



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**

Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Título: “Autorregulación Emocional en Educación
Infantil”**

Alumno/a: Jessica López Llorca

NIA: 637192

Director/a: Francisco José Ruíz Jiménez

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

RESUMEN

Este trabajo fin de grado trata sobre la autorregulación emocional en la etapa infantil, se detalla en la propuesta de intervención, la aplicación de la autorregulación emocional en el aula mediante el entrenamiento de la flexibilidad psicológica, que proviene de la Teoría del Marco Relacional y la Terapia de Aceptación y Compromiso. Por lo que respecta al marco teórico, podemos encontrar todos aquellos conceptos que nos ayuden a entender la autorregulación emocional además de sus beneficios. Por otro lado, también podemos encontrar diferentes modelos y técnicas para desarrollar y fomentar la autorregulación emocional.

Palabras claves: emoción, inteligencia emocional, autorregulación, teoría de marco relacional, terapia de aceptación y compromiso.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
INTRUCCIÓN	5
1 EMOCIÓN.....	6
1.1 DEFINICIÓN DE EMOCIÓN.....	6
1.2 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES.....	9
1.3 IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS	11
1.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	12
1.5 LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.....	13
2. LA AUTORREGULACIÓN	14
2.1 ¿QUÉ ES LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL?	14
2.2 IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL.....	15
2.3 EVOLUCIÓN DE AUTORREGULACIÓN DE 0 A 6 AÑOS.....	16
2.4 MODELOS DE AUTORREGULACIÓN.....	21
2.4.1 MODELO DE DESINHIBICIÓN CONDUCTUAL RUSSELL BARKLEY	21
2.4.2 REGULACIÓN EMOCIONAL DE GROSS	22
2.4.3 SECUENCIA DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL BONANO.....	24
2.4.4 AUTORREGULACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES	25
2.4.5 MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	26
2.4.6 TEORÍA DEL MARCO RELACIONAL (TMR)	27
2.4.7 MODELO DE REGULACIÓN DEL ESTADO DE ANIMO BASADO EN LA ADAPTACIÓN SOCIAL.....	28
2.5 TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE AUTORREGULACIÓN.....	29
2.5.1 ENTRENAMIENTO AUTOINSTRUCCIONAL DE MEICHENBAUM.....	29
2.5.2 ATENCIÓN PLENA.....	31
2.5.3 MANEJO DE CONTINGENCIAS	32
2.5.4 TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO	33
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	36
3.1 INTRODUCCIÓN	36
3.2 CONTEXTO	36
3.3 JUSTIFICACIÓN	38
3.4 PROCESO	39

3.4.1 ÁREAS	40
3.4.2 OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN.	43
3.4.3 METODOLOGÍA	44
3.4.4 EVALUACIÓN DE LOS MARCOS DEÍCTICOS Y JERÁRQUICOS.	44
2.4.5 EJERCICIOS	46
3.4.6 MATERIALES	49
4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL:	50
5. BIBLIOGRAFÍA.....	52
5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

INTRUCCIÓN

Este trabajo aborda todo lo relacionado con la autorregulación emocional en la infancia a través de tres fases: análisis de las emociones, profundización en el tema de la autorregulación y propuesta de intervención.

Me resulta un tema de mucha relevancia en el aula para fomentar el desarrollo infantil y que de alguna manera la actual legislación (LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 9 de diciembre 2013) nos recomienda que pongamos en práctica. Así pues, la LOMCE contempla en el artículo 12. Principios generales 12.2 La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Por otro lado, en el artículo 13. Objetivos de la LOE que se recoge en la LOMCE, 13 d) desarrollar sus capacidades afectivas, 13 e) relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflicto. 13 f) desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Mediante la autorregulación emocional podemos conseguir todo lo anteriormente nombrado.

1 EMOCIÓN

1.1 DEFINICIÓN DE EMOCIÓN.

Todo el mundo sabe cómo es experimentar alegría y enojo, así que el lector podría preguntar: ¿cuál es el problema al definir la emoción? El problema es que: “Todos saben qué es emoción, hasta que se les pide dar una definición” (Mariano Choliz, 2005).

La emoción es un estado afectivo que expresamos, esta reacción es multidimensional, ya que son fenómenos sociales subjetivos, biológicos e intencionales. Las emociones son subjetivas por que nos hacen sentirnos de un modo particular, como en el caso del enfado o la alegría. También tiene reacciones biológicas, preparan al cuerpo para adaptarse a cualquier situación que cada uno se enfrente, e intencionales porque nos crea un deseo motivacional para hacer aquello que no haríamos en otras circunstancias.

Pero las emociones sobre todo son fenómenos sociales ya que cuando estamos en un estado emocional nuestro cuerpo envía señales faciales, posturales y vocales reconocibles que comunican a los demás la calidad y la intensidad de la emoción.

Las emociones tienen una función adaptativa que hace que nuestro organismo se amolde a lo que nos rodea. Además, tienen una función adaptativa al mundo que nos rodea, y también, tienen funciones motivacionales y organizativas que predisponen al individuo a conseguir sus objetivos. Por ejemplo, el enfado tradicionalmente se ha catalogado como una emoción poco adaptativa, pero hoy en día está considerada como una emoción necesaria para superar un obstáculo.

Definimos las emociones como “fenómenos de corta duración, relacionados con los sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida.” Los diferentes aspectos se complementan y coordinan entre sí (Averill,1990).

¿Qué causa una emoción? Cuando nos enfrentamos a un suceso vital e importante surge una emoción. La mente y el cuerpo reaccionan mediante procesos biológicos de manera adaptativa: es decir, el individuo se enfrentan a un suceso vital significativo, activa procesos cognitivos y biológicos que, de manera colectiva, activan los componentes esenciales de la emoción, incluyendo sentimientos de estimulación corporal, interacciones dirigidas a metas y expresión.

Toda emoción va acompañada de cambios orgánicos, ya sean fisiológicos y endocrinos, o por otro lado, de origen innatos o adquiridos por la experiencia. En la emoción hay más que sólo un sentimiento o una expresión. Las emociones tienen cuatro dimensiones: sentimientos, estimulación corporal, social-expresivo y sentido de intención. Cada una de estas cuatro dimensiones resalta un aspecto diferente de la emoción. Para comprender y definir emoción es necesario estudiar cada una de sus cuatro dimensiones y cómo interactúan entre sí, que se observa en la Figura 1.

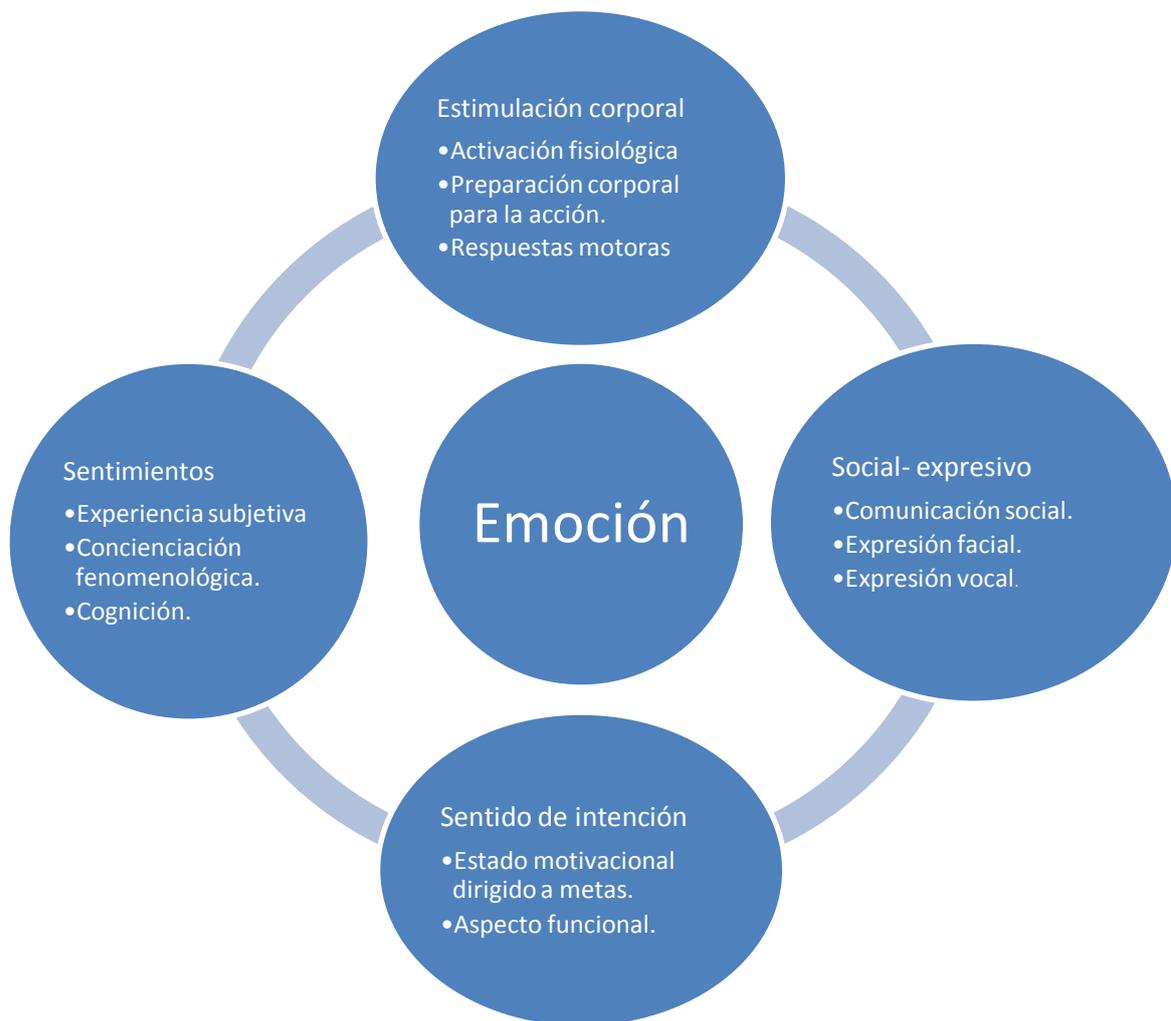


Figura 1. Dimensiones de la emoción (basada en el libro Motivación y emoción de Johnmarshall Reeve, 2009)

Tanto en intensidad como en calidad, la emoción se siente y experimenta a nivel subjetivo. El componente sentimental dota a la emoción de una experiencia subjetiva,

que le da un importante significado personal. El aspecto sentimental está enraizado en procesos cognitivos o mentales.

La estimulación corporal tiene repercusión en la activación neuronal y fisiológica (biológica) e incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales mientras se prepara y se regula la conducta adaptativa. La activación cerebral, la estimulación corporal y la actividad fisiológica están tan entrelazadas con la emoción que cualquier intento de imaginar a una persona enojada o asqueada que no presente una respuesta corporal es casi imposible. Cuando se está en un estado emocional, nuestro cuerpo se prepara para la acción, al igual que nuestra fisiología cerebral (frecuencia cardíaca, epinefrina en el torrente sanguíneo) y nuestra musculatura (postura alerta, puños cerrados).

El componente intencional de la acción proporciona a la emoción un carácter para la consecución de metas y la realización de las acciones necesarias con el objetivo de afrontar las circunstancias del momento. El aspecto intencional explica el porqué la gente quiere hacer lo que quiere hacer y el porqué se beneficia de sus emociones. La persona sin emociones estaría en gran desventaja social y evolutiva respecto al resto de los humanos. Imagine, por ejemplo, la incapacidad física y social de una persona que no tuviese la capacidad de experimentar temor, vergüenza, interés o amor.

Por lo que respecta al componente social-expresivo, éste es el aspecto comunicativo de la emoción. A través de posturas, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales, nuestras experiencias privadas se vuelven experiencias públicas. Durante la expresión de emociones, comunicamos de manera no verbal a los demás cómo nos sentimos y cómo interpretamos la situación presente. En conclusión, las emociones involucran a la persona, con sus sentimientos, estimulación corporal, intención y comunicaciones no verbales.

Emociones básicas

No hay un número exacto de emociones básicas, por ello mediante unos criterios sabemos qué emociones son básicas. Podríamos decir que las emociones básicas son aquellas que cumplen los siguientes requisitos:

- Son innatas más que adquiridas o aprendidas a través de la experiencia o socialización.

- Surgen de las mismas circunstancias para todos los individuos (la pérdida personal hace que todos nos sintamos tristes, sin importar edad, género o cultura).
- Se expresan de maneras únicas y distintivas (como a través de una expresión facial universal).
- Evocan una pauta de respuesta fisiológica distintiva y sumamente fácil de predecir.

