



23
24

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESIS CON
PLACA DE ORO

ELABORACION Y APLICACION
DE UN PROGRAMA DE EDU-
CACION RACIONAL-EMOTIVA
PARA NIÑOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE,
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

GREGORIO CAMPOS HUICHAN

MEXICO, D. F.

1990.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

I N D I C E

INTRODUCCION	1
MARCO TEORICO	3
Teorías de la Emoción	3
Terapia Racional Emotiva	6
Educación Racional Emotiva	13
METODO	20
RESULTADOS	27
DISCUSION	44
BIELIOGRAFIA	49
APENDICES	56
A. Programa de Educación Racional	57
B. Materiales del Programa	105
C. Instrumentos de Medición	159

I N T R O D U C C I O N

La educación básica en su papel primordial de transmitir el patrimonio cultural, entendiéndose como el cúmulo de conocimientos, hábitos, valores y costumbres de la sociedad; ha descuidado de manera notoria el aspecto de la formación emocional de los educandos. Tal descuido no se ha observado exclusivamente en nuestro país, sino también en el llamado mundo industrializado, en donde sólo recientemente se ha atendido dicha área (Knaus, 1974 y Knaus y Eyman, 1974).

Se ha considerado que las propuestas de W. James (1890) y de J. Dewey (1970) dieron origen al movimiento de educación psicológica, al pugnar desde principios de este siglo por atender a las emociones y valores a lo largo del proceso educativo (Ivey y Alschuler, 1973 y Knaus, 1977). También constituyeron aportaciones a este movimiento, las ideas de Rogers (1961), quien intentó crear un clima agradable para el aprendizaje; Skinner (1968), al señalar que el educador ha de ocuparse de mejorar los contactos intelectuales, culturales y emocionales del alumno; Bruner (1969), hizo intentos porque los alumnos comprendieran y toleraran las diferencias interpersonales; Hauck (1972), quien describe procedimientos para el manejo racional del

nño.

De hecho, estos esfuerzos por incorporar componentes emocionales en los programas de educación básica han sido realizados por estudiosos de la conducta de una gran diversidad de aproximaciones psicológicas.

Este trabajo se ubica dentro de la perspectiva de las teorías cognoscitivas de la emoción, y ha tenido como propósito:

- Analizar la teoría y sus aportaciones al campo educativo,
- Proponer un programa de educación emocional basado en tal enfoque teórico, e
- Investigar empíricamente el efecto de dicho programa en algunas conductas de escolares de educación primaria.

M A R C O T E O R I C O

Las investigaciones realizadas dentro del área llamada teorías cognoscitivas de la emoción, están fundamentadas en el supuesto básico de que las emociones humanas están determinadas principalmente por algún tipo de proceso cognoscitivo.

Arnold: La Evaluación Subjetiva.

Magda Arnold en 1960 propuso formalmente la primera teoría de este tipo. Después de una amplia revisión de la literatura pertinente, Arnold concluyó que las emociones están precedidas por una evaluación subjetiva por parte del sujeto, quien la considera como "buena" o "mala". Para Arnold una evaluación "buena" significa la apreciación de que la situación no es amenazante para el sujeto y una evaluación "mala" se refiere a una apreciación de que la situación amenaza su integridad física.

Lazarus: La Apreciación Cognoscitiva.

Lazarus (1966), llegó a conclusiones semejantes al afirmar que a fin de sobrevivir un organismo es capaz de evaluar la presencia o ausencia de peligro, desatendiendo a estímulos no relevantes; señaló que tal evaluación o apreciación determina tanto el sentimiento emocional como la respuesta adaptativa. Más recientemente, Lazarus (1982), sostiene que la respuesta emocional es elicitada

por una percepción evaluativa en animales inferiores y por una apreciación cognoscitiva compleja en los humanos.

Los divulgados estudios experimentales de Schachter y Singer (1962) apoyan este enfoque. Ellos demostraron que la emoción está en función de un estado fisiológico de excitación y de una cognición apropiada a tal estado de excitación. Afirman que cuando un individuo está bajo un estado de excitación fisiológica que no puede explicar, le asigna un nombre y describe su sentimiento basándose en las cogniciones que tiene disponibles,

Mandler: El Análisis Significativo.

George Mandler (1975) propone un punto de vista similar. El supone que la excitación autónoma es una señal a la organización mental del sujeto para la atención, alertamiento y escudriñamiento del ambiente. Afirmó que la excitación puede ser producida como resultado de una liberación automática programada por el sistema nervioso autónomo; o bien puede ser consecuencia de un "análisis significativo", es decir, una apreciación o una interpretación de la situación

De Rivera: Un Conjunto de Instrucciones.

Otra teoría que explica la emoción dentro de este marco, es la de Joseph de Rivera (1977), este autor hace especial énfasis en los sentimientos subjetivos, con base en los cuales realiza una clasificación de las emociones.

De Rivera señala que las emociones poseen las siguientes propiedades típicas: situación, expresión corporal, conjunto de instrucciones y función. El conjunto de instrucciones, constituye el factor cognoscitivo y guía las conductas relacionadas con la emoción hacia un fin específico.

Epstein: Un Sistema Conceptual.

Otro autor que enfatiza este enfoque es Epstein (1979), el señala que el individuo requiere de un complejo sistema conceptual para dirigir su conducta; este sistema conceptual no sólo es el blanco de un gran número de sus experiencias emocionales sino que es un mediador de la experiencia emocional. Afirma que el ser humano filtra sus experiencias emocionales y de otro tipo a través de una red cognoscitiva; esta filtración es tan rápida que normalmente el sujeto cree que está simplemente dando respuesta al mundo objetivo, más que a una interpretación de él. El individuo tiende a pasar inadvertido que su enojo sigue a la interpretación que él hace acerca de haber sido tratado injustamente; que su depresión es producida por su interpretación de que ha sufrido una pérdida de gran magnitud, y finalmente, su miedo es instigado por su apreciación de que hay una amenaza para su integridad física.

La aplicación más extensiva de estas investigaciones se ha dado en el campo de la psicología clínica, dando lugar a nuevos sistemas terapéuticos de carácter cognitivo, o bien reafirmando a otros ya existentes. Estos sistemas terapéuticos se caracterizan por intentar modificar la conducta manifiesta influyendo sobre procesos de memoria, imaginación y pensamiento. Entre los más divulgados se encuentran los siguientes: Terapia de Rol Fijo de Kelly (1955), Terapia Socrática de Díaz Guerrero (1961), Terapia Racional Emotiva de Ellis (1962), Reestructuración Cognoscitiva de Lazarus (1974) y Meichenbaum (1977), Terapia Cognoscitiva de Beck (1976), Reestructuración Racional Sistemática de Goldfried y col (1974), Ciencia Personal de Mahoney (1980), etc.

TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

Puesto que este trabajo se fundamenta en la Terapia Racional Emotiva, se hará una breve descripción de este sistema terapéutico.

Ellis declara haber iniciado la práctica de la Terapia Racional Emotiva (TRE) en 1955, haciéndola pública en una reunión de la APA al año siguiente. Afirma que su inicial "Psicoterapia Racional" tenía sus raíces en los escritos filosóficos de los antiguos estoicos griegos y

romanos (Epicteto y Marco Aurelio, 1975). Posteriormente, estuvo influenciado por la escuela analítico-emotiva freudiana y al igual que otros psicoanalistas apoyó más el punto de vista de Adler que el de Freud al percatarse de las limitaciones del método analítico ortodoxo. Terminó por desarrollar su propio método terapéutico, al que dió su nombre actual: Terapia Racional Emotiva en 1962 cuando publicó su libro Razón y Emoción en Psicoterapia.

La TRE es un sistema terapéutico de carácter cognitivo que se fundamenta en la premisa básica de que las emociones están determinadas, principalmente, por las cogniciones. Esto es, si sufrimos perturbaciones emocionales (miedo, depresión, angustia, tristeza, etc.) es debido a nuestro modo de interpretar al mundo, es decir, a nuestro sistema de creencias acerca de la vida.

Ellis ha agrupado en 12 ideas irracionales básicas la gran cantidad de ideas irracionales que la gente manifiesta y que le conducen a alguna forma de perturbación emocional; estas ideas son:

1. "La idea de que es una necesidad importante para un adulto, ser amado por todos y aprobado por todo lo que hace, en vez de concentrarse en su propio autorespeto, en ganar la aprobación para sus propósitos prácticos y en amar en lugar de ser amado".

2. "La idea de que ciertos actos son horribles o perversos, y que la gente que realiza tales actos debería ser severamente castigada, en lugar de la idea de que ciertos actos son inapropiados o antisociales y que la gente que realiza tales actos se está comportando de una manera estúpida, en forma ignorante o neurótica, y sería mejor ayudarlos para que cambiaran".

3. "La idea de que es horrible que las cosas no sean como nos gustaría que fuesen, en lugar de la idea de que uno trataría de cambiar o controlar las condiciones de forma tal que se hagan más satisfactorias; y de no ser posible, sería mejor aceptar temporalmente su existencia".

4. "La idea de que la desdicha humana es causada externamente, y forzada por gente y eventos externos, en vez de la idea de que los disturbios emocionales son causados por la perspectiva que uno toma de las condiciones".

5. "La idea de que si algo es o puede ser peligroso o amenazante, uno debería estar terriblemente temeroso por ello, en vez de la idea de que mejor debería enfrentarlo francamente y hacerlo no peligroso; y cuando esto no es posible, aceptar lo inevitable".

6. "La idea de que es más fácil evitar que enfrentar las dificultades vitales y las autorresponsabilidades, en vez de la idea de que el denominado camino fácil es finalmente el más difícil".

7. "La idea de que se necesita algo más fuerte o más grande que uno mismo, en lo cual confiar, en vez de la idea de que es mejor tomar los riesgos de pensar y actuar independientemente".

8. "La idea de que uno debería ser completamente competente, inteligente y exitoso en todos los aspectos posibles, en vez de la idea de que uno debería hacer mejor las cosas cada vez que lo intente".

9. "La idea de que porque algo afectó alguna vez fuertemente nuestra vida, debe afectarla indefinidamente, en vez de la idea de que uno puede aprender de sus experiencias pasadas, pero no estar permanentemente atado a ellas".

10. "La idea de que uno debe tener un real y perfecto control sobre las cosas, en lugar de la idea de que el mundo está lleno de probabilidades, y que uno puede disfrutar la vida, incluso a pesar de ello".

11. "La idea de que la felicidad humana se puede lograr por inercia e inactividad, en vez de la idea de que los seres humanos tienden a ser felices cuando se hallan vitalmente absortos en tareas creativas, o cuando se dedican a personas o proyectos que están fuera de ellos mismos".

12. "La idea de que virtualmente no tenemos control sobre nuestras emociones y que no podemos ayudarnos a

sentir ciertas cosas, en lugar de la idea de que tenemos enorme control sobre nuestras propias emociones negativas, si uno elige intentar cambiar las hipótesis prejuiciadas y acientíficas que empleamos para crear tales emociones negativas".

Siguiendo a Ellis (1970) y a Maultsby (1974) puede decirse que una idea irracional es toda aquella que :

- No permite alcanzar las metas personales
- Produce sentimientos indeseables
- Es falsa, es decir, no está basada en la realidad objetiva
- Genera acciones que atentan contra la integridad física
- Causa problemas que no se quieren

Dicha premisa básica de la TRE es que las ideas irracionales han sido aprendidas a lo largo de nuestra vida y pueden ser modificadas o substituidas por otras racionales, si se trabaja directa, abierta y enérgicamente para lograrlo.

En el trabajo clínico la TRE enseña al paciente: a) a detectar los pensamientos que anteceden a sus emociones, b) a diferenciar entre los dos tipos de pensamiento: racionales e irracionales y c) a combatir firmemente las ideas irracionales; esto hace, consecuentemente, cambiar

su conducta observable.

En esencia el trabajo terapéutico de la TRE se simboliza con la secuencia A-B-C-D-E; en donde A = antecedente o evento activante (por ejemplo, ser rechazado en un empleo); B = creencias o interpretaciones sobre ese evento (por ejemplo, "que horrible es esto", "cómo pude ser tan idiota", "fallé en algo soy un mediocre", etc.); C = consecuencia emocional perturbadora, la cual es generada por las creencias anteriores (probablemente enojo y frustración); D = debate a las creencias, se refiere a un entrenamiento sistemático en la discriminación, evaluación y modificación de B (por ejemplo, discriminar, discutir y modificar las conclusiones ilógicas: "¿qué tiene de horrible esto?", "realmente puedo soportarlo", "el no ser aceptado en un trabajo no me hace idiota ni mediocre", etc.). Finalmente la letra E hace referencia a los efectos emocionales benéficos de la terapia y al cambio conductual.

De acuerdo a Mahoney (1983), durante la aplicación de la TRE el terapeuta recurre a los siguientes componentes:

1. Persuasión didáctica hacia un sistema de creencias que enfatiza el papel de los pensamientos de tipo irracional en el malestar subjetivo y la conducta deficiente. Comunicación de un sistema de valores.
2. Entrenamiento en discriminación y observación

sistemática de las autodeclaraciones.

3. Entrenamiento en la evaluación lógica y empírica de las autodeclaraciones.
4. Tareas de ejecución fuera del consultorio.
5. Retroalimentación social sobre: a) progresos en la ejecución actual, b) cambios en la situación del tipo estándar, c) naturaleza lógica y adaptativa de los monólogos privados.
6. Instrucciones explícitas y reforzamiento selectivo para todas las alteraciones terapéuticas de las autodeclaraciones perturbadoras.
7. Modelamiento extenso por parte del terapeuta de los estilos de mediación prescritos (a través de autodemostración, juego de papeles, etc.).

Las hipótesis básicas de este sistema terapéutico han sido puestas a prueba por gran número de investigadores, muchos de ellos con sólida formación experimental, los cuales no tenían ninguna predisposición a favor de validarlas. Una reseña de estas evidencias la encontramos en Ellis (1978), donde se describen 987 referencias con ese carácter.

EDUCACION RACIONAL EMOTIVA

La Educación Racional Emotiva (ERE) surge a partir de la Terapia Racional Emotiva (TRE) siendo inicialmente desarrollada por KnSus en 1974 al poner en práctica algunas de las ideas propuestas por Ellis, Wolfe y Moseley (1966) donde plantean la posibilidad de enseñar a los niños algunos conceptos racionales para prevenir problemas en la adolescencia y en la adultez. Posteriormente, Ellis a raíz de estas ideas iniciales, propuso de manera más sistemática algunos procedimientos para la enseñanza de las ideas racionales en el salón de clase. (1969, 1972 y 1973).

En su libro Rational-Emotive Education, Knaus (1974) propone a los profesores de educación primaria un conjunto de procedimientos didácticos para enseñar a los niños dentro del salón de clase los conceptos racionales básicos; convirtiéndose así en el pionero de la enseñanza racional.

La ERE a diferencia de la TRE es un sistema didáctico que capacita a los niños en :

- a) Discriminación de los sentimientos o emociones.
- b) Identificación de los pensamientos antecedentes a las emociones,
- c) Reconocimiento de los conceptos racionales

básicos.

- d) Aplicación de los conceptos racionales básicos a sus problemas de la vida diaria escolar y familiar.

La ERE emplea un conjunto de actividades y problemas en un ambiente de grupo, basándose en una serie planificada de unidades racionales-emotivas contenidas en un programa temático. Por ejemplo, en los programas de Knaus (1974) y de Gerald y Eyman (1981) se espera que los niños alcancen las habilidades arriba mencionadas, a través de enseñarles a: -distiguir entre hechos y opiniones, -diferenciar entre lo absoluto y lo relativo, -reconocer los diversos papeles que desempeñan en su vida, -reconocer que ellos no son los papeles que desempeñan, -detectar la importancia del contexto como determinante del significado de los hechos, - discriminar los conceptos de causa y efecto, -discriminar entre los sentimientos, los hechos y los pensamientos, - aceptar los errores y la imperfección, -combatir las ideas subyacentes en las emociones perturbadoras, - combatir los prejuicios, etc.

Una vez adquiridas las habilidades propuestas por la ERE, se espera que los niños estén en posibilidades de:

- Desarrollar alta resistencia a la frustración.
- Reducir la ansiedad.
- Reducir la impulsividad.
- Mejorar la autoimagen.

- Aumentar la cooperación en situaciones problema.
- Superar el miedo al fracaso.
- Mejorar las relaciones interpersonales.

La idea básica de la ERE como la de la TRE es enfatizar el papel directivo del pensamiento en la guía de la conducta.

Ellis ha coincidido con Piaget en lo que respecta a la edad en que los niños pueden comprender la lógica simbólica, por lo que la TRE ha sido aplicada con éxito en la corrección de problemas conductuales y emocionales en niños de diez a doce años. Pero aquí es importante señalar que la ERE tiene un carácter tanto correctivo como preventivo y que no se limita a trasladar las técnicas terapéuticas al ambiente escolar, sino de aplicar sus principios a través de experiencias didácticas.

La enseñanza de la ERE ha sido concebida para ser incorporada en los cursos regulares de los últimos grados de primaria, en un intento por incrementar los componentes afectivos de la educación básica. En los Estados Unidos ha llegado a convertirse en uno de los esfuerzos más organizados del movimiento de educación psicológica, Knaus y Bokor (1975).

