



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

Facultad de Psicología

Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN REGULACIÓN
EMOCIONAL CENTRADO EN LA FUNCIÓN REFLEXIVA
DE LAS FAMILIAS**

Presentado por: Núria Nogués Chornet

Doctora: Pilar Sellés Nohales

Valencia, a 1 de Junio de 2020

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento y reconocimiento a mi tutora Pilar Sellés, por su incansable apoyo y confianza que a transmitido en mi y que gracias a ella he podido poner punto y final a esta maravillosa etapa.

A ti, papá, por tu entrega, dedicación pero sobre todo, por tu figura de apego seguro.

A ti, tete, por tu implicación y compromiso siempre que lo necesito.

A ti, Armand, por ser el mejor compañero de vida y darme apoyo en los momentos más necesarios, así como paz y tranquilidad.

Y a ti, mamá, porque a pesar de la distancia, te siento muy cerca.

Resumen

El presente trabajo muestra la importancia que tiene el primer contexto de socialización como es la familia en la regulación de las emociones de sus hijos/as para el desarrollo de su completo bienestar psicológico. Por este motivo, se considera necesario trabajar con las familias un concepto innovador que ha sido estudiado e investigado en las últimas publicaciones recientes; Mentalización o Función reflexiva, siendo estos la capacidad de comprender los propios estados mentales y el de los demás, como son: las intenciones, sentimientos, pensamientos, deseos y creencias. Valorando la necesidad psicoeducativa, se ha diseñado un Programa de Intervención en Regulación Emocional dirigido a familias con el objetivo primordial de que éstas puedan ayudar a sus hijos/as a la regulación de sus emociones, al mismo tiempo que trabajemos con ellas la autoconciencia emocional, regulación emocional, autorreflexión, mentalización; a través de catorce sesiones teórico-prácticas donde diseñamos dinámicas útiles y divertidas, así como técnicas de respiración y diversos tipos de relajación con el fin de adquirir estrategias y habilidades queriendo conseguir la máxima participación y rendimiento de los participantes. Finalmente, las familias serán evaluadas a través de cuestionarios de Regulación Emocional y Mentalización con la finalidad de corroborar la eficacia del programa.

Palabras clave: Regulación Emocional, familias, Mentalización o función reflexiva, hijos/as.

Abstract

The present work shows the importance of the first socialization context such as the family in the regulation of their children's emotions for the development of their complete psychological well-being. For this reason, it is considered necessary to work with families, an innovative concept that has been studied and researched in recent publications; Mentalization or Reflective Function, being these the capacity to understand one's own mental states and those of others, such as: intentions, feelings, thoughts, desires and beliefs. Valuing the psychoeducational need, we have designed an Intervention Program in Emotional Regulation addressed to families with the primary objective that they can help their children to regulate their emotions, while working with them the emotional self-awareness, emotional regulation, self-reflection, mentalization; through thirteen theoretical and practical sessions where we

design useful and fun dynamics, as well as breathing techniques and various types of relaxation in order to acquire strategies and skills wanting to achieve maximum participation and performance of the participants. Finally, the families will be evaluated through questionnaires of Emotional Regulation and Mentalization with the purpose of corroborating the effectiveness of the program.

Keywords: Emotional regulation, families, Mentalization or reflexive function, children.

Introducción

Bienestar psicológico e inteligencia emocional.

El Estatuto de salud infantil de *Bright Futures* en el que participó la Asociación Americana de Pediatría (AAP) y otras instituciones como *Center for Child and Human Development* elaboraron un escrito titulado “Qué se puede esperar y cuando buscar ayuda” con la finalidad de que las familias y los educadores ayudasen a promover el desarrollo emocional y social de los niños/as basándose en el siguiente principio: “Todo niño/a merece experimentar bienestar, tener un alta autoestima, creer que él/ella pueda tener éxito en la vida y adquirir sentimiento de eficacia (Mayer, Anastasi, Clark, 2006).

El cerebro humano tiende por naturaleza sentirse bien consigo mismo y con otras personas, así como, buscar su felicidad y encontrar sentido a su propia existencia. Según las investigaciones, los psicólogos llaman a este objetivo último la “autorrealización” (Bilbao, 2015), es decir, el desarrollo humano y el funcionamiento psicológico pleno (Ryff y Singer, 2006).

Todo ser humano tiene un conjunto de necesidades que deben ser atendidas para así, disfrutar de un desarrollo personal y social óptimo. En consonancia con Maslow, para satisfacer las necesidades superiores, es decir, la autorrealización, es necesario que estén cubiertas previamente, en menor o mayor medida, las necesidades básicas. La primera de ellas, equivaldría a una seguridad física, es decir, al crecimiento de las necesidades básicas como son la alimentación, el descanso, la higiene, entre otras. A continuación, el autor nombra la necesidad de desenvolverse en un entorno de seguridad y protección. El tercer nivel, refiere a la necesidad de unos cuidadores que se muestren afectuosos con el niño/a, nutriéndolo emocionalmente de cariño. El siguiente nivel, es la necesidad de alcanzar una buena autoestima. Finalmente, el cerebro del infante busca de forma innata estímulos que le permitan desarrollar la capacidad de explorar, jugar, descubrir y experimentar objetos y personas de su entorno, buscando así su desarrollo pleno (Bilbao, 2015; Hidalgo, Hidalgo y Lorence, 2008).

En la actualidad, experimentar bienestar es un signo de inteligencia tan importante como la resolución de un problema matemático. Así pues, gracias a la Inteligencia Emocional, ponemos en valor los sentimientos y emociones de las personas. Asimismo, las personas que tienen una

mayor Inteligencia Emocional, son más felices, y, también toman las decisiones más acertadas, además de tener más éxito en cualquier ámbito de la vida, y, por último, muestra la ventaja de tratar mejor con las personas (Bilbao, 2015).

Las emociones nos informan acerca de nuestro estado emocional, y, por tanto, es la Inteligencia emocional la que va a enseñarnos aprender como reconocer, expresar y gestionar las emociones propias, además de, empatizar y mostrar las habilidades sociales con los demás (García, 2013). Por todo ello, actualmente, se considera una variable implicada en el bienestar, la salud y ajuste psicológico de las personas (Fernandez-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Lizeretti y Rodríguez, 2011; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

Inteligencia emocional

Diversos estudios han relacionado la inteligencia emocional con diferentes ámbitos como el estrés ocupacional, el ajuste psicológico y emocional, la percepción de satisfacción con la vida y la calidad de las relaciones interpersonales y también con el éxito académico (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003). Por otra parte, Schutte et al. (2001), citado en Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003), llevó a cabo siete estudios en los que analizó la relación entre inteligencia emocional y relaciones interpersonales. Se encontró correlación positiva entre inteligencia emocional, empatía y autocontrol en las situaciones sociales y las relaciones afectivas, y más respuestas de cooperación hacia sus parejas. Además, cuando se evalúa la inteligencia emocional como elevada en sus parejas, se afirma que tienen una relación de pareja más gratificante. A esta misma conclusión llegó Fitness (2001), citado en Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003), que encontró que las personas que saben percibir, identificar, analizar y expresar emociones tienen unas relaciones de pareja más satisfactorias.

A finales del siglo XX, el estudio de la Psicología incluye un término que ha producido un gran interés en las últimas décadas, como es el de la Inteligencia emocional (IE) (Danvila y Sastre, 2010). Este concepto fue impulsado por Salovey y Mayer (1990), en el que la definían como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. No obstante, fue entonces a raíz de la publicación del libro *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) donde empieza su difusión.

Para los autores, Salovey y Mayer (1990), la Inteligencia Emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

- *Percepción emocional*: Esta destreza emocional se refiere a la habilidad para identificar las propias emociones y la de los demás. Así como la expresión correcta de nuestros sentimientos y necesidades. Por último, esta habilidad implica la discriminación de las expresiones emocionales honestas y deshonestas.
- *Facilitación emocional*: Implica la habilidad para tener presentes los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Además, nos ayuda a comprender cómo las emociones ejercen a nuestro pensamiento y cómo nuestro estado emocional actúa sobre nuestras decisiones. También, esta destreza emocional nos ayuda a priorizar los pensamientos, focalizando nuestra atención en lo relativamente importante.
- *Comprensión emocional*: Habilidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y considerar la dificultad de los cambios emocionales. Así pues, consiste en la comprensión y análisis de las emociones, que incluye: etiquetar a las emociones y el reconocimiento de las transiciones entre las emociones.
- *Regulación emocional*: Implica la habilidad para estar abiertos a nuestros sentimientos, tanto positivos como negativos y reflexionar sobre las emociones para determinar la utilidad de su información. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y la de los demás, mitigando las negativas y potenciando las positivas. Y, por último, esta destreza emocional alcanzaría los procesos emocionales de mayor dificultad, es decir, la regulación consciente de las emociones para así, lograr un crecimiento a nivel emocional e intelectual.

La inteligencia emocional tiene sus antecedentes en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995), puesto que fue el primero en manifestar que la inteligencia académica no es un componente concluyente para saber la inteligencia de una persona. Es el mismo, el que afirma que no se debería pasar tanto tiempo evaluando a los niños/as, pero sí, apoyándoles en el reconocimiento de sus habilidades más sobresalientes y potenciarlas.

En su libro, *Inteligencias Múltiples* (Gardner, 1999), muestra ocho tipos de inteligencias que toda persona tiene en mayor o menor medida. Así pues, lo más importante de su propuesta es la incorporación de dos inteligencias; la interpersonal (conocer las características de uno

mismo) y la intrapersonal (vinculada con las habilidades sociales), puesto que son estas las que están vinculadas al concepto de inteligencia emocional.

A continuación se muestran las cinco competencias que, Daniel Goleman (1995) a través de su libro, convertido en un *best seller* a nivel mundial expone sobre la inteligencia emocional:

- *Conocer las propias emociones:* Se refiere a tener conciencia de las propias emociones, así como, el reconocimiento de un sentimiento en el momento que este ocurre.
- *Manejar las emociones:* Habilidad para el manejo de los propios sentimientos con el objetivo de su expresión apropiada. Así pues, es la habilidad para mitigar expresiones de ira, furia, irritabilidad, siendo estas fundamentales en las relaciones interpersonales.
- *Motivarse a sí mismo:* La emoción y la motivación están estrictamente relacionadas, ya que una emoción impulsa a la acción. Dirigir las emociones, así como la motivación, hacia el logro de los objetivos es fundamental para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. Además, el autocontrol emocional implica detener gratificaciones y dominar la impulsividad, estando de esta manera, presente en el logro de numerosos objetivos. Por último, las personas que poseen dichas habilidades suelen ser más productivas y efectivas en las actividades que ejerzan.
- *Reconocer las emociones de los demás:* La empatía es fundamental porque se basa en el conocimiento de las propias emociones, siendo la base del altruismo. Así pues, las personas empáticas captan mejor las necesidades de otras personas.
- *Establecer relaciones:* Esta habilidad refiere al manejo de las emociones de los demás. La competencia social que conlleva es la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. No obstante, las personas que tienen dominancia en esta habilidad, interactúan de manera más suave y efectiva con los demás.

Bisquerra (2003) desarrolla cinco competencias emocionales expresadas en los términos siguientes:

- *Conciencia emocional.* Capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones, identificarlas y darle un nombre, comprendiendo también las emociones de los demás, implicándose de una manera empática a sus vivencias emocionales.

- *Regulación emocional.* Capacidad para manejar los sentimientos y las emociones adecuadamente, tomando conciencia de la interacción entre la emoción, la cognición y el comportamiento. Incluyendo entre otros aspectos, habilidades de afrontamiento para afrontar las emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación. Por último, la capacidad de autogenerar emociones positivas buscando una mejor calidad de vida.
- *Autonomía emocional.* Concepto amplio que abarca un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, responsabilidad, actitud ante la vida, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda, así como la autoeficacia emocional.
- *Competencia social.* Capacidad para establecer buenas relaciones con los demás. Esto implica la dominación de las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, capacidad para la comunicación efectiva, actitudes pro-sociales, asertividad, entre otras.
- *Competencias para la vida y el bienestar.* Capacidad para comportarse de una manera adecuada y afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida. Nos permite organizar nuestra vida de una manera sana, facilitándonos experiencias satisfactorias y de bienestar.

Dentro de la Inteligencia emocional (IE), la Regulación emocional (RE) es la habilidad más determinante (Fernández y Extremera, 2005). Thompson (1994) la define como: “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”. Otra definición la podemos encontrar en López y Cassà (2003) “La capacidad de regular las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber posponer las gratificaciones”.

Numerosos estudios indican el beneficio de fomentar la Regulación emocional como uno de los pilares de socialización, así como la necesidad de intervenir en las circunstancias tempranas que están relacionadas con una escasa RE, y que, como consecuencia pueden dar comienzo a alteraciones del funcionamiento social inmediato y posterior (Keenan, 2000).

