



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y
SOCIALES

REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES

Autor: Iciar Gullón Guillermo

Director: Roncesvalles Ibarra Larrion

Índice

1.JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	2
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. MARCO TEÓRICO	6
3.1 Desarrollo por edades de la regulación emocional	6
3.2 Habilidades que configuran la regulación emocional (thompson, 1994)	10
3.3 Variables que moderan los procesos de regulación emocional	111
3.4 Regulación emocional: ámbito familiar.....	133
3.4.1 Estilos de apego y emociones características	144
3.4.2 Estilos de apego y estrategias de regulación emocional	155
3.4.3 Modelos de apego y ajuste adolescente.....	166
3.4.4 Estrategias cognitivas en regulación emocional.....	188
3.4.5 Factores asociados al desarrollo de la solución de problemas	19
3.5 Ámbito escolar	21
3.5.1 ¿En qué consiste la educación emocional?	211
3.5.2 Metodología	211
3.5.3 Plan de Interioridad: PROGRAMA MIRARTE	22
3.5.4 Importancia de desarrollo emocional en adolescentes	28
4. ANALISIS Y CONCLUSIONES.....	300
5.REFERENCIAS	333

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

He escogido este tema porque lo considero importante para poder fomentar que los niños y los adolescentes tengan un adecuado sistema de regulación emocional.

Creo que es conveniente que desde la infancia se pueda contar con una educación emocional que permita proporcionarnos habilidades para enfrentarnos a todas las emociones y situaciones que experimentamos en el día a día.

A partir de un correcto procesamiento de las emociones se pueden evitar algunas patologías y mejorar la calidad de vida de los individuos. Asimismo, creo que fomentar una adecuada regulación emocional desde edades tempranas, no solo nos permitirá tener mayor satisfacción individual, además permitirá que la sociedad incremente su Salud Mental y por tanto, aumentar el bienestar de una forma más global.

Es importante que desde el ámbito familiar y escolar se fomente esta educación emocional. Por lo que considero que puede ser bueno que los padres reciban información, pautas... acerca de cómo potenciar un proceso de regulación adecuado para sus hijos. El ámbito escolar debe ser un lugar seguro en el que los menores puedan desarrollar estrategias adecuadas. Bien proporcionándoles la oportunidad a aquellos menores que no tengan un ambiente familiar estable para desarrollarlas, o bien reforzando el aprendizaje de estas en los niños con un ámbito familiar seguro.

Finalmente cuando los niños están en etapa de desarrollo, que aprendan adecuadamente cómo regularse frente a los distintos tipos de emociones, va a facilitarles que tengan mejor calidad de vida. Además en la adolescencia se encuentran en una fase evolutiva en la que se viven las emociones de forma muy intensa. Por tanto, contar con las estrategias adecuadas para manejar dichas emociones puede ser un fuerte apoyo para tener una mayor satisfacción en su vida diaria y poder emplearlas como técnicas de afrontamiento frente a situaciones de estrés.

2. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos diariamente expuestos ante situaciones que provocan en nosotros reacciones emocionales, que pueden ser positivas o negativas. Es por ello por lo que es importante que tengamos una adecuada regulación emocional desde que somos niños.

Para poder comprender adecuadamente la regulación emocional se realizará una breve distinción entre emoción y estado de ánimo, ya que puede haber confusión entre ambos conceptos:

Los estados de ánimo duran un periodo de tiempo que puede transcurrir entre horas y días, la intensidad es de nivel leve o moderado. Tiene un curso que se desarrolla de forma gradual, por tanto resulta complicado diferenciar cuando empieza y cuando acaba y puede darse sin un referente determinado. (Power y Dalgleish, 1997) (Larsen, 2000).

Las emociones suelen darse de forma más intensa y durante un periodo de tiempo breve. En ellas podemos diferenciar un inicio y un declive con un pico entre ellos. Las emociones tienen una causa que se puede definir y un objeto de referencia (Power y Dalgleish, 1997) (Larsen, 2000). Nos permiten conocer el entorno, las distintas situaciones que se plantean, las demandas que observamos (Hervás y Vázquez, 2006).

La regulación emocional consiste en el conjunto de procesos a partir los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que estamos sintiendo en la forma en que las experimentamos y las expresamos. (Gross y Thompson, 2007; Da Costa, Páez, Oriol y Unzueta, 2014). Esta regulación comienza cuando un suceso tanto interno como externo indica al individuo que algo va a ocurrir. Una vez analizado el suceso que ha producido la emoción sentida, tienen lugar un conjunto de respuestas que cuentan con la experiencia, conducta y sistemas psicológicos centrales y periféricos. Las emociones nos proporcionan información relevante sobre nosotros mismos y nuestro entorno y nos preparan para responder a la situación. Las emociones tienen este rol que es imprescindible dentro de nuestro funcionamiento adaptativo, pero es necesario que se lleve a cabo un proceso de regulación que permita a la persona a volver al estado anterior. Aunque en algunas circunstancias para adaptarnos al entorno es necesario modular la respuesta emocional, especialmente cuando se trata de una emoción muy intensa. (Gross, Richards y John, 2006; Ekman, 1972; Frijda, 1986). La regulación emocional por tanto, modifica las respuestas emocionales en sus características fisiológicas, y procesos de componentes cognitivos y de comportamiento, siempre con el objetivo de alcanzar metas personales y cumpliendo con la aceptación social. (Thompson, 1994)

Por otra parte podemos distinguir la regulación emocional de la autorregulación emocional. Esta última forma parte del temperamento y se construye a través de factores intrínsecos y extrínsecos en el marco de determinados esquemas socioeconómicos y socioculturales.

Durante las etapas de la infancia y la adolescencia nos encontramos con que el desarrollo de habilidades para modificar las respuestas emocionales se encuentra muy relacionado con la maduración de los distintos sistemas neurofisiológicos y las estructuras biológicas que nos permiten adquirir distintos niveles de organización en las dimensiones fisiológicas, cognitivas y conductuales. Asimismo, el contexto en el cual las personas se desarrollan normalmente puede fomentar o dificultar las habilidades con las que los niños y adolescentes cuentan para expresar sus emociones. (Campos et al., 2004; Cole, 2014; Goldsmith y Davidson 2004; Lewis y Stieben, 2004; Luna, Padmanabhan y O'Hearn, 2010; Steinberg, 2005; Thompson y Goodvin, 2007; Thompson, Lewis y Calkins, 2008; Thompson & Goodman, 2010; Thompson 2011; Zeman et al., 2006).

En cuanto al nivel biológico la regulación emocional se consigue mediante la sincronización de los distintos sistemas que cuentan con procesos de atención para centrarse de forma selectiva en estímulos ambientales relevantes, procesos cognitivos para analizar situaciones y procesos motores para predisponer al cuerpo para la acción. Todos estos procesos tienen lugar de una forma simultánea y se ordenan para incorporar percepciones, evaluaciones y coordinar aspectos motores para enfrentarse a una situación concreta (Lewis y Stieben, 2004; Lewis y otros..., 2006). En el transcurso de tareas complejas, se produce una gran variación de emociones que ocasiona la excitación interna del cuerpo: dificultades como la respiración, la atención focalizada y la coordinación motora... Estas circunstancias pueden producir mayor dificultad para los individuos a la hora de buscar una respuesta emocional aceptada socialmente. La maduración del sistema nervioso posibilitará que las personas tengan un mayor control de su comportamiento cuando las necesidades del organismo sean exigentes. (Thompson, 1994; Thompson et al., 2008).

Numerosos estudios nombran el contexto sociocultural y de forma especial el entorno familiar como factores de gran influencia en el desarrollo de la regulación emocional. (Campos et al, 2004 ; Cole, 2014 ; Goldsmith y Davidson, 2004 ; Thompson, 2011 ; Thompson et al, 2013; Zeman et al, 2006).

