dedos hacia abajo, hacia fuera para que se tensen los músculos de la pantorrilla. Estudie esa tensión... de acuerdo, ahora relaje sus pies y piernas.

Ahora se puede relajar el doble de lo que ya lo está simplemente haciendo una respiración muy profunda exhalando despacio. Haga una respiración profunda y déjela salir muy despacio, usando ese método para estar tan relajado como desearía. En el futuro, usaremos esta respiración profunda como una clave rápida para lograr la respiración... De nuevo, haga una respiración profunda y extienda la relajación por su cuerpo... relajando sus manos y brazos... su zona facial... los músculos del cuello y hombros... su estómago... y ambas piernas y pies

TERMINACIÓN DE LA RELAJACIÓN

Siga respirando suave y profundamente. Inhale relajación... exhale tensión... Sienta el peso y el calor de su cuerpo a medida que se va relajando. Busque lentamente aquellas zonas del cuerpo que sigan tensas. Repita la tensión y relajación de esos músculos hasta que la zona se encuentre más relajada. Siéntese ahora tranquilamente un par de minutos y límitese a disfrutar de la placentera sensación de calma, relajándose y respirando con facilidad. (Manténgase en silencio durante uno o dos minutos.)

En un momento, contaré hacia atrás de 3 a 1. Cuando llegue a 1, estará despierto y fresco, sin dolores o malestares. De acuerdo, “3” mucho más despierto; “2” sin dolores o malestares, y “1” bastante fresco y despierto. Cuando vaya a abrir los ojos, estírese suavemente y luego, cuando esté listo, ábralos. Se sentirá usted fresco, despierto y dispuesto a continuar su jornada.

Sesión No. 6

Relajación sin Tensión

Objetivos

1. Practicar la relajación sin tensión como estrategia para enfrentar el estrés.
2. Establecer la diferencia y preferencia entre la relajación muscular progresiva y la relajación sin tensión en función a su aplicabilidad.

Procedimiento

1. Hacer una revisión de las experiencias de las maestras al utilizar las estrategias compartidas en las sesiones previas para el manejo del estrés. Preguntarles si las prácticas de estas les han sido de utilidad o no y que expliquen su respuesta.
2. Ambientar la sesión de acuerdo a los objetivos.
3. Hacer una explicación breve acerca de qué es, en qué consiste, cuál es la utilidad y condiciones necesarias para la aplicación de la relajación sin tensión.
4. Pedir a las docentes que se aflojen las prendas de vestir que les queden muy ajustadas, que se quiten los zapatos y que se acuesten en las colchonetas o que se sienten lo más cómodamente posible.
5. Iniciar el ejercicio con la rutina de respiración profunda.
6. Poner el disco compacto con los sonidos de la naturaleza e indicarles que ejecuten las indicaciones que a continuación dará la facilitadora.

7. Concluida la lectura del guión de relajación sin tensión recalcarles la importancia de la consistencia en la práctica y registro de las técnicas utilizadas para enfrentar el estrés.
8. Preguntas para la reflexión
 - ¿Qué les ha parecido la práctica de la relajación sin tensión? ¿Les ha gustado?
Explique su respuesta
 - ¿Han experimentado algún cambio después de practicarla? ¿Están tensas o relajadas?
 - ¿Qué método les resulta más aplicable a usted: la relajación muscular progresiva o la relajación sin tensión?

Cierre

1. Repasar los conceptos generales de la relajación sin tensión compartidas durante la sesión.
2. Preguntar si alguien desea añadir algo más o si tienen alguna inquietud, y anunciar el tema de la siguiente sesión: Imágenes Guiadas. Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Equipo de sonido, disco compacto con sonidos de la naturaleza, guión de la relajación sin tensión, colchonetas y almohadas.

GUIÓN DE LA RELAJACIÓN SIN TENSION

Acuéstese cómodamente. Cierre los ojos para no distraerse... y comience a centrarse en relajar los distintos grupos musculares, comenzando por soltar los dedos de la mano derecha... aumentando la relajación ahí y por toda la mano derecha... y extendiendo esa relajación para que incluya el antebrazo derecho... y ahora el brazo derecho...