La personalidad de cada sujeto determina cómo es capaz de regular su conducta emocional con mayor facilidad, siendo las personas más equilibradas emocionalmente y más

extravertidas, aquellas que logran estrategias de regulación más afectivas que las personas neuróticas e introvertidas (DeNeve y Cooper, 1998; Hervás y Vázquez, 2006).

La regulación emocional implica el desarrollo de cuatro estrategias (Ortiz, 1999). En primer lugar, la búsqueda de ayuda, estrategia que utilizan los niños/as para calmarse, buscando el consuelo a través de las figuras de apego para así, poder regular las emociones desagradables. En segundo lugar, la relajación, técnica que sirve para dominar las emociones, ya que la práctica de la respiración y la distensión de músculos es una estrategia que les puede servir con posterioridad en diversas situaciones. En tercer lugar, la distracción conductual y visual, técnica que se utiliza en situaciones que produzcan frustración, así pues, el niño/a podrá redirigir su atención introduciendo actividades distintas como: cantar, pintar, entre otras. Y, por último, la reestructuración cognitiva: consiste en la modificación de pensamientos negativos o poco adecuados por otros más positivos. En este sentido, el niño imita lo que expresa el adulto para así poder imitarlo. Por ejemplo, repitiendo frases como: “tranquilo”, “puedo controlarme”, etc.

A lo largo de los años algunas de las investigaciones se han centrado en temas específicos vinculados con la regulación de las emociones, como, en las funciones cognitivas y afectivas asociadas a conductas regulatorias de la emoción (Mestre, Samper y Frías, 2002; Ochsner y Gross, 2005; Wolfson, Hayes, Carver, Bird y Perlman, 2006), en el manejo de la experiencia cotidiana y las estrategias utilizadas en niños (Ato, González, Carranza y Ato, 2004; Diener, Mangelsdorf, McHale y Frosch, 2002; Spinrad, Eisenberg y Gaertner, 2007; Tamir, Srivastava y Gross, 2007), en su relación con la inteligencia emocional (Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004; García, 2003; Ugarriza, 2001; Velasco, Fernández, Páez y Campos, 2006), su afrontamiento bajo situaciones estresantes (Campos, Iraurgi, Páez y Velasco, 2004), en las consecuencias de situaciones generadoras de estrés para el desarrollo cognitivo del niño (Feldman, Eidelman y Rotenberg, 2004), en madres con trastornos depresivos y ansiosos y su efecto en los procesos regulatorios de sus hijos (Hoffman, Crnic y Baker, 2006; Sineiro y Paz, 2007), en la respuesta por parte de los padres en relación a las respuestas emocionales de sus hijos (Diener, 2002; Sassenfeld, 2007), en su desarrollo a lo largo del ciclo vital y los procesos normativos (Damon y Aspinwall, 2003; Dodge, 1989; Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio y Losada, 2008; Kerns, Abraham, Schlegelmich y Morgan, 2007), con otras patologías (Gratz, 2007; Jiménez, 1999; Pierrehumbert et al, 2002; Waller y Scheidt, 2006), estudios sobre regulación emocional, cultura y género (Fernández-Berrocal y

Extremera, 2003; Fernández, Zubieta y Páez, 2000), la forma en que la emoción y su regulación se socializa y es influenciada por la familia (Lopes, Salovey, Coté y Beers, 2005; McShane, Utendale, Coplan y Vyncke, 2008; Sheffield, Silk, Steinberg, Myers y Rachel, 2007; Shipman y Zeman, 1999; Rendón, 2007; Ribé, 2008), su relación con los procesos de apego en la infancia (Gaensbauer, Connell y Shultz, 1983; Garrido, 2006; Kerns, Abraham, Schlegelmich y Morgan, 2007; Laible y Thompson, 1998) y su vínculo con el apego en la adultez y la relación de pareja (Bouthillier, Julien, Dubé, Bélanger y Hamelin, 2002).

Familia y Regulación Emocional

Una de las limitaciones que sufren los niños/as es que no saben identificar sus propios estados emocionales, es decir, no saben ponerle nombre aquello que sienten, además, con una forma intensa, agradable o desagradable. Del mismo modo, no entienden por qué lo sienten ni tampoco saben como manejarlo o canalizarlo de tal forma que les proporcione calma o bienestar (García, 2013). Asimismo, tienen una capacidad innata de absorber las emociones de su entorno, principalmente las que vienen de sus figuras de apego, aquellos/as que les cuidan como la de sus padres, cuidadores o profesores (Bilbao, 2015).

Los progenitores son imprescindibles en la regulación neurobiológica de las emociones de los niños/as (Thompson, Easterbrooks, y Walker, 2003). Así pues, hay evidencia, que cuando el adulto tranquiliza al infante cuando este llora y siente angustia, los cuidadores les ayudan a regular sus emociones, así como a reducir el nivel de hormonas del estrés (Gunnar, 2000; Gunnar y Davis, 2003). De igual forma, cuando se habla de Regulación, se refiere al manejo por parte del adulto de las distintas situaciones de estrés que presentan los niños/as de una manera adecuada, de modo que, el niño/a disminuye el estrés, desarrolla una forma de enfrentamiento ante las situaciones estresantes, y, como consecuencia, le genera un sentido de seguridad emocional (Lecannelier, 2016).

Y, por todo ello, será la familia, en primera instancia, quien ayude al desarrollo de estas competencias emocionales, así como al manejo de estrategias de afrontamiento, entre otros. Puesto que es el contexto básico del desarrollo humano (Henao y García, 2009).

No obstante, según como los cuidadores hablen con sus hijos/as de las emociones, adoptarán un comportamiento de control o rechazo de estas. De modo que, los cuidadores que presentan

un comportamiento del control de las emociones, las observan y las ven como oportunidades para enseñarles, les ayudan a ponerle nombres y, prepararles para sobrellevarlas de una manera efectiva, cuando interactúan con sus hijos/as, hacen uso de elogios, ayuda y, son más cuidadosos que los cuidadores que rechazan las emociones de los infantes. Como consecuencia, se muestran más tranquilos cuando se enfadan, regulan mejor las emociones desagradables, están más atentos y tienen menos problemas de conductas que los hijos/as de progenitores que muestran rechazo a las emociones. Siendo estos cuidadores, los que niegan e ignoran las emociones desagradables de sus hijos/as (Gottman y DeClaire, 1997).

El infante, frente a situaciones de amenaza y estrés, tiene la tendencia innata a buscar protección en un adulto (Bowlby, 1969). Este “sistema de apego” se establece como un “espacio intersubjetivo de regulación” de situaciones amenazantes para el niño, donde el mayor o menor éxito en este proceso de regulación por parte de los adultos, ofrecería un mayor o menor sentido de seguridad emocional (Lecannelier, 2018c).

El apego es un sistema motivacional donde el infante busca seguridad, protección y regulación, hacia un adulto significativo, especialmente en momentos de estrés, (Bowlby, 1969). Y, se desarrolla como un proceso interactivo implícito de regulación del estrés (Beebe y Lachmann, 2014).

El AMED (Ambiente Mínimo Esperable para el Desarrollo) engloba una serie de condiciones mínimas y básicas, comprendidas dentro de un continuo, donde la mayor o menor presencia y frecuencia de dichas condiciones, resultará el mayor o menor sentido de seguridad para el desarrollo del infante (Lecannelier, 2016; 2018a). Entre las cuales, se diferencian:

- *Estabilidad*: Condición de permanencia constante por parte de los cuidadores, en ausencia de separaciones extensas y duraderas, o cambios continuos por parte de estos.
- *Continuidad*: Hace referencia a la cantidad del tiempo permanente en el cuidado. Especificidad: Alude a existencia de un número limitado de cuidadores significativos.
- *Predictibilidad*: Anticipación predecible de los hábitos ambientales así como de las estrategias de regulación por parte de los progenitores.

- *Compromiso*: Condición que el adulto invierte en el desarrollo y sobrevivencia del niño/a, mediante la inversión de recursos como son el tiempo, dinero y la especialización profesional. Ausencia de estrés, trata la observación y análisis de las prácticas de cuidado que el adulto realiza (sea un educador/a, padre/madre, psicólogo/a, pediatra, etc.), para ver si provocan en el/la niño/a un estrés innecesario.

El C.R.E.S.E (Cuidado Respetuoso Emocionalmente Seguro) en un sistema de cuidado que posee las siguientes características (Lecannelier, 2018a) y plantea que las situaciones de estrés que padecen los niños/as no son necesariamente situaciones “problemáticas”, sino reacciones y expresiones que expresan cuando sienten malestar. Por tanto, estas expresiones deben ser aceptadas, comprendidas y valoradas (Hughes y Baylin, 2012). Y, por todo ello, los adultos deben desarrollar una actitud de mentalización, es decir, “tener en mente la mente de los niños/as” (Bateman y Fonagy, 2011; Midgley y Vrouva, 2013). Esta actitud debe basarse en la comprensión, empatía y mentalización de la función adaptativa y comprensiva de los comportamientos y reacciones de los niños/as (Hughes y Baylin, 2012; Lecannelier, 2006b).

Uno de los aspectos más relevantes, se relaciona al hecho de que las situaciones de estrés parecen ser el escenario apropiado para establecer un sistema de cuidado respetuoso. Por un lado, permiten la regulación de las reacciones y conductas de los niños/as, y, por otro lado, se pueden modelar distintas estrategias de aprendizaje como son la autorregulación, comprensión y expresión emocional, comunicación hacia los adultos y el manejo de conflictos interpersonales (Denham y Burton, 2004).

Por todo lo expuesto anteriormente, es importante introducir el concepto de Mentalización en el contexto familiar, ya que en el desarrollo de los primeros años de vida es el entorno más próximo al niño/a. Siendo estos, con los que establezca relaciones de apego (Malekpour, 2007). Haciendo referencia a este vínculo, el cuidador actúa como un vía externa de la regulación interna del niño/a (Malekpour, 2007). De este modo, el recién nacido que comenzó siendo dependiente del adulto para ser estimulado y regular sus emociones, adquiere de manera gradual la capacidad de manejar por sí mismo sus estados internos (Barudy y Dantagnan, 2009; Malekpour, 2007 y Vrieze, 2011).

Es un concepto estudiado en las últimas décadas y que introdujo Fonagy para referirse a la capacidad de comprender la propia mente y la de los demás a partir de estados mentales como

intenciones, sentimientos, pensamientos, deseos y creencias (Fonagy, Steele, Moran, Steele, y Higgit, 1991). Además, fue desarrollado bajo el concepto de Función Reflexiva para su uso en el contexto de la investigación, describiéndola como la habilidad metacognitiva para pensar sobre los pensamientos y sentimientos propios y de los demás cuando se intenta entender y predecir el comportamiento (Fonagy, Gergely, Jurist, y Target, 2002).

Hay evidencia de que los adultos que hablan sobre las emociones con sus hijos/as en vez de evitarlas, muestran una mejor comprensión de su propia mente y la de los demás (Laible y Thompson, 2002; Ruffman, Slade y Crowe, 2002; Taumoepeau y Ruffman, 2008), así pues, hablar con ellos/as sobre las emociones negativas y los conflictos, permiten el desarrollo de la competencia social de los niños/as (Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, y Cassidy, 2003; Marin, Bohanek, y Fivush, 2008; Racine, Carpendale, y Turnbull, 2006; Ruffman, Perner, y Parkin, 1999).

Un aspecto que se debe tener en consideración, se relaciona con el hecho de que no se puede regular el estrés del infante cuando uno está estresado (Lecannelier, 2016). Es uno de los acontecimientos más complicados, pero es necesario mentalizar que, para el/la niño/a no es solamente un mensaje confuso y contradictorio, sino que le genera la sensación de dejarle más estresado/a, no pudiendo encontrar una manera adecuada para calmarse. De igual modo, si el descontrol es constante, el/la niño/a sentirá falta de seguridad y disponibilidad de la figura de apego.

Es importante recalcar que esta actividad de mentalización deber ser realizada bajo una actitud positiva y evitar realizar comentarios negativos hacia el/la niño/a (Lecannelier, 2016). Entre ellos, comentarios descalificadores sobre: La “manera de ser del niño/a”, como por ejemplo: “no seas tan manipulador/a,”, “lo haces por molestarme”, “te gusta hacerme las cosas difíciles”; Generadores de culpa, como, “por tu culpa tu hermano/a está llorando”; Irónicos, como, “deja de llorar cómo un bebé”, por último, de rechazo, como “déjame tranquilo/a”, “si te sigues portando mal, no te hablaré”.