A partir de la investigación se ha podido mostrar que en familias emocionalmente cálidas fortalecen a una expresión adecuada del afecto y fomentan que los niños desarrollen ricas habilidades para la regulación emocional. Asimismo como la disponibilidad que pueda aportar el entorno para que tenga lugar una intervención profesional temprana ante las dificultades emocionales, proporcionan habilidades necesarias para que los niños adquieran un manejo adecuado de sus emociones y de sus impulsos. La familia y los entornos sociales seguros evitan el comienzo de la psicopatología y proporcionan un equilibrio emocional en los niños y adolescentes a largo plazo, aun produciéndose situaciones adversas. (Astone-P'Olak et al., 2007; Cui Morris, Criss, Houlberg y Silk, 2014; Kim y Cicchetti, 2010; Kliewer et al., 2001; Kliewer et al., 2004; Raver, 2004, Wadsworth y Compas, 2002).

3. MARCO TEÓRICO

3.1 DESARROLLO POR EDADES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Las personas aprendemos a regular nuestras emociones gradualmente, en un proceso continuo. Comienza desde el nacimiento, donde existe una dependencia total de los cuidadores, hasta la adultez donde el individuo adquiere independencia y responsabilidad de su propia regulación emocional. Por ello, se puede hacer una distinción durante el proceso de desarrollo de la regulación emocional durante la niñez y adolescencia agrupando por edades. Hay discusión acerca de cuáles son las edades más importantes dentro de este desarrollo. (Por ejemplo, Cole et al., 2004; Eisenberg y Morris, 2002; Gross y Thompson, 2007; Kopp y Neufeld, 2003; Thompson y Goodman, 2010; Zeman et al., 2006)

1-3 años: al inicio de la vida, los procesos de regulación emocional se llevan a cabo mediante los esfuerzos de terceras personas en vez de los del niño, para adaptar a sus respuestas lo que culturalmente es deseado en esas situaciones. En estas edades son los padres o las figuras de referencia del niño quienes se encargan de gestionar las respuestas emocionales de los niños. Especialmente a lo largo del primer año de vida son los padres los encargados de identificar en todo momento las demandas emocionales del bebé, regulando su estrés en situaciones que le puedan alterar u ofreciéndoles rutinas estables (Cole et al., 2004). A lo largo del segundo año de vida el niño adquiere la capacidad de comunicarse lo cual le permite expresar verbalmente cómo se siente, pedir ayuda y alterar su entorno a voluntad (Pons, Harris y Rosnay, 2004; Raikes y Thompson, 2008; Thompson y Lagattuta, 2006; Waters, Virmani, Thompson, Meyer, Raikes y Jochem, 2010). Durante este año se desarrolla también la conciencia del otro y es aquí donde empiezan a percibir la emoción desde una dimensión social. El niño comienza a conocer emociones como el orgullo o la vergüenza cuando se encuentra con personas relevantes para ellos; lo cual les va a enseñar cómo deben comportarse para ser aceptados socialmente. Alcanzados los tres años el niño tiene una autorregulación que está basada en las emociones básicas de los demás. A los tres años ya son capaces de diferenciar los estados emocionales de las personas que les rodean, lo que les da la capacidad de sentir empatía y gestionar su comportamiento acorde a estos. (Thompson, 2011).

4-6 años: en este intervalo de años los niños comienzan a entender dimensiones de su mundo emocional que hasta entonces no habían sido capaces: experiencias internas como recuerdos, miedos... Esto les permite ser capaces de diferenciar experiencias reales, como los recuerdos, de experiencias que son virtuales como los deseos. (Dennis y Kelemen, 2009; Pons et al., 2004; Thompson y Lagattuta, 2006; Thompson, 2011). Esta diferenciación de sus emociones hace que los niños de seis años sean capaces de modificar de forma consciente aquellas emociones negativas que experimenten como la tristeza o el miedo, mediante el uso de la distracción a través del juego u otras actividades que les proporcione bienestar. Del mismo modo que toman conciencia de que ciertas respuestas desreguladas de lo que sientes como puede ser gritar, pegar, no les llevarán a sentirse mejor, por lo tanto esto les lleva a realizar menormente estas respuestas desadaptativas (Dennis y Kelemen, 2009).

7-8 años: en estas edades tiene lugar un cambio a nivel cognitivo de gran relevancia ya que los niños aprenden a pensar menos egocéntricamente. Esto conlleva que sean conscientes de que hay diferentes puntos de vista ante un mismo evento por lo que entienden que frente a un mismo evento se pueden ocasionar distintas reacciones emocionales según la persona. (Piaget, 1981; Pons et al., 2004). Este nuevo cambio cognitivo hace que los niños se den cuenta que no están obligados a mostrar todas sus emociones. Son capaces de identificar que hay ocasiones donde es más adaptativo no mostrar sus emociones e incluso modificar la expresión de esta, mostrando así una emoción distinta de la emoción sentida. (Pons et al., 2004). Cuando se enfrentan a una situación problemática en la que sienten malestar, los niños de estas edades recurren al apoyo social de sus padres, amigos o profesores. Ante una situación de conflicto en la que se sienten enfadados suelen emplear estrategias verbales que llevan a solucionar el conflicto antes de recurrir a la agresión física. (Thompson y Goodman, 2010; Waters y Thompson, 2014)

9-10 años: una señal que nos indica el nivel de desarrollo emocional en la última etapa de la infancia es regular las emociones de forma que estén socialmente aceptadas. (Morris et al., 2007; Denham et al., 2007; Eisenberg y Spinrad, 2004; Eisenberg y Morris, 2002; Eisenberg et al., 2007; Valiente, Eisenberg, Smith, Reiser, Fabes, Losoya y Murphy, 2003). A estas edades ya conocen que las emociones positivas son aceptadas socialmente; sin embargo, las emociones negativas son conductas vergonzosas que deben tratar de

controlar. (Pons et al., 2004.) Con diez años la regulación emocional pasa de ser externa a ser un proceso interno, mediante el uso de estrategias internas modulan sus emociones al evaluar de nuevo las situaciones o cambiando sus puntos de vista. (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt, y Kraaij, 2007; Gross y Thompson, 2007; Zeman et al., 2006). Ante situaciones en las que sienten emociones negativas, con diez años son capaces de manejar sus emociones, analizando las demandas de la situación y empleando recursos de afrontamiento de una forma adecuada culturalmente sin contar con la ayuda de un adulto. Las reacciones emocionales que suelen utilizar en estas edades en culparse a sí mismos, a los demás, tener pensamientos rumiantes y catastróficos. Frente a esto las estrategias más empleadas para afrontarlo son la reevaluación, la planificación, la distracción y la aceptación de la situación. (Garnefski et al., 2007).

11-13 años: este rango de edad es considerado crítico respecto al desarrollo de la regulación emocional. En esta etapa los adolescentes pasan gran parte de su tiempo pensando de qué forma son percibidos por los demás y preocupados sobre su estado en su grupo de iguales. (Chein et al., 2011; Brodbeck, Bachmann, Croudace y Brown, 2013; Brodbeck et al., 2013; Silk et al., Steinberg y Morris, 2003; Steinberg, 2008; Zeman et al., 2006). Igualmente nos encontramos cómo las situaciones sociales, especialmente ante la presencia de sus iguales, producen en los adolescentes un gran estrés y excitación emocional, y si están expuestos a situaciones en las que pueden considerar que sus iguales vayan a juzgarles de forma negativa, se produce una disminución de las habilidades para regularse, siendo menos asertivos y eligiendo decisiones limitadas. (Garnefski y Kraaij, 2006; Guyer y otros, 2014; Silvers McRae, Gabrieli, Gross, Remy y Ochsner, 2012; Steinberg, 2008; Thompson y otros, 2013; Van der Graaff, Branje, De Wied, Hawk, Van Lier y Meeus, 2014; Zeman et al., 2006). Investigaciones han demostrado que en el cerebro de adolescentes desde los 11 años de edad hasta los 19, muestran una menor activación sobre las áreas del cerebro encargadas del control cognitivo, y por otro lado, más activación en las áreas asociadas con las recompensas, lo que explica la búsqueda continua de la aceptación social de sus compañeros. Esta dificultad de regularse ante situaciones sociales también se ha relacionado con realizar conductas de riesgo como realizar actos sexuales de riesgo, el consumo de sustancias... (Brodbeck et al. 2013; Chein et al. 2011; Guyer et al. al. 2014; Steinberg, 2008).