A pesar de la diversidad de opciones, las emociones básicas se incluyen las siguientes: miedo, enfado, asco, tristeza, alegría e interés.

Según Izard (1991), la culpa y la vergüenza es una misma emoción, ya que no se puede distinguir entre sí a través de la expresión facial. Por otra parte, Ekman, establece seis emociones básicas (ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo), a las que añadiría posteriormente el desprecio (Ekman, 1980).

1.2 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES.

Las emociones tienen una finalidad, permiten al sujeto realizar con eficacia respuestas conductuales apropiadas. Las emociones más desagradables también poseen importantes funciones para la adaptación social y el ajuste personal.

Según Reeve (1994), las emociones tienen tres funciones principales:

Funciones adaptativas.

Las emociones evolucionaron desde un punto funcional, ayudaron a los animales a luchar con las tareas de la vida (Ekman, 1994). Por ejemplo, los comportamientos como reproducirse, luchar, evitar lesiones son producto de las emociones y cada uno de estos comportamientos conlleva a la adaptación de los individuos en ambientes físicos y sociales cambiantes.

Las emociones y la conducta emocional proporcionan a los animales maneras de afrontar retos y amenazas que atacan su bienestar.

Las emociones cumplen, cuanto menos, con ocho propósitos diferentes: protección, destrucción, reproducción, reunión, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Como puede apreciarse en la Figura 2.



Figura 2. Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980)

La importancia de las emociones desde una perspectiva adaptativa surgió a través de un manifiesto de Darwin (1872/1984), quien contemplaba que la emoción facilita la conducta apropiada y por ello tiene un papel relevante en la adaptación.

Funciones social.

La expresión de las emociones permite percibir comportamientos asociados a las mismas y esto fomenta los procesos de relación interpersonal (Izard, 1989), por ello, facilitan la interacción social, el control de la conducta de los demás y la comunicación o la promoción de la conducta prosocial.

Como consecuencia, favorecen la formación de los vínculos sociales y relaciones interpersonales, en cambio, por ejemplo la ira puede generar respuestas de evitación o confrontación. Además, nos ayudan a identificar una serie de estímulos que nos facilitan establecer las conductas más apropiadas. Esto quiere decir que la expresión de las emociones puede contribuir a una conducta prosocial, mientras que la inhibición de ciertas reacciones emocionales puede producir malos entendidos y reacciones indeseables.

La inhibición de ciertas emociones en algunas ocasiones podría alterar las relaciones sociales y afectar incluso al funcionamiento del sistema de organización social.

Las emociones satisfacen funciones sociales: (Izard, 1989)

- Comunican nuestros sentimientos a los demás.
- Influyen en la interacción de las otras personas con nosotros.
- Invitan y facilitan la interacción social.
- Crean, mantienen y disuelven las relaciones.

En el contexto de la interacción social, la emoción satisface múltiples opciones, incluyendo las informativas, de advertencia y directivas (Ekman, 1993). De este modo, las expresiones emocionales comunican incentivos sociales, discusiones sociales y mensajes tácitos que allanan y coordinan las interacciones sociales.

Funciones motivacionales

Hay una estrecha relación entre emoción y motivación, ya que se presenta en cualquier tipo de actividad. Además, estas actividades poseen dos características principales de la conducta motivada, que son la dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada y viceversa.

Como he comentado antes, las emociones dirigen la conducta, por esta razón facilita que se dé o no la consecución del objetivo que se quiere alcanzar. Las dos dimensiones de la emoción son: dimensión de agrado- desagrado e intensidad de la reacción afectiva.

Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

1.3 IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS

Esquivel (2001) dice que “no hay ser humano que pueda vivir un sólo día sin experimentar alguna emoción”. Es decir, sentir o tener emociones es disponer de factores que nos van guiando para obtener el máximo beneficio de las relaciones con el mundo. Así bien, para saber lo que sentimos es necesario saber expresar los sentimientos, todo este proceso implica nombrarlos, comprenderlos y comunicarlos.

Las emociones reflejan nuestro mundo interno, evalúan y juzgan cada una de las situaciones que vivimos, como consecuencia dirigen parte de nuestras conductas y de nuestras decisiones. Muchas veces nos guiamos por lo que sentimos y no por lo que pensamos.

Las emociones son importantes en los niños y los adultos porque ejercen una gran influencia sobre el resto de los procesos psicológicos como puede ser la percepción, memoria, aprendizaje, etc. Por ejemplo, el recuerdo depende del estado emocional, recordaremos con más facilidad aquellos conceptos adquiridos en un estado

emocional positivo. Por ello, un afecto positivo promueve la creatividad y flexibilidad cognitiva, así como la capacidad de hacer asociaciones de ideas nuevas. Por lo que se deduce que un afecto positivo contribuye a la aparición de la creatividad y a que el individuo elabore respuestas innovadoras y en la solución de problemas.

Conseguir un objetivo nos proporciona unas emociones agradables. Por ello, un estado de ánimo positivo repercutirá en un futuro en el replanteamiento de retos superiores.

Otro de los efectos positivos de las emociones es que nos ayudan a comunicarnos. Es un factor importante en la interacción social y además, a través de las emociones, nos permite que las personas nos conozcan mejor y así, nos puedan entender con más facilidad. En cambio, las emociones negativas pueden incrementar la vulnerabilidad del individuo. Causan el efecto contrario de las emociones positivas. Las emociones negativas son celos, rabia y tristeza.

1.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL.

A continuación podemos ver las definiciones de Inteligencia Emocional varios autores sobre la Inteligencia Emocional:

“Incluye las áreas de conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar relaciones” (Goleman, 2007)

“Un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (citado en Mayer, 2001)

“Se refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realzar actividades cognitivas” (Mayer et al., 2001)

La inteligencia emocional es la capacidad para ser conscientes de las propias emociones y las ajenas, además de saber cómo regularlas (Bisquerra, 2012). En unos estudios, realizados por Schutte y colaboradores (2002), investigaron que existe

relación entre los niveles de inteligencia emocional, la autoestima y el estado de ánimo positivo, concluyendo así que la inteligencia emocional lleva a sentimientos de bienestar emocional y mejorar la perspectiva de la vida. A su vez, se puede asociar la inteligencia emocional con menor depresión, mayor optimismo y una mayor satisfacción con la vida.

Goleman, a través de sus investigaciones, señala que el cociente emocional es tan importante como el cociente intelectual con respecto al desarrollo saludable del niño y su éxito futuro. La combinación de estos dos cocientes es la idea básica que denomina la psicología positiva con respecto al aprendizaje. Cuando se crea el equilibrio emocional aumenta el aprendizaje.

Por otro lado, Gardner (2005) y Goleman (2007) destacan que el manejo de las propias emociones y el entendimiento de las ajenas son tan importantes como el cociente intelectual, ya que como hemos visto anteriormente, que las emociones y el cociente intelectual se complementan.

1.5 LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.

El modelo propuesto por Howard Gardner en 1983 expone su punto de vista acerca de la inteligencia. El autor considera que la inteligencia no es algo unitario si no un conjunto de inteligencias múltiples, distintas y semi-independientes.

Gardner define a la inteligencia como la “capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”.

Por otro lado, Gardner afirma que la inteligencia es una habilidad, desechando así, la idea de que la inteligencia es algo innato, o se es o no. Por ello, antiguamente se creía que era innata, pensando de esta manera que el proceso de educación no potencia la inteligencia. Tanto es así, que hace no muchos años a los deficientes psíquicos no se les educaba, ya que consideraban que era inútil. Ahora en la actualidad se ha descubierto que la inteligencia tiene una parte que hace referencia a la genética y por otro lado, la adquirida que es aquella que se adquiere a lo largo del tiempo. Por lo que, tras las investigaciones de Gardner, surge la idea de la importancia del sistema educativo se ayude a los niños a encontrar sus habilidades y aprovechar sus facultades personales.

Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho tipos de inteligencia distintos: Inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia cinestésico- corporal e

inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia naturalista. Esta última la añadió en 1995, ya que esta inteligencia permite el reconocimiento y categorización de los objetos naturales (Gardner, 2005).

Como anteriormente he comentado, las emociones negativas pueden repercutir de una manera negativa en nuestra toma de decisiones, por ello, saber autorregular las emociones nos ayudará a cubrir nuestras necesidades y superar las dificultades. No obstante, Gardner con sus ocho inteligencias, hace hincapié en que existe la inteligencia emocional y es igual de importante que las demás, destacándola en dos inteligencias: la interpersonal y la intrapersonal.

La inteligencia interpersonal es la relación que establece un sujeto con los demás. Esta inteligencia está basada en manejar las relaciones con las personas, establecer la empatía con los que le rodean y reconocer sus propias motivaciones, razones y emociones que lo mueven. Por lo que respecta a la inteligencia intrapersonal, nos permite elaborar un autoconcepto, es decir, conocernos a nosotros mismos y entender nuestras características y necesidades. De igual modo, nos ayuda a descubrir nuestros defectos para dar respuesta de una manera positiva.

2. LA AUTORREGULACIÓN

2.1 ¿QUÉ ES LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL?

La autorregulación infantil es la unión de diversas investigaciones con distintitos puntos de vista sobre el desarrollo, como pueden ser el temperamental, neuropsicológico, relacional, motivacional y de la personalidad. Además, la autorregulación interrelaciona áreas del desarrollo afectivo, cognitivo y conductual e incluso motor.

“El proceso de la autorregulación conlleva mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta” (Thompson 1994). Además, Thompson lo define como unos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.

Poder autorregularse es una habilidad que se puede desarrollar mediante diversas técnicas. El contexto del niño tiene una labor significativa en la adquisición y utilización de la autorregulación, ya que el niño es participe en el contexto social. Por lo se entiende que la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto, al

servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente. Por otra parte, el reconocimiento de las emociones es el primer paso para la autorregulación, pero de nada sirve reconocer nuestras emociones si no podemos utilizarlas de forma adaptativa.

Una de las funciones de las emociones es la adaptación al ambiente como anteriormente habíamos comentado, por ello la regulación de las emociones supone al individuo un mejor funcionamiento en una situación dada. Por lo tanto, esta adaptación proporciona un carácter flexible dejando atrás esa imagen de que el control de las emociones es un método rígido. Por otro lado, este proceso de afrontar emociones implica tanto las positivas como las negativas, dejando atrás una postura más tradicional en la que sólo se podía vincular a la autorregulación emociones negativas.

Las investigaciones actuales han mostrado que los seres humanos poseemos diversas estrategias de regulación emocional y autorregulación, las que determinarían la calidad y cantidad de experiencia que se experimentaría como “experiencia emocional” estas estrategias van desde un nivel más conductual (por ejemplo, hacer ejercicio para calmar la ansiedad) a un nivel más cognitivo (tratar de comprender la reacción negativa de otra persona hacia uno mismo).

2.2 IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL.

La autorregulación es importante, ya que nos permite ajustar las emociones para conseguir que un individuo se relacione con los demás, consiguiendo así que se adapte a la sociedad y al medio que nos rodea. Mediante este proceso, somos capaces de reconocer las emociones de los demás y ponerse en el lugar de otro. Eisenberg y Fabes (1992) proponen un modelo de relaciones entre la intensidad de la emoción, la autorregulación y el funcionamiento social. Por otra parte, nos proporciona la resolución de problemas, de modo que a través de la autorregulación identificamos, entendemos e interiorizamos las emociones y le damos la mejor respuesta. Por consiguiente, nos ayuda a la consecución de los objetivos propuestos.

Además, la autorregulación fomenta que el niño controle sus emociones para aprender a responder de manera positiva y fácil ante las adversidades. De esta manera, los niños sufren menos cuando se les presentan situaciones que no le gustan, pasan momentos difíciles o algo que les molesta. Por otro lado, Kochanska (1994) ha

señalado que los niños que presentan temor en edades tempranas, posteriormente tendrán una mejor interiorización de los principios morales en la edad preescolar.

Caspi (2000) demostró que hay una asociación entre la autorregulación y el apoyo social futuro. Los sujetos que tenían bajo control de las emociones solían tener pocas amistades que les proporcionen apoyo emocional, mientras que en el caso contrario los sujetos con habilidades de autorregulación emocional solían contar con un mayor apoyo en la vida social en la adultez. La autorregulación puede tener un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social de las personas. En un estudio longitudinal de los 3 años hasta los 21 años realizado por este autor, se descubrió que los niños que presentaban poco control de las emociones a la edad de tres años se caracterizaban por ser impulsivos, baja atención, movidos y emocionalmente inestables en la edad adulta, así como carecían de amigos que les apoyaran emocionalmente. Al contrario, los niños con alto control presentaban un gran apoyo social y relaciones de pareja satisfactorias.