En la actualidad, existe evidencia de que la imposición de estilos educativos autoritarios de control y disciplinas rígidas de cuidado afecta negativamente en todos los ámbitos de la vida del niño/a. De igual forma, hay que evitar actuar de un modo indiferente hacia los infantes, ya que sentirán, desprotección, frialdad y falta de regulación por parte de sus figuras de apego.

También, hay que evitar hacerle entrar en razón al niño/a, puesto que si se encuentran estresados/as, el cerebro se encontrará liderado por la parte emocional y, como consecuencia, será imposible que pueda utilizar áreas cerebrales en relación con la razón y el control. Por último, hay que evitar que el adulto le pida al niño/a cosas imposibles, que no se puedan hacer, bien sea por el estado emocional en el que se encuentra o por la edad (Lecannelier, 2016).

Intervención familiar en Inteligencia Emocional

Actualmente la Inteligencia Emocional (IE) se está considerando como un concepto importante por su posible influencia sobre la mediación familiar, siendo integrada cada vez más en programas de mediación en diversos países (Gamarra, 2007).

En los últimos años se ha empezado a incluir el papel de las habilidades emocionales como parte esencial para la consecución de la satisfacción en la intervención mediadora por lo que respecta a la resolución de conflictos en el contexto familiar (Bush y Pope, 2008; Folger, 2008; Goleman, 1995).

A partir de este planteamiento, el Laboratorio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Cádiz considera esencial el entrenamiento de las competencias emocionales en el contexto cotidiano; considerando necesario prestar atención al ámbito familiar, ya que es considerado el factor determinante en la socialización de las emociones (Sánchez-Núñez y Latorre, 2012).

Con el desarrollo de un programa de socialización emocional dirigido a mujeres gaditanas se pretende dar respuesta por un lado, a mejorar el bienestar de las mujeres que participen en el programa, considerando el clima familiar como una variable fundamental del bienestar personal; y, por otro lado, fomentar que los beneficios personales generados en el programa afecten en el contexto familiar, fomentando así una adecuada socialización emocional en los otros miembros pertenecientes a la familia, lo que evidenciarían las investigaciones sobre la existencia de un modelo bidireccional de efectos entre la conducta emocional de padres e hijos (Valiente y Eisenberg, 2006). Es razonable pensar que las participantes de este programa, serán más sensibles a las señales emocionales de sus familiares y responderán a ellas con una óptima regulación emocional que permitirá minimizar los conflictos y reforzar el apego familiar (Gil-Olarte, Guil, Serrano y Larrán, 2014).

Estas evidencias sugieren que como consecuencia al entrenamiento de las competencias emocionales incluidas en el Modelo de Mayer y Salovey (1997), las mujeres han desarrollado su capacidad para atender a sus estados afectivos, reconocer correctamente sus sentimientos y reparar sus emociones, lo que facilitará su bienestar.

Por otro lado, teniendo en cuenta la importante función de las madres en la relación de los hijos y su doble papel socializador, como modelo y como instructoras a través de las prácticas educativas, si las mujeres promueven una mayor y mejor interacción emocional con sus hijos, estos asimilarán una adecuada capacidad para reconocer, comprender y regular sus emociones, lo que les permitirá desarrollar sus propias competencias emocionales y gestionar las demandas diarias de la sociedad de una manera más habituada. Es decir, las madres que priorizan la atención a las señales emocionales de sus hijos, u otros familiares, y responden a ellas de manera adaptativa, fomentaran una mejoría en la Inteligencia emocional de los mismos (Gil-Olarte et al., 2014).

En la actualidad, existen estudios que parten de la premisa de brindar a las familias o cuidadores los conocimientos y las habilidades imprescindibles para enfrentar los problemas que muestran sus hijos/as, a través de programas de entrenamiento donde fortalezcan su función parental y el desarrollo y bienestar de sus hijos/as (Rey, 2006). Asimismo, estos programas implican elementos como la capacitación de las familias sobre el desarrollo infantil, el entrenamiento en el manejo del estrés, control de la ira solución de problemas y en habilidades sociales y comunicativas (Lozano y Valero, 2017).

Los programas de entrenamiento a padres consisten en el aprendizaje de estrategias para el control de problemas de conducta, mediante el empleo de estrategias de modificación de la conducta, mejorando así, la calidad de relación entre padres e hijos, siendo el objetivo primordial el cambio de las interacciones negativas, y los procesos que comprenden la educación aversiva e inconsciente entre los mismos (Patterson, 1982).

Gran parte de estos programas se apoyan en las técnicas de modificación de conducta y en los principios del análisis de conducta usual para intervenir en los trastornos del comportamiento infantil (Bodenmanna, Cíana, Lendermanna y Sanders, 2008; Díaz, Comeche y Díaz, 2011; Eamesa et al., 2010; Enebrik, Högström, Forster y Ghaderi, 2014; Gavitja, David, Bujoreanu, Tiba y Ionutiu, 2012; Hemphill y Littlefield, 2001; Kjølbi y Ogden, 2009; Kjølbi,

Hukkelberg y Ogden, 2013; Leathersa, Spielfogela, McMellb y Dekovic, 2011; Lewis, 2005; Marinho y Ferreira, 2000; Morales y Vázquez, 2014; Morawska y Sanders, 2006; Porzig-Drummond, Stevenson y Stevenson, 2014, 2015; Price, Roesch y Escobar, 2012; Roskam, Brassart, Loop, Mouton y Schelstraete, 2015; Sanders, Baker y Turner, 2012; Timmer, Urquiza y Zebell, 2006).

Otros programas de entrenamiento a padres se han centrado en la enseñanza de habilidades para manejar los problemas, tomar responsabilidades de padres, incrementar las relaciones afectivas e interacciones con los hijos/as, con la finalidad de prevenir problemas de abuso físico o psicológico (De Paul, Arruabarrena y Indias, 2015; Gómez, Cifuentes y Ortun, 2012; Green, Tarte, Harrison, Nygren y Sanders, 2014; Mahera, Marcynsyna, Corwinb y Hodnettc, 2011; Mersky, Topitzes y Reynolds, 2011; Summers, Wood, Russell y MacGill, 2012; Weymouth y Howe, 2011).

Distintos programas se han dirigido a enseñar habilidades parentales y educativas, así como estrategias de crianza con infantes que no presentan ningún problema específico de conducta, pero cuya familia pretendía una mejora de esas habilidades y relaciones con sus hijos/as (Byne, Rodrigo y Martín, 2012; Hand, McDonnell, Honari y Sharry, 2013; Hermanns et al., 2013; Houlding, Schmidt, Stern, Jamieson y Borg, 2012; Kennett y Chislett, 2012; Marcynyszyn, Mather y Corwin, 2011; Miller et al., 2014; Puddy y Jackson, 2003; Solís y Díaz, 2002; Van Aar, Asscher, Zijlstra, Dekovic y Hoffenaar, 2015).

Los programas para padres con niños/as que presentan autismo (Ai-Wen, Mei-Yuan y Shu-Wen, 2013; Ayuda-Pascual, Llorente-Comí, Martos-Pérez, Rodríguez-Bausá y Olmo-Remesal, 2012; Green et al., 2015) se han centrado en enseñar a las familias para que por sí mismos sean quienes lleven el tratamiento cotidiano, además de reducir los efectos estresantes del manejo de sus hijos/as. También se han realizado estudios (Guerra, Campana, Fredes, Gutierrez y Plaza, 2011; Kim, Doh, Hong y Choi, 2011; Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014) en relación a programas sobre aspectos como la educación afectiva y sexual, para incrementar la comunicación entre padres e hijos sobre la sexualidad, así como la prevención del embarazo adolescente. Otros programas tienen que ver con los trastornos de conducta alimentaria en adolescentes y su prevención (Bruning, Winzelberg, Abascal y Taylor, 2004), la prevención del consumo de drogas en adolescentes a través de un taller para padres (Riggs, Elfenbaum y

Pentz, 2006) y el impacto de la educación grupal dirigida a padres en la reducción de los factores de riesgo del suicidio en jóvenes (Toumbourou y Gregg, 2002).

Justificación

La familia es el principal núcleo de socialización donde se establecen las primeras prácticas educativas que se convertirán en referencias imprescindibles para los niños y niñas, permitiendo el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento, estilos de socialización, entre otros (Henaó y García, 2009). Como dice Madre Teresa de Calcuta “No te preocupes si tus hijos no te escuchan, te observan todo el día” (Bilbao, 2015), es por ello la importancia del modelo de conducta que establezcan las familias.

A lo largo del trabajo se ha expuesto la importancia que tienen las principales figuras de apego en la regulación de las emociones de sus hijos/as. Es absolutamente relevante ya que, desde las experiencias del niño/a, son los momentos que siente la verdadera disponibilidad y capacidad del adulto para su bienestar. Como consecuencia, el estrés de los niños/as disminuirá, serán capaces de afrontar situaciones estresantes, entre otras (Lecannelier, 2016).

Como se ha podido observar en el apartado anterior, las intervenciones centradas en las familias han sido exitosas independientemente del ámbito de intervención. Debido a la escasez de trabajos centrados en la función reflexiva o mentalización de las familias, se ha considerado adecuado elaborar un Programa de intervención en regulación emocional centrado en la función reflexiva de las familias pues que es imprescindible trabajar en ambos conceptos previamente para un correcto manejo en el control de las emociones.

Tras una revisión detallada, se ha observado la existencia de múltiples programas destinados a trabajar con los padres. No obstante, observamos un gran vacío de éstos para fomentar el desarrollo de la Inteligencia Emocional en la familia (Sánchez et al., 2008). Asimismo, hay una gran carencia de programas destinados a esta población que trabajen en concreto, la Regulación Emocional a través de la Mentalización y la Función Reflexiva. Por tanto, en este programa se pretende conseguir el desarrollo de la mentalización en las familias, desarrollando la autoconsciencia de sus estados emocionales y así conseguir una mayor comprensión de las conductas de sus hijos/as, regulando de una manera adecuada las emociones que experimenten.

Programa de intervención

Ámbito de aplicación

El programa “Mentalicemos con las emociones”, se crea como actividad extraescolar en el Colegio Pureza de María Cid de Valencia, con la intención de brindar ayuda a las familias de hijos/as entre tres y cinco años.

Población diana

El programa va dirigido a familias que tengan niños/as entre tres y cinco años de edad que quieran mejorar su autoconciencia emocional para así ayudar de una forma adecuada a sus hijos/as a la regulación de sus emociones.

Objetivos del programa

El objetivo principal del programa es aprender a regular emocionalmente a sus hijos/as a través de su función reflexiva o mentalización.

Entre los objetivos específicos, podría destacar:

- a) Concienciar a las familias sobre la importancia que tienen en la regulación emocional de sus hijos/as.
- b) Desarrollar la capacidad de autorreflexión de las familias.
- c) Aprender las familias destrezas de regulación de los propios estados emocionales y conductas.
- d) Dotar de herramientas a las familias para identificar los estados mentales de sus hijos/as.
- e) Desarrollar habilidades para que las familias regulen las emociones de sus hijos/as.
- f) Mostrar estrategias para la regulación emocional de los niños/as.
- g) Fomentar la focalización de valores y virtudes positivas.

Descripción general del programa

El programa “Mentalicemos con las emociones” está enfocado a familias que quieran profundizar en la inteligencia emocional de sus hijos/as, en concreto en la regulación adecuada de sus emociones.

El programa está diseñado para la participación activa de todos los componentes del grupo, mostrando distintas actividades y técnicas a sus necesidades e intereses. Este cuenta con la elaboración de un tríptico informativo en el que se mencionarán las sesiones, así como el contenido a trabajar en las mismas.

El programa está destinado a un grupo de padres y madres con un máximo de asistencia de 25 personas y está compuesto por 14 talleres teórico-prácticos individuales y grupales. Cada una de las sesiones tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, llevadas a cabo los lunes de 17:30 a 19:00, dejando un margen de dos semanas entre sesiones. El programa empezará el día 21 de septiembre y finalizará el 22 de marzo.

Los talleres están dirigidos por una psicóloga especializada en el ámbito de la clínica infanto-juvenil.

Por último, el programa se realiza como actividad extraescolar durante siete meses en el Colegio Pureza de María Cid (Valencia).

Tabla 1. Estructura de las sesiones

| Estructura del programa | Tiempo aproximado |
|---|--------------------------|
| Práctica de relajación. | 15 minutos |
| Revisión de tareas semanales y breve explicación teórica. | 15 minutos |
| Actividad grupal o individual según la tarea. | 40 minutos |
| Puesta en común de las actividades y cierre de sesión. | 20 minutos |

Nota. Tabla elaboración propia.