Y ahora también prestando atención a relajar los dedos de la mano izquierda... toda la mano... y aumentando la relajación para incluir el antebrazo izquierdo... y ahora el brazo izquierdo... mucho más relajado y libre de tensión en ambas manos... ambos antebrazos... ambos brazos...

Tome una lenta respiración profunda y exhale despacio, usando este método para aumentar el proceso de relajación... volviendo después a respirar normalmente...

Ahora, mientras las manos y brazos están relajados, haremos que se centre en aflojar la frente... dejando que se vaya cualquier tensión, poniéndola sin arrugas... alisando el área de la frente... y extendiendo esa relajación por los ojos... y toda la zona facial, incluyendo los labios y mandíbulas... mucho más relajado, y sin tensión en toda la cabeza y área facial...

Extendiendo esa relajación por el cuello y hombros... dejando que la tensión muscular se sustituya por una mayor sensación de relajación...

Y continuando la relajación por el pecho... el estómago... y ambas piernas y ambos pies... mucho más relajado...

Tome otra respiración profunda despacio, y úsela para eliminar de nuevo cualquier tensión final... exhalando despacio y sintiendo que la tensión acaba de abandonar su cuerpo... volviendo después a respirar de nuevo normalmente... mucho más flojo, relajado en todo su cuerpo...

Tome tres de esas respiraciones profundas más, con la exhalación lenta cada vez para aumentar aún más la relajación... tan relajado y cómodo como desea... después continúe respirando normalmente... manteniendo esa sensación de relajación.

* SUINN, R. 1993. Entrenamiento en el Manejo de la Ansiedad. Una Terapia de Conducta. Editorial DESCLEÉ DE BROUWER, S.A., p. 321.

Sesión No. 7

Imágenes Guiadas

Objetivos

1. Utilizar las imágenes guiadas como complemento para aumentar el nivel de relajación.
2. Emplear la escena de relajación como medio para transferir la atención a las claves asociadas a la relajación.
3. Brindar la oportunidad de practicar esta estrategia dentro y fuera de las sesiones de entrenamiento.

Procedimiento

1. Revisar las experiencias que las docentes han tenido en función a la práctica de la relajación sin tensión.
2. Compartir las situaciones, condiciones y momentos en que aplicaron la relajación sin tensión.
3. Ambientar la sesión según los objetivos.
4. Comentar que la técnica de imágenes guiadas es una estrategia que ayuda a reducir el estrés “aclarando la mente”, ya que, de manera voluntaria, hacemos un alto mental que a su vez permite relajar el cuerpo. Consiste en enfocar nuestra mente en una palabra, imagen o pensamiento agradable y dejar que las preocupaciones se alejen. Es de fácil aplicación porque sólo se involucra la mente, por lo tanto, se puede utilizar indistintamente del lugar en que se encuentre.

5. Explicar a los participantes que tienen libertad de escoger en qué posición realizarán el ejercicio.
6. Iniciar la experiencia leyendo el guión de las imágenes guiadas usando un tono y volumen de voz natural, para evitar inducir el sueño a los participantes.
7. Finalizada la lectura del guión pasar a reflexionar acerca de la experiencia preguntando:
 - ¿Cómo se han sentido en ese lugar especial? ¿Cuál era? Describalo
 - ¿Les resultó fácil o difícil imaginar ese lugar especial?
 - ¿Cómo evalúan esta técnica en relación a las anteriores?
 - ¿En qué situaciones, lugares o momentos les sería de utilidad aplicar las imágenes guiadas?
8. Indicar a los integrantes que están en libertad de adoptar y practicar las imágenes a emplear, además de la duración del ejercicio en una versión reducida a la practicada en la sesión de tal modo que puedan utilizarse en situaciones específicas que les generen estrés tales como las consultas médicas, entrevistas de trabajo, etc.
9. En el caso de que a la persona se le dificulte hacerse representar la escena de relajación puede recurrir a otra técnica de relajación o a una versión reducida de la ofrecida en la sesión.

