



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

### **RESUMEN**

El trabajo investigativo que presento a continuación tiene por propósito presentar la importancia de incorporar la Educación Emocional en el Contexto Escolar como una intervención educativa de carácter preventivo en este caso enfocado hacia los problemas de conducta en adolescentes, describiendo además los efectos beneficiosos que puede tener una intervención de este tipo sobre el sistema de regulación emocional, potenciando la resolución positiva de las situaciones conflictivas.

Durante el desarrollo de este trabajo se aprecia la relación entre pensamiento, emoción y conducta, tres ejes fundamentales en el desarrollo psicosocial del ser humano, los mismos que merecen especial atención durante la adolescencia por las situaciones y conductas de riesgo que se presentan y es posible asumir durante esta etapa de la vida si no se realiza un adecuado proceso de educación de las propias emociones y una reestructuración de los procesos de pensamiento que influyen tanto en ellas como en las conductas asumidas.



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

## INDICE

Introducción

### CAPITULO I

#### 1. TEORÍA Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

1.1 Fundamentos teóricos desde la Psicoterapia Cognitiva.....	2 - 4
1.2 La emergencia de un paradigma integrador.....	5 - 6
1.3 Los fundadores de la Psicoterapia Cognitiva: Ellis y Beck.....	6
1.3.1 La Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) de Ellis.....	6 - 7
1.3.2 Principales conceptos teóricos de la TREC.....	7 - 10
1.3.3 La naturaleza de la salud y las alteraciones psicológicas.....	10 - 16
1.3.4 Adquisición y mantenimiento de los trastornos psicológicos.....	16 - 17
1.3.5 Teoría del cambio terapéutico.....	17 - 19
1.4 La Educación Emocional desde la Terapia Racional Emotiva Conductual.....	19
1.5 La Teoría de la Inteligencia Emocional.....	19 - 24
1.6 Educación Emocional llevada al contexto escolar.....	24 - 25

### CAPÍTULO II

#### 2. ADOLESCENCIA Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

2.1 La Adolescencia, definiciones.....	27 - 31
2.2 Problemas de Conducta.....	31 - 32



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.2.1 Problemas de Conducta más frecuentes.....	32 - 34
2.2.2 Trastornos de Conducta más frecuentes.....	34 - 36
2.3 Multicausalidad de los problemas de conducta.....	36 - 37

### CAPITULO III

#### 3. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.1 Principales técnicas de tratamiento en la TREC.....	39
3.1.1 Técnicas Cognitivas.....	39 - 40
3.1.2 Técnicas Emotivas.....	40 - 41
3.1.3 Técnicas Conductuales.....	41 - 42
3.2 Guía para la detección de pensamientos disfuncionales en la TREC.....	42 - 44
3.3 Estrategias de Educación Emocional desde la teoría de la Inteligencia Emocional.....	45 - 46

### CAPITULO IV

#### 4. GUÍA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

4.1 Presentación.....	48
4.2 Talleres de educación emocional para niños y adolescentes desde la Terapia Racional Emotiva Conductual.....	48 - 51
4.3 Actividades de Educación Emocional para la Prevención de Problemas de Conducta en Adolescentes en el Contexto escolar.....	51 - 53
4.3.1 Actividades para el desarrollo de Habilidades Sociales y Empatía	53 - 65



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

<b>4.3.2 Actividades para el aprendizaje del autocontrol emocional.....</b>	<b>65 - 81</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>82</b>
<b>Recomendaciones.....</b>	<b>83</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Diseño de tesina.....</b>	<b>86 - 95</b>
<b>Anexos de las actividades para el desarrollo de Habilidades Sociales y Empatía.....</b>	<b>96</b>
<b>Anexos de las actividades para el aprendizaje del Autocontrol Emocional.....</b>	<b>97 – 104</b>



*UNIVERSIDAD DE CUENCA*



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE  
PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO  
ESCOLAR**

TESINA PREVIA A LA OBTENCIÓN  
DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON  
ESPECIALIDAD EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA

**AUTORA:**

**DORYS FABIOLA SERRANO SERRANO**

**CUENCA – ECUADOR**

**2009 – 2010**



*UNIVERSIDAD DE CUENCA*

## **RESPONSABILIDAD**

La presente tesina, su contenido y comentarios son responsabilidad de la autora:

Dorys Serrano



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por el amor, el valor y todas las enseñanzas que he recibido, a lo largo de mis años de formación académica y personal, de parte de las niñas, niños, adolescentes, adultos, padres y madres con los que he trabajado, quienes a pesar de haber vivido en la invisibilidad de las situaciones de exclusión, luchan día a día con la esperanza de un hoy mejor.

A mi madre, mis hermanas y hermanos por su apoyo y cariño.

A aquellas maestras y maestros que supieron compartir sus conocimientos sin egoísmo y supieron también escuchar y entregar una palabra de aliento.

A mis amigas y amigos especialmente a Mayrita quien me ha apoyado y acompañado en mis proyectos y ha sido una guía en los momentos de incertidumbre.



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

### **DEDICATORIA**

Mi trabajo está dedicado a Nathalie y Flavio quienes han sido mi mayor fortaleza y la fuente de inspiración y sosiego, pues con su amor y sacrificio me han acompañado hacia la consecución de esta meta tan anhelada. Y de manera muy especial a mi padre Víctor, por su amor y su apoyo incondicional gracias a lo cual puedo ver uno de mis sueños hecho realidad.

CON AMOR Y GRATITUD,

DORYS SERRANO



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

### **ABSTRACT**

The present research project which is for below purposes upon to show the importance of incorporating Emotional Education School Context as a preventive character educational Intervention in this case focused on behavior problems adolescents, also describing the beneficial effects it can have such an Intervention on the system of rules designed emotional, promoting positive the resolution of conflict situations.

During the course of this study shows the relationship in between thought, emotion and behavior, three fundamental axes in the psychosocial development of human beings, they deserve special attention during adolescence by the situations and risk behaviors that happen and may assume during this stage of life if not done an adequate process of education of one's emotions and a restructuring of thought processes that influence both of them as assumed behaviors.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que presento a continuación tiene por propósito conocer la importancia de la Educación Emocional en el contexto escolar, en este caso enfocada hacia la prevención e intervención de problemas de conducta en adolescentes.

En el primer capítulo realizo una descripción de los componentes teóricos de la Educación Emocional a través de dos enfoques, desde la Psicoterapia cognitiva conductual con su representación en la Terapia Racional Emotiva conductual del Dr. Albert Ellis y La Teoría de la Inteligencia Emocional desde la obra de Goleman, Doris Martin y Karin Boeck, esta descripción teórica resulta de gran valor para la comprensión del proceso de Educación Emocional desde sus fundamentos, vislumbrando además la necesidad de su inclusión en el Sistema de Educativo como una intervención educativa de carácter preventivo.

El segundo capítulo presenta las definiciones de adolescencia desde sus características naturales de desarrollo para posteriormente enfocarse en los problemas de conducta, su definición, problemas de conducta más frecuentes manifiestos en el contexto escolar especialmente y la multicausalidad de los mismos la cual nos invita, desde la perspectiva de la complejidad integradora creadora, a posicionarnos como corresponsables en su solución.

El capítulo tres ofrece las técnicas y estrategias tanto de la Terapia Racional Emotiva Conductual como las de la Teoría de la Inteligencia Emocional y el cuatro, la aplicación de las mismas a través de una guía que plantea la posibilidad de incluirlas en el contexto escolar mediante la realización de talleres y el empleo de actividades de Educación Emocional para la prevención de problemas de conducta en adolescentes, suficientemente validadas a través



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

de su aplicación desde el Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia del CEFIRE (Centro de Formación Innovación y Recursos Educativos) de Elda, Alicante.

El proceso metodológico empleado para los objetivos de esta investigación fue la revisión bibliográfica de textos y documentos de internet, debidamente citados en el apartado de referencias bibliográficas.

La temática de la Educación Emocional no solo es atractiva y motivadora desde el punto de vista de su estudio, sino que además constituye un aprendizaje para toda la vida, que puede emplearse a manera de auto ayuda, y puede aplicarse a todos los aspectos importantes del desarrollo interpersonal, la interacción familiar, el contexto escolar y social.

Por todo lo anteriormente expuesto invito a quienes se interesan en la mejora tanto de su desarrollo personal como profesional, en el campo de la Educación especialmente, a realizar una revisión de los temas trabajados en esta investigación y más aún a su aplicación en la vida cotidiana y su practica profesional.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

PIENSO

CAPÍTULO I

TEORÍA Y FUNDAMENTOS DE  
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL



ACTÚO

SIENTO



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

## CAPITULO 1

### 1. TEORÍA Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

#### 1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESDE LA PSICOTERAPIA COGNITIVA

Este capítulo presenta la psicoterapia cognitiva, sus fundamentos y el estudio de la Terapia Racional Emotiva Conductual de Albert Ellis lo cual permitirá acceder elementos teóricos básicos para articular intervenciones educativas con carácter preventivo como una opción de atención a los problemas de conducta en adolescentes en el contexto escolar desde la perspectiva de la educación emocional.

Para tal propósito partiré de una síntesis del Manual de Psicoterapia Cognitiva de Juan José Ruiz Sánchez y Justo José Cano Sánchez, obra concebida originalmente a partir de un curso de introducción a la psicoterapia cognitiva que se desarrolló en 1992, dirigido a psicólogos y psiquiatras interesados en el enfoque cognitivo de la psicoterapia, enriquecido con aportes de otros autores y la Teoría de la Inteligencia Emocional desde la obra de Goleman, Doris Martin y Karin Boeck.

#### ORÍGENES PSICOLÓGICOS

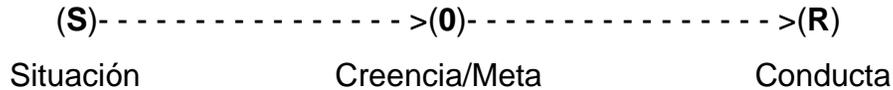
##### **Psicología individual:**

Es Alfred Adler (1897-1937) quién más anticipó una psicoterapia cognitiva. En su obra "Breves anotaciones sobre razón, inteligencia y debilidad mental" (Adler, 1928), desarrolla un modelo cognitivo de la psicopatología y la psicoterapia. Según el adleriano Dinkmeyer (1989) los aspectos teóricos centrales de la psicología individual son:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

1. Toda conducta tiene un propósito:



2. La conducta está regida por un patrón supraordenado de organización de la experiencia constituido en la infancia: el estilo de vida.
3. La conducta es el resultado de nuestras percepciones subjetivas.
4. La psicología adleriana es una psicología cognitiva: relevancia de los significados, propósitos, creencias y metas personales.
5. La persona es un organismo unificado cuya experiencia y conducta está organizada por metas. "Holismo": toda conducta está interrelacionada entre si (de aquí el término de psicología "individual" del latín "individuum": indivisible - individual).
6. Las metas de la conducta proporcionan su significado.
7. La psicopatología supone un modo asocial, inconsciente y egocéntrico de perseguir las metas personales.

En su obra, Adler (1924, 1927, 1933) emplea términos como "opinión", idea de ficción" y "esquema aperceptivo", para describir creencias inconscientes aprendidas en la edad infantil en una atmósfera familiar concreta, las mismas que se constituyen en las etapas preverbales del desarrollo y que junto a las "opiniones secundarias" (creencias adquiridas en la etapa de socialización y verbal del desarrollo) guían la conducta de todo individuo. Si las opiniones primarias" (esquemas aperceptivos) no son reguladas por adecuadas opiniones secundarias en el proceso de socialización, por fallos en la crianza y relación con los adultos, el individuo tiende a imponer y perseguir sus metas inconscientes rígida y asocialmente, produciendo psicopatología. Concepción fue recogida treinta años después por G. Kelly, A. Ellis y A. Beck.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### **Psicología cognitiva:**

El cognitivismo o psicología cognitiva, es una corriente psicológica relativamente nueva y con significativa presencia en la educación. Se originó como disciplina de la psicología experimental y de la psicología evolutiva.

En la tradición experimentalista destaca, el inglés F.C. Bartlett quien desarrolla una explicación constructivista de la memoria, anticipándose casi cuarenta años a las teorías de los esquemas cognitivos actuales. Bartlett, a raíz de sus investigaciones, rechaza el concepto de memoria como depósito o “almacén” y acentúa el concepto de memoria como “construcción”, lo cual implicaba que la memoria emplea esquemas para observar y clasificar la información, en un proceso activo de reinterpretación.

En la tradición de la psicología evolutiva J. Piaget (1896-1980) dedicó gran parte de su obra al estudio del desarrollo cognitivo, especialmente del pensamiento y la inteligencia. Para Piaget el individuo va organizando su experiencia y conocimiento en esquemas cognitivos los cuales por medio de dos procesos (asimilación y acomodación) se van modificando. El proceso de desarrollo se inicia a partir de esquemas “sensomotrices” donde el conocimiento está ligado a la acción directa (desarrollo de pensamiento concreto), y termina en los esquemas de las “operaciones formales” (desarrollo de pensamiento formal) donde se llega a niveles de abstracción más desligados de la experiencia inmediata (concreta).

En los años sesenta, por influjo de la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la teoría general de sistemas y el desarrollo de los ordenadores, la psicología en general se reconstruye como cognitiva. Se concibe al ser humano no como un reactor a los estímulos ambientales, sino como un constructor activo de su experiencia, un “procesador activo de la información” (Neisser, 1967), dando



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

como resultado un nuevo modelo teórico cognitivo el "*Procesamiento de información*", cuyas características generales (Mahoney, 1974) son:

1. La conducta humana está mediada por el procesamiento de información del sistema cognitivo humano.
2. Se distingue entre procesos (operaciones mentales implicadas en el funcionamiento cognitivo) y estructuras (características permanentes del sistema cognitivo).
3. Se proponen cuatro categorías generales de procesos cognitivos: atención (selectividad asimilativa de los estímulos), codificación (representación simbólica de la información), almacenamiento (retención de la información) y recuperación (utilización de la información almacenada).
4. Se destacan tres estructuras cognitivas:
  1. Receptor sensorial (recibe la información interna y externa),
  2. Memoria a corto plazo (retención a corto plazo de la información seleccionada)
  3. Memoria a largo plazo (retención permanente de la información).

### 1.2 LA EMERGENCIA DE UN PARADIGMA INTEGRADOR

Desde los años setenta se han generado masivamente nuevos modelos psicoterapéuticos. Goleman (1986) llega a identificar 2500 orientaciones psicoterapéuticas. Esto debido a dos causas: la crisis de los modelos teóricos predominantes (el psicoanalítico y el conductista, sobre todo) y el estudio sistemático de la eficacia de las distintas psicoterapias.

Según (Garske y Linn, 1989) los hechos que determinan la emergencia de un paradigma integrador en las distintas orientaciones psicoterapéuticas son:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

1. Los conceptos cognitivos explican fenómenos clínicos discordantes, desde la interpretación hasta el condicionamiento, permitiendo salvar las diferencias entre los límites teóricos.
2. Entre los mecanismos comunes a todas las psicoterapias que explican el cambio destacan los relacionales, y como a través de una nueva relación con el terapeuta se facilita la modificación cognitiva: activación de expectativas de cambio, modificación de creencias disfuncionales y desarrollo de habilidades cognitivas-conductuales.
3. La psicología cognitiva, a diferencia del psicoanálisis, el conductismo y la psicología humanista, no está unida a una epistemología estrecha de la conducta humana.
4. Los elementos relacionales, inconscientes y de aprendizaje tienen perfecta cabida en el modelo cognitivo de manera integrada y coherente.

### **Se propone al modelo cognitivo como paradigma integrador.**

Este modelo aportaría a la psicoterapia (C. Perris, 1988):

1. Una teoría evolucionista del aprendizaje y la organización de la experiencia subjetiva, coherente con el desarrollo del sistema nervioso humano.
2. Una teoría contrastable y verificable científicamente.
3. Un marco de confluencia de distintas orientaciones de la psicoterapia que explican el cambio y la estabilidad de la conducta en base a procesos cognitivos.

Actualmente se proponen seis orientaciones teóricas en la psicoterapia cognitiva: Terapia cognitiva conductual, Terapia cognitiva- dinámica, Terapia cognitiva-humanista, Terapia cognitiva-procesual, Terapia cognitiva-sistémica y Terapia cognitiva-constructivista. Para el desarrollo de mi trabajo me remitiré a la revisión



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la Terapia cognitiva –conductual desde los aportes de uno de sus fundadores Albert Ellis.

### 1.3 LOS FUNDADORES DE LA PSICOTERAPIA COGNITIVA: ELLIS Y BECK.

La terapia cognitivo-conductual o terapia cognitiva fue desarrollada en su forma presente (con sus respectivas variantes para cada psicopatología) por Albert Ellis y Aaron T. Beck en los 1950s y 1960s. La terapia de Ellis centrada en los "pensamientos irracionales" y la terapia de Beck centrada en los "*pensamientos negativos automáticos*". (Wikipedia, Teoría Cognitiva)

En la actualidad, técnicas cognitivas y conductistas han sido combinadas en tratamientos cognitivo-conductuales siendo, la estrategia de intervención clínica de preferencia y con mejores resultados en el tratamiento de muy diversos trastornos psicológicos, pues las intervenciones cognitivas suelen tener consecuencias conductuales y a la inversa.

#### 1.3.1 LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA CONDUCTUAL (TREC) DE ELLIS:

El Doctor Albert Ellis (psicólogo clínico de orientación psicoterapéutica psicoanalítica inicialmente, con énfasis en la teoría de Karen Horney) evaluando los resultados de su trabajo, no se hallaba satisfecho con los porcentajes de mejoría de sus pacientes, "...su fe en el psicoanálisis se fue abajo pues descubrió que cuando atendía a sus clientes solo una vez a la semana o incluso cada dos semanas, progresaban igualmente que cuando les veía diariamente". (Boeree G., Teorías de la Personalidad).

Los cuestionamientos de Ellis a la teoría psicoanalítica consistían en la excesiva pasividad del terapeuta y del paciente y la lentitud del procedimiento, acercó su labor psicoterapéutica a un enfoque "neofreudiano", obteniendo un significativo



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

porcentaje de mejoría en sus pacientes, conseguido con menos tiempo y menos entrevistas. En este punto observó que sus pacientes se solían estancar en la comprensión de su conducta ("Inshigts") sin llegar a modificarla necesariamente. Al integrar métodos más activos de la teoría del aprendizaje y las técnicas de condicionamiento mejoró aun más sus resultados.

En 1958 publicó por primera vez su famoso modelo A-B-C para la terapia, donde exponía que los trastornos emocionales derivaban de un continuo "autodoctrinamiento" en exigencias irracionales. El objetivo de la terapia era no solo tomar conciencia de este autodoctrinamiento en creencias irracionales, sino también en su sustitución activa por creencias más racionales anti-exigenciales y anti-absolutistas y su puesta en práctica conductual mediante tareas fuera de la consulta. "Sin olvidar que antes de estar en análisis, ya había trabajado muchos de sus propios problemas a través de las lecturas y prácticas de filosofías de Epícteto, Marco Aurelio, Spinoza y Bertrand Russell, enseñándoles a sus clientes los mismos principios que le habían valido a él". (Boeree G., Teorías de la Personalidad)

En 1962 publica su obra "Razón y Emoción en Psicoterapia", donde expone su modelo de la terapia racional-emotiva. A partir de los sesenta, Ellis se dedicó a profundizar y ampliar las aplicaciones clínicas de su modelo, publicando una gran cantidad de obras, con el objetivo de convertirse en "métodos de autoayuda". Actualmente Ellis es el Presidente del Instituto de Terapia Racional-Emotiva de Nueva York.

### 1.3.2 PRINCIPALES CONCEPTOS TEÓRICOS DE LA TREC

**A) METAS Y RACIONALIDAD:** Los hombres son más felices cuando se proponen metas y se esfuerzan por alcanzarlas racionalmente. Las principales metas humanas serían:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### 1. Supervivencia.

2. **La felicidad.** Esta última puede ser perseguida a través de una o varias de las siguientes submetas:

- Aprobación o afecto.
- Éxito y Competencia personal en diversos asuntos.
- Bienestar físico, emocional o social.

Aquí sobresale la fuerte concepción filosófica del enfoque terapéutico de Ellis (influido especialmente por la tradición estoica) donde los humanos son seres propositivos en busca de metas personales, que constituyen a su vez, las “filosofías personales”.

### B) COGNICIÓN Y PROCESOS PSICOLÓGICOS:

1. Pensamiento, afecto y conducta están interrelacionados, afectándose mutuamente.
2. Los principales componentes de la salud y los trastornos psicológicos se encuentran a nivel del pensamiento, a nivel cognitivo.

Estos componentes son:

- Las **Creencias Irracionales** (Exigencias) en los procesos de trastorno psicológico.
- Las **Creencias Racionales** (Preferencias) en los procesos de salud psicológica.