En conclusión, la autorregulación emocional a una edad tan temprana durante la infancia resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social.

2.3 EVOLUCIÓN DE AUTORREGULACIÓN DE 0 A 6 AÑOS

Muchos investigadores del desarrollo de la autorregulación emocional se han centrado en el periodo infantil puesto que las conductas observadas en el contexto social en el que se encuentran no presentan tanta complejidad como en periodos posteriores.

La autorregulación emocional en la infancia siempre se ha caracterizado por dos tipos de regulación, por una parte la regulación externa, llevada a cabo por los padres/tutores o por las características del entorno, y por otro lado, la regulación interna, que se caracteriza por una mayor autonomía e independencia que el niño interioriza y adquisición los mecanismos de control.

Se han identificado diferencias individuales en la autorregulación emocional, ya que ven diferencias a través de las situaciones y su duración, concluyendo que la autorregulación emocional de los individuos está medida por sus características temperamentales.

Hemos establecido tres etapas para explicar la evolución de la autorregulación durante la infancia. En la infancia estas etapas son: periodo sensoriomotriz, etapa preescolar y etapa escolar.

Por lo que respecta a la infancia: auto-calmarse en el periodo sensoriomotriz transcurre en el primer año de vida, los bebés deben de acomodarse a rutinas sociales como son el sueño- vigilia y la alimentación. La falta de estos produce en el niño malestar emocional, que suelen calmarse con las voces y estímulos humanos. En el segundo trimestre empiezan a autocalmarse a través de la voz de sus cuidadores.

El autocontrol aparece en una etapa temprana condicionado por las reacciones del bebé a la estimulación emocional desagradable. Hay estudios que reconocen cómo el bienestar y el malestar son el origen de lo que posteriormente conoceremos como miedo, cólera, alegría, etc.

De manera que va madurando el sistema neurológico, el niño muestra respuestas más específicas ante situaciones emocionales. La red atencional a los 3 meses es muy inmadura sólo hace la función de alerta, sólo se puede percibir en el rostro humano. Esta alerta suele durar periodos cortos y globales. Hacia los 4 meses madura la red de alerta y surge un nuevo sistema más complejo de control de la atención llamado la red de orientación, siendo su función que el niño cambie de foco de atención de aquel que le provoque malestar. La red de orientación se desarrolla de los 6 a los 9 meses.

A la edad de 9 meses, como consecuencia de que el cortex frontal ha madurado, se activan nuevas zonas atencionales llamadas “red ejecutiva”. Esta red tiene como función dirigir procesos del comportamiento dirigido a metas, incluido las acciones planificadas, la anticipación de consecuencias, la selección de preguntas y respuestas lingüísticas, el mantenimiento de un propósito o comportamiento, así como la posibilidad de modificarlo.

Hacia los dos años, al final del periodo sensoriomotriz, los padres empiezan a no huir de situaciones nuevas, consuelan a sus hijos pero no les evitan el contacto con nuevos eventos, estas experiencias favorecen a la socialización del niño. En esta etapa de 18 a 24 meses los niños avanzan en habilidades de comunicación, motricidad y cognitivas. La imitación es un juego para ellos y les gusta comunicarse, el control de las emociones también ha evolucionado, en situaciones de estímulos negativos recurren a sus mayores buscando tranquilidad.

Durante la etapa preescolar, los niños controlan las emociones tan solo un 45% de las veces. Pero a los cuatro años se presenta un descenso en las rabietas a consecuencia de que el niño empieza a sentir sentimientos de vergüenza y de culpa. En esta etapa el niño presenta desarrollo en aspectos cognitivos, motrices y también conocimiento emocional. Este último mejora con la edad y demuestra ser un predictor de estrategias sociales. La regulación emocional se diversifica y afianza, descendiendo así el uso del autoconsuelo y mejora la utilización de objetos e interacción con otras personas para controlar emociones.

Evolucionan dos habilidades, sobre los tres años, la capacidad de reproducir representaciones faciales de las emociones (Ekman y otros, 1980), empezando por emociones básicas y sencillas como la sorpresa o la felicidad, por otro lado, la capacidad de decir y poner nombre a lo que sienten, así de esta manera mejora la capacidad de pedir ayuda.

Respecto a la etapa escolar, los problemas de control emocional están relacionados con la incapacidad de soportar la frustración, moderar el enfado y el control de las conductas agresivas. Estos problemas se conocen como problemas de conducta externalizante. Los problemas de carácter interno se deben a comportamientos muy controlados y timidez, estos producen altos índices de ansiedad en los niños.

Entre los 3 y los 6 años, el miedo y la cólera comienzan a ser estables y a descender, en este periodo se afianzan las emociones secundarias y la moral. La escuela y los iguales, a diferencia de la familia, le establecen actuar según sus propias competencias, teniendo una individualidad y situaciones en las que el mismo debe controlar sus emociones.

Los iguales ejercen un importante control emocional, ya que el niño percibe y conoce lo que se puede realizar o no en otros contextos y en otras familias. Las nuevas socializaciones le proporcionan una ampliación de conocimientos y reflexión de lo que se espera que sean capaces de controlar. En algunos colegios compartir afecto positivo favorece el surgimiento de amistades (Denham et al., 2003). No obstante mostrar un afecto negativo, como es el enfado, es un problema para establecer una relación social con los demás (Denham, McKinley, Couchoud, y Holt, (1990), por lo que se tiende a controlar.

Cole (1986) demostró que los niños de cuatro años son capaces de inhibir la expresión facial de emociones en situaciones públicas, no obstante, esos niños no eran

conscientes del comportamiento. Con respecto a las estrategias de control, Harris, Olthof y Meerum Terwogt (1981) demostraron que a los 6 años de edad, la mayoría de niños pensaban que no podían cambiar lo que sienten utilizando métodos cognitivos, en cambio, sí que aceptan cambios en la emoción a través de estrategias como, por ejemplo, morderse los labios. A los 10 años se dan cuenta de que las estrategias cognitivas son útiles. En resumen, el control cognitivo del sentimiento se desarrolla y cambia durante diversos periodos de evolución, hasta llegar a la adolescencia.

Una de las áreas que más se trabaja con los niños, ya sea en el periodo preescolar o el escolar, es la regulación emocional y la calidad interacción social en su vida cotidiana. Su entorno cercano, como es familia y profesores, establecen que el dominio de la atención se relaciona con una buena interacción con los iguales. Así mismo, plantea que la regulación de la atención se ha relacionado con la conducta prosocial y con bajos niveles de problemas externalizantes.

Por lo tanto, la competencia en regulación de los sentimientos, incide en la competencia social y la aceptación de los demás.

En la figura 3 podemos apreciar un resumen de la evolución de la autorregulación de 0 a 6 años.

Edad	Etapa	Edad específica	Autorregulación
1 año	<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas Autocalmarse 	3 meses	Red atencional
		4 meses	Red alerta
		9 meses	Red orientación
2 años	Nuevas experiencias	18-24	Más control de las emociones
3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> ○ Cognitivo ○ Motriz ○ Control emocional • Dos habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reproducir expresiones 	3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Descubren su individualidad. • Dominio de las emociones 45%
		4 años	Disminuye las rabietas de los niños empiezan a sentir vergüenza y culpa.
		4-6 años	Surge la moral

	faciales. ○ Nombrar lo que sienten.		
--	--	--	--

Figura 3. Evolución de la autorregulación 0-6 años

Para Rudolph Schaffer, la autorregulación cuenta con 5 fases, como podemos ver en la figura 4.

Fase	Edad aproximada	Características
Modelación neurofisiológica	De 0 a 3 meses	- Modulación de la excitación
Modelación sensoriomotriz	De 3-9 + meses	- Cambio de conducta en respuesta al medio ambiente
Control	De 12-18 + meses	- Conducta intencional - Precepción consciente de la acción
Control de sí mismo	24 + meses	- Pensamiento de representación y memoria de recuerdos - Comportamiento conforme a las expectativas sociales en ausencia del adulto
Autorregulación	36 meses	- Elaboración de estrategias, introspección consciente y flexibilidad del control para satisfacer las demandas de la situación y el miedo

Figura 4. Tomada del blog de autorregulación infantil. "La autorregulación en la infancia"

En el periodo preescolar se experimentan cambios en la autorregulación. La autorregulación emocional comprende:

- El control de las emociones e impulsos destructivos.
 - Autodominio para resistir las tormentas emocionales.
 - Capacidad para gestionar la ansiedad.
 - Capacidad para tranquilizarse y consolarse uno mismo.
 - Capacidad para aplazar las recompensas.
 - Capacidad para canalizar de forma adaptativa las emociones y sentimientos.
- (Conangla, 2010).

2.4 MODELOS DE AUTORREGULACIÓN

2.4.1 MODELO DE DESINHIBICIÓN CONDUCTUAL RUSSELL BARKLEY

Nace como alternativa al modelo atencional y se basa en el fenómeno de la “desinhibición conductual”. La autorregulación es la capacidad que un individuo tiene para frenar las respuestas emocionales y motoras, que se generan de forma inmediata hacia una respuesta de un estímulo, suceso o evento, con el objetivo de sustituirlo por una respuesta más adecuada.

En el proceso de inhibición, el sujeto a la misma vez debe de inhibir la ejecución de la respuesta y también los estímulos internos o externos que puedan interferir en dicho proceso. Durante este proceso se produce lo que Barkley denomina las funciones ejecutivas. Estas son las actividades autodirigidas que favorece al sujeto a resistir la distracción y a fijarse en nuevas metas. Se puede apreciar el proceso en la figura 5.

Para Barkley existen cuatro funciones ejecutivas:

- Memoria de trabajo no verbal: información que se transmite mediante el lenguaje. Una vez este estímulo ha desaparecido, esta información se retiene y se utiliza para la resolución de un problema o para realizar una tarea.
- Memoria de trabajo verbal: la información está ligada al lenguaje. Esta se retiene y se utiliza mientras se resuelve un problema o se realiza una tarea para conseguir el objetivo que se propone.
- El control emocional: las emociones suelen interferir en la ejecución de las tareas y hacer decrecer el rendimiento, por ello debemos de entender y contener y regular las reacciones emocionales.
- Proceso de reconstrucción: este proceso consiste en generar comportamientos nuevos combinándolos con comportamientos ya aprendidos con anterioridad.

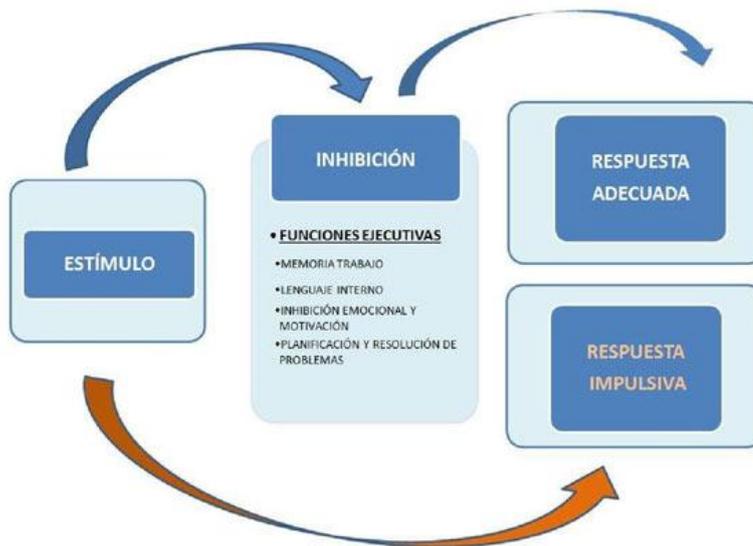


Figura 5. Modelo de disinhibición conductual de Russell Barkley.

Imagen de la web del ministerio de educación, cultura y deporte. Respuesta educativa para el alumnado con TDAH

Según Barkley la alteración de la inhibición afectaría a las 4 funciones ejecutivas anteriores, estas anteriores controlan a un quinto componente del sistema de Barkley, el control motor.

2.4.2 REGULACIÓN EMOCIONAL DE GROSS

Gross propone un modelo procesual en el que la regulación emocional se estudia en función del lugar en que se encuentra la estrategia de regulación. En este proceso existen dos aspectos importantes, por una parte cómo se representan las emociones y por otra parte, cómo y cuándo se regulan las emociones. Por ello, este modelo se puede estudiar en función del lugar en el que encuentra la estrategia de regulación dentro del proceso (Gross, 1999).

Este modelo entiende las emociones como un fenómeno emergente y fluido como resultado de la interacción entre procesos implícitos y explícitos. Lo que permite al sujeto desarrollar positivamente representaciones mentales en la producción y regulación de la respuesta emocional.