Cierre

1. Solicitar a los miembros del grupo que practiquen la técnica de imágenes guiadas en los días subsiguientes.

2. Repartir los guiones de las imágenes guiadas
3. Preguntar si alguien tiene algo que añadir. Anunciar el tema de la siguiente sesión:
Autoinstrucciones Positivas en el Manejo del Estrés. Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Guión de Imágenes Guiadas, disco compacto con sonidos de la naturaleza, equipo de sonido, colchonetas, almohadas.

GUIÓN DE IMÁGENES GUIADAS

Instrucciones:

Mediante este ejercicio vamos a relajarnos a través de un procedimiento mental consistente en concentrarse mentalmente en una escena o situación placentera.

PAUSA

Ponte lo más cómodo posible.

PAUSA

¿Estas sentado o acostado a gusto?

PAUSA

¿Tienes tus brazos reposando cómodamente sobre tu regazo o en el piso?

PAUSA

Ahora cierra lentamente los ojos y acomódate en tu asiento o en tu colchoneta.

PAUSA

Durante el próximo minuto, tu cuerpo se encontrará más y más tranquila.

PAUSA

Ve relajándote cada vez más.

PAUSA

Concéntrate en tu cuerpo.

PAUSA

Respira lenta y uniformemente.

PAUSA

Libera toda la tensión que sientes cada vez que expulses el aire.

PAUSA

Siéntete cada vez más relajada y cómoda.

PAUSA

Pregúntate a ti misma: ¿Qué escena o situación es para mí más relajante en este momento?

PAUSA DE 10 SEGUNDOS

Quizás sea una solitaria playa, o un verde prado, o una cima nevada o un lago sereno. Cualquiera que sea la escena o situación que te resulte muy relajante, representatela tal y como te apetecería verla.

PAUSA DE 15 SEGUNDOS

Imagínate la escena de la forma más realista posible.

PAUSA DE 10 SEGUNDOS

¿Cómo es?

PAUSA DE 10 SEGUNDOS

¿Puedes ver el cielo?

PAUSA

¿Puedes sentir cómo la brisa entra en contacto con tu piel?

PAUSA

¿Puedes sentir la calidez de los rayos del sol o quizás el aire fresco de la noche?

PAUSA

Concéntrate con todos tus sentidos.

PAUSA

¿Qué oyes?

PAUSA

¿Qué ves?

PAUSA

¿Qué sientes en tu piel?

PAUSA

¿Notas algún sabor? ¿Sientes algún aroma?

PAUSA

Deja que la escena vaya desarrollándose del modo que te resulte más relajante.

PAUSA DE 10 SEGUNDOS

Quizás te vengan a la mente palabras que describan la escena.

PAUSA

Si es así, deja simplemente que vayan repitiéndose como un eco.

PAUSA

No intentes cambiar las palabras ni que tengan un sentido. Haz que simplemente se vayan repitiendo tranquila y plácidamente.

PAUSA

No hay nada que debas hacer salvo concéntrate en tu escena relajante.

PAUSA

Permite que vaya desarrollándose de manera natural.

PAUSA

Sumérgete cada vez más en un profundo estado de relajación.

PAUSA

De vez en cuando, repite mentalmente las siguientes palabras: “me sumerjo más y más en un profundo estado de relajación” o “me dejo llevar cada vez más hasta una completa relajación” o “no pienso en nada que no sea la relajación” o “me siento tranquilo, sereno, relajado”.

PAUSA

Imagínate la escena del modo más relajante y placentero.

PAUSA DE 10 SEGUNDOS

Una y otra vez, regresa a tus imágenes relajantes cada vez que te distraigas.

PAUSA

Sigue concentrándote en las imágenes de relajación durante los próximos minutos. Fíjate en ellas, fíjate cómo va pronunciándose la relajación. Siente cómo estás. Cada vez más relajada.