**C) ÉNFASIS HUMANISTA-FILOSÓFICO DEL MODELO:**

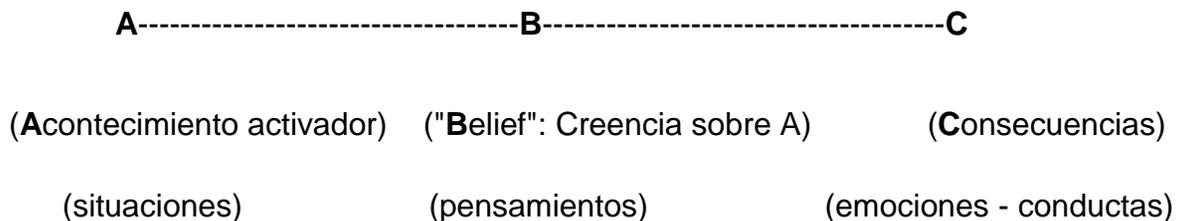
1. Las personas, en cierto modo, sufren por defender filosofías vitales centradas en perseguir sus metas personales de modo exigente, absolutista e irracional.
2. Las personas, en general, son más felices, cuando persiguen sus metas de modo anti-exigente, anti-absolutista, preferencialmente o de manera racional.

**D) EL MODELO A-B-C DEL FUNCIONAMIENTO PSICOLÓGICO:**

La mayoría de las personas suelen mantener un modelo atribucional o causal sobre su propia conducta centrado en los eventos externos, gráficamente tenemos:



El modelo de la TREC propone que el proceso que lleva a producir la "conducta" o la "salud" o "trastorno emocional" es distinto, ya que propone (Susini G.V., Educación Emocional en el Ámbito Escolar. Pág.8):



Siendo:

“A”: Acontecimiento activador, suceso o situación. Puedes ser una situación o acontecimiento externo o suceso interno: pensamiento, imagen, fantasía, conducta, sensación, emoción, etc.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

“**B**”: Representa al sistema de creencias, pudiendo incluirse el contenido del sistema cognitivo: pensamientos, recuerdos, imágenes, supuestos, inferencias, concepto o imagen de sí, atribuciones, normas, sistema de valores, esquemas, filosofía de vida, etc.

“**C**”: Representa la consecuencia o reacción en cuanto a la situación “**A**”, las “**C**” pueden ser de tipo emotivo (emociones) o conductuales (acciones), pudiendo, como veremos posteriormente de manera mas amplia producirse dos tipos de emociones y conductas: “las funcionales, que sirven para resolver, mejorar, o al menos no desvían de las metas o propósitos y, las emociones y conductas disfuncionales que son aquellas inapropiadas, contraproducentes, impiden una mejor resolución de problemas o empeoran los resultados, nos desvían de las metas o propósitos, son auto sabotadoras” (Susini G.V., Educación Emocional en el Ámbito Escolar. Pág.9).

No son los acontecimientos externos (salvo eventos externos o internos extremos: "terremoto", "dolor extremo") los que producen las consecuencias conductuales, emocionales y cognitivas; es el propio sujeto quien aplicando su proceso de valoración personal sobre esos eventos, produce esas consecuencias ante esos eventos. Que esos eventos produzcan estados emocionales perturbadores extremos e irracionales o racionales dependerá fundamentalmente de las actitudes valorativas (creencias) del sujeto particular.

Los acontecimientos se valoran según el grado de implicación de las metas personales del sujeto, metas que podrán ser perseguidas de modo irracional, produciendo un "procesamiento de la información absolutista" y consecuencias psicológicas trastornantes, o bien siguiendo un "procesamiento de la información preferencial" con consecuencias emocionales saludables.



### 1.3.3 LA NATURALEZA DE LA SALUD Y LAS ALTERACIONES PSICOLÓGICAS

Según lo expuesto anteriormente, las creencias irracionales serían los principales componentes de los trastornos psicológicos, así como las creencias racionales lo serían para la salud psicológica.

A continuación se describen las características y tipos de creencias irracionales y creencias racionales según la TREC.

#### CREENCIAS IRRACIONALES.

El trastorno psicológico, deriva de las **creencias irracionales**. Una creencia irracional se caracteriza por perseguir una meta personal de modo exigente, absolutista y no flexible. Las creencias irracionales pueden ser de dos tipos primarias y secundarias:

#### CREENCIAS IRRACIONALES PRIMARIAS

Ellis propone que las tres principales creencias irracionales primarias son:

**1. Referente a la meta de Aprobación/Afecto:**

"Tengo que conseguir el afecto o aprobación de las personas importantes para mí".

**2. Referente a la meta de Éxito/Competencia o Habilidad personal:**

"Tengo que ser competente (o tener mucho éxito), no cometer errores y conseguir mis objetivos".

**3. Referente a la meta de Bienestar:**

"Tengo que conseguir fácilmente lo que deseo (bienes materiales, emocionales o sociales) y no sufrir por ello".



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los textos entrecomillados son modelos de las tres principales creencias irracionales que hacen vulnerable a las personas a padecer trastorno emocional en los aspectos implicados en esas metas.

### CREENCIAS IRRACIONALES SECUNDARIAS

Hay tres creencias irracionales secundarias, derivadas de las primarias, que a veces se presentan como primarias, y que constituirían el segundo eslabón cognitivo del "procesamiento irracional de la información":

#### 1. Referente al valor aversivo de la situación:

**TREMENDISMO:** "Esto es horroroso", "Esta situación es terrible".

#### 2. Referente a la capacidad para afrontar la situación desagradable:

**INSOPORTABILIDAD:** "No puedo soportarlo, no puedo experimentar ningún malestar nunca".

#### 3. Referente a la valoración de si mismo y otros a partir del acontecimiento:

**CONDENA:** "Soy/Es/Son...un X calificativo negativo (inútil, desgraciado...) porque hago/hacen algo indebido".

### CREENCIAS IRRACIONALES COMUNES EN LAS Y LOS ADOLESCENTES

Según Susini (Pág.17), las creencias irracionales comunes en las y los adolescentes serían:

Es horrible no ser aceptado por mi grupo.

No debo cometer errores, especialmente errores sociales.

Si mis padres se equivocan es vergonzoso.

Soy así, no puedo cambiar.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El mundo debe ser justo.

Las cosas deben ser de la manera que yo espero que sean.

No puedo soportar la crítica.

Es mejor no arriesgarse y evitar equivocarse.

Yo no tengo la culpa, son otros lo que me hicieron hacerlo.

Las personas valen más si son más capaces, atractivas, ricas, etc.

### **DISTORSIONES COGNITIVAS**

En un tercer eslabón cognitivo, para determinar las consecuencias emocionales, estarían las distorsiones cognitivas o *errores inferenciales del pensamiento*.

Susini G.V., (Pág.20) explica que cuando las personas están perturbadas realizan inferencias erróneas. Estas distorsiones cognitivas derivan de las demandas, estas son:

1. Pensamientos de “todo o nada”, “siempre o nunca”.
2. Rotulación (etiquetar, catalogar).
3. Adivinar el futuro (catastrofización).
4. Magnificar lo negativo y minimizar lo positivo.
5. Descalificar o descartar lo positivo.
6. Razonamiento emotivo (siento que).
7. Generalización.
8. Personalización.
9. Filtro mental (abstracción selectiva).
10. Lectura de la mente.
11. Visión en túnel.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

12. Expresiones del tipo “debe”, “deben” (exigencias, demandas).

13. Inferencias arbitrarias.

### CREENCIAS RACIONALES.

Las creencias racionales son flexibles, toman la forma de deseos, anhelos, gustos y preferencias. Estas creencias no se convierten en formas dogmáticas del tipo de los debo, tengo, etc. Cuando las personas se acogen a estas premisas flexibles, tenderán a tomar conclusiones que toman las siguientes formas (Susini G.V., Educación Emocional en el Ámbito Escolar. Pág.18):

**Evaluación moderada de lo malo:** La persona concluirá “es malo pero no es terrible” en vez de “es horroroso”, cuando se encuentre ante un acontecimiento activador negativo.

**Enunciados de tolerancia:** La persona expresará puntos de vista tolerantes, por ejemplo: “no me gusta, pero puedo soportarlo”

**Aceptación de falibilidad:** La persona aceptará a los demás y así misma, como seres humanos falibles, a quienes no puede otorgarles legítimamente una sola calificación global, aceptando también que el mundo y las condiciones de vida son complejas y que está compuesta de elementos buenos, malos y neutros.

**Pensamiento flexible** con respecto a la aparición de acontecimientos. La persona se abstendrá de pensar que algo ocurrirá siempre o nunca, entendiendo que la mayoría de los acontecimientos pueden situarse a lo largo de un continuo, entre ocurrir muy raramente y ocurrir muy frecuentemente.

La salud psicológica, estaría ligada a las creencias racionales, estas a su vez presentan dos tipos: primarias y secundarias.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CREENCIAS RACIONALES PRIMARIAS

Las principales creencias racionales primarias serían:

**1. Referentes a la Aprobación/Afecto:**

"Me gustaría tener el afecto de las personas importantes para mi".

**2. Referentes al Éxito/Competencia o Habilidad personal:**

"Me gustaría hacer las cosas bien y no cometer errores".

**3. Referente al Bienestar:**

"Me gustaría conseguir fácilmente lo que deseo".

### CREENCIAS RACIONALES SECUNDARIAS

Las principales creencias racionales secundarias serían:

**1. Referentes al valor aversivo de la situación:**

**EVALUAR LO NEGATIVO:** *"No conseguir lo que quiero es malo, pero no horroroso".*

**2. Referentes a la capacidad de afrontar la situación desagradable:**

**TOLERANCIA:** *"No me gusta lo que sucedió pero puedo soportarlo, o modificarlo si me es posible"*

**3. Referentes a la valoración de si mismo y otros en el evento:**

**ACEPTACIÓN:** *"No me gusta este aspecto de mí o de otros, o de la situación, pero lo acepto como es, y si puedo lo cambiaré".*

La salud psicológica comprendería todo aquello que aporte a que el sujeto consiga sus metas con más probabilidad; es decir el auto doctrinamiento en las creencias racionales y su práctica conductual, es decir, que se genere una verdadera modificación en su conducta y respuesta emocional.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ellis, es el único terapeuta cognitivo que distingue entre consecuencias emocionales negativas apropiadas - inapropiadas o patológicas. El experimentar emociones negativas en si mismas, no convierte ese estado en irracional, lo que determina si una emoción negativa es o no patológica es su base cognitiva y el grado de malestar derivado de sus consecuencias.

Así en la TREC se distingue entre:

### EMOCIONES

#### NEGATIVAS APROPIADAS -VERSUS-

##### 1. TRISTEZA:

Derivada de la Creencia Racional: *"Es malo haber sufrido esta pérdida, pero no hay ninguna razón por la que no debería haber ocurrido"*

#### -VERSUS-

##### 1. DEPRESIÓN:

Derivada de la Creencia Irracional: *"No debería haber sufrido esta pérdida, y es terrible que sea así"*. Si se cree responsable de la pérdida se condena: *"No soy bueno"*, y si la cree fuera de control de las condiciones de vida son: *"Es terrible"*

##### 2. INQUIETUD:

Derivada de la Creencia Racional: *"Espero que eso no suceda y sería mala suerte si sucediera"*

#### -VERSUS-

##### 2. ANSIEDAD:

Derivada de la Creencia Irracional: *"Eso no debería ocurrir, sería horrible si ocurre"*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### 3. DOLOR:

Derivada de la Creencia Racional: *"Prefiero no hacer las cosas mal, intentaré hacerlas mejor, si no ocurre ¡mala suerte!"*

**-VERSUS-**

### 3. CULPA:

Derivada de la Creencia Irracional: *"No debo hacer las cosas mal y si las hago soy Malvado(a)"*

### 4. DISGUSTO:

Derivada de la Creencia Racional: *"No me gusta lo que ha hecho, y me gustaría que no hubiese ocurrido, pero otros pueden romper mis normas."*

**-VERSUS-**

### 4. IRA:

Derivada de la Creencia Irracional: *"No debería haber hecho eso. No lo soporto y es un malvado(a) por ello....."*

### 1.3.4 ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE LOS TRASTORNOS PSICOLÓGICOS.

Ellis (1989) diferencia entre la adquisición de las creencias irracionales y el mantenimiento de las mismas.

**ADQUISICIÓN:** La adquisición hace referencia a los factores que facilitan su aparición en la vida del sujeto. Estos serían:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### 1. Tendencia innata de los humanos a la irracionalidad:

Los seres humanos tienen en sus cerebros sectores precorticales productos de su evolución como especie que facilitan la aparición de tendencias irracionales en su conducta.

### 2. Historia de aprendizaje:

Los seres humanos, sobretodo, en la época de socialización infantil, pueden aprender de su experiencia directa o de modelos socio-familiares determinadas creencias irracionales. Además, una persona puede haber aprendido creencias y conductas racionales que le hacen tener una actitud preferencial o de deseo ante determinados objetivos, pero debido a su tendencia innata puede convertirlas en creencias irracionales o exigencias.

**MANTENIMIENTO:** El término mantenimiento se refiere a los factores que explican la permanencia de las creencias irracionales una vez adquiridas. Se destacan tres factores (Ellis, 1989):

#### 1. Baja tolerancia a la frustración:

La persona, sigue sus exigencias de bienestar a corto plazo ("Tengo que estar bien ¡ya!"), esto le hace no esforzarse por cambiar ("Debería ser más fácil").

#### 2. Mecanismos de defensa psicológicos:

Derivados de la baja tolerancia a la frustración y de la intolerancia al malestar.

#### 3. Síntomas secundarios:

Derivados también de la baja tolerancia a la frustración y de la intolerancia al malestar. Constituyen problemas secundarios y consisten en "**estar perturbados por la perturbación**" (ansiedad por estar ansioso: "Estoy ansioso y no debería estarlo").



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se destaca el papel de la baja tolerancia a la frustración derivado de una creencia irracional de bienestar exigente o inmediato.

### 1.3.5 TEORÍA DEL CAMBIO TERAPÉUTICO:

En la TREC se distingue varios focos y niveles de cambio (Ellis, 1981, 1989 y 1990), en cuanto a los focos del cambio, estos pueden estar en:

**a) Aspectos situacionales o ambientales implicados en el trastorno emocional.**

Ejemplo: Facilitar a un fóbico social un ambiente con personas no rechazantes y reforzantes de la conducta pro-social. Sería un cambio en el punto A del modelo A-B-C.

**b) Consecuencias emocionales, conductuales y cognitivas o sintomáticas del trastorno emocional.**

Ejemplo: En el mismo fóbico medicar su ansiedad, enseñarle relajación para manejar su ansiedad, autorreforzarse positivamente sus logros sociales y exponerse gradualmente a las situaciones evitadas. Cambio en el punto C del modelo A-B-C.

**c) En las evaluaciones cognitivas del sujeto implicadas en el trastorno emocional.**

Aquí se distinguirían a su vez dos focos:

**c.1. Distorsiones cognitivas o inferencias anti-empíricas:** "Me voy a poner muy nervioso y no voy a poder quedarme en la situación".

**c.2. Creencias irracionales** "Necesito tener el afecto de la gente importante para mi... y no soporto que me rechacen".



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Serían cambios en el punto B del modelo A-B-C.

Para Ellis (1981, 1989 y 1990) los tres focos pueden, y suelen producir modificaciones emocionales, cognitivas y conductuales. Los tres focos se suelen trabajar conjuntamente en una terapia del tipo TREC. Pero el foco más relevante para el cambio está en el punto B del modelo A-B-C, sobretodo en la modificación de creencias irracionales.

**Niveles en cuanto a la "profundidad" y generabilidad del cambio, INSHINGTS**  
(procesos de comprensión de la propia conducta):

**Nº 1:** Que el sujeto tome conciencia de que su trastorno deriva de B (Irracional) y no directamente de A.

**Nº 2:** Que el sujeto tome conciencia de como él mismo por autodocetrinación o autorrefuerzo mantiene la creencia irracional.

**Nº 3:** Que el sujeto trabaje activamente la sustitución de las creencias irracionales por creencias racionales mediante las intersesiones de tipo conductual, cognitivo y emocional.

La terapia TREC, recorre secuencialmente esos tres niveles; soliendo ser muy directiva en los primeros niveles y convirtiéndose en un método de autoayuda, más cercano al final del tercer nivel.

### 1.4 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA CONDUCTUAL

Según Valeria Susini, desde la perspectiva de la Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis, la propuesta de Educación Emocional, en el ámbito escolar, consiste en educar en el aspecto emocional para generar:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Mayor conciencia de las emociones, pensamientos y acciones y la forma como se relacionan entre ellos;
- Incremento del vocabulario emocional;
- El proceso de cambio de emociones disfuncionales a emociones mas funcionales o armónicas;
- El proceso de auto aceptación como persona;
- El proceso de auto aceptación como persona falible;
- El estilo de comunicación asertiva; nuevas conductas para aprender a tomar decisiones mas armónicas y positivas;
- La valorización de los logros y las posibilidades de cada uno.

El aprendizaje emocional nos permite valorarnos y aceptarnos aumentando la capacidad de relacionarnos asertivamente en nuestro proceso de crecimiento y aportando de esta manera nuevos modelos y alternativas para cada situación.

### 1.5 LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Daniel Goleman recalca en su obra, la importancia de la expresión “alfabetización emocional”, que originalmente escuchó de Eileen Rockefeller, la cual influyo significativamente en su interés e investigación sobre el tema y el posterior desarrollo de su obra. Reconoce además el concepto de “inteligencia emocional” a Peter Salovey, (Goleman D., La Inteligencia Emocional, (1996) Pág. 11).

Goleman cita en su obra los aportes de Karen Stone McCown, creadora del programa de la Ciencia del yo y directora del Centro de Aprendizaje Nueva, escuela privada que ofrece lo que podría llamarse un curso modelo en inteligencia emocional, siendo los sentimientos, tanto propios como los que aparecen en la vida de relación, el contenido de la Ciencia de Yo. Ello “demanda de maestros y alumnos el concentrarse en la estructura emocional de la vida del niño, empleando como estrategia la utilización de las tensiones y los traumas de la vida de los niños como tema del día. Los maestros hablan sobre asuntos reales: la herida que



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

causa sentirse desplazado, la envidia, los desacuerdos que pueden llegar a ser mayores en una batalla en el patio de la escuela” (Goleman D., (1996). Pág.302)

La Ciencia del Yo es precursora de una idea de rápida difusión, los cursos basados en ella llevan diversos nombres desde “desarrollo social”, “destrezas para la vida”, “aprendizaje social y emocional”, se emplea el término “inteligencias personales” en algunos casos basados en la idea de inteligencias múltiples de Howard Gardner. El objetivo común que persiguen es “elevar el nivel de la aptitud social y emocional de los niños, como parte de su educación regular, no solo algo que se les enseña correctivamente a aquellos que están flaqueando y ya han sido identificados como “problema”, sino un conjunto de destrezas y preceptos esenciales para cualquier niño”. (Goleman D., (1996) Pág. 302)

Según Goleman, “todos los cursos de alfabetización emocional tienen una raíz en común, que se remonta al movimiento de educación afectiva de los años 60, cuya creencia era que las lecciones psicológicas y motivacionales se aprendían con más profundidad si implicaban una experiencia inmediata de aquello que se enseñaba conceptualmente. Sin embargo, el movimiento de alfabetización emocional invierte el término educación afectiva: *en lugar de usar el afecto para educar, se educa el afecto mismo*”. (Goleman D., La Inteligencia Emocional (1996) Pág. 302)

Actualmente muchos de estos cursos y su difusión vienen de programas escolares de prevención orientados a problemas específicos como adolescencia y consumo de drogas, embarazo, violencia, etc. Se ha demostrado que “su efectividad aumenta cuando concentran un núcleo de aptitudes emocionales y sociales, tales como el control de los impulsos, el manejo de la propia ira, y la búsqueda de soluciones creativas para situaciones sociales difíciles”. (Goleman D., La Inteligencia Emocional (1996) Pág. 302)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Desde esta concepción de la Educación Emocional, se sugiere como siguiente paso emplear lo aprendido tras las aplicaciones de estos programas a problemas específicos y generalizarlos como medida preventiva para toda la población escolar, para que sean enseñadas –y considero que en primer lugar valoradas y aprehendidas - por maestros comunes.

Aunque fueran Peter Salovey y John Mayer quienes aplicaron el nombre de “inteligencia emocional” para la inteligencia interpersonal e intrapersonal, es a D. Goleman a quien se debe la profundización de la investigación sobre la inteligencia emocional y su difusión a nivel mundial.

