



Ansiedad en las aulas, una visión desde el análisis experimental de la conducta

Paula Juliana Huertas Retavisca

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Bogotá Región (Bogotá)

Centro Universitario Noroccidente Bogotá (Engativá)

Programa Psicología

diciembre de 2025

Ansiedad en las aulas, una visión desde el análisis experimental de la conducta

Paula Juliana Huertas Retavisca

**Trabajo de investigación e innovación presentado como requisito para optar al título de
Psicóloga.**

Asesor

Andrés David Gutiérrez Torres Mágister en psicología del consumidor

Lectora

Angela Patricia Rivera Modera

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Bogotá Región (Bogotá)

Centro Universitario Noroccidente Bogotá (Engativá)

Programa Psicología

diciembre de 2025

Agradecimientos

Agradezco profundamente, en primer lugar, a Dios por permitirme llevar a cabo este trabajo y acompañarme en cada etapa del proceso. A mi mamá, Laura Retavisca, quien me apoyó día y noche durante la realización de este proyecto; la mujer que más amo en el mundo y que me dio la oportunidad de estudiar esta maravillosa carrera. A mi hermana Natalia Díaz, por motivarme y apoyarme en la decisión de escoger la investigación como opción de grado. A mi pareja, Juan Pablo Velandia, quien estuvo siempre pendiente de mí y me brindó un apoyo emocional y moral invaluable durante todo el proceso de creación de este proyecto.

Extiendo mi agradecimiento al semillero ACCIÓN por abrirme las puertas y permitirme profundizar en el análisis experimental de la conducta, especialmente, a mis profesores y líderes Ángela Rivera y Andrés Gutiérrez. A Andrés Gutiérrez le agradezco de manera particular por ser mi tutor y por aconsejarme siempre de la mejor manera sobre cómo orientar y continuar este trabajo, brindándome guía, paciencia y claridad en cada etapa del proceso.

A mis compañeros de estudio, Mariana Moya y Nicolás Loboguerrero. Y de manera muy especial, a Juan David Chacón Cuéllar, por su apoyo incondicional en el desarrollo de este proyecto. Le agradezco profundamente por su disposición permanente para resolver dudas, revisar cada avance y acompañarme paso a paso en este proceso; su paciencia, claridad y compromiso fueron fundamentales para fortalecer mi trabajo académico. Su presencia constante se convirtió en un pilar esencial para la culminación de este proyecto.

Finalmente, me agradezco a mí misma, porque solo yo conozco el esfuerzo, la disciplina y el trabajo que dediqué para que este proyecto saliera adelante.

Tabla de contenido

Lista de figuras

Figura 1	54
Figura 2	55

Lista de tablas

Tabla 1 Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables pretest y posttest de los grupos control y experimental	51
Tabla 2 Prueba t para Muestras Pareadas	53
Tabla 3 Estadísticos descriptivos del grupo experimental en las mediciones pre y posttest	53
Tabla 4 Resultados de la prueba t de Student para muestras pareadas en el grupo control.	54
Tabla 5 Resultados de la prueba t de Student para muestras pareadas en el grupo control.	55

Resumen

Palabras Clave: Ansiedad estado, análisis experimental, reforzadores sociales, contexto evaluativo en educación, contingencia de reforzamiento.

El presente estudio analizó la influencia del tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) en los niveles de ansiedad estado durante una situación evaluativa simulada en estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bogotá. El diseño fue cuasi experimental con grupos no equivalentes y medición pretest–posttest mediante el Inventario de Ansiedad Rasgo–Estado (IDARE). El grupo experimental recibió elogios verbales sociales como reforzadores bajo un programa de intervalo variable, mientras que el grupo control trabajó sin reforzamiento. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos ni entre mediciones, lo que llevó a aceptar la hipótesis nula. Desde el análisis conductual, se infiere que el elogio perdió su función reforzante en el contexto evaluativo, manteniendo la respuesta emocional asociada a la ansiedad estado. Este hallazgo resalta la influencia del contexto como estímulo discriminativo y la importancia de la historia de aprendizaje en la función de los reforzadores sociales. Se reconoce como limitación el cambio de ambiente físico durante el posttest, que pudo afectar las condiciones de control experimental. Se concluye que el elogio, cuando se emite en un contexto de evaluación, puede adquirir una función neutra o ambigua, lo que evidencia la necesidad de diseñar reforzadores de manera estratégica y diferenciada según el entorno. Futuras investigaciones deberían controlar las variables contextuales y explorar la eficacia de los reforzadores sociales en condiciones donde la evaluación se perciba menos aversiva.

Abstract

Keywords: State anxiety, experimental analysis, social reinforcers, evaluative context in education, reinforcement contingency.

The present study analyzed the influence of the type of reinforcement contingency (absence vs. intermittence) on state anxiety levels during a simulated evaluative situation in third-semester Psychology students at Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá campus. The design was quasi-experimental, with nonequivalent groups and a pretest–posttest measurement using the State–Trait Anxiety Inventory (IDARE). The experimental group received social verbal praise as a reinforcer under a variable-interval schedule, whereas the control group worked without reinforcement. The results did not show statistically significant differences between groups or measurement moments, leading to acceptance of the null hypothesis. From a behavioral analytic perspective, it is inferred that praise lost its reinforcing function within the evaluative context, maintaining the emotional response associated with state anxiety. This finding highlights the influence of context as a discriminative stimulus and the importance of learning history in shaping the function of social reinforcers. A limitation acknowledged in this study is the change in the physical environment during the posttest, which may have affected experimental control conditions. It is concluded that praise, when delivered in an evaluative context, may acquire a neutral or ambiguous function, underscoring the need to design reinforcers strategically and differentially according to the setting. Future research should control for contextual variables and explore the effectiveness of social reinforcers under conditions in which evaluation is perceived as less aversive.

Justificación

Durante el primer año de la pandemia del COVID-19, la prevalencia global de la ansiedad aumento significativamente un 25%, según el informe científico publicado por la World Health Organization (en adelante WHO). Este incremento significativo resalta el profundo impacto que la pandemia ha generado en la salud mental de la población a nivel mundial. Además, este aumento en los problemas de salud ha coincidido con serias interrupciones en los servicios destinados a cuidar de estas cuestiones, generando así enormes brechas en la atención para aquellos quienes más la requiere WHO (2022).

La ansiedad es el aprendizaje previo de estímulos que se consideran como aversivos, cuya respuesta implica una activación fisiológica y eventos privados, la ansiedad se clasifica en dos tipos ansiedad rasgo y ansiedad estado, se entiende que la ansiedad rasgo trata sobre un patrón conductual de respuestas fisiológicas y cognitivas ante una amplia gama de situaciones percibidas como aversivas, que pueden afectar las áreas de ajuste de los estudiantes, teniendo en cuenta esto, si la ansiedad por estado no es tratada correctamente puede llegar a causar alteraciones en la atención, concentración, el recordar y en la resolución de problemas, convirtiéndose así en una ansiedad por rasgo o un trastorno y así mismo afectar el área personal del estudiante (Pinargote y Caicedo, 2019).

Igualmente, la contingencia del reforzamiento en el marco de la ansiedad radica en su capacidad para explicar cómo los estímulos, ya sea agregados (reforzamiento positivo) o retirados (reforzamiento negativo), influyen en la aparición y mantenimiento de conductas

asociadas a este estado emocional. Al analizar estas dinámicas de manera experimental, se pueden identificar las variables que contribuyen a la exacerbación o reducción de respuestas ansiosas, lo que resulta fundamental para diseñar intervenciones efectivas en contextos educativos universitarios, ya que, este enfoque no solo permite comprender mejor las prácticas en el aula, sino que también ofrece herramientas para controlar y modificar conductas, por ejemplo aquellas relacionadas con la ansiedad, promoviendo así el bienestar emocional y el desarrollo de patrones de comportamiento adaptativos y duraderos en los estudiantes (Oviedo y Castillo, 2007).

Así mismo, dadas la escasez de estudios e investigaciones que aborden cómo el uso o la ausencia de reforzadores en un proceso formativo influyen ansiedad de los estudiantes, resulta pertinente y necesario poder generar un aporte significativo al conocimiento académico y científico en el ámbito del aprendizaje estudiantil; de igual manera, desde la perspectiva conductual existe una notable falta de información e investigaciones que exploren específicamente este tema en específico, lo que limita la comprensión de cómo los principios del enfoque pueden estar relacionados con la ansiedad en los contextos educativos. Comprender esta relación no sólo permitirá identificar los factores que inciden en el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también podrán, permitir diseñar estrategias educativas más efectivas que puedan contribuir a la reducción de la ansiedad y fomentar un ambiente de aprendizaje óptimo y eficaz.

Planteamiento del Problema

Según la Organización Mundial de la Salud (2023), aproximadamente el 4% de la población mundial presenta algún tipo de ansiedad, ya sea de rasgo o de estado. En este contexto, la presente investigación se basará en la conceptualización de Spielberger (1966), la cual fue mencionada en el apartado anterior, esta misma investigación tendrá en cuenta la distinción entre los 2 tipos de ansiedad, siendo esta clave para permitir evaluar las predisposiciones de ambas y así poder garantizar un abordaje integral del mismo concepto acorde con las perspectivas en la literatura de la psicología.

Teniendo en cuenta el estudio anterior, Pinargote y Caicedo, (2019); Arévalo et al., (2020), mencionan que la ansiedad puede llegar a estar relacionada con el contexto académico de los estudiantes, al estar presente la sobrecarga académica, los exámenes, e igualmente factores externos que lleguen a representar una situación de peligro, se presenta la ansiedad y pueden llegar a afrontarla de diferentes formas, en este mismo sentido, según López et al. (2023), el rol del profesor como acompañante de un proceso de enseñanza, es de suma importancia para la preparación de los estudiantes en el ámbito universitario, en donde, la interacción del estudiante y profesor se fortalezca con las metodologías de enseñanza se pueda aplicar en cada clase formativa para los estudiantes, por otro lado, es pertinente mencionar que la calidad educativa del estudiante debe ir enfocada en el mismo fortalecimiento de la autonomía del mismo, agregando que la ansiedad y las respuestas motoras, fisiológicas y cognitivas pueden llegar a afectar las áreas de ajuste del estudiante, así como el rendimiento académico o las relaciones interpersonales dentro de sus áreas, que a su vez también, puede desencadenar consecuencias en su adaptación integral al entorno universitario.

Esta situación adquiere mayor relevancia al considerar el contexto a nivel latinoamericano, donde las consecuencias del COVID-19 en el ámbito universitario los alumnos presentaron características comportamentales atípicas, teniendo en cuenta que la población de jóvenes universitarios puede llegar a ser un grupo vulnerable y las medidas adoptadas durante la pandemia pudieron tener consecuencias en su bienestar. A esto mismo se le puede sumar las presiones psicosociales propias del período universitario y la vulnerabilidad general de llegar a padecer ansiedad y estrés (Clerke et al, 2024).

Un ejemplo concreto de esta misma problemática se ve reflejada en la población universitaria, donde Ángel y Herrera (2022), mencionan que el 66,7% de los estudiantes que están realizando el pregrado en psicología con los semestres de séptimo, octavo y noveno en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bello (Antioquia) han obtenido puntuaciones altas en ansiedad estado, de los cuales, la mitad tienen una tendencia a estar en riesgo de que se pueda convertir a ansiedad rasgo; esta misma ansiedad rasgo puede desencadenar afectaciones en el área de ajuste de las personas o estudiantes, por ende, la ansiedad se puede catalogar como un problema precipitante a la afectación de salud mental común en la mayoría de los estudiantes.

Es por esto mismo que esta investigación tiene como propósito analizar la influencia del tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) en la ansiedad estado durante la solución de un análisis de caso en estudiantes de tercer semestre de psicología en modalidad presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, rectoría Bogotá, ya que, según Romero (2018), el 20% de los estudiantes de pregrado en Psicología de la Corporación

Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Regional Orinoquía desertan de la carrera, siendo el tercer semestre el periodo de mayor riesgo de abandono académico.

Por consiguiente, se generó la pregunta de investigación: ¿Cuál es la influencia del tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) en la ansiedad estado durante la solución de un análisis de caso en estudiantes de tercer semestre de psicología en modalidad presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, rectoría Bogotá?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la influencia del tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) en la ansiedad estado durante la solución de un análisis de caso en estudiantes de tercer semestre de psicología en modalidad presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Bogotá Cundinamarca Boyacá

Objetivos Específicos

Medir la intensidad en la respuesta de ansiedad estado en el grupo control y experimental

Comparar la influencia del tipo de contingencia de reforzamiento y el análisis de caso en los niveles de ansiedad estado.

Determinar si existen diferencias significativas en la ansiedad estado según el tipo de contingencia de reforzamiento.

Antecedentes

Castillo et.al (2016) realizó una investigación en donde se determinaba los niveles de ansiedad e identificaba la fuente causante de esta misma, siendo este un estudio descriptivo de corte transversal, realizado con 154 estudiantes que cursaban el segundo año en la escuela de enfermería y medicina, se utilizaron cuestionarios de Ansiedad Estado-Rasgo y el Inventario de Estrés Académico, en donde los resultados demostraron mayor nivel de estrés en estudiantes de enfermería en comparación de tecnología médica, cabe resaltar que se reportó en todas las muestras niveles alto de ansiedad situaciones estresantes o de exposición a actividades calificativas como por ejemplo exámenes, por ende, concluyen con modificaciones en estrategias tanto de los estudiantes como de los maestros guadores del currículo de enseñanza.

Así mismo, se observa que los inicios de la educación están cercanos históricamente al conductismo pues, se cree que si se educa al individuo a través de los estímulos y se intenta modificar sus conductas de acuerdo con el contexto en que interactúa, se obtendrá como resultado una sociedad fortalecida; así, los docentes esperan que las respuestas y las acciones académicas de los estudiantes sean rápidas, correctas y, por ende, reforzadas positivamente (Granada, 2016).

Los hallazgos en la investigación presentada por Posso, et al. (2020) evidencian que los estudiantes del quinto semestre de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de

la Facultad de Cultura Física de la Universidad Central, se les facilita el aprendizaje académico en clases que aplican reforzamiento, sobre todo, por medio de reforzadores positivos, diferenciándose significativamente de los castigos.