PAUSA DE 2 MINUTOS

Ahora, muy suavemente deja de concentrarte.

PAUSA DE 5 SEGUNDOS

Cuando estés preparada, abre los ojos con suavidad.

PAUSA DE 5 SEGUNDOS

Haz una respiración profunda.

PAUSA DE 5 SEGUNDOS

Desentumécete.

PAUSA DE 5 SEGUNDOS

Así acaba el ejercicio.

* Tomado de la Tesis de SANTANA, L. 1996. Entrenamiento en Técnicas para Hacerle Frente al Estrés en Estudiantes Adolescentes Universitarios. Tesis. Universidad de Panamá. Panamá. 264 págs

Sesión No. 8

Autoinstrucciones Positivas en el Manejo del Estrés

Objetivos

1. Efectuar la técnica de autoinstrucciones positivas en el manejo del estrés para minimizar el efecto de los estresores del medio.
2. Inducir la práctica de las autoinstrucciones positivas en el manejo del estrés dentro y fuera del grupo.

Procedimiento

1. Ambientar la sesión de acuerdo a los objetivos de la sesión.
2. Preguntar a los participantes si han sido vacunados por indicación médica. De ser así ¿con qué propósito fueron inyectados? ¿siempre funcionaron? (solicitar que expliquen o amplíen sus respuestas)
3. Establecer la analogía entre la inoculación de las enfermedades de carácter físico y la inoculación de las enfermedades de carácter físico y la inoculación del estrés con la ayuda de la técnica por desarrollar.
4. Explicar que existen situaciones, lugares y momentos que inevitablemente nos van a provocar respuestas de estrés como el ser supervisados, ir al ginecólogo, etc. Ante tales circunstancias contamos con estrategias que podemos “autoadministrarnos” para inocularnos contra el estrés de tal modo que se prevenga, evite y minimice sus desagradables consecuencias. Las autoinstrucciones positivas para el manejo del estrés preparan al sujeto para afrontar los estresores antes, durante y después de su aparición.

5. Comentar que los seres humanos por regla general, aumentan la perspectiva negativa de los hechos desagradables que deben enfrentar. La intención de esta estrategia induce a invertir esa dinámica de pensamiento y así minimizar o establecer los aspectos positivos de la situación vivenciada.
6. Ilustrar con un ejemplo la utilización de la estrategia:
 - Situación: supervisión de la clase por la subdirectora.
 - Autoinstrucciones antes de la situación:
 - Autoinstrucciones durante la situación:
 - Autoinstrucciones después de la situación:
7. Distribuir la hoja de “Autoinstrucciones Positivas para el Manejo del Estrés” y solicitar a las docentes que escriban en los espacios correspondientes una situación estresante que en un futuro cercano deberán enfrentar aun cuando la misma no sea muy importante.
8. Una vez completada la tarea, cada participante dará a conocer al grupo sus respuestas. Entre todos se realimentarán en torno a las autoinstrucciones empleadas antes, durante y después de cada situación.
9. A modo de recordatorio se les recomienda que escriban en tarjetas pequeñas las autoinstrucciones elaboradas para una situación en particular para que la lleven consigo antes, durante y después de la misma, aplicándolas cuando así lo necesiten.

Cierre

1. Preguntas de reflexión
 - ¿Qué les pareció la sesión? ¿Cómo se han sentido?

- ¿Consideran que pueden usar esta técnica fuera del grupo?
 - ¿Qué efectos esperan de hacerla?
2. Recordarles que pueden utilizar la técnica que consideren más apropiada a su caso en particular que lo importante es ser consistente en su aplicación.
 3. Preguntar si alguien tiene algo que añadir o alguna inquietud antes de concluir.
Anunciar el tema de la siguiente sesión: Práctica de las Técnicas Aprendidas.
Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Hoja impresa de “Autoinstrucciones Positivas para el Manejo del Estrés.

* Basado en el trabajo de Donald Meichenbaum Stress-inoculation Training (Manual de Inoculación del Estrés) Martínez Roca, 1987.