Salovey incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales que integran la competencia emocional (Goleman D., La Inteligencia Emocional. Págs. 64,65 y 67):

### **Conocer las propias emociones:**

La conciencia de uno mismo, el reconocer un sentimiento mientras ocurre, es la clave de la inteligencia emocional y la base de la mayoría de las otras cualidades emocionales. Lo que los psicólogos conocen como *metacognición* referida a una conciencia del proceso de pensamiento y *metahumor* para referirse a la conciencia de las propias emociones, Goleman prefiere llamarlo *conciencia de uno mismo* lo cual supone una atención progresiva a los propios estados internos. La capacidad para controlar los sentimientos de un momento a otro es fundamental para la comprensión de uno mismo, en cambio la incapacidad de advertir nuestros auténticos sentimientos nos deja a merced de ellos. Quienes tienen mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen mayor seguridad en sus decisiones personales (elección de un carrera, empleo, con quien casarse, etc.)



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

“Sólo quien sabe por qué se siente como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente”. (Doris Martin y Karin Boeck, EQ Qué es Inteligencia Emocional. Pág. 22)

### **Manejar las emociones:**

Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad basada en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad, luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.

“Emociones como el miedo, la ira o la tristeza son mecanismos de defensa que forman parte de nuestro bagaje básico emocional. No podemos elegir nuestras emociones, no se pueden evitar, pero está en nuestro poder conducir nuestras reacciones emocionales y completar o sustituir el programa de comportamiento congénito primario, como el deseo o la lucha por formas de comportamiento aprendidas como la ironía por ejemplo. Lo que hagamos con nuestras emociones, el hecho de manejarlas de forma inteligente, depende de la inteligencia emocional”. (Doris Martin y Karin Boeck, EQ Qué es Inteligencia Emocional. Pág. 22)

### **La propia motivación:**

Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación - dominio (autocontrol) y para la creatividad. El autodomínio emocional, postergar la gratificación y contener la impulsividad, sirve de base a toda clase de logros. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

“Los verdaderos buenos resultados requieren habilidades como la perseverancia, disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas”. (Doris Martin y Karin Boeck, EQ Qué es Inteligencia Emocional. Pág. 22)

### **Reconocer emociones en los demás:**

La empatía, otra capacidad basada en la autoconciencia emocional, es la habilidad fundamental de las personas, permite adaptarse a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren, lo cual implica saber ponerse en el lugar en el lugar de los demás.

Los estudios sobre la comunicación parten de la afirmación de que al rededor del 90 por 100 de la comunicación emocional se produce sin palabras. La empatía ante otras personas requiere la predisposición admitir las emociones, escuchar con concentración y ser capaz también de comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente. (Doris Martin y Karin Boeck, EQ Qué es Inteligencia Emocional. Págs. 22 y 23)

### **Manejar las relaciones:**

El arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás, quienes se destacan en estas habilidades, se desempeñan bien en cualquier actividad que dependa de la interacción serena con los demás.

“En todo contacto con otras personas se requiere de las capacidades sociales. Que tengamos un trato satisfactorio con las demás personas depende, entre otras cosas, de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de reconocer los conflictos y solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo del interlocutor”. (Doris Martin y Karin Boeck, EQ Qué es Inteligencia Emocional. Pág. 23)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes, pudiendo desarrollar alguna o algunas más que otras.

Para Salovey y Mayer las cualidades emocionales por ellos descritas, pueden aprenderse y desarrollarse. En primer lugar, mediante el esfuerzo por percibir de manera consciente las propias emociones y las de los demás. La atención es la base para una mejor gestión de las propias emociones y un trato más consciente con las otras personas. Esfuerzo que se justifica pues la competencia emocional influye en todos los ámbitos clave de la vida. (Doris Martin y Karin Boeck, EQ Qué es Inteligencia Emocional. Pág. 23)

### **1.6 EDUCACIÓN EMOCIONAL LLEVADA AL CONTEXTO ESCOLAR**

El Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia en 2do (3ro y 4to) ciclos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desarrollado por el Grupo de Aprendizaje Emocional del CEFIRE de Elda, Alicante; presenta una serie de actividades ya validadas desde la aplicación práctica y su evaluación en los ciclos mencionados, las mismas que serán acogidas posteriormente en esta investigación como un modelo o guía para la intervención y prevención de los problemas de conducta. Siguiendo a Goleman, Bisquerra, Alvarez González, entre otros, el programa presenta la siguiente definición de Educación Emocional: (Pág. 42)

“Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.”

Comparto su afirmación sobre que los objetivos, contenidos y métodos de la Educación Emocional, deberán ocupar un sitio cada vez más destacado en nuestro sistema educativo, ya que la Educación Emocional puede contribuir al desarrollo integral de la persona.

Como quedo expuesto anteriormente, una de las aptitudes de la Inteligencia emocional es el autocontrol emocional entendido como “la habilidad para controlar o reorientar los propios estados de ánimo nocivos y la propensión a pensar antes de actuar, así como a reservarse los juicios” (Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia en 2do. de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), CEFIRE de Elda, Alicante. 2005). El aspecto del control de la ira tiene significativa importancia para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos que deriven en problemas de conducta, lo cual guarda relación con los planteamientos de Ellis en cuanto al cambio de pensamientos irracionales que generan malestar emocional hacia otros más racionales que permiten descatastrofizar las situaciones o acontecimientos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA





# UNIVERSIDAD DE CUENCA

## CAPITULO 2

### ADOLESCENCIA Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

#### 2.1 LA ADOLESCENCIA, DEFINICIONES:

La Organización mundial de la salud (OMS) define como adolescencia al "período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socio – económica", fija sus límites entre los 10 y 19 años. El y la adolescente presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico, cambios estructurales anatómicos, modificación del perfil psicológico y de la personalidad el cual generalmente es transitorio y cambiante, es emocionalmente inestable.

Según la OMS estos cambios se aprecian a lo largo de tres etapas: adolescencia temprana etapa comprendida entre los 10 a 13 años; adolescencia media entre los 14 a 16 años y adolescencia tardía entre los 17 a 19 años.

La Dra. María Eugenia Henríquez en su trabajo ¿Cómo relacionarse con los hijos adolescentes? (Unidad de Adolescencia, Hospital Roberto del Río), presenta las siguientes características "normales" del desarrollo en las tres etapas de la adolescencia:

#### 1. Adolescencia temprana (10 a 13 años):

- Pubertad: crecimiento rápido, características sexuales secundarias, capacidad reproductiva.
- Adaptación al "cuerpo nuevo". Imagen corporal.
- Comienza la separación (del adolescente) de la familia.
- Interacción con pares de l mismo sexo.
- Atracción por el sexo opuesto. Primeros enamoramientos.
- Familia: ambivalencia (afecto y rechazo, dependencia y autonomía). Primeros conflictos y peleas, rebeldía, obstinación.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Impulsividad.
- Cambios de humor.
- Pensamiento concreto aun, de los 10 a 12 años e inicio del pensamiento formal al rededor de los 12 a 13 años.

### 2. Adolescencia media (14 a 16 años):

- Se completan los cambios puberales.
- Intensa preocupación por la apariencia física.
- Búsqueda de la propia identidad diferente a la del adulto (lenguaje, vestimenta)
- Aumenta distanciamiento con la familia.
- Grupo de amigos: mixtos. Amistad con mayor intimidad y grupos de pertenencia (positivos o negativos).
- Proceso de Identidad de la personalidad y definición de la orientación sexual.
- Fluctuaciones emocionales extremas.
- Mayores conflictos con los padres y otros adultos: “caída de los ídolos”.
- Cuestionamiento de las conductas y valores.
- Hipercríticos de los adultos.
- Pensamiento más abstracto e hipotético deductivo.
- Desarrollo cognitivo: aumenta la capacidad de razonamiento y las exigencias escolares.
- Aparición de las conductas de riesgo.
- Egocéntricos.
- Necesidad de mayor autonomía: Distanciamiento (libertad) vs. Acompañamiento (límites y contención).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### 3. Adolescencia tardía (17 a 19 años):

- Maduración biológica completa.
- Aceptación de la imagen corporal.
- Consolidación de la identidad: ¿quién soy? ¿qué haré con mi vida?
- Definición de la vocación y lo necesario para lograrlo.
- Relaciones de pareja más estables.
- Mayor capacidad de intimar en sus relaciones interpersonales: relaciones más maduras, los amigos influyen menos.
- Identidad sexual estructurada.
- Nivel de pensamiento adulto.
- Familia: vuelven relaciones con los padres más cercanas, menos conflictos.
- Formación escala de valores propios, desarrollo moral consolidado.

Cabe recalcar que las características anteriormente descritas se enmarcan en el proceso natural de desarrollo de la adolescencia siendo conductas propias de cada una de estas etapas de desarrollo, sin embargo requieren un acompañamiento y la orientación necesaria para la resolución adecuada de los conflictos presentados, teniendo presente la necesidad de intervenir previa la aparición de conductas de riesgo.

El desarrollo de la personalidad dependerá en gran medida de los aspectos hereditarios, de la estructura y experiencias en la etapa infantil preescolar, escolar y de las condiciones sociales, familiares y ambientales en el que se desenvuelva el adolescente. En esta etapa se es muy susceptible de tomar una conducta inadecuada: trastornos de la conducta (alimenticia, emocional), alteración en la relación personal o conductas más dañinas autodestructibles como hábito del tabaco, alcohol u otro tipo de sustancias.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Según el Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia, la adolescencia es una etapa intensa de la vida, caracterizada por múltiples facetas y rasgos en la cual predomina lo social por sobre lo familiar. Es la época en que los y las adolescentes construyen su autonomía y proyecto de vida, a veces en medio de las dificultades propias de contextos excluyentes como los nuestros, donde marcan su presencia a través de expresiones de rebeldía. Reafirman su autoestima, buscan su identidad, la definen y la defienden como elemento sustancial de la personalidad. Los y las adolescentes viven incesantes experiencias, aprehenden y recrean el mundo a partir de sus emociones, de los grupos y del espacio social que van conquistando. Es un proceso de crecimiento que incorpora una fuerte crítica y cuestionamiento a las formas autoritarias, represivas e incoherentes que tienen los comportamientos adultos en la sociedad actual, lo que en muchos casos crea tensiones y se resuelven a través de actos agresivos. (Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia; Ecuador Agosto, 2004)

Las definiciones de adolescencia y adolescente citadas, nos presentan la necesidad de prestar atención y educar en el aspecto emocional para favorecer el desarrollo integral de las y los adolescentes dada la susceptibilidad que se presenta en esta etapa del ciclo vital para asumir conductas riesgosas y mas aun si consideramos a los problemas de conducta como expresiones de la violencia, tanto personal como sistémica, dados los diversos contextos -algunos de ellos excluyentes y generadores o encubridores de violencia- en los que se desarrolla su existencia.

La Dra. M<sup>a</sup>. Eugenia Henríquez cita la siguiente afirmación del psicólogo inglés Martin Herbert: “Muchos padres aguardan con lúgubres presentimientos la adolescencia de sus hijos. Este período es considerado como una fase del desarrollo que hay que *soportar* y no que disfrutar, y que es preciso *enfrentar* y no compartir...”. Esta concepción de la adolescencia pone a los padres (maestros,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

familia y sociedad en general) a la defensiva y los vuelve temerosos de “perder el control” sobre su hija(o) adolescente, olvidando así que se trata de una etapa mas en sus vidas que requiere un acompañamiento y actitudes coherentes de los padres o adultos significativos como posibles modelos a seguir y que además puede ser una experiencia enriquecedora y una oportunidad de aprendizaje mutuo.

Aceptar el desafío de la educación emocional, desde el enfoque cognitivo conductual en este caso, supone tener presente la interrelación existente entre pensamiento - emociones y conducta, así como la aceptación de la existencia y posibilidad de desarrollo de una Inteligencia Emocional. Lo cual implica avanzar hacia un esfuerzo conjunto por apoyar el proceso de desarrollo de nuestros adolescentes, especialmente de aquellos que presentan problemas de conducta y cuya manifestación se aprecia y es posible intervenir desde el contexto escolar; esforzándonos así por conseguir una mayor adecuación tanto emocional como comportamental, que procure el equilibrio y la armonía de la interacción del adolescente con su ambiente social. Para este propósito se hace necesario definir a que llamamos problemas de conducta y conocer cuales son los más frecuentes.

Dada la estrecha relación existente entre los fundamentos teóricos que rigen la presente investigación bibliográfica y las definiciones formuladas, por Manuel Armas (2007, Pág. 49) en su obra, desde la cual explica los conflictos y problemas de conducta desde el marco teórico del paradigma de la complejidad integradora creadora, sintetizando y volviendo complementarios los aportes de los tres paradigmas dominantes de las ciencias sociales: el científico – racional, el interpretativo – simbólico y el sociocrítico o sociopolítico, afirmando que “en el triángulo equilátero de la complejidad los tres ángulos de visión (racional, emocional y social) tienen el mismo valor”; he considerado pertinente desarrollar el tema de los problemas de conducta, en base a sus planteamientos.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### 2.2 PROBLEMAS DE CONDUCTA

Según Armas M. (2007, Pág. 94), “Los problemas de conducta surgen cuando las personas u organizaciones piensan de forma simplificadora (pensamientos distorsionados), sienten emociones desintegradoras (miedo o ira) y actúan de forma destructiva (agresividad, ansiedad). Los problemas de conducta son manifestaciones de la violencia, entendiendo por violencia aquello que nos impide llegar a ser lo que podemos ser desarrollando nuestras capacidades”. La violencia puede darse contra uno mismo como en la ansiedad o contra los demás como en las conductas agresivas, además, los problemas de conducta afectan tanto a quien los presenta como a todos los miembros de los sistemas a los que pertenece.

Es necesario recordar que “hay personas con problemas de conducta, pero también hay sistemas u organizaciones neurotizantes que generan problemas de conducta en las personas o complican la evolución positiva de las personas con dificultades”. Preferentemente se utilizara el término de **trastorno** al referirse a la dimensión individual y **problema** para hablar de las implicaciones sistémicas del trastorno”. (Armas M.; (2007) Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta Pág.94)

### CARACTERÍSTICAS DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA

- Se refieren a un conjunto de conductas que por su intensidad, frecuencia y duración deterioran significativamente el proceso de desarrollo personal y social.
- El comportamiento es evaluado como alterado en referencia a una norma de edad y/o evolutiva.
- La norma para evaluar una conducta como patológica debe tener en cuenta las características del medio educativo, social y cultural al que pertenece la persona, ya que la conducta es altamente influenciada por el entorno.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- El comportamiento alterado supone una pauta conductual relativamente estable.
- La conducta alterada afecta significativamente la relación del sujeto con el medio social.

La gravedad o importancia de los problemas de conducta se miden por el deterioro o grado de incapacidad que ocasionan en la vida afectiva, social y laboral de las personas.

Los problemas de conducta pueden ser “explosivos”, que llaman poderosamente la atención, como el trastorno disocial; o “implosivos”, que se rompen hacia dentro y aunque no llaman tanto la atención causan un sufrimiento personal importante como ocurre con la ansiedad y la depresión. En el ámbito educativo, los alumnos con problemas de conducta, presentan necesidades educativas especiales que requieren de aprendizajes y recursos excepcionales para adquirir las estrategias y habilidades sociales que les permitan integrarse creativamente en la sociedad para mejorarla.

### 2.2.1 PROBLEMAS DE CONDUCTA MÁS FRECUENTES

Según el grupo de expertos consultados en el transcurso de la obra de Armas M.; *Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta* (2007, Pág. 98-99) los problemas de conducta más frecuentes presentados desde la infancia hasta la adolescencia son:

1. No respetar las normas en la casa.
2. Problemas interpersonales: déficit en habilidades sociales.
3. Comportamientos oposicionistas y desafiantes.
4. Problemática sociofamiliar: soporte familiar inadecuado.
5. Fracaso escolar.
6. Impulsividad.
7. Trastorno de ansiedad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

8. No respetar normas en la escuela.
9. Conductas disruptivas en la escuela.
10. Los problemas de conducta manifiestan los problemas de las instituciones para dejar crecer en libertad a los jóvenes y atender a su diversidad. Todo lo que no se somete a la norma del sistema es patologizado, en lugar de cambiar el sistema para atender mejor las necesidades de los jóvenes.
11. Déficit de atención con hiperactividad.
12. Trastornos disociales en preadolescentes y adolescentes.
13. Celos.
14. Agresiones verbales y físicas entre adolescente.
15. Reacciones adaptativas y del vínculo.
16. Aislamiento, timidez.
17. Absentismo escolar.
18. Trastorno explosivo intermitente
19. Agresiones verbales y/o físicas con los padres.
20. Violencia en la casa.
21. Conductas destructivas del material escolar y urbano.
22. Alteraciones del sueño: falta de hábitos, terrores nocturnos.
23. Conductas de riesgo: alcohol, sustancias tóxicas, salud sexual.
24. Agresiones verbales y/o físicas con los profesores.
25. Hurtos o robos pequeños o mayores (dinero, celular, auto)
26. Enuresis y encopresis.
27. Violencia en la escuela.
28. Alteraciones en la conducta alimentaria: anorexia, bulimia.
29. Delincuencia.
30. Fugas del hogar.
31. Mutismo selectivo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En este listado se encuentran conductas que son síntomas de los trastornos mas frecuentes. Así, la conducta disocial tiene entre sus síntomas: no respetar normas en casa y en la escuela, fracaso escolar, conductas disruptivas en el aula, absentismo escolar, agresiones verbales o físicas, robos, delincuencia, fugas del hogar. Otros ítems se refieren a trastornos de conducta así definidos en los manuales de salud mental (DSM-IV Y CIE 10): Negativismo desafiante, Déficit de atención con hiperactividad, Conducta disocial, Trastorno explosivo intermitente, Alteraciones de la conducta alimentaria, Ansiedad de separación, Mutismo selectivo.

Se presentan también problemas de los sistemas familiar, escolar y social que inciden en la presencia, intensidad y duración de estos trastornos, como son el soporte familiar inadecuado, la escasa adaptación curricular y organizativa de los centros educativos a las necesidades de los alumnos y la problemática social que incide sobre las conductas de los jóvenes. (Armas M.; 2007, Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta. Pág.98).

### 2.2.2 TRASTORNOS DE CONDUCTA MÁS FRECUENTES

Según la información aportada por el grupo de expertos citados anteriormente, las consultas recibidas con mayor frecuencia por las profesiones de ayuda (educación, salud mental y servicios sociales) están relacionadas con los siguientes problemas prioritarios (Armas M.; 2007, Pág.100):

1. Comportamientos oposicionistas desafiantes.
2. Trastorno de ansiedad.
3. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
4. Trastorno disocial.
5. Agresión entre iguales.
6. Trastorno explosivo intermitente.
7. Violencia y maltrato en la familia.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

8. Alteraciones del sueño: falta de hábitos, terrores nocturnos.
9. Conductas de riesgo: alcohol, sustancias tóxicas, salud sexual.
10. Alteraciones de la conducta alimentaria: anorexia, bulimia.

También son frecuentes las consultas sobre características de los sistemas sociales en los cuales nos desarrollamos, estos pueden favorecer la presencia de problemas o influir en su frecuencia, intensidad y duración, son los **Códigos Z**. (Armas M.; 2007, Pág.100):

### **CÓDIGOS Z: incidencia de los sistemas familiar, escolar y social.**

El CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, Trastornos mentales y del comportamiento, de la Organización Mundial de la Salud) denomina como códigos Z a los factores que influyen el estado de salud y en el contacto con los servicios de salud.

Entre estos factores se incluyen:

- Problemas relacionados con la educación, el empleo, la vivienda, condiciones socioeconómicas, ambiente sociocultural.
- Problemas sobre la crianza de los niños: control adecuado, sobreprotección, institucionalización, abandono emocional, culpabilización.
- Dificultades relacionadas con el grupo de apoyo: soporte familiar inadecuado, problemas entre la pareja, ausencia de miembros de la familia.
- Problemas sobre el estilo de vida: alcohol, drogas, tabaco, dietas inapropiadas. Historia familiar de trastornos mentales o de conducta.

En el ámbito educativo, los problemas más frecuentes se refieren prioritariamente a (Armas M.; 2007, Pág.101):



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- a) **En el ámbito familiar.** Clima familiar desestructurado o soporte familiar inadecuado, puede manifestar las siguientes características: falta de normas y límites, estilos educativos autoritarios o permisivos, no asumir conjuntamente la responsabilidad educativa por parte de los padres, falta de autonomía y responsabilidad, escasa comunicación y dialogo, situaciones de crisis cronificada, falta de estrategias para poner limites y solucionar conflictos.
- b) **En el ámbito escolar.** Un currículo poco adaptado a las necesidades de los alumnos. Falta de atención individualizada a los alumnos con dificultades, escasa educación en valores, ausencia de normas de convivencia consensuadas, competitividad y poco trabajo cooperativo, discrepancia de criterios entre el profesorado y con la familia, deficiente formación específica del profesorado en conocimiento de los trastornos de conducta y estrategias de solución de conflictos, poca conexión entre el mundo escolar y laboral.
- c) **En el ámbito social.** Problemas relacionados con el empleo, la vivienda y las condiciones socioeconómicas; exclusión y rechazo social; grupos y situaciones de riesgo.