A continuación se sintetizan las características de la TRE y de la ERE.

CUADRO COMPARATIVO DE AMBOS SISTEMAS

Sistema	Tipo	Dirigido a	Objetivo	Aplicación
T R E	Terapéu - tico	Niños y adultos	Corregir per- turbaciones emocionales	Consultorio psicológico
E R E	Didácti - co	Niños	Prevenir y corregir per- turbaciones emocionales	Salón de Clase

Existen algunas evidencias empíricas que apoyan la eficacia de la ERE: Albert (1971) comparó un grupo con ERE y un grupo de atención placebo, aplicando el Test de Escala de Ansiedad (TAS) antes y después del tratamiento, así como una escala de evaluación conductual; el autor encontró que los niños que participaron en el grupo de ERE manifestaron menor ansiedad y conducta mejorada más que los del otro grupo. Knaus y Bokor (1975) compararon un grupo de ERE, uno de aumento de autoestima y uno sin tratamiento; los resultados señalaron una mejor autoestima y menor ansiedad para los sujetos de ERE en comparación con los otros grupos. Resultados semejantes encontraron Knaus y Block (1976) con relación al ausentismo a clase y fracaso académico; los sujetos que llevaron un programa de

ERE superaron en mayor medida esos problemas que los de un grupo pasivo y que los de otro sin tratamiento. Menor ansiedad y síntomas neuróticos se correlacionaron con los niños de un programa de ERE según reportan en su estudio Di Giuseppe y Kasinove (1976), así como también Katz (1974).

Por otro lado, algunos estudios han combinado las técnicas de la ERE con los principios del condicionamiento operante, tal es el caso del trabajo de De Voige (1980) en el que aplicó el reforzamiento social a las verbalizaciones racionales de niños en el ambiente escolar; lo mismo hicieron Meichenbaum y Goodman (1971) quienes emplearon modelamiento y autoreforzamiento en niños impulsivos; así también el trabajo de Di Giuseppe (1980) quien se valió del modelamiento y del reforzamiento para establecer autoafirmaciones racionales en los niños. Estos esfuerzos ilustran que la combinación de técnicas, incluso de origen teórico distinto, pueden intentar alcanzar los objetivos de un programa de enseñanza.

Aún cuando es obvia la necesidad de un mayor cuerpo de evidencias empíricas que apoye a la ERE, sus logros iniciales permiten considerarla como una alternativa viable de salud emocional en las escuelas.

En cuanto a México, una somera revisión de los contenidos de los programas de educación primaria muestra

un mínimo interés en la formación afectiva de los niños (Libros Para el Maestro, SEP 1982). Es decir, no se ha considerado importante enseñar en la escuela sobre el conocimiento de sí mismo, sobre las emociones, sobre los factores que las determinan, sobre como controlarlas para beneficio personal, etc. Y por lo que se refiere a la investigación en este campo no se encuentra en las publicaciones sobre psicología alguna referencia que indique que se ha realizado al menos algún estudio de tipo exploratorio.

Ante esta panorámica existe la necesidad de iniciar el desarrollo de la investigación sobre educación emocional en los ambientes escolares y en caso necesario ir incorporando gradualmente en las escuelas como una alternativa para prevenir y, en última instancia, corregir problemas que bloquean el aprendizaje; así como también, hacer más probable un desarrollo emocional equilibrado. Este estudio intenta dar los primeros pasos en esa dirección.

Considerando como punto de partida que la conducta emocional puede ser influenciada por los demás y por el mismo individuo desde los primeros años de vida, resulta indeseable seguir dejando la formación emocional de las nuevas generaciones al capricho del azar o a nuestra ignorancia. De aquí que este trabajo intenta aportar

alguna evidencia en nuestro medio sobre el efecto de la educación emocional.

M E T O D O

SUJETOS: Participaron en este estudio 24 niños, miembros de un grupo de sexto grado de una escuela primaria oficial de turno matutino. De ellos 13 fueron mujeres y 11 hombres, con una edad promedio de 11.8 años y fluctuando su edad entre los 10 y 15 años.

ESCENARIO: Este estudio se llevó a cabo en una aula de la escuela primaria "Dr. Mariano G. Somonte" del Municipio de Texcoco en el Estado de México. El salón de 8 x 5 mts. está dotado de un pizarrón y un escritorio al frente, de 18 bancas dobles y ventanas laterales.

MATERIALES: Se empleó un programa de educación emocional y todos sus materiales anexos, dicho programa fue diseñado exclusivamente para esta investigación. (Véase Apéndices).

DEFINICION DE VARIABLES: La variable independiente la constituyó el "Programa de Educación Nacional Emotiva". (Véase Apéndice A).

Las variables dependientes que se midieron fueron :

- La interacción positiva
- La racionalidad del pensamiento y
- El grado de emocionalidad

La interacción positiva fue definida como toda relación física (gestos, señas) o verbal con otros niños o con el profesor que favorezca la socialización. Excluye toda forma de interacción agresiva.

La racionalidad del pensamiento fue considerada como la capacidad manifiesta del niño para identificar sus pensamientos que le hacen sentir mal y le impiden alcanzar sus metas; y sustituirlos por otros de efecto contrario.

El grado de emocionalidad hace referencia al nivel de enojo, alegría, preocupación, impulsividad, timidez, etc., ante diversas situaciones de la vida cotidiana.

HIPOTESIS: En este trabajo se partió del supuesto de que los niños que cursaran el programa de educación emocional, que aquí se propone, mejorarían en algunos aspectos de su

conducta. Por lo tanto, tres hipótesis serán probadas:

- 1a. - La ERE aumenta la interacción positiva.
- 2a. - La ERE hace pensar más racionalmente.
- 3a. - La ERE genera emociones más apropiadas a la situación.

DISERO: Se empleó un diseño combinado de tipo conductual con un grupo control, a fin de evaluar la eficacia de la ERE.

A continuación se muestra una representación esquemática del diseño utilizado en este trabajo.

GRUPO	REGISTRO OBSERVACIONAL		
EXP.	PRETEST	TRATAMIENTO (PROGRAMA ERE)	POSTEST
GRUPO	PRETEST	CURSO ESCOLAR REGULAR	POSTEST
CONTROL	REGISTRO OBSERVACIONAL		

PROCEDIMIENTO: El grupo de sexto grado con el que se hizo la investigación estaba integrado inicialmente por 34 niños, el cual se redujo puesto que fueron descartados cuatro niños considerados por el profesor como "faltistas". Por otro lado, dado que las autoridades de la escuela sólo asignaron tres horas a la semana para realizar este estudio, y en virtud de haber empleado un registro de muestreo de tiempo (Wahler y col., 1976) tomando muestras de 10 min. por cada par de niños; únicamente se tomaron datos de doce sujetos en cada una de las sesiones.

Durante la fase previa al inicio del programa de ERE, un observador registró la interacción positiva de los niños durante siete sesiones, tomándose la confiabilidad en tres ocasiones con los datos de otro observador independiente, la cual arrojó un promedio de 83.6 %.

En este período de observación inicial se aplicó el Inventario de Creencias Racionales (Knaus, 1974), el cual fue modificado para este estudio. Además, se pidió a los

maestros de los sujetos que contestaran el instrumento diseñado por Plutchik (1980) para evaluar las reacciones emocionales de cada niño ante diversas situaciones de la vida familiar y escolar. (Ver Apéndice C).

Con esto se obtuvo la primera comparación formal de los grupos, previa al programa, la cual aportó los datos de línea base de los sujetos que recibieron la educación racional.

Después de la séptima sesión de observación, cuando se consideró que ya la interacción positiva se mostraba estable, se dividió al grupo escolar en dos:

Grupo Control: Los alumnos que continuaron con su profesor tomando su curso regular, y

Grupo Experimental: Los alumnos que, además, de llevar su curso regular, sí recibieron el programa de EFE.

El programa de EFE fue aplicado por el propio autor de este trabajo en otro salón, el cual era similar al del grupo control.

Durante la aplicación del programa el instructor no estuvo informado de la línea base de la conducta registrada, ni tampoco

conoció los resultados obtenidos por el grupo experimental en los inventarios aplicados previamente; esto se hizo con el propósito de evitar que el instructor dedicara atención preferente a algunos de los sujetos, garantizando así un mayor control experimental.

El programa de ERE se impartió en 30 sesiones, aproximadamente tres sesiones de una hora cada una por unidad, excepto la última unidad que requirió de seis sesiones. Al impartirlo se emplearon los materiales y procedimientos diseñados en el propio programa (Véase Apéndices A y B).

Durante la aplicación del programa de ERE se continuó el registro de la interacción positiva de los sujetos en ambos grupos, teniendo así un registro observacional permanente de dicha conducta a lo largo de todo el estudio. La confiabilidad de esta conducta se verificó cada semana y para cada grupo con los datos de un observador independiente, encontrándose un acuerdo en los registros que fluctuó entre 82 y 85 %. Los observadores previamente entrenados,

tenían instrucciones de no proporcionar los datos hasta haber concluido el estudio.

A fin de reafirmar lo aprendido por los alumnos o bien para motivarlos, este programa incorpora algunos principios del condicionamiento operante, tales como: moldeamiento, discriminación, reforzamiento social y modelamiento; por lo que el instructor ha de tener nociones teóricas y prácticas de tales principios, además de conocer los elementos de la ERE.

Al término del programa se aplicó a ambos grupos el Inventario de Racionalidad; así como también se solicitó otra evaluación de la emocionalidad de todos los niños a sus profesores (de asignatura y de educación física) con el propósito de apreciar los efectos en estas áreas.

R E S U L T A D O S

En este estudio se enfatizaron tres tipos de conducta sobre los cuales se midieron los efectos del programa de ERE , a saber: interacción positiva, racionalidad y emocionalidad; las cuales constituyeron las variables dependientes.

Interacción Positiva.- Dado que el diseño experimental de este trabajo combina el diseño conductual con el diseño de grupos, se realizó tanto un análisis conductual como uno estadístico con los resultados de la interacción positiva de los estudiantes. Esto representa, de alguna manera, un intento por disminuir la incompatibilidad de ambos tipos de análisis (Castro, 1975).

Sobre los datos crudos de las observaciones directas se hizo el análisis estadístico con base en la prueba U de Mann-Whitney, señalando previamente a la investigación un nivel de significancia de 0.05. El tratamiento estadístico realizado con el paquete para computadoras SSPS (Nie y cols, 1975) muestra que en siete de las diez semanas en que se administró el programa , se observó una diferencia entre el grupo control y el grupo experimental al nivel de significancia propuesto. Como puede observarse en el cuadro I, fue precisamente en las tres primeras semanas en donde no se encontró diferencia estadística y sí la hubo

en las siete semanas subsiguientes, por lo que sería posible predecir que con una mayor duración del programa probablemente se hubiera alterado significativamente la interacción positiva de los alumnos. Por otro lado, al comparar los resultados globales del grupo control con el grupo experimental, se encontró un nivel de significancia de 0.6, muy cercano al propuesto inicialmente.

CUADRO 1: Datos de interacción positiva. Nivel de significación obtenido al comparar ambos grupos durante las diez semanas del programa, de acuerdo a la U de Mann-Whitney.

SEMANA	VALOR U	PROBABILIDAD
1	54.0	.2979
2	71.5	.9770
3	43.0	.0936
4	24.5	.0061
5	35.5	.0348
6	25.0	.0064
7	34.0	.0278
8	30.0	.0150
9	24.0	.0054
10	32.5	.0222

Estrictamente hablando, el análisis estadístico nos señala que el programa de educación emocional no produce modificaciones en la interacción positiva de los alumnos, rechazándose así una de las hipótesis planteadas.

Desde el punto de vista de una análisis conductual, puede notarse con la inspección visual, que los sujetos del grupo control mostraron cierta estabilidad en su tasa de respuesta de interacción positiva a lo largo de las trece semanas que duró el estudio, (véase las gráficas de las Figs. 1 y 2). En tanto que diez de los doce sujetos del grupo experimental, mostraron un importante incremento en su tasa de interacción llegando al doble o más de la mostrada en la línea base; fueron los sujetos siete y ocho quienes exhibieron un incremento menos drástico, (véase las gráficas de las Figs. 3 y 4).

Dado que en este diseño tenemos la oportunidad de hacer dos comparaciones que nos permiten observar los efectos del programa, es decir: - los datos del grupo control con el experimental, y - los datos de la línea base con los del tratamiento experimental; se aumenta la confianza para creer que efectivamente el programa de ERE incrementa la interacción positiva entre los estudiantes que lo reciben.

Aquí nos encontramos con una incongruencia entre los dos tipos de análisis: la inferencia estadística rechaza la hipótesis mientras que la inspección visual la apoya. Ha de considerarse que en todas las áreas de investigación pocas veces un sólo estudio llega a ser concluyente; por lo que habría que esperar nuevos datos de futuros trabajos.

Racionalidad.- Este aspecto del comportamiento de los sujetos fue evaluado con el Inventario de Knaus, versión modificada, antes y después de aplicarse el programa de ERE, (ver Apéndice B). Los datos obtenidos por dicho instrumento fueron tratados con la prueba U de Mann-Whitney a fin de conocer su significatividad estadística. El resultado de esta prueba señala que al comparar los puntajes del pretest con los del postest del grupo control, no se observa diferencia significativa (0.25); mientras que la misma comparación en el grupo experimental, arroja una diferencia significativa dentro del nivel establecido previamente. Este análisis estadístico nos permite afirmar que el programa de ERE muestra una influencia real sobre las formas de pensar de los alumnos del grupo experimental; apoyando así la hipótesis de que la educación emocional ayuda a pensar más racionalmente a los niños.

Por otro lado, la simple observación de las gráficas de área (Figs. 5 y 6), muestra en el caso del grupo control, un cierto equilibrio entre el pretest y el postest; mientras que en el grupo experimental la diferencia entre pretest y postest es muy notoria. Al observarse los ejes de las curvas, se notarán también las puntuaciones en la escala que alcanzaron estos grupos; ha de tenerse en cuenta que la escala utilizada contiene 10 reactivos.

Al observar con detalle las gráficas de barras sobre racionalidad, llaman la atención dos casos del grupo control, el sujeto 3 quien en el pretest alcanzó una calificación de 14 puntos y en posttest bajó a 7; y el sujeto 12 quien tuvo un notable incremento de 5 puntos en el pretest a 15 en posttest. Es decir, estos sujetos tuvieron fluctuaciones notables en su nivel de racionalidad aún sin haber llevado el programa de ERE; por lo que habría que examinar que otros factores, fuera del escenario escolar, están determinando estos cambios. (ver Fig. 7).

En cuanto a la gráfica del grupo experimental puede observarse (Fig. 7-B) que el sujeto 11 es el único caso en el que la calificación posttest fue inferior a la del pretest; mientras que en los once sujetos restantes hubo incrementos, a veces drásticos, como en el sujeto 4, en cuanto a sus conceptos racionales.

Emocionalidad.- Con base en la escala propuesta por Plutchik (1980), se detectó cómo influyó el programa de ERE en doce categorías emocionales. El análisis de tipo estadístico basado en la prueba U de Mann-Whitney a un nivel de significación de 0.05, indica que no existe diferencia significativa entre los grupos cuando se comparan puntuaciones pretest y posttest de cada categoría emocional, excepto en la categoría de depresión. Aunque

otras categorías emocionales como afectividad, agresividad, entusiasmo e impulsividad fueron de las más alteradas por el programa, no alcanzaron el nivel de significancia propuesto, como puede verse en el siguiente cuadro.

CUADRO II. Datos de emocionalidad. Comparación pretest-postest de cada categoría emocional en ambos grupos, con base en la prueba U de Mann-Whitney.

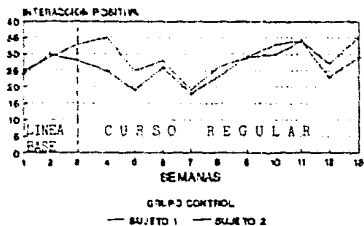
Categoría Emocional	Probabilidad Gpo. Control	Probabilidad Gpo. Experi.
Entusiasmo	.6532	.6407
Afectividad	.9245	.2043
No Expres. Enojo	.8432	.9359
Cautela	.8635	.4761
Depresión	.8258	.0194
Impulsividad	.5276	.7089
Corres. Palabra Acc.	.6463	.8322
Agresividad	.6407	.4562
Enojo	.8654	.7413
Preocup. Acept.	.9024	.9405
Timidez	.7842	.7268
Sociabilidad	.9025	.7172

Puede observarse en las gráficas sobre las emociones (Figs. 8, 9 y 10), que en cinco de las doce categorías evaluadas hubo fluctuaciones importantes en los puntajes postest con relación a los puntajes del pretest del grupo experimental; estas categorías son: depresión, agresividad,

entusiasmo, afectividad y cautela. Estas alteraciones sugieren un efecto benéfico del programa de educación emocional; puesto que produjo disminución en la depresión, agresividad y cautela; en tanto que hizo aumentar el entusiasmo y la afectividad. Sin embargo, hubo tres categorías que aumentaron pese al programa; estas fueron: no expresión del enojo, impulsividad y preocupación por la aceptación.

