

Boletín de la SEAS

Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés

Marzo de 2003. Número 18



En caso de no poder hacer la entrega de este impreso,
por favor, devolver a:

Dr. Antonio Cano Vindel
Presidente de la S.E.A.S.
Facultad de Psicología. Buzón 23
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas
28223 Madrid

Boletín de la SEAS

Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés

Marzo de 2003. Número 18

Contenidos

Del Presidente de la SEAS	3
La actividad de las Comisiones	5
Cartas de las Comisiones	5
Artículo: Intervención cognitivo conductual en un caso de fracaso escolar	12
Reuniones científicas	28
Boletín de inscripción	30

Presidente de Honor: Dr. Juan José Miguel-Tobal

Presidente Dr. Antonio Cano Vindel	Secretaría Silvia Monterrubio Hernando	Vocales Fernando Aguado Seisedos José Manuel Hernández López
Vicepresidente Dr. Javier Pérez Pareja	Tesorera Nuria Camuñas Sánchez-Paulete	Marta Redondo Delgado Juan Antonio Rodríguez López

DEL PRESIDENTE DE LA SEAS

La Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS) fue fundada el 24 de marzo de 1993, hace diez años, por un reducido número de personas, proponiéndose como primer fin la investigación y difusión científica en el campo de la ansiedad y el estrés.

En estos diez años de actividades hemos celebrado cuatro Congresos Internacionales, nueve Reuniones Anuales, hemos colaborado en la organización de otros quince congresos sobre temas relacionados con la ansiedad y el estrés, hemos publicado dieciocho Boletines de la SEAS, así como nueve volúmenes completos de la revista Ansiedad y Estrés (en los que se han publicado unos ciento ochenta artículos), hemos celebrado un sinfín de reuniones de las Comisiones de Trabajo de la SEAS, hemos tenido un amplio eco en los medios de comunicación, hemos servido más de ciento veinte mil páginas en Internet, hemos respondido a más de seis mil consultas personales sobre problemas de ansiedad y estrés... Por todo ello, creo ser objetivo al afirmar que hemos ayudado a fomentar la investigación en nuestro campo y a mejorar los conocimientos sobre ansiedad y estrés

de los profesionales, así como del público en general.

Así pues, éste es un año de aniversario, y los aniversarios invitan a la celebración y a la reflexión. Yo como Presidente de la SEAS quiero invitar a todos los miembros a hacer una gran fiesta de celebración el día 25 de octubre en Ávila. Vamos a celebrar todos juntos esos logros alcanzados. Y también os invito a reflexionar sobre nuevos objetivos, sobre el camino andado y por andar. Todo ello será en la X Reunión Anual de la SEAS.

A lo largo de este año 2003 la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés celebrará dos importantes reuniones: la X Reunión Anual de la SEAS, que se celebrará en Ávila el 25 de octubre, y la Reunión Extraordinaria, que se celebrará en Lisboa como una actividad satélite de la 24 Conferencia Internacional de la STAR (la Sociedad Internacional para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés), durante los días 10 al 12 de julio.

La primera de estas reuniones, la X Reunión Anual de la SEAS, tiene el carácter de Jornada y en ella se presentan las Ponencias de las Comisiones de Trabajo de la SEAS: “Emociones y Salud”, “Ansiedad y Estrés en el Ámbito Educativo”, “Estrés Laboral”, “Técnicas de Reducción de Ansiedad”, “Ansiedad y Estrés en las Adicciones”, “Emociones

y Psicofisiología”, “Psicobiología, Farmacología y Neuropsicología”, y “Estrés Postraumático y Malos Tratos”. Pero también se presentan comunicaciones libres en formato de póster.

Además de estas actividades de trabajo, nuestras Reuniones Anuales tienen importantes dosis de actos sociales. Así, hay una parte centrada en un paseo turístico por la ciudad, la tarde anterior de la reunión, la tarde del viernes 24 de octubre. Luego celebramos una cena informal y saludamos a la gente que hace tiempo que no vemos mientras tomamos una copa.

En la cena del día 25 celebraremos nuestro décimo aniversario. Me gustaría que estuvierais todos, que no faltara nadie, pero especialmente aquellos que habéis desempeñado tareas de responsabilidad en la Junta Directiva de la SEAS en alguna ocasión, o habéis dedicado muchas horas de vuestro tiempo en otras actividades a nuestra sociedad.

A esta X Reunión Anual de la SEAS invitamos a todas aquellas personas que estudian o trabajan en temas relacionados con la ansiedad y el estrés. Así es que si estás leyendo estas líneas y no eres miembro considérate invitado. Serás bienvenido y conocerás a muchos colegas que estudian y

trabajan en temas similares a los tuyos. Harás amigos para siempre.

La segunda reunión es una actividad satélite del congreso internacional de la STAR que se celebrará este año en Lisboa. Con esta reunión extraordinaria hemos querido fomentar la participación española en una Conferencia Internacional de la STAR. Para ello, a pesar de que en todos los congresos de la STAR el idioma oficial es el inglés, hemos conseguido que las presentaciones se puedan hacer en inglés o en español. Recordemos que el Presidente actual de la STAR es el Profesor Juan José Miguel Tobal, Presidente de Honor de la SEAS, y que el Organizador Local de esta 24 Conferencia es el Dr. Américo Baptista, Director del Departamento de Psicología de la Universidad Lusófona, un destacado y entusiasta colaborador de las reuniones científicas de la SEAS.

¿Qué deciros de Lisboa? Que está muy cerca, que es muy hospitalaria, que hace un magnífico clima en el mes de julio, ... Pues podría deciros todo eso y mucho más. Pero me limitaré a deciros que allí tenéis buenos amigos que os esperan. Id y lo comprobaréis.

Un abrazo,

Antonio Cano Vindel
Presidente de la SEAS

LA ACTIVIDAD DE LAS COMISIONES

Desde esta sección los coordinadores de las comisiones nos informan de las actividades que llevan a cabo.

La SEAS se ha definido siempre por su carácter dinámico; con este fin, desde sus comienzos se crearon distintas Comisiones de Trabajo que, desde la 1ª Reunión Anual de la Sociedad celebrada el 5 de noviembre de 1994 en Segovia, se han ido ampliando progresivamente tanto en número como en sus objetivos de actuación.

El objetivo de las Comisiones es reunir a todos aquellos interesados en ámbitos específicos dentro del amplio marco que supone el campo de la ansiedad y el estrés. Estas Comisiones tienen un carácter abierto y en ellas se han ido integrando una gran parte de los miembros de la Sociedad, fomentando así la relación personal y el contacto profesional con socios que trabajan en tareas afines. Así mismo se enfatizan la formación teórica y práctica a través de la difusión de los trabajos realizados por los propios socios de la Comisión.