El modelo de autorregulación emocional (Barret y Gross 2001, Gross y John 2002, Gross 2002) tiene un proceso que consta de cinco puntos en los que el sujeto puede modular la generación de emociones. Como se puede apreciar en la figura 6.

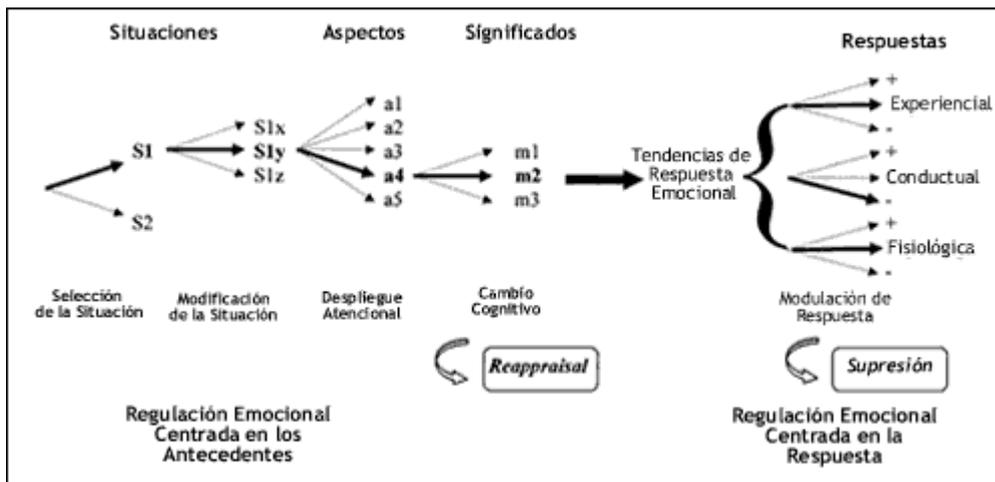


Figura 6: Madrid López, R. I. (2000). La Adicción a Internet. Psicología Online.

1. Selección de situación: aproximación o evitación de todo aquello que puede influenciar a las emociones ya sea gente, lugares u objetos. Se genera ante cualquier situación en la que está presente un impacto emocional. En la figura 4 podemos ver S1 S2 que indican en negrita que selección se ha elegido).
2. Modificación de la situación: una vez ha elegido la persona ésta puede adaptar la situación para modificar el impacto emocional. Es una estrategia de afrontamiento que se centra en el problema. En la figura 1 podemos ver que en la situación uno tiene tres opciones para modificar el impacto emocional S1x S1y S1z.
3. Despliegue atencional: la atención forma parte del proceso y ayuda a que el sujeto elija en que aspecto de la situación se quiere centrar. Por ejemplo, cuándo pensamos en otra cosa cuando una conversación nos aburre, o cuando intentamos estar ocupado cuando algo nos preocupa. Este paso en el proceso se identifica como a1, a2, a3, a4, a5, representa así los diferentes aspectos que podemos atender.
4. Cambio cognitivo: son los probables significados que elegimos de una situación. Este proceso te puede conducir al “reappraisal”, a nueva evaluación. El significado es importante porque determina las tendencias de respuesta.

5. Modulación de la respuesta: influencia las tendencias de acción, por ejemplo inhibiendo la expresión emocional. Las respuestas se representan con signos – y + que significan inhibición y excitación de las respuestas a diferentes niveles.

Las cuatro primeras estrategias están centradas en los antecedentes y la última en la respuesta emocional. La regulación centrada en la respuesta emocional, Gross sugiere diversas estrategias según se actúe sobre cada uno de los componentes de la emoción. Dentro de este apartado encontramos la supresión de la expresión emocional y la reevaluación cognitiva. Gross afirma que las estrategias de reappraisal o reevaluación son cada vez más efectivas que la supresión emocional. El reappraisal reduce la experiencia emocional y conductual mientras que la supresión reduce la expresión, pero falla al reducir la experiencia emocional.

2.4.3 SECUENCIA DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL BONANO

Es un modelo que se basa en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. La homeostasis emocional se conceptualiza en términos de metas de referencia de canales experienciales, expresivos o fisiológicos de respuestas emocionales (Bonano 2001). Por tanto, la autorregulación sería un proceso de control mediante el cual se vigilan nuestras experiencias emocionales para que estas se ajusten a nuestros objetivos y metas de referencia.

Vallés y Vallés (2003) señalan que la autorregulación emocional afecta a los tres canales de expresión de las emociones, conductual, cognitivo y psicofisiológico. Por consiguiente, la autorregulación emocional es un proceso que adapta nuestra experiencia emocional a nuestras metas y objetivos.

Este modelo señala tres categorías:

1. Regulación de control: se entiende como comportamientos automáticos e instrumentales de regulación inmediata de respuestas emocionales. Podemos encontrar los mecanismos de disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.
2. Regulación anticipatoria: una vez cubierta la homeostasis hay que anticiparse para cubrir las necesidades que se puedan presentar. Se emplean los siguientes mecanismos: expresión emocional, la risa, evitar o buscar personas,

sitios o situaciones, adquirir nuevas habilidades, revaloración, escribir o hablar acerca de sucesos angustiosos.

3. Regulación exploratoria: en el caso de que no tenga necesidades inmediatas o pendientes hay que adquirir nuevas habilidades y recursos para mantener la homeostasis emocional. Estas actividades pueden ser: entrenamiento, escribir sobre las emociones, etc.

2.4.4 AUTORREGULACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES

Este modelo sostiene que hay algunas personas que prefieren unos estados de ánimo más que otros, además de que la autorregulación emocional posibilita la aparición con más frecuencia de los estados favoritos que los que no lo son.

Higgs et al. (1999) y Bonano se basan en lo mismo respecto a la autorregulación emocional, pero con diferentes pasos. Higgs et al. (1999) señalan tres principios fundamentales:

1. **Anticipación regulatoria:** A través de una experiencia anterior un sujeto puede anticipar el placer y el malestar futuro. Por ello, si imaginamos un suceso futuro que nos produce placer conlleva a una motivación, mientras que si este suceso futuro es de malestar nos producirá evitación.
2. **Referencia regulatoria:** en una misma situación se pueden adoptar dos puntos de vista, positivo o negativo. En una misma persona una motivación puede tener una referencia positiva y para otra negativa.
3. **Enfoque regulatorio:** se definen los estados finales deseados. Los autores establecen una diferencia entre un enfoque de promoción por una parte, que serían estados de aspiración y autorrealizaciones, y por otro lado, un enfoque de prevención donde la responsabilidad y seguridad marcarían estos estados deseados.

2.4.5 MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según la versión original de **Salovey y Mayer** (1990), la inteligencia emocional radica en la habilidad para manipular los sentimientos y emociones, diferenciar entre ellos y utilizar estos conocimientos para manejar los propios pensamientos y acciones. Es una de las perspectivas más experimentales.

Este modelo da importancia a algunos componentes llamados no cognitivos, que son los componentes afectivos, emocionales, personales y sociales que preceden nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida. Este modelo se adquiere a través de estas cuatro habilidades:

1. Percepción emocional: habilidad para conocer nuestras propias emociones y las de los demás, así como sentir emociones mediante objetos, música, estímulos, etc.
2. Asimilación emocional: en esta habilidad las emociones sentidas entran como señales que influyen al sistema cognitivo, ya que las emociones favorecen el pensamiento al enfocar la atención a la información importante. La felicidad conlleva al razonamiento inductivo y a la creatividad.
3. Comprensión emocional: Habilidad para comprender la información emocional y así resolver los problemas. Esta práctica nos posibilita descubrir otras emociones más complejas y sentimientos simultáneos de amor y odio. Además, las emociones se combinan y progresan a través del tiempo de forma que se puede reconocer el paso de unos estados emocionales a otros.
4. Regulación emocional: habilidad para estar abierto a las emociones y modularlas ya sean positivas o negativas, para promover la comprensión y el crecimiento personal.

Todo el proceso conlleva a razonar acerca de las emociones menos la habilidad de utilizar las emociones para realizar el razonamiento. Para que este modelo tenga éxito el individuo debe poseer una correcta comprensión emocional y una precisa percepción emocional.

2.4.6 TEORÍA DEL MARCO RELACIONAL (TMR)

Esta teoría encontramos dos corrientes: el Conductismo Radical de Skinner y el Interconductismo de Kantor (Hayes, 2004).

Este modelo se basa en el contextualismo funcional y se fundamenta a través de la investigación sobre relaciones de estímulo derivados como son el lenguaje y cognición, más concretamente, cómo los seres humanos aprenden el lenguaje a través de la interacción con el entorno.

El ser humano se considera complejo y generativo. Esto es a consecuencia del lenguaje y la cognición. Gracias a estos dos componentes realizamos acciones y pensamientos nuevos, resolvemos problemas, realizamos frases que nunca habíamos pronunciado, nos ponemos en el lugar de otra persona e incluso regulamos nuestro comportamiento para conseguir metas.

Esta teoría muestra un enfoque comprensivo conductual del lenguaje, aunque se trata de un trabajo sin datos empíricos, Skinner se basó en la teoría operante para dar respuesta a la función del habla. La RFT está basada en marcos relacionales que a su vez se convierten en operantes generalizadas, debido a un entrenamiento ejemplar múltiple y conlleva a la vinculación mutua, la vinculación combinatoria y la transformación de funciones de estímulos que son controlados por el contexto y aplicados arbitrariamente.

El entrenamiento se lleva a cabo a través de marcos relacionales. Existen siete marcos relacionales: coordinación (es, es igual, como, similar, etc.), de oposición (es opuesto de, contrario de, etc.), de distinción y comparación (es diferente de, es distinto a, es más que, menos que, menor que, mayor que, etc.), espaciales (dentro, fuera, arriba, abajo, etc.), de jerarquía (es parte de, pertenece a, incluye, etc.), temporales (ahora, antes, después), deícticos (yo-tú, aquí-allí, ahora-entonces) y causales (si... entonces...) (Luciano et al., 2013).

En la RFT distinguimos dos vínculos el mutuo y el combinado. El vínculo mutuo implica la bidireccionalidad como consecuencia entre relaciones de estímulos, según las relaciones que se establezcan será o no de equivalencia, por ejemplo, si las relaciones son equivalentes A se relaciona a B y entonces deriva que B equivale a A y si la derivación mutua corresponde a una relación en la que no hay equivalencia, por ejemplo, si A es peor que B, se deriva que B es mejor que A, en este caso la relación no sería simétrica.

El vínculo combinatorio es la derivación de relaciones a través de combinación de dos o más relaciones que muestran vínculo mutuo. Esta relación combinatoria se llama transitiva. Por ejemplo, en relaciones de equivalencia si A se relaciona con B y B con C, entonces se deriva que A se relaciona con C. en relaciones de no equivalencia la función combinatoria incorpora un marco funcional de no equivalencia. (Hayes y Barnes, 2001). En lo que atañe a la transformación de funciones, se refiere a cuando un estímulo cambia de función y sufre una transformación.

Las tres dimensiones del yo como contenido son operantes generalizadas. Consiste en decir cosas de uno mismo ya sea de forma pública o privada y surge con el avance del entrenamiento de múltiples ejemplos, el niño empieza a realizar pensamientos y sentimientos sobre sí mismo.

El yo como contenido tiene una perspectiva desde el YO- AQUÍ- AHORA. Yo como proceso es una operante generalizada que consiste en que el niño discrimina su propia conducta en el mismo momento que la está llevando a cabo, el yo como proceso implica discriminar del YO- AQUÍ- AHORA del ALLÍ- ENTONCES. El yo como contexto es una operante generalizada que permite tomar una perspectiva experiencial del yo y que trascienda a cualquier contenido y conducta, proceso que le permite a la persona contactar con lo que puede ser más importante a largo plazo. Cambia la perspectiva del ALLÍ- ENTONCES al AQUÍ – AHORA.

2.4.7 MODELO DE REGULACIÓN DEL ESTADO DE ANIMO BASADO EN LA ADAPTACIÓN SOCIAL.

Este modelo plantea la regulación del estado de ánimo, ya sea positivo o negativo, con la función de adaptación a la situación que se viva en ese momento (Erber, Wegner y Therriault, 1996; Erber y Erber, 2000).

Diversas investigaciones han demostrado que el ser humano tiende a regular el estado de ánimo, ya sea positivo o negativo, antes de conocer a un extraño, mientras que, en el caso de que sea alguien cercano a él no sucede este proceso (Commons y Erber, 1997).

El modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social añade que hay ciertas situaciones que es apropiado regular estados de ánimo positivos (Zech et al., 1997).