Marco Conceptual-Teórico

Contingencia

En el contexto del conductismo una contingencia se refiere a las interrelaciones específicas que existen entre una respuesta y los eventos antecedentes y consecuentes, está compuesta por 3 elementos claves, que según (Skinner, 1975) las clasifica como antecedentes (A) la cual también es conocida como estímulo discriminativo (ED) en el que es el contexto o la ocasión en la que una conducta tiene ciertas probabilidades de ocurrir, este puede ser cualquier aspecto del entorno físico o social presente antes de la emisión de una respuesta. comportamiento (B) también llamada respuesta u operante, es la acción específica que realiza el individuo u organismo, se define de la misma manera funcionalmente por sus consecuencias, y finalmente consecuencias (C), son los eventos que ocurren inmediatamente después de la emisión de la conducta y que pueden llegar a influir en la probabilidad de que esta conducta se repita o se mantenga en el tiempo. Estos 3 términos igualmente se determinan como contingencia del reforzamiento.

Canales de Respuesta

Las emociones, en general se manifiestan a través de tres canales de respuesta diferentes, las cuales son cognitivo, fisiológico y motor. El sistema cognitivo se refiere a lo que

experimenta el sujeto incluyendo los sentimientos, como lo puede llegar a ser la alegría, la tristeza, el enojo, etc., y también a la interpretación que se hace de la situación y del ambiente expresado a través de la conducta verbal. El sistema fisiológico implica cambios que ocurren dentro del organismo como la respuesta a una situación emocional, estos cambios pueden influir en el aumento de la frecuencia cardiaca, aumento de la frecuencia en la respiración, tensión muscular, sudoración, así también como cambios neuroendocrinos en el sistema inmune y en el sistema nervioso central. Por último, el sistema motor es el canal en donde se manifiesta a través de la conducta observable de la persona que experimenta la emoción, esto incluye expresiones faciales como lo puede llegar a ser la sonrisa, el llanto o una expresión de ira, también incluye la postura corporal, cambios en el tono de voz y los movimientos siendo estos acercarse o alejarse de la situación (Cano-Vindel, 1997).

Estímulo y Respuestas

Un estímulo se define de manera general en el conductismo como cualquier evento o cambio en el ambiente interno o externo de un organismo que puede llegar a ser detectado por sus receptores sensoriales y potencialmente influir en su conducta, así mismo, son las unidades básicas del análisis en el estudio del aprendizaje y el comportamiento humano, y pueden llegar a adoptar diversas formas y funciones dependiendo el contexto en el que ocurren, y la historia de aprendizaje de la persona (Pávlov, 1927). A continuación, se presentarán cada una de las definiciones de los elementos principales del condicionamiento clásico según Domjan (2019).

Condicionamiento Clásico

El condicionamiento clásico fue una de las primeras teorías dentro de la perspectiva conductual del aprendizaje, la cual constituye una de las grandes corrientes teóricas del siglo XX para estudiar el aprendizaje de manera similar a cómo se analizan los fenómenos en las ciencias naturales. Con el fin de mantener la objetividad, este enfoque se centra en aspectos observables y medibles, como los estímulos del entorno y las respuestas que los organismos producen ante ellos. Es decir, se establece una relación entre estímulo (E) y respuesta (R), lo que resulta fundamental para comprender tanto el aprendizaje como la conducta, además de la fuerza de las asociaciones que se forman entre estos elementos. Este tipo de aprendizaje asociativo, conocido también como condicionamiento pavloviano, fue descubierto por el fisiólogo ruso Iván Pávlov a principios del siglo XX, a través de experimentos con animales (Montgomery, 2018; Skinner, 1971; Skinner, 1975).

En este proceso, intervienen varios elementos clave. Por un lado, se encuentra el Estímulo Incondicional (EI), que es aquel que de forma natural y sin necesidad de aprendizaje previo puede provocar una respuesta fisiológica automática en el organismo. Por ejemplo, cualquier situación inesperada, como un grito o un sonido fuerte dentro del aula, puede generar una reacción inmediata de alerta en los estudiantes. Domjan (2019) menciona que esta reacción es lo que se denomina Respuesta Incondicional (RI), ya que se trata de una reacción automática que se desencadena ante el estímulo incondicional. Siguiendo el ejemplo anterior, al escuchar un grito o un sonido fuerte en clase, el estudiante puede experimentar una

aceleración del ritmo cardíaco o tensión muscular, lo cual constituye una respuesta fisiológica de alerta (Skinner, 1974).

A continuación, aparece el Estímulo Neutro (EN), que en un inicio no provoca ninguna respuesta relacionada con la Respuesta Incondicional (RI). Por ejemplo, el sonido de una campana dentro del aula, al comenzar el semestre, no genera ninguna reacción particular en los estudiantes. Sin embargo, cuando este estímulo neutro se asocia repetidamente con un estímulo incondicional, puede transformarse en un Estímulo Condicional (EC). Es decir, si cada vez que se escucha un timbre específico (EN) ocurre de inmediato un grito fuerte en el aula (EI), con el tiempo el solo sonido del timbre, ahora convertido en EC, será suficiente para provocar una respuesta de alerta y tensión, incluso si el grito no llega a ocurrir. Finalmente, lo que se produce en el organismo como resultado de esta asociación es la Respuesta Condicional (RC), la cual es una respuesta aprendida que se presenta ante el estímulo condicionado. Así, cada vez que el estudiante escuche el timbre (EC), podría experimentar síntomas como sudoración en las manos, temblor en la voz, tensión muscular o aumento de la frecuencia cardíaca (RC), aunque no haya ningún estímulo amenazante real en ese momento. Este fenómeno ilustra claramente cómo se forma el aprendizaje a través de asociaciones entre estímulos, dentro del marco del condicionamiento clásico. (Skinner, 1971; Domjan, 2019; Skinner 1974)

Condicionamiento Emocional

Watson identificó tres emociones básicas presentes desde el nacimiento como lo es el miedo. Según su teoría, todas las demás emociones complejas derivarían posteriormente a través de procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo que menciona Chóliz (1994), [EEI](#)

mecanismo esencial para esta transformación emocional sería el condicionamiento emocional, basado principalmente en el condicionamiento clásico. Este proceso implica que una respuesta emocional innata puede llegar a ser provocada por estímulos previamente neutros, que a través de la asociación repetida adquieren la capacidad de elicitar la emoción original. Así, "el resto de las emociones que cada individuo posee se producen mediante condicionamiento clásico" a partir de las reacciones emocionales primarias (Ardila, 2013).

En cuanto al miedo, Watson lo consideró una reacción emocional innata que se manifiesta desde los primeros meses de vida en respuesta a estímulos intensos o súbitos, como ruidos fuertes o la pérdida de soporte físico. Este miedo no requiere de aprendizaje previo y cumple una función adaptativa, al preparar al organismo para responder ante posibles amenazas (Tortosa Y Mayor, 1992).

En su conceptualización, Watson describió las emociones no como estados internos subjetivos, sino como conjuntos de respuestas fisiológicas (reacciones glandulares y musculares) que podían ser objeto de condicionamiento y recondicionamiento. Esta visión permitió integrar el estudio de las emociones dentro del marco del análisis conductual, aunque siempre presentó desafíos para el conductismo, dado que las emociones, por su naturaleza, no son directamente observables en todas sus dimensiones (Chóliz, 1994).

Condicionamiento Operante

El condicionamiento operante es un método de aprendizaje que se produce a través de asociaciones entre conductas y sus consecuencias, ya sean castigos o reforzadores. Así, tras

emitir una respuesta, puede aumentar o disminuir la probabilidad de que esta conducta se repita en el futuro, dependiendo de la consecuencia que le siga. Por ejemplo, cuando un niño comienza a pronunciar sus primeras palabras y los padres reaccionan con sonrisas o abrazos ante aquellas que consideran deseables, estas respuestas funcionan como reforzadores positivos, incrementando la probabilidad de que el niño vuelva a emitirlas (Sarason, 1981; Chance, 2014). Este modelo de aprendizaje, ampliamente desarrollado por B. F. Skinner, plantea que la conducta está determinada por sus consecuencias, es decir, se repite o desaparece en función del efecto que produce en el entorno (Ferster y Skinner, 1997).

A diferencia del condicionamiento clásico, donde el sujeto reacciona ante estímulos del entorno sin modificarlo activamente, en el condicionamiento operante el organismo actúa sobre el ambiente para producir una consecuencia determinada. De este modo, el reforzador se presenta como resultado de la conducta, y no como algo externo o aleatorio. Skinner (1974), retomado también por Morris (1980), señala que en este modelo la conducta es operante precisamente porque opera sobre el entorno para producir resultados. El reforzamiento frecuente, entonces, no solo origina una conducta, sino que además la mantiene en el tiempo, al fortalecer su vínculo con las consecuencias reforzantes.

En este contexto, el reforzamiento se entiende como un procedimiento por medio del cual, al presentar o retirar un estímulo luego de una conducta, se logra que esta aumente o se mantenga. Una de las formas más comunes es el reforzamiento positivo, que consiste en la aparición de un estímulo agradable posterior a una conducta, aumentando así la probabilidad de que dicha conducta se repita. Por ejemplo, cuando un profesor elogia verbalmente a un

estudiante por responder correctamente una pregunta, este tipo de respuesta incrementa la posibilidad de que tanto ese estudiante como sus compañeros participen nuevamente en futuras ocasiones (Morris, 1980; Chance, 2014). A su vez, dentro del reforzamiento positivo pueden distinguirse los reforzadores primarios, como la comida o el agua, que satisfacen necesidades básicas y no requieren de experiencias previas de aprendizaje para ser efectivos. Por otro lado, los reforzadores secundarios, como los bonos de comida, no satisfacen directamente una necesidad biológica, pero adquieren propiedades reforzantes al asociarse con reforzadores primarios (Bados y García, 2011; Ferster y Skinner, 1997).

Además, se encuentran los reforzadores generalizados, que son aquellos estímulos asociados con múltiples reforzadores primarios o secundarios. Debido a esta cualidad, su capacidad para reforzar una conducta se vuelve más estable en diversos contextos. El dinero, por ejemplo, actúa como un reforzador generalizado porque permite satisfacer distintas necesidades al mismo tiempo. También dentro de esta categoría se ubican los reforzadores sociales, tales como la atención, el elogio o la aprobación verbal, expresada mediante frases como “¡buen trabajo!” o “estoy orgulloso de ti” (Bados y García, 2011; Chance, 2014).

Por otro lado, el reforzamiento negativo también tiene como finalidad fortalecer una conducta, pero en este caso lo hace mediante la eliminación o reducción de un estímulo aversivo. Existen dos formas principales: el escape y la evitación. En el escape, el sujeto reacciona para poner fin a un estímulo desagradable que ya está presente. Por ejemplo, un estudiante que, durante una exposición oral, experimenta sudoración, taquicardia, tensión muscular y decide salir del aula para dejar de sentir esas sensaciones, está actuando bajo un

esquema de escape. En cambio, en la evitación, el sujeto actúa para prevenir un estímulo aversivo antes de que ocurra. Un caso sería el del estudiante que comienza a llegar temprano a clase para evitar ser reprendido por la docente frente al grupo, como ya le había ocurrido en el pasado (Ferster y Skinner, 1997; Morris, 1980).

Finalmente, el castigo representa un procedimiento diferente al del reforzamiento, ya que busca reducir o eliminar la probabilidad de que una conducta se repita. Puede presentarse de forma positiva, cuando se introduce un estímulo desagradable tras la conducta, como asignar una tarea extra a un estudiante que llega tarde. También puede ser negativo, si consiste en retirar un estímulo agradable, como prohibir el uso del computador a un estudiante que estaba utilizando el dispositivo para fines no académicos (Bados y García, 2011; Chance, 2014). En cualquiera de sus formas, las consecuencias que siguen a una conducta son fundamentales para su repetición o reducción, lo cual reafirma la importancia del condicionamiento operante en la comprensión del comportamiento humano.

Programas de Reforzamiento

Los programas de reforzamiento son reglas, o conjuntos de reglas, que especifican las condiciones bajo las cuales una respuesta operante será seguida por un reforzador; estas condiciones pueden ser temporales o cualitativas y definen con claridad qué ocurrencia específica de la conducta recibirá el reforzamiento. Es decir, estos programas determinan si una conducta será reforzada o no en función de criterios preestablecidos. Según lo planteado por Bados y García (2011), Domjan (2019) y Skinner (1971), los programas de reforzamiento se

estructuran a partir de distintos elementos que influyen directamente en la frecuencia y el patrón de las respuestas emitidas por el individuo.

Por un lado, existen los programas de razón, en los cuales el reforzador se entrega después de que el participante ha emitido un número determinado de respuestas; dentro de esta categoría, la diferencia principal entre los tipos de programas radica en cómo se organizan los requisitos de respuesta. En el caso de la razón fija, el participante debe ejecutar un número exacto de respuestas antes de recibir el reforzador; por ejemplo, un programa de razón fija puede requerir que se emitan cuatro respuestas para obtener el reforzamiento, lo cual tiende a generar un patrón de comportamiento caracterizado por una pausa después del reforzamiento, seguida de una secuencia rápida y constante de respuestas.

En contraste, la razón variable implica que el número de respuestas requeridas para obtener el reforzador varía entre ensayos, aunque se mantiene un promedio constante. Por ejemplo, en un programa de razón variable con un promedio de cuatro respuestas, el reforzador puede ser entregado tras tres, cinco o cuatro respuestas, dependiendo del ensayo; esta imprevisibilidad en la entrega del reforzador produce una tasa de respuesta más alta y sostenida que la observada en los programas de razón fija, ya que el sujeto se mantiene motivado ante la posibilidad de que el próximo reforzamiento pueda ocurrir en cualquier momento.