Los participantes en las Comisiones se reúnen de forma periódica, marcando la fecha de la futura reunión entre los miembros que acuden a las mismas. Si tenéis interés en formar parte de alguno de los proyectos ya en marcha, o por el contrario traéis ideas nuevas poneros en contacto con los Coordinadores.

CARTAS DE LAS COMISIONES

COMISIÓN "EMOCIONES Y SALUD"

Coordinadora: M^a Isabel Casado

Una vez más, como cada año al inicio de la primavera, las distintas comisiones de trabajo que integran la SEAS tienen la oportunidad de hacer llegar a todos los socios sus inquietudes, sus proyectos y en definitiva las actividades que nos tienen ocupados y en las que de nuevo os invitamos a participar.

Como ya os hemos ido transmitiendo en otras ocasiones, esta comisión centra sus actividades principalmente en los siguientes puntos:

Formación continuada.

Desarrollo de programas específicos de intervención, especialmente centrados en la combinación de técnicas y procedimientos terapéuticos para la reducción de la ansiedad y el estrés.

Desarrollo de proyectos de investigación.

Con respecto al punto de formación continuada, seguimos en la línea habitual de formarnos a través de las experiencias y conocimientos de todos los miembros de la comisión, planteando diversos temas que partiendo de una exposición, dan lugar al desarrollo de debates. Este es el punto, por interés de sus miembros, en el que la Comisión se está centrando más en las últimas reuniones.

Así, en la última reunión del mes de marzo tuvimos la oportunidad de asistir a la exposición llevada a cabo por un miembro reciente de nuestra comisión de trabajo, Silvia Monterrubio, sobre "emociones y obesidad", que en la actualidad es su tema de investigación principal encaminado a la realización de una tesis doctoral. Fue una exposición magnífica que suscitó un debate interesante sobre la relación indisoluble entre emociones y salud y que permitió a Silvia Monterrubio transmitirnos su experiencia cercana en el trato que mantiene con los pacientes del servicio de endocrinología en el que lleva a cabo su investigación.

Tras el debate, el segundo punto de la reunión estuvo centrado en comentar los trabajos que iban a presentar los distintos miembros de la comisión al próximo congreso de la STAR que se celebrará en Lisboa en el mes de Julio y sobre el que la SEAS os está informando puntualmente.

Por lo demás, desde aquí, me gustaría dar la bienvenida formal a todos los nuevos miembros de la comisión, e invitar de nuevo a todos los socios de la SEAS a participar en esta o en cualquier otra comisión de trabajo. Sin duda es una experiencia gratificante y que ayuda a mantener los lazos de unión entre Congreso y Reunión anual.

Un abrazo

M^a Isabel Casado Morales

Tfno.: 91 394 31 11

e-mail: icasado@correo.cop.es

COMISIÓN "ANSIEDAD Y ESTRÉS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO"

Coordinadores:

Fernando Aguado

J. Manuel Hernández

La comisión de ansiedad y estrés en el ámbito educativo es una de las

comisiones fundacionales de la SEAS. Hace algún tiempo esta comisión se vio obligada a un cambio en su coordinación. Desde entonces, todos los intentos por conseguir que algunos miembros de la SEAS participen en ella han sido baldíos.

Esta carta quiere servir como vehículo de invitación o, si queréis, de provocación para que todas los socios de la SEAS interesados en este ámbito participen y nos ayuden en el objetivo que nos hemos propuesto: **Queremos abrir una nueva vía de actuación y reactivar el trabajo de esta Comisión** para que vuelva a ser uno de los pilares sobre los que se sustente la SEAS

Qué os podemos ofrecer?

Intercambio de experiencias profesionales y académicas.

Participación en un **programa de seminarios formativos** donde todos los implicados puedan poner a disposición de los demás, en términos generosos, sus conocimientos y habilidades.

Participación en el desarrollo de los objetivos de esta Comisión: **trabajo en evaluación, prevención y tratamiento de las manifestaciones de ansiedad en el entorno educativo.**

Participación en el diseño de programas que cubran un doble servicio. En primer lugar, el referido

a la **actuación preventiva** en el ámbito escolar destinado a poner las bases que impidan la aparición de trastornos posteriores. En segundo lugar, el **tratamiento psicológico** propiamente dicho que dé respuestas a los posibles problemas de ansiedad de escolares, profesores o alumnos.

Ambiente de trabajo distendido y formal respetando el sello de actuación de la SEAS que hace de esta sociedad un foro tan especial.

Esta carta no busca vender un producto como si de un anuncio en un periódico se tratara. Por el contrario, es un ruego, una incitación. **¡Llamadnos! Podemos hacer muchas cosas juntos.**

Si Si esta misiva os ha llamado lo suficiente la atención, si decidís probar a integraros en un proyecto de trabajo sin prisas pero sin pausas, podéis comunicárnoslo en el teléfono **91 3978752** (teléfono de José Manuel Hernández) o bien enviar un mensaje de correo electrónico a la siguiente dirección:

josemanuel.hernandez@uam.es

Os esperamos. ¡Hasta pronto!

Fernando Aguado
José Manuel Hernández

COMISIÓN “EMOCIONES Y PSICOFISIOLOGÍA”

Coordinador: Francisco Palmero

El pasado mes de diciembre se reunió la Comisión de Emociones y Psicofisiología en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los puntos tratados fueron los siguientes:

En primer lugar, se dio la bienvenida a un nuevo miembro, en calidad de colaborador, el licenciado Raúl Martínez.

A continuación se suscitó un apasionante debate acerca de la apertura a nuevos campos de registro de la actividad fisiológica relacionada con las emociones en particular, con el afecto en general y con la relación afecto cognición de forma mucho más genérica. Aprovechando la adquisición de un extraordinario equipo para realizar mapeo cerebral en el Laboratorio de Emociones y Psicofisiología Cardiovascular de la Universitat Jaume I, la comisión se comprometió a estudiar la posibilidad de realizar investigaciones coordinadas en las que la sede de la tarea de laboratorio sea la Universitat Jaume I. Como es evidente, esta posibilidad se encuentra abierta a

cuantos miembros de la SEAS se sientan interesados por la investigación neurobiológica y psicofisiológica aplicada al campo de las emociones.

En tercer lugar, se analizaron datos procedentes de investigaciones en curso, dando luz verde a algunos de ellos para su publicación, y sugiriendo modificaciones en otros para ajustar los hallazgos realizados.