14-16 años: Con 14 años el adolescente tiene un desarrollo de la lógica formal. Tienen la capacidad de razonar de forma abstracta ya que cuentan con cualidades hipotéticas y abstractas a la hora de pensar. Social y emocionalmente, razonar hipotéticamente les permite acceder a las distintas posiciones y puntos de vista de los otros, de modo que toman consciencia de las consecuencias de sus acciones al tomar decisiones. (Piaget, 1970). En este intervalo de edades adquieren habilidades como toma de perspectiva, la empatía hacia los demás lo cual les lleva a gestionar su conducta en función de la posición y del resto de personas involucradas, y considerar objetivos a largo plazo. (Garnefski y Kraaij, 2006 ; Silvers et al. 2012 ; Zeman et al. 2006 ; Van der Graaff et al. 2014). En estas edades podemos diferenciar también como se consolidan la regulación de las emociones en función del género. Las mujeres presentan niveles mayores de empatía, toma de perspectiva y preocupación por los demás que los hombres de su misma edad. (Silvers y otros, 2012; Van der Graaff y otros, 2014). Por su parte, los hombres, de 15 años presentan menos habilidades para regularse, mostrando menos preocupación por los otros, así como menos empatía hacia los sentimientos de los otros, y recurren con menor frecuencia al apoyo social para gestionar sus emociones negativas como puede ser la tristeza. También se puede observar como tienden a inhibir estados emocionales de miedo. Durante esta etapa evolutiva los varones adolescentes tratan de regularse de forma que frente a su grupo social se muestren como si no experimentasen emociones de miedo y tristeza. (Zimmermann y Iwanski, 2014). Para entender este suceso se ha sugerido en diferentes estudios que durante esta etapa se incrementan los procesos de identificación de género. Estos procesos conllevan a comportamientos culturalmente más estereotipados en los que se invita a las mujeres a mostrarse en mayor grado con emociones y conductas de preocupación por los otros, cuando a los hombres, sin embargo; deben inhibir sus emociones. (Silvers et al., 2012; Van der Graaff et al. al., 2014. Zimmermann y Iwanski, 2014).

17-19 años: en estas edades nos encontramos con un desarrollo de las habilidades para la regulación emocional en la que cuentan con una toma de perspectiva, preocupación empática y reevaluación de la situación que se asemeja a la de los adultos. (Garnefski y Kraaij, 2006 ; Guyer et al., 2014 ; Silvers et al., 2012 ; Van der Graaff et al., 2014). Los 19 años muestran el fin de la adolescencia, neurológicamente han alcanzado la madurez, lo cual les permite contar con más niveles de organización y control fisiológico, cognitivo y de comportamiento. Alcanzada esta edad supone que puedan gestionar mejor la presión

de sus iguales y un comportamiento más consciente y prudente. (Lewis et al, 2006 ; Silk et al., 2003; Silvers et al., 2012; Steinberg, 2005; Thompson, 2011).

3.2 Habilidades que configuran la regulación emocional (Thompson, 1994)

- **Expresión emocional adecuada:** es la destreza que nos permite expresar de forma adecuada nuestras emociones. Para ello es necesario entender que el estado emocional interno no tiene por qué corresponderse con la expresión externa. Cuando se ha alcanzado una mayor madurez implica entender el impacto que tiene dicha expresión de la emoción y el comportamiento que puedan obtener otras personas.
- **Regulación de emociones y sentimientos:** se refiere a aceptar que nuestras emociones deben ser modificadas con gran frecuencia. Esto engloba: regular la impulsividad, insistir en conseguir metas aunque haya dificultades, la capacidad para negar recompensas en el momento por conseguir una de orden superior a largo plazo...
- **Regulación emocional con conciencia ética y moral:** la regulación emocional de uno mismo y de los demás, siempre va unida a unos valores morales que suelen ir relacionados con la esperanza, el amor, la empatía y la compasión. Modificar las emociones del otro para aprovecharse de la situación no sería algo propio de las habilidades emocionales bien entendidas.
- **Remind:** engloba una serie de técnicas que permiten la regulación así como son la relajación, meditación y Mindfulness.
- **Regulación de la ira para la prevención de la violencia:** en numerosas ocasiones la violencia es consecuencia de una ira que no se ha regulado adecuadamente. Por ello debemos prestar una especial atención a la regulación de la ira puesto que se ha mostrado que es de esta forma se reduce la violencia.
- **Tolerancia a la frustración:** la frustración no se puede evitar, por ello si no se tiene tolerancia a esta puede ocasionar grandes problemas en el individuo de malestar, y se encuentra más expuesto a experimentar ira y por tanto mayor riesgo de violencia. Hay que fomentar una alta tolerancia a la frustración.
- **Estrategias de afrontamiento:** Competencia para enfrentarse a situaciones de conflicto y a las emociones que estas conllevan. Conlleva técnicas de regulación para gestionar a intensidad y la duración de los estados emocionales.

- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** habilidad para experimentar voluntariamente emociones que son positivas y que generan bienestar.

3.3 Variables que moderan los procesos de regulación emocional

- El conocimiento de diferentes estrategias de regulación emocional:** En distintas investigaciones se ha encontrado que es necesario poseer diferentes formas de regulación de las emociones para poder llevarlas a cabo, pero que una vez que se dispone de estas, no existe diferencias en su aplicación entre las personas que tienen un conocimiento de estas estrategias y las que no. (Smith y Petty, 1995; Heimpel, Wood, Marshall y Brown, 2002; Hervás y Vázquez, 2006). Si no, que a la hora de ponerlas en marcha el sujeto se verá influenciado por otros factores como la motivación emocional o instrumenta (Tamir, 2015; Tamir, Mitchell y Gross y Thompson, 2007), los estilos de apego (Mikulincer y Shaver, 2012), los trastornos de personalidad (Hervás, 2011).
- Los objetivos a conseguir (emocionales o instrumentales):** La regulación emocional tiene como fin alcanzar estados emocionales deseados. Por tanto, es posible que esta dependa de los objetivos y motivaciones que tenga el sujeto. Nos encontramos con dos tipos de motivaciones u objetivos: hedónicas y las instrumentales. En las hedónicas se hace referencia a una fenomenología emocional inmediata, mientras que las instrumentales pueden comprender objetivos conductuales o sociales (Tamir, 2015).
- La atención hacia el estado emocional:** McFarland y Buehler (1998) y McFarland, White y Newth (2003) expusieron que los sujetos que tienden de forma natural a prestar atención a su estado de ánimo tienen una capacidad mayor para regularse que aquellos que no suelen prestar atención a lo que están sintiendo. Además se mostró, que aquellos participantes que no tienden de forma natural a prestar atención y en la investigación se vieron empujados a hacerlo, tendieron a una mayor regulación. Por otro lado, según demuestran estudios acerca la auto-focalización y los estudios rumiativos (Nolen-Hoeksema y Morrow, 1993) nos encontramos que una excesiva atención a los estados emocionales pueden tener consecuencias negativas, especialmente si se ocasionan en un contexto de malestar.