Por otro lado, se encuentran los programas de intervalo, los cuales se basan en el tiempo que ha transcurrido desde la última entrega del reforzador, en lugar de enfocarse en el número de respuestas. En el intervalo fijo, el reforzador se presenta solo después de que ha

pasado un periodo de tiempo preestablecido desde la última respuesta reforzada; por ejemplo, si el intervalo es de cinco minutos, únicamente la primera respuesta emitida después de ese periodo será reforzada. Este tipo de programa generalmente da lugar a una tasa de respuesta baja al comienzo del intervalo, la cual aumenta gradualmente a medida que se acerca el momento del reforzador.

En cambio, los programas de intervalo variable operan bajo la lógica de que el tiempo entre reforzadores cambia entre ensayos, aunque mantiene un promedio determinado. Así, en un programa de intervalo variable de tres minutos, el reforzador puede ser entregado después de dos, cuatro o tres minutos; este tipo de programa da lugar a una tasa de respuesta más constante que la del intervalo fijo, aunque generalmente más baja en comparación con los programas de razón variable, debido a que el reforzador depende del tiempo transcurrido y no de una conducta específica. Tanto Bados y García (2011) como Domjan (2019) y Skinner (1971) coinciden en que la forma en que se organizan estos programas influye directamente en los patrones de comportamiento que desarrollan los individuos y, por lo tanto, son fundamentales para entender y aplicar principios conductuales de manera efectiva.

Conducta Verbal

Es aquella conducta operante, cuyos efectos, es decir, el reforzamiento es mediado por terceros; así mismo estas mismas son las que hacen posibles los episodios verbales, que constan de un oyente y de un hablante y la interacción de estos dos genera la comunicación y como en conductismo se le conoce como comunidad verbal. Así mismo se identificaron varios tipos de operantes verbales, las cuales son, ecoicas, mandos, tactos, intraverbales y

autoclínicas (Skinner, 1957) así mismo, Miltenberger (2013) define las siguientes operantes verbales, ecoica, de mando, tacto, intraverbal, textual y transcripcional de la siguiente manera.

Operantes Verbales

Skinner (1957), así como Miltenberger (2013), abordan el concepto de operantes verbales, entendidas como unidades funcionales de la conducta verbal que se definen fundamentalmente por las variables de las cuales son función. Estas operantes se clasifican en función de las contingencias de reforzamiento que las establecen y las mantienen, es decir, la relación entre la respuesta verbal y los eventos que la siguen es lo que determina el tipo de operante verbal. Para analizar adecuadamente estas unidades funcionales, es esencial considerar también las dimensiones observables y registrables de la conducta verbal, especialmente mediante métodos de registro continuo (Miltenberger, 2013).

Dentro de los factores que afectan la emisión de conductas verbales se encuentra la privación, que se refiere a la ausencia o reducción de un reforzador durante cierto tiempo con el fin de aumentar su efectividad y, por ende, la probabilidad de que ocurra una conducta previamente reforzada con ese mismo estímulo. Por ejemplo, un estudiante que ha obtenido bajas calificaciones o que no ha sido reconocido por su esfuerzo puede experimentar privación de aprobación, lo que puede motivarlo a estudiar, participar o buscar ayuda académica (Miltenberger, 2013). De forma complementaria, la estimulación aversiva se refiere a un estímulo cuya eliminación funciona como reforzador. Si la eliminación de un estímulo aumenta la probabilidad de una conducta, ese estímulo es considerado aversivo. Un ejemplo cotidiano puede ser el miedo a la ridiculización en clase por dar una respuesta incorrecta, lo cual podría

llevar a los estudiantes a evitar participar por temor a una experiencia aversiva. Esta condición puede ser resultado de un proceso de condicionamiento en el cual ciertos eventos sociales adquieren valor negativo (Chance, 2014).

En cuanto a las formas específicas de conducta verbal, la conducta ecoica ocurre cuando una respuesta reproduce una pauta sonora similar al estímulo verbal audible. Esta puede presentarse incluso sin un mando explícito, como en las asociaciones por sonido, o cuando un estudiante repite lo que dice un profesor como “el texto de Skinner de 1971”. Dicha repetición constituye una respuesta ecoica en la que el vínculo entre la conducta del hablante y la del oyente puede resultar reforzante (Skinner, 1957). Por otro lado, el mando es una operante verbal en la cual la conducta está controlada por una condición motivacional, como una privación o estimulación aversiva, y es reforzada por una consecuencia específica. Un ejemplo cotidiano sería una persona con sed que dice “agua” para obtener ese recurso, evidenciando que el reforzador específico ha sido condicionado para esa situación (Skinner, 1957; Miltenberger, 2013).

Existen diversos tipos de mando según las condiciones de control y el tipo de reforzador implicado. La solicitud, por ejemplo, es un tipo de mando en la que el oyente está dispuesto a proporcionar el reforzador sin necesidad de coerción. Un estudiante puede decir “¿Me puedes dar un poco de agua?” con la expectativa de obtener una respuesta voluntaria. En cambio, la orden implica una instrucción que el oyente debe obedecer para evitar consecuencias aversivas, como cuando un profesor dice: “¡Entreguen el examen ahora!” y los estudiantes actúan bajo la presión de evitar sanciones académicas. Otro tipo de mando es el consejo, que

sugiere un comportamiento deseado, pero sin disponer de consecuencias aversivas o reforzantes inmediatas. Por ejemplo, un profesor que dice: “Te sugiero que repases el material antes del examen” se basa en la experiencia previa del oyente con reforzadores indirectos (Skinner, 1957; Miltenberger, 2013).

Asimismo, la advertencia constituye un mando en el que se especifica una conducta que implica consecuencias aversivas naturales, no controladas por el hablante. Un profesor podría decir: “Cuidado con el plagio, las consecuencias pueden ser graves”, preparando al oyente para evitar dichas consecuencias, aunque no provengan directamente del hablante. En el caso del permiso, este se considera un mando en tanto que elimina una restricción sobre el oyente, como cuando un docente dice: “Ya pueden irse, clase terminada”, lo que habilita una acción sin consecuencias negativas. También, la pregunta puede funcionar como un tipo de mando en la medida en que especifica una acción verbal del oyente, como cuando un estudiante pregunta: “¿Cuándo es la próxima clase?”, esperando una respuesta verbal que proporcione información (Skinner, 1957).

Por otra parte, el tacto se refiere a nombrar o describir un objeto, evento o relación presente en el ambiente, siendo su variable de control un estímulo no verbal. El reforzamiento para este tipo de conducta puede consistir en la aprobación social o la confirmación de la respuesta. Por ejemplo, si un profesor señala una imagen y pregunta “¿Qué significa esta imagen?”, y un estudiante responde: “Es un ejemplo de condicionamiento operante”, está emitiendo un tacto al nombrar un estímulo presente en el entorno (Skinner, 1957; Miltenberger, 2013).

La intraverbal se caracteriza porque la respuesta verbal es controlada por otro estímulo verbal, pero no hay una correspondencia punto por punto entre ambos. Estas respuestas suelen basarse en asociaciones aprendidas entre palabras. Por ejemplo, si un profesor dice: “Como vimos en la clase anterior, el condicionamiento clásico también se conoce como...”, y un estudiante responde “...condicionamiento pavloviano”, se evidencia una asociación verbal previa y no una repetición directa del estímulo (Skinner, 1957).

En cuanto a las formas en que se relacionan lo visual y lo auditivo con la conducta verbal, se encuentra la textual y la transcripcional. La conducta textual ocurre cuando un estudiante lee en voz alta un texto escrito, siendo el estímulo visual (el texto) lo que controla la respuesta vocal. Por ejemplo, leer un párrafo de un libro es una conducta textual. En cambio, la transcripcional ocurre cuando la respuesta escrita está controlada por un estímulo verbal auditivo. Es el caso de tomar apuntes de la explicación del profesor o escribir lo que se escucha durante un dictado, siendo la emisión escrita controlada por el estímulo auditivo (Skinner, 1957; Miltenberger, 2013).

Para comprender y analizar adecuadamente las operantes verbales, es indispensable considerar también las principales dimensiones de la conducta que pueden observarse y registrarse, especialmente mediante métodos de registro continuo. Estas dimensiones permiten una evaluación más precisa de la conducta verbal en términos de su aparición, duración, fuerza y latencia, facilitando así un análisis funcional más riguroso. Según Miltenberger (2013), dichas dimensiones son fundamentales para observar con objetividad los patrones conductuales y establecer relaciones confiables entre estímulos y respuestas. En este

sentido, la conducta verbal, al igual que otras formas de comportamiento, puede y debe medirse en función de parámetros cuantificables que permitan identificar variaciones significativas tanto en su forma como en su función (Díaz, 2010).

Una de las dimensiones más empleadas en el análisis conductual es la frecuencia, la cual hace referencia al número de veces que una conducta ocurre dentro de un período de tiempo específico. Esta consiste simplemente en contar cuántas veces se presenta el comportamiento objetivo. Por ejemplo, se podría registrar que "Sara se mordió las uñas 12 veces durante la clase", lo que proporciona un dato concreto sobre la recurrencia del comportamiento. Además, al anotar el inicio y el fin de cada ocurrencia de una conducta, se obtiene simultáneamente información útil sobre su duración, lo cual enriquece el análisis conductual (Miltenberger, 2013).

La duración, por su parte, se refiere al tiempo total que ocupa el comportamiento desde que inicia hasta que concluye. Su medición consiste en registrar cuánto tiempo transcurre desde el momento en que la conducta aparece hasta que desaparece. Esta dimensión es particularmente útil cuando se desea conocer, por ejemplo, cuántos minutos dedica un estudiante a estudiar diariamente o cuánto tiempo invierte una persona en realizar actividad física. En contextos educativos y clínicos, la duración ofrece una idea clara del compromiso o persistencia que una persona muestra ante determinadas tareas (Díaz, 2010; Miltenberger, 2013).

En cuanto a la intensidad, también conocida como magnitud, esta describe la cantidad de fuerza, energía o esfuerzo involucrados en una conducta. A diferencia de la frecuencia o la

duración, la intensidad no se basa simplemente en contar o cronometrar, por lo que su evaluación suele requerir instrumentos adicionales o escalas subjetivas. Esta dimensión es relevante cuando se necesita diferenciar entre comportamientos que pueden ser similares en forma o duración, pero distintos en el grado de energía o esfuerzo con el que se ejecutan (Miltenberger, 2013).

Finalmente, la latencia mide el tiempo que transcurre desde la presentación de un estímulo hasta el inicio de la conducta. Esta dimensión permite determinar la rapidez con la que una persona responde ante una señal o instrucción determinada. Por ejemplo, puede medirse el tiempo que tarda un niño en comenzar a recoger los juguetes después de que se le da la indicación. Es importante distinguir la latencia de la duración: mientras la duración evalúa cuánto tiempo permanece la conducta en curso, la latencia se enfoca en cuánto tarda en comenzar la respuesta tras el estímulo inicial (Díaz, 2010; Miltenberger, 2013).

Ansiedad

La ansiedad puede definirse como una conducta acompañada por un conjunto de predisposiciones emotivas que se atribuyen a una circunstancia particular. Según Skinner (1971), el miedo a un hecho futuro puede surgir a partir de estímulos específicos que lo hayan precedido, y la evitación suele estar estrechamente relacionada con la ansiedad. Esta, a su vez, conlleva respuestas fisiológicas, como la activación de glándulas y músculos de fibra lisa, así como cambios marcados en la conducta operante. Es importante señalar que, aunque se mencionará de manera general el enfoque cognitivo por su relevancia en las Terapias Cognitivo-Conductuales (TCC), el

presente trabajo se centrará en una profundización desde la perspectiva conductual, que constituye el eje central de la investigación.

Para hablar sobre ansiedad, principalmente se menciona como un concepto clínico donde, Según Beck, Emery y Greenberg en 1985, como se citó en Clark y Beck (2010) mencionan que, proponen inicialmente el modelo cognitivo de la ansiedad, sugiere que el miedo y la ansiedad patológicos no son simplemente respuestas emocionales aleatorias, sino que surgen de interpretaciones erróneas del peligro en situaciones que, objetivamente, no representan una amenaza real. En esencia, el modelo cognitivo propone que la forma en que interpretamos las situaciones y los estímulos influye directamente en nuestras respuestas emocionales y conductuales.

Del mismo modo, el miedo es definido como un estado neurofisiológico automático y primitivo de alarma que implica la valoración cognitiva de una amenaza o peligro inminente, percibido como real y externo. Se activa ante situaciones específicas que representan un riesgo inmediato para la integridad física o psíquica del individuo, y su función adaptativa es promover respuestas defensivas eficaces. Clark y Beck (2010) sostienen que el miedo constituye el núcleo central de todos los trastornos de ansiedad, siendo particularmente evidente en episodios como las crisis de angustia. Aunque comparte manifestaciones fisiológicas con la ansiedad, el miedo se distingue por estar ligado a estímulos claramente identificables, actuales y objetivos, pudiendo incluso desencadenarse por la anticipación o imaginación de eventos temidos en un futuro cercano, lo que se manifiesta a nivel cognitivo mediante pensamientos del tipo "¿Qué pasaría si...?".

Por su parte, la ansiedad es una respuesta emocional más compleja, difusa y sostenida, que no requiere la presencia de un peligro inmediato. Surge ante la anticipación de posibles amenazas percibidas como impredecibles, incontrolables o potencialmente dañinas, lo que genera un estado prolongado de aprensión e incomodidad. Desde el modelo cognitivo, la ansiedad involucra la interacción de tres sistemas de respuesta: fisiológico, cognitivo y conductual, y se caracteriza por sesgos en el procesamiento de la información, como la atención selectiva hacia lo amenazante, la sobreestimación del peligro y la infravaloración de las propias capacidades de afrontamiento. Si bien la ansiedad puede ser adaptativa al preparar al organismo para enfrentar desafíos, se vuelve maladaptativa cuando es desproporcionada y persistente, interfiriendo con el funcionamiento cotidiano. En su forma clínica, la ansiedad puede conceptualizarse como sentimiento, síntoma, síndrome o enfermedad, con características diagnósticas bien definidas en cuanto a etiología, evolución y tratamiento (Clark & Beck, 2010). Cabe mencionar que, desde la postura conductual, lo que vuelve maladaptativa a una conducta no son las características mencionadas por Beck, sino que esta afecte las áreas de ajuste del individuo; que, desde la perspectiva conductual, las áreas de ajuste se entienden como los diferentes ámbitos de la vida en los cuales el individuo interactúa y responde a las demandas de su entorno. Estas áreas reflejan la capacidad de la persona para adaptarse y desenvolverse adecuadamente en su día a día. Cuando alguna conducta limita o dificulta que la persona cumpla con sus responsabilidades, mantenga relaciones satisfactorias o participe activamente en su entorno, se considera que existe un desajuste en esas áreas (personal-familiar, laboral, educativa, social-comunitaria). Por ello, el enfoque conductual centra su atención en identificar y modificar las conductas que impiden un funcionamiento adaptativo, buscando favorecer un equilibrio que

permita al individuo vivir plenamente en los distintos contextos que conforman su vida (Labrador, 2008).