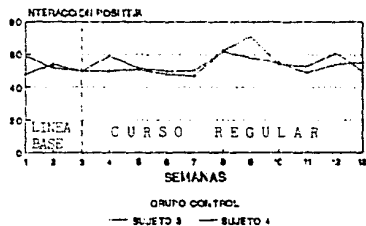
Fig.1: Gráficas de interacción positiva del grupo control.

**GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO**



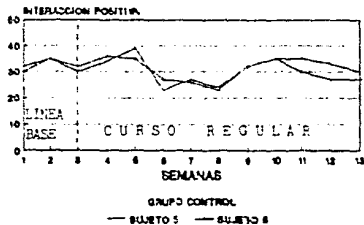
REGISTRO OBSERVACIONAL

**GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO**



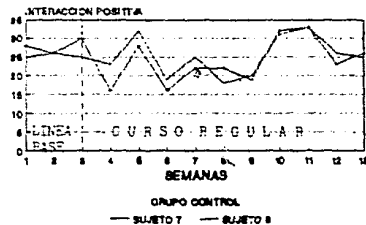
REGISTRO OBSERVACIONAL

**GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO**



REGISTRO OBSERVACIONAL

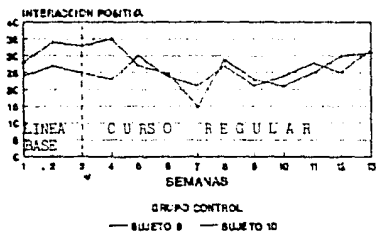
**GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO**



REGISTRO OBSERVACIONAL

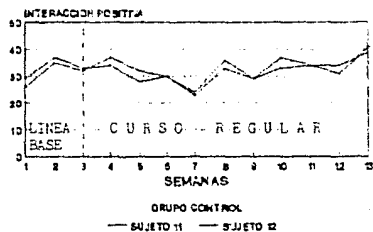
Fig. 2: Gráficas de interacción positiva del grupo control. Cada gráfica muestra la ejecución de dos sujetos.

GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO



REGISTRO OBSERVACIONAL

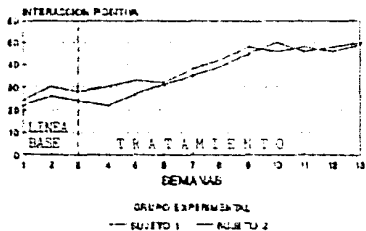
GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO



REGISTRO OBSERVACIONAL

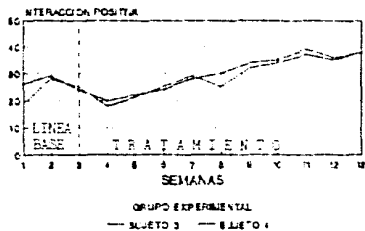
Fig. 3 : Gráficas de interacción positiva del grupo experimental.

GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6º GRADO



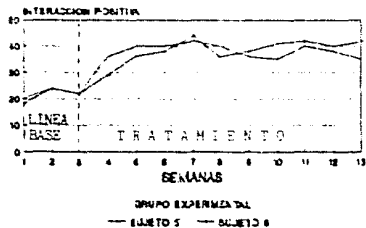
REGISTRO OBSERVACIONAL

GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6º. GRADO



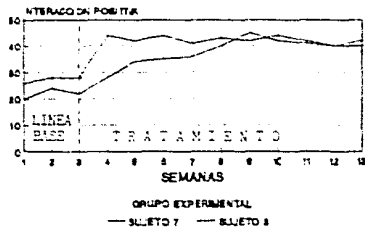
REGISTRO OBSERVACIONAL

GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6º GRADO



REGISTRO OBSERVACIONAL

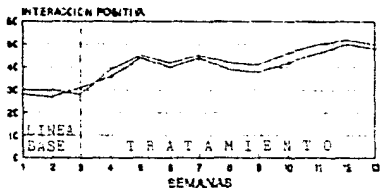
GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6º. GRADO



REGISTRO OBSERVACIONAL

Fig. 4: Gráficas de interacción positiva del grupo experimental. Cada gráfica muestra la ejecución de dos sujetos.

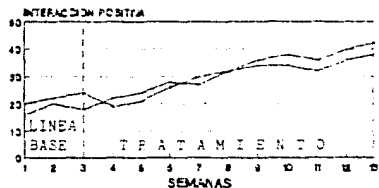
GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO



GRUPO EXPERIMENTAL
— SUJETO 1 — SUJETO 2

REGISTRO OBSERVACIONAL

GRAFICA DE INTERACCION POSITIVA
ESTUDIANTES DE 6o. GRADO

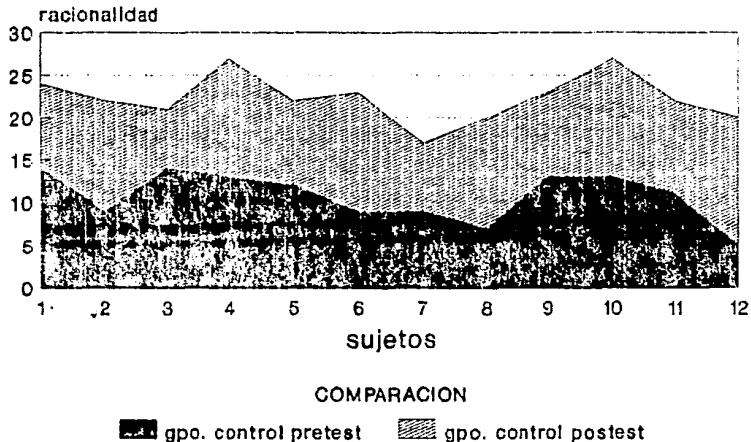


GRUPO EXPERIMENTAL
— SUJETO 11 — SUJETO 12

REGISTRO OBSERVACIONAL

Fig. 5 :

Grafica de racionalidad de estudiantes de 6o grado

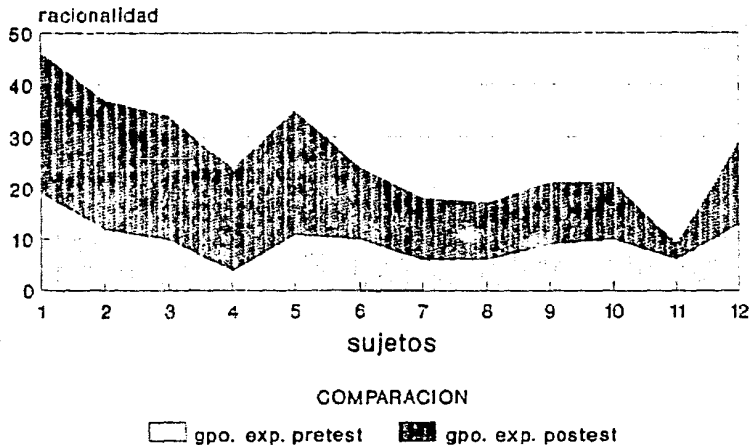


Escala de racionalidad de Knauss

Fig. 6 :

Grafica de racionalidad de estudiantes de 6o grado

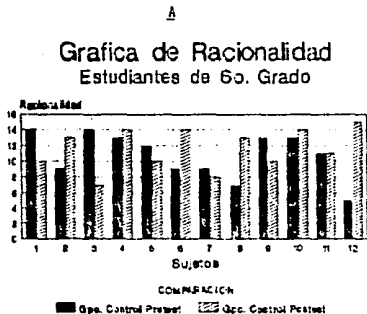
39



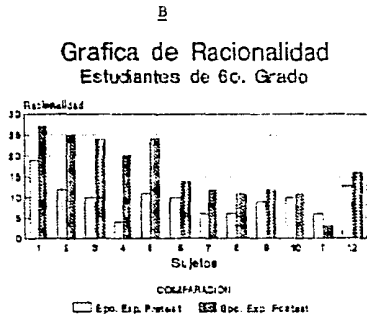
Escala de racionalidad de Knauss

Fig. 7 : Gráficas de racionalidad del grupo control y del grupo experimental.
Puntajes pre y postest.

0/1



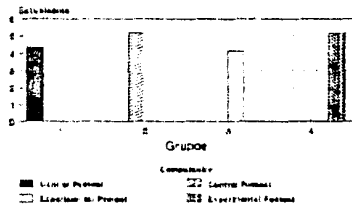
Escala de Koss



Escala de Koss

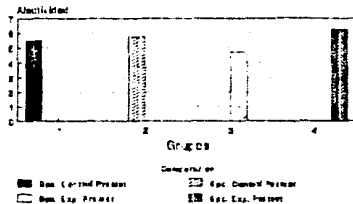
Fig. 8 : Gráficas de categorías emocionales en ambos grupos. Puntajes pre y postest.

Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



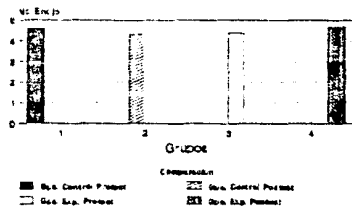
Escala de Puntaje

Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



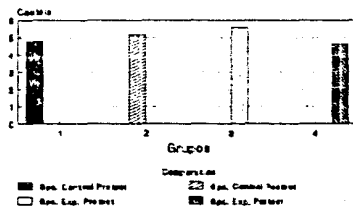
Escala de Puntaje

Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



Escala de Puntaje

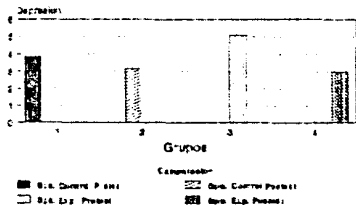
Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6. Grado



Escala de Puntaje

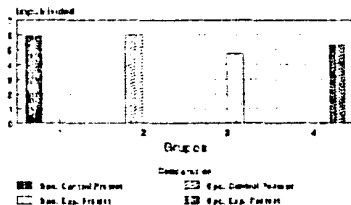
Fig. 9 : Gráficas de categorías emocionales en ambos grupos. Puntajes pre y postest.

Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



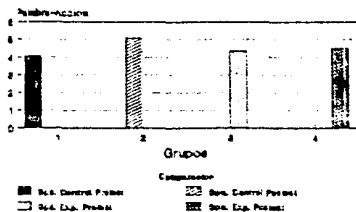
Escuela de Psicología

Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



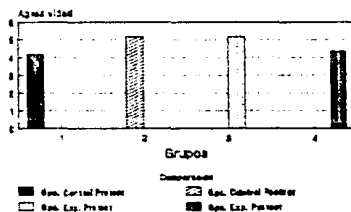
Escuela de Psicología

Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



Escuela de Psicología

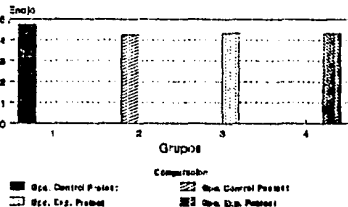
Gráfica de Emociones
Estudiantes de 6o. Grado



Escuela de Psicología

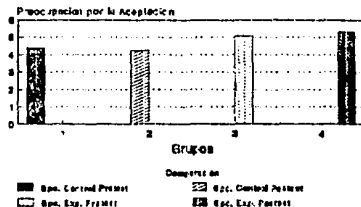
Fig. 10 : Gráficas de categorías emocionales en ambos grupos. Puntajes pre y postest.

Gráfica de Emociones Estudiantes de 6º. Grado



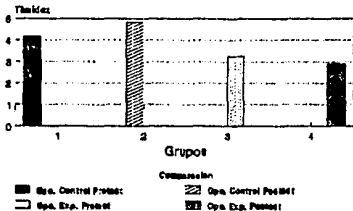
Escala de Pichabé

Gráfica de Emociones Estudiantes de 6º. Grado



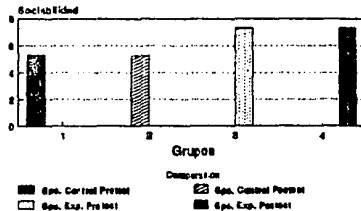
Escala de Pichabé

Gráfica de emociones Estudiantes de 6º. Grado



Escala de Pichabé

Gráfica de Emociones Estudiantes de 6º. Grado



Escala de Pichabé

D I S C U S I O N

Otros estudios que han intentado probar la eficacia de la ERE como son los de Albert (1971); Knaus y Bokor (1975), Brody (1974), Di Giuseppe y Kasinove (1976) estudiaron conductas supuestamente relacionadas con la racionalidad como la conducta positiva, la autoestima, la tolerancia a la frustración y ciertas conductas no neuróticas; así como también conductas de tipo emocional sobre todo la ansiedad. En este trabajo se buscó medir directamente la capacidad de pensar racionalmente de los estudiantes y de manera independiente su emocionalidad, con el propósito de evitar el razonamiento circular que se le ha criticado a la Terapia Racional Emotiva (TRE) (Eschenroeder, 1982). Tal crítica se refiere al hecho de definir el pensamiento racional como aquel lleva a emociones apropiadas y el pensamiento irracional el que conduce a emociones inapropiadas.

Los resultados de este estudio nos indican que de los tres aspectos explorados para evaluar los efectos del programa de ERE, sólo en el relativo a la racionalidad se encontró una diferencia estadísticamente significativa. Sin embargo, de acuerdo a la interpretación conductual puede inferirse una importante influencia del programa en la interacción positiva.

Antes de adelantar conclusiones, conviene hacer ciertas observaciones. El instrumento empleado para medir la racionalidad, el inventario de Knaus, no ha sido validada en nuestro contexto social y sólo se hicieron algunas modificaciones para tratar de clarificar algunos reactivos que creaban confusión, reduciéndose el número de reactivos de 38 en el original a 30 de la versión que se utilizó. Tales modificaciones se hicieron después de aplicarlo, a manera de prueba, a seis niños y de comentarlo con dos psicólogas. A pesar de esto, los alumnos mostraron cierta confusión cuando se les aplicó por primera vez. Por tal motivo, se sugiere para posteriores estudios la validación del instrumento o la creación de otro que permita evaluar la racionalidad en nuestro medio de una manera más objetiva.

Lo dicho anteriormente es aplicable también al inventario de Plutchik empleado para medir el efecto del programa en algunas categorías emocionales de los niños. Este instrumento, que ha sido validado entre niños norteamericanos pero no con nuestra población, mide doce categorías emocionales y fue empleado sin modificaciones. Es característica de este instrumento, que ha de ser contestado por el maestro de los niños o por alguno de sus padres y evalúa nueve niveles de intensidad para cada categoría emocional (Ver Apéndice C).

Cabe destacar que de acuerdo a la evaluación de las emociones de los niños hechas por sus maestros, el programa de ERE sólo afectó significativamente la dimensión de depresión sin mostrar significatividad en las once categorías restantes; lo cual no coincide con lo afirmado por Ellis (1982), ni con los hallazgos de Harrell (1981) y Thorpe y cols. (1983), con respecto a la correlación entre pensamiento y emoción en sujetos adultos.

El hecho de que la racionalidad de los alumnos que llevaron el programa de ERE fuera significativamente mayor que la del grupo control, y no ocurriera lo mismo con la emocionalidad, puede orillarnos a pensar que estamos ante una evidencia que contradice las bases teóricas de este enfoque. Sin embargo, habría que plantearse previamente algunos cuestionamientos como los siguientes: ¿qué tan veraz puede ser la opinión del maestro acerca de los estados emocionales de sus alumnos a quienes trata algunas horas al día y con quienes pocas veces interactúa de manera cercana?. Probablemente, si la evaluación de los estados emocionales se hiciera a partir de la opinión de los padres y del autoreporte de los niños, resultaría más confiable. Cabe preguntarse también, si ¿será más fácil aprender a verbalizar ciertas ideas que modificar estados emocionales? o ¿se requerirá de un entrenamiento más prolongado para que las auto-verbalizaciones produzcan un

cambio en las emociones?. Para llegar a alguna conclusión no precipitada, habría que explorar en investigaciones futuras las interrogantes mencionadas y algunas otras que pudieran ser relevantes. Por ahora, este estudio muestra una falta de correspondencia entre el pensamiento y la emoción en niños de educación básica.

Por otro lado, deberá también precisarse con otros estudios futuros hasta dónde influyen las características del instructor, estudiar los efectos de programas de educación emocional cuyos contenidos sean similares y hacer seguimientos de los sujetos que han cursado dichos programas.

En cuanto a la combinación de técnicas de origen teórico diverso, habrá que confirmar su conveniencia para constituirse en una aproximación educativa versátil que satisfaga la complejidad del aprendizaje humano. Aunque este trabajo se encamina en esa dirección, habrá falta hacer la investigación que valide los procedimientos propuestos por el programa aplicado.