Evaluación: Instrumentos de evaluación continua y final

Los instrumentos de evaluación que se utilizarán en el programa serán las siguientes:

- Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas) P 2-4: es un breve cuestionario para la evaluación del comportamiento de los niños de 2 a 4 años (Goodman, 1997). Consta de 25 ítem que se dividen en 5 escalas de 5 ítem cada una. Cuatro escalas miden conductas problemáticas, haciendo referencia a: síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad y problemas con compañeros. Por último, la quinta escala hace referencia a los comportamientos positivos: escala de conducta prosocial.
- Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas) P 4-17: Como el anterior, es un breve cuestionario para la evaluación del comportamiento de los niños, en este caso, de 4 a 17 años (Goodman, 1997).
- Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal (MEMCI): es un instrumento que trata de solicitar al sujeto que relate episodios vinculares con personas significativas de su medio social o familiar (Lanza y Bilbao, 2016). En nuestro caso, será en el contexto familiar con la narración de una situación conflictiva que hayan tenido con sus hijos/as.
- Autocontrol emocional (Mercado y Ramos, 2001).
- Cuestionario de evaluación del programa.

Módulos y sesiones del programa.

El programa está estructurado en cuatro módulos expuestos a continuación.

Tabla 2. Módulos y sesiones del programa.

| Módulos | Sesiones | Objetivos | Contenidos | Dinámicas |
|---|----------|---|---|---|
| Presentación del programa y psicoeducación. | 1 | Presentar el programa así como su utilidad. | Presentación de la psicóloga que va a impartir el programa. Información de la estructura y finalidad del mismo. | -Tríptico informativo: “Mentalicemos con las emociones”. - Juego de la ruleta. - Explicación de la importancia del taller. - Técnica de <i>Mindfulness</i> . |

Inteligencia emocional.

| | | | |
|---|--|--|---|
| 2 | Psicoeducación de las emociones, Regulación emocional y Mentalización o función reflexiva. | Introducción teórica sobre las emociones y sus funciones. Explicación de los conceptos. | - Brainstorming: ¿Qué sabemos de las emociones? - Ficha: "Funciones de las emociones". |
| 3 | Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. | Dinámicas para trabajar las emociones. | -Actividad: "Baraja de las emociones". -Actividad: "Pongamos soluciones". |
| 4 | Autoconciencia de los estados mentales negativos. | Sustitución de estados mentales negativos por positivos. | -Actividad: "El depósito negativo". -Actividad: "Volcán de los sentimientos". |
| 5 | Estrategias de regulación emocional inefectivas. | Modelo integrativo de regulación emocional. Habilidades de atención plena. | -Diario de auto-observación. |
| 6 | Transmitir la importancia del control de las propias emociones. Detectar los factores externos que provocan frustración. | Control de las emociones. Factores externos. | Actividad: Globo. - Actividad: Estresores. |
| 7 | Trabajar estrategias de afrontamiento para el control de la ira. | Técnicas de autocontrol. | -Actividad: "Espacio tranquilo". -Actividad: "Control remoto". |
| 8 | Aprender a controlar los | Técnicas de | |

| | | | | |
|-----------------------------------|----|---|--|--|
| | | estados mentales negativos. | autocontrol, respiración y relajación. | - Reflexión sobre la mentalización en distintas situaciones cotidianas. -Actividad: Técnica del semáforo. |
| Mentalización y función reflexiva | 9 | Entrenar el vocabulario positivo. Encontrar alternativas al sentimiento de nervios o enfado. | Importancia de evadirse con actividades placenteras y tener un vocabulario respetuoso hacia uno mismo. | de -Actividad: "Mural de actividades agradables". -Actividad: "Concurso de palabras". - Actividad: Estados mentales a través del vídeo: "Estilos educativos parentales". |
| | 10 | Fomentar la mentalización y el uso de refuerzos positivos. | Importancia de aprender a desarrollar la mentalización y atender a las conductas positivas. | -Ficha: Empatía. -Ficha: Refuerzo de normas y conductas positivas. |
| | 11 | Focalizar valores y virtudes positivas. Mentalizar y reflexionar sobre distintas situaciones. | Valores y virtudes. Transformación de situaciones. | -Actividad: "Los valores o virtudes". -Actividad: "Role-playing". |
| | 12 | Aprender a describir las actitudes positivas cotidianas. Fomentar los estados mentales positivos a través de situaciones reales. | Importancia de la mentalización positiva. | -Actividad: "Mentalicemos en positivo sin que se dé cuenta". -Diario. |

| | | | | |
|----------------------|----|---|---------------------------------------|---|
| | 13 | Practicar la mentalización en situaciones cotidianas. | Registro de situaciones problemáticas | - Ficha: Registro de actividades problemáticas. -Actividad: “Me pongo en el lugar de mi hijo/a”. |
| Cierre del programa. | 14 | Evaluación del programa. | Pase de cuestionarios. | -Actividad: Carta de despedida. |

Módulo 1. Presentación del programa y psicoeducación.

Sesión 1

Objetivos:

- Presentar el programa de intervención, así como su utilidad.
- Establecer un clima de confianza entre los/las participantes para fomentar la participación activa de las familias.

Contenidos:

- Presentación de la psicóloga que va a impartir el programa.
- Información de la estructura y finalidad del mismo.
- Presentación de los/las participantes.
- Pase de los cuestionarios: “MEMCI”, “SDQ-Cas P 2-4 y P 4-17” y “Autocontrol emocional”.

Dinámicas:

Antes de comenzar, la psicóloga acondiciona la clase y coloca el póster del programa “Mentalicemos con las emociones” en un lugar visible (Anexo 1).

La psicóloga, saluda a los/las participantes, agradece la asistencia y procede a su presentación. Después de la bienvenida, les pregunta si alguien se imagina de que va a ir el programa según el título del mismo. Tras debatir, las posibles respuestas, elogia las acertadas.

A continuación, se les repartirá el tríptico informativo donde estará la información detallada de las sesiones, fechas del programa “Mentalicemos con las emociones” y los objetivos del mismo (Anexo 2). Puesto que queremos la máxima implicación y compromiso durante el período del programa, continuaremos con un juego para conocernos mejor e ir estableciendo confianza y vínculos afectivos. El juego consistirá en una ruleta dividida en cuatro colores donde: el azul sea la profesión o *hobbies*, el rojo la familia, el verde las virtudes y el amarillo las debilidades (Anexo 3). Cada participante, deberá hablar lo que considere

necesario y oportuno sobre el tema que le toque. Por ejemplo: “Hola, me llamo Lucia, me gusta bailar, el cine y el teatro”. Es importante que no se les presione a la hora de hablar y se les deje total libertad para expresarse.

Una vez finalizada la presentación de los participantes, lanzaremos la pregunta: ¿Qué creéis que os va aportar el taller? e iremos anotando las ideas en la pizarra para proceder a la explicación de su importancia y utilidad.

Por último, le dedicaremos tiempo a las dudas que hayan surgido y terminaremos la sesión con el pase de cuestionarios (Anexo 4) y una introducción de la práctica de relajación para trabajar la autoconciencia emocional (Anexo 5). Por ello, empezaremos con una breve explicación de en qué consiste el *mindfulness* (Diapositiva 1); Seguidamente, se comentará conjuntamente para qué nos puede servir esta práctica, qué beneficios nos puede aportar y qué relación establece con ambos conceptos. Se les animará a participar y les felicitaremos a quien lo haga bien.

Comenzamos la práctica poniendo música relajante y comentándoles que adopten una actitud cómoda. A continuación, la psicóloga irá leyendo (Diapositiva 5). Una vez finalizado, se les preguntará qué tal se han sentido, si les ha gustado, si han conseguido centrarse y se han relajado.

Recursos:

- Ordenador.
- Proyector.
- Pizarra.
- USB con el material de la sesión.
- Póster “Mentalicemos con las emociones”.
- Tríptico informativo.
- Ruleta.
- Tizas.
- Pizarra.
- Fotocopias de cuestionarios.
- Bolígrafos.
- Sillas.
- Mesas.
- Folios A4.

Sesión 2

Objetivos:

- Psicoeducación de las emociones, regulación emocional y función reflexiva o mentalización.

Contenidos:

- Introducción teórica sobre las emociones y sus funciones.
- Explicación de los conceptos.

Dinámicas:

1. Revisión de las tareas semanales.

Previamente al inicio de la sesión, la psicóloga les preguntará a los/las participantes qué tal han llevado las semanas, felicitando a los que intervienen, fomentando de esta manera la participación activa.

2. Teoría sobre la psicoeducación de los términos: Regulación Emocional y Mentalización/Función Reflexiva.

Con regularidad, la psicoeducación es el requisito fundamental para desarrollar habilidades de afrontamiento, y es por ello, que queremos brindar información sobre la importancia de ambos términos (Anexo 6). No obstante, antes de profundizar con los mismos, realizaremos un *Brainstorming* (lluvia de ideas) sobre: ¿Qué sabemos de las emociones?. Los participantes irán dando ideas que se irán plasmando en forma de esquema en la pizarra.

A continuación, empezaremos explicando la utilidad de las emociones (diapositiva 4) y seguidamente se repartirá una ficha “Funciones de las emociones” (Anexo 7), la cual leeremos conjuntamente y se dejarán 15 minutos aproximadamente para describir individualmente una situación que les haya producido esa emoción.

Seguidamente, explicaremos el modelo de cuatro ramas interrelacionadas de Salovey y Mayer para centrarnos posteriormente, en el término de Regulación emocional (diapositiva 7).

Nombraremos distintas definiciones del concepto y pasaremos a la pregunta: ¿Cómo expresan sus emociones los niños/as? (Diapositiva 9) Con la finalidad de entender como las manifiestan a través de su comportamiento. Además, se pondrá un vídeo “El monstruo de colores de Anna Llenas” para concienciar a las familias que no existen emociones ni buenas ni malas, si no que todas nos ofrecen información acerca del bienestar de los niños/as. Por tanto,

teniendo clara esta idea, no se juzgarán sus conductas (Diapositiva 10). No obstante, podrá servirles como una actividad a practicar con sus hijos/as.

Después, iríamos cerrando la sesión explicando la importancia que la familia tiene en dicho concepto (Diapositiva 11) y la relación que establece el Apego con la Regulación emocional (Diapositiva 12), estableciendo así seguridad y protección en los momentos, sobretodo más estresantes.

Introduciremos el concepto Mentalización o Función Reflexiva (Diapositiva 13), haciendo reflexionar a los/las participantes de la importancia que este requiere para tener conciencia de sus propios estados mentales, y así poder comprender el de los demás. No obstante, se explicarán las técnicas que realizaremos en futuras sesiones para la práctica del mismo.

3. Práctica de relajación.

Para dan fin a la sesión, emplearemos la práctica de relajación muscular sin tensar y la respiración lenta y profunda, apoyándonos de un Power Point con sus respectivas indicaciones que la psicóloga irá explicando paso a paso (Anexo 8).

Recursos:

- Ordenador.
- Proyector.
- Pizarra.
- USB con el material de la sesión.
- Bolígrafos.
- Fotocopias “Funciones de las emociones”.
- Sillas.
- Mesas.
- Folios A4.

Módulo 2. Inteligencia Emocional.

Sesión 3

Objetivos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

Contenidos:

- Dinámicas para trabajar las emociones.

Dinámicas:

1. Revisión de las tareas semanales.

Antes de dar comienzo a la sesión, preguntaremos qué tal les ha ido las últimas semanas y si les han leído a sus hijos/as el cuento del “Monstruo de colores” . En caso de que sí, contarán la experiencia, y les reforzaremos felicitándoles a los/las a los que intervengan.

2. Actividad “La baraja de emociones”.

Por parejas escribirán tres emociones que les hagan sentir bien y tres que les gusten menos. Cada emoción se escribirá en una tarjeta, así que cada pareja tendrá un total de seis emociones en la mano, como si fuera una baraja (Anexo 9). En caso de que esta actividad la realicen con sus hijos/as y, se quedan bloqueados porque no saben nombres de emociones, podrán aprovechar el momento para mirar algún emocionario.

A continuación, se pone la baraja encima de la mesa y, por turnos, se responde a las siguientes preguntas: ¿qué te hace sentir así?, si se trata de una emoción que te hace sentir incómodo, ¿cómo sueles recuperarte?, ¿qué te calma?

En este ejercicio pondremos previamente unas reglas como: no juzgar, tratar de ser empático/a: “Ah, a mí también suele pasarme”, reforzar su gestión emocional: “Qué buena idea lo de darte un paseo cuando estás estresado, debe ser un momento muy especial para ti”, y, por último, ser sincero con lo que tú aportas sobre las emociones porque puede que al compañero/a le sirva de ejemplo.

Al final de la actividad se pactará un tiempo y hablarán sobre las conclusiones extraídas como: qué habéis aprendido, que aportaciones nuevas habéis sacado, cómo os habéis sentido, etc.

3. Actividad “¡Pongamos soluciones”!

La siguiente actividad que se planteará es titulada “¡Pongamos soluciones”!. Esta, trata de realizar un mural por parejas donde se exponga una situación que genere una emoción desagradable y como consecuencia se busquen soluciones (Anexo 10). Una vez realizado, las parejas expondrán su mural a los compañeros/as.