- d. La costumbre en relación al estado de ánimo a regular:** Los sujetos al percibir un determinado estado de ánimo como algo corriente en su día a día, es más común que no tengan la intención de cambiar este estado, aunque se trate de un estado negativo (Mayer & Stevens, 1994). Las personas con un autoconcepto negativo asignan su desmotivación para regular sus estados de ánimo negativos a la alta frecuencia de experimentar estos estados negativos (Heimpel et al., 2002). Por tanto, esta variable nos indica que algunos sujetos estar habituado a ciertos estados de ánimo se encuentra asociado con una desregulación anímica.
- e. Las expectativas generalizadas de regulación:** El proceso de regulación se verá influenciado en función de la motivación que tenga la persona para llevar a cabo dicho proceso. De esta forma, si tiene mayores expectativas serán más utilizadas las estrategias de regulación que si, por el contrario, no hay implicado ningún factor motivacional (Parrot, 1993; Smith & Petty, 1995).
- f. La autoestima:** frente a un estado de ánimo negativo, los individuos con una buena autoestima muestran un mayor recuerdo autobiográfico positivo (Smith & Petty, 1995; Setliff y Marmurek, 2002) y sus reacciones frente a un estímulo ambiguo tienden a ser positivas mayormente (Smith & Petty, 1995). Asimismo, estos individuos manifiestan más cogniciones positivas ante un fracaso que las personas con una autoestima baja. (Sanna, Turley-Ames y Meier, 1999; Dodgson y Wood, 1998).
- g. La personalidad:** cabe la posibilidad de que ciertos rasgos de personalidad estén vinculados con la susceptibilidad a sentir diferentes emociones y estados de ánimo. El modelo que recibe más apoyo indica que los dos rasgos que regulan esta susceptibilidad son la extroversión y el neuroticismo. Los sujetos que son más extrovertidos suelen tener más frecuentemente emociones negativas y percibir más estímulos positivos que los sujetos que son más introvertidos. Y aquellos individuos que tienen puntuaciones más altas en neuroticismo padecen emociones negativas más a menudo y perciben más los estímulos negativos (Rusting & Larsen, 1998). De este modo el neuroticismo muestra síntomas de desregulación emocional. Las personas que padecen trastorno de personalidad, es habitual que tengan problemas para regularse emocionalmente, lo cual les repercute en el control de sus conductas. Un claro ejemplo de estos problemas de regulación de las emocionales es el trastorno límite de la personalidad (Hervás, 2011).

- h. El género:** Los hombres tienden a manifestar menos a menudo y menos intensamente las emociones que las mujeres (Agustine y Hemenover, 2009). Además nos encontramos con que estos tienden a reaccionar en menor medida frente a los estímulos emocionales y recuerdos emocionales (Chentsova-Dutton y Tsai, 2007), siendo más predispuestos a emplear estrategias que se consideran desadaptativas.
- i. Aspectos del episodio emocional:** La duración, la intensidad y la valencia del episodio emocional van a ser dos aspectos que influyan a la regulación del mismo. Cuanto más tiempo se haya empleado en los intentos de regulación emocional, se llevará a cabo un proceso de regulación más eficaz. (Agustine y Hemenover, 2009). La intensidad y la valencia (grado de placer-displacer que vivencia el individuo el episodio emocional) de la emoción sentida afectarán a que el proceso de regulación emocional sea más o menos eficaz.
- j. El estilo de apego:** esta variable se explicará en el apartado del ámbito familiar.

3.4 Regulación emocional: ámbito familiar

Para poder entender la regulación emocional en el ámbito familiar, en primer lugar tendremos en cuenta la teoría del apego de John Bowlby.

El apego es aquel comportamiento que proporciona al individuo a establecer proximidad con otra persona que es percibida como más fuerte o sabia, y que promueve que la búsqueda de proximidad entre el niño y sus padres o cuidadores. A través del vínculo que se va a establecer con los padres, el niño desarrollará el resto de relaciones afectivas con los demás. Los padres deben configurar una base segura para el menor, y a partir de ella, empujar a que exploren. Es de gran importancia que el menor pueda depender de sus figuras de apego y que estas le protejan cuando sea necesario. El resultado de la interacción del niño y su figura de apego indicará la calidad del vínculo, lo que Bowlby (1980) determinó como modelos operativos internos, que consisten en las expectativas que tiene el niño sobre sí mismo y sobre los demás, permitiéndole anticipar, interpretar y reaccionar frente a sus figuras de apego, a través de la integración de experiencias presentes y pasadas en esquemas cognitivos y emocionales. Mediante las experiencias que más se reiteran en sus figuras de apego los niños van a elaborar sus expectativas sobre la naturaleza de las

interacciones. De este modo, las relaciones tempranas de apego influyen directamente en el proceso de regulación del estrés, de la atención y en la función mentalizadora de los individuos. (Fonagy y Target, 2002). Crittenden (1990, 1995) también desarrolla los modelos internos, que implican el modo de procesar la información sobre la conducta de los cuidadores y tender a ciertos topos de psicopatología.

3.4.1 Estilos de apego y emociones características

Actualmente se ha acordado la presencia de emociones características, con mayor o menor intensidad, en cada estilo de apego.

Apego seguro:

Las emociones más características de los bebés con apego seguro son la angustia de separación frente a las situaciones en las que no está el cuidador y la calma cuando este vuelve. En la interacción con la figura de apego se puede contemplar: calidez, confianza y seguridad (Ainsworth et al., 1978). En las investigaciones con adolescentes se ha encontrado que cuando estos poseen un apego seguro destacan por mostrar índices más bajos de ansiedad que aquellos sujetos que tienen un apego inseguro; además de presentar niveles más bajos de hostilidad que los de apego evitativo y muestran menos síntomas de estrés (Kobak y Sceery 1988).

Mikulincer, Shaver y Pereg (2003) defienden que en el estilo seguro de apego se caracteriza por bajos niveles de ansiedad y evitación, muestran bienestar en la cercanía y con la interdependencia. Además destacan por la búsqueda de apoyo y otros medios constructivos ante el estrés.

En este estilo tienden a presentar expresiones faciales de alegría y un sesgo favorecedor de la vergüenza. Sin embargo, no está relacionado con emociones negativas ni a tender a que los afectos negativos recorran la conciencia (Magai, Hunziker, Mesias y Culver 2000).

Apego ansioso ambivalente:

Las emociones más características de este estilo son: la angustia exacerbada frente a situaciones de separación de la figura de apego y la dificultad de para experimentar calma al reencontrarse con su cuidador. Cuando interactúan con su figura de apego presentan ambivalencia, enfado y preocupación (Ainsworth et al. 1978).

Presentan un menor desarrollo de emociones positivas entre los 9 y 33 meses, y experimentan un malestar mayor ante situaciones dirigidas a ocasionar emociones positivas. Se muestran temerosos frente a estímulos que elicitán alegría. La emoción más presente en este estilo es el miedo (Kochanska, 2001).

En el apego ansioso ambivalente se puede apreciar altos niveles de ansiedad y bajos de evitación, se produce una inseguridad del apego. Necesitan la cercanía y manifiestan gran miedo a ser rechazados, así como un gran miedo a la separación. (Mikulincer, Gillath y Shaver, 2002).

Apego ansioso evitativo:

Los bebés con este estilo de apego no muestran ansiedad ni enfado frente a la separación de su figura de apego, y al reencontrarse con esta manifiesta indiferencia. En la interacción con el cuidador se puede apreciar distancia y evitación (Ainsworth et al., 1978).

Se caracteriza por una inseguridad en el apego y una autosuficiencia compulsiva que conlleva a un gran distanciamiento emocional de los demás. Por el contrario, se ha demostrado que en niños con este estilo muestran signos fisiológicos que indican la existencia de ansiedad, y que es mucho más duradera que en bebés de apego seguro (Mikulincer, 2003).

En este grupo cabe destacar la disminución de experimentación de emociones positivas, aunque en mayor grado que los niños de estilo ambivalente (Kerr et al., 2003).

3.4.2 Estilos de apego y estrategias de regulación emocional

Los estilos de apego están asociados con determinadas emociones y son asociados con la manifestación de estas y su regulación. De este modo, las estrategias de regulación emocional actúan en función del tipo de apego que tengan (Kobak y Sceery, 1988; Lecannelier, 2002; Valdés, 2002).

El estilo seguro destaca por estrategias focalizadas en la búsqueda de apoyo y proximidad; y en la manifestación de las emociones que están sintiendo, tanto las positivas como las negativas. Estas estrategias de regulación se consideran que tienen efectos positivos y protegen la salud de la persona, fundamentalmente en el apoyo social y la expresión emocional (Barra, 2003, 2003b; King y Miner, 1998;

Pennebaker, 1997; Pennebaker y Seagal, 1999; Salovey et al., 2000). Sroufe (2000) señala que el apego es la regulación diádica de la emoción. Al darse una regulación eficaz mediante el apego seguro se verá reflejado en la manera de expresar, modular y flexibilizar el manejo de las emociones por el niño. Indica como los niños de estilo seguro manifiestan sus emociones, presentan curiosidad y gusto hacia la exploración, además de facilidad para expresar afectos. Frente a situaciones de afecto intenso se esfuerzan por manejar la excitación y son flexibles en lo emocional modulando la expresión de sus impulsos y emociones al contexto. Recurren de forma eficaz a los demás cuando ellos mismos no son capaces de resolver un conflicto

En el apego evitativo, sin embargo; tienden principalmente a suprimir las emociones e inhibir la búsqueda de proximidad. Esta tendencia conlleva a que las personas que tienen este estilo evitativo tengan más efectos perjudiciales en su salud física (Barra, 2003; Giese-Davis y Spiegel, 2003; Salovey et al., 2000; Silva, 2003) además de una carencia de apoyo social (Salovey et al., 2000).