### 2.3 MULTICAUSALIDAD DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA

En los problemas de conducta influyen múltiples variables, tanto de tipo biológico y constitucional como psicológico y ambiental. Hay que contemplar la interacción de factores genéticos, neuroquímicos, familiares, escolares, sociales y de la propia personalidad; debiendo superarse la causalidad lineal, que crea culpables, y descubrir la causalidad circular o multicausalidad que crea corresponsables en la solución de los problemas. (Armas M.; 2007, Pág.101)

Dentro de esta visión multicausal, los expertos dan mayor importancia a variables de tipo personal y al estilo educativo inadecuado tanto familiar como escolar:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Posibles causas de los problemas de conducta:

Agrupando los factores de la multicausalidad de los problemas de conducta, tenemos:

- **Etiología multifactorial.** La propia personalidad, factores genéticos y neuroquímicos, factores del medio sociofamiliar y socioescolar.
- **Problemática familiar.** Incapacidad familiar para contener/controlar/ dirigir. Educación muy permisiva o excesivamente autoritaria.
- **Fracaso del sistema escolar.** Rigidez y poca flexibilidad curricular, poca adaptación curricular a las necesidades de los alumnos, necesidad de mejorar la formación específica del profesorado, incapacidad escolar para contener/ controlar/ dirigir.
- **No detección temprana.** Insuficiencia de programas integrales de protección.
- **Quiebra de valores.** Discontinuidad en el manejo de valores. Sociedad con escala de valores consumistas y de satisfacción inmediata.
- **Falta de coordinación.** No existe una unidad de criterios de actuación en la familia, en la institución escolar y entre la institución escolar y la familia.
- **Patologización excesiva.** Delegar la solución familiar o escolar en los profesionales de salud mental. (Armas M.; 2007, Pág.103).

La solución y mediación de conflictos como estrategia de la inteligencia re creadora requiere que ejercitemos las estrategias de la inteligencia racional, emocional y conductual. Necesitamos calmarnos (inteligencia emocional), para poder ver la invisible complejidad (inteligencia racional) y poder elegir alternativas contextualizadas (inteligencia conductual), integrando los tres aspectos de la inteligencia re creadora (Armas M.; 2007, Pág.71):

#### a. Clima integrador (la paz de la inteligencia emocional):

- **Relajación:** mantener la calma y sentido del humor. Escucha activa, empática



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Expresarse respetuosamente (evitar mensajes-tú, criticar, diagnosticar, descalificar, acusar, preguntar de forma inadecuada, etc.)
- Clarificar la situación personal, empleando mensajes-yo. Exponer el propio punto de vista: necesidades, metas, valores.
- Compartir el poder: “poder sobre” y “poder con”.
- Empatizar: conciliar demandas y necesidades.

### **b. Definir la complejidad del problema (libertad de inteligencia racional)**

- Visión ecosistémica del conflicto: multicausalidad; conocer su historia.
- Evaluación global del problema (aspectos positivos y negativos); Definir el conflicto centrado en las necesidades.

### **c. Elegir soluciones creativas (serenidad de las estrategias contextualizadas).**

- Diseñar alternativas creativas; Evaluar costes – beneficios.; Elegir la mas beneficiosa para las dos partes; Asumir la responsabilidad de actuar.
- Evaluar los resultados y revisar las soluciones.



*UNIVERSIDAD DE CUENCA*



### *CAPÍTULO III*

## *TÈCNICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CAPITULO 3

Este capítulo describe las técnicas y estrategias empleadas desde los enfoques teóricos que fundamentan la Educación Emocional descritos en el primer capítulo de esta investigación bibliográfica: la TREC de A. Ellis y La Teoría de la inteligencia Emocional.

#### **3.1 PRINCIPALES TÉCNICAS DE TRATAMIENTO EN LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVO CONDUCTUAL.**

Las Técnicas descritas a continuación han sido extraídas del Manual de Psicoterapia Cognitiva de Sánchez J.J y Cano S., J.J.

Ellis (1989) clasifica las principales técnicas de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) en base a los procesos cognitivos, emocionales y conductuales implicados en ellas:

##### **3.1.1 TÉCNICAS COGNITIVAS:**

###### **1. Detección:**

Consiste en buscar las Creencias irracionales que llevan a las emociones y conductas perturbadoras. Para ello se suele utilizar autorregistros con un listado de creencias irracionales, permitiendo su identificación o un formato de auto/preguntas.

###### **2. Refutación:**

Consiste en una serie de preguntas que el terapeuta emplea para contrastar las creencias irracionales (posteriormente puede emplearlas el paciente). Estas suelen ser del tipo: "¿Qué evidencia tiene para mantener que?", "¿Dónde está escrito que eso es así?", "¿Por qué sería eso el fin del mundo?", etc.

###### **3. Discriminación:**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El terapeuta enseña al paciente, mediante ejemplos, la diferencia entre las creencias racionales o irracionales.

### **4. Tareas cognitivas para casa:**

Se utilizan los autorregistros de eventos con guías de refutación, Cintas de casete con las sesiones donde se ha utilizado Refutación, Cintas de casetes sobre temas generales de TREC y biblioterapia (textos de autoayuda) TREC.

### **5. Definición:**

Se enseña a utilizar el lenguaje al paciente de manera más racional y correcta (Ejemplo: en vez de decir No puedo, decir, Todavía no logré...”)

### **6. Técnicas referenciales:**

Se anima al paciente a hacer un listado de aspectos positivos de una característica o conducta, para evitar generalizaciones polarizantes.

### **7. Técnicas de imaginación:** Se utilizan, sobretodo, tres modalidades:

**7.1 La Imaginación Racional Emotiva (IRE):** Donde el paciente mantiene la misma imagen del suceso aversivo (Elemento A, del ABC) y modifica su respuesta emocional en C, desde una emoción inapropiada a otra apropiada, aprendiendo a descubrir su cambio de la creencia irracional.

**7.2 La proyección en el tiempo:** el paciente se ve afrontando con éxito eventos pasados o esperados negativos a pesar de su valoración catastrofista.

**7.3 Hipnosis:** Técnicas hipnosuggestivas en conjunción con frases racionales.

### **3.1.2 TÉCNICAS EMOTIVAS:**

#### **1. Uso de la aceptación incondicional con el paciente:**



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

Se acepta al paciente a pesar de lo negativa que sea su conducta como base o modelo de su propia autoaceptación.

### **2. Métodos humorísticos:**

Con ellos se anima a los pacientes a descentrarse de su visión extremadamente dramática de los hechos.

### **3. Autodescubrimiento:**

El terapeuta puede mostrar que ellos también son humanos y han tenido problemas similares a los del paciente, para así fomentar un acercamiento y modelado superador, pero imperfecto.

### **4. Uso de modelado vicario:**

Se emplea historias, leyendas, parábolas, metáforas, etc. para mostrar las creencias irracionales y su modificación.

### **5. Inversión del rol racional:**

Se pide al paciente que adopte el papel de representar el uso de la creencia racional en una situación simulada y comprobar así sus nuevos efectos.

### **6. Ejercicio de ataque a la vergüenza:**

Se anima al paciente comportarse en público de forma voluntariamente vergonzosa, para tolerar así los efectos de ello. ("Pedir tabaco en una frutería")

### **7. Ejercicio de riesgo:**

Se anima al paciente a asumir riesgos calculados (hablar a varias mujeres para superar el miedo al rechazo).

### **8. Repetición de frases racionales a modo de autoinstrucciones.**

### **9. Construcción de canciones, redacciones, ensayos o poesías:**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se anima al paciente a construir textos racionales y de distanciamiento humorístico de los irracionales.

### 3.1.3 TÉCNICAS CONDUCTUALES:

#### 1. Tareas para casa:

Del tipo exposición a situaciones evitadas.

#### 2. Técnica de "Quedarse allí":

Se anima al paciente a recordar hechos incómodos como manera de tolerarlos.

#### 3. Ejercicios de no demorar tareas:

Se anima al paciente a no dejar tareas para "mañana" para no evitar la incomodidad.

#### 4. Uso de recompensas y castigos:

Se anima al paciente a reforzarse sus afrontamientos racionales y a castigarse sus conductas irracionales.

#### 5. Entrenamiento en habilidades sociales, especialmente en asertividad.

### 3.2 GUÍA PARA LA DETECCIÓN DE PENSAMIENTOS DISFUNCIONALES EN LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA CONDUCTUAL

La autora Susini, presenta la siguiente guía para la detección de pensamientos disfuncionales en la TREC (Pág.21):

“Evitar descalificar lo que la o el adolescente siente y expresa, que se sienta comprendido es indispensable para ayudarlo a pensar de modo funcional”

1. Detectar **PENSAMIENTOS EXTREMISTAS** (“todo o nada”, “siempre o nunca”).
2. Detectar **INFERENCIAS** (suposiciones y/o atribuciones).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

3. Detectar **DEMANDAS** (El debe, yo debo, el mundo debe)
4. Detectar **CONDENAS GLOBALES** (a los otros, a mi mismo, al mundo).
5. Detectar **TREMENDIZACIÓN** (es terrible, me voy morir)
6. Detectar **BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN** (es insoportable, necesito si o si...)

Una vez detectadas, se podrá ayudar con las siguientes preguntas según el caso:

### 1. PENSAMIENTOS EXTREMISTAS

*“Debo tener “todo” lo que yo quiero”*

¿Qué paría si *“todo”* el mundo hiciera y/o tuviera *“todo”* lo que quisiera?

¿Cómo te sentirías si otros pensaran igual y quisieran tener tu casa, tu novia, tus cosas, *“todo”* lo que tú tienes o deseas?

### 2. INFERENCIAS

*“Seguro que lo hizo a propósito”*

¿Puede ser que adivines cuales fueron las intenciones, los sentimientos o los pensamientos de tu compañero, amigo, profesor, etc.?

¿Es posible que puedas adivinar lo que otros piensan o sienten, o desean hacerte, etc.?

¿Puede ser que haya algún error en esta forma de pensar?

¿Puede ser que no sea 100% cierto lo que estás pensando?

¿Podrías considerar la posibilidad de que esta vez no tengas la razón?

Ya que estos pensamientos son suposiciones, no sería bueno averiguar si lo que piensas es cierto, preguntando a tu compañero, maestro, etc.

### 3. DEMANDAS

*“Debo estar siempre entretenido”*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si todo lo que haces debe ser divertido, entonces, ¿dejarías de bañarte? o ¿dejarías de ir al médico por que no es divertido?. Si no haces esas cosas por que no son divertidas, ¿dejarías de estar sano y no podrías divertirte!

*“No debo cometer errores”*

Si fuera así sacarías 20 en todas las pruebas. Por que si es cierto que no debes cometer errores no los cometerías.

¿Un error borra todas las cosas buenas que haces?

¿Conoces personas que no cometan errores?

¿Para que crees que te pueda servir cometer errores?

¿Conoces algún bebé que haya salido del vientre de su madre caminando?

Conectar con el pensamiento erróneo de que uno debe saberlo todo, y por eso no debe equivocarse.

### 4. CONDENA GLOBAL:

*“El es muy malo por que no me invitó a la fiesta”*

¿Las personas son malas o se comportan de la manera que ti no te gusta?

¿Si una persona se comporta de la manera que no te gusta, significa que es mala o solo tuvo una mala actitud?

¿Siempre hizo todo mal?

¿Puede ser que haya hecho algo bien?

¿Existe alguien que no haga “nada” bien?

### 5. TREMENDIZACIÓN Y BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

*“Es terrible, insoportable si no me aceptan en el grupo”*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Primero refutar la inferencia, luego, de ser cierto que no es aceptado por el grupo, relativizar el tremendismo.

¿De 0% a 100% que tan terrible es esto que te está ocurriendo?

Si ocurriera un terremoto y se desplomara tu casa, de 0% a 100% ¿Cuán terrible sería?

Que un grupo no te acepte ¿dice algo de ti?

¿Estás segura(o) que este grupo se ajusta a tu personalidad o a tu estilo?

¿Puede ser que otros grupos te acepten?

¿Qué crees de las personas que sufren adversidades mayores a las que tu crees se pueden soportar?, ¿Son seres de otro planeta? o simplemente las personas están preparadas para soportar terribles catástrofes y pérdidas.

Ahora: de 0% a 100% ¿Cuán terrible es que el grupo no te acepte?

### 3.3 ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### ESTRATEGIAS CONTRA LA CÒLERA, LA IRA Y LA INDIGNACIÓN

Doris Martin y Karin Boeck (1997) aportan desde su obra EQ Qué es Inteligencia Emocional, entre otras, las siguientes estrategias contra la cólera, la ira y la indignación.

##### **Introspección:**

Auto observación en las situaciones en las que se corre el peligro de dejarse llevar por la cólera (aparición de pensamientos negativos automáticos - irracionales). La introspección es la condición previa para interrumpir el automatismo de la indignación y hacer una nueva valoración de la situación que la ha desencadenado. Esta es, según Goleman, la piedra angular de la inteligencia



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

emocional: la conciencia de los propios sentimientos el momento en que se experimentan.

### **Dar una interpretación positiva a la situación:**

Hacer una nueva valoración desactiva las emociones negativas. Al enfadarnos solemos tener impresiones y sospechas precipitadas, exageradas y hasta injustas. Una interpretación o valoración positiva permite un juicio más comprensivo e indulgente en relación a la situación.

### **Actividad física, relajación y distracción:**

Las situaciones de indignación incitan al organismo a un a un máximo esfuerzo físico. Toda la atención se encuentra en el objeto/sujeto desencadenante de la indignación. La actividad física -caminar con rapidez, un corto paseo, mover con fuerza los brazos, inspirar y exhalar con profundidad- y la relajación muscular ayudan a reducir la intensidad de la excitación psicológica provocada por la indignación.

La distracción o retirada, no significa el no analizar y discutir la situación, pero es preferible hacerlo cuando la excitación psicológica haya remitido. Mientras tanto un receso y concentrarse en uno mismo son recursos terapéuticos adecuados: leer, escuchar música, sembrar o cuidar de una planta, etc. ayudan a distraer el pensamiento.

### **Autoafirmación:**

Se trata de exponer a la otra persona, calmada y controladamente, el motivo de nuestra indignación, con ayuda de las siguientes reglas:

- Calmarse primero antes de interpelar al otro, considerando tan solo aspectos fisiológicos se requieren al menos 20 minutos para que el organismo se apacigüe.
- Prepararse para la conversación, formulando mentalmente y de antemano sus argumentos.
- Esforzarse por mantener un tono tranquilo e imparcial y un lenguaje corporal neutro, evitando miradas amenazadoras, puños cerrados y demás gestos o posturas que puedan interpretarse como signo de agresión.



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

- Limitar la crítica al hecho que lo haya encolerizado (por favor deja de hacer bromas mientras trabajamos). Reproches globales del tipo siempre o nunca (siempre eres así de irresponsable, aquí nunca se puede estudiar en paz), solo provocarán una nueva pelea.

Estas estrategias han sido consideradas en el desarrollo del Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia en 2do de ESO, del CEFIRE de Elda, Alicante, por lo cual revisaremos sus actividades en el siguiente capítulo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA



## *CAPÍTULO IV*

# *GUIA PARA LA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CAPITULO 4

#### **GUIA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

##### **4.1 Presentación**

El presente capítulo pretende constituirse en un aporte ante la necesidad de intervenir activa y preventivamente ante problemas frecuentes de conducta presentados en adolescentes, los mismos que se manifiestan y es posible tratarlos, entre otros escenarios sociales, en el contexto escolar.

Como se ha podido apreciar en los capítulos anteriores, la Educación Emocional proporciona técnicas y estrategias adecuadas para abordar diversos problemas de conducta, entre ellos están los problemas interpersonales y la violencia entre iguales, para los cuales presento una selección de estrategias, técnicas y la metodología de aplicación propuesta desde los enfoques de la TREC, La Inteligencia Emocional y algunas actividades extraídas del Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia en 2do. de ESO, del CEFIRE de Elda, Alicante.

##### **4.2 TALLERES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES DESDE LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA CONDUCTUAL**

Valeria Susini ofrece en su trabajo "Educación Emocional en el Ámbito Escolar" (Pág.23), la estructura básica para los talleres de Educación Emocional para niños y adolescentes desde la TREC, partiendo de cuatro ejes con sus correspondientes objetivos, aporte que presento a continuación:

La Educación Emocional permite adquirir una mayor conciencia de las emociones y los pensamientos y la forma en la que ambos se relacionan.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al conocer los pensamientos y las emociones, podemos arribar a las creencias internas que condicionan la respuesta conductual de la persona.

Se propone trabajar en forma de talleres, cuatro ejes centrales:

**Desarrollo Personal:** Auto aceptación

**Desarrollo Emotivo:** Emociones

**Desarrollo Cognitivo y Conductual:** Creencias y conductas.

**Desarrollo Social:** Relaciones interpersonales y resolución de problemas.

El abordaje de estos ejes permitirá explorar y reconocer los pensamientos, emociones y conductas propias y los de los demás.

De esta manera se facilita el descubrimiento de los efectos que produce su comportamiento, tanto en el área personal como en la interacción social (compañeros, docentes, personal en general, entorno familiar) posibilitando el propio crecimiento. Crecimiento que ayudará a la resolución de problemas, a la toma de decisiones y en las relaciones interpersonales.

### OBJETIVOS GENERALES

Reconocimiento de las propias emociones y las de otros.

Reconocimiento de los pensamientos

Control y modificación de las creencias y conductas disfuncionales.

Auto aceptación.

Desarrollo de habilidades interpersonales.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

#### Desarrollo Personal

Brindar elementos para desarrollar el auto concepto y la auto aceptación

Reforzar la idea de que todos somos diferentes y únicos.

#### Desarrollo Emotivo

Mejorar el reconocimiento y la designación de las propias emociones.

Proporcionar elementos para entender las causas de las emociones.

Mejorar el control del enojo.

Ampliar la capacidad para expresar adecuadamente el enojo sin pelear.

Disminuir el comportamiento agresivo, bromas, etc. que provocan distracción en clase (conductas disruptivas).

Aumentar las emociones positivas sobre ellos y los demás.

Disminuir el comportamiento auto destructivo.

Disminuir la ansiedad social que provoca reacciones defensivas.

#### Desarrollo Cognitivo Conductual

Conocer la relación entre pensamientos, emociones y reacciones.

Aumentar la conciencia de responsabilidad de las propias acciones.

Aumentar la capacidad de la concentración y la atención en clase y en general.

Reconocer las consecuencias de las propias decisiones y acciones, producto del auto control.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Mejorar el rendimiento escolar.

### **Desarrollo Social**

Mejorar la capacidad para entender el punto de vista del compañero y los docentes.

Apreciar como las personas sienten diferente ante las mismas situaciones.

Aumentar la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros.

Mejorar la capacidad de escuchar.

Abordar los conflictos para llegar a la negociación de los desacuerdos buscando soluciones.

Saber escuchar y plantear preguntas.

Propiciar la actitud amistosa e interesada con sus pares, con consideración.

Invitar a la cooperación, a la ayuda y la actitud de compartir.

Facilitar una actitud más democrática en el trato con los otros.

### **Metodología de Trabajo**

Talleres con actividades que consisten en juegos y ejercicios acordes a la edad. Con tiempo establecido, previsto una vez por semana. Para lograr los objetivos propuestos se prevén:

Actividades escritas y plásticas.

Juegos de simulación.

Actuación de roles.

Elaboración de cuentos e historias.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Reflexiones grupales.

- a) Evaluación final
- b) Considerar que ejes necesitan ser reforzados.

### **4.3 ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Las actividades propuestas en el Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia en 2do de ESO, del **CEFIRE** de Elda, Alicante; presentan una conjunción entre las técnicas y estrategias de tratamiento de la TREC y las de la Inteligencia Emocional, permitiendo así, tanto la toma de conciencia de la relación entre pensamiento - acción – emoción y el desarrollo del proceso de cambio de creencias irracionales a creencias más racionales, como el entrenamiento en las competencias emocionales propias de la Inteligencia Emocional.