Se trata de que cada uno/a deje escritas sus emociones para que los demás puedan ayudar a encontrar soluciones, así pues, lo que buscamos es que aprendan a responsabilizarse del estado

emocional. Habrán veces que las soluciones no dependan de nosotros/as pero si se podrán poner alrededor de la situación actividades como: meditar, respirar y otras técnicas que más adelante practicaremos.

4. Práctica de relajación.

Cerraremos la sesión, con la práctica que empleamos en la sesión 1, además de la respiración lenta y profunda repitiéndola cinco veces.

Recursos:

- Bolígrafos.
- Rotuladores.
- Lápices
- Gomas de borrar.
- Folios A4.
- Cartulinas tamaño A4 de colores.
- Sillas.
- Mesas.

Sesión 4

Objetivos:

- Autoconciencia de los estados mentales negativos.

Contenidos:

- Alternativas a los estados mentales negativos.

Dinámicas:

1.Revisión de las tareas semanales.

Previamente a la sesión les preguntaremos qué tal les ha ido estas semanas y si están motivado a continuar con el programa.

2. Actividad “El depósito negativo”.

A continuación se planteará una actividad llamada “el depósito negativo”, en ella lo que queremos conseguir es que se depositen en *pos-its* todos los pensamientos, sentimientos y comportamientos que han tenido a lo largo de estas semanas o que más les preocupan. Por

tanto, lo primero que hay que hacer es anotar cada actitud negativa en un *post-it*. Seguidamente, se fabricará una caja pequeña de cartón bonita o una papelerera.

Ahora, es el momento del ritual; “coge tu caja o tu papelerera e introduce todo lo que no deseas pensar más sobre ti mismo, y una vez os hayáis desecho de las etiquetas, por favor, cada vez que se te escape una, recuerda que tienes que decirte”: “Eso no lo pienso ahora, ese pensamiento ya está en la basura”.

Esta actividad también puede realizarse en compañía de vuestros/as hijos/as, pero se trabajará por parejas en el aula, siendo la otra persona la que sustituya a esa etiqueta que se ha depositado por un pensamiento o comportamiento más positivo. Seguidamente, lo comentaremos juntos/as y les animaremos a continuar así y les felicitaremos por el progreso.

3. Actividad “Volcán de sentimientos”.

Cuando estamos en modo frustrado, agitado, no pensamos en las consecuencias de nuestros palabras o de nuestros comportamientos y, como consecuencia poco tiempo después aparece el sentimiento de culpa. Con la actividad que vamos a explicar a continuación “Volcán de sentimientos” (Anexo 11) debemos diseñarla durante un momento tranquilo, por tanto, pondremos música relajante y procederemos a ella.

En un folio o cartulina, cada participante, dibujará un volcán grande que esté en erupción. Cada uno lo decorará y lo diseñará a su gusto. Cada persona pensará una situación donde le haga perder los papeles y, alrededor del volcán se anotarán todo lo que siente en ese momento, con el objetivo de tomar consciencia de sus estados mentales cuando se había pasado de la raya. Esta actividad también puede realizarse en casa con vuestros/as hijos/as, y así enseñarles más alternativas que les ayuden a dar salida a su emoción.

Una vez hecho el volcán, propondremos que realicen otro más animado y que sustituyan los pensamiento y sentimientos negativos que habían puesto por otros más positivos. De esta manera, sería conveniente tenerlo presente cuando la situación nos supere.

Por último, comentaremos la sesión y solucionaremos dudas.

4. Práctica de relajación.

Para finalizar la sesión, emplearemos la práctica de relajación muscular sin tensar y la respiración lenta y profunda.

Recursos:

- Bolígrafos.
- Rotuladores.
- Sillas.
- Mesas.
- *Post-its*.
- Cajas de cartón.
- Papel de envolver.
- Pegamento.
- Folios A4.
- Cartulinas de colores.

Sesión 5

Objetivos:

- Concienciar de las estrategias de regulación emocional inefectivas.

Contenidos:

- Modelo integrativo de regulación emocional.
- Habilidades de atención plena.

Dinámicas:

1.Revisión de las tareas semanales.

Antes de dar comienzo a la sesión, les preguntaremos qué tal han llevado estas semanas y si han hecho uso de alguna de las actividades explicadas en las sesiones anteriores.

2. Estrategias de Regulación Emocional inefectivas.

En esta sesión se trabajará las estrategias de regulación emocional que la mayoría de las personas solemos emplear y, que son inefectivas. La psicóloga, les preguntará que tal les ha ido estas semanas y les recordará lo explicado en la sesión anterior. A continuación, se proyectará el Power Point (Anexo 12). En primer lugar, les preguntaremos si podrían decir algún ejemplo de estrategia que hayan empleado, y en el caso que alguien se ofreciera, les felicitaremos y reforzaremos positivamente. Seguidamente, y pasadas a explicar las siete

estrategias, les repartiremos la ficha del diario de auto-observación (Anexo 13). Explicaremos en qué consiste y se lo llevarán a casa para hacer un registro continuo y así ver su progreso.

4. Práctica de relajación.

Para cerrar la sesión, introduciremos la relajación progresiva muscular de Jacobson.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Fotocopias de la ficha del diario de auto-observación.
- Ordenador.
- Proyector.
- USB con el material de la sesión.

Sesión 6

Objetivos:

- Transmitir la importancia del control de las propias emociones.
- Detectar los factores externos que provocan frustración.

Contenidos:

- Control de las emociones.
- Factores externos.

Dinámicas:

1.Revisión de las tareas semanales.

Para empezar, les preguntaremos a los/las participantes qué tal les ha ido estas semanas y si han practicado alguna actividad en casa. Además, recordaremos la última sesión y revisaremos el diario de auto-observación.

2. Actividad “El globo”.

A continuación, proyectaremos un Power Point (Anexo 13) con ejemplos de situaciones y se comentarán las posibles consecuencias que podrían tener las respuestas que los padres/madres hagan a largo plazo.

Se realizará otra actividad para plantear la importancia del control de sus emociones, y así poder transmitirlo a sus hijos/as. Esta, podrán practicarla con sus hijos/as también. Para ello, se explicará la rabia estableciendo la metáfora de un globo. Les diremos que cuando más nos enfada algo más rabia experimentamos. Por tanto, llenaremos de aire el globo a la vez que pensemos que nos puede hacer enfadar. Seguidamente, les indicaremos que suelten el globo hinchado y que apunten hacia el sitio que quieren que se dirija. Al hacerlo, les preguntaremos porque no han sido capaces de dirigir el globo hacia el punto que querían, y aprovechando este hecho, nos dará pie hablar de la rabia puesto que cuando la sentimos, muchas de las veces no se puede controlar. Por este motivo, esta actividad les podrá servir de reflexión los sus hijos/as sobre lo importante que es el saber controlar cuando nos pasa algo.

Una vez, debatido y reflexionado sobre dicha actividad, pasaremos a la siguiente.

3. Actividad “Estresores”.

Empezaremos con la siguiente frase: “Los que permanecen serenos, que hablan calmados, que son pacientes. Tú eres igual que ellos, solo que no estás entrenado”. Seguidamente, comentaremos que es importante conocer los factores externos para estar en alerta y así, poder anticiparnos. Por tanto, mostraremos en la pantalla una diapositiva de ejemplo (Anexo 14). Se repartirán distintos *pos-its* a los/las participantes y tendrán unos minutos para identificar los suyos. A continuación, pasaremos a explicarles que al identificar nuestro estresores, les quitamos un poco de carga a nuestros hijos/as, debido a que ellos no son los responsables de nuestras acciones.

4. Actividad para realizar en casa.

Por tanto, vamos a proponerles una actividad para casa. Consiste en tener una caja o un panel, donde se puedan depositar los estresores en el mismo momento que se entra en casa. Y, al entrar a casa, se realizará el siguiente ritual: cada miembro de la familia deberá escribir los suyos en el momento que entre por casa pero la condición establecida previamente de: no preguntar al que ha colgado un estresor y juzgar al otro. No obstante, la persona que lo haya escrito podrá decidir si hablar libremente de su preocupación y pedir consejo a los demás miembros de la familia.

5. Práctica de relajación.

Por último, practicaremos la relajación muscular sin tensar y la respiración lenta y profunda. A continuación, les preguntaremos cómo se han sentido y si les ha gustado.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- USB con el material de la sesión.
- Globos.
- *Post-its*.
- Bolígrafos.
- Folios A4.

Sesión 7

Objetivos:

- Trabajar estrategias de afrontamiento para el control de la ira.

Contenidos:

- Técnicas de autocontrol.

Dinámicas:

1.Revisión de las tareas semanales.

Previamente a la sesión, revisaremos si ha habido nuevas situaciones en las tareas para casa y se comentarán. Preguntaremos si han realizado alguna de las técnicas realizadas en las sesiones anteriores, les felicitaremos a los/las que se hayan animado y les preguntaremos cómo se sentían, si les había servido y que nos contasen su experiencia.

2. Actividad. “Control remoto”.

A continuación, explicaremos la actividad que vamos a realizar hoy llamada “Control remoto”. Como ya comentamos en sesiones anteriores, nuestra capacidad de autocontrol podemos desarrollarla con el entrenamiento continuo.

Cuando perdemos los papeles es porque no tardamos ni medio segundo en reaccionar ante lo sucedido y al final terminamos sintiéndonos culpables. Por tanto, repartiremos folios en blanco y les pediremos que contesten a las siguientes preguntas: ¿qué me hizo saltar?, ¿cuánto tardé?, ¿conseguí lo que quería?, ¿qué consecuencias emocionales tuvo para mi hijo y para mí?, si vuelve a ocurrir, ¿lo gestionaré de la misma manera?. Recalcaremos que no se sientan culpables con el recuerdo, porque el objetivo no es ese. Pretendemos ser más conscientes de lo que nos ocurre para así facilitar el cambio. A continuación, proyectaremos mediante Power Point las directrices para el uso del control remoto (Anexo 16). Una vez explicado y entendido, repartiremos folios para que contesten a las siguientes preguntas: ¿qué me está irritando o poniendo nervioso?, ¿qué emoción estoy sintiendo?, ¿qué me gustaría sentir en estos momentos para ayudar a enfrentar la situación?, si yo fuera en este momento una persona tranquila y serena, ¿cómo podría resolver la situación?.

Este ejercicio, podrán practicarlo también con sus hijos/as para tratar de enseñarles el autocontrol. No obstante, este ejercicio debe realizarse cuando él se encuentre emocionalmente preparado. No habrá que forzar que se relaje cuando sus emociones están activas. Respeta su tiempo y pídele que te avise cuando se sienta preparado/a para realizar la actividad juntos.

Actividad 3. “Espacio tranquilo”.

A continuación, pasaremos a explicar otra actividad para que puedan practicar en casa con sus hijos/as.

Se trata de acondicionar un sitio en la casa que contenga elementos que ayuden a mantener la serenidad, como la creación de tarjetas que tengan frases relajantes, *mandalas* para colorear, música tranquila, un *puzzle*, entre otras. Este deberá ser un espacio que el niño/a elija, no un sitio donde se le exija ir a pensar. Además, debe ser un acto voluntario no una orden por parte de los padres.

Explicaremos que tener en casa un espacio tranquilo, con elementos y juego que nos relajen, proporcionará una vía de escape. Repartiremos una caja de cartón a cada participante, y material para decorarla al gusto de cada uno/a, para que así en casa solo tengan que decidir con sus hijos/as que pueden poner en ella. A continuación mostraremos mediante un Power Point distintas ideas de decoración (Anexo 17).

Como se puede observar, en cada uno de estos juegos no tratamos de controlar la ira, sino de buscar estrategias de afrontamiento que nos permitan ser responsables de lo que sentimos y no dejar que la emoción nos domine.

Actividad 4. Práctica de relajación.

Para finalizar la sesión, terminaremos con la práctica de respiración lenta y profunda que enseñamos en la sesión anterior y que repetiremos cinco veces.

Recursos:

- 25 sillas.
- 25 mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- USB con el material de la sesión.
- Folios A4.
- Caja de cartón.
- Papel de regalo.
- Goma eva.
- Rotuladores.
- Pegamentos.
- Cartulinas de colores.
- Tijeras.

Módulo 3. Mentalización y Función Reflexiva.

Sesión 8

Objetivos:

- Aprender a controlar los estados mentales negativos.

Contenidos:

- Técnicas de autocontrol, respiración y relajación.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Para dar comienzo a la sesión, como en todas las anteriores, comentaríamos si practicaron lo aprendido en la anterior sesión y si ven progreso en ellos mismos y en sus hijos/as.