Por último, desde la comisión se sugirió la posibilidad de crear páginas Web dentro de la propia SEAS para que de forma rápida los miembros de la sociedad puedan conocer “on line” los distintos trabajos que se llevan a cabo en cada una de las comisiones.

Sin más asuntos que tratar, la comisión se disolvió pacíficamente.

Dr. Francesc Palmero

Coordinador de la Comisión

COMISIÓN “PSICOBIOLOGÍA, FARMACOLOGÍA Y NEUROPSICOLOGÍA”

Coordinadora:
Itziar Iruarizaga

Estimados Miembros de la SEAS:

Nuevamente, me dirijo a Vds. para informarles de las actividades de la comisión.

Como recordarán, en la anterior reunión, realizada el 23 de Enero M^a Eugenia Salvador realizó una magnífica exposición sobre “Tabaco y Cáncer”. Así mismo les informo que en la próxima reunión, cuya fecha está aún por determinar, Beatriz Moreno realizará una interesante exposición bajo el título “El enfermo triste: Tratamiento psicofarmacológico”.

Quiero aprovechar este espacio para desearles una bonita primavera a todos Vds.

Que vaya un fuerte abrazo,

Itziar Iruarrizaga

Coordinadora de la Comisión

COMISIÓN “ANSIEDAD Y ESTRÉS EN LAS ADICCIONES”

Coordinador:

Juan Antonio Rodríguez

Estimados colegas:

Nuevamente me pongo en contacto con vosotros a través de nuestro Boletín, para ponerlos al día de las actividades de esta Comisión.

Durante estos meses la Comisión ha continuado con su labor de recopilación de información sobre la relación entre la ansiedad y las distintas adicciones: tabaco, alcohol,

cocaína, juego, compras, sexo, etc.

Estamos también preparando la próxima Reunión Anual de la SEAS, para que la Comisión presente alguna comunicación de interés para todos vosotros.

Seguimos insistiendo en el interés que para esta Comisión tiene que los miembros recientes de la SEAS se pongan en contacto con nosotros, con el ánimo de poder contar con nuevas incorporaciones.

Desde esta Comisión reiteramos los objetivos propuestos:

- Formación y asesoramiento de los miembros de la SEAS en esta área.
- Panificación de proyectos de investigación relacionados con esta problemática.
- Elaboración de proyectos de prevención e intervención.

Asimismo tenemos una amplia fuente de documentación puesta a vuestra disposición sobre esta área, y que seguimos actualizando periódicamente.

Para finalizar, aquellas personas que están interesadas, pueden ponerse en contacto conmigo para concertar una próxima reunión de la Comisión,

Un saludo

Juan Antonio Rodríguez

E-mail caucecpa@jazzfree.com

Tfno: 915718070

COMISIÓN “ESTRÉS POST-TRAUMÁTICO Y MALOS TRATOS”

Coordinadora:

M^a Victoria Noguero
Eduardo López Ortega

Estimados colegas.

Como podéis apreciar el trastorno por estrés post traumático y los malos tratos es un área de interés creciente en general y en los medios de comunicación en particular.

Como consecuencia de ello, son amplias y diferentes las intervenciones que desde la Comisión se realizan con el objetivo de impulsar y promover la información sobre el estrés post traumático y prevención de los malos tratos.

En cuanto a la formación continuada, se añade a la práctica común de los cursos, talleres y seminarios la demanda, en aumento, de asesoramiento, supervisión y seguimiento de colegas interesados en el estrés post traumático tanto para su investigación como para aquellos implicados en la intervención clínica.

La SEAS se ocupa, muy efectivamente, de remitir estos contactos y de un colega interesado ha

pasado a otros tantos colegas tanto de aquí como de Hispanoamérica a quienes gustosamente asesoramos. La vía de comunicación es e-mail, resultando en un proceso ágil y gratificante.

Estamos abiertos a todo contacto o sugerencia.

Victoria Noguero

COMISIÓN “ESTRÉS LABORAL”

Coordinadores: Jesús Martín y
Javier Gómez

Los componentes de la Comisión seguimos trabajando en diversos frentes que, poco a poco, van ofreciendo sus frutos:

El jueves día 13 de marzo, la Comisión de Gobierno de la UCM ha aprobado la Formación Continua Complutense. Nuestra Comisión va a programar actividades formativas que se incluirán en el catálogo de formación continua.

El día 12 de marzo hemos participado en las jornadas organizadas por ISA sobre diseño de salas de control.

En breve espacio de tiempo se presentará a la Comisión el trabajo que está realizando Dña. Lourdes Luceño, miembro de esta Comisión. La Profesora Luceño desarrolla actualmente un cuestionario para evaluar los factores psicosociales de estrés laboral. Si su director de DEA, Dr. D. Juan José Miguel Tobal, nos autoriza, podremos presentar el instrumento piloto antes del mes de junio.

A través de la cátedra Juan de Borbón, estamos colaborando estrechamente con la Unidad de Psicología del Ministerio de Defensa, en próximos números os informaremos puntualmente de estas colaboraciones.

En otra línea de colaboración con el grupo de catástrofes del COP-Madrid, seguimos trabajando en estrategias de control de estrés para el personal de emergencias, estudios de incidencia del Síndrome de Burnout en este tipo de profesionales y procesos de selección y formación de trabajadores en este ámbito.

Hemos comenzado igualmente una amplia y fructífera colaboración con el COPAC (Colegio de Pilotos de Aviación Civil). En este próximo mes de julio habrá unas jornadas en Madrid organizadas por OACI, también os mantendremos informados de todo ello.

De momento esto es todo. Un fuerte abrazo.

Jesús Martín y Javier Gómez

COMISIÓN SOBRE “TÉCNICAS DE REDUCCIÓN DE ANSIEDAD”

Coordinadores:
Héctor González Ordi
José Manuel Hernández López

La Comisión sobre Técnicas de Reducción de Ansiedad tiene entre sus objetivos:

1.-Impulsar la investigación básica. A través de la documentación, actualización y diseños de investigación sobre diversas técnicas de reducción de ansiedad y programas de evaluación de eficacia. En este punto, se sigue trabajando sobre la elaboración de una base de datos general sobre el uso de diversas técnicas de reducción de ansiedad en diferentes áreas de intervención.

2.-Impulsar la investigación aplicada. A través del diseño de programas de intervención en diversas áreas de tratamiento.