Este Programa, tras una amplia investigación en 15 centros educativos, se enfoca en la prevención de la violencia entre iguales al determinarlo como uno de los problemas de conducta más frecuentes en el medio escolar. Originalmente para su inclusión como programa se plantea trabajar en el marco del Plan de Acción Tutorial (PAT) de la institución escolar, siendo los maestros tutores los encargados de llevarlo a cabo previa capacitación para la comprensión de su necesidad, desarrollo y forma de evaluación. Se sugiere además la inclusión de dos o tres actividades por trimestre de cada uno de los dos módulos propuestos, el primero para el desarrollo de habilidades sociales y el segundo para el desarrollo del autocontrol, en tres fases de aplicación, inicial, media y final, con el fin de promover en primer lugar un clima de confianza en el grupo para progresivamente facilitar la expresión de sentimientos, creencias, valores y



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

posteriormente abarcar experiencias personales y grupales así como soluciones alternativas para la resolución de conflictos.

Una vez concebidos los problemas de conducta como manifestaciones de la violencia tanto personal como sistémica (Armas M.), considero aplicables las actividades del Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia del CEFIRE de Elda a los problemas de conducta presentados por adolescentes en el contexto escolar, prestando especial atención a los Problemas interpersonales: déficit en habilidades sociales; al ser uno de los problemas de conducta más frecuentes relacionado además con la violencia entre iguales (ambos mencionados en el capítulo 2 de esta investigación) y hacia los cuales he tenido la oportunidad y el desafío de orientar mi intervención como profesional.

Describiré a continuación una selección mínima de estas actividades enfocadas especialmente al entrenamiento de habilidades sociales y autocontrol, dos de las competencias emocionales requeridas para la prevención e intervención de problemas de conducta en adolescentes en el contexto escolar, las mismas que pueden ser aplicadas por la o el psicóloga (o) educativa (o) de la institución, siempre en coordinación con la administración y el personal docente, sin embargo, resulta mucho más eficaz la intervención conjunta ( que incluya también tanto al personal docente como directivo) tras un proceso de aprendizaje y aprehendizaje que resultaría enriquecedor para su desarrollo tanto personal como profesional.

Recalco que para su aplicación como programa conviene asumir las recomendaciones para su implementación mencionadas anteriormente y detalladas en el propio Programa, mi propósito es describir algunas actividades a manera de guía para la prevención e intervención de problemas de conducta y específicamente de los referidos a Problemas interpersonales por déficit en habilidades sociales para ser abordadas desde el contexto escolar.



### 4.3.1 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y EMPATÍA

#### 1. COLLAGE

##### Objetivos

- Promover una imagen positiva de sí mismo/a y de los/as demás miembros del grupo.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.
- Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Promover hábitos de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia, autoestima y habilidades sociales.

**Descripción.** Se divide la clase en grupos de 6/8 alumnos/as y se les entrega el material necesario para hacer un *collage*. (Puede pedirse previamente a cada grupo que traiga a clase el material que vaya a necesitar para este fin).

Se dan las instrucciones: "Van a hacer un *collage* que represente las cualidades positivas que tiene cada uno de los miembros del grupo". Para ello, dediquen unos minutos a dialogar sobre qué cualidades positivas definen mejor a cada uno de ustedes y cómo las van a representar. Construyan un *collage* que exprese ese conjunto de cualidades, pero atención:

- Nadie debe quedar excluido, deben representarse cualidades de todos.
- Elijan sólo cualidades positivas, nunca negativas.
- Sólo se pueden expresar cualidades que realmente tengan las personas.
- Elijan el mismo número de cualidades positivas para cada uno: una, dos o tres a lo sumo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Una vez finalizados los *collages*, se realiza una puesta en común. Por turnos, un representante de cada grupo expone al resto el *collage* que han realizado y explica qué han querido expresar y cómo lo han expresado.

Cuando todos los grupos han terminado, el tutor/a (profesor/a) puede guiar la reflexión y el diálogo en gran grupo en torno a: la dificultad de la tarea, el desarrollo del trabajo en equipo, la dificultad o facilidad de encontrar cualidades positivas de los compañeros, si han descubierto cualidades positivas de algún compañero/a que antes desconocían...

Los *collages* realizados pueden quedar expuestos para decorar el aula.

**Duración.** Dos sesiones de 50 minutos.

**Estructuración grupal.** Pequeño grupo y gran grupo.

**Participación.** De 25 a 30 estudiantes.

**Metodología.** Trabajo en pequeño grupo. Exposición oral. Debate.

**Materiales.** Una hoja mural grande para cada grupo. Los materiales necesarios para construir el *collage*: tijeras, rotuladores, cola, fotos, recortes de prensa, para cada grupo.

**Observaciones para su aplicación.** Durante la primera sesión se presenta la actividad, se realiza el debate en pequeño grupo y se comienza la elaboración de los *collages*. Durante la segunda sesión se finalizan los *collages*, se realiza la presentación de éstos al gran grupo y por último el debate sobre la actividad realizada.

**Justificación de su inclusión en el programa.** En la medida en que el alumnado desarrolle una imagen positiva de sí mismo y reconozca las cualidades positivas



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

de los demás estaremos creando un clima de confianza y respeto en el aula que facilitará la prevención de conflictos.

**Fase de aplicación.** Inicial.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Brunet y Negro (1982).

### 2. DIBUJANDO AL DICTADO

#### Objetivos

- Mostrar las dificultades de la comunicación.
- Analizar la importancia del *feedback* en la comunicación.
- Mostrar la importancia de la actitud de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales.

#### Descripción

**Fase de preparación.** El tutor/a (profesor/a) selecciona a dos estudiantes y les prepara previamente dándoles las instrucciones necesarias. Así, se les presenta un dibujo a cada uno y se les pide que, primero uno y después el otro, traten de explicar al grupo cómo realizar ese dibujo.

**1ª Fase. Ejercicio de comunicación sin feedback.** El primer estudiante que dicta se sitúa delante de la clase, de espaldas al grupo y sentado. Su tarea consiste en explicar el dibujo que tiene de manera que el resto del grupo pueda reproducirlo con exactitud.

La tarea del resto del alumnado consiste en reproducir en una hoja lo que va dictando. Debe hacerse con la mayor perfección posible.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se explica su dibujo despacio, con pausas suficientes para que todos sigan sin dificultad sus instrucciones. No se le puede interrumpir ni hacer preguntas, tampoco puede enseñar el dibujo ni hacer ningún gesto. Sólo debe utilizar la palabra.

El tutor/a anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea. Una vez terminado el dibujo, pide a la clase que de la vuelta a la hoja.

**2ª Fase. Ejercicio de comunicación con feedback (con preguntas).** Se hace inmediatamente después de la primera fase. El siguiente alumno/a explica su dibujo a sus compañeros/as, pero en esta ocasión se sitúa al frente de la clase, de cara a los demás y sentado/a. Explica su dibujo despacio y con pausas suficientes. Se le puede interrumpir y preguntar cuantas veces se quiera. Lo único que no puede hacer es enseñar el dibujo ni dibujar en la pizarra. Todas sus intervenciones deben ser orales. El tutor/a anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea.

### **3ª Fase. Reflexión en grupo**

Guías para la reflexión:

Al alumnado que ha dictado: ¿Cómo se han sentido, con comodidad, con inseguridad? ¿Por qué?

Al conjunto del aula: ¿Cuándo ha sido mejor el rendimiento? ¿Cómo influye el *feedback* en la comunicación? ¿Qué pasa cuando una persona habla sin esperar a recibir información del interlocutor? ¿Qué pasa cuando una persona no escucha activamente cuando le hablan?

Normalmente, los dibujos de la fase *con feedback* se ajustan más a la realidad que los dibujos de la primera fase, sin embargo, la comunicación *con feedback* requiere más tiempo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo. Participación: de 25 a 30 estudiantes.

**Metodología.** Expresión verbal (dictado). Reproducción de lo que se dicta. Debate.

**Materiales.** Un lápiz, una goma, dos hojas para cada alumno(a) y dibujo a ser dictado (Ver anexo).

**Justificación de su inclusión en el programa.** Útil como actividad previa a la realización de otras actividades con contenidos más íntimos y/o personales ya que:

- Su contenido es totalmente neutro.
- Trabaja la importancia de mantener una actitud de escucha activa.
- Pone en evidencia cómo mejora la comunicación cuando se ofrece y recibe *Feedback*.

**Fase de aplicación.** Inicial.

**Dificultad para el profesorado.** Baja. **Bibliografía.** Brunet y Negro (1982).

### 3. CARTA DE MI AMIGO/A

#### Objetivos

- Ayudar a reflexionar sobre las cualidades personales más importantes y considerarlas como importantes para poderse enfrentar con más facilidad a la vida.
- Mejorar el auto concepto para fomentar la autoestima y la auto motivación.

**Competencias emocionales.** Automotivación y autoconciencia.

#### Descripción



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Presentación: Se propone un juego en el que van a poder emplear su fantasía y su capacidad de autoconocimiento. Se trata de que examinen sus cualidades personales y desarrollen posteriormente su autoestima. Tienen que imaginarse que están dando un paseo por el parque, gozando de su tranquilidad, y les gusta mirar los árboles, las plantas que crecen en él... De pronto se encuentran una carta que ha perdido alguien.

Instrucciones: “La carta va dirigida a una persona que no conocen; en cambio, quien la envía es su mejor amigo/a. El sobre no está cerrado y, movidos por la curiosidad, sacan la carta y empiezan a leerla. La carta habla de ustedes: su amigo/a describe cinco cualidades que ve en ustedes y que los ayudan a enfrentarse con seguridad a la vida. A lo largo de la carta se dan algunos ejemplos del modo con que han usado esas cualidades y de lo que han logrado gracias a ellas. Es una carta preciosa y quedan encantados/as con ella. En ella hay palabras sinceras de aprecio y estima hacia ustedes, que los hacen muy felices.

Tomen una hoja y escriban la carta que han encontrado en su fantasía, según las características anteriores. Disponen de 25 minutos.

Después las leerán a sus compañeros/as formando pequeños grupos de cuatro o cinco y comentarán qué les parecen las cartas de los/as demás: qué es lo que les ha gustado de ellas, si hay elementos que se parecen, si tienen cualidades completamente diferentes de los otros/as... Disponen de 15 minutos para trabajo en pequeño grupo.

Para finalizar la dinámica, el tutor/a (profesor/a) puede lanzar estas preguntas al grupo-clase, para comentar la actividad:

- ¿Les ha gustado este juego de interacción? ¿Por qué?
- ¿Su mejor amigo/a podría haber escrito una carta así?
- ¿Tienen algún amigo/a que conozcan tan bien?



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ¿Qué sienten después de haber escrito esa carta?
- ¿Les ha sido fácil encontrar cinco cualidades importantes con los correspondientes ejemplos?
- ¿Les ha servido para algo esta actividad?

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual la primera parte. Pequeño grupo la segunda y gran grupo la última parte.

**Metodología.** Reflexión por escrito. Fantasía dirigida. Juego de interacción. Dinámica de grupos.

**Materiales.** Papel y bolígrafo.

**Observaciones para su aplicación.** Una vez finalizada la actividad, si se dispone de tiempo, se puede dejar que algunos voluntarios lean su carta, o bien el tutor/a puede leer en el grupo algunas cartas sin decir el nombre del autor/a, y los/las participantes deberán adivinar quiénes las han escrito.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad interesante para favorecer la educación emocional, ya que facilita la interacción positiva entre el grupo y con el alumnado en particular, permitiéndole desarrollar la autoestima.

**Fase de aplicación.** Media.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Vopel (2000).

#### 4. PANTALLAS DE PROYECCIÓN

##### Objetivos



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Promover el autoconocimiento y desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Valorar la apertura y la confianza en las relaciones; reconocer cuando uno puede arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos.
- Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y empatía.

**Descripción.** Se entregan al grupo fotos, imágenes, recortes de revistas en gran número y variedad. Se invita a que cada miembro elija dos entre todas las expuestas. Por turno, quienes quieran describen o explican a los/las demás el significado que para ellos/as tienen las fotos elegidas. Por qué las han elegido, qué les sugiere o evoca, qué valores o ideas se reflejan en la imagen. Evaluación de conjunto al finalizar la actividad.

**Duración.** Se podrá realizar en una sesión. Pero hay que dar tiempo, sin prisas sin agobios, si es necesario se pueden utilizar dos sesiones, en función del tamaño del grupo.

**Estructuración grupal.** Trabajo individual en principio y posteriormente puesta en común en gran grupo.

**Metodología.** A ser posible la distribución del aula será en círculo. Se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo en el centro del círculo. Si no es posible se pegarán en la pizarra y el alumnado las observará durante unos 5 o 10 minutos.

**Materiales.** Imágenes, fotografías, recortes de revistas, de personas, de situaciones, hechos, paisajes. Pizarra, celofán.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Observaciones para su aplicación.** Facilitar la verdadera atención al otro, por ello se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima grupal.

**Variantes.** Después de una primera vuelta, la expresión se hace, a menudo, más reservada y la evaluación más profunda. Se puede proponer, entonces, una segunda vuelta; mejor si se propone un objetivo un tanto distinto del anterior. Si se comenzó por la propia presentación (A), la segunda vez se puede proponer expresar lo que uno espera (variante B), o cómo se ve el grupo (variante C) a partir de las imágenes.

La finalidad propuesta es dar lugar a que cada uno exprese sus ideas, pensamientos y valores. (B) El objetivo propuesto es presentarse personalmente expresando los deseos y expectativas que tiene hacia el grupo. (C) El fin propuesto es que cada miembro exprese cómo percibe o ve al grupo y el clima del mismo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** La actividad es un medio para que el alumnado hable de sus ideas, valores, creencias, percepciones, elementos implicados directamente en la educación emocional.

En la medida en que conocemos más al otro, estamos, en mayor disposición de entenderle, conocerle, y respetar sus ideas y estilo de vida. Por tanto puede ser una actividad preventiva, dado que si conocemos más con detenimiento al compañero/a, estamos posibilitando una mayor comunicación y por tanto una disminución en la confrontación y aparición de los conflictos.

**Fase de aplicación.** Puede utilizarse en una fase inicial, dónde ha habido un trabajo previo, o en una fase media. Ya que deben expresar lo que esas imágenes les provocan, la valoración sobre ellas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Otras observaciones.** Si el grupo es muy numeroso, de más de 25 estudiantes, se podrían hacer las tres variantes en una sesión, es decir, unos/as elegirían unas imágenes para expresar lo que les sugiere y otros/as podrían elegir otras para explicar qué expectativas tienen respecto al grupo, o cómo lo ven. Sería un grupo de imágenes sugerentes de: personas, paisajes, situaciones. Cada estudiante elegirá, cuando le toque, dos imágenes, explicará por qué las ha elegido.

**Dificultad para el profesorado.** Dificultad media, sólo es necesario un clima de respeto de escucha y de atención al otro.

**Bibliografía.** Hostie, R. (1990).

### 5. EL TRUEQUE DE UN SECRETO

#### Objetivos

- Desarrollar la capacidad de empatía en los miembros del grupo.
- Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Promover hábitos de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Empatía y habilidades sociales.

**Descripción.** El docente distribuye una papeleta a cada alumno.

Escribirán en la papeleta una dificultad que encuentran en la relación y que no les agrada exponer oralmente en público. El docente puede poner un ejemplo para facilitar la comprensión del ejercicio.

Se recomienda que disimulen la letra para que no se sepa de quién es, o bien pueden escribir con mayúsculas. Se doblan de forma idéntica las papeletas, se mezclan y se distribuyen aleatoriamente entre los alumnos/as. Cada cual lee el problema que le ha tocado en voz alta, utilizando la primera persona (yo), viviendo el problema y haciendo como si fuera el autor/a. No se permite debate ni preguntas durante la explicación. Al finalizar, si lo considera conveniente, puede



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

aportar una solución a *su* problema. Por último, el profesor, dirigirá el debate sobre las reacciones provocadas, utilizando, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sentiste al describir tu problema?
- ¿Cómo te sentiste al exponer el problema de otra persona?
- ¿Cómo te sentiste cuando otra persona relataba tu problema?
- A tu parecer, ¿comprendió bien esa persona tu problema?
- ¿Consiguió ponerse en tu situación?
- ¿Crees que llegaste a comprender el problema del otro/a?
- Como consecuencia de este ejercicio, ¿crees que vas a cambiar tus sentimientos hacia otras personas?

**Duración.** Una sesión de tutoría. Si el alumnado se implica mucho en la actividad, ésta se puede desarrollar en dos sesiones.

**Estructuración grupal.** Trabajo individual. Trabajo en gran grupo. Es importante que durante la exposición al grupo el alumnado esté situado en círculo de forma que todos puedan verse de frente. Participación: de 25 a 30 estudiantes.

**Metodología.** Reflexión personal. Exposición oral. Debate.

**Materiales.** Bolígrafos y papeletas.

**Observaciones para su aplicación.** Es fundamental que el profesorado motive al alumnado para que escriba sus dificultades. Se tiene que garantizar la confidencialidad del secreto. El nivel de dificultad de la actividad es medio -alto por lo que ésta se debería de plantear al final del programa, cuando el alumnado ya ha trabajado bastante el tema de la educación emocional.

**Justificación de su inclusión en el programa.** La actividad trabaja la capacidad de hablar de los sentimientos lo cual es un factor básico de la educación emocional. Sin embargo, resulta muy impactante hablar en gran grupo de los sentimientos y de las dificultades que uno encuentra en las relaciones. Esta



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

actividad les permite por un lado hablar de sentimientos desde una perspectiva más neutra, ya que no es su propio problema el que van a relatar, y por otro lado les brinda la posibilidad de que cada estudiante exprese sus necesidades de relación, con el grupo o en otros aspectos que el alumno desee relatar.

A su vez, la actividad requiere que el alumnado se ponga en el lugar de la persona que ha escrito el problema y que el resto escuche activamente su exposición. En la medida en que desarrollemos la escucha activa en los alumnos/as y sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus necesidades (empatía), las tensiones y los conflictos en el aula tenderán a decrecer. Por último, al tener que exponer ellos mismos, en gran grupo, están desarrollando habilidades comunicativas. Conforme adquieran más destrezas en la comunicación tenderán a recurrir con menor frecuencia a la violencia para la resolución de sus problemas.

**Fase de aplicación.** Cuando el grupo ya esté formado o se conozcan de otros años.

**Otras observaciones.** Sirve para que vean los posibles problemas que tienen en ese grupo.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

## 6. EL REGALO DE LA ALEGRÍA

### Objetivos

- Promover un clima de confianza personal, de valoración de las personas y de estímulo positivo en grupo.
- Desarrollar habilidad para generar emociones positivas.
- Dar y recibir un *feedback* positivo en ambiente grupal.

**Competencias emocionales.** Autoestima y habilidades sociales.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Descripción.** El tutor (profesor/a) forma los grupos y reparte papel. Luego, hace una breve presentación: “Muchas veces apreciamos más un regalo pequeño que uno grande. Otras muchas, estamos preocupados por no ser capaces de realizar cosas grandes y dejamos de lado hacer cosas pequeñas, aunque quizás tendría un gran significado. En la experiencia que sigue vamos a poder hacer un pequeño regalo de alegría a cada miembro del grupo”.

El tutor/a invita a los participantes a que escriban cada uno un mensaje, que despierte en cada estudiante del grupo sentimientos positivos respecto a sí mismo. El tutor/a (profesor/a) presenta sugerencias, procurando animar a todos a que envíen un mensaje a cada miembro de su grupo, incluso a aquellos por quienes puedan no sentir gran simpatía.

Respecto al mensaje, les dirá:

- Sé muy concreto, por ejemplo: *Me gusta como ríes cuando...* y no, *Me gusta tu actitud*, que es demasiado general.
- Utiliza un mensaje específico y bien ajustado a la persona a que va, y que no sea válido para cualquiera.
- Envía un mensaje a todos/as, aunque no les conozcas a fondo; en todos/as podrá encontrar algo positivo.
- Procura decir a cada cual algo que hayas observado en el grupo, sus mejores momentos, sus éxitos; y haz siempre la presentación de tu mensaje de un modo personal: *A mí me gusta en ti...*, *Yo veo que tú...*
- Di a la otra persona lo que tú ves en ella que te hace ser más feliz.

Los participantes pueden, si quieren, firmar aunque se recomienda el anonimato. Escritos los mensajes, se doblan y se reúnen en una caja, dejando los nombres a quienes se dirigen hacia fuera. Se dan a cada uno sus mensajes. Cuando todos hayan leído sus mensajes, se tiene una puesta en común con las reacciones de todos.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Duración.** Dos sesiones de tutoría:

- 1º sesión para la exposición por parte del animador/a, para escribir los mensajes, y para que cada alumno lea el suyo ante el subgrupo explicando lo que ha sentido al leerlo, y finalmente extraer los sentimientos principales que ha despertado esta actividad en el subgrupo.
- 2ª sesión para la puesta en común en el gran grupo, y de este modo, contrastar las opiniones de los distintos subgrupos y observar que un mensaje positivo, ayuda a que exista más empatía y mejor interacción en el grupo así como ayuda a elevar la autoestima individual.