HOJA DE AUTOINSTRUCCIONES DE AFRONTAMIENTO POSITIVAS

Nombre _____ Fecha _____

Instrucciones: Escribe una situación estresante a la que debas hacer frente próximamente. A continuación piensa en algunas autoinstrucciones de afrontamiento que podrías utilizar antes, durante y después de la situación.

Situación

Autoinstrucciones antes de la situación

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Autoinstrucciones durante la situación

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Autoinstrucciones después de la situación

1. _____

Sesión No. 9

Práctica de las Técnicas Aprendidas

Objetivos

1. Reforzar el aprendizaje de las técnicas enseñadas durante el entrenamiento en el manejo adecuado del estrés.
2. Aplicar la respiración profunda en combinación con la relajación sin tensión y las imágenes guiadas.

Procedimiento

1. Hacer una revisión de las experiencias de los participantes al utilizar las autoinstrucciones positivas en el manejo del estrés.
2. Ambientar la sesión de acuerdo a los objetivos.
3. Destacar la importancia de reforzar en los integrantes del grupo la habilidad de la relajación para alcanzar mejores resultados al practicar periódicamente las técnicas aprendidas.
4. Practicar la respiración profunda, la relajación sin tensión y las imágenes guiadas leyendo los respectivos guiones serena y claramente, asegurándose de contar con las condiciones ambientales y los recursos apropiados para el desarrollo ininterrumpido de la sesión.
5. Preguntas para la reflexión
 - ¿Cómo se sintieron durante la sesión?
 - ¿Piensan que alguna de estas técnicas les puede ayudar en el manejo del estrés?

- ¿Cuál le pareció mejor? ¿Por qué?
- Se han hecho el propósito de practicar una o más de las técnicas aprendidas durante el entrenamiento?

Cierre

1. Recordarles que tienen la libertad de escoger la técnica que sea más adecuada a su situación para aplicarla cuándo, cómo y dónde lo precisen.
2. Invitarles a que comenten en qué situaciones concretas las podrán utilizar.
3. Reafirmar la importancia de practicar alguna de las técnicas para optimizar su manejo del estrés.
4. Preguntar si alguien desea añadir algo. Anunciar el tema de la siguiente sesión: Practica de la Respiración Saludable y la Relajación Muscular Progresiva. Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Guiones de la Relajación sin Tensión y las Imágenes Guiadas, equipo de sonido, disco compacto con sonidos de la naturaleza, colchonetas y almohadas.

Sesión No. 10

Práctica de las Técnicas Aprendidas

Objetivos

1. Reforzar el aprendizaje de las técnicas ejecutadas durante el entrenamiento en el manejo del estrés.
2. Aplicar la respiración profunda en combinación con la técnica de relajación muscular progresiva para el manejo del estrés.

Procedimiento

1. Ambientar la sesión de acuerdo a los objetivos.
2. Practicar las técnicas previstas para la sesión, asegurándose de contar con los recursos y condiciones ambientales necesarias para el desarrollo ininterrumpido de la sesión.
3. Comentar acerca de las reacciones de los participantes.
4. Resaltar los beneficios de la consistencia en la práctica periódica de las técnicas aprendidas.

Cierre

1. Solicitar a los integrantes del grupo que practiquen la(s) técnica(s) que les brinde(n) mejor(es) resultado(s).

2. Preguntar si alguien desea añadir algo. Anunciar el tema de la siguiente sesión:
Práctica de las Imágenes Guiadas y las Autoinstrucciones Positivas para el Manejo del Estrés. Recordar la confidencialidad y despedirse hasta la próxima reunión.

Materiales

Guiones de la Respiración Saludable y la Relajación Muscular Progresiva.

Sesión No. 11

Práctica de las Técnicas Aprendidas

Objetivos

1. Reforzar el aprendizaje de las técnicas ejercitadas durante el entrenamiento para el manejo adecuado del estrés.
2. Aplicar la respiración profunda en combinación con las imágenes guiadas y las autoinstrucciones positivas para el manejo adecuado del estrés.