El apego inseguro ambivalente es característico por una constante hipervigilancia, rumiación, y sobreactivación general del organismo como proceso de regulación de las emociones. En este tipo de apego también cabe destacar una tendencia a inhibir las emociones, atender directamente al estrés y focalizarse con gran frecuencia a recuerdos emocionales negativos (Barra, 2003; Salovey et al., 2000). Todo ello tiene como consecuencia una sobreactivación del organismo que produce y mantiene cierta sintomatología en la salud física de los sujetos con este tipo de apego (Barra, 2003; Crossley y Morgado, 2004; Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rimé, 2002; Mendoza y Mendoza, 2001; NietoMunuera, Abad, Albert y Arreal, 2003; Salovey et al., 2000; Suinn, 2001; Valdés y De Flores, 1990).

3.4.3. Modelos de apego y ajuste adolescente

Es evidente que la relación entre apego y regulación emocional señalan que lo que distingue a los adolescentes seguros de los no seguros, es la habilidad para percibir, poner nombre, manifestar y regular sus emociones. De modo, que algunas investigaciones han demostrado que los adolescentes con apegos seguros tienen más empeño, claridad y precisión para expresar sus emociones (Ducharme, Doyle y Markiewicz, 2002; Zimmermann et al., 2001).

En líneas generales, los adolescentes con apego seguro tienden a tener recursos, facultades y entornos familiares más beneficiosos para combatir con las tareas evolutivas características de la edad. Se caracterizan por ser poco ansiosos, menos hostiles y con una autoestima más alta que los adolescentes de modelos inseguros (Allen et al., 2002). Frecuentan estrategias más adecuadas para enfrentarse a los problemas (Scharf et al., 2004) manifiestan una mayor disposición ante el aprendizaje (Larose, Bernier y Tarabulsy, 2005) y un buen control de las situaciones estresantes típicas de esta etapa evolutiva (Seiffe-Krenke y Beyers, 2005).

Sin embargo; los adolescentes con apegos inseguros, distinguidos por la ambivalencia y preocupación que frecuentan, tienden a presentar altos niveles de afectividad negativo y una capacidad muy limitada para regularse adecuadamente, lo que conlleva a que estén superados a menudo por sus emociones. Es habitual que tengan altos niveles de ansiedad, depresión y estrés en la transición evolutiva (Bernier et al, 2005). Eso implica que tengan mayores conflictos para resolver las tareas características de la adolescencia (Seiffe-Krenke y Beyers, 2005). Su puntuación baja en autoestima es causada por la visión negativa que tienen de ellos mismos.

Estos adolescentes de apego inseguro presentan más a menudo trastornos de conductas y consumo de sustancias (Brown y Wright, 2003). Estudios longitudinales han hallado que las estrategias evitativas están relacionadas con el aumento de conductas antisociales y delictivas (Allen et al., 2007) durante la adolescencia, carencia de habilidades sociales (Allen, Marsh et al., 2002) y a trastornos de alimentación (Cole-Derke y Kobak, 1996).

Tiene mayor probabilidad que el más desarrollado apego infantil evolucione durante la etapa de la infancia y adolescencia hacia algo de mayor relevancia: el sistema de regulación de emociones (Allen y Manning, 2007; Allen y Minga, 2010).

Es evidente que la búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego por parte de los niños en contextos de malestar y amenaza es una conducta de supervivencia. Además es indiscutible que durante la adolescencia los peligros para la seguridad se reducen. No obstante, aunque los adolescentes cobran una autonomía mayor sigue siendo necesaria la figura de apego para la regulación emocional y la disminución del malestar en estados de estrés, principalmente al empezar la adolescencia (House, Landis y Umberson, 1988). Por consiguiente, esta etapa evolutiva va a señalar un momento de transición en el que sucederá la transferencia en las tareas que realiza el

apego: proteger de los peligros físicos reales y regular las emociones en circunstancias de estrés.

3.4.4 Estrategias cognitivas en regulación emocional

Existe una gran diversidad de estrategias de regulación emocional. En las últimas investigaciones se ha enfatizado en un género valioso de regulación emocional que hace referencia a las estrategias cognitivas (Thompson, 1991; Ochsner y Gross, 2004, 2005).

La regulación emocional cognitiva consiste en la forma cognitiva y consciente de operar la información emocionalmente activa para modular su magnitud y/o la experimentación de las emociones (Harvey, Watkins, Mansell, y Shafran, 2004; Rottenberg y Gross, 2007).

Estas estrategias han sido reconocidas como una cuestión teórica central para explicar la sintomatología clínica (Garnefski et al., 2001). Se han llevado a cabo abundantes investigaciones para definir la relación entre la disposición a utilizar ciertas estrategias cognitivas de la regulación emocional y la tendencia a padecer síntomas de ansiedad y depresión (Aldao y Nolen-Hoeksema, 2010).

Se ha propuesto que la regulación emocional se conceptualice como un proceso transdiagnóstico (Kring & Sloan, 2010). Los factores transdiagnósticos hacen referencia a los procesos que comparten diferentes psicopatologías (Aldao, 2012). Estos factores han contribuido a la elaboración de programas de prevención y promoción de la Salud Mental infantil que abarca el contexto escolar que se empieza a considerar muy importante (Weist & Murray, 2007), puesto que la introducción incrementa un adecuado funcionamiento emocional y comportamental de los niños (Botvin, 2000) al igual que una mejora en su rendimiento académico (Knoff y Batsche, 1995).

La inexistencia de psicopatología se ha determinado como indicador de Salud Mental, (Greenspoon & Sakofske, 2001), no obstante; que se debe valorar un funcionamiento adecuado de los diferentes dominios psicológicos (Kazdin, 1993).

De esta forma se ha considerado el bienestar subjetivo como un constructo global compuesto por diversos elementos (Diener, 2006).

Entre los cuales podemos diferenciar (Holder, 2012):

- Satisfacción vital como una evaluación cognitiva de la propia vida.
- Disminución en los niveles de afecto negativo.
- Evaluación afectiva de las emociones positivas, en las cuales abarca la experiencia de felicidad.

Se ha determinado que la felicidad es el elemento que más hace referencia a una evaluación afectiva global de la propia situación de vida (DeNeve & Cooper, 1998), por tanto, se considera indicador del bienestar subjetivo en los menores que permite investigar su relación con las estrategias cognitivas de regulación emocional.

Según los niños van creciendo su lista de estrategias de regulación emocional van evolucionando desde estrategias comportamentales hacia estrategias más internas y cognitivas (Fields y Prinz, 1997; Stegge, Meerum Terwogt, Reijntjes, y Van Tijen, 2004).

Los niños de 8 y 9 años están capacitados para emplear significados y sus pensamientos a la hora de modular las emociones (Meerum Terwogt, y Stegge, 1995). Ha sido considerablemente reconocido que la regulación emocional mediante estrategias cognitivas es un elemento valioso relacionado con la salud mental. No obstante, se desconoce cómo estas estrategias regulan emocionalmente a los niños y como pueden influir en el desarrollo emocional de estos (Garnefski et al., 2007).

3.4.5. Factores asociados al desarrollo de la solución de problemas

Desarrollar estrategias de resolución de conflictos fundamentadas en la negociación es esencial en la infancia, principalmente en los niños que están en preescolar. Ya que les proporciona desarrollar y entrenar habilidades para reconocer un problema, sus posibles causas y soluciones, así como empatizar con el otro y valorar distintas alternativas, empleando lenguaje de negociación y razonamiento. Además favorece un aumento de la empatía, la simpatía y la comprensión emocional (Miller et al., 2000).