**Estructuración grupal.** En principio grupos de 10 estudiantes aproximadamente y posteriormente puesta en común en gran grupo de 25 a 30 estudiantes. En programas de diversificación curricular; dos grupos.

**Metodología.** Reflexión sobre los compañeros. Exposición oral. Interacción personal.

**Materiales.** Papel y bolígrafos.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Se considera una actividad idónea, para probar y estimular la autoconfianza y la confianza en el grupo.

Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo como para prepararse para un trabajo en común.

**Fase de aplicación.** Final.

**Dificultad para el profesorado.** Puede ser de un nivel medio, sobre todo en la primera parte, con respecto a la organización de los grupos, y ante las actitudes de pudor o vergüenza ante las descripciones positivas que recibe. La segunda



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

parte es muy gratificante para el alumnado y no supone ninguna dificultad para el profesorado.

**Bibliografía.** Fritzen (1988).

### 4.3.2 ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL

#### 1. LECTURA DEL PENSAMIENTO

##### Objetivos

- Estimular la empatía.
- Desarrollar el autocontrol y habilidades sociales.

**Competencias emocionales.** Autocontrol, empatía y habilidades sociales.

##### Descripción

La “lectura del pensamiento” es una forma inadecuada de manejar la información que consiste en creer firmemente que la intención o el pensamiento de otra persona está relacionado con nosotros cuando puede que no lo esté o, en caso de estarlo, no tenga el matiz negativo que nosotros creemos.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo y pequeño grupo (PG).

##### Metodología

- Explicación del supuesto: “Historia del hombre que buscaba un martillo” (adjuntada en el Anexo).
- Distribución de PG y trabajo de suposiciones, adivinación del pensamiento: ¿Qué conclusión sacas de la historia? ¿Por qué el hombre actúa de forma agresiva con su vecino? Buscar ejemplos cotidianos.
- Puesta en común.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Materiales necesarios.** Lápiz, papel y anexo para desarrollo de la actividad.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad adecuada para el desarrollo de manejo de sentimientos.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Oras observaciones.** ¿Cómo puedo manejar la lectura del pensamiento?:

- Calmándome un poco, respirando despacio.
- Encontrando otras alternativas a ese pensamiento, preguntando incluso a la otra persona para aclarar qué piensa o cuáles son sus intenciones.
- Planteando interrogantes: ¿hasta qué punto “tengo que saber” o “necesito saber” lo que el otro piensa de mí?

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).

## 2. FRASES ASESINAS

### Objetivos

- Ejercitarse en el desarrollo de las habilidades de comunicación.
- Aprender a hablar por uno/a mismo/a.
- Evitar hacer atribuciones a segundas o terceras personas de las opiniones, sentimientos o ideas propias.
- Habilitar al alumnado con *mensajes yo* que son facilitadores y persuasivos frente a los *mensajes tú* que provocan rechazo y etiquetan a las personas.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia, habilidades sociales y autocontrol

**Descripción.** Fase de toma de conciencia de la forma en que nos dirigimos al semejante, habitualmente atribuyéndole aspectos negativos, es decir *mensajes tú* que no facilitan la comunicación y provocan distancias y bloqueos, son mensajes



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

no integradores, destructivos y que atribuyen pensamientos, sentimientos y conductas de una persona a otra, de forma no contrastada. El tutor/a (profesor/a) presenta un listado de frases asesinas (utilizando el material para el alumno: Anexo I) y propone completar la lista con otras frases que aporte el alumnado.

Puede plantear las siguientes preguntas ¿Qué observáis de especial en este tipo de frases? ¿Pensáis que son adecuadas para la comunicación entre vosotros/as? ¿Por qué? ¿Cuáles no os parecen apropiadas? ¿Por qué?

Descripción de situación supuesta por parte del tutor/a: “Varios chicos y chicas están en grupo hablando de un tema muy interesante, relacionado con un viaje cultural de fin de carrera. Están todos muy emocionados sugiriendo ideas. Antonia lanza una opinión sobre la manera más fácil y barata de llevar a cabo el viaje. Nadie se da por enterado. Pasada media hora, Luisa cae en la cuenta de que Antonia ha dejado de hablar y permanece muda”.

El tutor/a (profesor/a) establece un diálogo con el grupo y propone que dirijan a Antonia. Previamente aclara al alumnado en qué consisten los *mensajes yo* (ver Anexo II). En parejas se ensaya la producción de *mensajes tú* y *mensajes yo* a partir de situaciones simuladas.

Reunidos en gran grupo o asamblea de aula, se resumen las conclusiones y aportaciones más significativas del trabajo en parejas.

El tutor/a (profesor/a) puede utilizar algunas preguntas para reconducir las conclusiones y aportaciones del alumnado: ¿qué han descubierto a partir de los ejercicios realizados? ¿Suelen comunicarse con *mensajes tú*? ¿Creen que el método utilizado puede ayudarles a comunicarse mejor? ¿Les resulta fácil redactar *mensajes tú*? ¿Y *mensajes yo*? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada uno de los mensajes vistos?



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Seguimiento. El tutor puede sugerir actividades como las siguientes como propuestas de actuación para el alumnado:

Lleva durante una semana un registro escrito de tus *mensajes yo* y de tus *mensajes tú*. Fíjate en la respuesta de tu interlocutor ante cada uno de ellos. Cuando haya la oportunidad de utilizar *mensajes yo* en casa, en el colegio..., expresa tus ideas, sentimientos y deseos sin atribuírselos a otros. Inventa y escribe a partir de ellas *mensajes yo*. De esta manera practicarás y te saldrán espontáneos en la comunicación diaria con tus compañeros y amigos. Analiza durante un día de clase los *mensajes yo* de uno de tus profesores.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo, trabajo por parejas y gran grupo de nuevo.

**Metodología.** Sensibilización grupal. Trabajo por parejas.

**Materiales necesarios.** Anexos I, II y III. Lápiz y papel.

**Observaciones para su aplicación.** Interesaría partir de alguna situación real donde el tutor/a haya observado que la forma de mensaje produce rechazo al que se dirige.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Para comunicarnos de forma eficaz y con respeto hemos de ser capaces de hacer que se entiendan nuestros sentimientos, ideas e intenciones. Los mensajes-yo expresan los sentimientos de quien habla y son específicos. Su construcción depende de cada situación. Así, cuando queremos comunicarnos podemos hacer ver a la otra persona las consecuencias de su comportamiento, como ha frustrado nuestras expectativas y nos entristece, más que centrarnos en su comportamiento, o intentar culparle o acusarle.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Otras observaciones.** Actividad de toma de conciencia de la forma de comunicarnos. Se puede hacer seguimiento del estilo de los mensajes, tanto propios como de profesores/as, padres/madres, etc.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Lago, Presa, Pérez y Muñiz (2003).

### 3. IRA, AGRESIVIDAD, AGRESIÓN

#### Objetivos

- Ofrecer una definición sobre la agresividad, distinguir sus componentes y analizar su origen.
- Explicar e identificar de forma práctica el mecanismo desencadenante de la agresividad.
- Valorar de forma personal la utilidad de la agresividad a través de la identificación de sus ventajas y desventajas a corto y largo plazo.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales, autocontrol y autoconocimiento.

**Descripción.** Con el grupo clase y de forma consensuada se elegirá una situación habitual en la que la respuesta agresiva sea frecuente. Se comentará la situación y se analizará el proceso que sigue y las diferentes partes. De forma voluntaria se elegirán los protagonistas que representarán mediante juego de roles.

Se representa la historia deteniéndose en cada punto que permita la introducción de los diferentes elementos teóricos del contenido:

- Identificar el patrón agresivo en la historia.
- Identificar los pensamientos desencadenantes de la agresividad.
- Identificar los estados emocionales ligados al patrón de la agresividad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Identificar la apariencia que cobra la agresividad en la situación representada (añadir otras).

Reunidos por grupos de 5 ó 6 alumnos/as discutir sobre *Algunas ideas equivocadas sobre la ira y la agresividad*. Nombrar un representante de grupo. Compartir en gran grupo las valoraciones realizadas sobre los discutido y valorado por grupos.

En gran grupo realizar una exposición sobre *El origen de la agresividad*. De nuevo en pequeño grupo, debatir y cumplimentar el cuadro *Ventajas e in -convenientes que puede tener la agresión a corto y a largo plazo*, referida a la situación representada en el juego de roles. Puesta en común en gran grupo.

**Duración.** Dos sesiones de tutoría.

**Estructuración grupal.** Juego de roles: gran grupo frente a pequeño grupo o la pareja que represente la situación.

**Metodología.** Se utilizará el juego de roles con el fin de ir ilustrando desde un hecho práctico en el proceso de su ejecución, de todos aquellos elementos de carga teórica vinculados al proceso de la agresión. Es importante señalar que habrá de dirigir la representación, significando la idea de proceso en los diferentes momentos, así como los elementos teóricos que explican la agresión y que estarán presentes en la situación representada. Para ello se detiene la representación introduciendo los comentarios correspondientes.

La actividad contempla también el trabajo en pequeño grupo con el fin de promover la discusión sobre creencias en torno a la agresividad.

La discusión en gran grupo procurará la integración de las diferentes aportaciones en las dos tareas resueltas en pequeño grupo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Materiales necesarios.** Dos fichas de trabajo que darán pie a las tareas a resolver en pequeño grupo, (Ver anexos para desarrollo de la actividad: bloque de contenidos y fichas).

- Ficha que contenga *algunas ideas equivocadas sobre la ira y la agresividad.*
- Ficha que contenga el cuadro *Ventajas e inconvenientes que puede tener la agresividad a corto y largo plazo.*
- Papel y bolígrafo para los representantes nombrados en los pequeños grupos.

**Observaciones para su aplicación.** Previa a la realización del juego de roles, conviene llevar a cabo una selección de la situación a representar, procurando que esta contenga todos los elementos teóricos sobre los que se quiere reflexionar.

Dado que la actividad en su totalidad se llevará a cabo durante dos sesiones y que estas pueden estar espaciadas por una semana, sería adecuado en la segunda sesión efectuar un resumen de lo realizado en la primera.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Pertinente, resulta interesante abordar los aspectos teóricos que como marco explican las pautas agresivas.

**Dificultad para el profesorado.** Media. Fundamentalmente viene dada por las dificultades que el tutor puede encontrar en el manejo de una situación de juego de roles como instrumento para la introducción de elementos teóricos relacionados con la agresividad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### 4. EXPRESANDO CRÍTICAS DE FORMA ADECUADA

#### Objetivos

- Aprender a expresar críticas o desacuerdos de forma que la otra persona no se sienta agredida, impidiendo el comienzo de una “espiral de discusiones”
- Aprender a responder a otra persona que nos está criticando o insultando.

**Competencias emocionales.** Autocontrol y habilidades sociales como la asertividad.

#### Descripción

Presentación. Se explica al alumnado que a veces expresamos nuestras críticas hacia el comportamiento de otra persona o nuestro desacuerdo con sus ideas de una forma poco útil, ya que estamos tan alterados que lo único que hacemos es insultar o atacar a la persona (*eres un...*), lo cual facilita que interprete que le estamos amenazando y nos responda de forma agresiva. El resultado es que la discusión se agrava y, entre otras cosas, la persona aún no sabe por qué estamos molestos exactamente ni qué cambio le estamos pidiendo.

Hoy vamos a practicar una forma alternativa de expresar críticas sin atacar a las personas sino su comportamiento, a la vez que permitamos al otro conocer cuáles son nuestras emociones y qué le pedimos. Así evitaremos malentendidos y probablemente alcancemos una solución satisfactoria para ambas partes. Es aconsejable cambiar los *mensajes tú* por los *mensajes yo* enviados en primera persona. La esencia de estos mensajes es saber hablar por uno mismo sin imputar o atribuir al otro las opiniones, sentimientos o los cambios de conducta. Es un mensaje sumamente respetuoso, y que además facilita la expresión de las diferencias y del desacuerdo.

Vamos a practicar la expresión de críticas según el modelo siguiente:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Describe la situación, da información de qué es lo que nos molesta sin emitir juicios sobre la otra persona y sin evaluarlo, expresa tu crítica de forma con-creta (*cuando/ cada vez que...*).
- Expresa tu emoción con un tono calmado (*eso hace que me sienta...*).
- Dile lo que quieres que haga, sugiere o pide cambios (*me gustaría que...*).
- Haz notar que tú también te vas a esforzar para que todo vaya bien (*por mi parte, me comprometo...*).
- Expresa tu agradecimiento por escucharte (*te agradezco...*).

### Ejemplos:

Cuando continuas leyendo el periódico mientras yo te estoy hablando, eso hace que me sienta ignorada y menospreciada, me gustaría que me prestaras atención y me mirases cuando te digo algo, por mi parte me comprometo a esperar si no es el momento adecuado. Muchas gracias.

Cada vez que me llamas *enfermo* me siento excluido, me gustaría que te dirigieses a mí de un modo más amable por ejemplo llamándome por mi nombre, eso hará que te preste más atención. Me gusta que podamos hablar así.

2º Trabajo por parejas:

**Ejercicio 1:** tenéis una serie de situaciones (**Anexo 1**). Tenéis que elegir de entre todas ellas dos y elaborar su *mensaje yo*.

**Ejercicio 2:** de la segunda lista (**Anexo 2**) elegimos tres *mensajes tú* y elaboramos su *mensaje yo*.

Este trabajo se puede presentar en un papelógrafo (una transparencia).

3º Trabajo en grupo: en gran grupo cada pareja comenta su trabajo utilizando los papelógrafos.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

4º Reflexión: para terminar, el tutor/a (profesor/a) puede extraer las siguientes conclusiones:

- ¿Cómo nos sentimos cuando nos critican con *mensajes yo*?
- ¿Cómo se siente el otro cuando le expresamos una crítica de forma adecuada?
- ¿Entiende de esta manera mejor el otro por qué nos molesta su comportamiento?
- ¿Se puede llegar más fácilmente a acuerdos?

**Duración.** Una sesión de tutoría. El tiempo previsto para la actividad es orientativo. El tutor/a adaptará a las características del grupo.

**Estructuración grupal.** Parejas y gran grupo.

**Metodología.** Trabajo por parejas. Debate y escucha activa.

**Materiales.** Papel, marcadores permanentes y anexos para desarrollo de la actividad.

**Observaciones para su aplicación.** En algunas ocasiones las cosas se complican porque reaccionamos de forma inadecuada ante la hostilidad de otros. Incluso a veces el comportamiento agresivo de los demás hacia nosotros puede ser peligroso o dañarnos. En tales situaciones conviene marcar distancias físicas, es decir, alejarse de la situación para evitar ser agredido/a, comunicarse de forma adecuada (expresar tu desacuerdo según el modelo anterior), cuidar los componentes no verbales de la comunicación (tono calmado, evitar hacer gestos despectivos...) y no entrar al trapo: si la otra persona comprueba que siendo agresivo no consigue lo que quiere, probablemente deje de serlo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Saber expresar críticas de forma adecuada es una habilidad que se debe trabajar en un programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Fase de aplicación.** En la fase final.

**Dificultad para el profesorado.** Medio.

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).

### 5. RELAJACIÓN

#### Objetivos

- Conocer y utilizar estrategias que puedan servirnos para mejorar nuestro bienestar.
- Aprender a controlar nuestros impulsos.
- Experimentar tranquilidad y paz interior.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

#### Descripción

El método consiste en recorrer todas o algunas partes de nuestro cuerpo y alternar ejercicios de tensión y relajación. La tensión debe ser breve de unos diez segundos, y tiene que hacernos sentir toda la musculatura pero sin producir dolor. La relajación tiene que ser muy lenta y conviene centrar la atención en los cambios de musculatura. Es necesario que las primeras sesiones se realicen tumbados en el suelo, con los ojos cerrados, luego será el tutor/a quien lleve a cabo la sesión en el aula. En ésta el alumnado se sienta en una silla con la cabeza recta sobre los hombros, sin inclinarla ni hacia delante ni hacia atrás. La espalda debe tocar el espaldar de la silla. Las piernas no se cruzan, los pies se apoyan totalmente en el suelo y las manos sobre los muslos. Ésta es la posición de relajación.

1. Conviene evitar los ruidos, la luz excesiva, y cerrar bien los ojos para concentrarse en el propio cuerpo. Se respira lenta y profundamente, y se observa que la espalda toca la silla y que no hay tensión.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

2. Se cierra el puño derecho y se observa la tensión, a continuación se relaja. Se repite, ahora con el puño izquierdo. Repite el ejercicio, acaba tensando y relajando los dos puños a la vez.
3. Flexiona los codos y tensa los bíceps. Relájate y estira los brazos. Repite dos veces el ejercicio.
4. Frunce el ceño tanto como puedas. Relájate y alísalo. Tensa las cejas y relájalas. Cierra con fuerza los ojos y déjalos cerrados cómodamente. Aprieta la lengua contra el paladar superior. Relájala. Aprieta fuertemente la mandíbula. Relájala. Presiona los labios hasta formar una O. Relaja los labios. Ahora comprueba que la frente, la cabeza y la barbilla están relajadas.
5. Echa la cabeza hacia atrás hasta que no puedas más. Gírala a izquierda y a derecha, nota la tensión. Vuelve a centrar la cabeza e inclínala hacia delante, presionando la barbilla sobre el pecho. Nota la tensión en el cuello, relájate y deja que la cabeza permanezca en una posición cómoda. Estira hacia arriba los hombros, hacia la cabeza. Nota la tensión y relájate profundamente.
6. Descansa un poco respirando profundamente, respirando por el vientre, lentamente. Ahora coloca una mano sobre el estómago y ténsalo, nota la tensión en el estómago y relájate respirando profundamente y notando cómo la mano que tienes encima del estómago sube. Ahora haz un arco con la espalda, sin hacer esfuerzos violentos y manteniendo el resto del cuerpo relajado. Relájate y concentra tu interés en la zona lumbar.
7. Tensa las nalgas y los muslos. Flexiona los muslos haciendo fuerza hacia los talones. Relájate y nota la diferencia. Gira los dedos de los pies, tensando las piernas, relájate. Tensa los pies en dirección a la cara, estirando la espina, relájate.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

8. Nota cierta pesadez en toda la parte inferior del cuerpo. Relaja pies, piernas, rodillas, muslos. Deja que la relajación suba al vientre, al estómago. Respira profundamente. Relaja los hombros, los brazos y las manos. Observa que cuello, mandíbula y todos los músculos de la cara están sueltos y relajados.

Evaluación del ejercicio. A una señal dada van abriendo los ojos y van verbalizando como se sienten.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Trabajo grupal 5 minutos explicando la dinámica. Individual en 15 o 20 minutos. Y por último puesta en común en gran grupo.

**Metodología.** Activa y participativa. A ser posible la distribución del aula será en círculo. Los alumnos se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo, o en una mesa, en el centro del círculo, si no es posible se pegarán en la pizarra y los alumnos las observarán durante unos 5 o 10 minutos.

**Materiales necesarios.** Gimnasio para las primeras sesiones o espacio que permita la movilidad de las sillas. Opcional una música rítmica relajante.

**Observaciones para su aplicación.** El alumnado tiene que ver la actividad como un medio para eliminar tensiones y relajarse. Conviene que lo tomen en serio. Se explica que es una actividad para sentirnos mejor en el ámbito individual, y que nuestra mente puede incidir en el bienestar de nuestro cuerpo.

Esta actividad se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima, y en clases no muy numerosas. Si el grupo no se conoce será mejor introducirla en una fase media. De cualquier modo una vez aprendida puede ser utilizada en cualquier momento.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Será necesario insistir en la idea de la concentración (poner toda nuestra atención en una sola cosa, en una sola idea, para que nada pueda interferir en nuestra mente), para poder llegar a conseguir la relajación.

**Dificultad para el profesorado.** El nivel de dificultad para el profesor de Educación Física será bajo. Para el profesorado tutor de otras especialidades resultará más difícil. Es necesario creer en la utilidad de la dinámica, promover y estimular el respeto hacia ella. El profesorado dará las consignas de forma adecuada, con voz cálida y segura, insistiendo en la idea de tensión-relajación

**Justificación de su inclusión en el programa.** Consideramos que puede ser una actividad interesante, para favorecer el conocimiento más profundo de uno mismo, y para poder afrontar de forma positiva situaciones en las que perdemos el control o estamos a punto de perderlo.

**Bibliografía.** Güell Barceló y Muñoz Redon (2000).

### 6. LA RAZÓN

#### Objetivos

- Practicar una forma alternativa de plantear los conflictos, diferente del modelo *uno/a tiene la razón y la otra persona está equivocada*.
- Comprender que, incluso en situaciones de desacuerdo, podemos encontrar puntos en común o ver una parte de razón en los/as demás.
- Aprender que es uno/a, y no tanto los/as demás, quien decide cómo sentirse y cómo actuar ante una crítica.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

#### Descripción

1º. El tutor/a reparte un folio a cada participante y le pide que lo doble de forma que queden tres columnas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

2º. Les pide que piense en la última vez que alguien les hizo una crítica y que la escriba lo más fielmente posible en la primera columna del folio.