3.- Formación continuada. A

través de la programación de talleres, conferencias y mesas redondas para la actualización permanente de los miembros de esta Comisión.

Aquellas personas interesadas en conocer el calendario de formación continuada de esta Comisión, pueden contactar con el E-mail: hectorgo@psi.ucm.es

Cualquier miembro de la SEAS que pueda estar interesado será bienvenido.

Un saludo.

Héctor González Ordi y José Manuel Hernández López.

ARTÍCULO

INTERVENCIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL EN UN CASO DE FRACASO ESCOLAR.

S. Monterrubio e I. Iruarrizaga
Departamento de Psicología
Básica (Procesos Cognitivos).
Facultad de Psicología.
Universidad Complutense de
Madrid

Resumen

El fracaso escolar es en la actualidad uno de los problemas de mayor relevancia en nuestra sociedad. Hoy disponemos de datos y elaboraciones teóricas que señalan al autoconcepto y la autoestima, los procesos de atribución causal y la motivación como variables cruciales de cara a la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico (Pintrich y DeGroot, Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; García y Pintrich, 1994; McCombs, 1998; Núñez, González-Pienda y Álvarez, 1999; González-Pienda, Núñez, González-Pumariaga, Álvarez, Roces, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Pressley, Borkowski, Frrest-Pressley, Gaskins y Wile, 1993)

Se presenta el proceso de evaluación y tratamiento de un caso clínico en el que la motivación destaca cómo factor determinante del escaso rendimiento y consecuente fracaso académico.

El proceso de tratamiento incluye entrenamiento en hábitos de estudio, reestructuración cognitiva, programación de actividades reforzantes, programa de potenciación motivacional y estrategias de entrenamiento atribucional.

Introducción

El fracaso escolar es en la actualidad uno de los problemas de mayor relevancia en nuestra sociedad, y si hasta hace sólo una década se pretendía explicar en base, exclusivamente, a variables del profesor y a la metodología didáctica empleada, hoy día esta idea ha pasado a ser historia (Lozano Fernández, García-Cueto y Gallo Álvaro, 2000), cobrando cada vez mayor relevancia variables como motivación, afrontamiento y autoconcepto.

Ya en la década de los sesenta, comienza a considerarse la importancia de la motivación en los estudios sobre rendimiento, para ser en nuestros días considerada como una de las variables más relevantes en el fracaso escolar (Garrido, 1996; Lozano-Fernandez y cols, 2000; Motero, García-Celay, 1987; Alonso Tapia y Montero García-Celay, 1990; Montero y Alonso, 1996). La motivación ha sido definida como un proceso multideterminado que energiza y direcciona el comportamiento (Fernández-Abascal, 1995), siendo, por tanto, la activación y la direccionalidad los elementos fundamentales para el proceso motivacional; sin embargo, en función de las diferentes

orientaciones teóricas en el estudio de la motivación (biológica, conductual y cognitiva) se han destacado diferentes aspectos del proceso motivacional, así como se han planteado diferentes principios.

Centrándonos en el campo de la motivación escolar, han sido dos las orientaciones teóricas que en los últimos años han cobrado mayor relevancia. En primer lugar destacan las teorías centradas en torno a la noción de meta desarrolladas por Deck (1985, 1986; Deck y Elliot, 1983), Nicholls (1984) y Khul (1985, 1986), dentro de las cuales destacan dos tipos de metas: las metas de aprendizaje, que se corresponderían con la tradicionalmente llamada motivación intrínseca y las metas de rendimiento, que a su vez se corresponderían con la llamada motivación extrínseca (González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996; Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Valle, González, y Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez, 1999).

Una conducta motivada intrínsecamente es aquella que posibilita cambios en el sujeto a nivel cognitivo, afectivo o de la

personalidad; la conducta es un fin en sí misma. Por el contrario, una conducta motivada extrínsecamente es aquella que posibilita la consecución de algún objeto o sustancia que, a su vez, posibilitará la satisfacción de una necesidad; es un medio para conseguir un fin (Garrido, 1996). No obstante, ambos tipos de motivaciones son relevantes para el desarrollo de la actividad educativa. La extrínseca incrementa el rendimiento en tareas rutinarias que requieren un proceso de memorización y repetición, mientras que para tareas que requieren un aprendizaje conceptual, solución de problemas y pensamiento creativo, el máximo rendimiento se conseguirá empleando motivaciones intrínsecas (Garrido 1997).

En segundo lugar, cobran gran importancia las teorías centradas en las atribuciones causales. Así, según la teoría atribucional de Weiner (Weiner, 1979, 1985, 1986), lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza sobre sus propios resultados académicos. El hecho de que la causa de un fracaso sea percibida como estable o inestable, interna o externa, y controlable o incontrolable, tiene repercusiones diferentes sobre la autoestima, el autoconcepto, las expectativas de éxito, etc. y esto a su

vez, repercute en la conducta de logro futura. Además, hemos de tener en cuenta que tanto los éxitos como los fracasos deben considerarse como percepciones subjetivas (Bird, Foster y Maruyama, 1980; Spinks y Roberts, 1980; Manassero y Vázquez, 1995).

Desde uno y otro enfoque se han propuesto programas de entrenamiento motivacional en el aula, centrados los primeros en orientar a los sujetos hacia metas de aprendizaje y hacia una concepción modificable de la inteligencia (Pardo y Alonso, 1990), y los segundos dirigidos a que el alumno no atribuya sus fracasos a la falta de habilidad (estable e incontrolable) sino a la falta de esfuerzo o al uso de estrategias inadecuadas; sobre este campo pueden verse los trabajos de Försterling (1985) y Montero Viejo (1993).

Además de la motivación, una de las variables que ha ido cobrando cada vez mayor importancia es el autoconcepto, entendido como la percepción y la creencia que la persona tiene sobre sí misma. De hecho, la motivación que siente el alumno hacia las tareas escolares está muy relacionada con las creencias que sostiene acerca de su

competencia y de sus expectativas de autoeficacia (Hagen y Weinstein, 1994; Harackiewicz y Elliot, 1993; Pintrich y DeGroot, 1990; Wentzel, 1991, 1999; González-Pineda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, González-Canabach, y Valle, 2000). Ya en los años setenta el propio Bandura (Bandura, 1977, 1978) afirmaba que las expectativas de autoeficacia funcionan como un importante factor motivacional por su influencia en el esfuerzo, la intensidad y la perseverancia con que el sujeto se enfrenta a una tarea.