Por último, es importante señalar que los estados de ánimo de referencia no siempre son estables, sino que pueden estar influenciados por el contexto social. Además, podemos ver la importancia de contexto social como factor influyente en el ánimo deseado, ya que si es favorable puede hacer que este estado pueda ser más positivo de lo habitual (Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade, 2005).

2.5 TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE AUTORREGULACIÓN.

2.5.1 ENTRENAMIENTO AUTOINSTRUCCIONAL DE MEICHENBAUM

Este autor considera que el lenguaje interno, como controlador del comportamiento, realiza procedimientos que permiten modificar el comportamiento a través de las verbalizaciones internas. Este método se llevó a cabo en los años sesenta con niños hiperactivos- agresivos. El autor, mediante esta técnica cognitiva-conductual, tenía como objetivo que el sujeto, de una manera rápida y eficiente, lograra satisfactoriamente una conducta que le resultase difícil o le costase.

Fundamentos conceptuales de la técnica (experimento de Meichenbaum y Goodman, 1971).

Estos autores llevaron a cabo un estudio con niños de 7 a 9 años de edad, con un CI inferior a 80 y con problemas de hiperactividad. Les enseñaron la técnica de autoverbalizarse para solucionar los problemas. Los resultados demostraron que el sujeto se daba a sí mismo órdenes u orientaciones para la autorregulación de su propia conducta durante su actuación obtuvieron mayores puntuaciones en la manipulación en el WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) y la comisión de menos errores.

El éxito de esta técnica depende de tres factores muy importantes, en primer lugar cuanto más menores son los niños más autoinstrucciones realizan en la tarea, en segundo lugar otro factor es que a mayor dificultad del comportamiento más verbalizaciones deberán realizar, y finalmente el tercer factor es la calidad de las autoverbalizaciones, si las autoinstrucciones que realiza contiene expresiones negativas o distracciones no guiarán correctamente la ejecución.

El éxito depende de tres factores muy importantes, cuando más pequeños mas autoinstrucciones realizaran en la tarea, otro factor es a mayor dificultad más verbalizaciones deberán realizar, La calidad, si las autoinstrucciones que realiza contiene expresiones negativas o distracciones no guiaran correctamente la ejecución.

Procedimiento de aprendizaje de la técnica

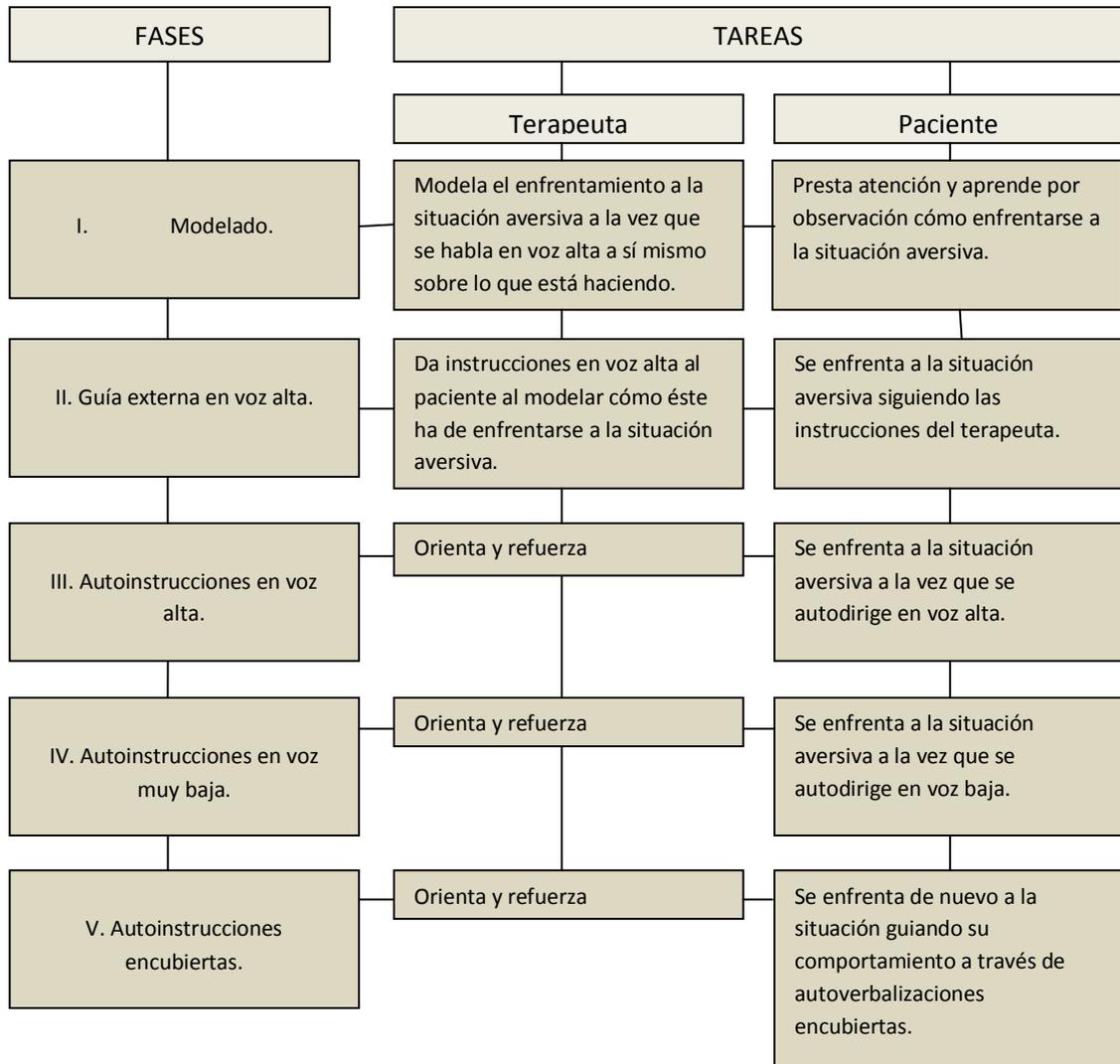


Figura 5. Extraída de la página web de psicología, Psicopoker. Autoinstrucciones y diagramas de flujo: Controla tus impulsos

Fases del entrenamiento

La primera fase es la de modelado, en el que el terapeuta se enfrenta a una situación y hace verbalizaciones en voz alta de lo que está realizando mientras el niño observa la situación. En la segunda fase, se proporcionan instrucciones al sujeto para que se enfrente a una situación difícil. En la siguiente fase, la tercera, el sujeto se enfrenta a una situación aversiva en voz alta, al tiempo que el terapeuta le orienta y refuerza. En la cuarta fase las autoverbalizaciones deben de ser más bajas hasta llegar a la quinta fase en la que ya ser más bajas hasta llegar a la quinta fase en la que ya serán las autoinstrucciones encubiertas. Podemos ver el procedimiento en la figura 5

Las autoverbalizaciones, o también llamadas autoinstrucciones, no solamente es el lenguaje interno sino también son las verbalizaciones que acompañan la actuación. Estas verbalizaciones son utilizadas por el sujeto y él mismo las elige, de forma que lleguen a ser más eficaces en el control de su conducta. Las instrucciones que generalmente utiliza son las de autorrefuerzo y autocorrección.

La eficacia del proceso va ligada al contexto en el que reside, si este no es favorable, los resultados no serán positivos.

2.5.2 ATENCIÓN PLENA

La atención plena surge de la meditación, con el propósito de intervenir en trastornos psicológicos (Hayes, 2004)

Podemos definir la atención plena como la habilidad del ser humano para aprender y practicar (Cebolla, 2007), esta habilidad consiste en la aceptación sin prejuicios

La meta de la atención plena no es calmar la mente sino aceptar todo aquello que tenemos en la mente (Kabat- Zinn 2008),

Se basa en practicar la meditación para gestionar efectivamente las experiencias negativas aceptándolas tal y como son, y reconociéndolas como una realidad plena mediante pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales, con el fin de afrontar una situación de dificultad.(Lee, Semple, Rosa y Miller, 2009).

Esta técnica tiene dos componentes: la concentración y la comprensión profunda. La concentración, es la capacidad de mantener la atención durante un tiempo hacia un objeto, actividad o tarea, se trata de un ejercicio mental que va de la mano de lo que se observa o lo ya observado. Por otro lado, la comprensión profunda consiste en la cercanía, la transparencia y comprensión de lo que ocurre sin interferencia de los prejuicios, intereses y pensamientos personales, con lo que favorecemos una percepción con mayor grado de profundidad

La atención plena se está utilizando en campos como la educación, fomentando el desarrollo evolutivo y los procesos de aprendizaje de los niños. Esta técnica favorece la autorregulación ya que proporciona beneficios como son la concentración, el autoconocimiento, la regulación de las emociones y la mejora las relaciones interpersonales, contribuyendo a la empatía y el buen clima en el aula se considera

una herramienta de prevención y resolución de conflictos tanto para el equipo docente como para los alumnos.

Además, la atención plena se considera una herramienta de prevención y resolución de conflictos tanto para el equipo docente como para los alumnos (Ramos et al, 2012).

En este proceso el sujeto debe observar las experiencias internas y externas como son las sensaciones, pensamientos y emociones. Con el fin de poder expresar las experiencias con palabras, para interpretarlas sin juzgar, y así, dejar que los pensamientos, sentimientos y emociones fluyan sin reaccionar ante ellos. (Cebolla et al., 2012),

2.5.3 MANEJO DE CONTINGENCIAS

Surge como consecuencia del condicionamiento operante de Skinner en 1938. Esta técnica consiste en utilización de contingencia con el fin de cambiar una conducta no deseada cambiando las consecuencias que nos aporta. Son técnicas conocidas como el reforzamiento positivo y la extinción de conductas no deseadas.

Existen numerosas técnicas de manejo de contingencias, cumplen una función determinada que se puede adaptar a una situación en concreto y pueden combinarse para hacer más eficaz la actuación. Técnicas para desarrollar y mantener conductas, técnicas para eliminar conductas y por último sistema de contingencias.

Por lo que respecta a las técnicas para desarrollar y mantener conductas deseadas, podemos encontrar diferentes técnicas como son de moldeamiento, encadenamiento y desvanecimiento. El moldeamiento consiste en reforzar todo aquel comportamiento que se parezca al que queremos conseguir hasta ir moldeándolo hasta alcanzar el deseado. El encadenamiento, sirve para entrenar conductas complejas que pueden descomponerse en conductas más sencillas. Y por último, el desvanecimiento consiste en ir poco a poco retirando las ayudas que el niño tiene para realizar una conducta.

Para eliminar las conductas se emplean las técnicas de extinción, reforzamiento diferencial y coste de respuesta. La extinción consiste en no reforzar aquellas conductas que se suceden en una determinada situación, por lo que tienen menos

posibilidad de que se vuelva a repetir esa conducta en una situación similar, además de provocar la eliminación de la conducta a largo plazo, ya que a corto plazo puede generar dos efectos, el estallido de la extinción, que es que el niño realice la conducta con más frecuencia y por otra parte, reacciones emocionales como son la frustración y respuestas agresivas. En relación con el reforzamiento diferencial, podemos encontrar diferentes tipos como son, el reforzamiento diferencial de tasas bajas, reforzamiento diferencial de conductas y reforzamiento diferencial de conductas incompatibles. El reforzamiento diferencial de tasas bajas se utiliza con conductas que se desea debilitar, pero no suprimir totalmente, la idea es reforzar la conducta con menos frecuencia para que baje su probabilidad. El reforzamiento diferencial de otras conductas, consiste en reforzar la no emisión de una conducta durante un periodo o intervalo de tiempo, este procedimiento es apropiado para utilizarlo en reducción de conductas autodestructivas, agresivas, vómitos, etc. En cuanto al refuerzo diferencial de conductas incompatibles, se refuerzan las conductas incompatibles como por ejemplo, trabajar sentado reducirá el estar levantado. Por último, en la extinción de conductas encontramos el coste de respuesta, consiste en la pérdida de un reforzador positivo con el fin de eliminar la conducta destapada.

Un sistema de contingencia es economía de fichas, tiene como fin reforzar las conductas deseadas mediante el reforzamiento positivo, el niño consigue fichas cuando alcanza un comportamiento deseado para después intercambiarlas por diversos reforzadores que le guste y le proporcione interés como puede ser tener más tiempo para jugar al patio.

Además de las técnicas mencionadas, existe otra técnica denominada contrato de contingencias, que consiste en llegar a un acuerdo con el sujeto fijando unas consecuencias hacia determinados comportamientos.