El ajuste emocional está relacionado con el desarrollo de estas habilidades y de otros comportamientos que deben ser ejercitados desde temprana edad y que incrementaran la posibilidad de adaptarse al contexto en el que se encuentre.

Numerosos estudios manifiestan que el ajuste social se encuentra asociado con las habilidades de solucionar problemas (Mott y Krane, 1994).

A partir de la evidencia empírica se demuestra que la enseñanza de habilidades de solución de problemas es una estrategia de gran relevancia para prevenir e intervenir en conductas agresivas. Es necesario que el entrenamiento comprenda las habilidades nombradas anteriormente y que sean variables familiares, escolares y sociales, de modo que los niños entrenados puedan llevarlo a cabo en distintas situaciones.

El aprendizaje de las habilidades de solución de problemas permite a los niños y adolescentes a mejorar sus capacidades para manejar el estrés (Dubow y Tisak, 1989; Elias y Clabby, 1988 citados por Hoffman), gobernar situaciones interpersonales (Elias y Clabby, 1988, citados por Hoffman), tener un adecuado ajuste social, incrementar su rendimiento académico y desarrollar cambios positivos en su comportamiento (Dubow y Tisak, 1989; Gootman, 2001; Nelson y cols., 1996, citados por Hoffman, S.F.); favorece la identificación y comprensión de las demandas del contexto social (Elias y Clabby, 1988, citados por Hoffman) e incrementa el autocontrol en su forma de actuación (Gootman, 2001, por Hoffman).

Para llevar a cabo este entrenamiento puede realizarse a través de una perspectiva funcional. De este modo se pretende educar en habilidades conductuales específicas de autocontrol y solución de problemas sociales, a través de una serie de pasos determinados según unas situaciones específicas. Por otra parte, la perspectiva estructural resalta los procesos cognitivo, planteando un entrenamiento en el que se ocasionen distintas alternativas que conlleven a la solución de problemas sociales obteniendo una transformación conductual a través del cambio en el esquema cognitivo (Bear, 1998).

Siendo más preciso Bear (1998), refiere que los métodos funcionales remarcan las instrucciones verbales, modelamiento y ensayo para entrenar las habilidades específicas de solución de problemas, comprendiendo también el control de impulsos y de la ira. El método estructural resalta la utilización de la estructuración cognitiva a través de discusión, role playing y generar alternativas de solución.

3.5. Ámbito escolar

3.5.1 ¿En qué consiste la educación emocional?

La educación emocional consiste en un proceso educativo, perseverante y estable que tiene la intención de impulsar la adquisición de habilidades emocionales con el fin de habilitar para la vida enfrentándose de una manera más adecuada a los retos e incrementar el bienestar individual y social (Bisquerra, 2000).

La educación emocional es una manera de prevenir que tengan lugar algunas conductas o síntomas negativos para su salud, además de disminuir la vulnerabilidad del individuo frente a la manifestación de trastornos afectivos (Bisquerra, 2012).

Los objetivos de la educación emocional son (Bisquerra, 2012):

- Promover el conocimiento de las emociones.
- Saber diferenciar las emociones que están sintiendo los demás.
- Poner nombre a las emociones.
- Adquirir competencias para poder regularse emocionalmente.
- Aumentar la tolerancia a la frustración.
- Precaver las consecuencias perjudiciales de las emociones negativas.

3.5.2 Metodología

La metodología que se lleva a cabo en la educación emocional es mediante la dinámica de grupos, juegos y relajación.

Para poder educar emocionalmente durante todos los años de escolarización se debe llevar a cabo propuestas prácticas convenientes, materiales concordes con la propuesta teórica-práctica y una evaluación estándar. De este modo se podrá conseguir una educación emocional que desarrolle el pensamiento, la emoción y la acción de manera integral.

En el sistema educativo actual, especialmente los de Educación Primaria, están incluidos el aprendizaje emocional y social, para fomentar una formación integral que colabore en la formación de la personalidad de los niños y les facilite los siguientes años a cursar en Educación Secundaria Obligatoria (Pérez Escoda, 2015).

3.5.3. Plan de Interioridad: PROGRAMA MIRARTE

A continuación voy a exponer el Plan de Interioridad que se lleva a cabo en los colegios de Fundación escuela Teresiana, Programa MIRARTE.

Presentación y definición

El programa es una propuesta pedagógica diseñada y planificada

Se lleva a cabo en todos los colegios de la Fundación.

Verticalidad: se lleva a cabo en todos los cursos de Educación Infantil y Primaria.

Consta de diez sesiones obligatorias y cinco complementarias.

Áreas y competencias que van a desarrollar:

- Las áreas que se van a desarrollar concuerdan con las dimensiones de la persona.

Infantil:

- Área corporal
 1. Conciencia corporal
 2. Expresión corporal
 3. Respiración/ relajación
- Área social
 1. Empatía
 2. Relación con el otro
 3. Conciencia grupal
- Área psicológica emocional
 1. Propio conocimiento
 2. Conciencia emocional
 3. Expresión emocional
- Área psicológica cognitiva
 1. Propio conocimiento
 2. Atención plena
 3. Creatividad

- Apertura a la trascendencia
 1. Agradecimiento
 2. Sensibilidad hacia lo sagrado
 3. Unión con la creación

Primaria 1º-3º:

- Área corporal
 1. Conciencia corporal
 - 3 años: me gusta mi cuerpo
 - 4 años: descubro ms sentidos
 - 5 años: ¡vamos a escuchar!
 2. Expresión corporal
 - 3 años. Expreso lo que siento
 - 4 años: muévete
 - 5 años: yoga de la risa
 3. Respiración/ relajación
 - 3 años: somos como globos
 - 4 años: estamos tranquilos
 - 5 años: la tormenta
- Área social
 1. Empatía
 2. Relación con el otro
 3. Solidaridad
- Área psicológica emocional
 1. Integración emocional
 2. Expresión emocional
 3. Autoestima
- Área psicológica cognitiva
 1. Propio conocimiento
 2. Atención plena
 3. Creatividad

- Apertura a la trascendencia
 1. Agradecimiento
 2. Sensibilidad hacia lo sagrado
 3. Unión con la creación

Primaria 4º-6º

- Área corporal
 1. Equilibrio corporal
 2. Quietud
 3. Silencio
- Área social
 1. Compasión
 2. Conciencia grupal
- Área psicológica emocional
 1. Regulación emocional
 2. Integración emocional
 3. Autoestima
 4. Automotivación
- Área psicológica cognitiva
 1. Pensamiento crítico
 2. Formularse preguntas
 3. Ejercicio de la voluntad
- Apertura a la trascendencia
 1. Gratuidad/entrega a los demás
 2. Habitados
 3. Admiración/Contemplación

Metodología

Para llevar a cabo una educación de la interioridad, la metodología debe ser: activa (que los niños tengan un papel principal en la actividad), experiencial (donde los niños puedan participar, sintiendo, descubriendo y poniendo nombre a lo que están experimentando), diversa, y aplicable a las distintas situaciones de su vida.

Por tanto, en casa sesión se llevan a cabo tres fases:

1. Experimentar
2. Poner nombre a lo que se ha experimentado
3. Detectar aprendizajes que pueden ser aplicables a otras situaciones de la vida.

Las sesiones se llevaran a cabo durante 30-45 minutos.

En todas las sesiones hay una estructura parecida:

Rutina de inicio: Ayuda a hacernos conscientes y presentes de que la sesión va a comenzar, dando lugar a una hábito en los alumnos para que se dispongan a vivenciar la sesión. En infantil se llevará a cabo haciendo sonar un palo de lluvia y en Primaria a raves de descalzarse y vestirse con los “calcetines de interioridad”.

Respiración abdominal y Relajación: Se considera un aprendizaje básico que debe ser cuidado principalmente en los alumnos de más edad.

Introducción/ silencio: se debe tratar de dirigir a los niños para que disfruten del silencio interior. Puede invitarse a que lo practiquen mediante la metáfora de “un tesoro por descubrir”.