Hoy disponemos de datos y elaboraciones teóricas que señalan al autoconcepto y la autoestima, los procesos de atribución causal, y la motivación como variables cruciales dentro del procesamiento metacognitivo eficaz (Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; García y Pintrich, 1994; McCombs, 1998; Núñez y col., 1998; Núñez, González-Pienda y Álvarez, 1999; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Pressley, Borkowski, Frest-Pressley, Gaskins y Wile, 1993). Así, cada vez queda más patente que la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico pasa por la consideración tanto de

componentes cognitivos como motivacionales (Pintrich y DeGroot, 1990). De hecho, la integración entre lo afectivo motivacional y lo cognitivo es necesaria de cara a obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje (Blumenfeld, Pintrich, Mece y Wessel, 1982; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990, Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez, 1999).

No obstante, no podemos olvidar que, si bien es cierto que la motivación es condición necesaria para obtener un buen rendimiento, no resulta suficiente (Lozano Fernández y cols. 2000). Es necesario atender a otras variables, como los conocimientos previos, las capacidades intelectuales, los estilos de aprendizaje (Stenberg y Lubart, 1995 y Stenberg, 1999) y las habilidades sociales (Caballo y Buela, 1989; García, 1994).

El trabajo que presentamos a continuación, consiste en un caso clínico en el que una vez tenidas en cuenta toda esta serie de variables, la motivación destaca cómo factor determinante del escaso rendimiento y consecuente fracaso académico.

Datos personales y familiares

La paciente es una niña de 11 años que acude a consulta remitida por el orientador del centro tras las bajas calificaciones obtenidas por la paciente en la primera evaluación. Además, el orientador considera que pueden existir problemas de motivación y de relaciones sociales con sus compañeras.

La paciente vive actualmente sola con su madre, ya que no tiene hermanos y sus padres se separaron cuando ella tenía 4 años. Por su corta edad, la paciente no recuerda el momento de la separación, ni sabe los motivos de ésta, tampoco tiene apenas recuerdos de su padre, dice que le conoce poco y que se siente incómoda cuando le ve porque no tiene confianza. Desde hace varios años el padre vive fuera de Madrid y mantiene muy poca relación con él.

El nivel socioeconómico de la familia es medio-bajo. Los únicos ingresos provienen por parte de la madre, que actualmente tiene dos trabajos, trabaja como asistenta en una casa a primera hora de la mañana y el resto del día en el colegio donde estudia nuestra paciente, realizando distintos tipos de tareas: limpieza, conserjería, cocina, etc. Esta situación laboral incide, por un lado,

en que la madre disponga de poco tiempo y, por otro, en que todas las actividades de la niña estén tutorizadas. No obstante, a pesar de todos estos factores que serán desarrollados a lo largo del caso, queremos destacar que la relación entre la niña y la madre es muy buena.

Desde el inicio de la exploración, la paciente se muestra muy colaboradora y tranquila. Se encuentra muy familiarizada con la figura del psicólogo ya que periódicamente tiene entrevistas con el orientador del centro. No obstante, tiene una idea vaga de qué es y para qué sirve un psicólogo clínico.

Breve historia

La paciente cursa actualmente 6º de primaria y aunque nunca ha llegado a repetir curso sus calificaciones han sido generalmente bajas. El curso pasado el problema se acentuó perpetuándose durante el presente curso. En el momento en que acude a consulta sus notas están por debajo de la normalidad (suspensas) en cinco de las siete asignaturas que componen el curso. Así mismo, la paciente afirma que no le gusta estudiar y que hay asignaturas que le desagradan enormemente, como Gimnasia y Conocimiento del Medio,

y otras que le son indistintas porque cree que no la sirven de nada, como las Matemáticas; de hecho refiere que únicamente la Religión y, en ocasiones, Lengua le agradan.

Con motivo de estas bajas calificaciones tanto su madre como el centro han puesto en marcha diferentes medidas de eliminación de actividades de ocio, tanto para ganar tiempo para el estudio como de castigo a consecuencia de dichas malas calificaciones, así la madre ha eliminado actividades extraescolares (guitarra y baloncesto) y desde el propio centro se la ha excluido del grupo de teatro. En la actualidad la única actividad organizada de ocio que mantiene es la participación en una organización de carácter religioso vinculada a la orden religiosa que dirige y gestiona el centro. En esta organización participan numerosas niñas de la orden de toda España, y se procura una profundización en los valores religiosos al tiempo que se realizan diversas excursiones al campo y a la naturaleza; estas actividades le requieren normalmente las tardes de los viernes y algunos fines de semana y/o periodos vacacionales.

El hecho de que su madre trabaje en el colegio hace que tras las clases

permanezca en el centro hasta después de cenar, de forma que llega al colegio a las nueve de la mañana y sale después de las nueve de la noche. Ello genera que, por un lado, apenas tenga actividades de ocio, no cambie de entorno, se aburra durante la tarde,... y que, por otro, parte del personal del centro tenga una actitud muy protectora hacia ella, que se manifiesta principalmente en el hecho de que estén más pendientes de ella que de otras niñas y de que transmitan cualquier novedad, relacionada con nuestra paciente, a su madre. Estas atenciones son vividas por la niña como un estricto control sobre su comportamiento.

Por último el hecho de que permanezca toda la tarde en el centro repercute, también en sus hábitos de estudio, ya que no dispone de horario, ni de espacio para la realización de sus tareas, ni tampoco de un espacio para descansar o realizar cualquier otra actividad, por ejemplo si acaba pronto los deberes se queda dormida sobre la misma mesa en la que estudia hasta que llega la hora de la cena. Como consecuencia de todo esto la paciente presenta un bajo rendimiento y una actitud negativa hacia el centro y el estudio.

Evaluación

Entrevistas

En la fase de evaluación la entrevista se utilizó como principal método de recogida de información sobre las posibles conductas problema, la evolución de las mismas y las posibles variables intervinientes, tanto de origen como de mantenimiento. Se han realizado entrevistas tanto con nuestra paciente como con la madre, así como con parte del personal del centro y con el orientador del mismo. A través de las entrevistas se pretendía además de identificar las variables más relevantes de cara a la construcción del modelo explicativo, lograr una buena relación con la niña y evaluar la disposición del personal del centro y, especialmente, de la madre de cara su implicación en el tratamiento. La diversidad de fuentes de información, necesaria siempre, y especialmente si trabajamos con niños, nos permitió no sólo contrastar la información sino complementarla.

Autorregistros

Se introdujeron a partir de la 4ª sesión y han ido variando en función de la evolución y fase de tratamiento. El objetivo de los autorregistros ha sido tanto recoger información sobre la situación de estudio como comprobar la realización de las tareas

para casa, así como, y en la misma línea, fomentar la autonomía de la paciente en cuanto a sus tareas.