2.5.4 TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO

Terapia o proceso psicológico proporciona una nueva perspectiva en las conductas de personas que padecen problemas psicológicos y trastornos mentales, pero también se puede aplicar a niños que no presentan ningún déficit. Esta terapia o proceso se fundamenta en el sufrimiento humano, más concretamente, está ligado en cierta manera a la vida y a la condición humana, a como vivir con habilidades como sentir, recordar, pensar, etc. (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999)

Esta terapia se basa en el cotextualismo- funcional y proviene de la teoría del Marco Relacional (RFT) y pertenece a las más recientes terapias de conducta (Hayes,2004).

La ACT Terapia de Aceptación y Compromiso posee dos principios, por una parte, establecer los valores personales e identificar las acciones lógicas, y por otro lado, desarrollar habilidades de distanciamiento psicológico.

La función de ACT es aumentar la flexibilidad psicológica y así, el sujeto pueda actuar de acuerdo a sus principios y valores sin experimentar malestar. Este procedimiento no utiliza la evitación experimental destructiva, sino que acepta los sentimiento sin necesidad de defenderse y regulando el comportamiento para lograr un fin, meta o objetivo personal (Hayes, Strosahl y Wilson, 2012).

La evitación experiencial se refiere a un patrón de regulación verbal, a través de auto-reglas para que el sujeto controle sus conductas y se reduzcan aquellos pensamientos, sensaciones, recuerdos que nos provoquen malestar (Hayes et, al, 1996). Este proceso se lleva a cabo a través de repertorios generalizados de yo como proceso y yo como contexto con el fin de que le ayude obtener repertorios de autocontrol. (Ruíz et al., 2012).

Esta situación es complicada ya que este dolor no desaparece a largo plazo, sino que hace el efecto contrario, se propaga provocando una batalla contra el malestar.

La ACT tiene como fin cambiar las funciones de los eventos privados. Pérez Álvarez, (1996) afirma que el objetivo no es cambiar los pensamientos o sentimientos, sino cambiar el contexto en el que se encuentran. Esta terapia afirma que los pensamientos o sentimientos negativos no son los que crean el conflicto, sino es la actitud con la que individuo se desenvuelve ante ellos, esto puede ocasionar que estos eventos privados ocasionen un control del comportamiento en el sujeto.

La ACT tiene sus propios procedimientos como son las metáforas, paradojas y los ejercicios experienciales que se pueden incorporar en técnicas de manejo de contingencias siempre que el objetivo sea potenciar fomentar la flexibilidad psicológica. En el caso de la etapa infantil, podemos trabajarla mediante dibujos, juegos y cuentos.

Esta técnica se puede utilizar en todo tipo de personas, ya padezcan trastornos o no, se puede trabajar con la función de aumentar la flexibilidad psicológica y ayudar a incrementar su rendimiento. (Ruiz y Luciano, 2009, 2012).

En el ámbito de uso en edades de infantil, no se trata de etiquetar una patología sino de utilizar esta herramienta para trabajar la autorregulación. Para aplicar la ACT en niños, debe de cumplir una serie requisitos, el niño tiene que tener adquiridos los marcos relacionales básicos: coordinación, oposición, distinción y comparación y jerarquía, y a su vez los marcos deícticos: el yo- tu, aquí- allí, antes- después. En el caso de que no los tenga adquiridos se le realizaría antes un entrenamiento de estos marcos relacionales (Ruiz et al. 2012)

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN

Una vez ya profundizado en el marco teórico, vamos a pasar a la propuesta de intervención. Para trabajar la autorregulación emocional, hemos decidido que vamos a emplear la Teoría del Marco Relacional para promover la flexibilidad psicológica, elemento central de la Terapia de Aceptación y Compromiso. El objetivo de esta propuesta de intervención es que los niños autorregulen sus emociones mediante la flexibilidad psicológica.

3.2 CONTEXTO

Esta propuesta está enfocada para el último curso de infantil de niños entre 5 a 6 años. Según el desarrollo psicoevolutivo de Piaget, los niños de esta edad se encuentran en el estadio preoperatorio que abarca el intervalo de los 2 a los 7 años. En esta etapa se afianza la función simbólica, cuyas múltiples manifestaciones se pueden apreciar a través del lenguaje, imágenes mentales, juego simbólico, imitación diferida y dibujo. Esto aporta una novedad radical en la inteligencia del niño de práctica a representativa, basada en esquemas de acción internos y simbólicos mediante los cuales el niño manipula la realidad no ya directamente, sino a través de signos, símbolos e imágenes. Esta nueva etapa de crear y combinar representaciones abre múltiples posibilidades, pues libera el pensamiento del “aquí y ahora” propio de la inteligencia práctica.

Existen una clase de características definitorias del estadio preoperacional, aunque irán disminuyendo o desapareciendo a lo largo del mismo. Estas son las siguientes, la centración, tendencia a fijarse exclusivamente en algunos aspectos de la situación, desechando los otros. La irreversibilidad, una cognición es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino en un sentido o hacerlo luego en sentido inverso para encontrar el punto de partida. Las cogniciones preoperatorias carecen de esta movilidad propia de los actos mentales reversibles. El estatismo es la tendencia a fijarse en las configuraciones perceptivas más que en las transformaciones. Por último, el egocentrismo, que consiste en tomar el propio punto de vista como el único desechando el de los otros.

En el lenguaje del niño de este periodo pueden encontrarse ejemplos notorios de este egocentrismo, monólogos para sí mismo o monólogos colectivos sin la intención de ser comprendidos por sus compañeros.

El niño preoperacional se toma a sí mismo como marco de referencia, y sus propias experiencias le sirven como clave para interpretar y explicar los acontecimientos del mundo que le rodea. Esta concepción egocéntrica del mundo se traduce en un conjunto de rasgos o características definitorias como son el animismo, artificialismo, finalismo y fenomenismo.

La aparición del razonamiento transductivo en el niño, representa en él que vaya de lo particular a lo particular, como resultado al uso de la transducción surge la yuxtaposición y el sincretismo. La yuxtaposición es un fenómeno que indica que el niño es incapaz de hacer de un relato un todo coherente y tiene, por el contrario, la tendencia a reunir las partes de la experiencia sin relacionarlas lógicamente y sin prestar atención al como las diversas partes de la experiencias se relacionan entre sí. Por otro lado, el sincretismo es una tendencia espontánea de los niños a percibir las visiones globales y por esquemas subjetivos, de encontrar analogías entre objetos y sucesos sin que haya habido un análisis previo.

Este razonamiento no deductivo pasa directamente por un acto intuitivo de una premisa a la conclusión, relacionando cualquier tipo de cosa o poniendo en conexión objetos y/o acontecimientos que en la realidad no mantienen vínculos entre sí. Además, si en la yuxtaposición no hay relación entre las diversas partes del todo, en el sincretismo se da una visión global en que todas las cosas se relacionan con todas las demás.

El estadio preoperacional señala la existencia de dos subestadios, el que corresponde al pensamiento simbólico y preconceptual y el del pensamiento intuitivo. El subestadio simbólico y preconceptual va de los 2 a los 4 años. En esta etapa, el niño utiliza preconceptos que son las primeras nociones sobre la realidad. Estos preconceptos se encuentran a medio camino entre la generalidad propia del concepto y la individualidad de los elementos. Mientras que el pensamiento intuitivo transcurre de los 4 a los 6 años y se caracteriza porque aparecen nuevas posibilidades cognitivas. Según Piaget, el niño será capaz de mantener una conversación continuada y vivir experiencias en las que manipulen objetos diversos.

3.3 JUSTIFICACIÓN

La autorregulación tiene una connotación importante en la educación infantil, ya que a través de ella los niños/as pueden ajustar sus emociones a las situaciones que se les presenta en el día a día. Este proceso facilita que establezca relaciones con los demás y que estas sean de calidad. Esta calidad viene establecida a través de este proceso, los niños/as son capaces de desarrollar la empatía favoreciendo la resolución de conflictos. La autorregulación favorece al niño/a de una forma positiva ya que le posibilita la vida en sociedad. La autorregulación emocional resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social, dependiendo de si la tiene adquirida o no tendrá una mejor o peor competencia social.

En el sistema educativo actual ha sido publicada recientemente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Es la séptima ley que se encuentra en vigor en la Educación de la democracia Española y se ha empezado aplicar en el curso 2014/2015. Los antecedentes a esta ley son Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/1995, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). La LOE ha sido modificada por la LOMCE y en esta se recogen muchos aspectos de la LOE.

Podemos encontrar en la LOMCE en el capítulo I principios y fines de la educación, en el artículo 1 b recoge que, se garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Según la legislación, en la LOMCE se contempla en el artículo 12. Principios generales 12.2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Por otro lado, en el artículo 13. Objetivos de la LOE que se recoge en la LOMCE, 13 d) desarrollar sus capacidades afectivas, 13 e) relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflicto. 13 f) desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

El artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos de la LOMCE, 14.3 En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal. 14.6 Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

Se contempla en la ley de educación que la escuela debe garantizar el desarrollo óptimo del niño/a. Además, de fomentar la sociabilidad y las diferentes maneras de expresarse ya sea oral, escrita, artística o emocionalmente, etc.

3.4 PROCESO

Antes de abordar el proceso debemos de conocer qué es la flexibilidad psicológica. La flexibilidad psicológica es la habilidad para ser consciente y darse cuenta de los pensamientos y sentimientos que se origina en el presente y de esta forma dar una respuesta regulada a largo plazo, sin la necesidad de defenderse, evitar o escapar de dichos pensamientos y sentimientos. Le permite al sujeto ajustar y encaminar sus acciones hacia lo que de verdad es importante según él y que los impulsos no determinen su actuación hacia situaciones desagradables sino alcanzar sus objetivos y metas. Este proceso favorece que el niño/ a contacte con sus eventos privados actuales permitiéndole aprender a vivir en una situación que le produce malestar, aceptando su situación, ofreciéndole un repertorio de actuaciones para que viva sin la necesidad de evitarla.

Fomentar la flexibilidad psicológica en la escuela, familia y otros contextos, es la mejor forma de potenciar un futuro desarrollo exento de trastornos psicológicos. Por ello, el objetivo principal de esta propuesta de intervención es el de aplicar la flexibilidad psicológica en el aula para desarrollar la autorregulación de las emociones de los niños. Para adquirir flexibilidad psicológica los niños/as deben darse cuenta de su comportamiento y discriminar su yo como proceso para ver su yo como contexto y así de esta manera vean sus consecuencias futuras y elijan en función de los objetivos que quieran conseguir. Este proceso de conciencia del Yo es un producto socio-verbal. A través de las interacciones sociales, le permiten al niño/a adquirir una concepción

de sí mismo y expresar sus experiencias internas. En conclusión, sin interacción social no hay conocimiento de uno mismo.

En este proceso de flexibilidad psicológica y, según la Teoría del Marco Relacional, encontramos tres dimensiones del Yo: el Yo como contenido, el Yo como proceso y el Yo como contexto. En esta intervención solamente trataremos el Yo contexto y Yo proceso. Estas dimensiones del Yo son operantes generalizadas relacionales que se adquieren a través de diversos marcos relacionales complejos, como son los marcos relacionales deícticos y jerárquicos. La adquisición de estas dimensiones del Yo proporciona al sujeto que aprenda a diferenciar su comportamiento.

En cuanto al yo como proceso, se trata de la habilidad de discriminar la propia conducta mientras esta se está realizando. Este proceso se genera a través de interacciones que contienen múltiples preguntas que el niño debe contestar como pueden ser: ¿Qué estás haciendo?, ¿qué estás pintando?, ¿a qué estás jugando? Como consecuencia de estas interacciones, el niño comienza a discriminar su propio comportamiento. Por tanto, esta dimensión implica que el sujeto diferencie el Yo (yo-aquí- ahora) de las experiencias internas (allí-entonces) y, de esta manera, diferencie entre ella misma y lo que hace.

El yo como contexto se adquiere también a través de un entrenamiento en múltiples ejemplos en los que el objetivo es que tome perspectiva experiencial del Yo que trasciende de cualquier contenido o conducta que se está realizando en ese instante.

En conclusión, para discriminar su yo, el sujeto establece diferenciación entre sí mismo y las emociones, pensamientos y acciones que se está realizando en ese preciso momento. Mediante este proceso, el sujeto “da un paso atrás” y reflexiona sobre lo que puede ocurrir si se comporta de un modo u otro y así elegir cómo quiere actuar.

Esta propuesta de intervención se ha realizado con el fin de que sirva como base para futuras actuaciones en el aula. Este proceso se podrá aplicar a cualquier emoción que consideremos oportuna.