Experiencia: debe ser intensa y profunda, sobretodo vivencial. En ella se emplearan diversas herramientas de apoyo.

Interiorización: tiene como fin que los alumnos sean conscientes de lo vivenciado. Es lo más importante de la sesión, por lo que este momento debe ser más cuidado, fijándose el docente en cómo se encuentra el grupo, qué siente y darse cuenta del momento que necesitan.

Recoger la experiencia: es fundamental para que se lleve a cabo el ser conscientes, la profundización y expresar lo vivido.

Rutina de salida: Deben emplearse unos minutos a despedirse, retomando la respiración, pequeños movimientos del cuerpo, etc. Se invita a que los alumnos cierren la sesión con un gesto: en infantil deben darse “un abrazo a uno mismo”; y en primaria, “mano al corazón (para acoger lo vivido) e inclinación de cabeza (agradecimiento)”.

“SÍMBOLO DE LA MEMORIA”

En cada sesión cuentan con un símbolo de la memoria que facilitará la expresión de las experiencias que han vivenciado y formará parte del recuerdo de cada sesión. Además permite a los alumnos mostrar a sus familias las experiencias de interioridad que se han llevado a cabo.

Estos símbolos se guardarán:

- En Infantil: en una caja de tesoros, donde el alumno guarda “vivencias que son verdaderos regalos para nuestra vida”
- En Primaria 1º-4º: en una caja transparente que refleja como las vivencias en interioridad permiten que se conozcan mejor y por tanto crecer en transparencia. nos hacen conocernos mejor y crecer en transparencia. Simbología del “castillo de cristal” de Moradas.
- En Primaria 5º-6º: en un diario o carpeta de notas, que permite que los alumnos puedan escribir las experiencias de cada sesión.

Condiciones previas al desarrollo de la sesión

- Para poder conseguir los objetivos debe realizarse una planificación y preparación de las sesiones.
- Debe observarse las sesiones anteriores para poder ver cuál es la competencia que se espera desarrollar en el alumno.
- Disponer de los recursos y materiales que se van a emplear.
- Cuidar la música que se va a emplear durante la sesión.
- Flexibilidad dentro de las posibles circunstancias que pueden darse en el aula.

Espacios

Deben cuidarse los espacios, acondicionarlos. Sala de interioridad o espacio alternativo de forma que los alumnos entren en esa aula únicamente para realizar las sesiones. El espacio debe contar con los materiales necesarios, música, colchonetas, proyector para visualizaciones...

Evaluación del alumno

Se debe valorar en qué nivel han adquirido las competencias emocionales.

Se realiza a través de una Rúbrica una vez al Trimestre.

RÚBRICA PARA EDUCACIÓN INFANTIL:

	SÍ	A VECES	NO
Respiración y relajación	Sabe respirar acompasadamente y de forma consciente. Consigue relajarse fácilmente al seguir las pautas.	Respira de forma acompasada. Tiene dificultades a la para relajar todas zonas de su cuerpo	Incapaz de tener el control de su respiración. Está inquieto, habla, interrumpe y hace ruido.
Conciencia corporal	Coordina sus esquemas perceptivo-motrices y conoce su propio cuerpo, sus sensaciones y emociones.	Coordina algunos esquemas perceptivo - motrices, conoce algunas partes de su cuerpo y algunas sensaciones y emociones.	No coordina sus esquemas perceptivo-motrices y no conoce su propio cuerpo, sus sensaciones y emociones
Expresión emocional	Expresa sus sentimientos y emociones de forma espontánea.	Expresa sus sentimientos y emociones cuando se le invita a hacerlo.	No expresa los sentimientos y emociones.

En Primaria también se lleva a cabo la evaluación del alumno a través de las notas que ellos mismos han tomado en sus diarios o cuaderno de notas.

3.5.4 Importancia de desarrollo emocional en adolescentes

La enseñanza en educación emocional debe realizarse desde el nacimiento. Cuanto más temprano se potencie la adquisición de competencias socioemocionales, se logrará más fácilmente su aprendizaje. La educación emocional es una manera de prevenir las consecuencias de un inadecuado manejo de las emociones negativas (De Andrés, 2005). Actualmente un adolescente de secundaria vive gran cantidad de cambios y tiene un ritmo de vida muy intenso y rápido. Esto produce que se ven afectadas las diferentes áreas de la vida, cambiando la forma de trabajar, de relación, de vivir, etc. El ritmo de vida que llevan produce que se cambien las necesidades emocionales por otras prácticas en solitario como: ver la televisión, jugar con aparatos electrónicos... Algunos profesionales avisan del vacío emocional que pueden ocasionar estas situaciones en los adolescentes que no son capaces de afrontar las contrariedades.

En la etapa de la adolescencia hay una gran necesidad de educación emocional puesto que es un momento decisivo para el crecimiento emocional en el que van a tener lugar grandes cambios que provocan en los adolescentes una gran ambivalencia emocional.

Los programas de educación emocional deben diseñarse en función de las necesidades de los adolescentes en las siguientes dimensiones: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y; Competencias de vida y bienestar.

Una actividad que se puede llevar a cabo para trabajar la autoestima de los adolescentes es **El Círculo:**

Los objetivos es que aprendan a observar y valorar las facultades positivas de otras personas y aprender a dar y aceptar elogios.

La duración es de 40 minutos.

Los materiales necesarios son folios y lápices.

Para su desarrollo: el profesor debe indicar a los alumnos a que se focalicen exclusivamente en las características positivas que distinguen en sus compañeros: cualidades, rasgos físicos que les agraden, capacidades...

Los alumnos deben situarse en círculo y deben escribir su nombre en un folio y pasarlo al compañero que se encuentra en su lado derecho, de forma que el folio va moviéndose

por el círculo hasta llegar de nuevo al propietario del folio. De esta forma cuando llega al alumno inicial encontrará el folio lleno de elogios que sus compañeros ven en él.

Con esta actividad se pretende que los adolescentes valoren las cualidades positivas que tienen ellos mismos y las que tienen sus compañeros. Es importante que muestren las cualidades positivas y logros de los individuos para la autovaloración positiva de su autoconcepto. Este ejercicio tiene la intención de que entiendan que los demás tienen cualidades positivas independientemente de cómo nos caigan.

Otra actividad es: **UN PASEO POR EL BOSQUE**

Objetivos:

Fomentar el autoconocimiento y el de sus compañeros.

Incitar la actividad de autovalorarse en sus compañeros.

Favorecer la confianza y comunicación de la clase.

Duración aproximada de 55 minutos.

Materiales: Folios, rotuladores, música apropiada mientras los alumnos llevan a cabo la actividad.

Desarrollo: El profesor invitará a los alumnos a que dibujen un árbol, con todos sus elementos: raíces, ramas, hojas, frutos. En las raíces deben señalar las cualidades positivas que consideren que tienen, en las ramas las acciones positivas que realizan y en los frutos los éxitos y logros.

La música se pondrá para beneficiar la concentración y relajación del alunado.

Una vez realizado el dibujo deben poner su nombre en él. Después se organizaran en grupos de cuatro e irán hablando uno a uno de su dibujo en primera persona como si ellos fuesen ese árbol. A continuación cada uno sujetará su dibujo sobre su pecho para que los demás alumnos puedan verlo, de forma que puedan “dar un paseo por el bosque” y vayan diciendo en voz alta lo que se encuentra escrito en el dibujo de su compañero diciendo “Tú eres...”.

La actividad tiene la intención de que descubran sus cualidades positivas y sepan identificarlas. Además de que puedan expresar sus emociones con los demás, conociendo la satisfacción que esto produce.

4. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Es necesario que la regulación emocional se fomente desde edades tempranas para que los niños, desde pequeños, tengan las habilidades necesarias para procesar adecuadamente sus emociones.

Según la bibliográfica consultada para este trabajo, la regulación emocional se puede fomentar de diversas formas en los niños y adolescentes.