La definición que estos autores propusieron sobre la diferencia entre el concepto de ansiedad y el miedo es que, el miedo principalmente es un proceso cognitivo que conlleva una valoración de que si existe un peligro real o potencial en una determinada situación; por el contrario, la ansiedad es una respuesta emocional que es provocada por el miedo. Por lo cual el miedo es la valoración del peligro y la ansiedad es el estado de sentimiento percibido como desagradable evocado cuando se estimula el miedo (Clark y Beck, 2010).

Igualmente, Barlow (2002), menciona que “el miedo es una alarma primitiva en respuesta a un peligro presente, caracterizado por una intensa activación y tendencias a la acción. En contraste, la ansiedad por el contrario la define como “una emoción orientada hacia el futuro, caracterizada por las percepciones de incontrolabilidad e impredecibilidad con respecto a sucesos potencialmente aversivos y con un cambio rápido en la atención hacia el foco de acontecimientos potencialmente peligrosos o hacia la propia respuesta afectiva ante tales sucesos” (p. 104).

Se manifiesta de manera fisiológica, esto mismo implica una compleja interacción entre el sistema nervioso y el sistema endocrino ante una situación percibida como amenazante o estresante para un individuo como lo pueden ser diversas actividades durante todo el día, se llegan a activar diferentes estructuras cerebrales, especialmente el sistema límbico, el cual ejerce una influencia sobre el hipotálamo que, a su vez, este mismo influye directamente sobre el sistema nervioso autónomo (Clark y Beck, 2010).

Desde el conductismo radical de Skinner (1974); Catania (2013), la respuesta cognitiva asociada a la ansiedad se entiende como conducta verbal encubierta, es decir, comportamiento no observable directamente y sujeto a las leyes del análisis de la conducta. Estas verbalizaciones encubiertas como “esto va a salir mal” o “no puedo con esto” son formas de autoestimulación en las que el individuo funciona simultáneamente como hablante y oyente. Tal conducta tiene función operante, al estar controlada por antecedentes discriminativos y mantenida por consecuencias reforzantes, como la evitación de estímulos aversivos o la atenuación de estados motivacionales aversivos.

La comunidad verbal tiene un rol central al enseñar al individuo a emplear tactos entre relaciones, estímulos privados y eventos públicos, estableciendo repertorios verbales sobre estados internos, por ejemplo, “me siento nervioso”. Así, lo que se suele denominar “pensamiento ansioso” es conceptualizado como conducta verbal autoclítica, en la que el hablante califica o modula su propia conducta verbal bajo control de variables motivacionales o estímulos discriminativos internos. Desde esta perspectiva, la respuesta cognitiva en la ansiedad no representa un proceso mental separado, sino una conducta compleja funcionalmente determinada, accesible al análisis científico a través del estudio de sus antecedentes, funciones y consecuencias (Skinner 1971).

A nivel fisiológico la ansiedad puede llegar a desencadenar la activación de varios sistemas, principalmente el sistema nervioso autónomo y el sistema nervioso motor, así como también el sistema nervioso central, el endocrino y el sistema inmune. Los individuos pueden percibir los cambios como en el aumento de la frecuencia respiratoria, la frecuencia cardíaca,

llegando a sentir palpitaciones, también llegan a percibir presencia de sudoración, tensión muscular, temblores musculares, dificultad respiratoria, sequedad en la boca, dificultad para tragar, y sensaciones gástricas. Estos cambios fisiológicos pueden a su vez generar desórdenes psicofisiológicos transitorios como lo son dolores de cabeza, insomnio, náuseas, mareos y contracciones musculares. Así mismo a nivel motor, la ansiedad se manifiesta como movimientos repetitivos, la dificultad para la comunicación, como lo puede ser la tartamudez, evitación o tensión en la expresión facial. (Martinez et al, 2012).

Así mismo, se caracteriza por el siguiente procedimiento, un estímulo que precede a un reforzamiento negativo tiene efecto importante, lo que evoca conducta condicional con el objetivo de reducir amenazas similares, sin dejar de lado que esto provoca respuestas emotivas. Dicho de otra forma, la mayoría de los estímulos aversivos se preceden por un estímulo característico que puede llegar a producir ansiedad. El condicionamiento puede darse como resultado de una sola asociación de estímulos, un hecho aversivo aislado puede conducir a una situación de ansiedad bajo control de estímulos incidentales. (Skinner, 1971).

Cabe destacar que la asociación de estímulos puede verse alterada en la ansiedad cuando un estímulo antecede a un reforzador positivo después de un intervalo de tiempo apreciable. Por ejemplo, para un estudiante que debe realizar una exposición, dicha actividad puede percibirse como un estímulo aversivo. En consecuencia, se desencadenan respuestas a nivel fisiológico, cognitivo, motor y verbal, dirigidas a evitar o escapar de la situación. Esta conducta puede mantenerse a través de un proceso de reforzamiento negativo, ya que el retiro del estímulo percibido como amenazante fortalece la conducta de evitación.

Desde la perspectiva de Clark y Beck (2010), la ansiedad es una experiencia inherente a la condición humana, presente desde los inicios de la civilización hasta la actualidad; a lo largo de la historia, se ha intentado comprender su naturaleza y desarrollar intervenciones eficaces para mitigarla. En el contexto contemporáneo, factores como desastres naturales, actos delictivos violentos, terrorismo y otras formas de violencia han contribuido a un clima global de miedo e incertidumbre, intensificando los niveles de ansiedad en diversas poblaciones alrededor del mundo. Tal como señala Norris (1992), los desastres naturales ejercen un impacto considerable sobre la salud mental de las personas, provocando síntomas de ansiedad y trastorno por estrés postraumático tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo. Sin embargo, la ansiedad, el miedo y la preocupación no son exclusivas de experiencias extremas o de riesgo vital; de hecho, la mayoría de los casos de ansiedad surgen en escenarios cotidianos marcados por la presión, las demandas constantes y el estrés fluctuante propio de la vida diaria. Así, la ansiedad no solo refleja una respuesta adaptativa frente al peligro real, sino que también puede ser activada en ausencia de amenazas inmediatas, configurándose como una condición prevalente en la experiencia humana contemporánea.

Ansiedad Estado

La ansiedad estado se define como un estado emocional inmediato, transitorio y dinámico que se manifiesta como respuesta a situaciones percibidas como amenazantes o desafiantes en un momento determinado. Spielberger (1966), pionero en la diferenciación entre ansiedad estado y rasgo, describió este tipo de ansiedad como una experiencia emocional

fluctuante que puede variar significativamente dependiendo del contexto y de las demandas del entorno. Esta forma de ansiedad no representa una característica estable de la personalidad, sino una reacción temporal ante una amenaza percibida. Según Endler y Kocovski (2001), la ansiedad estado se activa ante circunstancias específicas que el individuo interpreta como peligrosas, inciertas o potencialmente negativas, y sus niveles pueden aumentar o disminuir con rapidez en función de los cambios en la situación o en la percepción que el sujeto tenga de ella.

Una de las características distintivas de la ansiedad estado es su sensibilidad al entorno y a la evaluación cognitiva que la persona hace de una situación concreta. Esta dimensión emocional se caracteriza por su naturaleza efímera, lo que implica que no permanece constante en el tiempo y puede ser influenciada por factores internos (como el estado de ánimo o el nivel de fatiga) o externos (como el contexto social o la magnitud del estímulo estresor). Así, una persona puede experimentar un aumento repentino de ansiedad antes de hablar en público, presentar un examen o enfrentar un conflicto interpersonal, y luego retornar a un estado de calma una vez superada la situación (Endler y Kocovski, 2001).

Además de su carácter momentáneo, la ansiedad estado es comprendida en la literatura como un constructo multidimensional que involucra componentes fisiológicos (activación del sistema nervioso autónomo, como aumento del ritmo cardíaco y sudoración), cognitivos (preocupaciones, pensamientos intrusivos, sensación de falta de control) y conductuales (tendencia a evitar o escapar de la situación amenazante). Esta perspectiva multidimensional permite una comprensión más integral del fenómeno, resaltando que no se trata solo de una

emoción pasajera, sino de un conjunto de respuestas coordinadas del organismo frente al estrés.

Por tanto, la ansiedad estado representa una respuesta adaptativa en muchos casos, al preparar al organismo para reaccionar de forma rápida ante posibles amenazas. Sin embargo, cuando su intensidad es muy elevada o se presenta con demasiada frecuencia en situaciones no justificadamente amenazantes, puede convertirse en un factor disfuncional que interfiere con el rendimiento, el bienestar y la salud mental general del individuo (Reyes-Ticas, 2001).

Ansiedad Rasgo

La ansiedad rasgo se conceptualiza como una característica relativamente estable de la personalidad, que predispone al individuo a experimentar ansiedad de manera frecuente y sostenida ante una variedad de situaciones, especialmente aquellas percibidas como amenazantes. A diferencia de la ansiedad estado, que es transitoria y contextualmente determinada, la ansiedad rasgo implica una disposición duradera que se manifiesta a lo largo del tiempo y en múltiples dominios de la vida cotidiana. Según Barlow (2002), esta forma de ansiedad se entiende como una propensión individual a responder con ansiedad en un amplio espectro de circunstancias, lo que evidencia una vulnerabilidad emocional persistente.

Esta tendencia se traduce en una mayor sensibilidad a los estímulos potencialmente peligrosos o ambiguos, y en una marcada inclinación a interpretar el entorno como hostil o riesgoso. Las personas con alta ansiedad rasgo tienden a mostrar una hipervigilancia sostenida frente a señales de amenaza, incluso cuando estas son mínimas o inexistentes objetivamente.

Como señala Zapata (2021), este patrón cognitivo se acompaña de una atención auto-focalizada, en la cual los individuos dirigen sus recursos atencionales hacia sus propias respuestas internas de ansiedad, lo que a su vez puede amplificar la percepción de amenaza y dificultar el afrontamiento adaptativo. Esta combinación de vigilancia externa (hacia el peligro) e interna (hacia los síntomas propios) contribuye al mantenimiento y generalización de la ansiedad a distintos contextos y situaciones, favoreciendo la aparición de ansiedad estado con mayor frecuencia y severidad.

Además, la ansiedad rasgo se relaciona con patrones cognitivos disfuncionales como la rumiación, la anticipación negativa y la evitación, lo que incrementa la probabilidad de desarrollar trastornos de ansiedad clínicamente significativos si no se interviene de manera adecuada. Es importante mencionar que la rumiación es definida según De Rosa et al (2016) como un proceso cognitivo caracterizado por un estilo de pensamiento repetitivo y pasivo, centrado principalmente en el malestar emocional que una persona experimenta, así como en las posibles causas y consecuencias de dicho malestar. Desde la Teoría de los Estilos de Respuesta (Response Styles Theory), se considera una estrategia de afrontamiento desadaptativa que, lejos de facilitar la resolución de problemas o la regulación emocional, tiende a mantener e incluso intensificar el estado emocional negativo. En este sentido, la rumiación actúa como un mecanismo cognitivo de regulación emocional disfuncional, al interferir con procesos adaptativos y dificultar el afrontamiento activo de las situaciones. Desde una perspectiva psicopatológica, representa un factor de riesgo para el desarrollo de diversos cuadros ansiosos, tales como el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno de pánico o las

fobias. Por tanto, su identificación es crucial tanto en contextos clínicos como en investigaciones orientadas a la prevención y tratamiento de la ansiedad (Clark y Beck, 2010).

Estado del Arte

La ansiedad es reconocida como una respuesta emocional adaptativa frente a situaciones percibidas como amenazantes; sin embargo, cuando esta respuesta es intensa o prolongada, puede interferir significativamente en el funcionamiento académico según Colunga et al. (2021). En estudiantes de secundaria, se ha observado que niveles elevados de ansiedad afectan negativamente el rendimiento académico, manifestándose en un menor promedio de calificaciones. Colunga et al. (2022) encontraron que el 28.8% de los estudiantes presentaban indicios de ansiedad, y que aquellos con rendimiento académico bajo mostraban puntuaciones significativamente más altas en todas las subescalas de ansiedad evaluadas.

En un contexto universitario, Sánchez (2023) encontró resultados ligeramente distintos: una relación positiva, aunque baja, entre la ansiedad-estado y el rendimiento académico, indicando que niveles moderados de ansiedad pueden, en algunas circunstancias, estar asociados a un mejor desempeño.

Esta aparente discrepancia sugiere que la relación entre ansiedad y rendimiento no es lineal, sino que depende de factores como el nivel de ansiedad (bajo, moderado o alto) y del tipo (estado o rasgo), aspecto crucial dado que la ansiedad-estado es una respuesta emocional transitoria ante situaciones específicas (Spielberger, 1983, citado por Sánchez, 2023), mientras que la ansiedad-rasgo representa una disposición más generalizada. Estos hallazgos son relevantes considerando que, como indican Pinargote y Caicedo (2019), si la ansiedad-estado

no es gestionada adecuadamente, puede transformarse en ansiedad-rasgo, afectando el ajuste personal y académico de los estudiantes.