En conclusión, este trabajo puede caracterizarse por: a) Hacer un intento por mejorar el rigor metodológico de los estudios precedentes, b) desarrollar una propuesta de educación emocional acorde a nuestro medio (Programa de ERE) y c) aplicar el programa en un salón de clase por

parte de un instructor entrenado en educación racional y en condicionamiento operante. Estos tres factores deberán tomarse en consideración para los futuros estudios que se proyecten desde este enfoque teórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBERT, S. (1971). A study determine effectiveness of affective education with fifth grade students. Tesis de Maestría. Queen College. (Citado por Kraus, 1974).
- ARNOLD, M. B. (1960). Emotion and Personality. Nueva York: Columbia University Press.
- BECK, A. T. (1976). Cognitive therapy and emotional disorder. Nueva York: International Universities Press.
- BRODY, M. (1974) The effect of the rational-emotive affective education approach on anxiety, frustration tolerance, and self-esteem with fifth grade students. Disertación Doctoral, Temple University. (Tomado de Abstract of Disertations).
- CASTRO, L. (1975). Diseño experimental sin estadística. México: Trillas.
- DE RIVERA, J. A. (1977). A structural theory of the emotions. Nueva York: International Universities Press.
- DE VOICE, C. (1980). Un enfoque conductual de la TRE con niños. En Ellis y Grieger (Comp.) Manual de Terapia Racional Emotiva. Bilbao: Desclée de Brower.
- DEWEY, J. (1970). Mi credo pedagógico. México: Faidos.

- DIAZ GUERRERO, R. (1961). Terapia socrática. En Standal, S. W. y Corsini, J. R. (Comp.) Incidentes Críticos en Psicoterapia. México: Herrero Hnos.
- DI GIUSEPPE, R. El uso de la modificación de conducta para establecer auto-afirmaciones en niños. En Ellis y Grieger (Comp.) Manual de Terapia Racional Emotiva. Bilbao: Desclée de Brower. (1980).
- DI GIUSEPPE, R. y MASSINOVE, H. (1976). Effects of a rational-emotive school mental. Health program on children s emotional adjustment. Journal of Community Psychology, 4 (4), 382-387.
- ELLIS, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Nueva York: Lyle Stuart.
- ELLIS, A., WOLFE, J. Y Moseley, S. How to prevent your child from becoming a neurotic adult. Nueva York: Crown Publishers (1966).
- ELLIS, A. (1969). Teaching emotional education in the classroom. School Health Review, november, 10-13.
- ELLIS, A (1970). The essence of rational psychotherapy, a comprehensive approach to treatment. Nueva York: Institute for Rational Living.
- ELLIS, A. (1972). Emotional education in the classroom. Journal of Clinical Child Psychology, 1, 19-22.
- ELLIS, A. (1973). Emotional education at the living school. En Ohlsen, M. M. (Comp.) Counseling Children

- in Groups. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- ELLIS, A. y GRIEGER, R. (1980). Manual de terapia racional emotiva. Bilbao: Desolée de Brower.
- ELLIS, A. (1978). A comprehensive bibliography of material on RET and cognitive-behavior therapy. Nueva York: Institute for Rational Living.
- ELLIS, A. (1982). A reappraisal of rational-emotive therapy's theoretical foundations and therapeutic methods: A reply to Eschenroeder. Cognitive Therapy and Research. Vol. 6, No. 4, 393-398.
- EPICTETO. (1975). Manual y Maximas. México: Porrúa.
- EPSTEIN, S. (1979). The ecological study of emotions in humans. En Fliner, P. Berkstein, K. y Spigel, I. (Comp.) Advances in the study of communication and affect. Vol. 5: Perception of Emotion in Self and Others. Nueva York: Plenum Press.
- ESCHENROEDER C. (1982). How rational is rational-emotive therapy? A critical appraisal of its theoretical foundations and therapeutic methods. Cognitive Therapy and Research. Vol 6, No 4, 381-392.
- GERALD, M. y EYMAN, W. (1951). Thinking straight and talking sense. An emotional educational program. Nueva York: Institute for Rational Living.
- GOLDFRIED, M. B., DECENTECEO, E. J. y WEINBERG, L. (1974). Systematic rational restructuring as a self-control

- technique. Behavior Therapy, 5, 247-254.
- HARREL, T. H., CHAMBLESS, D. L. y CALHOUM, J. F. (1981). Correlational relationships between self-statments and affective states. Cognitive Therapy and Research. 5, 159-173.
- HAUCK. P. A. (1972). The rational managment of children. Nueva York: Libra Publishing.
- IRALA, N. (1963). Control cerebral y emocional. Bilbao: Ediciones Paulinas.
- IVEY, A. y ALSCHULER, A. (1973). Psychological education: An introduction to the field. Personnel and Guidance Journal. 51 (9), 591-597.
- JAMES, W. (1890). The principles of psychology. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- KATZ, S. (1974). The effect of emotional education on locus control and self-concept. Disertación Doctoral, Hofstra University. (Tomado de Abstract of Disertations).
- KELLY, G. A. (1955). The psychology of personal constructs Nueva York: Norton.
- KNAUS, W. (1974). Rational-emotive education: A manual for elementary school teachers. Nueva York: Institute for Rational Living.
- KNAUS, W. (1977). Rational-emotive education. En Ellis y Grieger (Comp.) Handbook of Rational-Emotive

Therapy. Nueva York: Springer.

- KNAUS, W y EYMAN, W. (1974). Progress in rational-emotive education. Rational Living, 9 (2), 27-29.
- KNAUS, W y BOKOR, S. (1975). The effect of rational-emotive education. Lessons on anxiety and self-concept in sixth grade students. Rational Living, 11 (2), 7-10.
- KNAUS, W y WESLER, R. (1976). Rational-emotive problem simulation. Rational Living, 11 (2), 8-11.
- KNAUS, W y MCKEEVER, C. (1977). Rational-emotive education with learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 10 (1), 10-14.
- LAZARUS, R. S. (1968). Emotions and adaptations: Conceptual and empirical relations. En Arnold, W. J. (Comp.) Symposium on Motivation of Nebraska. Lincoln: University of Nebraska Press.
- LAZARUS, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. American Psychologist, 37 (9), 1019-1024.
- LAZARUS, A. A. (1974). Desensitization and cognitive restructuring. Therapy, Research and Practice, 11, 98-102.
- MANDLER, G. (1975). Mind and Emotion. Nueva York: Wiley.
- MAHONEY, M. J. (1983). Cognición y modificación de conducta. México: Trillas.

- MAHONEY, M. J. (1980). Ciencia personal: Una terapia cognitiva del aprendizaje. En Ellis y Grieger (Comp.) Manual de Terapia Racional Emotiva. Bilbao: Desclée de Brower.
- MAULTSEY, M. (1974). The classroom as an emotional health center. The Educational Magazine, 3 (5), 8-11.
- MAULTSEY, M. y HENDRICKS, M. A. (1974). You and your emotions. University of Kentucky Medical Center.
- MAULTSEY, M., KNIPPING, P. y CARPENTER, L. (1974). Teaching self-help in the classroom with rational counseling. Journal of School Health, 44, 445-448.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves. Journal of Abnormal Psychology, 77, 115-126.
- MEICHENBAUM, D. (1977). Cognitive behavior modification. An integrative approach. Nueva York: Plenum Press.
- NIE, N. H., HULL, C. H., JENKINS, J. G. STEINBRENNER, K. y BENT, D. H. (1975). SPSS: Statistical package for the social sciences. Nueva York: McGraw-Hill.
- PLUTCHIK, R. (1980). Emotion. A psychoevolutionary synthesis. Nueva York: Harper and Row.
- ROGERS, C. R. (1961). On becoming a person. Boston: Houghton-Mifflin.
- SCHACHTER, S. y SINGER, J. E. (1962). Cognitive social and

physiological determinants of emotional state.

Psychological Review. september, 69 (5), 379-399.

SKINNER. B. F. (1968). The technology of teaching. Nueva York: Appleton Century-Crofts.

THORPE, G. L., BARNES, G. S., HUNTER, J.E. y HINES, D. (1983). Thoughts and feelings: Correlations in two clinical and two nonclinical samples. Cognitive Therapy and Research, Vol. 7, No. 6, 565-574.

WAHLER, R. G., HOUSE, A. E., y STAMBAUGH, E. E. (1976). Ecological assesment of child problem behavior. Nueva York: Pergamon Press.

WOLFE, J. (1970). Emotional education in classroom. Rational Living, 4 (2), 23-25.

A P E N D I C E S

A. PROGRAMA DE ERE

B. MATERIALES

C. INSTRUMENTOS DE MEDICION

A P E N D I C E A

- PROGRAMA DE EDUCACION

RACIONAL EMOTIVA

PROGRAMA DE EDUCACION RACIONAL EMOTIVA

Este plan de educación emocional se desarrolló a partir del supuesto de que, como parte de una psicología preventiva escolar, la formación emocional y cognitiva en la escuela primaria, contribuirá a reducir el número de adultos con trastornos psicológicos.

El Programa de Educación Racional Emotiva (PRE) aquí propuesto sigue el esquema general de los trabajos de Knaus (1974) y de Gerald y Eymann (1981); sin embargo, se caracteriza por hacer un esfuerzo para adecuar la enseñanza emocional a nuestro contexto social.

La mayor parte de las actividades descritas en el programa, así como los procedimientos (en donde se incluyen los juegos y sus instrucciones) son ideas surgidas de numerosos ensayos con pequeños grupos aislados de niños, antes de la aplicación formal en el aula.

La observación cuidadosa del trabajo práctico de algunos profesores de educación primaria, orientó en gran medida la aplicación del programa de PRE, puesto que proporcionó elementos para un manejo apropiado del grupo y permitió detectar factores que obstaculizan el aprendizaje.

Fueron fuentes teóricas de inspiración y guía para

conformar y secuenciar los contenidos de este programa, los trabajos de: Wolfe (1970), Meichenbaum y Goodman (1971), Irala (1963), Knaus y Wesler (1976), Knaus y McKeever (1977), Maultsby y Hendricks (1974), Maultsby, Knipping y Carpenter (1974), entre otros.

El programa de ERE tal como aquí se publica no fue exactamente el mismo con el que se inició la investigación en el aula, puesto que se modificaron algunas actividades y procedimientos sobre la marcha. Dado que no se cuenta con experiencias de este tipo en nuestro ambiente escolar, se inició la aplicación con la idea de ir recibiendo retroalimentación de los estudiantes a fin de establecer con mayor firmeza los conceptos a ser enseñados. Así, los mismos alumnos con los que se realizó la investigación resultaron ser co-autores de este trabajo.

Para la difícil enseñanza de los conceptos y las habilidades que implican la educación emocional, de muy valiosa ayuda fueron las lecciones desprendidas de un programa radiofónico llamado "De Puntitas" que conduce el locutor Emilio Eregenyi. Sería deseable que las personas dedicadas a la educación de los niños consideraran, y en su caso investigaran, la posibilidad de motivar, atraer y mantener la atención, así como generar estados emocionales convenientes para el aprendizaje, con sólo el manejo

apropiado de la voz.

Es conveniente que el profesor que aplique este programa tenga nociones sobre las emociones en general y sobre la educación racional en particular: así como también conocer los principios^c teóricos y prácticos del condicionamiento operante. Aunque el programa puede aplicarse, sin dificultad, siguiendo las instrucciones al pie de la letra, no servirá de mucho al estudiante si éste no detecta en su profesor un proceder racional ante el mundo que le rodea.

P R O G R A M A D E E D U C A C I O N

R A C I O N A L E M O T I V A

GREGORIO CAMPOS HUICHAN

I N D I C E

I. ACONTECIMIENTOS Y CREENCIAS	1
II. LO ABSOLUTO Y LO RELATIVO	5
III. LAS PERSONAS Y LOS GRUPOS	10
IV. ESTEREOTIPO: ENEMIGO SOCIAL	14
V. LOS SENTIMIENTOS Y SU EXPRESION	18
VI. ORIGEN DE LOS SENTIMIENTOS	21
VII. PENSANDO, SINTIENDO Y ACTUANDO	27
VIII. PENSAMIENTO RACIONAL - PENSAMIENTO IRRACIONAL	33
IX. SER RACIONAL EN UN MUNDO IRRACIONAL	37

UNIDAD: I. ACONTECIMIENTOS Y CREENCIAS

- OBJETIVOS:** - Los niños discriminarán entre un acontecimiento y una creencia.
 - Los niños serán capaces de separar las creencias de los acontecimientos vividos.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>Ejemplificar y explicar lo que es un acontecimiento y una creencia.</p>	<p>1.a) Mostrar ilustraciones que presenten claramente algunos hechos de la vida y el mundo. Explicar qué es un acontecimiento: "Hecho de la vida que conocemos por medio de nuestros sentidos y que puede ser demostrado. Las personas están de acuerdo en algún acontecimiento porque lo pueden ver, pueden oírlo, pueden tocarlo, olerlo, probarlo, etc.</p> <p>1.b) Pedir que algunos alumnos den ejemplos de acontecimientos que ocurren en el salón de clase. Dígalos elogios cuando lo hagan bien.</p> <p>1.c) Mostrar dibujos que ilustren personas pensando. Explicar que una creencia: "es una opinión sobre algún hecho, persona o cosa, que no puede demostrarse. Lo que las personas creen de los acontecimientos no puede verse, tocarse, olerse, probarse o sentirse; sólo podría oírse si lo dijeran en voz alta".</p>	<p>1. Fotos o dibujos (tamaño grande o doble carta) de algún hecho de la vida, con o sin personas. (Ver Apéndice B, Unidad I).</p> <p>- Dibujos de personas pensando.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>2. Dados ejms. de acontecimientos y creencias, hacer que los niños identifiquen unos y otros cuando se les pida.</p> <p>3. Explicar el error común de unir acontecimientos y creencias.</p>	<p>1.d) Pedir a algunos niños que digan algunas de sus propias creencias con relación a su escuela o con respecto a algún vecino. Recompense con elogios si lo hacen bien. No haga comentarios cuando lo hagan mal, mejor repita la operación anterior.</p> <p>2.a) Mostrar nuevos ejemplos de hechos y opiniones, en esta ocasión preséntelos mezclados al azar. Pida a los niños que señalen cuándo se trata de opiniones y cuándo de hechos. Alábelos con entusiasmo cuando discriminen. Si no queda claro a la mayoría repita los procedimientos anteriores.</p> <p>3.a) Demuestre, con ejemplos, cómo las personas unen las creencias con los acontecimientos. Ejems.: (Anótelos en el pizarrón).</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Mi mamá me pegó porque es muy mala" - "Usa ropa cara el muy presumido" - "Llegó tarde por floja" - "Reprobó matemáticas, es un pobre tonto" <p>Pida a los niños que separen las creencias de los acontecimientos en los ejemplos anteriores, instigándolos a que señalen qué parte de cada afirmación puede ser demostrada. Felicítelos si demuestran estar comprendiendo.</p>	<p>2. Fotos o dibujos de hechos de la vida y el mundo.</p> <p>- Fotos de personas pensando (diferentes a las anteriores).</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES						
<p>4. Ejemplificar y explicar las formas de evaluación : objetiva y subjetiva.</p>	<p>3.b) Fida al grupo que ejemplifique otros casos de mezcla de hechos y creencias que haya observado en su casa o en la escuela. Escríbalas en el pizarrón. Posteriormente haga que sugieran cómo separarlas. apláudales a los que lo hagan bien.</p> <p>4.a) Exponga ejemplos, escribiéndolos en el pizarrón, de las evaluaciones que hacen las personas sobre las cosas y sobre otras personas. Ejems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Todo me sale mal, soy un inútil" - "Hoy no me salió bien la tarea de matemáticas" - "El circo es muy aburrido" - "Asistió poca gente al circo" - "Me parece que el profesor es muy agradable" - "El profesor contó dos buenos onistes" <p>4.b) Explique: "Una evaluación se refiere a la apreciación o valoración que alguien hace de otra persona o de alguna cosa. Cualquier evaluación que se haga puede ser de dos tipos":</p> <div style="margin-left: 40px;"> <table style="border: none;"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">Evaluación</td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>Objetiva: Basada en los hechos reales.</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>Subjetiva: Basada en las creencias.</td> </tr> </table> </div> <p>Por lo tanto, las evaluaciones objetivas pueden demostrarse o verificarse a través de los sentidos, lo cual no es posible hacer con</p>	Evaluación	}	Objetiva: Basada en los hechos reales.		}	Subjetiva: Basada en las creencias.	<p>4. Gis y pizarrón.</p>
Evaluación	}	Objetiva: Basada en los hechos reales.						
	}	Subjetiva: Basada en las creencias.						