Procedimiento

1. Ambientar la sesión de acuerdo a los objetivos.
2. Practicar las técnicas previstas para la sesión, asegurándose de contar con los recursos y condiciones ambientales necesarias para el desarrollo ininterrumpido de la sesión.
3. Comentar acerca de las reacciones de los participantes.
4. Resaltar los beneficios de la consistencia en la práctica periódica de las técnicas aprendidas.

Cierre

1. Resaltar la importancia de practicar las técnicas de relajación para lograr resultados óptimos.
2. Preguntar si alguien tiene algo que añadir. Anunciar el tema de la siguiente sesión:
Despedida.

Materiales

Guión de las Imágenes Guiadas, hoja impresa de Autoinstrucciones Positivas, disco compacto con sonidos de la naturaleza, equipo de sonido, colchonetas y almohadas.

Sesión No. 12

Despedida

Objetivos

1. Repasar el contenido del entrenamiento en el manejo del estrés.
2. Reflexionar acerca de la ansiedad que supone la finalización del entrenamiento y de las herramientas con que cuentan para afrontar la situación.
3. Indicar la importancia de las despedidas y brindar la oportunidad de compartir momentos de esparcimiento a los integrantes del grupo.

Procedimiento

1. Ambientar de acuerdo a los objetivos.
2. Hacer una revisión de los contenidos del entrenamiento y recordar los conceptos básicos de cada una de las sesiones aprendidas por los integrantes del grupo.
 - Respuesta de estrés
 - Tipos de estresores
 - Aspectos del ser humano que se ven afectados por el estrés
 - Repercusiones del estrés (positivas y negativas)
 - Métodos de afrontar el estrés:
 - Respiración Saludable
 - Relajación Muscular Progresiva
 - Relajación sin Tensión
 - Imágenes Guiadas

- Autoinstrucciones Positivas
 - Modelo CALM
3. Solicitar a las docentes que compartan sus experiencias a partir de la aplicación de las estrategias aprendidas. Preguntar, por ejemplo, ¿consideran ustedes que los conocimientos recibidos durante el entrenamiento les han ayudado o les ayudarán en el futuro para afrontar sus estresores? ¿De qué manera?
 4. El facilitador puede servir de modelo a los participantes iniciando con un comentario como: “María aprecio que nos dabas a conocer tus experiencias a medida que practicabas las diferentes técnicas”.

Cierre

1. Agradecer a las docentes su participación en el entrenamiento y recordarles la regla de la confidencialidad con respecto a los comentarios y experiencias compartidas durante las sesiones.
2. Informarles que independientemente que se concluya el entrenamiento, la terapeuta estará a disposición de quien le necesite. También que se espera que mantengan la relación entre los miembros del grupo.
3. Concluir ofreciendo un agasajo con aperitivos en una atmósfera de camaradería y cordialidad.

Materiales

Aperitivos surtidos y refrescos.

ANEXO 2
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

ESCALA DE ESTRES DE LA VIDA PROFESIONAL

NOMBRE _____ FECHA _____ EDAD _____

Dos personas que te conocen bien están hablando de ti. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable que usen?

- a) "X es muy positiva. Nada parece molestarla demasiado".
- b) "X es una gran persona, pero debes tener cuidado con lo que le dices a veces".
- c) "Algo parece estar siempre mal en la vida de X".
- d) "Encuentro a X muy malhumorada y voluble".
- e) "¡Cuánto menos veo a X es mejor!"

¿Cuáles de las siguientes características son comunes en tu vida?