Antes de cerrar el apartado de evaluación nos gustaría señalar que no fueron incluidas pruebas objetivas de evaluación ya que desde el centro nos facilitaron los resultados de las pruebas administradas por el orientador: W.I.S.C.-R (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-Revisada) e I.S.R.A.-J (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad en su versión para niños). Estas pruebas nos permitieron descartar problemas de inteligencia o ansiedad, que pudiesen estar interfiriendo en el rendimiento de nuestra paciente, ya que todas las escalas de ambas pruebas estaban dentro de los parámetros normales para su edad y sexo.

Principales conductas problema

La paciente presenta una disminución del rendimiento explicable, entre otros factores, por una acentuada **falta de motivación**. Nuestra paciente afirma que, no le gusta estudiar, que no le gustan varias de las asignaturas, que no encuentra nada útil otras y que el colegio lo único que le trae son problemas: no puede salir con otras niñas porque suspende, no puede ir

de campamento porque suspende, le han quitado de baloncesto, guitarra y teatro porque suspende,...

Por otra parte, e incidiendo de nuevo en la baja motivación, por la importancia que el entorno tiene sobre la misma, encontramos **una actitud recelosa** tanto hacia el **colegio** como, y especialmente, hacia **parte del personal del mismo**. Ésta actitud se manifiesta en verbalizaciones del siguiente tipo:

-“Es que se lo cuentan todo a mi madre”.

-“Es que parece que lo hacen por fastidiar”

-“Están todo el día encima de mí”

A su vez, la paciente **carece de buenos hábitos de estudio**; no posee un horario estructurado, no hay planificación del tiempo ni de las tareas, no duerme las horas adecuadas, no existen descansos, no prepara el material, no tiene un lugar fijo ni adecuado para la realización de sus deberes. Por otra parte, el hecho de que pase la mayor parte del día en el centro así como el afán de protección de la madre, genera además de los problemas anteriormente mencionados, que nuestra paciente no tenga oportunidad de relacionarse con otras niñas de su edad fuera del horario

escolar, de manera que lo que en un principio podía sugerir una falta de habilidades sociales, posteriormente pasó a ser valorado como falta de oportunidades de relación. A lo largo del proceso de tratamiento comprobamos que la paciente sí poseía habilidades sociales pero que no tenía oportunidad de ponerlas en práctica y/o que no generaban los lazos esperables por el poco tiempo que pasaba con otras niñas de su edad. Esta **falta de relaciones sociales** la identificamos en verbalizaciones del tipo siguiente:

-“Nunca salgo con las niñas porque mi madre no me deja porque le da miedo”.

-“El sábado van a ir todas al cine pero mi madre no me deja porque como no saco buenas notas dice que no me lo merezco”.

-“Sí, cuando salimos del cole se van todas juntas pero como yo me quedo no voy con ellas”.

Esta limitación de actividades sociales funciona como una importante **reducción de refuerzos** tanto sociales como de actividad, siendo esta la pauta principal del sistema educativo en el que se adscribe la niña. Además, debemos manifestar que, si bien en la actualidad la niña presenta una carencia de refuerzos, en épocas

anteriores estos eran cuantiosos y desajustados o no contingentes a su conducta y sus logros, e incluso a las posibilidades económicas del medio familiar. En este sentido, las actividades reforzantes han ido disminuyendo debido tanto a los factores que ya han sido señalados como a la poca disponibilidad de tiempo de la madre para con la niña (no olvidemos que la madre necesita trabajar un gran número de horas para sacar adelante a su familia y posiblemente para intentar ofrecer a su hija un nivel socioeconómico similar al de las otras niñas del centro, véase por ejemplo la cantidad y variedad de actividades extraescolares que realizaba anteriormente –guitarra, baloncesto, teatro, montañismo-, actividades todas ellas que requieren de un equipamiento variado y más o menos costoso) y a los miedos de la madre a que la paciente comience a realizar actividades con otras niñas que exijan demasiada responsabilidad para el periodo evolutivo en el que se encuentra la niña (por ejemplo ir al cine sola con sus compañeras).

Todas estas variables están provocando una ausencia importante de refuerzos, así como y relacionado con lo anterior, una baja motivación, que unido a la carencia de unos buenos hábitos de estudio explicarían

su problema de rendimiento, problema por el que fue remitida a consulta.

Objetivos terapéuticos

- 1-. Aumentar su motivación.
- 2-. Dotarla de buenos hábitos de estudio.
- 3-. Aumentar su tasa de refuerzos contingente a su nivel de esfuerzo motivación y rendimiento.
- 4-. Aumentar sus actividades de carácter social.
- 5-. Disminuir su actitud negativa hacia el centro.

Plan de tratamiento

De acuerdo con el modelo explicativo, así como, con los objetivos terapéuticos planteados, se diseñó un plan de tratamiento en el que se partía de varios objetivos de forma simultánea dada la estrecha relación existente entre todos ellos. Dicho plan de tratamiento se desarrolló a lo largo de 12 sesiones de una hora de duración y con una periodicidad semanal. Incluía el entrenamiento en hábitos de estudio, reestructuración cognitiva, programa de incremento de actividades reforzantes contingentes, programa de potenciación motivacional y estrategias de entrenamiento atribucional.

Tras las tres primeras sesiones en las que además de proceder a la evaluación, se prestó especial atención a conseguir una buena relación con la niña, se pasó a poner en marcha el plan de tratamiento.

En la cuarta sesión se empezó a trabajar con hábitos de estudio centrándonos en la organización del tiempo y del espacio, así como en el establecimiento de horarios: hora de acostarse y levantarse (de forma que hubiese un mínimo de ocho horas diarias de sueño y fuesen lo más estables posible). En esta sesión y con motivo de la fijación de horarios se incluye el primer autorregistro. Para la organización del espacio, se realizó una planificación de forma que tuviese un sitio fijo para estudiar, que fuese amplio de forma que le permitiera tener todo el material a mano, con buena luz, una silla adecuada,... y que fuese un espacio diferente al utilizado para descansar. El siguiente paso, en cuanto a hábitos de estudio, fue la organización del tiempo de estudio y de descanso. Para el tiempo de estudio se planificaban las actividades a realizar durante cada tarde de la semana de la forma más dinámica posible. Los periodos de descanso fueron organizados con especial cuidado, ya que se

pretendían tres objetivos: el descanso de la actividad académica que estuviese realizando, en un pequeño refuerzo por el tiempo dedicado al estudio e ir rompiendo la idea de que en el centro no se podía realizar ninguna actividad agradable para ir disminuyendo la actitud y visión negativa hacia el centro.