Por otra parte, la revisión realizada por Merchán et al. (2024) sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 evidenció un aumento sustancial en la prevalencia de ansiedad (hasta un 84.1%) entre estudiantes universitarios, afectando su concentración, memoria y, en consecuencia, su rendimiento académico. Este incremento en los problemas de salud mental coincide con los datos reportados por la World Health Organization (WHO, 2022), que documenta un aumento global del 25% en los trastornos de ansiedad durante el primer año de pandemia.

Además de la ansiedad, se han identificado múltiples factores que influyen en el rendimiento académico. Colunga et al. (2021) señalaron que estados emocionales alterados, funcionamiento cognitivo deficiente, y condiciones de vida como la dinámica familiar también impactan el desempeño estudiantil. En el estudio de Quintero y Vargas (2023), se enfatiza la importancia de factores de comportamiento como la indisciplina, la pereza, y el uso excesivo del celular, así como las metodologías tradicionales de enseñanza como elementos que contribuyen al bajo rendimiento.

La revisión de Merchán et al. (2024) destaca factores relacionados con la pandemia, tales como el confinamiento, el aislamiento social, la incertidumbre y el miedo al contagio, que exacerbaron los problemas psicoemocionales en los estudiantes. En Ecuador, específicamente, se encontró que el insomnio, el miedo al virus y la vulnerabilidad percibida fueron predictores directos de ansiedad y depresión en universitarios, afectando sus aspiraciones académicas.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que el rendimiento académico no puede analizarse aisladamente, sino que requiere una comprensión multifactorial que incluya variables individuales, contextuales y sociales.

La literatura coincide en la necesidad de implementar estrategias preventivas y correctivas para abordar la ansiedad y mejorar el rendimiento académico. Quintero y Vargas (2023) desarrollaron un programa de refuerzo pedagógico basado en actividades lúdicas (juegos y lecturas) que resultó en un aumento significativo de los niveles de aprobación en Ciencias Naturales, además de fomentar la motivación, participación activa y diversión en los estudiantes.

Por su parte, la revisión de Merchán et al. (2024) identificó como estrategias efectivas el uso de terapias cognitivo-conductuales, técnicas de relajación, programas psicoeducativos, apoyo psicosocial, plataformas virtuales y grupos de apoyo. Se reportaron mejoras tanto en indicadores psicológicos como en el rendimiento académico de los estudiantes participantes en estas intervenciones.

Además, según Contreras (2021), un 96% de los estudiantes encuestados percibe que trabajar con estrategias de aprendizaje contribuye positivamente a su rendimiento académico, indicando una alta aceptación y valoración de estas metodologías por parte de la población estudiantil.

Hipótesis

Ho: El tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) no influye en la puntuación de ansiedad estado en el instrumento IDARE durante la solución de un análisis de caso en estudiantes.

Ha: El tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) influye en la puntuación de ansiedad estado en el instrumento IDARE durante la solución de un análisis de caso en estudiantes.

H¹: La ausencia de la contingencia de reforzamiento aumenta los puntajes de ansiedad estado.

H²: Existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de ansiedad estado entre estudiantes expuestos a reforzamiento intermitente y aquellos expuestos a ausencia de reforzamiento.

Marco Metodológico

Objetivo General

Analizar la influencia del tipo de contingencia de reforzamiento (ausencia vs. intermitencia) en la ansiedad estado durante la solución de un análisis de caso en estudiantes de tercer semestre de psicología en modalidad presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Bogotá, Cundinamarca Boyacá

Objetivos Específicos

Medir la intensidad en la respuesta de ansiedad estado en el grupo control y experimental

Comparar cómo el tipo de contingencia de reforzamiento implementado en un ejercicio de análisis de caso influye en los niveles de ansiedad estado.

Determinar si existen diferencias significativas en la ansiedad estado según el tipo de contingencia de reforzamiento.

Tipo de estudio

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández y Mendoza (2018), se caracteriza por seguir una serie de pasos secuenciales y se emplea cuando se busca estimar la magnitud u ocurrencia de determinados fenómenos, así como comprobar hipótesis. De acuerdo con los mismos autores, el diseño metodológico permite analizar dichas hipótesis y responder a las preguntas de investigación, en este sentido, el estudio adopta un diseño cuasi experimental, ya que, según White y Sabarwal (2014), pueden presentarse diferentes variables extrañas que el experimentador no puede controlar, por lo cual, esto puede generar sesgo los niveles de ansiedad por estado.

Población

“Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Chaudhur, 2018 y Lepkowski, 2008, como se citó por Hernández y Mendoza.,

2018, p. 198). De esta manera, la población para esta investigación son los estudiantes que estén cursando el tercer semestre del pregrado de psicología modalidad presencial en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede principal rectoría Bogotá.

Tipo de muestra

La muestra es definida por Hernández y Mendoza (2018) como “un subgrupo de la población o universo que te interesa, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes” (p. 196). En concordancia con esta definición, la investigación se llevará a cabo con una muestra no probabilística por conveniencia, ya que, según Otzen y Manterola (2017), “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (p. 230), lo cual facilita la accesibilidad del investigador para la selección de participantes. Además, se trabajó específicamente con estudiantes de tercer semestre de Psicología, considerando que, como se expuso previamente, este periodo académico representa una etapa crítica en términos de riesgo de abandono, lo que lo convierte en un grupo particularmente relevante para el análisis de los niveles de ansiedad estado en contextos educativos en donde las contingencias de reforzamiento pueden ser importantes.

Cabe señalar que, dado el enfoque cuasi-experimental de la presente investigación, la muestra estuvo conformada por grupos intactos, según Bono (2012) son entendidos como colectivos previamente establecidos por la institución educativa, en este caso, son los NRC, los cuales no han sido formados por el investigador ni asignados aleatoriamente. Este tipo de grupos, también denominados "naturales" o "ya construidos", son característicos de los diseños cuasi-experimentales, en los que no es posible realizar una asignación aleatoria de los

participantes a las condiciones de tratamiento o control. En este sentido, y siguiendo lo planteado por Hernández y Mendoza (2018), la investigación se enmarca en un diseño cuasi-experimental de grupos desiguales, ya que se reconoce la posible no equivalencia inicial entre ellos; si bien esta metodología permite trabajar con estructuras ya existentes, también implica aceptar la posible no equivalencia inicial entre los grupos, ya que pueden presentar diferencias previas al tratamiento debido a factores externos o variables no controladas.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión

Estar matriculado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede principal rectoría Bogotá Cundinamarca Boyacá.

Pertenecer al pregrado de Psicología presencial

Cursar el tercer semestre de Psicología mayores de edad

Cursar la materia de conductismo

Exclusión

No estar matriculado en el programa de psicología

No estar en el tercer semestre

No estar cursando la materia de conductismo

Tener una puntuación > 50 en ansiedad rasgo.

Instrumentos

Para esta investigación se utilizará el Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE), una adaptación para población latinoamericana del State-Trait Anxiety Inventory (STAI), desarrollado originalmente por Spielberger, Gorsuch y Lushene en 1970. La versión adaptada al español para Latinoamérica fue realizada por Spielberger y Díaz-Guerrero en 1975. Este instrumento psicométrico consta de 40 ítems, distribuidos en dos subescalas de 20 ítems cada una: una que mide la ansiedad estado (AE), entendida como una reacción emocional transitoria ante situaciones específicas; y otra que evalúa la ansiedad rasgo (AR), definida como una tendencia general y estable a experimentar ansiedad en diversas circunstancias (Spielberger Y Díaz-Guerrero, 1975).

El formato de respuesta es tipo Likert de 4 puntos, que permite valorar la intensidad de las emociones asociadas a la ansiedad, siendo una herramienta útil tanto en contextos clínicos como de investigación. La aplicación es individual, autoadministrada y de carácter auto explicativo. Desde el punto de vista psicométrico, el IDARE ha demostrado alta confiabilidad, con coeficientes alfa de Cronbach entre 0.87 y 0.93 para ambas dimensiones, lo que evidencia una elevada consistencia interna. Estudios realizados en distintos países de Latinoamérica, como México, Perú y República Dominicana, han respaldado su validez de contenido (Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo), así como su validez convergente con otras medidas de ansiedad. La versión del instrumento utilizada en esta investigación se presenta en el Anexo 1.

Adicionalmente, el IDARE facilitó la implementación de criterios de inclusión y exclusión en el estudio, ya que permitió identificar participantes con niveles elevados de ansiedad rasgo, lo cual fue un factor importante por regular. En este caso, solo se incluyeron estudiantes que obtuvieron un puntaje igual o inferior a 45 en la subescala de ansiedad rasgo, a fin de evitar sesgos en la respuesta emocional al momento de la intervención. Aquellos participantes que presentaron puntajes superiores a 45 fueron excluidos del estudio, ya que su predisposición alta a experimentar ansiedad de forma general pudo interferir con la medición precisa de la ansiedad estado inducida experimentalmente.

Procedimiento

Grupo Experimental

En primera instancia, los estudiantes de dos NRC (grupos de clase) de conductismo de tercer semestre del programa de Psicología, modalidad presencial jornada nocturna, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Rectoría Bogotá, se desplazaron desde el salón habitual de clase hacia otro espacio destinado para la aplicación del estudio. Este procedimiento se llevó a cabo una semana antes de parciales y el ambiente fue diseñado cuidadosamente para emular una situación real de evaluación dentro del contexto académico de la asignatura de conductismo.

Posteriormente, se aplicó a todos los estudiantes el Inventario de Ansiedad: Rasgo – Estado (IDARE), con el propósito de identificar a los participantes aptos para el estudio. Solo

fueron incluidos aquellos estudiantes que no presentaron niveles elevados de ansiedad, a fin de establecer una línea base homogénea entre los grupos.

Una vez realizada esta selección, los estudiantes quedaron distribuidos en el grupo experimental y en el grupo control, sujetos a los resultados obtenidos en la prueba inicial del IDARE. Ambos grupos recibieron la orden de realizar un caso de condicionamiento clásico, impartida directamente por la investigadora principal, quien actuó como facilitadora y llevó a cabo todo el procedimiento bajo condiciones estructurales similares para evitar la influencia de variables externas.

En el momento de asignar el caso, la investigadora principal dio las siguientes instrucciones de manera clara y uniforme a ambos grupos: “Buenos días. La actividad de hoy la van a realizar de manera individual; cada uno debe construir un caso práctico de condicionamiento clásico en el que identifique de forma clara el estímulo condicionado, el estímulo incondicionado, la respuesta incondicionada y la respuesta condicionada. Para esta tarea cuentan con 10 minutos exactos para desarrollar su caso por escrito.”

Durante el desarrollo del proceso formativo, los estudiantes del grupo experimental fueron expuestos a un programa de reforzamiento conductual implementado bajo condiciones controladas. El salón fue organizado de manera que los participantes se sentaron únicamente en cuatro filas, con el fin de facilitar la intervención. Cada fila estuvo a cargo de un facilitador específico: tres colaboradores de apoyo y la investigadora principal, quienes recorrieron de manera sistemática cada puesto durante la actividad.

El programa de reforzamiento se basó en el uso de reforzadores sociales generalizados, expresados a través de frases verbales como: “lo estás haciendo bien”, “este apartado te está quedando súper”, “muy bien” y “excelente”. Estas palabras fueron elegidas a partir de una observación en aula preliminar, en la cual se identificó el tipo de retroalimentación utilizada por el docente en el contexto de enseñanza de casos de condicionamiento clásico, evidenciándose el uso frecuente de dichas expresiones, las cuales promovían activamente la participación de los estudiantes dentro de ese contexto. Estos reforzadores fueron administrados exclusivamente por los facilitadores en intervalos variables, lo que garantizó la uniformidad metodológica y evitó la presencia de sesgos asociados a múltiples fuentes de estímulo.

El esquema de aplicación se estableció bajo un único intervalo variable de 10 minutos, el cual fue distribuido en varios momentos (a los 2, 3 y 5 minutos) para completar la totalidad del tiempo de la actividad. Esto significó que los reforzadores no se entregaron en momentos fijos, sino de forma contingente al paso del tiempo dentro de ese único intervalo, permitiendo que cada participante recibiera entre 2 y 4 instancias de reforzamiento social durante el ejercicio. La variación fue controlada por los facilitadores mediante el uso de cronómetros, garantizando la consistencia en la intervención y evitando la generación de patrones predecibles.

Al finalizar el periodo de intervención, se volvió a aplicar el IDARE, utilizando el mismo instrumento administrado en la fase inicial del estudio. Este procedimiento se enmarcó en un diseño test-retest, lo cual permitió comparar los niveles de ansiedad antes y después de la intervención, identificando posibles cambios atribuibles al programa de reforzamiento conductual. Es importante mencionar que, inmediatamente antes de la aplicación de este Post-

test, el grupo debió ser reubicado del salón donde se llevaba a cabo el experimento a la sala de clases original debido a un conflicto de horarios. Por lo tanto, el Post-test se realizó tras retornar al salón donde se había iniciado la sesión, lo cual constituye una incidencia logística a considerar en el análisis contextual de los resultados.

Finalmente, con el fin de garantizar un trato ético y equitativo a todos los participantes, a los estudiantes del grupo experimental se les entregó una cartilla o folleto psicoeducativo. Este material contenía información breve y clara sobre la ansiedad, así como estrategias básicas de autorregulación emocional, de manera que también obtuvieron un beneficio formativo derivado de su participación en la investigación.

Grupo de Control

De manera paralela, los estudiantes considerados para el grupo de control también se desplazaron desde el salón habitual de clase hacia otro espacio destinado para el estudio. Al igual que el grupo experimental, la actividad se desarrolló una semana antes de parciales y en un ambiente diseñado para emular una situación real de evaluación en el contexto académico de la asignatura de conductismo.

A este grupo también se le aplicó el Inventario de Ansiedad: Rasgo – Estado (IDARE), con el fin de seleccionar únicamente a quienes no presentaron niveles elevados de ansiedad, siguiendo los mismos criterios de inclusión utilizados para el grupo experimental.

Este grupo recibió el mismo contenido académico, bajo la dirección de la investigadora principal y en condiciones equivalentes. No obstante, no fue expuesto al programa de

reforzamiento conductual, dado que su proceso formativo se desarrolló bajo las prácticas pedagógicas habituales, sin la aplicación sistemática de reforzadores planificados.