Actividad 2. Reflexión sobre la mentalización en distintas situaciones cotidianas.

A continuación, la psicóloga expone distintas situaciones donde las personas experimentan sentimientos negativos y pone ejemplos como: los padres primerizos sienten miedo cuando van a tener al primer hijo, la familia que pierde a un hijo/a se entristece y llora, entre otros. Se pondrán entre parejas y debatirán lo expuesto previamente.

La psicóloga, seguidamente, les explicará que el problema no es sentir, sino hacerlo de forma exagerada. Por tanto, hay que aprender a controlar los estados mentales negativos, ajustando la intensidad de estos. Y para ello, la relajación es clave de esta intervención.

Actividad 3. “Técnica del semáforo”.

Seguidamente, expondremos la técnica del semáforo (Anexo 18) y se explicará que el semáforo en como el enfado o la ira, nos vamos enfadando y la ira va apareciendo. Cuando estamos en estado verde: no aparece la ira y si notamos que algo nos ha molestado podemos realizar otra actividad como las que hemos desarrollado en las sesiones anteriores (control remoto). Cuando nos encontremos en naranja, en este nivel podemos controlar nuestras emociones y dominar los impulsos. En este estado podemos practicar las técnicas de relajación y respiración que hemos expuestos en anterioridad. Por último, cuando nos encontramos en rojo, es cuando la ira se ha desbordado, por tanto, no pensamos con claridad y nos movemos por el descontrol de nuestros impulsos. En este estado podemos emplear la técnica de tiempo fuera, empleando la actividad de “Espacio tranquilo” que desarrollamos para incorporarla en casa.

Actividad 4. Práctica de relajación.

Para finalizar la sesión, practicaremos las técnicas que hemos ido practicando previamente simulando como si nos sintiéramos en esos momentos, en un estado naranja.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- USB con el material de la sesión.
- Folios A4.

- Bolígrafos.

Sesión 9

Objetivos:

- Entrenar el vocabulario positivo.
- Encontrar alternativas al sentimiento de nervios o enfado.

Contenidos:

- Importancia de evadirse con actividades placenteras y tener un vocabulario respetuoso hacia uno mismo.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Antes de empezar la sesión, como solemos hacer, les preguntaremos que tal han llevado las semanas y si han realizado actividades que se explicaron para realizar en casa. Cada uno de los participantes contará su experiencia y entre todos expondremos una variedad de situaciones, para aprender de las experiencias de los demás.

Actividad 2. “Mural de actividades agradables”.

La primera actividad que vamos a realizar es un mural individual donde se plasmen las actividades que para cada persona hacen que se relajen cuando están nerviosos o enfadados, con la finalidad de hacer uso de ellas cuando se encuentren mal.

Pondremos de ejemplo una lista de actividades agradables (Anexo 19) para transmitir ideas. Se dejará el tiempo necesario para elaborarlo y decorarlo al gusto de cada uno/a. Se recomienda pegar el mural en un sitio de la casa para hacer uso de alguna de las actividades cuando sea necesario.

Actividad 3. “Concurso de palabras”.

El objetivo que pretende la siguiente actividad es que activemos nuestro vocabulario amable, respetuoso, positivo, divertido y compasivo. Previamente, se proyectará en el Power Point las reglas del juego (Anexo 20).

Si se toma como ejemplo “la empatía”, un ejemplo de palabras que pueden salir son las siguientes: cariñoso, comprensión, atento, amable, servicial, entre otros.

A continuación, tendrán que formular una frase que contenga dicha palabra, más la palabra que más les haya gustado de los compañeros/as. Se explicará la importancia que es practicar el vocabulario positivo que nos establecemos a nosotros mismos.

Actividad 4. Reflexión sobre los estados mentales a través del vídeo: “Estilos educativos parentales”.

Seguidamente, realizaremos una actividad grupal donde se reflexione y exprese, a través del vídeo “Estilos parentales” cómo inferir el mundo mental de los niños, a través de la observación de este. En folios responderán a preguntas como: ¿qué puede estar sintiendo el niño? ¿qué podría estar pensando? ¿qué necesita? ¿qué quiere expresar?, entre otras. Además, registraremos en la plantilla de mentalización (Anexo 21) los aspectos a considerar según vídeo. Como en todas las actividades, se felicitará y se le reforzará a aquellos/as participantes que interactúen.

Actividad 5. Práctica de relajación.

Por último y para cerrar la sesión, se realizará la relajación progresiva de Jacobson.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- USB con el material de la sesión.
- Folios A4.
- Bolígrafos.
- Fotocopias “Plantilla de Mentalización”.

Sesión 10

Objetivos:

- Fomentar la empatía y el uso de refuerzos positivos.

Contenidos:

- Importancia de aprender a desarrollar la mentalización atender a las conductas positivas.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Para empezar, recordaremos la sesión anterior y les preguntaremos a las familias si han practicado con sus hijos/as alguna de las actividades. Será importante que los padres comenten y compartan las experiencias que han podido ver en sus hijos/as, así cómo su progreso.

Actividad 2. Ficha Mentalización.

A continuación, repartiremos una hoja sobre el desarrollo de la mentalización (Anexo 22) que podremos practicar también con los niños/as. Cómo podrán observar, bajo se plantea una situación que reflexionaremos en equipo.

Actividad 3. Refuerzos positivos.

Existe una tendencia a pensar que reforzar las conductas positivas del niño/a puede hacerlos dependientes al refuerzo. Y efectivamente, si se refuerza de forma indiscriminada, podría ser.

Explicaremos que los extremos son perjudiciales y que reforzar a toda hora a nuestros hijos/as puede ser perjudicial para su autoestima. A continuación, repartiremos una ficha (Anexo 23) donde explica un poco de teoría sobre ello, consejos, una breve explicación de cómo y cuando reforzar y por último un breve ejemplo que comentaremos conjuntamente.

Actividad 4. Práctica de relajación.

Por último, realizaremos la relajación progresiva de Jacobson y les preguntaremos como se han sentido, si se sienten cada vez más relajados y, si la aplicación de estas técnicas, les están resultando útiles y eficaces para el desarrollo de la autoconciencia emocional.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.

- Ordenador.
- Proyector.
- USB con el material de la sesión.
- Fotocopias de las fichas de empatía y refuerzos de normas y conductas positivas.
- Bolígrafos.

Sesión 11

Objetivos:

- Focalizar valores o virtudes positivas.
- Mentalizar en distintas situaciones.

Contenidos:

- Trabajar los valores o virtudes.
- Transformación de situaciones conflictivas.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Previamente al comienzo de la sesión, preguntaremos qué tal les ha ido las semanas y reflexionaremos de las distintas experiencias que vayan contando.

Actividad 2. “Los valores o virtudes”.

Tras el tiempo en el programa queremos que una de las actividades de esta sesión sea la focalización de los valores propios de cada uno de los miembros del grupo y de los cuales se sienten orgullosos/as. Si no se les ocurre un valor, podrán anotar una virtud que durante este tiempo hayan descubierto.

Les pediremos que en una cartulina escriban las letras de su nombre en vertical como el ejemplo (Anexo 24). La tarea consiste en escribir un valor o virtud que les represente y que empiece por la letra de su nombre.

Esta actividad también se puede hacer en casa con toda la familia y colgar los nombres en alguna pared y así se aumenta el compromiso al compartirlo con los demás.

Actividad 3. *Role-playing*.

A continuación los participantes se pondrán por parejas y, en primer lugar, interpretarán un *role-playing* de situaciones cotidianas de conflicto entre padres e hijos donde predomine un vocabulario agresivo y poco empático. A continuación, adaptarán la misma situación pero con un vocabulario empático, agradable así como utilizando su mentalización y capacidad reflexiva.

Actividad 4. Práctica de relajación.

Para finalizar la sesión, se realizará la técnica de relajación que más les ayude o les guste.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- Cartulinas de colores.
- Bolígrafos.
- Rotuladores.
- Fotocopias *Role-playing*.

Sesión 12

Objetivos:

- Aprender a describir las actitudes positivas cotidianas.
- Fomentar los estados mentales positivos a través de situaciones reales.

Contenidos:

- Importancia de la mentalización positiva.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Antes de comenzar la sesión, les preguntaremos qué tal les ha ido estas semanas y comentaremos las dinámicas que han utilizado y cómo les han ido.

Actividad 2. “Mentalicemos en positivo << sin querer que se dé cuenta >>”.

Algo que a los pequeños/as les incordia, les pone nervioso y les molesta es que sus papás hablen mal de ellos y más si lo hacen en público. Por este motivo, vamos a imaginar una situación en la que nos encontremos con una amiga en la calle cuando vamos andando con nuestro hijo. Ella le dice: “Qué guapo estás, Mateo, qué carita de bueno tienes”, y nosotros le contestamos: “¿cara de bueno?, no sabes lo que nos ha costado salir hoy de casa, vaya rabieta ha cogido, cuéntaselo Mateo, anda”.

Explicaremos que este momento para el niño es aterrador porque se le está ridiculizando y hablando mal delante de otras personas.

A continuación, pediremos que apunten en un folio otra alternativa de respuesta más positiva que le contestarían a su amiga. Una vez realizado, procederemos a exponerlo y debatirlo. Siempre reforzaremos aquellos/as que den una buena respuesta.

Seguidamente, propondremos el siguiente juego para que lo apliquen en su día a día; haz lo posible para que tu hijo/a te “pille” hablando bien de él. Por ejemplo, cuando la tía o la abuela llamen por teléfono aprovechar y decirles lo orgullosa que te sientes de algo que él sepa que es especial. Se trata de hablar bien como si no supieras que te está escuchando, así parecerá más sincero.

Actividad 3. Diario.

La siguiente actividad consistirá en realizar un diario para registrar los actos valerosos, momentos seguros del día o incluso sus pensamientos, creencias, comportamientos positivos que hayan tenido. Podrán decorarlo a su gusto ya que la finalidad es que les apetezca abrir el diario y ponerte a escribir.

Actividad 4. Práctica de relajación.

Para finalizar la sesión, terminaremos con la relajación muscular sin tensar y la práctica de respiración diafragmática.

Una vez realizada, les preguntaremos qué tal se han sentido y concluiremos la sesión con todo lo expuesto en anterioridad.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- Folios A4.
- Bolígrafos.
- Rotuladores.
- Colores.
- Lápices.
- Gomas de borrar.
- Gusanillo.
- Cartulinas.

Sesión 13

Objetivos:

- Practicar la mentalización en situaciones cotidianas.

Contenidos:

- Registro de situaciones problemáticas.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Antes de dar comienzo a la sesión, les preguntaremos qué han llevado las semanas y si han realizado algunas de las actividades y técnicas realizadas en las sesiones anteriores. A continuación, les felicitaremos por lo bien que lo están haciendo y continuaremos con las actividades.

Actividad 2. Registro de situaciones problemáticas.

En esta sesión, consideramos que ya han adquirido los conocimientos suficientes para ser capaces de registrar y ser conscientes de su estado emocional en cada una de las situaciones cotidianas. Por este motivo, les repartiremos la ficha (anexo 25) de registro de situaciones problemáticas y, realizaremos conjuntamente un ejemplo. A continuación, les explicaremos

que será una tarea para casa y que tendrán que rellenar la ficha después de haber presenciado una situación conflictiva y que la deberán traer a la próxima sesión.

Seguidamente, les recordaremos que cuando presencien una situación problemática, hemos diseñado a lo largo del programa actividades que nos servirán como vía de escape o utilizar las técnicas de relajación practicadas previamente.

Actividad 3. “Me pongo en el lugar de mi hijo/a”.

En primer lugar, pediremos a los participantes que se sienten formando un círculo. A continuación, la psicóloga irá contando distintas situaciones que se dan en el día a día en relación a la crianza infantil y, por turnos que se establecerán previamente; los/las participantes deberán contestar a las siguientes preguntas: ¿qué puede estar intentado transmitir el niño/a?, ¿qué emoción está experimentando?, ¿cómo actuaríais vosotros/as en esta situación?, ¿qué sentimientos experimentaríais?, entre otras. Seguidamente, sacaríamos las conclusiones y daríamos paso a la técnica de relajación.

Actividad 4. Práctica de relajación.

Para finalizar la sesión, introduciremos la relajación muscular progresiva de Jacobson. Una vez finalice, les preguntaremos qué tal se han sentido y si les ha gustado.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Ordenador.
- Proyector.
- Bolígrafos.
- Fotocopias ficha: Registro de situaciones problemáticas.

Módulo 4. Cierre del programa.

Sesión 14

Objetivos:

- Evaluación del programa.

Contenidos:

- Pase de cuestionarios.

Dinámicas:

Actividad 1. Revisión de las tareas semanales.

Antes de empezar la sesión, preguntaremos qué tal han ido las semanas y pediremos el diario de auto-observación y el registro de situaciones problemáticas para ver el progreso de los/las participantes.