3.4.1 ÁREAS

En educación infantil existen dos ciclos, el primer ciclo que comprende de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años. Por lo que respecta al segundo ciclo, existen tres áreas de intervención que son las siguientes: conocimiento de sí mismo y autonomía personal,

conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación. Estas áreas son ámbitos de actuación y aprendizaje, comprenden diferentes aspectos como actitudes, procedimientos y conceptos que favorecen al desarrollo de los niños/as. Además permiten entender el mundo que le rodea, dándole un significado y fomentando una participación activa en él. Podemos encontrar en cada una de las áreas, se recogen objetivos mínimos a alcanzar y contenidos. A continuación, podemos apreciar los objetivos mínimos y contenidos que se quieren alcanzar mediante esta propuesta de intervención. Estos son:

ÁREA I conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Objetivos

1.- Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

3.- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros

5.- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

6.- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

Contenidos

BLOQUE1 EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN

- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.

- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

BLOQUE 3 LA ACTIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA

- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales.

AREA II. El conocimiento del entorno

Objetivos

2.- Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

Contenidos

BLOQUE 3 LA CULTURA Y LA VIDA EN SOCIEDAD

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

AREA III. Los lenguajes: comunicación y representación

Objetivos

1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

Contenidos

BLOQUE I Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar.

3. Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos; para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
1.3Acercamiento a la literatura e interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

BLOQUE 3. Lenguaje artístico

- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias ó fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.

3.4.2 OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN.

Estos son los objetivos a conseguir en la propuesta de intervención.

- Aprender autoregular las emociones.
- Adquirir conocimiento de las emociones.
- Identificar que emociones sentimos y como nos hace sentir.
- Fomentar la diferenciación de los efectos, tanto a corto plazo como a largo plazo.
- Favorecer la reducción o evitación de eventos privados problemáticos.
- Trabajar la diferenciación entre eventos privados mediante marcos jerárquicos y deícticos
- Ejercitar la elección desde la perspectiva del YO, para la consecución de un fin.

3.4.3 METODOLOGÍA

La metodología de esta propuesta de intervención será activa y participativa ya que sin la participación del niño/a no se puede realizar la tarea. Este proceso se puede emplear en cualquier momento del día en el aula, se utiliza el diálogo y el juego como herramienta para emplear esta técnica de autorregulación. Además, como estrategia metodológica se empleará la pregunta y respuesta para que el niño/a sea participe del proceso. Por otro lado, se reforzará positivamente en cada ejercicio para que le resulte más motivante y tenga más predisposición a realizarlo.

Hay que proporcionar al niño multitud de situaciones distintas para que discrimine sus experiencias en diferentes contextos. Por ello, es preferible que se trabaje individualmente pero también en alguna ocasión se puede trabajar en grupo, adaptando las actividades.

Para conseguir los objetivos debemos realizar el procedimiento de manera sistemática, de menor a mayor dificultad para el niño/a.

3.4.4 EVALUACIÓN DE LOS MARCOS DEÍCTICOS Y JERÁRQUICOS.

Antes de llevar a cabo el proceso de autorregulación de emociones mediante la flexibilidad psicológica se debe evaluar si el niño/a tiene adquirido los marcos relacionales. Existen dos tipos de marcos relacionales: básicos y complejos. Por un lado, podemos encontrar básicos como son de coordinación y comparación, oposición y espaciales y, por otro lado, los marcos relacionales complejos que son los deícticos y jerárquicos.

El niño/a debe presentar fluidez en los marcos relacionales básicos para poder trabajar los complejos. Los podemos evaluar de la misma manera que los entrenamos mediante múltiples ejemplos, con la realización de ejercicios verbales y lúdicos que nos aporte si el niño/a tiene adquiridos estos marcos relacionales. Es de suma importancia para trabajar la flexibilidad psicológica que el niño/a tenga adquirido con fluidez los marcos relacionales complejos.

La Teoría del Marco Relacional afirma que la toma de perspectiva se adquiere a través de los marcos relacionales deícticos. Estos marcos relacionales concretan una relación de perspectiva y se representan con las siguientes claves relacionales como son yo versus tú, aquí versus allí, ahora versus entonces.

Al igual que los demás marcos relacionales, los marcos deícticos son operantes generalizadas que se adquieren a través del entrenamiento en múltiples ejemplos. De

manera cotidiana se realizan preguntas con las que aparecen claves relacionales como son: ¿Qué estás tú haciendo aquí?, ¿Qué estaba yo haciendo allí?, ¿Qué estás tú haciendo ahora?

Los marcos relacionales deícticos no están formados a través de relaciones no-arbitrarias. Existen dos tipos de marcos: los espaciales (yo versus tu), (aquí versus allí) y temporales (ahora versus entonces), siendo más fácil empezar el entrenamiento por los espaciales ya que están presentes físicamente y posteriormente los temporales con el antes-después.

Por otro lado, el marco relacional de jerarquía responde a claves relacionales contextuales como son “contiene”, “es un atributo”, “miembro”, “parte de o pertenece a”. Para el niño/a es importante realizar el entrenamiento con relaciones no arbitrarias ya que las arbitrarias son más complejas de utilizar porque son menos inusuales para el control contextual.

Para una buena adquisición del marco jerárquico es más conveniente empezar a trabajar relaciones no arbitrarias y posteriormente una vez tenga fluidez seguir trabajando con las arbitrarias puesto que son más complejas. Ahora bien, para trabajar estos marcos jerárquicos se utilizan temas que a los niños /as les gustan y sean motivantes como pueden ser los animales, alimentos, medios de transporte, etc. por lo que se refiere al entrenamiento se realiza de arriba hacia abajo, como por ejemplo, establecer la categoría de los animales y quien pertenece a cada una.

Una vez ya sabemos lo que son los marcos deícticos y los marcos jerárquicos vamos a ver cómo podemos trabajarlos. Emplearemos ejercicios mediante el diálogo y actividades lúdicas, como es el juego.

Podemos trabajar los marcos deícticos mediante una fotografía de la clase nos nombre quién se encuentra en la foto, donde se encuentra él, donde se encuentra la profesora, y que está realizando en ese momento. También, mediante cuentos de secuencia, establecemos que él es el protagonista y preguntamos qué estaba haciendo antes y que está haciendo ahora. Asimismo, mediante el dialogo durante la vida cotidiana en el aula también podemos realizarlo: ¿Qué estás pintando? ¿Qué estás haciendo? ¿Qué has desayunado esta mañana? ¿Qué hiciste ayer por la tarde?

Los marcos relacionales jerárquicos podemos trabajarlos mediante bits de inteligencia. Podemos presentarle las imágenes de verduras de dos tipos, posteriormente una vez ha escogido una le preguntamos: ¿Qué es? ¿Es una verdura? ¿Qué verdura es? Una vez ya hemos visto todas las imágenes preguntamos: ¿hay más lechugas o tomates? Ahora bien, para hacer más difícil el ejercicio incorporamos verduras que no tenga conocimiento de ellas y realizamos el mismo ejercicio. También podemos añadir más dificultad añadiendo imágenes que no tienen que ver con verduras. Por otro lado, otro ejercicio que podemos llevar a cabo en el aula y se da mucho en la etapa de infantil es la clasificación de elementos. Por ejemplo, disponemos de dos cajas y figuras de medios de transportes, verduras y animales. Se le pide al niño que clasifique en una caja las figuras en una debe introducir los medios de transporte y en la otra lo que no son. Se le formulan preguntas: ¿Qué es? ¿Es un medio de transporte? ¿En qué caja lo tienes que meter? Una vez finalizada la actividad sacamos todas las figuras se le pregunta al niño/a ¿hay más medios de transporte que fruta?. Para dificultar más el ejercicio se le pide al niño que las figuras de medios de transporte las clasifique en tierra, mar y aire. El niño debe de clasificar los medios de transporte si circulan por el mar, tierra y aire. ¿Qué es? ¿Por donde circula? ¿En qué caja lo metemos? Una vez finalizado esto preguntaremos al niño/a ¿Hay más medios de transporte de mar o de tierra? ¿Hay más medios de transporte de mar o de aire?

Durante el proceso, ante todas las respuestas correctas iremos reforzando al niño de manera positiva, para que la actividad sea más motivadora para el niño/a. A continuación, una vez el niño/a adquiere fluidez y tiene conciencia del yo es hora de pasar a la realización de las sesiones para la autorregulación de las emociones.

2.4.5 EJERCICIOS

Antes de diseñar los ejercicios debemos conocer bien el entorno del niño, sus gustos y motivaciones. Así pues, esta información la utilizaremos para que los ejercicios sean más motivantes.

Posteriormente, profundizamos en el niño/a y analizamos qué emoción puede el niño aprender a autorregular. Este proceso, como anteriormente hemos indicado, se puede

realizar con todas las emociones, aunque en esta propuesta la diseñaremos para tres emociones diferentes siguiendo un proceso continuo. Las emociones que vamos a emplear en esta propuesta de intervención son las emociones básicas negativas, es decir, miedo, ira y tristeza.

EJERCICIO 1

En el ejercicio 1 utilizaremos la ira para la elaboración del ejercicio. Este consiste en que el niño/a establezca su yo como contexto y proceso mediante los marcos relacionales deícticos y jerárquicos.

En este ejercicio se empleará el caso de un niño que manifiesta ira cuando no obtiene lo que desea.

A través de un video que se ha realizado en clase sobre una actividad lo visualizaremos y mientras el niño deberá identificarse en el video, más tarde identifique a los compañeros y la profesora. Una vez están identificados le preguntamos qué está realizando en el video y qué está realizando en esos momentos. No hay que olvidar al final del ejercicio reforzar al niño/a positivamente.

Este ejercicio se trabajará durante la actividad en el aula de manera cotidiana mediante el diálogo, por ejemplo a través de preguntas como ¿Qué has hecho el fin de semana? ¿Qué estás realizando ahora? ¿A qué estás jugando? ¿Quién ha terminado la actividad? ¿Quién se llama X? ¿Quién tiene un hermano que se llama X? ¿Quién le gusta los coches?

EJERCICIO 2

Mediante un cuento, en esta actividad queremos que el niño se vea reflejado en una historia y se identifique en el comportamiento del protagonista. Así bien, utilizaremos información del niño para que le ayude a meterse en el papel. Respecto al contexto seguimos con el anterior caso del niño que manifiesta ira al no obtener lo que se propone.

Había una vez un niño llamado Juan, (mira como tú) que tenía un hermano pequeño y le gustaba mucho jugar con él. En clase tenía muchos amigos, una de las cosas que más le gusta es pintar y su color favorito era el verde.

Pero un día la profesora les pidió que pintaran un dibujo para clase. Juan fue a buscar su color favorito, pero no estaba. ¿Qué crees que pasará? ¿Qué crees que hará Juan? ¿Qué harías tú en su situación?

Juan empezó a ponerse rojo sentía un calor por la barriga que le llegaba a la cara. De repente, Juan rompía cosas, empujaba y pegaba a cualquiera que pasaba por delante hasta que conseguía quitarle el color verde a un compañero. Mediante un dialogo le preguntamos: ¿Qué hace el niño? ¿Cómo se siente? ¿Te has sentido alguna vez así? ¿Cómo se sentirán sus compañeros? ¿Ha conseguido su color favorito? ¿Qué debe hacer? Así se identifica con el niño y con la situación que él realiza, dándose cuenta que de esta manera no consigue lo que se propone.

Seguimos con el cuento, los niños/as de la clase no querían estar con Juan cuando estaba enfadado, y él cada vez se sentía más y más solo. ¿Quieres que el enfado mande sobre ti? Mandas tú, eres tú el que elige como comportarse y lo que quiere.

Mediante este ejercicio pretendemos que el niño/a identifique lo que siente y como se comporta cuando se siente así y que vea que no consigue el objetivo que desea. En conclusión, establezca contacto con los eventos privados

EJERCICIO 3

Seguimos el proceso, pero cambiamos la emoción para de esta manera ver que se puede aplicar a cualquier emoción y situación. En este caso es la emoción del miedo. Este niño tiene miedo a ir solo al baño.

Mediante el cuento anterior podemos repasar qué le ocurrió al protagonista y quien manda sobre la emoción.

En esta sesión, nuestro objetivo es aportarle flexibilidad psicológica. Exponemos al niño que a la situación que le produce miedo, que es ir al aseo solo. Le pediremos que vaya él solo al baño, que cuente hasta diez y salga. La profesora le acompañará y se esperará fuera. Una vez salga de esa experiencia reforzamos positivamente y le preguntamos: ¿Qué has sentido? ¿Qué has hecho? Finalmente ¿Quién ha mandado? Reforzamos positivamente.

EJERCICIO 4

En este ejercicio continuamos con la experiencia del niño que tiene miedo a ir solo al baño.