En el momento de asignar el caso, la investigadora principal impartió instrucciones idénticas a las dadas al grupo experimental, con el fin de garantizar la equivalencia de las condiciones: “Buenos días. La actividad de hoy la van a realizar de manera individual; cada uno debe construir un caso práctico de condicionamiento clásico en el que identifique de forma clara el estímulo condicionado, el estímulo incondicionado, la respuesta incondicionada y la respuesta condicionada. Para esta tarea cuentan con 10 minutos exactos para desarrollar su caso por escrito.”

En este grupo, los mismos cuatro facilitadores recorrieron fila por fila durante el tiempo de la actividad; sin embargo, a diferencia del grupo experimental, se limitaron a revisar los casos sin otorgar ningún tipo de comentario, elogio o retroalimentación. El rol de los facilitadores en el grupo control fue estrictamente observacional, manteniendo un trato neutral y sin aplicar reforzamiento social.

Al término del proceso, se aplicó nuevamente el IDARE, utilizando el mismo instrumento de la evaluación inicial. Esta repetición respondió al enfoque test-retest, que permitió comparar los resultados obtenidos en dos momentos distintos del proceso académico y valorar la influencia de la intervención implementada en el grupo experimental.

Finalmente, con el fin de garantizar un trato ético y equitativo a todos los participantes, a los estudiantes del grupo de control se les entregó una cartilla o folleto psicoeducativo. Este

material contenía información breve y clara sobre la ansiedad, así como estrategias básicas de autorregulación emocional, de manera que también obtuvieron un beneficio formativo derivado de su participación en la investigación, aun sin haber recibido directamente el programa de reforzamiento.

Resultados

Esta sección presenta el análisis estadístico y los hallazgos empíricos derivados del experimento pre-test y post-test con grupos control y experimental. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de la Escala de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) y fueron procesados utilizando el software de uso libre Jamovi. La presentación de los resultados se organiza en dos apartados: la verificación de supuestos estadísticos y la prueba de hipótesis intragrupo.

Análisis Preliminares y Verificación de Supuestos Paramétricos

Previo a la aplicación de la Prueba T de Student para Muestras Pareadas, se verificó el supuesto de normalidad de las cuatro distribuciones de puntajes (Pre-test Control, Pre-test Experimental, Post-test Control y Post-test Experimental) mediante la prueba de Shapiro-Wilk. La confirmación de este supuesto es indispensable para validar el uso de análisis paramétricos.

Tabla 1 Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables pretest y posttest de los grupos control y experimental

VARIABLE	Valor P	ALFA	Decisión	Conclusión
PRETEST CONTROL	0.343	>0.05	Acepta H0	Normalidad
PRETEST EXPERIMENTAL	0.899	>0.05	Acepta H0	Normalidad

POSTEST CONTROL	0.331	>0.05	Acepta H0	Normalidad
POSTESTS	0.256	>0.05	Acepta H0	Normalidad
EXPERIMENTAL				

Nota. Se empleó la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar el supuesto de normalidad en cada grupo. Dado que todos los valores de p son mayores a .05, se acepta la hipótesis nula, confirmando la normalidad de las distribuciones y la pertinencia del uso de análisis paramétricos.

Como se observa en la Tabla 1, en todas las mediciones, el valor P fue superior al nivel de significancia establecido, teniendo en cuenta que debe ser mayor a 0.05. Específicamente, los valores P oscilaron entre 0.256 (Post-test Experimental) y 0.899 (Pre-test Experimental). Con base en estos hallazgos, se aceptó la hipótesis nula, donde si hay normalidad para la distribución de los datos en los puntajes de ansiedad estado en los momentos pre y post intervención. Este resultado justifica la pertinencia del uso de la Prueba T de Student para el contraste de medias.

Evaluación del Cambio Intragrupo (Pre-test vs. Post-test)

El objetivo de esta fase de análisis fue contrastar el efecto de la manipulación experimental (elogios en un contexto evaluativo) en la ansiedad estado, comparando las mediciones Pre-test y Post-test al interior de cada grupo. La hipótesis nula establece que los puntajes de ansiedad estado se mantendrán, mientras que la hipótesis alternativa sugiere puntajes bajos en la misma prueba.

Resultados del Grupo Experimental

Tabla 2 Prueba t para Muestras Pareadas

Prueba t para Muestras Pareadas

			<i>estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del Efecto</i>	
SXE_T_Pre_EXP	SXE_T_Post_EXP	T de Student	0.433	10.0	0.337	La d de Cohen	0.130

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 > 0$

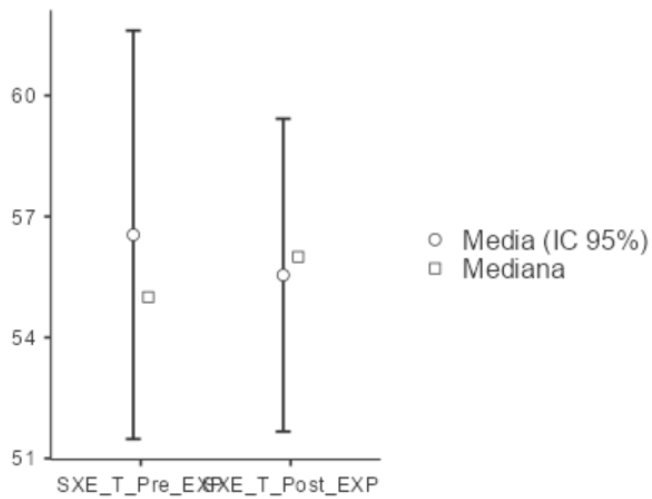
El análisis para el grupo experimental arrojó un valor T: 0.433 y un valor P de 0.337 Dado que $P > 0.05$, se aceptó la hipótesis nula. Esta conclusión implica que la manipulación experimental no produjo cambios estadísticamente significativos en la ansiedad estado, por lo que los puntajes se mantuvieron o aumentaron. El tamaño del efecto asociado fue de D de Cohen: 0.130, lo cual se interpreta como una diferencia mínima y no significativa entre las mediciones pre y post intervención.

Tabla 3 Estadísticos descriptivos del grupo experimental en las mediciones pre y postest

	N	Media	Mediana	DE	EE
SXE_T_Pre_EXP	11	56.5	55.0	8.57	2.58
SXE_T_Post_EXP	11	55.5	56.0	6.56	1.98

Nota. DE: desviación estándar; EE: error estándar.

Figura 1



Como se muestra en la tabla 1 y en la figura 1 en el grupo experimental, la media de ansiedad estado en el Pre-test fue de 56.5 (DE: 8.57) y en el Post-test fue de 55.5 (DE: 6.56). Estos datos reflejan una ligera disminución de 1.0 punto en la media tras la intervención, el cual representa una diferencia mínima o casi nula.

Resultados del Grupo Control

Tabla 4 Resultados de la prueba t de Student para muestras pareadas en el grupo control.

Prueba t para Muestras Pareadas

		estadístico	gl	p	Tamaño del Efecto	
SXE_T_Pre_CON	SXE_T_Post_CON	T de Student	-0.0465	14.0	0.518	La d de Cohen
					-0.0120	

Nota. $H_a \mu_{Medida 1 - Medida 2} > 0$

Como se muestra en la tabla 4, para el grupo control, la Prueba T de Student para muestras pareadas resultó en un estadístico T: -0.0465 y un valor P de 0.518. Al ser $P > 0.05$, también se aceptó la hipótesis nula. Esto indica que los puntajes de ansiedad estado en el

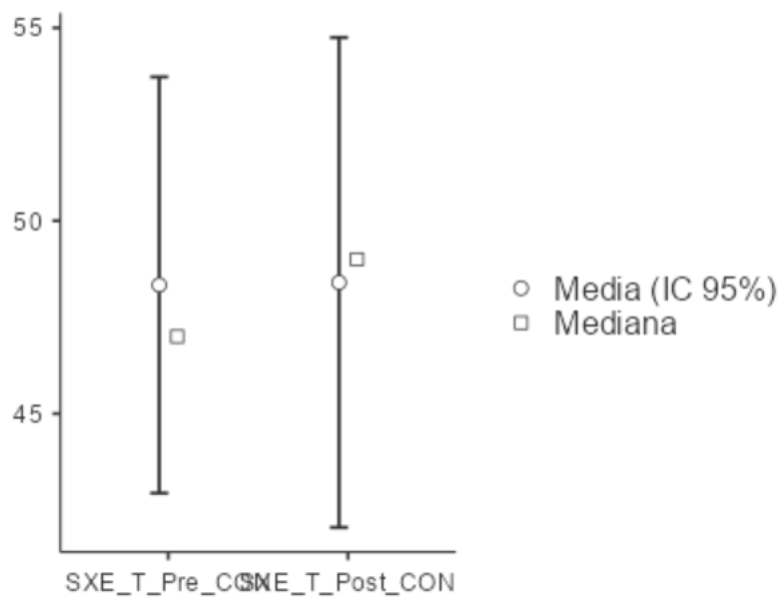
grupo que no recibió la intervención experimental se mantuvieron. El tamaño del efecto obtenido fue de D de Cohen: -0.0120, lo que confirma un cambio mínimo y no significativo entre el Pre-test y el Post-test.

Tabla 5 Resultados de la prueba t de Student para muestras pareadas en el grupo control.

Descriptivas

	N	Media	Mediana	DE	EE
SXE_T_Pre_CON	15	48.3	47.0	10.7	2.75
SXE_T_Post_CON	15	48.4	49.0	12.6	3.24

Figura 2



En el Grupo Control, la media de ansiedad estado en el Pre-test fue de 48.3 (DE: 10.7), mientras que en el Post-test fue de 48.4 (DE: 12.6). Estos resultados muestran una estabilidad

casi absoluta en el puntaje promedio, con un aumento de solo 0.1 puntos entre las dos mediciones.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el efecto del uso de reforzadores verbales sociales, como lo son los elogios en contextos evaluativos, asemejando el procedimiento de una evaluación real y su relación con los niveles de ansiedad estado. Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ni entre las mediciones pre-test y pos-test, lo que lleva a aceptar la hipótesis nula.

Sin embargo, desde la perspectiva conductual, es posible considerar que aunque no se evidenció un efecto significativo de los elogios, no se puede descartar que este tipo de consecuencias solo hayan adquirido una función reforzante para el desempeño dentro del ejercicio, aunque dicha función no constituyera el objetivo principal del estudio; no obstante, al desarrollarse el procedimiento en un contexto evaluativo simulado, dicha condición pudo propiciar la aparición de variables extrañas, lo suficientemente potentes como para neutralizar el efecto modulador del elogio en los puntajes de ansiedad estado.

Estos resultados contrastan con lo planteado por Moreno (2016), quien sostiene que la retroalimentación constructiva constituye una herramienta pedagógica esencial para fortalecer la motivación y la confianza de los estudiantes. Según el autor, la evaluación debe concebirse como una experiencia formativa, capaz de “devolver a los alumnos la confianza básica en sus capacidades y potencialidades de aprendizaje” (p.292). De hecho, cuando la retroalimentación

se centra en el esfuerzo y no en la comparación, mejora tanto la motivación como la disposición de aprendizaje.

En contraste, los hallazgos de esta investigación muestran que, aunque en una observación de aula previa al diseño experimental, se evidenció que los elogios por parte del profesor, si funcionaron como reforzadores de alto contraste en el contexto de enseñanza de los conceptos de condicionamiento clásico, (pues en dicho contexto se pudo observar aumento de la conducta de participación de los estudiantes); en el contexto evaluativo no se observó el mismo efecto; en su lugar, en relación con el primer objetivo, orientado a medir la intensidad en la respuesta de ansiedad estado en el grupo control y experimental se evidenció que los puntajes de dicha variable en la prueba IDARE se mantuvieron estables, lo que sugiere que los elogios pierden valor reforzante para las conductas de participación en contextos de evaluación y podrían estar reforzando respuestas emocionales asociadas a la ansiedad estado.

Relacionado con lo anterior, Santos (2015) plantea que la evaluación suele vivirse como una experiencia emocional, marcada por el miedo, la tensión y la percepción de injusticia. En su análisis, sostiene que “la evaluación encierra poder, y el poder puede ser utilizado de forma arbitraria y cruel” (p.130), lo cual explica por qué muchos estudiantes asocian la evaluación con estados de ansiedad. De igual manera, argumenta que las palabras de connotación aversiva y las practicas “frías” o despersonalizadas deterioran la confianza del alumno, mientras que en una retroalimentación más humana podría potenciar la motivación y el compromiso.

En contraparte, los resultados del presente estudio contradicen parcialmente la idea de que el elogio del docente sea suficiente para mitigar el malestar en contextos evaluativos, ya

que el carácter de control y comparación en estas circunstancias puede alterar la función reforzante de los elogios, transformando su efecto al mantenimiento de la experiencia emocional asociada con estados de ansiedad; lo cual explicaría porqué en la situación experimental no se evidencian diferencias en los puntajes de ansiedad estado.

Desde el enfoque conductual, autores como Skinner (1971, 1974, 1975); Bados y Garcia (2011); explicarían que los elogios pierden su valor de reforzador positivo cuando se emiten en un entorno percibido como amenazante. En términos funcionales, el contexto evaluativo actúa como un estímulo discriminativo que predice consecuencias aversivas, (por ejemplo, una calificación baja o la desaprobación social). De este modo, así como lo indica Moreno (2016) el elogio emitido durante la evaluación puede adquirir una función ambigua, percibirse como poco auténtico o incluso como parte del mismo proceso de juicio que genera ansiedad.

De igual forma, el autor advierte que la retroalimentación que se formula en forma de juicio o calificación puede tener un efecto negativo, pues, menciona que los alumnos pueden llegar a ignorar dicha retroalimentación cuando la nota que reciben es insuficiente; por tanto, si los estudiantes asocian la evaluación con la posibilidad del fracaso, la retroalimentación positiva no altera la respuesta emocional porque no modifica la contingencia fundamental del contexto.