Actividad 2. Pase de cuestionarios.

Además, les volveremos a pasar los dos cuestionarios (SDQ-Cas) que empleamos en la primera sesión para ver la evolución de las conductas de los niños/as. No obstante, para ver el progreso de las familias les administraremos el cuestionario de autocontrol emocional, también empleado previamente.

A continuación, pasaremos el cuestionario de evaluación general del programa (anexo 26). Los/las participantes escribirán una carta de despedida respondiendo a las preguntas expuestas en este, como por ejemplo: ¿qué has aprendido durante el desarrollo del programa?, ¿cuál es tu nivel de satisfacción con respecto al programa?, ¿qué aspectos mejorarías del programa?, entre otras.

Actividad 3. Juego

Para finalizar el programa, se propondrán dinámicas o juegos por parte de los/las participantes para terminar la sesión con un poco de diversión.

Recursos:

- Sillas.
- Mesas.
- Folios A4.
- Bolígrafos.
- Fotocopias de los cuestionarios.

Conclusiones

A lo largo del trabajo, he expuesto en evidencia la importancia de la regulación emocional tanto propia como la de nuestros hijos/as.

La familia es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del bienestar infantil. Nuestros hijos/as aprenden de lo que reciben y ven de sus padres. Por tanto, serán estos los que deban normalizar las emociones y permitir su expresión. En este sentido, los infantes aprenden a controlar sus emociones y a calmarse mediante su figura de apego.

Puesto que todos tenemos la necesidad de expresar las emociones, el hecho de aprender hacerlo permitirá el bienestar emocional, dándose como consecuencia el desarrollo de una elevada autoestima y una seguridad emocional para hacerle frente a cualquier acontecimiento durante el transcurso de nuestras vidas.

Es fundamental empezar a trabajar el desarrollo de la capacidad para regular las emociones en edades tempranas, puesto que son la clave en el desarrollo posterior.

Como consecuencia de ello, este trabajo ha sido desarrollado con el objetivo de brindar a las familias la ayuda necesaria para que puedan trabajar este concepto mediante distintas dinámicas.

Es por ello que a parte de exponer fundamentaciones teóricas sobre la historia y evolución del mismo, hemos planteado nuestro propio programa de Regulación Emocional con el cual pretendo el desarrollo de habilidades emocionales de un modo original y divertido con la finalidad de lograr la implicación de las familias.

El programa “Mentalicemos con las emociones” es una propuesta novedosa de intervención psicológica para las familias, puesto que en la actualidad no existe ningún programa que trabaje los conceptos mentalización o función reflexiva para la correcta regulación de las emociones. Dicho concepto es fundamental para reflexionar y tener una consciencia emocional previa para poder empatizar y ayudar emocionalmente a nuestros hijos/as.

La aportación principal de este es brindar información suficiente y necesaria así como técnicas y dinámicas para trabajar la regulación emocional con el fin de que sean capaces de adoptar un papel activo en el contexto emocional y que doten de suficientes recursos para poder ayudar a sus hijos e hijas en la regulación de sus emociones.

La implantación del programa puede implicar ciertas limitaciones. Por un lado, al no haber investigaciones previas ni programas que trabajen ambos conceptos a la vez, no nos permite contrastar su repercusión así como la efectividad y mejora que puede producir la

implantación del mismo. Y, por otro lado, la realización de sesiones en grupo puede hacer que se nos escapen muchos aspectos individuales que trabajaríamos mucho mejor si el programa fuera especialmente individualizado y adaptado a cada participante bajo sus circunstancias.

No obstante, la implantación del programa “Mentalicemos con las emociones” es una magnífica inversión en bienestar psicológico y desarrollo emocional tanto para las familias como para los niños y niñas.

Referencias

- Ai-Wen, H., Mei-Yuan, C., y Shu-Wen, L. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3112-3123. doi:10.1016/j.ridd.2013.06.037
- Ato, E., González, J., Carranza, J., y Ato, M. (2004). Malestar y conductas de autorregulación ante la situación extraña en niños de 12 meses de edad. *Psicothema*, 16, 1-6.
- Ayuda-Pascual, R. L., Llorente-Comí, M., Martos-Pérez, J., Rodríguez-Bausá, L., y Olmo-Remesal, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de Neurología*, 54(1), S73-S80.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2009). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bateman, A.W., y Fonagy, P. (2011). *Handbook of mentalizing in mental health practice (1st Edition)*. American Psychiatric Publishing.
- Beebe, B., y Lachmann, F.M. (2014). *The origins of attachment. Infant research and adult treatment*. New York: Routledge.
- Bermúdez, M., Álvarez, T., Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Red de revistas científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal*, 2, (001), 27-32. Recuperado de <http://estadisticasoctys.freetzi.com/Estadistica1/Estadisticadescriptiva/LectCorrelacion.pdf>.
- Bilbao, A. (2015) *El cerebro del niño explicado a padres*. Barcelona. Plataforma Editorial.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bodenmanna, G., Cinaa, A., Ledermann, T., y Sanders, M. R. (2008). The efficacy of Triple P-Positive Parenting Program in improving parenting and child behavior. A comparison with two

other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 411-427. Doi: 10.1016/j.brat.2008.01.001.

Bouthillier, D., Julien, D., Dubé, M., Bélanger, I., y Hamelin, M. (2002). Predictive validity of adult attachment measures in relation to emotion regulation behaviors in marital interactions. *Journal of Adult Development*, 9, 291-305.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.

Bruning, J., Winzelberg, A., Abascal, L., y Taylor, B. (2004). An evaluation of an Internet-delivered eating disorder prevention program for adolescents and their parents. *Journal of Adolescent Health*, 35, 290-296. doi:10.1016/j.jadohealth.2003.10.010

Brush, R. A. B., y Pope, S. G. (2008). La mediación transformativa: un cambio en la calidad de la interacción en los conflictos familiares. *Revista de Mediación*, 1, 2, 17-28.

Byrne, S., Rodrigo, M. J., y Martín, J. C. (2012). Influence of form and timing of social support on parental of a child-maltreatment prevention program. *Children and Youth Services Review*, 34, 2495-2503. doi:10.1016/j.childyouth.2012.09.016

Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D., y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: Un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.

Danvila, I., y Sastre, M. A. (2010). Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.

De Paul, J., Arruabarrena, I., y Indias, S. (2015). Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los Servicios de Protección Infantil de Gipuzkoa. *Psychosocial Intervention*, 24, 105-120. doi: 10.1016/j.psi.2015.07.001

DeNeve, K., y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.

Denham, S. A., y Burton, R. (2004). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Diamond, L., y Aspinwall, L. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation positive affect, and dyadic processes. *Journal Motivation and Emotion*, 27, 125-156.
- Díaz, M. A., Comeche, M. I., y Díaz, M. I. (2011). Programa EDUCA. Escuela de padres para el tratamiento de los trastornos del comportamiento perturbador. *Apuntes de Psicología*, 2(29), 243-258.
- Diener, M. (2002). Infants behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Journal Infancy*, 3, 153-174.
- Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J., y Frosch, C. (2002). Infant's behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Journal infancy*, 3, 153-174.
- Dodge, K. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339-342.
- Eamesa, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Bywater, T., Jones, K., y Hughes, J. C. (2010). The impact of group leaders' behaviours on parent's acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226. doi: 10.1016/j.brat.2010.07.011
- Enebrink, P., Högström, J., Forster, M., y Ghaderi, A. (2014). Entrenamiento conductual de los padres basado en internet: Un estudio controlado aleatorizado. *Revista de Toxicomanías*, 71, 13-27.
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Feldman, R., Eidelman, A., y Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity and the cognitive development of triplets: A model for parent and child influences in a unique ecology. *Journal Child Development*, 75, 1774-1791.
- Fernández-Abascal, E. y Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6(317) <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N., (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández, I., Zubieta, E., y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez y M. M. Casullo (Comps.), *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Fitness, J. (2001). Emotional Intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P., Forgas (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (98-112). Philadelphia: Psychology Press/ Taylor and Francis.
- Fivush, R., Berlin, L. J., Sales, J. M., Mennuti-Washburn, J., y Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11, 179-192. doi:10.1080/741938209.
- Folger, J. P. (2008). La mediación transformativa: preservación del potencial único de la mediación en situaciones de disputas. *Revista de Mediación*, 1, 2, 6-16.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., y Target, M. (2002). Affect Regulation, mentalization and the development of the self. New York: other press.
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., Steele, M., y Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health*, 13, 200-217.
- Gaensbauer, T., Connell, J., y Shultz, L. (1983). Emotion and attachment: interrelationships in a structured laboratory paradigm. *Development Pshychology*, 19, 815-931.
- Gamarra, E. (2007). Propuesta de intervención en Mediación Familiar basada en la Inteligencia Emocional. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 60, 93-113.

- García, C. (2003). Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. *Umbral. Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 3, 143-148.
- García, C. (2013). *Educación emocional en la infancia: Una guía de ayuda y orientación para maestros y padres*. Recuperado de https://edukame.com/sites/default/files/pdf_las_emociones_en_los_ninos_v2.0_previo.pdf
- García, M. I., Estévez, I., y Letamendía, P. (2007). El CUIDA como instrumento para la valoración de la personalidad en la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores. *Intervención Psicosocial*, 16, 3.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. *La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). Inteligencias múltiples. *La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 493-507.
- Gavița, O. A., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A., y Ionuțiu, D. R. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of externalizing behavior disorders in Romanian Foster care children: Building parental emotion-regulation through unconditional self- and child-acceptance strategies. *Children and Youth Services Review*, 34, 1290- 1297. doi:10.1016/j.childyouth.2012.03.001.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Serrano, N., y Larrán, C., (2014). Inteligencia emocional y clima familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2, 1, 407-418.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Barcelona. Kairós.
- Gómez, E., Cifuentes, B., y Ortun, C. (2012). Padres competentes, hijos protegidos: Evaluación de resultados del programa “Viviendo en Familia”. *Psychosocial Intervention*, 3(21), 257-271. doi:10.5093/in2012a23
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Gottman, J. M., y DeCleire, J. (1997). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon y Schuster.
- Gratz, K. (2007). Targeting emotion dysregulation in the treatment of self-injury. *Journal of Wiley, Clinical Psychology: In Sesión*, 63, 1091-1103.
- Green, B. L., Tarte, J. M., Harrison, P. M., Nygren, M., y Sanders, M. B. (2014). Results from a randomized trial of the Healthy Families Oregon accredited statewide program: Early program impacts on parenting. *Children and Youth Services Review*, 44, 288-298. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.06.006
- Green, J., Charman, T., Pickles, A., W-Wan, M., Elsabbagh, M., Slonims, V., ... Johnson, M. (2015). Parent-mediated intervention versus no intervention for infants at high risk of autism: a parallel, single-blind, randomized trial. *Lancet Psychiatry*. Recuperado de www.thelancet.com/psychiatry. doi:10.1016/S2215-0366(14)00091-1
- Guerra, C., Campana, M. A., Fredes, V. Gutierrez, L., y Plaza, H. (2011). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 2(29), 197-211. doi: 10.4067/S0718-480820110000200007
- Gunnar, M. R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. In C. A. Nelson (Ed.), *The effects of early adversity on neurobehavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol.31)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gunnar, M. R., y Davis, E. P. (2003) Stress and emotion in early childhood. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology (Vol.6)*. New York: Wiley.
- Hand, A., McDonnell, E., Honari, B., y Sharry, J. (2013). A community led approach to delivery of the Parents Plus Children's Programme for the parent of children aged 6-11. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 81-90. doi: 10.1016/s1697-2600(13)70011-5
- Hemphill, S. A., y Littlefield, L. (2001). Evaluation of a short-term group therapy program for children with behavior problems and their parents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 823-841.
- Henao, L. G., y García, V. M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.