- * Siente que rara vez puede hacer algo bien
- * Sensaciones de estar acorralado, acosado o atrapado
- * Indigestión
- * Falta de apetito
- * Dificultad para dormirse en la noche
- * Ataques de mareo o palpitaciones
- * Sudor sin ejercicio ni temperatura ambiental elevada
- * Pánico cuando está en una multitud o en espacios cerrados
- * Cansancio y falta de energía
- * Desesperación ("¿de qué sirve cualquier cosa?")
- * Debilidad o sensaciones de náuseas sin ninguna causa física
- * Irritación extrema por cosas pequeñas
- * Incapacidad para relajarse por las tardes
- * Despierta regularmente por la noche o temprano por la mañana
- * Dificultad para tomar decisiones
- * Incapacidad para dejar de pensar en problemas o en hechos cotidianos
- * Ganas de llorar
- * Convicción de que usted simplemente es un incompetente
- * Falta de entusiasmo, aun para las actividades relacionadas con los propios intereses
- * Renuencia a conocer nuevas personas e intentar nuevas experiencias
- * Incapacidad para decir "no" cuando se le pide hacer algo
- * Tener más responsabilidad de la que puede controlar

¿Es usted más o menos optimista de lo que solía ser (o continúa casi igual)?

¿Disfruta viendo deportes?

¿Puede levantarse tarde los fines de semana, si lo desea, sin sentirse culpable?

Dentro de los límites personales y profesionales razonables, ¿puede decir lo que piensa a: a) su jefe, b) sus colegas y c) los miembros de su familia?

lo general, ¿quién parece ser el responsable de tomar decisiones importantes en su vida: a) usted mismo, b) alguien más?

do es criticada por sus superiores en el trabajo, por lo regularmente se siente: a) muy enfadada, b) moderadamente enfadada o c) raramente enfadada.

mina el día de labores sintiéndose satisfecha con lo que ha logrado: a) con frecuencia, b) algunas veces o c) sólo en ocasiones?

mayor parte del tiempo siente que tiene conflictos no resueltos con sus colegas?

cantidad de trabajo que tiene excede la cantidad de tiempo disponible: a) habitualmente, b) algunas veces o c) casi nunca?

ne una idea clara de lo que se espera profesionalmente de usted: la mayoría de las veces, b) algunas veces o c) casi nunca?

ia que generalmente tiene tiempo suficiente para dedicarlo a usted mismo?

esea discutir sus problemas con alguien, ¿encuentra por lo regular un oído comprensivo?

á usted razonablemente encaminado hacia el logro de sus principales objetivos en la vida?

aburre en el trabajo: a) con frecuencia, b) algunas veces o c) casi nunca?

era con ansia ir al trabajo: a) la mayoría de los días, b) algunos días o c) casi nunca?

nte que es valorado adecuadamente por sus capacidades y su compromiso en el trabajo?

siente adecuadamente recompensado (en términos de posición y salario) por sus capacidades y compromiso en el trabajo?

nte que sus superiores: a) dificultan activamente su trabajo o b) lo ayudan activamente en su trabajo?

ace diez años hubiera sido capaz de ver su desempeño profesional como es ahora, se hubiera visto a sí mismo: a) excediendo sus expectativas, b) cumpliendo sus expectativas o c) no alcanzando sus expectativas.

uviera que calificar cuánto se agrada a sí mismo en una escala de 5 (más agradable) a 1 (menos agradable), ¿cuál sería su calificación?

- Preocupación por una sola cosa.
- Pérdida del sentido del humor.
- Menor productividad.
- Trabajo de mala calidad.
- Creciente número de errores.
- Insuficiente criterio.
- _____ Otros.

SINTOMAS INTERPERSONALES

Examine la lista y marque cualquier síntoma que esté usted experimentando.

- Desconfianza injustificada hacia los demás.
- Echar las culpas a otras personas.
- Faltar a citas o cancelarlas en el último momento.
- Acusar y atacar verbalmente.
- Mantener una excesiva actitud defensiva.
- Abrumar a los que le rodean con su silencio.
- _____ Otros.

Es usted fumador? Sí _____ No _____

Toma usted bebidas alcohólicas? a) Generalmente b) Ocasionalmente
c) Nunca

Ingiera algún tipo de medicamento? Sí _____ No _____

-
- Mala memoria.
 - Actitud excesivamente soñadora.