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>las evaluaciones subjetivas.</p> <p>4.c) Entregue a cada niño una tarjeta con un listado de ejemplos semejante a los del punto 4.a. Déles las siguientes instrucciones: "Lo que tienen que hacer es subrayar las frases que correspondan a formas de evaluación objetiva". Después de un tiempo conveniente recoja las tarjetas y revíselas. Felicite a los que van comprendiendo. Repase los conceptos con los niños que fallen.</p>	<p>- Tarjetas con afirmaciones de ambos tipos: objetivas y subjetivas. (Apéndice B, Unidad 1).</p>

UNIDAD: II. LO ABSOLUTO Y LO RELATIVO

- OBJETIVOS:** - Los estudiantes discriminarán entre los enunciados absolutos y los relativos.
 - Los alumnos transformarán un enunciado absoluto a uno relativo.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Explicar y ejemplificar los conceptos:</p> <p>Absoluto Y Relativo</p>	<p>1.a) Explique: "Los enunciados absolutos son aquellos que se refieren a algún fenómeno o acontecimiento excluyendo toda relación con alguna otra cosa. Describen al fenómeno como si existiera independientemente de otros fenómenos o de cualquiera otra cosa.</p> <p>Los enunciados relativos se refieren a aquel fenómeno o acontecimiento que existe sólo con relación a otro fenómeno. Las afirmaciones relativas siempre tienen un punto de referencia o de comparación".</p> <p>1.b) Pregunte a los alumnos: "¿El humano es un ser vivo grande o pequeño? Anote en el pizarrón el número de niños que dicen que es grande y el número de los que dicen que es pequeño; después pregúnteles: "¿En comparación con qué es grande?, ¿comparado con qué es pequeño, ¿cómo es al lado de una ballena azul?, ¿cómo es junto a una cucaracha?". Anote las respuestas dadas ahora y coméntelas en dirección de aclarar lo absoluto y lo relativo.</p> <p>Hágales notar que los enunciados "El hombre es grande", "El hombre es</p>	<p>1. Pizarrón y gis.</p> <p>- Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>pequeño", no tienen un punto de comparación con otro ser vivo o con otra cosa, por lo tanto son absolutos. Mientras que las afirmaciones: "El hombre es más pequeño que una ballena", "El hombre es más grande que una cucaracha", son relativos porque el sujeto del que se habla se está comparando con otro.</p> <p>1.c) Ejemplificar con otros casos. Ejem.: Velocidad (en el hombre, la tortuga y el caballo); peso (del algodón, del plomo y del aire); etc.</p> <p>2.a) Discuta con el grupo el siguiente ejemplo, induciéndolos a pensar sobre su carácter absoluto o relativo:</p> <p>"El hombre B ha golpeado a varias personas" (Escribalo en el pizarrón). Es todo lo que saben de él. ¿Lo considerarían malo?. Espere a que alguien comience a hacer alguna observación. Si después de relcer el enunciado no lo comentan, repita los procedimientos 1.a y 1.b. Induzca la discusión cuando se planteen preguntas como: ¿Lo ha hecho en defensa propia?, ¿Cómo los golpeó?, ¿Es un boxeador el señor B?. Aclare que en tanto no se le relacione con algo, se trata de un enunciado absoluto.</p> <p>Otro ejemplo:</p> <p>"El compañero A es un tonto"</p> <p>¿Debemos rechazarlo por esta afirmación?. Proporcione algún tiempo</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>3. Facilitar la identificación de enunciados absolutos y relativos.</p>	<p>para que lo analicen. Indúzcalos a cuestionarse lo siguiente: ¿Tonto en qué?, ¿tonto para quién?, ¿todas las cosas que hace son tonurías? Aclare que se trata de otro enunciado absoluto. Felicite a los que van comprendiendo y oriente a los que no avanzan.</p> <p>3.a) Presente en el pizarrón un listado de enunciados relativos y comente con el grupo sus características. Hé aquí algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "El futbol es divertido para muchos" - "Estar gordo no es saludable para nadie" - "La leche es más nutritiva que los refrescos" - "La Ciudad de México es la más poblada del mundo" <p>Haga notar que en cada uno de estos enunciados se afirma algo del sujeto con relación a otra cosa.</p> <p>3.b) Escriba en el pizarrón un nuevo listado de enunciados, de ambos tipos, y solicite a los alumnos que los identifiquen. Sugiera que ante cada enunciado se hagan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De acuerdo a qué? - ¿Según quién? - ¿Para qué? - ¿En relación a qué? 	<p>3. Pizarrón y gis.</p>
<p>4. Explicar como transformar enun-</p>	<p>4.a) Explique: "Los enunciados absolutos no permiten comunicarnos con claridad ya que dan una idea vaga o confusa de la realidad (todo lo</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>Enunciados absolutos a relativos.</p>	<p>que nos rodea). Así que para comunicarnos y entendernos mejor, es deseable que sepámos transformar los enunciados absolutos a relativos. ¿Cómo lo podemos hacer? Recuerda que los enunciados absolutos no tienen con que relacionarse, es decir, no tienen un referente o elemento de comparación. Por lo tanto, para transformar un enunciado absoluto en uno relativo bastará con agregarle un referente." Esto es :</p> $\begin{array}{ccccc} \text{Enunciado} & & & & \text{Enunciado} \\ \text{Absoluto} & + & \text{Referente} & = & \text{Relativo} \end{array}$ <p>4.b) Proporcione a cada niño una tarjeta con un listado de enunciados absolutos y pídale que ejerciten el proceso de transformarlos a enunciados relativos. Ejemplifique con los tres primeros enunciados:</p> $\begin{array}{ccccc} \text{Enunciado} & & & & \text{Enunciado Relativo} \\ \text{Absoluto} & + & \text{Referente} & = & \end{array}$ <hr/> <p>"El beisbol es aburrido" para Juan "El beisbol es aburrido para Juan"</p>	<p>- Tarjetas con enunciados absolutos. (Apéndice B, Unidad II).</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O			MATERIALES
	Enunciado Absoluto	+ Referente	= Enunciado Relativo	
	"Ese niño es torpe"	para dibujar	"Ese niño es torpe para dibujar"	
	"La Cd. de Mex. está muy contaminada"	más que todas	"La Cd. de Mex. es la más contaminada del mundo"	
	Después de que terminen, comenten con el grupo las respuestas dadas. Elogie a los que estén entendiendo. Repase los conceptos con los niños que fallen y orientelos.			

OBJETIVOS: - Los estudiantes identificarán los grupos a los que están integrados.
 - Describirán los roles de las personas en los grupos.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Ejemplificar y explicar los conceptos de grupo y de rol o papel.</p>	<p>1.a) Pregunte a los alumnos: "¿Qué esperan los demás de ustedes como estudiantes que son?". Anote sus respuestas en el pizarrón. "¿A qué están comprometidos con su familia como miembros de ella?". Anote en el pizarrón, formando otra columna con estas respuestas. " Además de pertenecer a un grupo en la escuela y a una familia, ¿a que otros grupos pertenecen?, ¿qué esperan éstos otros grupos de ustedes?. Haga dos columnas más en el pizarrón.</p> <p>1.b) Explique: "La clase, la familia, el club deportivo, etc. son grupos a los cuales ustedes se han integrado. En algunos casos se integran sin buscarlo, es decir, automáticamente; en otros casos ustedes han decidido incorporarse". Señale esta diferenciación entre los grupos que se anotaron en el pizarrón.</p> <p>"El conjunto de comportamientos que los grupos esperan de sus miembros, se conoce como rol o papel. Así, el rol de estudiantes es esto que ustedes dijeron", (señalando la primera lista anotada en el</p>	<p>1. Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p> pizarrón, agregue los comportamientos que los estudiantes no tomaron en cuenta y que se supone forman parte del rol. </p> <p> "El rol de hijo de familia es éste conjunto de conductas que ustedes mencionaron", (señale la segunda lista); añada los comportamientos que falten. </p> <p> Explique: "Como ustedes lo han señalado, las personas están integradas a varios grupos y con cada uno desempeñan un rol diferente". Mencione otros grupos que no consideraron los alumnos y los roles que se juegan en cada uno. Ejems. de otros grupos: mexicanos, católicos, hombres, mujeres, nortños, etc (de filiación automática); club deportivo, grupo musical, grupo religioso, de admiradores, de protectores de animales, de coleccionistas, etc (de filiación voluntaria). Haga un cuadro en el pizarrón que contenga los grupos anteriormente citados y sus respectivos roles; pida a los alumnos que le ayuden a completarlo. </p> <p> 1.) Explique: "Dado que el humano es un ser social, participa en varios grupos y sus roles son diversos. Veámos el caso de una profesora: Ella puede ser muy capaz como maestra, pero no serlo tanto en su equipo de vólibol; puede cometer muchos errores al ensayar con su conjunto musical, tal vez no sepa como educar a su primer hijo, pero sí tiene muy ordenada su casa". </p>	<p>Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>2. Ejemplifique y explique los riesgos de etiquetar y las ventajas de describir.</p>	<p>Pregunte: "¿Cuáles son los grupos a los que pertenece y cuáles los roles que desempeña? Elogie a los que aciertan y anote sus respuestas en el pizarrón.</p> <p>Analice con el grupo las respuestas a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Puede cumplir correctamente con todos sus roles?, ¿cómo evaluarían a la profesora?, ¿será objetiva la evaluación si se considera su desempeño en un solo rol?, ¿sus roles y como los desempeña son su persona?.</p> <p>Oriente la discusión hacia clarificar que las personas son falibles, que los roles que desempeñan NO SON su persona y que en lugar de buscar la perfección será más conveniente hacer MEJOR las cosas cada vez que se intenten.</p> <p>2.a) Pregunte a los estudiantes: "Las personas llamadas 'estudiantes' atienden al profesor, hacen sus tareas, estudian y aprenden los cursos?; ¿los 'padres' educan, cuidan la salud, dan afecto y juegan con sus hijos?; ¿basta ponerles la etiqueta de 'estudiantes' o 'padres' para que se comporten como tales? y ¿pueden engañarnos las etiquetas?</p> <p>Analice con el grupo las respuestas dadas, guiándolos hacia los riesgos del etiquetado.</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>3. Facilitar la discriminación entre describir y etiquetar.</p>	<p>2.b) Entregue una tarjeta en blanco a cada niño y anote en el pizarrón lo siguiente: "Sin consultar con tus compañeros, escribe en la tarjeta lo que sería más conveniente hacer en lugar de etiquetar a las personas. No es necesario anotar tu nombre".</p> <p>Después de recoger las tarjetas lea las propuestas en voz alta y coméntelas, apoye aquellas que sugieran descripciones del comportamiento. Acierta lo engañoso de las etiquetas. Muestre que el etiquetar a las personas impide conocer con objetividad su conducta. Señale las ventajas de describir el comportamiento de las personas: -Puede desostrarse, -permite comunicarnos mejor, -cualquiera puede observarlo.</p> <p>3.a) Jugar el Juego de Etiquetar-Describir.- Consiste en una serie de cartas con ilustraciones y textos, a cada jugador se le entregan cinco cartas. Instrucciones: "Lo que tienen que hacer es escribir al reverso de la carta una descripción del comportamiento del personaje, si ésta tiene escrita una etiqueta. Si en la tarjeta está anotada una descripción, tendrán que anotar al reverso una etiqueta".</p> <p>Ganan los que terminan primero y discriminan correctamente. Elogie calídicamente a los ganadores. Siguen jugando los que perdieron, pero ahora son asesorados por los que ganaron en la primera ronda. De hecho, el premio consiste en llegar a ser asesores de sus compañeros.</p>	<p>3. Tarjetas con ilustraciones de personas haciendo actividad. Cada tarjeta lleva un texto. (Apéndice B Unidad III).</p>

UNIDAD: IV. ESTEREOTIPO: ENEMIGO SOCIAL

- OBJETIVOS:** - Los estudiantes detectarán el efecto de los estereotipos en los grupos.
 - Los niños formularán argumentos en contra de los estereotipos.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Ejemplificar y explicar el concepto de estereotipo.</p>	<p>1.a) Escriba en el pizarrón los siguientes enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Todos los maestros lo saben todo" - "Todas las madres son débiles y pasivas" - "Nunca aprenderán nada los niños retrasados" - "Siempre han sido flojos los campesinos" - "Nunca las mujeres harán bien las actividades de los hombres" - "Todos los políticos son ladrones" <p>1.b) Pregunte a los alumnos: "¿Qué piensan de los enunciados?, ¿son hechos, son creencias?, ¿son evaluaciones objetivas o subjetivas?". Comente sus respuestas, conforme las vayan emitiendo.</p> <p>1.c) Pida que atiendan a los términos: "maestros", "madres", "niños retrasados", "campesinos", "mujeres" y "políticos". Destaque el hecho de que se trata sólo de ciertos roles de algunas personas, las cuales</p>	<p>1. Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>desempeñan otros roles más.</p> <p>Llame la atención de los alumnos hacia los cuantificadores: todos, nunca y siempre.</p> <p>Pregunte: "¿Alguien ha observado a todos los maestros, a todas las madres o a todos los niños retrasados?. ¿Quién ha observado todo el tiempo a los campesinos o a las mujeres?.</p> <p>1.d) Explique: "Un estereotipo es una evaluación o juicio formulado antes de conocer los hechos. A veces esta evaluación está basada en información incompleta o falsa".</p> <p>"Como pueden ustedes observar, los enunciados anotados en el pizarrón son estereotipos, a los cuales también se les conoce como prejuicios".</p> <p>"Los estereotipos o prejuicios hacen mucho daño a la sociedad puesto que causan la discriminación racial, sexual, religiosa, profesional. Cuando existe la discriminación entre la gente, ocurren divisiones, pleitos y , finalmente, guerras".</p> <p>Ejemplifique utilizando el siguiente esquema:</p> <p style="text-align: center;">PREJUCIO → DISCRIMINACION → AGRESIVIDAD</p> <p>1.e) Pida al grupo que señale algunos estereotipos o prejuicios que hayan</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>2. Argumentar contra los estereotipos o prejuicios.</p>	<p>escuchado alguna vez. Haga una lista en el pizarrón ayudando a los que participen. Para que se animen a participar sugiera algo como: "¿Será cierto que todos los niños son latosos?, ¿es verdad que las niñas nunca aprenden?, ¿las mamá siempre regañan a sus hijos?".</p> <p>2.a) Con base en los listados del punto 1.a y 1.e, evalúe la veracidad o falsedad de los prejuicios. Hágales considerar los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tan demostrables son? - ¿Se afirman con base en hechos conocidos? - ¿Habrá alguien que haya observado todos los casos, durante todo el tiempo? - ¿Bastaría con encontrar o conocer un sólo caso opuesto para demostrar su falsedad. - Sólo describen un rol que la persona desempeña y no es apropiado evaluarla a partir de tal información. <p>2.b) Explique: "A pesar de lo ilógico que son los prejuicios, mucha gente sigue elaborándolos y creyéndolos sin cuestionarlos; esto lleva a que las personas practiquen la discriminación, causando luchas sangrientas entre los grupos. Además produce, sentimientos de inferioridad y rechazo de sí mismos entre las víctimas".</p>	<p>Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>Haga en el pizarrón, junto con el grupo, una clasificación de los prejuicios mencionados y de otros que sugieran.</p> <p>Se propone un cuadro como el siguiente :</p> <p style="text-align: center;"><u>RACIALES RELIGIOSOS SEXUALES OTROS</u></p> <p>Pida a los estudiantes que los refuten en voz alta. Felicite a los que lo hacen lógicamente y apoye a los que no lo han podido hacer.</p>	

UNIDAD: V. LOS SENTIMIENTOS Y SU EXPRESION

- OBJETIVOS:** - Los alumnos identificarán sus sentimientos más comunes.
 - Reconocerán las diferentes formas de expresión emocional.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Ejemplificar y definir los sentimientos más comunes.</p>	<p>1.a) Muestre al grupo fotos o dibujos de rostros con obvia expresión de emociones básicas. Pregunte: "¿Qué observan en cada rostro?". Anote las respuestas en el pizarrón.</p> <p>1.b) Pida a los alumnos ejemplos de experiencias semejantes que hayan vivido, anótelas formando una primera columna en el pizarrón y anote los nombres genéricos con que designan tales experiencias en una segunda columna. Pregunte también cuáles consideran placenteras y cuáles no.</p> <p>1.c) Explique: "Los gestos que observamos en los rostros de las personas son formas de expresar los sentimientos o las emociones. Los gestos de la cara pueden ser muy variados: ojos agrandados, cejas fruncidas, labios sonrientes, mandíbulas apretadas, boca torcida, etc. Los sentimientos son reacciones complejas conocidas como: alegría, tristeza, enojo, miedo, etc; las cuales tienen reacciones físicas</p>	<p>1. Fotos o dibujos de rostros humanos con obvia expresión de emoción.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>y fisiológicas diversas".</p> <p><u>Reacciones Físicas:</u> Algunas emociones son percibidas por nosotros de diferente manera, según sea su tipo. En ocasiones nos producen la sensación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sudor frío - Vuelco en el corazón - Pecho endurecido - Luz en la cabeza - Mariposas en el estómago <p><u>Reacciones Fisiológicas :</u> Cuando estamos viviendo una emoción también ocurren cambios en nuestras funciones corporales, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceleración cardíaca - Sudoración - Resequeza en la boca - Dilatación de las pupilas - Temblor <p>Estas reacciones nos ayudan a detectar las emociones y así sabemos cuando estamos tristes, miedosos, alegres, enojados, etc.</p>	
2. Demostrar las diversas formas de	2.a) Diga: "Veamos ahora cómo expresan ustedes sus emociones". Forme equipos de cuatro alumnos, entregue a cada equipo una tarjeta que	2 Tarjetas que tengan anotadas las