En concordancia, desde la perspectiva del conductismo radical, esta respuesta se explica a partir de la historia de aprendizaje del individuo, así, Skinner (1971; 1974) sostiene que todo comportamiento está determinado por las contingencias de reforzamiento a las que el sujeto ha estado expuesto a lo largo del tiempo, pues estas conforman una historia de aprendizaje que moldea la probabilidad futura de emisión de una conducta ante determinados estímulos; por lo

anterior, si el estudiante no ha sido expuesto a los elogios en contextos evaluativos, o en su defecto, estos se asociaron con la corrección, la exigencia o incluso con el castigo posterior, pueden perder su función reforzante y adquirir una connotación neutra o incluso aversiva.

Siguiendo esta perspectiva, según Domjan (2015), los organismos adquieren aprendizaje no solo a partir del reforzamiento inmediato, sino también mediante la acumulación de experiencias previas que facilitan la formación de relaciones entre estímulos, respuestas y consecuencias; tal aprendizaje produce patrones de comportamiento estables que persisten incluso ante cambios puntuales en el entorno, salvo que nuevas contingencias los modifiquen. En consecuencia, la historia de aprendizaje incide directamente con la función de los estímulos, de modo que un mismo elogio puede funcionar como reforzador en contextos formativos, pero resultar ineficaz o incluso punitivo en contextos evaluativos.

Los resultados permiten, entonces, sostener que el uso de elogios, cuando no está acompañado de un cambio real en las condiciones de control como un contexto de evaluación, no tiene efecto en las mismas clases de respuesta del contexto formativo. En otras palabras, aunque se introduzca un estímulo que funcionó en otro contexto como reforzador social verbal, la estructura evaluativa mantiene su carácter aversivo, lo que respalda la hipótesis de que los elogios en contextos evaluativos adquieren función neutra.

Esto podría explicar por qué los puntajes de ansiedad estado se mantienen estables aun cuando sigan presentes este tipo de estímulos. En otras palabras, el uso de elogios no modifica las contingencias propias del contexto evaluativo; por lo tanto, la conducta continúa controlada por un estímulo discriminativo asociado con la amenaza percibida (evaluación). En tales

contextos, pesa más la reducción del estímulo aversivo que la obtención de consecuencias que, en otros escenarios, podrían tener una función reforzante; es decir, prevalece la contingencia de reforzamiento negativo en la conducta de los estudiantes.

Desde la perspectiva del Análisis Funcional de la Conducta, ningún estímulo posee inherentemente el valor de reforzador o castigador; su función depende estrictamente del efecto que produce sobre la conducta (Froxán, 2020). En este sentido, la autora señala que un estímulo solo puede considerarse reforzador si incrementa la probabilidad futura de ocurrencia de la respuesta correspondiente, subrayando que el carácter reforzante no es intrínseco, sino funcional y dependiente de las contingencias históricas del sujeto. Por lo tanto, el elogio adquirirá valor de reforzador únicamente si, en la historia de aprendizaje del individuo, ha operado efectivamente como tal. De lo contrario, su presentación en un contexto controlado por estímulos aversivos, como el evaluativo, no modificará la respuesta emocional ni tendrá efecto sobre los puntajes de ansiedad estado, manteniendo así una función neutra.

En consecuencia, respecto al cumplimiento del tercer objetivo específico que busca determinar efectos en los puntajes de ansiedad estado según el tipo de contingencia de reforzamiento, los resultados conducen a rechazar las hipótesis alternativas, las cuales predecían un aumento de la ansiedad estado ante la ausencia del reforzador y la existencia de diferencias significativas entre los grupos experimental y control; por ende, se confirma la hipótesis nula, lo que indica que los tipos de reforzamiento empleados no modificaron significativamente los niveles de ansiedad.

De igual forma, en coherencia con el segundo objetivo, orientado a comparar cómo el tipo de contingencia de reforzamiento implementado en un ejercicio de análisis de caso influye en los niveles de ansiedad estado, se evidencia que, aunque la entrega de las consecuencias siguió la lógica de un programa de reforzamiento de intervalo variable, el uso de estímulos neutros impidió observar un efecto diferencial entre los grupos. En este punto resulta pertinente señalar que, en contextos formativos previos, estas consecuencias habían funcionado como reforzadores eficaces (particularmente durante actividades como pasar al tablero), sin embargo, su valor funcional cambió al ser trasladadas al contexto evaluativo del experimento.

Ahondando en el punto anterior, la modificación del contexto experimental, diseñado para asemejarse a una evaluación parcial, aun cuando se informó que se trataba de una instancia formativa, pudo haber alterado la función del estímulo, reduciendo su valor reforzante hasta convertirlo en un estímulo neutro; en consecuencia esta variación contextual probablemente afectó la función del elogio como reforzador social, al presentarse en un entorno percibido como evaluativo y, por lo tanto, potencialmente aversivo.

Desde una perspectiva aplicada, este resultado ofrece una contribución relevante al debate sobre la evaluación educativa. Mientras Moreno (2016) y Santos (2015) coinciden en la necesidad de humanizar la evaluación, el presente hallazgo advierte que la amabilidad docente o el elogio no son suficientes para transformar la naturaleza aversiva de la evaluación. La retroalimentación positiva debe ir acompañada de cambios estructurales en el modo en que se

evalúa, de manera que se reduzca la percepción de amenaza y se fomente una cultura de aprendizaje más segura y participativa.

En este sentido, Moreno (2014) propone que la evaluación se oriente a la reflexión y no al castigo, mediante procesos donde los estudiantes se conviertan en participantes con mayor nivel de implicación (p. 189). Esta idea coincide con lo que plantea Skinner (1970) en el capítulo “Por qué fallan los maestros” de su libro *Tecnología de la enseñanza*, donde señala que muchos problemas educativos surgen por descuidar la metodología y no comprender bien los procesos de aprendizaje. Skinner sostiene que los intentos de mejorar la educación suelen centrarse en aumentar recursos como escuelas, maestros y programas, pero no se cuestiona cómo se enseña. Según él, mientras no se estudien de forma científica los procesos de enseñanza y aprendizaje, cualquier reforma será superficial.

Desde esta perspectiva, ambos autores coinciden en que la eficacia de los procesos educativos depende menos de los recursos disponibles y más de la comprensión funcional de las conductas implicadas en enseñar y aprender. Por ello, promover prácticas evaluativas basadas en la reflexión, la retroalimentación constructiva y la identificación precisa de las variables que mantienen la conducta del estudiante permitiría desplazar el control aversivo característico de la evaluación tradicional. En futuras investigaciones, sería pertinente analizar cómo distintos tipos de contingencias en contextos evaluativos influyen en la motivación y participación del estudiante, diferenciando las condiciones que favorecen la conducta de aprendizaje frente a aquellas que la inhiben y, especialmente, aquellas que sostienen niveles

elevados de ansiedad estado, como la persistencia de estímulos discriminativos asociados a amenaza, comparación o juicio.

Skinner (1970) también resalta la importancia de aplicar la ciencia del comportamiento en la educación para crear reforzamientos efectivos y dejar de recurrir al castigo. Según él, los maestros necesitan herramientas fundamentadas en la evidencia científica y no únicamente en la intuición o la tradición. Al final, concluye que la enseñanza efectiva debe centrarse en el aprendizaje del estudiante y que el éxito educativo depende de reemplazar el castigo por la comprensión de los factores que influyen en dicho aprendizaje. En coherencia con esta visión, los hallazgos del presente estudio pueden orientar a los educadores a diseñar de manera más estratégica el uso de elogios, diferenciando entre aquellos reforzadores que resultan funcionales en contextos formativos y los que pueden adquirir un valor distinto o incluso neutro en contextos evaluativos.

Conclusiones

El presente estudio permitió evidenciar que los elogios, empleados como reforzadores sociales verbales en un contexto diferente al experimental, no modificaron significativamente los niveles de ansiedad estado en un contexto evaluativo simulado en un aula. Este hallazgo sugiere que, aunque los elogios suelen funcionar como reforzadores positivos en contextos de educación formativa, su valor reforzante se neutraliza cuando se presentan en contextos asociados al control y la comparación como lo puede llegar a ser un contexto evaluativo académico.

Así mismo, desde la perspectiva del análisis experimental de la conducta, estos resultados ponen de relieve la gran importancia que tiene la historia de aprendizaje para poder comprender la función que cumplen cada uno de los estímulos en diferentes contextos, por ello, los educadores deberían considerar las experiencias previas de los estudiantes en contextos evaluativos e identificar las contingencias que mantienen respuestas asociadas a la ansiedad estado. Reconocer estas variables permitiría modificar estructuralmente el ambiente evaluativo para reducir el control aversivo y, en consecuencia, favorecer cambios observables en puntajes de instrumentos como el IDARE.

En este sentido, se hace necesario diseñar reforzadores sociales que tomen en cuenta tanto las condiciones del contexto como la historia de aprendizaje de los estudiantes, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje mantenga su carácter verdaderamente reforzante y no se confunda con prácticas de control. Esto implica construir contingencias que disminuyan el carácter aversivo de la evaluación y favorezcan la participación sin amenaza, lo cual podría reflejarse en futuros estudios mediante puntajes más bajos de ansiedad estado.

Asimismo, el cambio del entorno físico durante el procedimiento experimental (el cambio del salón original a otro espacio y el posterior retorno a el salón principal) constituye un elemento relevante, pues este cambio ambiental pudo haber alterado las condiciones de control y, en consecuencia, la función del estímulo consecuente; es decir, desde una lectura conductual, la modificación del contexto pudo actuar como una variable extraña, aumentando la probabilidad de que los elogios perdieran su valor reforzante y fortaleciendo la función discriminativa del ambiente evaluativo.

Finalmente, la aceptación de la hipótesis nula no constituye una limitación, sino una contribución relevante a la ciencia de la conducta. Este resultado evidencia que los reforzadores sociales, al ser dependientes de las contingencias contextuales, no poseen un valor intrínseco, sino funcional; en consecuencia, el elogio en un contexto evaluativo puede adquirir una función neutra o incluso aversiva, reafirmando que la eficacia de los reforzadores está determinada por las condiciones ambientales y la historia del sujeto o comunidad. En términos globales, este hallazgo invita a replantear las prácticas evaluativas en la educación, enfatizando que la humanización del proceso no se logra únicamente con amabilidad o retroalimentación positiva, sino con una modificación profunda de las contingencias que gobiernan la conducta en el aula.

Limitaciones y Futuras Investigaciones

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce que, aunque el procedimiento fue cuidadosamente diseñado para simular un contexto evaluativo, no se controló completamente el cambio de ambiente físico, ya que durante la aplicación del posttest fue necesario trasladar a los participantes de un salón a otro. Este cambio pudo haber modificado las condiciones de control y afectado la función de los estímulos, especialmente la del elogio como reforzador social, introduciendo una variable contextual no prevista dentro del diseño experimental. Asimismo, se identificaron posibles variables extrañas asociadas a la percepción de amenaza o juicio evaluativo, que escaparon al control del investigador, como lo fue el cambio de ambiente físico (cambio de salón y retorno al salón original) o que el estímulo consecuente perdió su función reforzante, y demás variables que no se y pudieron contribuir a que los resultados no mostraran diferencias significativas, llevando a aceptar la hipótesis nula.

A partir de lo anterior, resulta pertinente que en futuras investigaciones se discriminen con mayor precisión las diferencias funcionales que puede adoptar un mismo estímulo en contextos evaluativos frente a contextos formativos. Esto permitiría comprender con mayor detalle cómo las condiciones del entorno y la historia de aprendizaje determinan la eficacia de los reforzadores sociales, favoreciendo el diseño de estrategias más ajustadas a las variables que realmente controlan la conducta en cada tipo de situación.

En la misma línea, se recomienda mantener la estabilidad del entorno experimental y diseñar procedimientos que aseguren la consistencia ambiental durante todas las fases de aplicación. Igualmente, sería pertinente incorporar medidas complementarias de observación conductual y análisis funcional individual, con el fin de discriminar con mayor precisión cómo la historia de aprendizaje y las condiciones contextuales influyen en la función reforzante de los elogios.

Estos ajustes permitirían reducir el impacto de variables extrañas y obtener datos más sensibles a los cambios producidos por las contingencias de reforzamiento, evitando así que el efecto de los reforzadores sociales quede neutralizado por el contexto evaluativo.

Referencias

Ángel, J y Herrera, K. (2022). Prevalencia de ansiedad en un grupo de estudiantes de psicología del 8° y 9° semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/16149/1/TP_AngelJuan-HerreraKarhina_2022.pdf

Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>

Arévalo, E., Castillo, D., Cepeda, I., López, J., Pacheco, R. (2020). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: relación con rendimiento académico, 3(1). *Interdisciplinary Journal of Epidemiology and Public Health*.

<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/IJEPH/article/view/5342/8461#info>

Bados, A. y García, E. (2011). Técnicas operantes. *Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos*.

https://www.researchgate.net/publication/268360694_Operantes_1_TECNICAS_OPERANTES

Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and its Disorders*. New York: Guilford.

Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Universidad de Barcelona.

<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>

Cano-Vindel, A. (1997). Modelos Explicativos de la Emoción. En Fernández, E. (Ed.), *Psicología General. Motivación y Emoción (Capítulo 4)*. Madrid, España: Editorial Universitaria

Ramon Areces.

https://www.researchgate.net/publication/230577045_Modelos_explicativos_de_la_emocion_Models_of_the_emotion

Castillo, C., Chacón, T., Diaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Media*, 5(20), 230-237.

<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>

Catania, C. (2013). *Learning* (5th ed.). Sloan Publishing.

https://conductitlan.org.mx/AnalisisConductualAplicado/5_Recursos/L-learning-A-Charles-Catania5ed.pdf

Chance, P. (2014). *Learning and behavior* (7th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

https://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/k8J2e4_Learning_and_Behavior-_7th.pdf

Choliz, M. (1994). La objetivación de lo subjetivo: La emoción y las teorías del aprendizaje.

Revista de Historia de la Psicología, 15(3-4), 89-94.

https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20220923110114179000.pdf

Clark, D., Beck, A. (2010). *Terapia Cognitiva para Trastornos de Ansiedad*. Desclée De Brouwer.