En primer lugar, podemos concluir que mediante la manipulación de las variables que moderan los procesos de regulación emocional se puede lograr una regulación más adecuada. De esta forma, si se fomenta el aprendizaje de diferentes estrategias de regulación, los niños y adolescentes podrán ponerlas en marcha frente a las situaciones adversas que puedan encontrarse. Con esto promovemos que desde que son niños presten atención consciente al estado emocional que están sintiendo en cada momento, logrando de esta forma una mejor regulación emocional, ya que estarán más familiarizados con lo que sienten y sabrán darle un nombre más fácilmente.

Por otro lado, cultivando la autoestima y el autoconocimiento desde que son pequeños ayudamos a que tengan un recuerdo más positivo de situaciones y a que sepan cómo manejarse emocionalmente.

Otra variable destacable en la regulación emocional es el tipo de apego. Esta variable está relacionada con el ámbito familiar. Nos encontramos con que los niños y adolescentes que tienen un apego seguro serán más propensos a tener una mayor seguridad y confianza, así como mayores habilidades sociales. Además, presentan menos niveles de ansiedad y mayor búsqueda de apoyo en situaciones de estrés. Estos individuos muestran mayor facilidad para expresar los sentimientos. Por tanto, podemos concluir que el apego, dentro del ámbito familiar, es una variable muy relevante para que el niño y el adolescente logren adquirir una regulación emocional eficaz.

Otro modo de apoyar la regulación emocional es mediante el entrenamiento en estrategias de solución de problemas, a través del cual, la persona aprende el lenguaje emocional, expresando sus sentimientos y siendo capaz de poder identificar el problema y empatizar con el otro.

Es necesario que la regulación emocional se trabaje en los colegios a través de la educación emocional. Por ello es conveniente que los niños a lo largo de su tránsito por la Educación Infantil y Educación Primaria reciban este entrenamiento.

Para ello es preferible que se produzca un acondicionamiento por parte del alumno con el espacio donde va a realizar la sesión de entrenamiento y que cada una de estas sesiones tenga un ritual de inicio y de salida acogiendo la experiencia que ha tenido lugar durante la sesión.

Las competencias emocionales necesarias deben desarrollarse a lo largo de estos cursos escolares para tener las herramientas necesarias para manejar sus emociones antes del paso a la adolescencia, etapa evolutiva donde la regulación emocional toma un papel muy importante.

En la adolescencia se puede fomentar la regulación emocional en el ámbito educativo a partir de diversas actividades en el aula que tengan como objetivo que el adolescente piense en lo que siente él mismo y lo que es; así como llevar a cabo actividades en las que debe interactuar con sus compañeros para mejorar sus habilidades sociales y su empatía, detectando en el otro sus emociones y poniéndoles nombre.

Además, en base a la documentación manejada durante este trabajo, podemos afirmar que una regulación emocional puede reducir problemas psicológicos ya que esta capacita a la persona para un buen manejo de las emociones negativas. De esta forma podrán tener una mayor tolerancia a la frustración y a situaciones de estrés y valoraran más fácilmente sus cualidades y emociones positivas. Por otra parte, las personas que tienen una inadecuada regulación emocional mostrarán mayores dificultades para afrontar las emociones negativas, focalizándose únicamente en ellas. Esto conducirá a una autoestima más baja y a niveles más altos de hostilidad, ansiedad y depresión. Por tanto, a mayor regulación de sus emociones, mayor

bienestar psicológico y mayor probabilidad de evitar problemas psicológicos en el futuro.

Por último, podemos destacar que a partir de algunos estudios se ha concluido que mediante un buen proceso de regulación emocional se puede evitar que en un futuro se desarrollen algunas psicopatologías, tales como trastornos de conducta, consumo de sustancias y trastornos alimentarios.

5. REFERENCIAS

- Aldrete-Cortez, V., Carrillo-Mora, P., Mansilla-Olivares, A., Schnaas, L., & Esquivel-Ancona, F. (2014). From emotional and cognitive regulation to self-regulation development in the first year of life.
- Andrés, M. L., Canet Juric, L., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños / Relations of Emotion Regulation and Personality with Anxiety and Depression in Children / Relações da regulação emocional e a personalidade com a ansiedade e depressão em crianças. *Avances En Psicología Latinoamericana*, (1), 99.
- Bañuls Bertomeu, R. (n.d.). *Promoviendo la Inteligencia Emocional en la escuela: Diseño y evaluación del Programa EDI*.
- Castillo Costa, S., & Merino Armijos, Z. (2018). La desintegración familiar: Impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 3(9), 10-18.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, Á. P. (2005). Regulación Emocional Y Entrenamiento en Solución De Problemas Sociales Como Herramienta De Prevención Para Niños De 5 a 6 Años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- Clara Raznoszczyk de Schejtman, Alicia Lapidus, Inés Vardy, Eduardo Leonardelli, Rosa Silver, Eleonora Umansky, ... Alejandra Zucchi. (2005). Estudio de la expresividad emocional y la regulación afectiva en díadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna PUNTO? Study of emotional expressivity and affective regulation in mother-infant dyads during the first year of life and its relation to maternal self esteem. *Anuario de Investigaciones*, Vol 12, Pp 327-336 (2005), 327.
- Company Romero, R. (2016). *Psicología diferencial en regulación emocional adaptativa y desadaptativa*. Universitat Ramon Llull, 2016.
- DELGADO, A. O. (2011). Apego en La Adolescencia. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65.
- Edith Carrasco Chávez, & Rozzana Sánchez Aragón. (2009). Validación de la Estimación Cognoscitiva de los Procesos de Regulación Emocional para la

- Emoción de Amor. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, Vol 3, Iss 1, Pp 14-29 (2009), (1), 14.
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Universitat de Barcelona, 2017.
 - Gómez-Zapiain, J., Ortiz, M.-J., & Eceiza, A. (2016). Disposición al riesgo en la actividad sexual de adolescentes: el rol de los modelos internos de apego, de las relaciones de apego con padres e iguales y de las dificultades de regulación emocional / Dispositional risk-taking in sexual activity in adolescents: the role of internal models of attachment, attachment relationships with parents and peers and difficulties in emotional regulation. *Anales de Psicología*, (3), 899.
 - Laura Andrés, M., Castañeiras, C. E., & de Minzi, M. C. R. (2014). CONTRIBUCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y BIENESTAR EN NIÑOS DE 10 AÑOS. RESULTADOS PRELIMINARES. (Spanish). *Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 81.
 - Ma Laura Andrés, Claudia Elena Castañeiras, & Ma Cristina Richaud. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología*, Vol 8, Iss 2, Pp 217-226 (2014), (2), 217.
 - Pérez Díaz, Y., & Guerra Morales, V. M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente / Emotion regulation and its implications for the adolescent's health. *Revista Cubana de Pediatría*, (3), 368.
 - Pérez Escoda, N. (2015, maig). Necesidad de desarrollo Emocional en la adolescencia. Comunicació presentada a Congreso on line de Equipos de Orientación Educativa, Sevilla, Espanya. Mayo Junio 2015.
 - Purnamaningsih, Esti Hayu. (2017). Personality and Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 53-60.
 - Ribero-Marulanda, S., & Vargas Gutiérrez, R. M. (2013). ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO SOBRE EL CONCEPTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL DESDE LA APROXIMACIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL: UNA MIRADA DESDE LAS FUENTES Y LOS AUTORES MÁS REPRESENTATIVOS / Bibliometric analysis on the concept of emotional regulation from cognitive behavioral approach: a view from the sources and representative authors. *Psicología Desde El Caribe*, (3), 495

- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences / Regulación emocional en niños y adolescentes: conceptos, procesos e influencias. *Psicología Desde El Caribe*, (1), 101.
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., & Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23, 1–7.
- Tita, N., Teillagorry, M. L., Luna, M. M., & Moretti, L. S. (2018). Estrategias de afrontamiento ante el dolor y dificultades en la regulación emocional en estudiantes cordobesas con dismenorrea primaria. *Informes Psicológicos*, 18(2), 17–30.
- Veloso Gouveia, V., Magalhães de Moura, H., Vasconcelos de Oliveira, I. C., Costa Ribeiro, M. G., Teixeira Rezende, A., & Rayane de Sampaio Brito, T. (2018). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Evidence of Construct Validity and Internal Consistency. *Psico-USF*, 23(3), 461–4971.