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>expresión de los sentimientos o emociones.</p>	<p>tenga escrito el nombre de alguna emoción. Instrucciones: "Lo que tienen que hacer es pensar y decidir cuál sería la forma de expresar la emoción anotada en la tarjeta sin emplear palabras. Posteriormente, pasará el equipo frente al grupo y cada uno de los miembros representará la emoción asignada". El resto del grupo tratará de adivinar la emoción que representan sus compañeros.</p> <p>2.b) Después del juego pregúnteles si creen que haya alguna forma correcta o única de expresar las emociones. También pregunte: "¿Se muestra Pedro más triste que Juan?, ¿hubo en el rostro de Luis la emoción asignada?. Al expresar las emociones, ¿ sintieron realmente lo expresado?, ¿ todos expresaron igual la emoción que se les asignó?"</p> <p>Explique: "No hay formas correctas de expresar las emociones. Cada persona siente la emoción de manera diferente y la puede expresar de manera diferente. Además de los gestos faciales, las emociones también pueden expresarse en la postura del cuerpo (abrir los brazos, levantar los hombros, ponerse en guardia, etc.) y también con ciertos movimientos (afirmar o negar con la cabeza, retroceder, etc.)".</p>	<p>emociones básicas miedo, alegría, enojo y tristeza. (Apéndice B, Unidad V).</p>

UNIDAD: VI. ORIGEN DE LOS SENTIMIENTOS

- OBJETIVOS:**
- Los alumnos verbalizarán el concepto de pensamiento.
 - Los niños señalarán a los pensamientos (ideas, opiniones, creencias) como los principales determinantes de los sentimientos.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Explicar y ejemplificar el concepto de pensamiento.</p>	<p>1.a) Explique: "El pensamiento no puede observarse directamente, no podemos saber lo que piensan las personas hasta que nos lo dicen, ya sea hablando o escribiendo.</p> <p>Al pensar simbolizamos al mundo con palabras y cuando las hablamos o escribimos estamos expresando nuestro pensamiento. En muchas ocasiones no expresamos a los demás lo que pensamos, sino que lo decimos a nosotros mismos pero sin hablar; esto es lo que se llama pensamiento. Es decir, pensar es hablar con nosotros mismos, ya sea que lo expresemos o no.</p> <p>Anote en el pizarrón los siguientes ejemplos de pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Hijole, no hice la tarea de naturales, me va a regañar el maestro". - "Esta clase me resulta muy divertida" - "Soy un inútil, reproché matemáticas" - "Y si en verdad existieran los vampiros" 	<p>1. Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> - "Pienso que lo que piensan de mí es mentira" - "Creo que tengo fallas pero puedo mejorarme" - "Soy un tonto, todo me sale mal" <p>1.b) Pida a los niños que expresen algunos de sus pensamientos. Instígueles a verbalizar sus autodiálogos diciéndoles algo como:</p> <p>"¿Qué se dicen cuando</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llegan tarde a la escuela: - Están en una fiesta: - Los castigan sus padres: - Les avisan que ganaron un premio: - Los rechazan sus amigos: - Reprueban un examen: <p>Anote en el pizarrón los pensamientos, conforme los alumnos los vayan verbalizando, no escrita las imágenes ni los recuerdos representados por ellas. En las imágenes se simboliza el ambiente, pero no con palabras sino con representaciones gráficas; por lo tanto, evite anotar descripciones diferentes a los autodiálogos, tales como: "Iba yo caminando por un parque", "de pronto me ví saludando a todos", "el maestro me está regañando", etc.</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>2. Ejemplificar y explicar que las emociones nacen, principalmente, de lo que uno piensa.</p>	<p>1.c) Jugar el Juego "¿Qué estará pensando?"</p> <p>Proporcione a cada pareja de niños una tarjeta ilustrada con personas en alguna actividad. Instrucciones: "Lo que tienen que hacer es comentar con su compañero lo que podría(n) estar pensando el (los) personajes de la tarjeta y escribirlo al reverso". Ganan los primeros cinco pares de niños que asignaron ideas, opiniones o creencias a los personajes de las tarjetas. Los ganadores asesoran a los perdedores en la segunda ronda.</p> <p>2.a) Divida al grupo en dos secciones y entregue a los niños de una de ellas la "Historia Rosa" , y a los niños de la otra sección déles la "Historia Roja". Instrucciones: "Lean con cuidado el texto escrito en la hoja que se les dió. Al terminar escriban las emociones que sintieron durante la lectura". Proporcione el tiempo suficiente para una lectura silenciosa (5 min. aprox.).</p> <p>2.b) Tome algunas descripciones al azar y lea al grupo las emociones generadas. Inicie la discusión y el análisis a partir de las siguientes preguntas: "¿Hay diferencias en los sentimientos de unos y otros?, ¿a qué se deben esas diferencias en las emociones de unos y otros, si los personajes se encuentran en situaciones semejantes?,</p>	<p>- Tarjetas con personajes en actividad. (Apéndice B, Unidad V).</p> <p>2. La "Historia Rosa" y la "Historia Roja", escritas en tamaño carta. (Ver Apéndice B, Unidad VI).</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>¿qué produce el sentimiento de miedo?, ¿qué puede hacer el sujeto de la historia para no sentirse mal?.</p> <p>Considere todas las respuestas, pero fortalezcan las que sugieren a los pensamientos como factor determinante.</p> <p>2.c) Ejercicio de Imaginación.- Proporcione una tarjeta a cada niño y pídale que anoten las emociones que experimenten en cada caso que Ud. les va a leer. Instrucciones: "Imaginen de la manera más clara que les sea posible, los hechos que voy a describirles. Anoten para cada caso, y cuando se los indique, qué es lo que piensan y cómo se sienten con respecto a los hechos que escucharon"</p> <p>- CASO I: "Supongan que se les informa que reprobaron un examen importante en la escuela, para el cual se habían preparado a conciencia durante varios días. Describan por escrito en la tarjeta qué piensan y cómo se sienten. (Deles tiempo suficiente). Continúen imaginando. Al día siguiente de la noticia, al llegar a su salón, se enteran de que dicho examen les pareció difícil a todos y que sólo un alumno lo aprobó con seis de calificación . Escriban qué piensan y cómo se sienten ahora."</p>	<p>- Tarjetas en blanco.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>- CASO II: "Imaginen que llevan una maqueta que construyeron con cartón y cartulina después de varias horas de trabajo. Rumbo a la escuela se sientan a descansar en la banca de un parque, poniendo a un lado la maqueta. De pronto llega un niño y se sienta sobre el trabajo destruyéndolo por completo. Anoten cómo se sienten y qué piensan del niño. Ahora supongan que descubren que el niño que arruinó su trabajo es un niño ciego. Expliquen por escrito qué piensan y cómo se sienten ahora".</p> <p>Tome algunas tarjetas de los niños y escriba las respuestas en el pizarrón.</p> <p>Pregunte: "¿Cómo son los pensamientos y las emociones en la primera parte de cada caso?, ¿por qué cambian las emociones al recibir la información adicional, si de todos modos el examen está reprobado y la maqueta destruida?, ¿de dónde vienen los sentimientos o emociones? Elogie a los que afirman que proceden de los pensamientos.</p> <p>2.d) Explique: "Las emociones están determinadas también por los sucesos externos, aunque en menor medida. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si un perro furioso intenta mordernos, nos da miedo. - Si muere nuestra abuelita, nos ponemos tristes. - Si nos quitan nuestros juguetes, nos enojamos. 	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>Pero sentimientos de miedo, tristeza y enojo; aparecerán con mayor frecuencia o se harán más intensos y duraderos si creemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que todos los perros quieren mordernos. - Que nuestra abuelita morirá pronto, y - Que siempre nos quieren quitar nuestras cosas ". <p>Concluya: "La mayor parte de las emociones humanas las creamos con nuestros pensamientos y no las determinan los acontecimientos externos".</p>	

UNIDAD: VII. PENSANDO, SINTIENDO Y ACTUANDO

- OBJETIVOS:** - Los alumnos reconocerán que se piensa, se siente y se actúa de diferentes formas ante un mismo acontecimiento.
- Detectarán la relación entre pensamiento, sentimiento y acción.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Ejemplificar y demostrar que no son los hechos, sino nuestras creencias sobre ellos, las que producen nuestras emociones e influyen en lo que hacemos.</p>	<p>1.a) Presente un cartel que ilustre un helado o un pastel. Induzca pensamientos diversos ante el cartel y pídale a algunos que digan cómo se sienten después de haber pensado de la manera que se les sugirió.</p> <p>Ejemplo: Ante el cartel de un helado.</p> <p>A) Piensen conmigo, repitiéndose (ellos en voz baja), lo siguiente: "Huy, que riquísimo helado quisiera tener uno ahora y comérmelo a sabrosas chupaditas".</p> <p>"Bien, ahora tú fulanito (escoger a varios) dínos cómo te sentiste". Instígueles para que expresen las emociones sentidas. Anóteas en el pizarrón formando el cuadro APSA (Acontecimiento, Pensamiento, Sentimiento y Acción) como se ejemplifica a continuación:</p>	<p>1. Un cartel con la foto nítida, en color, de un helado o un pastel.</p> <p>- Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O				MATERIALES																
	<table border="1" data-bbox="477 251 1016 629"> <thead> <tr> <th data-bbox="477 251 652 298">ACONTECIMIENTO</th> <th data-bbox="652 251 787 298">PENSAMIENTO</th> <th data-bbox="787 251 923 298">SENTIMIENTO</th> <th data-bbox="923 251 1016 298">ACCION</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="477 298 652 422">A. Frente al cartel de un helado.</td> <td data-bbox="652 298 787 422">"Huy, que riquísimo helado</td> <td data-bbox="787 298 923 422"></td> <td data-bbox="923 298 1016 422">Comer helados.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="477 422 652 526">B. Frente al cartel de un helado.</td> <td data-bbox="652 422 787 526">"Ese helado no ha estado protegido...</td> <td data-bbox="787 422 923 526"></td> <td data-bbox="923 422 1016 526">Rechazar ciertos helados.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="477 526 652 629">C. Frente al cartel de un helado.</td> <td data-bbox="652 526 787 629">"Si lo como no adelgazaré</td> <td data-bbox="787 526 923 629"></td> <td data-bbox="923 526 1016 629">Rechazar los helados.</td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="423 650 1110 702">Vaya completando la columna de SENTIMIENTO con las respuestas de los alumnos ante cada ejemplo.</p> <p data-bbox="423 723 631 743">Ante el mismo cartel:</p> <p data-bbox="423 754 1118 837">B) Ahora piensen todos: "Ese helado no ha estado protegido, de seguro ya se le pararon las moscas; y pensar que las moscas andan en los excrementos. Sé muy bien que si lo comiera se enfermaría del estómago".</p>				ACONTECIMIENTO	PENSAMIENTO	SENTIMIENTO	ACCION	A. Frente al cartel de un helado.	"Huy, que riquísimo helado		Comer helados.	B. Frente al cartel de un helado.	"Ese helado no ha estado protegido...		Rechazar ciertos helados.	C. Frente al cartel de un helado.	"Si lo como no adelgazaré		Rechazar los helados.	
ACONTECIMIENTO	PENSAMIENTO	SENTIMIENTO	ACCION																		
A. Frente al cartel de un helado.	"Huy, que riquísimo helado		Comer helados.																		
B. Frente al cartel de un helado.	"Ese helado no ha estado protegido...		Rechazar ciertos helados.																		
C. Frente al cartel de un helado.	"Si lo como no adelgazaré		Rechazar los helados.																		

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>Eso es todo, ahora tú sutanito (pregunte a varios) "¿qué te hizo sentir el pensar de esa manera?" Anote la respuesta abreviadamente en la columna de SENTIMIENTO del cuadro del pizarrón. Pregunte también: "¿Cómo actuarías al pensar de esa manera?". Anote las respuestas en la columna de ACCION.</p> <p>Ante el mismo cartel:</p> <p>Pensemos: "Sé que estoy un poco gordo y que los helados no me ayudarán a adelgazar puesto que contienen mucha grasa. Aunque se vea muy apetitoso no lo comeré porque estoy decidido a perder peso".</p> <p>Correcto, ahora tú fulanita (pregunte a varios) si estuvieras en esa situación y pensaras así, ¿cómo te sentirías y cómo actuarías?. Anote las respuestas en el pizarrón completando el cuadro.</p> <p>Pida al grupo que analice el cuadro del pizarrón. Haga notar la diferencia entre los pensamientos inducidos respecto al cartel, la diferencia entre las emociones generadas y destaque que nuestras acciones están determinadas por lo que pensamos y sentimos.</p> <p>Enfatice que el acontecimiento: Frente al Cartel de un Helado, siempre fue el mismo. Pregunte: "¿Sólo hay una forma de pensar y sentir acerca de un acontecimiento?, ¿qué es lo que causa las</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>emociones?, ¿cómo podríamos cambiar las emociones que nos disgustan?. Elogie calurosamente a todos los que demuestren comprender que las emociones son generadas por los pensamientos y que las emociones, a su vez, determinan muchas de nuestras acciones.</p> <p>1.b) Ilustre la relación pensamiento-emoción-acción con otros ejemplos.</p> <p>Se propone el cuadro AFSA que se presenta a continuación para que Usted lo vaya completando en el pizarrón con las respuestas de los alumnos.</p> <p>Instígueles a verbalizar lo que están comprendiendo; felicite a los acertados, guíe y apoye a los que fallan.</p> <p>El cuadro ya terminado quedaría aproximadamente así:</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O				MATERIALES																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="423 288 608 313">ACONTECIMIENTO</th> <th data-bbox="608 288 773 313">PENSAMIENTO</th> <th data-bbox="773 288 918 313">SENTIMIENTO</th> <th data-bbox="918 288 1059 313">ACCION</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="423 344 608 427">Tener que hablar frente al grupo</td> <td data-bbox="608 344 773 427">"Cometeré algún error, se reirán de mí"</td> <td data-bbox="773 344 918 427">Ansiedad y susto</td> <td data-bbox="918 344 1059 427">Evitar hablar frente al grupo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 464 608 521">Obtener altas calificaciones</td> <td data-bbox="608 464 773 609">"Sabía que mejoraría mi promedio, valió la pena el esfuerzo"</td> <td data-bbox="773 464 918 521">Contento y satisfecho</td> <td data-bbox="918 464 1059 547">Sonreír y platicarlo a todos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 650 608 707">Llegar tarde a la escuela</td> <td data-bbox="608 650 773 764">"Nunca puedo llegar temprano, soy un flojo"</td> <td data-bbox="773 650 918 733">Frustración y tensión</td> <td data-bbox="918 650 1059 733">Apresurarse para llegar temprano</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 800 608 883">Recibiendo un regalo de cumpleaños</td> <td data-bbox="608 800 773 883">"Qué padre regalo, era lo que quería"</td> <td data-bbox="773 800 918 883">Alegria y felicidad</td> <td data-bbox="918 800 1059 883">Gritar y saltar</td> </tr> </tbody> </table>				ACONTECIMIENTO	PENSAMIENTO	SENTIMIENTO	ACCION	Tener que hablar frente al grupo	"Cometeré algún error, se reirán de mí"	Ansiedad y susto	Evitar hablar frente al grupo	Obtener altas calificaciones	"Sabía que mejoraría mi promedio, valió la pena el esfuerzo"	Contento y satisfecho	Sonreír y platicarlo a todos	Llegar tarde a la escuela	"Nunca puedo llegar temprano, soy un flojo"	Frustración y tensión	Apresurarse para llegar temprano	Recibiendo un regalo de cumpleaños	"Qué padre regalo, era lo que quería"	Alegria y felicidad	Gritar y saltar	- Pizarrón y gis.
ACONTECIMIENTO	PENSAMIENTO	SENTIMIENTO	ACCION																						
Tener que hablar frente al grupo	"Cometeré algún error, se reirán de mí"	Ansiedad y susto	Evitar hablar frente al grupo																						
Obtener altas calificaciones	"Sabía que mejoraría mi promedio, valió la pena el esfuerzo"	Contento y satisfecho	Sonreír y platicarlo a todos																						
Llegar tarde a la escuela	"Nunca puedo llegar temprano, soy un flojo"	Frustración y tensión	Apresurarse para llegar temprano																						
Recibiendo un regalo de cumpleaños	"Qué padre regalo, era lo que quería"	Alegria y felicidad	Gritar y saltar																						

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>Haga notar el tipo de pensamientos y el tipo de sentimientos del cuadro anterior. Destaque que lo que hacemos está influenciado por lo que pensamos y sentimos.</p> <p>Pregunte: "¿De dónde creen que vienen los sentimientos?, ¿podríamos cambiar nuestros sentimientos?, ¿cómo lo podemos hacer?, ¿por qué hacemos lo que hacemos?, ¿cómo cambiaríamos nuestras acciones que nos disgustan?".</p> <p>Ponga énfasis en el hecho de que nuestros sentimientos o emociones pueden ser controlados por nosotros mismos.</p> <p>Concluya diciéndoles que: "Es falso que alguien sea enojón porque así nació, y también es falso que nada pueda hacer por cambiar".</p>	