Clerke, K., Diaz, J y Cabascango, D. (2024). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios post covid 19 en la carrera de pedagogía de los idiomas nacionales y

extranjeros (español – francés – inglés). *REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 5(4), 1069-1080.

De Rosa, L., Rosales, M., Y Keegan, E. (2016). *Rumiación: Revisión conceptual y aplicaciones en la clínica psicoterapéutica* [Ponencia]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
<https://www.researchgate.net/publication/311264956>

Diaz, I., De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50. doi: 10.18774/0719-448x.2019.16.1.393

Diaz, L. (2010). *La observación* [Material didáctico para la materia Método Clínico, 3er semestre]. Facultad de Psicología, División de Estudios Profesionales, Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Domjan, M. (2019). Fundamentos del condicionamiento y el aprendizaje. Editorial El Manual Moderno. https://aulavirtual.iberu.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Principios%20de%20aprendizaje%20y%20conducta%20-%20Domjan%209th.pdf

Endler, N. Y Kocovski, N. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety Disorders*, 15(2), 231–

Ferster, C., Skinner, B. (1997). *Schedules of reinforcement*. Prentice-Hall, Inc.

[https://www.bfskinner.org/wp-](https://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2015/05/Schedules_of_Reinforcement_PDF.pdf)

[content/uploads/2015/05/Schedules_of_Reinforcement_PDF.pdf](https://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2015/05/Schedules_of_Reinforcement_PDF.pdf)

Granda, K (2016) *El condicionamiento operante como estrategia dentro del proceso de enseñanza en la actualidad educativa Ecuatoriana*. [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio de la Universidad Técnica de Machala.

<https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/9630>

Labrador, F. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Psicología Pirámide.

https://conductitlan.org.mx/06_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/RECURSOS/Tecnicas-de-modificacion-de-conducta.pdf

Lopez, A., Esteves, Z., Quito, A. (2023). Incidencia de las metodologías de enseñanza en los estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(15).

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2411>

Martinez, M., Cándido, J., Cano, A y García, J. (2012). ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA TEORÍA TRIDIMENSIONAL DE LA ANSIEDAD DE LANG. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219, <https://www.researchgate.net/publication/232706973>

Miltenberger, R. (2013). *Modificación de Conducta principios y procedimientos*. Ediciones Pirámide.

https://www.academia.edu/43067488/Modificación_de_conducta_Principios_y_procedimientos_TRADUCCIÓN_AMPLIADA_DE_LA_QUINTA_EDICIÓN

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Morris, E. (1980). Applied behavior analysis for criminal justice practice: Some current dimensions. *Criminal Justice and Behavior*, 7(2), 131-145.

https://www.researchgate.net/publication/302250647_Behavioral_Approaches_to_Crime_and_Delinquency#fullTextFileContent

Montgomery, W. (2018). *Conductismo: Un análisis paradigmático: Cuestiones teóricas, filosóficas y profesionales*. Saxo.com Perú S.A.C.

Norris, F. (1992). Epidemiology of Trauma: Frequency and Impact of Different Potentially Traumatic Events on Different Demographic Groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), 409-18. 10.1037/0022-006X.60.3.409

WHO. (2022). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. WHO. <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Organización Mundial De La Salud*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders#:~:text=Los%20trastornos%20de%20ansiedad%20son,la%20infancia%20o%20la%20adolescencia>

Oviedo, J y Castillo, N. (2007). Enseñanza desde el enfoque conductual de Skinner. *Educare*. 11,(2). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/330/316>

Ormrod, E. (2005). Aprendizaje humano (4.ª ed.). PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>

Pavlov, I (1927). Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. *Annals of neurosciences*, 17(3), 136–141.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4116985/>

Pinargote, E., Caicedo, L. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28).
<https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/html/>

Posso, R., Barba, L., Otañez, N. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Educare*. 24(1), 117-133. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1229/1229>

Reyes-Ticas, J. (2001). Trastornos de ansiedad. Guía práctica para diagnóstico y tratamiento. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
<http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/TrastornoAnsiedad.pdf>

Romero, M. (2018). Deserción Universitaria en Estudiantes de Psicología y Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Orinoquia. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional Uniminuto.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13967/1/UVDT.P_RomeroMiguel_2018.pdf

Santos, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125–142.

Sarason, I y Sarason, B. (2006). *Psicopatología Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Pearson. <https://tuvntana.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/texto-psicopatologc3ada-psicologc3ada-anormal-el-problema-de-la-conducta-indaptada.pdf>

Skinner, B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Labor.
https://conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b f skinner tecnologia de la ensenanza.pdf

Skinner, B. (1971). *Ciencia y Conducta Humana*. Macmillan Company.
<https://formacion.itemadrid.net/wp-content/uploads/2021/09/Skinner-CIENCIA-Y-CONDUCTA-HUMANA.pdf>

Skinner, B. (1974). Sobre el Conductismo. *Fontanella*.

<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/0d6969167df7b4fd8174eacff10fa0df.pdf>

Skinner, B. (1975). Contingencias de reforzamiento: un análisis teórico (1ª ed.). Editorial Trillas S. A.

Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal*. Trillas S. A.

[https://www.google.com/url?sa:t&rct:j&q:&esrc:s&source:web&cd:&cad:rja&uact:8&ved:2ahUKEwj-](https://www.google.com/url?sa:t&rct:j&q:&esrc:s&source:web&cd:&cad:rja&uact:8&ved:2ahUKEwj-kr6X_fjAaXURTABHYQmL6kQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fpsicologiaen.files.wordpress.com%2F2016%2F06%2Fskinner-b-f-conducta-verbal.pdf&usg:AOvVaw3k4xscxhefWpP057zi8gku&opi:89978449)

[kr6X_fjAaXURTABHYQmL6kQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fpsicologiaen.files.wordpress.com%2F2016%2F06%2Fskinner-b-f-conducta-verbal.pdf&usg:AOvVaw3k4xscxhefWpP057zi8gku&opi:89978449](https://www.google.com/url?sa:t&rct:j&q:&esrc:s&source:web&cd:&cad:rja&uact:8&ved:2ahUKEwj-kr6X_fjAaXURTABHYQmL6kQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fpsicologiaen.files.wordpress.com%2F2016%2F06%2Fskinner-b-f-conducta-verbal.pdf&usg:AOvVaw3k4xscxhefWpP057zi8gku&opi:89978449)

Spielberger, C Y Díaz-Guerrero, R. (1975). IDARE: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, Manual e Instructivo. Manual Moderno

Spielberger, C. (1966). *Anxiety and Behavior*. Academic Press.

<https://www.sciencedirect.com/book/9781483231310/anxiety-and-behavior>

Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J., González, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Muset, M., Pla, M., Puig, J., Rodríguez, J., Solà, P., Tort, A. y Vila I. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI Barcelona*. Editorial Graó.

<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1fe1c39448feabd6915efcdf6ec4baff9b1bf6f0.pdf>

Tortosa, F Y Mayor, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea.

Psicothema, 4(1), 297-315. <https://www.researchgate.net/publication/28113940>

White, H., Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales, Síntesis metodológicas:

evaluación de impacto n.º 8, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

[https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/Diseno%20y%20metodos%20c](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/Diseno%20y%20metodos%20cuasiexperimentales.pdf)

[uasiexperimentales.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/Diseno%20y%20metodos%20cuasiexperimentales.pdf)

Zapata, P. (2021). *Ansiedad-estado y estrategias de afrontamiento en los alumnos de la carrera*

de psicología. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina.] Repositorio

Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15832>

Anexos

Anexo A. Inventario IDARE

IDARE Inventario de Autoevaluación	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASISIEPRE
21. Me siento bien	①	②	③	④
22. Me canso rápidamente	①	②	③	④
23. Siento ganas de llorar	①	②	③	④
24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	①	②	③	④
25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	①	②	③	④
26. Me siento descansado(a)	①	②	③	④
27. Soy una persona "tranquila, serena y sosegada"	①	②	③	④
28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	①	②	③	④
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	①	②	③	④
30. Soy feliz	①	②	③	④
31. Tomo las cosas muy a pecho	①	②	③	④
32. Me falta confianza en mí mismo(a)	①	②	③	④
33. Me siento seguro(a)	①	②	③	④
34. Procuro evitar enfrentarme a las crisis y dificultades	①	②	③	④
35. Me siento melancólico(a)	①	②	③	④
36. Me siento satisfecho(a)	①	②	③	④
37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	①	②	③	④
38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	①	②	③	④
39. Soy una persona estable	①	②	③	④
40. Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso(a) y alterado(a)	①	②	③	④

LINFORIA



IDARE

SXE

Inventario de Autoevaluación
por

C.D. Spielberger, A. Martínez-Urrutia, F. González-Reigosa, L. Natalicio y R. Díaz-Guerrero

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo numerado que indique cómo se *siente ahora mismo*, o sea, en *este momento*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos *ahora*.

	NO EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado(a)	①	②	③	④
2. Me siento seguro(a)	①	②	③	④
3. Estoy tenso(a)	①	②	③	④
4. Estoy contrariado(a)	①	②	③	④
5. Estoy a gusto	①	②	③	④
6. Me siento alterado(a)	①	②	③	④
7. Estoy preocupado(a) actualmente por algún posible contratiempo	①	②	③	④
8. Me siento descansado(a)	①	②	③	④
9. Me siento ansioso(a)	①	②	③	④
10. Me siento cómodo(a)	①	②	③	④
11. Me siento con confianza en mí mismo(a)	①	②	③	④
12. Me siento nervioso(a)	①	②	③	④
13. Me siento agitado(a)	①	②	③	④
14. Me siento "a punto de explotar"	①	②	③	④
15. Me siento reposado(a)	①	②	③	④
16. Me siento satisfecho(a)	①	②	③	④
17. Estoy preocupado(a)	①	②	③	④
18. Me siento muy agitado(a) y aturdido(a)	①	②	③	④
19. Me siento alegre	①	②	③	④
20. Me siento bien	①	②	③	④

CASO

Un joven asistió a un hospital para recibir una vacuna de rutina. Aunque al inicio parecía tranquilo, en el momento en que la aguja entró en su brazo tuvo un fuerte sobresalto que lo puso muy nervioso, al punto de perder el conocimiento por unos segundos. Después de ese episodio, cada vez que regresaba al hospital empezaba a sentirse incómodo y agitado apenas veía al personal del hospital, incluso antes de ser atendido. Con el tiempo, esa sensación se fue intensificando, al punto de que bastaba con entrar a un lugar con el mismo olor característico de los productos de limpieza usados en hospitales para que apareciera nuevamente esa ansiedad, aun cuando no hubiera médicos o enfermeras alrededor.

Manejo de la Ansiedad

Guía rápida para reconocer y regular tus emociones



¿Qué es la ansiedad?

La ansiedad es un estado normal del cuerpo frente a situaciones de presión, cambios o retos. En pequeñas dosis puede motivarnos, pero cuando es intensa o constante, puede afectar nuestras áreas de ajuste.

Señales

- ✦ Respiración acelerada
- ✦ Pensamientos repetitivos (“¿y si sale mal?”)
- ✦ Dificultad para concentrarte
- ✦ Tensión muscular o dolor de cabeza
- ✦ Insomnio o problemas para dormir



💡 Tip: Reconocer las señales es el primer paso para regularte.

Estrategias rápidas para autorregularte

Respiración 4-4-4

Inhala por 4 segundos → mantén 4 segundos → exhala en 4 segundos. Repite 3 veces para recuperar calma.



Técnica de “5 sentidos”



Mira 5 cosas - Toca 4 cosas - Escucha 3 sonidos - Huele 2 aromas - Saborea 1 cosa
Te ayuda a volver al presente

Hábitos que ayudan a la ansiedad

- ✦ Dormir entre 7 y 8 horas
- ✦ Comer balanceado
- ✦ Mantener rutinas de estudio ordenadas
- ✦ Buscar apoyo en amigos, familia o profesionales



Recuerda



Sentir ansiedad en algunos momentos es normal. Lo importante es aprender a reconocerla y regularla. Si notas que es muy frecuente o intensa, busca orientación profesional: no tienes que manejarlo solo.

Anexo D. Consentimiento Informado

Formulario de Consentimiento Informado – Ejercicio Académico (Psicología UNIMINUTO)

* Indica que la pregunta es obligatoria

Consentimiento Informado

Acepto y manifiesto de manera voluntaria mi consentimiento para participar en un ejercicio académico desarrollado en el marco del programa de Psicología Presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – sede Bogotá. Durante esta actividad se aplicará el Inventario IDARE con el fin de valorar cómo se siente el participante en este mismo instante. Posteriormente, se llevará a cabo un caso práctico breve de condicionamiento clásico, con una duración aproximada de diez minutos, el cual será un ejercicio absolutamente individual y en silencio. Finalizado este caso, se volverá a aplicar nuevamente el IDARE con el propósito de obtener información académica sobre el procedimiento.

Se garantiza que toda la información recolectada será tratada con estricta confidencialidad, en cumplimiento de lo establecido por la Ley 1090 de 2006 y la Ley 1581 de 2012. La información personal NO será entregada a terceros y la única información utilizada responderá exclusivamente a los resultados de las pruebas IDARE, con fines académicos y formativos.

La participación en esta actividad es completamente voluntaria, por lo que el estudiante podrá retirarse en cualquier momento sin que esto implique consecuencias académicas ni personales. Asimismo, la actividad no constituye un proceso diagnóstico ni terapéutico y no implica riesgos significativos para la integridad física o psicológica de los participantes. Como fruto de su participación, el estudiante recibirá un material informativo en formato de folleto al finalizar el procedimiento. La retroalimentación general del ejercicio se realizará únicamente al final de la actividad.

Para más información, el participante puede comunicarse con Paula Juliana Huertas Retavisca, estudiante de Psicología (correo: paula.huertas@uniminuto.edu.co), o con Andrés David Gutiérrez Torres, docente responsable (correo: andres.gutierrez@uniminuto.edu.co).

He leído y comprendido la información anterior y acepto participar voluntariamente en la actividad. *

Acepto

Atrás

Enviar

Borrar formulario