Por tanto, parte de estas primeras sesiones de tratamiento se dedicaron a la construcción del listado de reforzadores. Este listado incluía tanto refuerzos pequeños que serían diarios en cada descanso (como oír música, actividad que nunca se había planteado porque molestaría y a la que se dio la sencilla solución de usar un walk-man, recortar fotos de sus actores y cantantes favoritos, ensayar bailes de moda, etc); reforzadores intermedios, que se aplicarían en fin de semana; y un refuerzo mayor a largo plazo. Para la lista de los refuerzos de la semana fue necesario contar con la aprobación de la madre. Entre la quinta y la sexta sesión, se realizó una nueva entrevista con la madre, la sesión fue de carácter principalmente psicoeducativo (uso del refuerzo y del castigo).

Tras contar con la aprobación de la madre, en la séptima sesión se introdujo el segundo autorregistro y

se estableció un contrato conductual con la paciente. En el contrato la paciente se comprometía a realizar todas las tareas fijadas para la semana, las cuales irían aumentando de semana en semana y a cambio podría obtener los refuerzos que constituían la lista que había sido diseñada.

A partir de esta misma sesión (séptima), nos centramos en el entrenamiento motivacional. Comenzamos por aquellas asignaturas que requerían un aprendizaje más memorístico, ya que para este tipo de asignaturas pretendíamos seguir haciendo uso del contrato conductual y los refuerzos. Posteriormente, nos centramos en aquellas asignaturas que rechazaba sobre todo por no ver en ellas nada que le pareciese interesante o útil, así se fue buscando relación entre aquellas cosas que la gustaban mucho como las acampadas, la naturaleza, los niños pequeños,...y el contenido de las asignaturas, se fueron planteando interrogantes, etc., con el fin de ir despertando la curiosidad en nuestra paciente de forma que, además de la motivación extrínseca que habíamos ido fomentando, apareciese la motivación intrínseca.

Por último, se trabajó con reestructuración cognitiva sobre ideas

algunas irracionales como que el ser buen o mal estudiante es algo estático, fijo, el que aprobar dependa de lo buen o mal estudiante que seas, que aprobar solo sirva para evitar los castigos y no tener que repetir...

A todo este proceso nos ayudó el hecho de ir recibiendo las notas de los exámenes que había hecho recientemente y que iba aprobando e incluso sacando buenas notas. En las últimas semanas había recibido 4 notas de las cuales tres eran buenas y una un suspenso, hecho que fue utilizado en la 10ª sesión para poner en marcha algunas estrategias de entrenamiento atribucional.

Las dos últimas sesiones (once y doce) se dedicaron a recopilar todo lo aprendido durante el tratamiento de cara a los exámenes finales que se aproximaban y de cara a la generalización y mantenimiento de dichos logros y la prevención de posibles causas de recaídas, como un examen suspendido después de haberle dedicado mucho esfuerzo.

Resultados

En el momento de finalizar el tratamiento y en relación a los objetivos terapéuticos propuestos al inicio del mismo podemos decir que:

En cuanto al primero de los objetivos, aumentar su motivación, la niña afrontó los últimos exámenes altamente ilusionada, tenía ganas de poner a prueba lo que había ido aprendiendo, y sobre todo estaba satisfecha del trabajo realizado.

El segundo objetivo consistía en dotarla de buenos hábitos de estudio, en cuanto a este, en el momento de finalizar el tratamiento, la paciente estudiaba una media de 3-4 horas diarias, siempre en el mismo sitio y sin distracciones, la mesa era adecuada al igual que la silla y habitación que eran siempre las mismas, así mismo se realizaban todos los descansos pautados en los que hacía actividades gratificantes y en un lugar diferente al destinado para el estudio.

El siguiente de los objetivos hacía referencia a aumentar su tasa de refuerzos contingentes al esfuerzo. Las relaciones sociales se incrementaron considerablemente a lo largo de la intervención ya que los refuerzos de fin de semana incluían actividades sociales de carácter extraescolar, como ir a dormir a casa de alguna compañera.

Por último, y de nuevo, gracias a los refuerzos y al efecto de la

reestructuración cognitiva se ha conseguido el último de los objetivos propuestos: disminuir su actitud negativa hacia el centro. Esta afirmación la basamos tanto en la disminución de verbalizaciones negativas, que paulatinamente se fueron reduciendo a lo largo de las sesiones de tratamiento, como con la información obtenida a través de las entrevistas con la madre y con el personal del centro.

Por último, y en cuanto al rendimiento y notas de nuestra paciente (que constituía el principal motivo de consulta) destacar que, además de los cambios en motivación, actitudes y hábitos de estudio, en el momento de finalizar el tratamiento, la niña había conseguido un rendimiento normal o por encima de la normalidad en todas las asignaturas.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. y Montero García-Celay, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. (pp. 183-198).

- Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychology Review*, 84,191-205.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, 33, 122-147.
- Baran, K. E. y Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Bird, A. M., Foster, C. D. y Maruyama, G. (1980). Convergent and incremental effects of cohesion on attribution for self and team. *Journal of Sport Psychology*, 2, 181-194.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. C., Meece, J. y Wessels, K. (1982). The role and formation of self-perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 82, 401-420.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction on cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Borkowski, J. C. (1992). Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 253-257.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Caballo, V. y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Anales del Comportamiento*, 4, 1-19.
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester?. *Social Psychology of Education*, 4, 189-200.
- Del Barrio, V. y Moreno, C. (1996). Evaluación de la depresión y la ansiedad infantil. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 131-158.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Elliot E. S. (1983). Achievement motivation. En Hetherington (Ed). *Socialization, Personality and Social Development* (pp643-

- 691). New York: Wiley.
- Fernández-Abascal, E. G. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fösterling, F. (1985). Attributional retraining. A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- García, J. A. (1994). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alambra. Longman.
- Garrido Gutiérrez, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Garrido Gutiérrez, I. y Rojo Calvo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de psicología general y aplicada*, 49 (1), 5-12.
- Gibbons, D. E. y Weingart, L. R. (2001). Can I do it? Will I try? Personal efficacy, assigned goals, and performance norms as motivator of individual performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (3), 624-648.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., González-Canabach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-556.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 173-194.
- Hagen, A. S. y Weinstein C. E. (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. En P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Pub.
- Haraciewicz, J. y Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Kuhl, J. (1987). Volitional mediators of cognition-behaviour consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Jul y J. Beckmann (Eds). *Action control: From cognition behaviour*. New York: Springer-Verlag.

- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure-onduce performance deficits. En F. Wienert y R. H. Kluwe (Eds). *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E. y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12, Sulp. nº 2, 344-347.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1992). Una aproximación atribucional al éxito y fracaso académicos: Patrón de fracaso atributivo/emocional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 2-3, 29-53.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situación de éxito y fracaso escolar. *Revista de psicología general y aplicada*, 10(2), 235-255.
- Manga, D., Garrido, I. y Pérez-Solís, M. (1997). *Atención y motivación en el aula. Importancia educativa y evaluación mediante Escalas de Comportamiento Infantil (ECI)*. Madrid: Europsyque.
- Miguel Tobal, J.J. y Cano Vindel A. (i). Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad en su versión para niños- I.S.R.A.-J.
- McCombs, B.L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. En N. M. Lambert y B. L. McCombs (Eds). *How Students Learn*. Washington, DC: APA.
- Méndez, J. X., García-Fernández, J. M. y Olivares, J. (1996). Miedos escolares: un estudio empírico en preescolar, E.G.B. y B.U.P. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 113-118.
- Montero García-Celay, I. (1987). Motivación y enseñanza. *Boletín I.C.E.*, Dbre. Madrid, Universidad Autónoma.
- Montero, L. (1993). *Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicación al ámbito de la deficiencia mental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Montero, L. y Alonso, J. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicación al ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 29-48.
- Núñez, J. C, González-Pineda, J. A. y Álvarez, L. (1999). Motivación, metacognición y dificultades de aprendizaje. En J.N. García (Ed.). *De la*

- psicología de la instrucción a las necesidades educativas especiales*. Madrid: Pirámide.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds), *Research on motivation in education* (Vol.1, pp. 39-73). Orlando, Florida: Academic Press.
- Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivación en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. y Wixson, K. (1938). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maher (Eds). *Advances in motivation and achievement*. Greewichi, Ct:JAI Press.
- Printrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., Forrest-Pressley, D., Gaskins, I. y Wile, D. (1993). Closing thoughts in strategy instruction for individuals with learning disabilities: The good information processing perspective. En L.J. Meltzer (Ed). *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice*. Austin, TX: PROED.
- Seidler, K. M. y Howie, P. M. (1999). Motivational Factors in children's reporting of events: the influence of age and expected reinforcement contingency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(1), 101-118.
- Spink; K. S. y Roberts, G. C. (1980). Ambiguity of outcome and causal attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2, 237-244.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Gómez, M. L. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.

- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Núñez, J. C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con oras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146.
- Valle, A., González, R., L. M., Núñez, J.C y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wechsler, D. (1993). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-Revisada. (Adaptación española). Madrid: T.E.A.-Ediciones S.A.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weinen, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relationship of social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.

REUNIONES CIENTÍFICAS

24 th International Conference of Stress and Anxiety Research Society- STAR

Ciudad: Lisboa

Fecha: 10-12 julio 2003

Organiza: STAR

Información:

<http://star2003.ulosofona.pt>

E-Mail: star2002lisboa@ulusofona.pt

X Reunión Anual de la SEAS

Lugar: Ávila

Fecha: 25 de Octubre

Organiza: SEAS

www.ucm.es/info/seas

29 Congreso Interamericano de Psicología

Lugar: Lima

Fecha: 13-18 Julio 2003

Organiza: Sociedad Internacional de Psicología

Información: www.psi2003.org

1st ESSAY Conference Working with Sexually Abusive Youth: Different countries, same issues

Lugar: Amsterdam

Fecha: 12-14 Mayo 2003

Psicopatología de las Emociones, Estrés y Salud

Escuela Complutense de Verano

Fecha: 3-30 Julio 2003

Curso teórico-práctico

Horas lectivas: 100

Lugar: Campus de la UCM

Organiza: Fundación General de la UCM

Información:

www.ucm.es/escuelacomplutense

Avances en el Estudio de la Ansiedad y sus Trastornos

Cursos de Verano de El Escorial

Lugar: El Escorial

Organiza: UCM

Información:

www.ucm.es/info/cv/

BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN EN LA S.E.A.S.

EJEMPLAR PARA ENVIAR A:

Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)

Facultad de Psicología. Buzón 23

Universidad Complutense de Madrid

Campus de Somosaguas. 28223 Madrid



Nombre y apellidos:

N.I.F.: Calle / Plaza:

C.P.: Ciudad: Provincia:

Tlfs.: Fax: E-Mail:

La cuota anual es de 60 Euros.

CUPÓN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Titular de la cuenta:

Banco o Caja de ahorros: Agencia n°:

Domicilio:

C.P.: Ciudad: Provincia:

Fecha (para banco):

Firma (indispensable):

Muy Sres. Míos:

Les ruego que a partir de la presente, y hasta nuevo aviso, adeuden en mi c.c./libreta antes citada los recibos de D./D^a presentados por la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (S.E.A.S.)

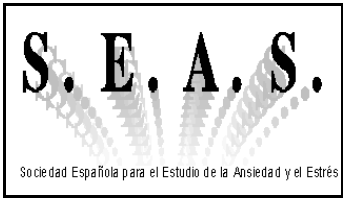
Libreta o c.c. n°: _____
clave entidad oficina D.C. n° de cuenta

TARJETA VISA

Tarjeta n°: _____

Fecha de caducidad (final de: mes y año): ____ ____

Los Socios de la S.E.A.S. reciben gratuitamente y sin cargo alguno la revista *Ansiedad y Estrés*



**DATOS PROFESIONALES
PARA EL ARCHIVO DE LA
SOCIEDAD**

Titulaciones:

.....

.....

Lugar y fecha de obtención de las mismas:

.....

.....

Situación profesional:

Anterior:

.....

Actual :

.....

CENTRO DE TRABAJO:	
.....	
Dirección (calle/plaza):	Nº.....
Ciudad:	
C.P.:	Provincia:
Teléfonos: Fax: E.mail:	

Datos complementarios (inclúyanse datos relevantes como publicaciones, docencia, investigación, etc.)

.....

.....

Palabras clave (para definir campo o áreas de trabajo):

.....



Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)
Facultad de Psicología. Buzón 23.
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas
28223 Madrid

Tel.: 91-394 31 11
Fax: 91-394 31 89
E.Mail: seas@psi.ucm.es
<http://www.ucm.es/info/seas>

Depósito Legal: M-40524-1998