UNIDAD: VIII. PENSAMIENTO RACIONAL-PENSAMIENTO IRRACIONAL

- OBJETIVOS:** - Los estudiantes discriminarán entre dos tipos básicos de pensamiento :
racional e irracional.
- Transformarán, en ejemplos, el pensamiento irracional a racional.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Caracterizar y ejemplificar el pensamiento racional y el irracional.</p>	<p>1.a) Explique: "El pensamiento humano puede clasificarse en dos tipos: racional e irracional. Estudien cada uno de ellos.</p> <p>El pensamiento racional es el conjunto de ideas o creencias que se caracteriza por: (Anótelas en el pizarrón).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser verdadero, está basado en hechos objetivos. - Permite alcanzar tus metas. - Te produce sentimientos agradables. - No pone en riesgo tu vida, ni tu integridad física. - Te evita problemas que no quieres. <p>Para evitar las emociones desagradables y las acciones que nos crean problemas y nos ponen en peligro, tenemos que aprender a pensar de una manera racional".</p> <p>"Por otro lado, el pensamiento irracional se refiere a las ideas o creencias que se caracterizan por: (Anótelas en el pizarrón).</p>	<p>1. Pizarrón y gis.</p>

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES												
	<ul style="list-style-type: none"> - Es falso, está basado sólo en opiniones. - No te permite alcanzar tus metas. - Te produce emociones desagradables. - Pone en peligro tu vida o tu integridad física. - Te crea problemas indeseables." <p>Veamos algunos ejemplos:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;"><u>IRRACIONAL</u></td> <td style="text-align: center; width: 50%;"><u>RACIONAL</u></td> </tr> <tr> <td>"Juan es un cochino"</td> <td>"Juan a veces tira la basura al piso"</td> </tr> <tr> <td>"Siempre cometo errores"</td> <td>"A veces cometo errores y a veces hago bien las cosas"</td> </tr> <tr> <td>"No puedo dejar de comer"</td> <td>"Sí puedo dejar de comer, muchas veces lo he hecho y puedo volver a hacerlo"</td> </tr> <tr> <td>"A mí nadie me insulta, lo pagaría caro el muy payaso"</td> <td>"Los insultos sólo son palabras y no voy a molestarme por eso"</td> </tr> <tr> <td>"No importa que sea más fuerte, no se lo tolero"</td> <td>"Yo no arreglo las cosas a golpes, sí piensa eso de mí allá él"</td> </tr> </table>	<u>IRRACIONAL</u>	<u>RACIONAL</u>	"Juan es un cochino"	"Juan a veces tira la basura al piso"	"Siempre cometo errores"	"A veces cometo errores y a veces hago bien las cosas"	"No puedo dejar de comer"	"Sí puedo dejar de comer, muchas veces lo he hecho y puedo volver a hacerlo"	"A mí nadie me insulta, lo pagaría caro el muy payaso"	"Los insultos sólo son palabras y no voy a molestarme por eso"	"No importa que sea más fuerte, no se lo tolero"	"Yo no arreglo las cosas a golpes, sí piensa eso de mí allá él"	
<u>IRRACIONAL</u>	<u>RACIONAL</u>													
"Juan es un cochino"	"Juan a veces tira la basura al piso"													
"Siempre cometo errores"	"A veces cometo errores y a veces hago bien las cosas"													
"No puedo dejar de comer"	"Sí puedo dejar de comer, muchas veces lo he hecho y puedo volver a hacerlo"													
"A mí nadie me insulta, lo pagaría caro el muy payaso"	"Los insultos sólo son palabras y no voy a molestarme por eso"													
"No importa que sea más fuerte, no se lo tolero"	"Yo no arreglo las cosas a golpes, sí piensa eso de mí allá él"													

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O		MATERIALES
	<p style="text-align: center;"><u>IRRACIONAL</u></p> <p>"Tengo mucha flojera, hoy no iré a la escuela"</p> <p>"Me cae gorda la profesora, siempre me está regañando; se lo echaré en cara no me importa que me expulsen"</p> <p>"Reprobé el examen de matemáticas, no cabe duda que soy una chinche inútil!"</p> <p>Analice con el grupo cada uno de los ejemplos. Discuta las dos formas de pensar identificando sus características. Comente con los alumnos la posibilidad de modificar las formas de pensar hacia un pensamiento racional.</p>	<p style="text-align: center;"><u>RACIONAL</u></p> <p>"Aunque tengo flojera, iré a la escuela, pues no quiero reprobar"</p> <p>"Puedo soportar el mal genio de la profesora. Si ella está amargada, no tengo porque molestarme y buscarme problemas"</p> <p>"Reprobar un examen no me hace un inútil, soy útil en muchas otras cosas y lo demostraré también en las matemáticas"</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>2. Ejercitarse en la conversión del pensamiento irracional a racional.</p>	<p>2.a) Entregue a cada alumno hojas con ilustraciones de personajes en alguna actividad. Instrucciones: "Imaginen un pensamiento irracional de alguno de los personajes de la fotografía y escribanlo al reverso de la hoja. No pierdan de vista las características de esta forma de pensar que están anotadas en el pizarrón".</p> <p>Una vez que hayan terminado dígalos: "Ahora conviertan el pensamiento irracional en un pensamiento racional, escribiéndolo también en el reverso de la hoja".</p> <p>Recoja las hojas y revíselas. Felicite a los que han acertado y mándelos a asesorar a los que han fallado hasta que terminen todos.</p> <p>Posteriormente, haga el ejercicio pero en esta ocasión con los propios pensamientos irracionales de los alumnos.</p> <p>1.c) Solicite a algunos alumnos que verbalicen los pensamientos de tipo irracional que hayan tenido recientemente. Anótelos en el pizarrón. Pida al resto del grupo que señalen si realmente es irracional o no. Pídale después que lo conviertan a pensamiento racional, escribiendo en el pizarrón sus proposiciones de cambio.</p>	<p>- Hojas con fotografías de personas realizando alguna actividad. (Ver Apéndice B, Unidad VIII).</p> <p>- Pizarrón y gis.</p>

UNIDAD: IX. SER RACIONAL EN UN MUNDO IRRACIONAL

- OBJETIVOS:** - Los alumnos confrontarán racionalmente los acontecimientos conflictivos de su vida cotidiana.
 - Discriminarán entre comportamiento responsable e irresponsable.

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
<p>1. Ilustrar, con los conflictos cotidianos del salón de clase, la forma de manejarlos racionalmente.</p>	<p>1.a) Aproveche todas las situaciones problemáticas o conflictivas dentro del salón de clase para inducirlos hacia una interpretación racional. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niños insultándose o agredándose - Niños que no hacen su tarea - Niños llegando tarde a la escuela - Niños que no pueden con algún ejercicio de clase - Niños que son regañados por algún profesor - Niños que son criticados por los demás - Niños que rechazan la participación en clase - Niños aislados <p>Represente frente al grupo algunas de las situaciones descritas anteriormente, ya sea con los actores reales (si aceptan) o con otros niños. Diversifique las formas de confrontar racionalmente los conflictos.</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>1.b) Enfrentando La Agresividad.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Oigan!, ustedes dos que están peleando, pasen al frente (si se niegan, no los obligue, pase a dos voluntarios). - ¿Por Qué le pegas a tu compañero? - El me insultó - ¿Qué te dijo? - Que soy un tonto - ¿Qué piensas cuando te dice eso? - Que no es cierto y que está loco - Si es falso lo que te dice, ¿por qué te molestas? - Porque así debe ser - ¿Te tienes que molestar por todas las cosas falsas que dte dicen? ¿El decirte falsedades hace loca a la gente? - Pues no, pero - El que te digan tonto, ¿te hace tonto? - No. claro que no. <p>Pregunte al grupo: "¿Dónde está lo irracional de su pensamiento?, ¿qué tiene que hacer su compañero para no molestarlo?, ¿qué lo lleva a actuar agresivamente?."</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>1.c) Enfrentando la Timidez.</p> <p>Niños que no quieren participar o niños aislados.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué no quieres hablar? - Porque me critican / (Porque me da miedo) - ¿Qué pueden decirte? / (¿Qué pueden hacerte?) - Que hago todo mal / (Insultarme) - ¿Es eso verdadero?, ¿acaso no hay cosas que sabes hacer bien? - No, eso no es verdad, yo sé hacer bien muchas cosas. - ¿Te hace sentir bien el pensar en que te van a criticar o a insultar? - No, no me siento bien. - ¿Quién hace bien todo lo que hace? - Creo que nadie. <p>Pregunte al resto del grupo: "¿Cómo es el pensamiento de su compañero con relación a la participación?, ¿es racional o irracional?. ¿Por qué le afectan las críticas de los demás?.</p> <p>1.d) Enfrentando las Críticas.</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES						
	<p>Explique: "La crítica no tienen porque molestarnos. Algunas veces pueden servirnos para hacer mejor las cosas que hacemos".</p> <p>Anote en el pizarrón las características del pensamiento racional. Pida que pase algún voluntario frente al grupo.</p> <p>Diga al grupo: "Ustedes pueden aprender a usar el pensamiento racional como un escudo contra la crítica, vamos a ver cómo lo hace su compañero(a)".</p> <p>Instrucciones: "Lo que tienen que hacer es criticar a su compañero en voz alta, mientras que tú (dirigiéndose al voluntario) repasando lo que está escrito en el pizarrón, vas a decirte a tí mismo en voz alta argumentos racionales contra las críticas".</p> <p>Vaya moldeándoles las respuestas al principio, tanto a los que critican como al criticado. A continuación algunos ejemplos:</p> <table data-bbox="385 709 1083 870"> <thead> <tr> <th data-bbox="385 709 633 735"><u>CRITICAS</u></th> <th data-bbox="633 709 1083 735"><u>ARGUMENTOS</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="385 735 633 766">"Eres un cochino"</td> <td data-bbox="633 735 1083 808">- "Eso es falso. Yo soy un niño, los cochinos tienen cuatro patas"</td> </tr> <tr> <td data-bbox="385 808 633 870"></td> <td data-bbox="633 808 1083 870">- "Sí creo lo que me dicen me voy a sentir enojado"</td> </tr> </tbody> </table>	<u>CRITICAS</u>	<u>ARGUMENTOS</u>	"Eres un cochino"	- "Eso es falso. Yo soy un niño, los cochinos tienen cuatro patas"		- "Sí creo lo que me dicen me voy a sentir enojado"	
<u>CRITICAS</u>	<u>ARGUMENTOS</u>							
"Eres un cochino"	- "Eso es falso. Yo soy un niño, los cochinos tienen cuatro patas"							
	- "Sí creo lo que me dicen me voy a sentir enojado"							

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O		MATERIALES
2. Facilitar la discriminación entre comportamientos responsables e	<u>CRITICAS</u>	<u>ARGUMENTOS</u>	2. Pizarrón y gis.
	<ul style="list-style-type: none"> - "Lo que tienes de grande lo tienes de tonto" - "Nunca entiendes nada, eres un burro" - "Eres un grosero mal educado" - "Me tienes miedo, cobarde" 	<ul style="list-style-type: none"> - "No es verdad. Aunque a veces hago tonterías, no por eso soy un tonto. Muchas veces hago bien las cosas, la estatura nada tiene que ver" - "Insisto en que soy un niño. Quieren hacerme sentir mal, pero no les daré gusto" - "A veces digo groserías, voy a tratar de corregirme" - "No quiero poner en peligro mi persona, si quiere pensar eso de mí es cosa suya, no voy a pelear por eso" 	
	2.a) Responsabilidad Personal. Anote en el pizarrón algunos ejemplos que ilustren comportamientos responsables e irresponsables. Se proponen los siguientes:		

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> - A Lupita de diez años, le encargan a su hermano de un año cuando sus padres van de compras. El bebé se quedó dormido en el piso de la sala y ella decide salirse a jugar. - Juan va a tener una prueba mensual en la escuela, pero ya lleva cuatro días con fiebre y escalofríos. El decide permanecer en cama. - El mismo caso, pero aquí Juan decide ir a presentar su examen. - Un bebé de dos años es dejado solo en la cocina. Al tocar la estufa caliente se quema la mano y llora. - A los niños se les hace tarde para entrar a la escuela, el conductor del autobús se pasa el alto en un cruce peligroso para llegar pronto. <p>Promueva la discusión del grupo en torno a los ejemplos presentados. Pregunte: "¿Qué piensan de los casos aquí presentados?. ¿quién actúa de manera responsable?, y ¿Quién de manera irresponsable?, ¿por qué lo creen así?".</p> <p>Con base en las respuestas de los estudiantes, haga notar que los comportamientos responsables son resultado de pensar racionalmente y</p>	

ACTIVIDAD	P R O C E D I M I E N T O	MATERIALES
	<p>que los irresponsables resultan de una forma de pensar irracional.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo consideras la conducta de Lupita, responsable o no? - Creo que se comportó de manera irresponsable - ¿Por qué lo crees así? - Porque no debió dejar al niño en el piso frío, podría enfermarse - ¿Se iba a sentir bien si algo malo le sucediera a su hermanito? - Claro que no. 	

A P E N D I C E B

- M A T E R I A L E S

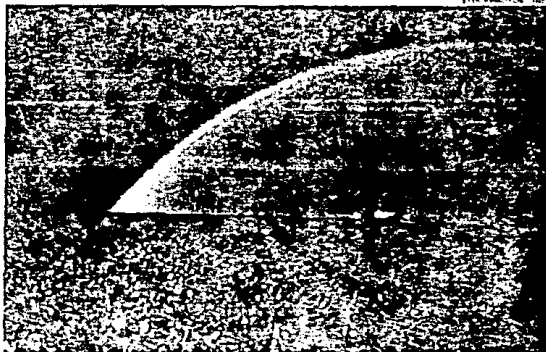
D E L

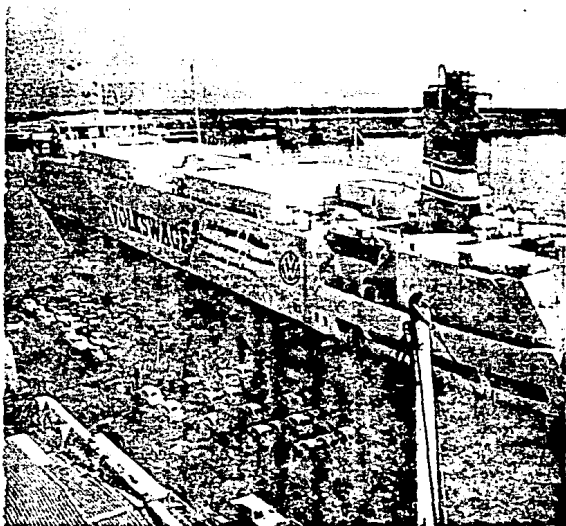
P R O G R A M A

U N I D A D I

- HECHOS DE LA VIDA Y EL MUNDO
- EVALUACIONES SUBJETIVAS Y OBJETIVAS

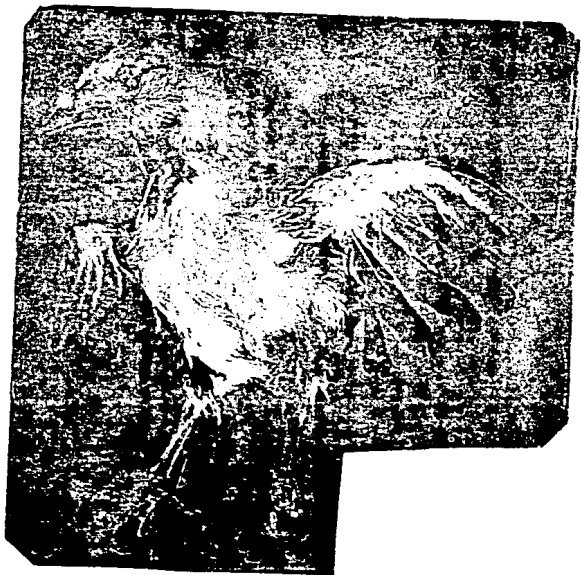


















<p>EVALUACIONES SUBJETIVAS</p> <p>EVALUACIONES OBJETIVAS</p>	<p>- José Luis es un buen esposo</p> <p>- José Luis respeta los derechos de su esposa</p>
<p>- A Leonardo le apasiona leer</p> <p>- Leonardo lee 4 hrs. diarias</p>	<p>- La leche es lo mejor del mundo</p> <p>- Yo tomo mucha leche</p>

<ul style="list-style-type: none">- Estar gordo es perjudicial para la salud- Estar gordo es horrible	<ul style="list-style-type: none">- Ernesto es un "teleadicto"- Ernesto ve la TV 6 hs. diarias
<ul style="list-style-type: none">- La miel es dulce- La ciudad es odiosa- Leer es muy aburrido	<ul style="list-style-type: none">- Mi mamá es una "gruñona"- Mi mamá me regañó seis veces el día de hoy

<ul style="list-style-type: none">- Tito es un mal estudiante - Tito estudia una hora a la semana	<ul style="list-style-type: none">- No entiendo las matemáticas - Las matemáticas son aburridas - Odio las matemáticas
<ul style="list-style-type: none">- Eugenia es una profesora muy responsable - Eugenia no ha faltado ni una sola vez a sus clases	<ul style="list-style-type: none">- Los niños juegan mucho tiempo - Los niños son muy latosos

U N I D A D I I

- ENUNCIADOS ABSOLUTOS

ENUNCIADOS ABSOLUTOS

- El beisbol es aburrido
- Ese niño es muy torpe
- El agua es buena
- Soy muy malo
- Los rayos solares son útiles
- La televisión no sirve
- Soy muy bueno

U N I D A D I I I

- JUEGO DE DESCRIBIR Y ETIQUETAR



Un hombre y una mujer
descansando en una cama con
los ojos cerrados.