El objetivo de este ejercicio consiste en retirar gradualmente la ayuda, por ello le pedimos que vaya al baño solo y que a partir de ahora nosotros solamente le acompañaremos al baño. Él deberá entrar solo y hacer sus necesidades sin la presencia de nadie y sin que nadie le esté esperando fuera en la puerta. Una vez haya salido del baño le preguntaremos ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has hecho cuando te has sentido así? ¿Quién manda el miedo o tú?

EJERCICIO 5

El objetivo de este ejercicio es retirar gradualmente la ayuda. Por ello, le presentamos una caja al niño en este caso nos toca aplicar el ejercicio a la tristeza, el niño ha perdido a su mascota cada vez que ve algo que le recuerda al perro se pone triste. En esta fase del proceso, le presentaremos una caja al niño para que deposite en ella la tristeza que le invade y que no le impida realizar aquellas actividades que le producen tristeza. Utilizaremos la caja cada vez que él lo necesite y con ayuda de la profesora reforzaremos cuando el niño autorregule la emoción y utiliza la caja.

EJERCICIO 6

Siguiendo con la emoción de la tristeza, el objetivo de este ejercicio es la retirada de la ayuda externa, le diremos que cada vez que se sienta triste deberá poner esa tristeza en la cajita. Además Que no deje de realizar ninguna actividad porque le haga sentir triste ya que él manda sobre las emociones. Esta actividad pretende que el niño se autorregule sin la ayuda de la maestra.

3.4.6 MATERIALES

El material que se utiliza en los diversos ejercicios son los siguientes: video, cajita, bits de inteligencia, tres cajas, figuras de medios de transporte, fruta y verduras.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL:

La Autorregulación Emocional, como ya he mencionado durante todo el trabajo, es una habilidad que debería ser fundamental trabajarla desde el aula, para así fomentar el desarrollo óptimo e integral del niño/a. A través de ella podríamos conseguir una mejor sociedad donde nos relacionemos desde la empatía y la resolución de conflictos no fuera un problema, superando así cualquier barrera emocional que nos dificulta la vida diaria.

Las emociones pueden ser positivas o negativas y nos afectan de un modo u otro, por ello, los docentes debemos proporcionar al niño/a la habilidad de autorregular las emociones para que las positivas las utilice como herramienta motivacional para la consecución de objetivos propios y las negativas no le impidan llevar una vida cotidiana, evitar situaciones o depender de otras personas o cosas, ya sea por sentir miedo, ira o tristeza.

La función del docente es la de potenciar las habilidades que poseen los niños y así mejorar su sociabilidad futura. Por ello, a través de la autorregulación emocional el niño/a será capaz de conseguir todo aquello que se proponga y poseerá mayor motivación intrínseca.

La autorregulación emocional se puede adquirir a través de diferentes modelos y técnicas como hemos visto en el trabajo, aunque la autorregulación emocional mediante la Teoría del Marco Relacional y la Terapia de aceptación y compromiso (flexibilidad psicológica), me parece, personalmente, muy interesante y se pueden conseguir de manera eficaz los objetivos propuestos así como su perdurabilidad en el tiempo.

La elaboración de este trabajo me ha aportado una experiencia muy positiva gracias a los conocimientos adquiridos mediante su realización. Al tratarse de un tema novedoso que no se da muy a menudo en el aula, me he encontrado ante la dificultad que supone encontrar información relacionada con el tema en cuestión. Y el hecho de haber logrado llevar a cabo este trabajo, con todas sus ventajas e inconvenientes, me ha hecho darme cuenta de que puedo conseguirlo sola ya que, al tratarse de un trabajo de gran envergadura me daba respeto “enfrentarme a él”.

He disfrutado realizando el trabajo ya que, es un tema que me gusta y me parece importante para el desarrollo óptimo de los niños/as, debería instaurarse en el aula como un tema imprescindible a trabajar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ato Lozano E, Gonzalez, C, y Carranza, J. A (2004). *Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia*. Canales de Psicología. Vol.20, nº 1 (Junio)
- Bonús Llor, S: *psicología infantil y juvenil, entrenamiento en autoinstrucciones*. <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/tecnicasdeintervencion/entrenamientoenautoinstrucciones/index.php>
- Cebolla, A. y Miró, M. T. (2008). *Efectos de la Terapia Cognitiva basada en la Atención Plena: una aproximación cualitativa*. Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. VOL-26, nº 2 (pp. 257-268)
- Conangla, M. (2005). *Crisis emocionales, la inteligencia emocional aplicada a situaciones de límite*. Barcelona: Amat editorial
- Clemente, R. A., Adriá, J. E.: Revista electrónica de motivación y emoción issn- 1138-493X resumen: VII número: 17-18 Universidad Jaume I. Castellón.
- Chóliz. M (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. / www.uv.es/=choliz
- Estrada Salas J. (2009). *Motivación y emoción*- editorial. Mc Graw HILL- 2009
- Fernández P et. Al. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Universidad de Málaga ISSN 0213-8464 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Goleman D., Lantieri, L (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Editorial Santillana
- Gómez, I., Moreno, E. y López, N. (2006). (In) *Sensibilidad a unas u otras contingencias en el marco de la conducta gobernada por reglas*. Barcelona: Plaza y Valdés, S.A.
- García J.A. (2006). *Curso terapéutico de adaptación I y II*.

- Hervás G, Vázquez, C. (2006). *modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física*. Universidad Complutense de Madrid. Revista de psicología general y aplicada. Vol 59, núm. 1-2, pp3-36.
- Lavilla, M., Molina, D. y López, B. (2008). *Mindfulness*. Barcelona: Paidós
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 10 de diciembre de 2013.
- Luciano Soriano, C. y Valdivia Salas, M. S. (2006). *La terapia de aceptación y compromiso (ACT) fundamentos, características y evidencia*. Universidad de Almería Papeles del Psicólogo, 2006. Vol. 27(2), pp. 79-91
<http://www.cop.es/papeles>
- Martos Navarro, F. (2006). *Personal Laboral Psicólogo* de la Xunta de Galicia. Grupo I y II. Temario General Común. Editorial Mad S.L.
- Madrid López, R.I. (2000). La Adicción a Internet. Psicología Online.
- Orjales Villar, I. (2000): *Déficit de atención con hiperactividad: modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley*- revista Complutense de educación
- Ramos N., Recondo O. y Enríquez, H. (2012). *Práctica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Editorial Kairós
- Ramos Ramos, M. (2007). *Tratamiento de la hiperactividad, un acercamiento a los trastornos de déficit de atención con hiperactividad*. Editorial Ideaspropias ISBN 9788498392135
- Russek, S. (2007). *Crecimiento y bienestar emocional*.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo Social. siglo XXI editores S.A.*
- Whitebread, D. and Marisol Basilio (20012). *Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en los niños preescolares*. Revista de currículum y formación del profesorado, vol.16,nº1. Cambridge University.
- Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

Página web: *La autorregulación* (2011). Talaris institute- because parenting counts
<http://www.parentingcounts.org/professionals/parenting-handouts/informacion-para-los-padres-la-autorregulacion.pdf>

Página web: *Respuesta educativa para alumnado TDAH*. INTEF – Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de profesorado. Ministerio de educación, cultura y deporte, Gobierno de España.
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/las_funciones_ejecutivas.html

Revista chilena de psicoanálisis: volumen 19 –Nº2- pp91-230 (diciembre de 2002). *El apego de los vínculos tempranos: apego y autorregulación*.

5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Averill (1990). *Emotions related to systems of behavior*. Ed. M. S.Clark.

Bisquerra R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*.

Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). *Family- peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions*. Child Development, 63, 603-618.

Cebolla et. Al. (2012). *Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ)*. European Journal of Psychiatry, VOL- 26 (nº2) (pp. 118-126)

Commons, M.J., y Erber, R. (1997). *Mood regulation in anticipation of social interaction: The case of strangers vs. romantic partners*. Paper presented at the 69th annual meeting of the Midwestern Psychological Association. Chicago, Illinois.

- Cole, M. (1986). *Emotional regulation*. Academic Press, London. 438 pages.
- Denham, McKinley, Couchoud, y Holt, (1990). *Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings*.
- Denham, A., Bandon, S., Calkins, D. and Keane, S. (2003). *Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior*.
- Eisenberg N, Fabes RA, Schaller M, Carlo G, Miller PA. (1991). *The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding*. Child Dev. 62:1393–408
- Ekman, P. (1980). *Expression and the nature of emotion*. En K.S. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-344). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erber, R., Wegner, D. M., y Therriault, N. (1996). On being and collected: mood regulation in anticipation of social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 757-766.
- Esquivel, L. (2001). *Swift as Desire*. New York. Ed. Crown
- Gardner, W.L., Avolio, B.J., y Walumbwa, F.O. (2005). *Authentic leadership development: Emergent trends and future directions*. In W. L. Gardner, B. J. Avolio, & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development: 387-406*. Oxford , UK: Elsevier Science.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., & McMenemy, J.M. (1998). *Mothers' Strategies for Regulating Their Tod-dlers' Distress*. *Infant Behavior and Development*

- Hayes, S. C., Wilson, K. W., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). *Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168.
- Hayes, Kirk D, Strosahl y Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy*, Second Edition: The Process and Practice of Mindful Change
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C. (2004). *Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship*. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1-29). New York: Guilford.
- Hayes, S.C., Barnes Holmes, D. y Roche, B. (Eds.) (2001). *Relational Frame Theory. A Post-kinnerian account of human language and cognition*. New York: KluwerAcademic
- Hayes, Barnes-Holmes & Roche,(2001). *Bases de la teoría de los marcos relacionales*. Asociación Oaxaqueña de psicología.
- Higgs, H.N., and T.D. Pollard. (1999). *Regulation of actin polymerization by Arp2/3 complex and WASp/Scar proteins*. *J. Biol. Chem.*274:32531–32534
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E. (1989). *The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation and personality*. En E. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kabat- Zinn (2008). *The Mindfulness Revolution*

- Kochanska, G. (1994). *Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience*. Child Development, 64, 325–347.
- Mayer, J.D, Salovey, P., Caruso, D.R., Sitarenios, G. (2001). *Emotional intelligence as a standard intelligence Emotion*.
- Meichenbaum, D.H. (1981). *Una perspectiva cognitive- comportamental del proceso de socialización*. Análisis y modificación de conducta. Vol. 7. Nº14 y 15.
- Lee, J. Semple, Rosa R.J., Y Miller, L. F. (2009). *Mindfulness- based cognitive therapy for children*. Journal of Cognitive Psychotherapy.
- Luciano, C. y Valdivia Salas, M. S., (2006): *La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)*.
- Luciano, C., Ruiz, F. J. y Valdivia, S. (2013, en prensa). *Aplicaciones de la RFT a través de 3 ejemplos: la formación de las dimensiones del yo, los sesgos cognitivos y las metáforas*. En M. Rodríguez y M. M. Ramos (Eds.), *Perspectivas actuales en aprendizaje humano*. Publicaciones Universidad de Jaén.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). *Pursuing happiness: The architecture of sustainable change*. *Review of General Psychology*, 9, 111-131
- Pérez Álvarez, M. (1996) *la psicoterapia desde el punto de vista conductista*. Editor biblioteca nueva.
- Posner, M.I. & Raichle, M.E. (1994). *Images of Mind*. Scientific American Books
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill, pp2-235
- Ruiz, F. J., Luciano, C., Vizcaíno, R. M. y Sánchez, V. (2012). *Aplicación de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en trastornos de ansiedad en la infancia. Un caso de fobia a la oscuridad*. En M. Páez y O. Gutiérrez (Eds.), Múltiples

aplicaciones de la Terapia de Aceptación y Compromiso (pp. 27-44). Madrid: Pirámide.

Ruiz, F. J., Luciano, C., Gil, E. y Barbero, A. (2012). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. En M. A. Vallejo (Ed.), *Manual de Terapia de Conducta – II* (pp. 659-719). Madrid: Dykinson.

Ruiz, F. J. y Luciano, C. (en prensa). *Aplicación de la Terapia de Aceptación y Compromiso en un ajedrecista con trastorno obsesivo compulsivo*. En Libro del V Congreso Internacional y X Congreso Nacional de Psicología Clínica.

Ruiz, F. J., Luciano, C., Gil, E. y Barbero, A. (en prensa). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. En M. A. Vallejo (Ed.), *Manual de Terapia de Conducta*. Madrid: Dykinson.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Zech, E., Rimé, B., and Nils, F. (1997). *Social Sharing of Emotion, Emotional Recovery, and Interpersonal Aspects*. In P. Philippot and R. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.