3º. Después les pide que escriban en la segunda columna del folio cómo reaccionaron ante esa crítica.

4º. En pequeños grupos debatirán cómo se puede reaccionar ante las críticas que se nos hacen.

Posteriormente, se hace una puesta en común al gran grupo. Las posibles reacciones son:

- Irritarnos, enfadarnos...
- Ignorar a la otra persona.
- Dejar de hablarnos.
- Vengarnos en otra ocasión con una crítica hostil.

Todas estas reacciones pueden dificultar y/o romper las relaciones. Sin embargo hay otra solución que consiste en reconocer la parte de verdad de esa crítica.

5º. Trabajarán en pequeño grupo la teoría que figura en el anexo sobre cómo reconocer la parte de verdad que tienen las críticas e ignorar la parte de crítica que ataca a la persona en sí misma.

6º. Complimentarán la 3ª columna del folio. En ella escribirán cómo podrían haber reaccionado a esa crítica reconociendo la parte de verdad que ésta tenía.

7º. Quienes lo deseen pueden poner en común en el gran grupo y explicar su crítica y reconocer su parte de verdad. Se les animará para que participen.

**Duración.** Una sesión de tutoría.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Estructuración grupal

- Puntos 1, 2 y 3: trabajo individual.
- Puntos 4 y 5: en pequeño grupo.
- Punto 6: individual.
- Punto 7: gran grupo.
- Participación: entre 25 y 30 personas.

**Metodología.** Reflexión personal. Expresión verbal. Debate en pequeño y gran grupo.

**Materiales necesarios.** Un bolígrafo, una hoja y anexo para desarrollo de la actividad.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad útil para trabajar el autocontrol emocional. En la medida en que somos capaces de reconocer la parte de verdad de las críticas que nos realizan (aceptándolas e intentando mejorar ese aspecto) y de ignorar la parte de crítica que ataca directamente a la persona, nuestra autoestima no se daña y reaccionamos de una manera más controlada.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Inicial-Media.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Observaciones.** Antes de finalizar la actividad se recomienda entregar a cada alumno/a una copia del anexo y leerlo conjuntamente en el aula. Esto permite recopilar los aspectos trabajados a lo largo de la sesión, aclarar las posibles dudas y servir como recordatorio para situaciones futuras.

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).



## 7. EL SEMÁFORO

### Objetivos

- Comprender que la ira no es una respuesta automática sino que se desarrolla progresivamente de menos a más.
- Reconocer cuándo está incrementando nuestra ira para detener su escalada antes de que se vuelva incontrolable.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

### Descripción

El tutor/a reparte un folio a cada alumno/a y le pide que lo doble, de forma que queden tres columnas. Pide al alumnado que piense en la última vez que se enfadaron y que escriban en la primera columna del folio el motivo por el que se enfadaron y en la segunda columna el modo en que reaccionaron.

En pequeños grupos se pone en común las diferentes situaciones y seleccionan una de ellas para trabajar sobre esa situación.

El tutor/a explica la teoría que se presenta en el anexo de la presente actividad. En pequeños grupos se reflexiona sobre la situación elegida:

- ¿La persona estaba en rojo, amarillo o verde?
- ¿Qué podría haber hecho esa persona para no llegar a esa situación?
- ¿Cómo se hubiera sentido él o ella? ¿Y la otra persona implicada?

Se realiza una puesta en común al gran grupo.

El tutor/a insiste en la necesidad de no llegar nunca al rojo porque ahí es muy difícil solucionar las cosas por las buenas. Tratar de no pasar nunca del amarillo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Nota: como ejemplos de situaciones en que nos enfadamos podemos poner casos reales surgidos recientemente en el aula.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

### **Estructuración grupal**

Pasos 1 y 2: individual. Pasos 3 y 5: pequeño grupo. Paso 6: gran grupo.  
Participación: de 25 a 30 personas.

**Metodología.** Reflexión personal. Expresión verbal. Debate en pequeño y gran grupo.

**Materiales necesarios.** Un bolígrafo, una hoja y anexo para desarrollo de la actividad.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad útil para aprender a detectar estados de enfado, de ira y ser capaces de manejarlos en una etapa temprana antes de que se vuelvan incontrolables.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Media.

**Dificultad para el profesorado.** Media. **Bibliografía.** Bello y Crego (2003).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CONCLUSIONES

- En el desarrollo de mi trabajo he podido vislumbrar la importancia de la inclusión de la Educación Emocional en el contexto escolar, no solamente en el marco de atención de problemas específicos presentados por determinados estudiantes, sino más bien como un medio de prevención dirigida a todo el alumnado, con la posibilidad de que sean los mismos docentes quienes integren el proceso de educación de las emociones en su práctica cotidiana.
- Se presentan elementos teóricos que fundamentan la Educación Emocional desde: el enfoque de la Psicoterapia Cognitiva Conductual a través de la descripción de la Terapia Racional Emotiva Conductual, desde la Teoría de la Inteligencia Emocional y desde la perspectiva de la Educación Emocional llevada al contexto escolar por el Grupo de Aprendizaje Emocional del CEFIRE de Elda, Alicante con su Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, llegando a complementarse lo suficiente como para poder afirmar que, el proceso de Educación Emocional supone un enfoque pedagógico aplicable en el contexto escolar, con una metodología relativamente fácil de emplear, lo cual resulta un interesante campo dentro de la investigación – acción, la cual que me propongo llevar a cabo posteriormente.
- En el segundo capítulo se describen los problemas de conducta más frecuentes presentados por adolescentes en el contexto escolar, considerando a los problemas de conducta como una manifestación de la violencia tanto personal como sistémica, se plantea la necesidad de descubrir la causalidad circular o multicausalidad que crea corresponsables en la solución de los problemas.



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

- Mi investigación me ha permitido acceder a técnicas, estrategias y actividades apropiadas para contribuir a una adecuada atención de los problemas de conducta manifestados por las y los adolescentes desde el espacio de seguridad y protección que se puede promover en el contexto escolar, reflejándose así los objetivos propuestos desde su diseño y viéndose resueltas mis preguntas de investigación.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### RECOMENDACIONES

- Al haber una complementariedad entre las teorías descritas en mi investigación, sus técnicas - estrategias y las actividades de Educación Emocional propuestas para la prevención de los problemas de conducta, recomiendo que se realice una integración de los elementos teóricos concernientes especialmente a la Teoría Racional Emotiva Conductual en cuanto a sus orientaciones para la reestructuración cognitiva, las mismas que pueden incluirse en los espacios de debate y conclusiones de las actividades propuestas.
- Para la inclusión como programa de las actividades presentadas en la Guía para la prevención e intervención de problemas de conducta en adolescentes en el contexto escolar, recomiendo la revisión del documento completo del Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia del CEFIRE de Elda, Alicante, a fin de considerar los lineamientos metodológicos y de evaluación ofrecidos en el mismo y cuyo enlace cito en el apartado de referencias bibliográficas.
- Considero apropiado para la puesta en marcha de las actividades propuestas un ambiente escolar coherente con las mismas, es decir que sea el sentir de los integrantes de la institución avanzar hacia un cambio positivo desde una intervención más humana y solidaria en la que todos estén dispuestos a aprender y exista un compromiso tanto personal como profesional para el aprendizaje, aplicación y enseñanza de los elementos necesarios para la Educación Emocional.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### BIBLIOGRAFÍA

#### Libros:

Armas M. (2007), Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta. Estrategias para Centros Educativos y Familias; España: Editorial Wolters Kluwer España, S.

Goleman D. (1996), La Inteligencia Emocional, Javier Vergara Editor S.A., Buenos Aires Argentina.

Fadiman J. y Fragor R. (2001), Teorías de la Personalidad. 2a Edición (traducción de la 4a Edición en inglés) Oxford University Press México, S.A de C.V.

Martin D.; Boek K. (1997), EQ Qué es inteligencia emocional, Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida. EDAF, Madrid.

#### Internet:

Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, Secretaría Técnica del Frente Social, Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia; Ecuador Agosto, 2004. Descargado (30, 09, 09) de: [http://www.odna.org/ODNA-PDF/plan\\_decenal.pdf](http://www.odna.org/ODNA-PDF/plan_decenal.pdf)

Henríquez M<sup>a</sup>.E., La Adolescencia., ¿Cómo relacionarse con los hijos adolescentes?, Unidad de Adolescencia, Hospital Roberto del Río, Documento en formato Power Point.

Issler J., Embarazo En La Adolescencia, Revista de Posgrado de la Cátedra V la Medicina N° 107 - Agosto/2001 Página: 11-23. Descargado (30.09.09) de: [http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista107/emb\\_adolescencia.html](http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista107/emb_adolescencia.html)

Programa para la Prevención de la Violencia en 2do de ESO, CEFIRE de Elda Alicante 2005. Descargado (17.05.10). Disponible en formato pdf: (Valencia\_Programa\_Educa\_emocional\_2\_CicloESO.pdf)

Sánchez J.J y Cano J.J., Manual de Psicoterapia Cognitiva. Descargado (15.03.10) de: <http://www.psicologia-online.com/ESMUdeda/Libros/Manual/manual1.htm>



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

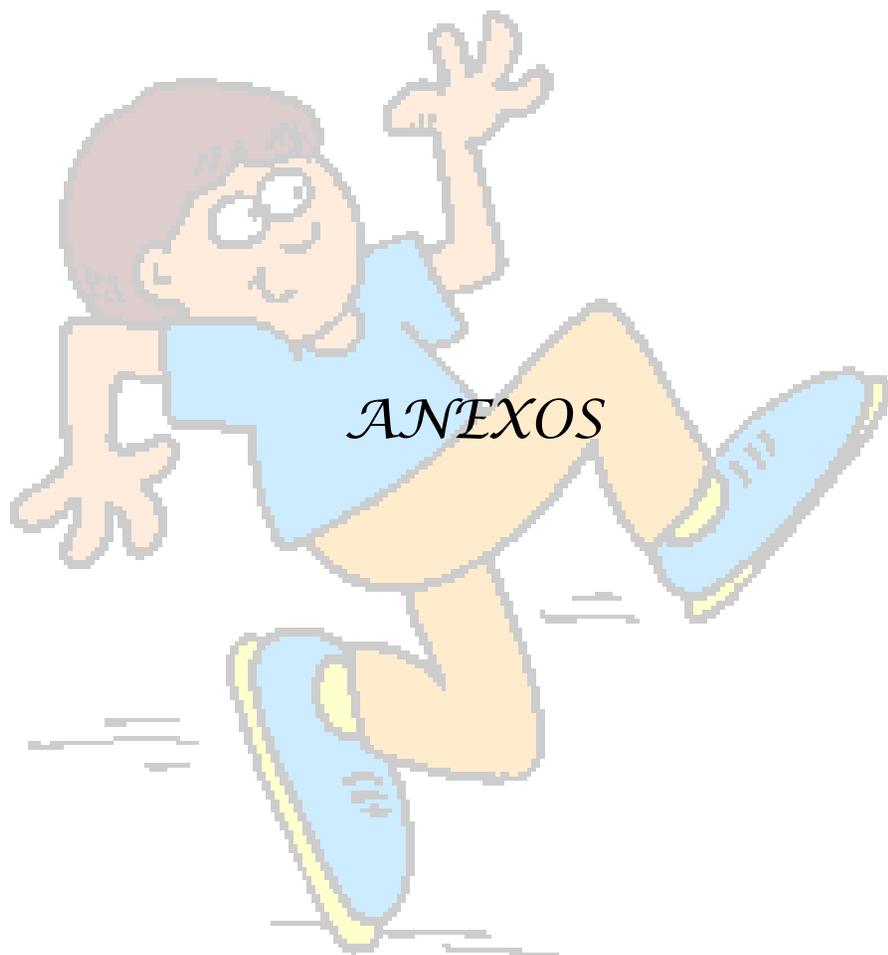
Susini G.V. Educación Emocional en el Ámbito Escolar. Descargado (25.07.09) de:  
[http://www.mailxmail.com/curso\\_educacion\\_emocional\\_ambito\\_escolar](http://www.mailxmail.com/curso_educacion_emocional_ambito_escolar)

Teorías de la Personalidad, Albert Ellis. Descargado (29.09.09) de:  
<http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/ellis.htm>

Terapia cognitiva, De Wikipedia, la enciclopedia libre. Descargado (19.04.10) de:  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Terapia\\_cognitiva](http://es.wikipedia.org/wiki/Terapia_cognitiva)



*UNIVERSIDAD DE CUENCA*





*UNIVERSIDAD DE CUENCA*



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**V CURSO ALTERNATIVO DE GRADUACIÓN**

**DISEÑO DE TESINA PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**TEMA:**

**EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE  
PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES  
EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

**AUTORA:**

**DORYS FABIOLA SERRANO SERRANO**

**2009 – 2010**

**CUENCA – ECUADOR**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### TEMA

#### **Educación Emocional para la Prevención e Intervención de Problemas de Conducta en Adolescentes en el Contexto Escolar**

### PROBLEMA

La oportunidad de trabajar con grupos y comunidades en situación de exclusión y riesgo como lo son: las niñas, niños y adolescentes en situación de abandono, orfandad, explotación laboral (niños recicladores, vendedores ambulantes), hijos de personas privadas de su libertad, adolescentes infractores, ha sido un referente importante sobre la realidad de maltrato y violencia en la que sobrevive una parte importante de nuestros niños, niñas y adolescentes, esta experiencia me lleva a afirmar que la vida de los niños, niñas y adolescentes, institucionalizados y no institucionalizados, no puede dignificarse si se mantienen los malos tratos en las familias, centros educativos y en las propias instituciones de atención.

En el país 6 de cada 10 niños dicen sufrir de maltrato en sus hogares, el 27.4% de los niños, niñas y adolescentes dicen sufrir de agresiones de los profesores en las escuelas y colegios (Agenda Social de la Niñez y Adolescencia 2007 -2010). Estas son solo dos de las muchas y variadas estadísticas y formas de maltrato asumidas o permitidas, por acción u omisión, a manera de medidas disciplinarias inmersas en nuestra cultura en la cual se transmite y se permite el empleo del maltrato como recurso “educativo” o correctivo ante cualquier tipo de “conductas problemáticas”.

Según el Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia Ecuador Agosto - 2004, la vida de la gran mayoría de los y las adolescentes se ve amenazada por una serie de peligros y afectaciones en su desarrollo. El 45% de los decesos en esta edad se hubiesen podido evitar, porque ocurrieron por accidentes de tránsito, suicidios, violencia interpersonal, otros peligros se



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

configuran por el consumo de alcohol y de drogas en poblaciones cada vez de menor edad. La violencia interpersonal se torna en una constante en ciertos ambientes, entre ellos el escolar, y conlleva daños, algunos de ellos irreparables porque ocasionan discapacidades. El sentimiento de frustración y de soledad está debilitando agresivamente la autoestima de los y las adolescentes, llevándolos a una búsqueda precipitada de parejas, a tener hijos o hijas en situación de desventaja de ellos o ellas mismas, porque si no tienen condiciones para la prosecución de los estudios tendrán dificultades en conseguir un empleo e iniciando un proceso de empobrecimiento que pueden complicarse aún más con la presencia de situaciones de violencia doméstica.

El contexto escolar es un espacio propicio para la expresión de toda la problemática socio - educativa expuesta, salvo rescatables excepciones, se da una esclavitud del profesorado a los contenidos en detrimento de la educación de las actitudes, valores y normas. Se trabajan los conocimientos, olvidándose de los afectos, sentimientos y conductas hasta que aparecen los problemas. En palabras de Daniel Goleman 1996, estamos produciendo generaciones de “analfabetos emocionales” carentes de valores solidarios como la empatía y el compromiso. (Armas M.C; 2007, Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta). Dada esta realidad en nuestra sociedad en general y en el contexto escolar en particular se hace necesario considerar el empleo de estrategias de educación emocional como alternativa para la prevención de riesgos, fortaleciendo las habilidades y potencial de los adolescentes y favoreciendo un desarrollo personal, familiar y social saludable.

### **OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Describir los componentes teóricos y las estrategias de prevención e intervención que sustentan la Educación Emocional como enfoque pedagógico aplicable en el contexto escolar.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Clasificar los problemas de conducta mas frecuentes en adolescentes en el contexto escolar.

Describir los fundamentos teóricos de la Educación Emocional en el Contexto Escolar.

Presentar estrategias de Educación Emocional para la prevención e intervención de Problemas de Conducta en Adolescentes en el Contexto Escolar.

### **MARCO TEÒRICO**

#### **ADOLESCENCIA:**

La OMS define como adolescencia al "período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socio – económica", fija sus límites entre los 10 y 20 años. El y la adolescente presenta cambios tanto en el aspecto fisiológico, cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad el cual generalmente es transitorio y cambiante, es emocionalmente inestable. El desarrollo de la personalidad dependerá en gran medida de los aspectos hereditarios, de la estructura y experiencias en la etapa infantil preescolar y escolar y de las condiciones sociales, familiares y ambientales en el que se desenvuelva el adolescente. En esta etapa se es muy susceptible de tomar una conducta inadecuada: trastornos de la conducta (alimenticia, emocional), alteración en la relación personal o conductas más dañinas autodestructibles como hábito del tabaco, alcohol u otro tipo de droga.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Según el Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia, la adolescencia es una etapa intensa de la vida, caracterizada por múltiples facetas y rasgos en la cual predomina lo social por sobre lo familiar. Es la época en que los y las adolescentes construyen su autonomía y proyecto de vida, a veces en medio de las dificultades propias de contextos excluyentes como los nuestros, donde marcan su presencia a través de expresiones de rebeldía. Reafirman su autoestima, buscan su identidad, la definen y la defienden como elemento sustancial de la personalidad. Los y las adolescentes viven incesantes experiencias, aprehenden y recrean el mundo a partir de sus emociones, de los grupos y del espacio social que van conquistando. Proceso de crecimiento que incorpora una fuerte crítica y cuestionamiento a las formas autoritarias, represivas e incoherentes que tienen los comportamientos adultos en la sociedad actual, lo que en muchos casos crea tensiones y se resuelven a través de actos agresivos. (Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia; Ecuador Agosto, 2004)

Desde un enfoque de derechos, los y las adolescentes son sujetos con plenitud de capacidades, con presencia siempre renovada y renovadora ocupando un puesto social significativo. Merecen ser tratados como tales y es responsabilidad del Estado, la sociedad y las familias promover las políticas y garantías para su protección integral y de esta manera potenciar su actoría y participación social, en el contexto de la construcción de una sociedad equitativa, solidaria, justa y democrática.

Los problemas de conducta surgen cuando las personas u organizaciones piensan de forma simplificadora (pensamientos distorsionados), sienten emociones desintegradoras (miedo o ira) y actúan de forma destructiva (agresividad, ansiedad). Los problemas de conducta son manifestaciones de la violencia, entendiendo por violencia aquello que nos impide llegar a ser lo que podemos ser



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

desarrollando nuestras capacidades. Puede ser violencia contra uno mismo como en el caso de la ansiedad o contra los demás como en las conductas agresivas. Los problemas de conducta afectan a la persona que los presenta y a todos los miembros de los sistemas a los que pertenece. (Castro M.A; (2007) Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta Pág.94)

La propuesta de Educación emocional consiste en educar en el aspecto emocional para generar : mayor conciencia de las emociones, pensamientos y acciones y la forma como se relacionan entre ellos; incremento del vocabulario emocional; el proceso de cambio de emociones disfuncionales a emociones mas funcionales o armónicas; el proceso de auto aceptación como persona; el proceso de auto aceptación como persona falible; el estilo de comunicación asertiva; nuevas conductas para aprender a tomar decisiones mas armónicas y positivas; la valorización de los logros y las posibilidades de cada uno. Porque a través del aprendizaje podemos aprender a valorarnos y aceptarnos aumentando la capacidad de relacionarnos asertivamente en nuestro proceso de crecimiento y aportando de esta manera nuevos modelos y alternativas para cada situación. (Susini G.V. Educación Emocional en el Ámbito Escolar.)

El modelo cognitivo conductual aporta un fundamento teórico importante, con la Terapia Racional Emotiva Conductual (Albert Ellis) y los aportes teóricos y prácticos de otras escuelas como la Terapia Gestalt y el Psicodrama.

La Psicoterapia Cognitivo conductual: Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC Dr. Albert Ellis). Se trata de la relación que existe entre los pensamientos y el estado emocional o la respuesta conductual que estos ocasionan.