Aplicado.



Señora comiendo, señ-
tada en un sillón junto
a un hombre que lee.

JUEGO DE DESCRIBIR Y ETIQUETAR



Buen padre.



Esposos.



Un señor dánaole comida a un perro.



Buena madre.



Señora cargando a un
niño y sonriéndole.

124



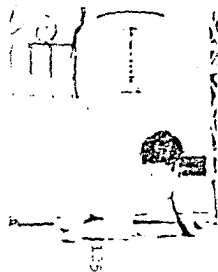
Familia feliz.



Floja.



Señora comiendo a
la hora de dormir.



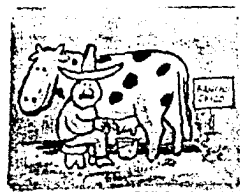
Un hombre hablando,
cómo lleva questo su
pasaí.



Atleta.



Una mujer mostrando lo
grande que le queda un
pantalón.



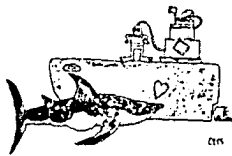
Un ranchero.



Levior.



Hombres corriendo;
vestidos con camiseta,
pantalón corto y tenis.



Enamorado.



Un jóven caminando
en la calle al tiempo
que deshoja una margarita.



honto.



señora tirando basura
en la calle.



Coqueta



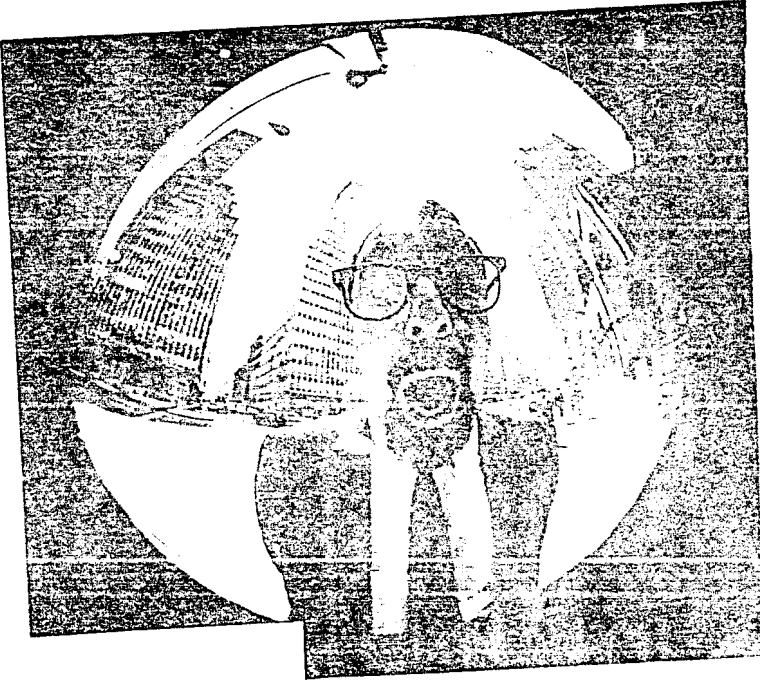
niños jugando a las
enfermeras.

U N I D A D V

- ROSTROS EXPRESANDO EMOCIONES

- TARJETAS CON EMOCIONES BASICAS











EMOCIONES BASICAS

A L E G R I A

T R I S T E Z A

M I E D O

E N O J O

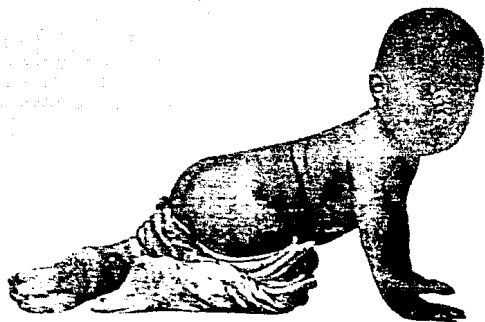
U N I D A D V I

- ILUSTRACIONES DE PERSONAS EN ACTIVIDAD

- HISTORIA ROSA - HISTORIA ROJA

















H I S T O R I A R O S A

Imagina que una noche tus padres y hermanos van a una fiesta y te quedas sólo en casa. Son las ocho de la noche, y puesto que ya habías hecho tus tareas escolares, decides escuchar algo de música para disfrutar de tus discos favoritos ahora que nadie te molestará. Mientras escuchas tu música predilecta, piensas: "que padre es poderla oír así sin que te interrumpen, sin ruidos". Dos horas después sientes hambre, apagas tu equipo de sonido. Al ir rumbo al refrigerador te brota la imagen del sabroso yogur de nuez con algo de frutas y pasas que te vas a preparar. Comes concentrándote en lo riquísimo que sabe y lo disfrutas como pocas veces lo habías hecho.

Es una noche de luna llena, imaginas algún gato o perro al oír ruidos fuera de la casa y la móvil sombra que proyecta un árbol sobre la ventana de la sala, parece que te arrulla. Más tarde, te acomodas en tu cama y comienzas a disfrutar, leyendo, algunas aventuras de Robinson Crusoe; finalmente te vence el sueño sin darte cuenta.

F I N

Ahora, describe cómo te sentiste esa noche. Anota todos los sentimientos que pudiste haber experimentado:

H I S T O R I A R O J A

Imagina que una noche tus padres y hermanos van a una fiesta y te quedas sólo en casa. Son las ocho de la noche, y puesto que ya habías hecho tus tareas escolares, decides escuchar algo de música para disfrutar de tus discos favoritos ahora que nadie te molestará. Mientras escuchas tu música predilecta, piensas: "y si fueran ciertas esas historias de espantos, dicen que cuando uno está sólo es cuando se aparecen los espíritus malignos y que entran en las casas atravezando las paredes". Comienzas a inquietarte. Al escuchar algunos ruidos del exterior, se aceleran los latidos de tu corazón y la sombra móvil del árbol, proyectada en la ventana de la sala, te parece un fantasma que te espía. Apagas tu equipo de sonido y silvando nerviosamente te vas a la cama dejando encendidas las luces de la sala. Dentro de tu cama tiembles al escuchar el más leve ruido. Tardas mucho para quedarte dormido.

F I N

Ahora, describe como te sentiste esa noche. Anota todos los sentimientos que pudiste haber experimentado.

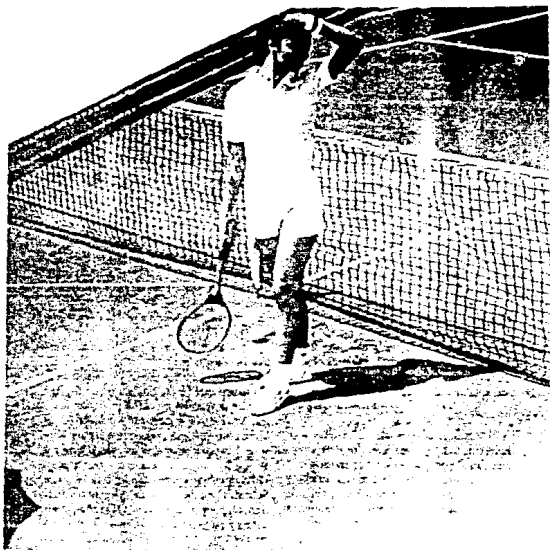
U N I D A D VII

- CARTEL DE HELADO O PASTEL



U N I D A D V I I I

- ILUSTRACIONES DE PERSONAS EN ACTIVIDAD



















A P E N D I C E C

INSTRUMENTOS DE MEDICION :

- INVENTARIO DE CONCEPTOS RACIONALES
- ESCALA DE EMOCIONALIDAD
- HOJA DE REGISTRO

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

CONCEPTOS RACIONALES EN NIÑOS

Adaptación con base en Kraus (1974)

INSTRUCCIONES : Cada una de las siguientes preguntas tiene cuatro posibles respuestas. Elige la respuesta que tu creas que es mejor y encierrala en un círculo.

1. Si una persona dice que es humano cometer un error, pero siente horrible cuando lo comete :
 - a) No puede sentirlo de esa forma
 - b) Por lo general es un mentiroso
 - c) No cree que sea realmente correcto para él cometer un error.
 - d) Siempre corregirá sus errores .

2. Una persona que se enoja porque el mundo no es perfecto puede deshacerse de ese sentimiento:
 - a) Tratando de forzar al mundo para que sea como él quiere
 - b) Decirse a sí mismo que no le importa como es el mundo
 - c) Preguntarse porque el mundo debe ser como él quiere que sea.
 - d) Darse por vencido y pretender no inquietarse

3. Una persona que no actúa de acuerdo a su edad, lo primero que hace es:
 - a) Tratar de cambiar su conducta
 - b) Ignorarla completamente
 - c) Tratar de actuar de acuerdo a su edad
 - d) Tratar de entender que no todo mundo puede actuar de acuerdo a su edad.

4. Una persona que se siente molesta cuando alguien le hace una broma:
- Creé que a él no le gusta que le hagan bromas
 - Creé que es insoportable que le hagan bromas
 - Creé que la otra persona debía ser castigada
 - Siempre va con el maestro para que le ayude
5. Cualquier persona que tiene bajas calificaciones en la escuela comparadas con las de sus amigos :
- Se siente avergonzado
 - No es tan buena persona como ellos
 - Puede aceptarse a sí misma
 - Sabe que sus amigos se alejarán de ella
6. ¿ Qué hace a una persona compleja ?
- Una persona que puede tener diferentes cualidades
 - Una persona que es capaz de comportarse de diferentes formas
 - Una persona que es capaz de diferentes maneras
 - Todas las respuestas anteriores son correctas
7. ¿Cuál de los siguientes es un ejemplo de creencia sensata o razonable?
- No me gusta que me traten de manera injusta
 - Puedo soportar que me traten injustamente
 - La gente que trata a otras injustamente debe ser castigada
 - Todas las respuestas anteriores son correctas
8. Si se le preguntara a diferentes personas que piensan del mundo:
- Tienen la misma opinión sobre él
 - Estarían de acuerdo en que el mundo es un gran planeta para vivir
 - Estarían de acuerdo en que es un lugar complicado
 - Tendrían opiniones diferentes

9. Una persona que pide insistentemente que las cosas se hagan a su manera, es muy probable que se sienta :
- Enojada cuando no se hacen de esa forma
 - Bien, porque las cosas se hacen como quiere
 - Satisfecho cuando se hacen a su manera
 - el inciso a y el c son correctos
10. Las opiniones de las personas:
- Siempre están basadas en los hechos
 - Son ideas acerca de algo que puede ser verdadero o falso
 - Son siempre incorrectas
 - Están basadas en suposiciones erróneas
11. La gente que pasa gran parte de su tiempo pensando en lo horrible que puede ser todo :
- Generalmente esperan que les pasen cosas malas
 - Son tratados de mala fé
 - Esperan que su vida cambie si ellos se quejan bastante
 - Generalmente resuelven sus problemas enfrentándolos
12. El mejor método de cambiar los pensamientos erróneos es.
- Diciéndose que deje de pensar erróneamente
 - Analizando y cuestionando lo erróneo
 - Insistiendo en pensar sólo razonablemente
 - Tratando de olvidar sus pensamientos
13. Algo que sabemos acerca de como la gente expresa sus sentimientos o emociones es :
- La gente que tiene las mismas experiencias expresa sus sentimientos de la misma forma
 - Diferentes personas pueden expresar el mismo sentimiento en diferentes formas
 - No hay formas apropiadas de expresar los sentimientos
 - Ninguna de las respuestas anteriores es correcta

14. Un ejemplo de suposición errónea es :
- a) El día y la noche se siguen uno al otro
 - b) La leche sabe agria
 - c) Ana me cae mal porque está en un grado mayor al mío
 - d) Todas las respuestas anteriores son correctas
15. Tú creés algo porque :
- a) Es un hecho demostrable
 - b) Es la opinión que tu tienes
 - c) Las respuestas a y b son correctas
 - d) Las respuestas a y b son incorrectas
16. Las personas que constantemente buscan pleitos :
- a) Realmente no son agradables
 - b) Siempre nos hacen perder amigos
 - c) Nunca actúan adecuadamente
 - d) Las respuestas a y c son correctas
17. Una persona que está furiosa :
- a) Ha sido tratada injustamente
 - b) Sólo ve un aspecto de la situación
 - c) Es una mala persona
 - d) Todas las respuestas anteriores son correctas
18. Alguien quien piensa que la vida es horrible y nunca mejorará, probablemente sienta :
- a) Enojo
 - b) Malestar
 - c) Depresión
 - d) Envidia
19. Las emociones humanas son resultado de :
- a) La forma en que nuestros padres nos enseñan a sentir
 - b) Lo que cada quien piensa de las cosas que le pasan
 - c) Lo que otros piensan acerca de ti
 - d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta

20. Es probable que todos sientan de la misma manera :
- En la fiesta de cumpleaños
 - Cuando se reprueba año
 - Cuando se olvida el cumpleaños del mejor amigo
 - Ninguna de las respuestas anteriores es correcta
21. ¿Cuál de los siguientes es un ejemplo de pensamiento erróneo ?
- Realmente no me gusta cuando no puedo jugar bien
 - Me enferma verla actuando como tonta
 - Es una lástima que no me amen todos
 - Ninguno de los anteriores es un pensamiento erróneo
22. Si una persona te trata injustamente, sería apropiado para ti sentir :
- Enojo
 - Bien, pues piensas que es lo mejor que hay
 - Molestia o tristeza
 - Ansiedad o nervios
23. Una persona que trata de pensar sensatamente :
- Nunca está emocionalmente alterada
 - Es amistosa sólo con la gente que piensa sensatamente
 - Facilmente resuelve todos sus problemas
 - Es más capaz de aceptar sus errores
24. Una persona puede tener problemas emocionales por esperar ser
- Feliz siempre
 - El primer lugar en todo
 - Aceptado por todos
 - Todas las respuestas anteriores son correctas

25. Algunas personas se crean preocupaciones y problemas innecesarios por :
- Tener problemas difíciles de resolver
 - Culparse por tener problemas emocionales
 - Crear que ellas no pueden tener éxito
 - Ninguna respuesta anterior es correcta
26. El que una persona piense sensatamente probablemente reconozca que :
- Si es nerviosa, se ha hecho a sí misma nerviosa
 - Si es nerviosa es porque algo le está pasando
 - Si llega a ser nerviosa no puede ayudar por ser nerviosa
 - Ninguna de las respuestas anteriores es correcta
27. La mejor forma de enfrentar las dificultades y problemas es :
- Olvidarlos
 - Quejarse con sus amigos
 - Resolverlos siempre por ti mismo
 - Ninguna de las soluciones anteriores es es muy buena
28. Cuando obtienes una alta calificación en un examen :
- Te consideras una persona inteligente
 - Piensas que aprendiste bien ese tema
 - Eres que serás buen estudiante en el futuro
 - Sabes que serás muy afortunado
29. Una persona que piensa razonablemente :
- A veces se siente avergonzada
 - Es aceptada por todos
 - Siempre está feliz
 - Siempre tiene éxito en resolver sus problemas
30. ¿ Te consideras una persona infalible ?
- Siempre
 - A veces
 - Nunca

EVALUACION DE EMOCIONES EN NIÑOS

Nombre del Niño _____

Edad _____

Sexo _____

Grado Escolar _____

Escuela _____

Nombre del Profesor _____

Fecha _____

En la siguiente página encontrará un conjunto de descripciones de diferentes formas de sentir y actuar de los niños. En cada descripción hay una escala de nueve puntos para indicar que tan firmemente puede ser aplicada a un niño en particular.

Lea las descripciones cuidadosamente y encierre en un círculo el número que indique que tan firmemente cada una se aplica al niño que se está evaluando.

Tomado de Plutchik (1980).

Considero que _____ es:	Muy rara vez	Ocasionalmente	Muy frecuentemente
- Alguien quien se ocupa de nuevas actividades por el gusto de hacerlas.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien expresa su entusiasmo y amor por otros.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien calla su enojo por no poderlo expresar directamente.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien piensa que algo malo puede pasarle y es por lo tanto cuidadoso.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien se siente abatido y con un humor triste y obscuro.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien hace cosas porque tiene una urgencia de hacerlas, sin pensar en las consecuencias. Actúa por la incitación del momento.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien hace lo que dice sin contradicciones.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien provoca discutas.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien se siente irritable y fácilmente presa del enojo.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien está preocupado por la opinión de otros hacia él, cuando se encuentra con ellos.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien se siente tímido con otras personas y en nuevas situaciones.	1 2 3	4 5 6	7 8 9
- Alguien quien es muy amistoso y le gusta estar en compañía de otros.	1 2 3	4 5 6	7 8 9

HOJA DE REGISTRO

CONDUCTA A OBSERVAR :

INTERACCION POSITIVA.- Toda relación física (gestos, caricias) o verbal con otros niños o con el profesor que tienda a la socialización. Excluye toda forma de interacción agresiva.

DIAS	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12

1618

OBSERVACIONES : _____