La terapia Gestáltica unifica los diferentes aspectos de la personalidad, se centra en el **aquí y ahora** y el contacto consigo mismo, que promueve el **darse cuenta**, como camino de crecimiento y así incrementar su potencialidad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El Psicodrama (Jacob Levi Moreno) consiste en la dramatización de acontecimientos, pasados o futuros, reales o imaginarios con el objeto de: a) Darse cuenta de los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y sus relaciones. b) Mejorar la comprensión de las situaciones. c) Descubrir la propia capacidad para nuevas y más funcionales opciones de conductas.

La teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman brinda además una comprensión más amplia sobre el mundo de las emociones, explica por ejemplo como el éxito en la vida, tanto a nivel privado como profesional, esta determinado en un 80 por 100 por factores muy distintos al cociente intelectual. Entre ellos el origen social, pero sobre todo el manejo inteligente de las emociones propias y ajenas. (Martin, D.; Boek K. (1997), EQ Qué es inteligencia emocional, Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida)

El tipo de prevención a realizar depende de los casos en cuanto a problemas de conducta presentados, pudiendo distinguirse los siguientes:

**Prevención Integral:** Respuesta global a los problemas de comportamiento desde una visión ecosistémica, que implica actuaciones interinstitucionales coordinadas, de los medios de comunicación social y opciones sociales y políticas claras para optimizar los recursos existentes y dotar de los medios necesarios para mejorar el bienestar social. Se trata de cambiar los sistemas para mejorar la calidad de vida de las personas.

**Prevención parcial:** Es una respuesta mas individualizada, centrada en aplicar programas específicos destinados a hacer frente a los problemas de comportamiento. Se busca atajar el problema individual y no tanto el cambio de los sistemas en los que se produce la situación conflictiva.



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

**Prevención Primaria:** Se realiza para prevenir el desarrollo de trastornos psicológicos y proporcionar bienestar a las personas que aun no están afectadas por el problema.

**Prevención Secundaria:** Se centra en aquellas personas que ya muestran algún signo precoz, leve o moderado de disfunción o presentan alto riesgo de sufrir problemas. (Castro M.A; (2007) A Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta Pág. 103-104 - 175)



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Es importante la educación emocional en el contexto escolar?
- ¿Existen modelos teóricos que fundamenten la educación emocional en el contexto escolar?
- ¿Cuáles son los problemas de conducta más comunes en el contexto escolar?
- ¿Cómo prevenir problemas de conducta en los adolescentes?
- ¿Cómo contribuir a una adecuada atención de los problemas de conducta en los adolescentes?

### **METODOLOGÍA**

#### **TIPO DE ESTUDIO**

Descriptivo - Analítico

#### **TÉCNICAS A UTILIZAR**

Revisión bibliográfica.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### BIBLIOGRAFÍA

Alberti R. y Emmons M. (2006), Con Todo tu Derecho; 1ª Edición, Ediciones Obelisco.

Arias D. y Vargas C. (2003), La creación Artística como Terapia; 1ª Edición, RBA Libros, S.A.

Castro M.A. (2007) A Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta. Estrategias para Centros Educativos y Familias; España: Editorial Wolters Kluwer España, S.

Fadiman J. y Fragor R. (2001), Teorías de la Personalidad. 2a Edición (traducción de la 4a Edición en ingles) Oxford University Press México, S.A de C.V.

Wainstein M, (Colab. Baeza M. y Pfefferman R.)(2006), Intervenciones para el Cambio. 1a Edición, Buenos Aires: JCE Ediciones

Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, Secretaría Técnica del Frente Social

Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia; Ecuador Agosto, 2004. Descargado (30, 09, 09) de:

[http://www.odna.org/ODNA-PDF/plan\\_decenal.pdf](http://www.odna.org/ODNA-PDF/plan_decenal.pdf)

Camerini, J., La Terapia Racional Emotiva Conductual. Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Racional Emotiva Conductual. Descargado (29.09.09) de: [http://www.catreg.org/corriente\\_cognitiva.htm](http://www.catreg.org/corriente_cognitiva.htm)

Martin, D.; Boek K.(1997), EQ Qué es inteligencia emocional, Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida. EDAF, Madrid.

Moreno, J.L. El Psicodrama. Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Racional Emotiva Conductual. Descargado (29.09.09) de: [http://www.catreg.org/corriente\\_cognitiva.htm](http://www.catreg.org/corriente_cognitiva.htm)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Susini G.V. Educación Emocional en el Ámbito Escolar. Descargado (25.07.09) de:  
[http://www.mailxmail.com/curso\\_educacion\\_emocional\\_ambito\\_escolar](http://www.mailxmail.com/curso_educacion_emocional_ambito_escolar)

Teorías de la Personalidad, Albert Ellis. Descargado (29.09.09) de:  
<http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/ellis.htm>

Issler J., Embarazo En La Adolescencia, Revista de Posgrado de la Cátedra V la Medicina N° 107 - Agosto/2001 Página: 11-23. Descargado (30.09.09) de:  
[http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista107/emb\\_adolescencia.html](http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista107/emb_adolescencia.html)



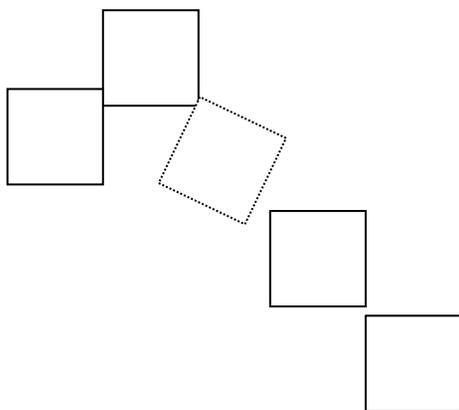
## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### ANEXOS DE LAS ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y EMPATÍA.

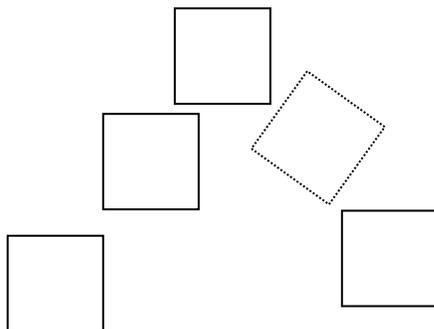
#### Actividad 2: DIBUJANDO AL DICTADO:

#### Anexo: Ejemplo de dibujos por reproducir

#### Dibujo 1: Ejercicio sin *feedback*



#### Dibujo 2: Ejercicio con *feedback*





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### ANEXOS DE LAS ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL.

#### Actividad 1: LECTURA DEL PENSAMIENTO

##### Anexo. “La historia del hombre que buscaba un martillo”

Un hombre quería colgar un cuadro de la pared de su casa, pero se dio cuenta de que le hacía falta un martillo y él no tenía ninguno. Entonces decidió pedirselo prestado a su vecino, cuya casa estaba a medio kilómetro de la suya.

Mientras iba de camino a casa del vecino, nuestro hombre comenzó a darle vueltas a la cabeza, preguntándose si su vecino le prestaría la herramienta. "¿Será tan amable de dejarme su martillo? ¿Me hará el favor?"... Pero empezó también a creer que, al ir a su casa, podía molestar a su vecino: "Seguro que mi vecino está durmiendo la siesta y le despierto al llamar", se iba diciendo: "eso le molestará probablemente"... "así que saldrá de mala gana a abrirme la puerta"... "me gritará: ¡qué diablos quieres a estas horas!", "bueno, se dijo el hombre, entonces yo le pediré: ¿puedes prestarme tu martillo para colgar un cuadro?"... "y mi vecino, continuaba pensando el hombre, me responderá con un ¡no! rotundo, como venganza por haberlo despertado de la siesta"... "me gritará: ¡¿para esa tontería vienes a molestarme?!".

Entre tanto pensamiento, nuestro hombre había llegado ya caminando hasta la puerta de su vecino. Llamó al timbre. Su vecino le abre y nuestro hombre, sin dejarle mediar palabra, le grita: "¿Sabes que te digo? ¡que se vayan al infierno tú y tu maldito martillo!".

#### Actividad 2: FRASES ASESINAS

##### Anexo I: frases asesinas:

*Dorys Fabíola Serrano Serrano*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Contigo no se puede dialogar.
- No haces más que repetir y repetir.
- Eres un/a fantasma.
- ¡Siempre haces lo mismo!
- De este asunto no entiendes absolutamente nada.
- Mira, no me enrolles.
- Dilo tú, que lo sabes todo.
- A veces, te preocupas más de los demás que de tu familia.
- Estás loco/a; hazlo tú si quieres.
- No te quiero ver con ese/a sinvergüenza de amigo/a que tienes.
- Pareces tonto/a, hijo/a. ¿Porqué no saludaste ayer?
- No me traigas a nadie a casa, ¡Vete tú a saber con qué compañías andas!

### **Anexo II. Mensajes yo**

Decir algo desde *mí* supone hablar en primera persona. Se trata de decir a los demás lo que pienso, cómo me encuentro yo sin atribuir a los otros lo que yo pienso o siento: *Me siento mal cuando tú elevas la voz.*

El *mensaje yo* es una comunicación respetuosa con la persona que tienes enfrente. Comunicas sin reprochar nada a la otra persona. Sin embargo, los *mensajes tú*, suelen atribuir a las otras personas las causas de tus comportamientos y opiniones. Se suelen expresar con mandatos e imperativos. Con estos mensajes tus compañeros pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados.

Para que puedas construir *mensajes yo* puedes seguir estos tres pasos:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- 1.- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no juzgues. Por ejemplo: *Levantam mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto.*
- 2.- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre ti ( ... y *no logro escuchar lo que dicen.*)
- 3.- Expresar los sentimientos que ese comportamiento te causa (*Me siento molesto*).

### Anexo III. Situaciones

Cuatro situaciones donde hay que producir *mensajes yo, mensajes tú*:

- Tu amigo/a te dice que le acompañes a la fiesta de cumpleaños de tu hermano/a pero tú prefieres quedarte en casa viendo una película.
- Pepe habla en tono pasional cuando cree que tiene la verdad. Siempre trata de llevar el agua a su molino.
- A la salida del instituto saludaste a tu amiga Juani y ella estaba enfadada y no te contestó. Tú no sabías la razón de su malestar.

### Actividad 3: IRA, AGRESIVIDAD, AGRESIÓN

#### Anexo del Bloque de Contenidos: *¿Qué es la Agresividad?*

Viene definida por un conjunto de respuestas o comportamientos destructivos, muchas veces dirigidos contra otras personas, con la intención de causar-les daño, ya sea físico o psicológico.

La agresividad tiene un componente referido a una serie de pensamientos *tu tienes que..., no es justo, tengo razón...*, que van a ser determinantes en el desencadenante de la agresividad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La agresividad aparece junto a determinados estados emocionales: ira, frustración, dolor, estrés... Se tiene intención de causar daño a otra persona. La agresividad puede manifestarse de varias formas: daño físico (pegar, golpear...), daño psíquico (hacer sentir mal al otro "chantajes emocionales"), con palabras (insultos, dar voces...), con gestos (poner cara de desprecio...)

¿Cuál es el origen de la agresividad?

La conducta agresiva se realiza con el objetivo de modificar la realidad para ajustarla a la visión que nosotros tenemos de cómo deberían ser las cosas. Ante la necesidad que todos tenemos de explicar la realidad de forma coherente, cuando percibimos que la realidad no se ajusta a nuestras construcciones y que además no somos capaces de elaborar otras construcciones nuevas que den sentido a esa realidad, pensamos que las cosas *deben ser como creemos*, que *no hay otra alternativa* y tendemos a *encorsetar* y doblar los acontecimientos, a las personas, etc. Como puede verse la agresividad nos impide evolucionar y adquirir nuevas categorías para explicarnos la realidad.

Si en una situación agredimos a otra persona, y *nos salimos con la nuestra* tenderemos a utilizar la agresión para manejarnos en esas situaciones. La agresividad por tanto, no es una necesidad ni un instinto, es algo aprendido y consecuentemente, podemos aprender formas mejores de afrontar esas situaciones. Muchas de estas respuestas de agresión las hemos aprendido viendo como otras personas las hacían.

Los pensamientos juegan un papel determinante en la agresividad. El origen de la agresividad son los propios pensamientos, y no los demás como la gente suele creer. No arremete quien quiere, sino quien puede y es uno mismo el que decide si los demás pueden o no.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

También la agresividad aparece en ocasiones como culturalmente pautada, bajo la regla de que ante determinada provocación es inexorable responder agresivamente o sentirse dañado. Ejemplo, la regla del *ojo por ojo* conllevaría ante una agresión percibida un *tengo que sentirme agredido* y un *es injusto, tengo que responder*.

### **Anexo: Fichas para entregar a los grupos:**

*Algunas ideas equivocadas sobre la ira y la agresividad:*

- Es un error pensar que la agresividad está provocada sólo por causas biológicas (hormonas, química del cerebro...): lo psicológico juega un papel determinante aquí.
- No es cierto que la ira y la agresividad sean un instinto en la especie humana.
- Es incorrecto creer que la frustración provoca siempre la agresividad.
- También es un error pensar que descargar o liberar la agresividad es una necesidad o vaya a tener efectos beneficiosos más allá del corto plazo

Ventajas e inconvenientes que puede tener la agresividad a corto y a largo plazo

**Ventajas a corto plazo**

**Inconvenientes a corto plazo**

**Ventajas a largo plazo**

**Inconvenientes a largo plazo**

### **Actividad 4: EXPRESANDO CRÍTICAS DE FORMA ADECUADA**

**Anexo 1:** Buscar los mejores *mensajes yo* en las siguientes situaciones:

- Un profesor/a te ha llamado la atención de manera muy dura hoy en clase y te has sentido muy molesto/a.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Un profesor/a les ha mandado muchos ejercicios para casa, pero ya tenían muchas cosas que hacer y se sienten bastante sobrecargados/as.
- Un amigo/a te devuelve el libro que le prestaste en muy mal estado. Está subrayado, con anotaciones escritas con bolígrafo en diferentes hojas y algunas de ellas sueltas.
- Un compañero/a te ha pedido que le hagas un favor, pero de muy malas maneras: Eh, tu, dame los apuntes de Lenguaje. Los necesito ahora.
- Un compañero/a te devuelve uno de los discos de un programa informático roto.
- En el trabajo que están haciendo en grupo, a ti te han mandado hacer más cosas que a los/as demás.
- Cada vez que le haces una consulta a un profesor/a, un compañero/a trata de humillarte riéndose de ti.
- Cuando le has pedido a un compañero/a que te explique cómo se hace un ejercicio, te ha dicho: *No tienes remedio.*
- Un amigo/a te dijo que no podía salir porque tenía que estudiar y te has enterado que fue al cine con otro amigo/a del grupo.
- Un compañero/a te ridiculiza por no saber usar un determinado programa informático.
- Un amigo/ toma algo tuyo sin pedírtelo.
- Tienes que hacer un trabajo con un compañero/a, pero éste es totalmente pasivo y no participa en nada.
- Un amigo/a está continuamente pidiéndote favores, pero es incapaz de hacer ninguno.
- Un profesor/a les ha puesto un examen para el día siguiente y estás muy preocupado/a y nervioso/a porque no sabes si te dará tiempo a prepararlo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Un compañero/a no para de hablarte en la biblioteca. Te está costando concentrarte.

**Anexo 2:** Buscar los mejores *mensajes* yo a los siguientes *mensajes tú*:

- No te pienso volver a dejar nada. Siempre lo rompes todo.
- ¿Quién te ha dicho a ti eso? Eres un mentiroso y, sin embargo, toda la clase se lo habrá creído.
- Siempre estás haciendo tonterías y no nos dejas trabajar. Deja ya de hacerte el tonto o vete a otra parte.
- Mira que eres estúpido. Siempre haciendo bromas sobre la ropa de los demás. ¿A ti que más te da la ropa que llevemos los demás?
- No me voy a volver a fiar de ti. Siempre dices cosas y luego nunca las cumples.
- Participas como los demás o te vas del grupo.
- No tienes derecho a tratarme así delante de los demás.
- Aquí cada uno se hace su trabajo. Siempre quieres que los demás trabajen por ti.
- Todo lo que tengas que decir sobre mí dilo a la cara.
- Eres incapaz de hacer un favor a nadie.
- No te voy a volver a contar nada. Luego se lo cuentas a todo el mundo.
- ¿Por qué siempre me llamas la atención a mí? ¿Me tienes manía o qué?
- ¡Otra vez igual! ¿No puedes explicar algo que nos resulte interesante?
- Llevo con la mano levantada 5 minutos y no me has contestado.
- ¿Por qué siempre tienes que poner trabajo a última hora y sin previo aviso?



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Actividad 6. LA RAZÓN

#### Anexo. La razón

En una situación de conflicto con otra persona en la que ésta nos critica o nos intenta manipular haciéndonos sentir mal, tendemos a pensar según el modelo *una persona tiene la razón y otra persona está equivocada o alguien gana la discusión y alguien la pierde*. Esta forma de actuar frente a las críticas tiene algunos efectos negativos:

- Implica que la otra persona es un *adversario* al que *tenemos que vencer*. Esto es un pensamiento automático que nos lleva a ponernos a la defensiva.
- Supone un pensamiento del tipo *todo o nada*: no hay término medio porque o se tiene razón o no se tiene y esto impide ver que la otra persona puede tener parte de razón.
- Implícitamente decimos que nuestro valor como personas se ve afectado por la opinión que las otras tengan nosotros/as.

Hay otra forma de plantearse las cosas. Cuando alguien nos critica, podemos mostrar acuerdo con esa persona, podemos encontrar una parte de razón en ella y decírselo. Así evitamos el modelo de enfrentamiento.

Ejemplo: "En un partido de baloncesto fallo una canasta. Un compañero/a con el que no me llevo muy bien me dice: *has fallado la canasta, eres un/a inútil, un/a torpe y nunca acertarás una canasta*. En este ejemplo yo puedo mostrar acuerdo con la persona en la parte de verdad que tiene la crítica, pero ignorar el resto".

Así pues, las críticas que se hacen tienen dos componentes:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

1º. Se basan en algo observado en nosotros o que nos han visto hacer. Aquí podemos expresar acuerdo con nuestro crítico, que tiene una parte de razón. En el ejemplo: *es cierto, he fallado la canasta* (es verdad, reconoces esa parte de verdad, no mientes).

2º. Las críticas tienen una parte en la que otra persona evalúa u opina negativamente acerca de lo que ha observado. Esta parte podemos ignorarla, pasar de su evaluación negativa. Somos quienes decidimos cómo evaluar nuestra conducta y no los demás. En el ejemplo, el hecho de haber fallado una canasta, no implica necesariamente ser un inútil, un torpe y que nunca se vaya a acertar una canasta. Simplemente puede ser que no se haya calculado bien la distancia, que se haya tropezado...

Este componente de crítica, de ataque personal o de tono irónico con el que la otra persona pronuncia su crítica lo vamos a ignorar puesto que nos corresponde evaluarlo.

¿Qué ventajas tiene el ver una parte de razón en la otra persona?

- La otra persona se calma porque reconoces su parte de verdad y evitas el modelo de *adversarios /as enfrentados /as*.
- A la vez ve que criticándote no consigue nada, no logra manipularte. Tienes tu propia opinión, tu decides si las críticas te importan o no.
- Pierde fuerza el pensamiento automático *tengo que defenderme*. Mi valor como persona no depende de lo que los demás opinen sino de mí mismo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Actividad 7. EL SEMÁFORO

#### Anexo. El semáforo

Los ataques de mal humor no se desarrollan en dos segundos. No se pasa de la normalidad al total enfado, sino que éste sigue una progresión. Para poder detectar esta escalada del enfado, de la ira, dividiremos el enfado en tres partes:

- **Verde:** con nada de enfado.
- **Amarillo:** un poco enfadados.
- **Rojo:** muy agresivos.

Puede resultarte útil ver los tres grados del enfado como si se tratasen de un semáforo que indicara el nivel de agresividad:

El verde te señala que la situación es más o menos normal y que no estas enfadado/a.

El amarillo te indica: *¡Cuidado, estás empezando a enfadarte bastante!*

Y el rojo te dice: *¡Peligro, estás muy enfadado, no sigas!*

Como técnica para el manejo de la ira, vamos a tratar de frenarla en la zona amarilla para evitar que llegue al rojo. Puede ser útil:

- Distanciarse físicamente de la situación que nos ha generado el enfado, la ira.
- Hacer alguna actividad que nos distraiga: ejercicio físico, caminar...
- Distanciarse psicológicamente de la situación que nos ha generado la ira: yéndonos a pasear y contando las personas que llevan barba, bigote, gafas, escuchando música, imaginándonos una situación agradable, relajada, unas vacaciones...Nunca dando vueltas a pensamientos



## *UNIVERSIDAD DE CUENCA*

negativos relacionados con la situación que nos ha generado la ira. No volver hasta estar calmado.

- Comunicar a los demás el motivo de nuestro enfado sin críticas ni amenazas al día siguiente, cuando la persona ya esté calmada.