- Hermanns, J. M., Assecher, J. J., Zijlstra, B. J., Hoffenaar, P. J., y Dekovic, M. (2013). Long-term changes in parenting and child behavior after the Home-Start family support program. *Children and Youth Services Review*, 35, 678-684. doi: 10.1016/j.chidyouth.2013.01.017
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-36.
- Hidalgo, M^a. V., Hidalgo, J. S., y Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *Revista de Educación*, 10, 85-95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800084>.
- Hoffman, C., Crnic, K., y Baker, J. (2006). Maternal depression and parenting: Implications for children's emergent emotion regulation and behavioral functioning. *Journal Parenting: Science and Practice*, 6, 271-295.
- Houlding, C., Schmidt, F., Stern, S. B., Jamieson, J., y Borg, D. (2012). The perceived impact and acceptability of Group Triple P Positive Parenting Program for aboriginal parents in Canada. *Children and Youth Services Review*, 34, 2287-2294. doi: 10.1016/j.chidyouth.2012.08.001
- Hughes, D.A. y Baylin, J. (2012). *Brain based parenting: The neuroscience of caregiving for healthy attachment*. Norton & Company.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). Sentir y pensar. *Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM.
- Jiménez, P. (1999). Las enfermedades psicosomáticas y la regulación del estrés. comunicación presentada en la Escuela de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona, Julio, Barcelona.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor of child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7 (4), 418- 434.
- Kennett, D. J., y Chislett, G. (2012). The benefits of an enhanced Nobody's Perfect Parenting Program for child welfare clients including non-custodial parents. *Children and Youth Services Review*, 34, 2081-2087. doi:10.1016/j.chidyouth.2012.07.001

- Kerns, K., Abraham, M. M., Schelegelmilch, A., y Morgan, T. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Journal Attachment y Human Development*, 19, 776-798.
- Kerns, K., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., y Morgan, T. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Journal Attachment y Human Development*, 9, 33-53.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., y Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845 doi:10.1016/j.childyouth.2010.12.001
- Kjøbli, J., Hukkelberg, S., y Ogden, T. (2013). A randomized trial of group parent training: Reducing child conduct problems in real-world settings. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 113-121. doi:10.1016/j. brat.2012.11.006
- Kjøbli, J., y Ogden, T. (2009). Gender differences in intake characteristics and behavior change among children in families receiving parent management training. *Children and Youth Services Review*, 31, 823-830. doi:10.1016/j. childyouth.2009.03.004
- Laible, D. J., y Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73, 1187-1203. doi:10.1111/1467-8624.00466
- Laible, D., y Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045.
- Lanza, G., y Bilbao, I. (2016). El Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal (MEMCI): Análisis con un modelo integrativo. *Mentalización. Revista de psicoanálisis y psicoterapia*.
- Leathersa, S. J., Spielfogela, J. E., McMellb, L. S., y Atkinsa, M. S. (2011). Use of a parent management training intervention with urban foster parents: A pilot study. *Child Youth Services Review*, 33(7), 1270-1279. Doi: 10.1016/j.childyouth.2011.02.022
- Lecannelier A. F. (2016). *A.M.A.R hacia un cuidado respetuoso en la infancia*. Chile. Ediciones B.

- Lecannelier, F. (2006b). *Apego e Intersubjetividad: El legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile, Editorial LOM.
- Lecannelier, F. (2018a). *El trauma oculto en la infancia. Guía científicamente informada para padres, educadores y profesionales*. Penguin Random y House.
- Lecannelier, F. (2018c). La Teoría del Apego: Una mirada actualizada y la propuesta de nuevos caminos de exploración. *Aperturas Psicoanalíticas*.
- Lewis, R. E. (2005). The effectiveness of Families First services: An experimental study. *Children and Youth Services Review*, 27, 499-509. Doi:10.1016/j.chidyouth.2004.10.009
- Lizeretti, N. y Rodríguez, A. (2011). La Inteligencia Emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17(2), 233-253.
- Lopes, P., Salovey, P., Coté, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- López Cassà, E. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona:
- Lozano, R. I., y Valero, A. L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4, 2, 85-91.
- Mahera, E. J., Marcynyszyna, L. A., Corwin, T. W., y Hodnett, R. (2011). Dosage Matters: The relationship between participation in the nurturing parenting program for infants, toddlers, and preschoolers and subsequent child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 33(8), 1426-1434. doi:10.1016/j.chidyouth.2011.04.014
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 53, 81-95.
- Marcynyszyn, L. A., Mather, E. J., y Corwin, T. W. (2011). Getting with the (evidence-based) program: An evaluation of the Incredible Years Parenting Program in child welfare. *Children and Youth Review*, 33, 747-757. doi:10.1016/j.chidyouth.2010.11.021

- Marin, K. A., Bohanek, J. G., y Fivush, R. (2008). Positive effects of talking about the negative: Family narratives of negative experiences and preadolescents' perceived competence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 573–593. doi:10.1111/j.1532-7795.2008.00572.x
- Marinho, M. L., y Ferreira, E. (2000). Evaluación de la eficacia de un programa de entrenamiento de padres en grupo. *Psicología Conductual*, 2(8), 299-318.
- Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: Análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20, 616-622.
- Martínez, A., Piqueras, J. A., e Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37(14). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>.
- Mayer y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, R.; Anastasi, J. M. y Clarck, E. M. (2006). *Qué se puede esperar y cuándo buscar ayuda: una herramienta de desarrollo de Bright Futures para familias y proveedores*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development.
- McShane, K., Utendale, W., Coplan, R., y Vyncke, J. (2008). Parental socialization vagal regulation and preschoolers anxious difficulties: Direct mothers and moderated fathers. *Journal Child Development*, 79, 45-64.
- Mendoza, B., Pedroza, F. J., y Martínez, K. I. (2014). Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir Bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808.
- Mercado, A., y Ramos, J. (2001). *Validación de un cuestionario para la medición de inteligencia emocional* (trabajo de grado). Universidad de la Sabana.

- Mersky, J. P., Topitzes, J. D., y Reynolds, A. J. (2011). Maltreatment prevention through early childhood intervention: A confirmatory evaluation of the Chicago Child-Parent Center preschool. *Children and Youth Services Review*, 33, 1454-1463. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.04.022
- Mestre, M., Samper, P., y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Midgley, N., y Vrouva, I. (2013). *Minding the child. Mentalization-based-interventions with children, young people and their families*. Routledge.
- Miller, A. L., Weston, L. E., Perryman, J., Horwitz, T., Franzen, S., y Cochran, S. (2014). Parenting While Incarcerated: Tailoring the Strengthening Families Program for use with jailed mother. *Children and Youth Services Review*, 44, 163-170. doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.06.013.
- Morales, S., y Vázquez, F. (2014). Prácticas de crianza asociadas a la reducción de los problemas de conducta infantil: Una aportación a la salud pública. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1700-1715.
- Morawska, A., y Sanders, M. R. (2006). Self-administered behavioural family intervention for parents of toddlers: Effectiveness and dissemination. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1839-1848. doi:10.1016/j.brat.2005.11.015
- Ochsner, K., y Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pierrehumbert, B., Bader, M., Miljkovitch, R., Mazet, P., Amar, Michel y Halfon, O. (2002). Strategies of emotion regulation in adolescents and young adults with substance dependence or eating disorders. *Journal Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 384-394.

- Porzig-Drummon, R., Stevenson, R. J., y Stevenson, C. (2014). The 1-2-3 Magic parenting program and its effect on child problem behaviors and dysfunctional parenting: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 52-64. doi: 10.1016/j.brat.2014.05.004.
- Porzig-Drummond, R., Stevenson, R. J., y Stevenson, C. (2015). Preliminary evaluation of a self-directed video-based 1-2-3 Magic parenting program: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 66, 32-42. doi:10.1016/j.brat.2015.01.003
- Price, J. M., Roesch, S., y Escobar, N. (2012). Effectiveness of the KEEP foster parent intervention during an implementation trial. *Child Youth Services Review*, 34(12), 2487-2494. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.09.010
- Puddy, R. W., y Jackson, Y. (2003). The development of parenting skills in foster parent training. *Children and Youth Services Review*, 25(12), 987-1013. doi:10.1016/S0190-7409(03)00106-3
- Racine, T. P., Carpendale, J. I., y Turnbull, W. (2006). Cross-sectional and longitudinal relations between mother-child talk about conflict and children's social understanding. *British Journal of Psychology*, 97, 521-536. doi:10.1348/000712606X105714.
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 3, 349-363.
- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento de padres: Una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1, 61-84.
- Ribé, J. M. (2008). Regulación emocional. Influencias del cuidador. *Revista: Aperturas psicoanalíticas: Revista Internacional de Psicoanálisis*, 29, 1-5.
- Riggs, N. R., Elfenbaum, P., y Pentz, M. A. (2006). Parent program component analysis in a drug abuse prevention trial. *Journal of Adolescent Health*, 39, 66-72. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.09.013
- Roskam, I., Brassart, E., Loop, L., Mouton, B., y Schelstraete, M. A. (2015). Stimulating parents' self-efficacy beliefs or verbal responsiveness: Which is the best way to decrease children's externalizing behaviors? *Behaviour Research and Therapy*, 72, 38-48. doi: 10.1016/j.brat.2015.06.012

- Ruffman, T., Perner, J., y Parkin, L. (1999). How parenting styles affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395–411. doi:10.1111/1467-9507.00103.
- Ruffman, T., Slade, L., y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 734 –751. doi:10.1111/1467-8624.00435.
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salvador, C. M, y García, E. (2010). Compromiso e inteligencia emocional en mediadores del Poder Judicial de Oaxaca, México. *Diversitas*, 6, 2.
- Sánchez-Núñez, M.T y Latorre, J.M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual*, 20(1), 102-117.
- Sánchez, M. F., Guillamón J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín Cuadraro, A., y Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 245, 329-352.
- Sanders, M. R., Baker, S., y Turner, K. M. (2012). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of Triple P Online with parents of children with early-onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 50, 675-684. doi: 10.1016/j.brat.2012.07.004
- Sassenfeld, A. (2007). Dos patrones relacionales de la regulación afectiva en la interacción temprana y en la interacción psicoterapéutica. *Revista Gaceta de Psiquiatría universitaria: Temas y Controversias*, 3, 300-309.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., y Wendorf, G. (2001). *Emotional intelligence and interpersonal relations*. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Sheffield, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., y Rachel, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Journal Social Development*, 16, 361-388.

- Shipman, K., y Zeman, J. (1999). Emotional understanding: A comparison of physically maltreating and normaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 407-417.
- Sineiro, C., y Paz, M. (2007). Labilidad emocional/ afectividad negativa y regulación emocional en hijos de madres ansiosas. *Psicothema*, 19, 627-633.
- Soldevila, A., Agulló, M. J., Filella, G., y Ribes, R. (s. f.). *Emocionarse también en las aulas. (Contenidos de Educación Emocional en la etapa Infantil y Primaria)*. Recuperado de <https://docplayer.es/200879-Emocionarse-tambien-en-las-aulas-contenidos-de-educacion-emocional-en-la-etapa-infantil-y-primaria.html>
- Solís, P., y Díaz, M. (2002). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(34), 203-215
- Spinrad, T., Eisenberg, N., y Gaertner, B. (2007). Measures of effortful regulation for young children. *Journal Infant Mental Health*, 28, 606-626.
- Summers, A., Wood, S. M., Russell, J. R., y Macgill, S. O. (2012). An evaluation of the effectiveness of a parent-to parent program in changing attitudes and increasing parental engagement in the juvenile dependency system. *Children and Youth Services Review*, 34, 2036-2041. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.06.016
- Tamir, J., Srivastava, S., y Gross, J. (2007). Implicit theories of emotion: affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731-744.
- Taumoepau, M., y Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental states language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79, 284-302. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x
- Thompson, R. A., Easterbrooks, M. A., y Walker, L. (2003). Social and emotional development in infancy. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (Vol.6). New York: Wiley.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional Regulation: A Theme in Search of Definition. In N.A.

- Timmer, S. G., Urquiza, A. J., y Zebell, N. (2006). Challenging foster care- giver-maltreated child relationships: The effectiveness of parent-child interaction therapy. *Children and Youth Services Review*, 28, 1-19. doi:10.1016/j.childyouth.2005.01.006.
- Toumbourou, J. W., y Gregg, M. E. (2002). Impact of an empowerment-based parent education program on the reduction of youth suicide risk factors. *Journal of Adolescent Health*, 31, 277-185. doi:10.1016/ S1054-139X(02)00384-1.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Valiente, C. y Eisenberg, N. (2006). Parenting and children's adjustment: the role of children's emotion regulation. En D. K. Snyder, J. Simpson y J. N. Hughes (Dirs.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 123-142). Washington: American Psychological Association.
- Van Aar, J. V., Asscher, J. J., Zijlstra, B. J., Dekovic, M., y Hoffenaar, P. J. (2015). Changes in parenting and child behavior after the home-start family support program: A 10 year follow-up. *Children and Youth Services Review*, 53, 166-175. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.03.029
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D., y Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18, 89-94.
- Vrieze, D. (2011). *The Role of Parental Reflective Functioning in Promoting Attachment for Children of Depressed Mothers in a Toddler-Parent Psychotherapeutic Intervention*. (Tesis inédita de doctorado). University of Minnesota, United States.
- Waller, E., y Scheidt, E. (2006). Somatoform disorders as disorders of affect regulation: A development perspective. *International Review of Psychiatry*, 18, 13-24.
- Weymouth, L. A., y Howe, T. (2011). A multi-site evaluation of parents raising safe kids violence prevention program. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1960-1967. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.022

Wolfsdorf, B., Hayes, A., Carver, C., Bird, S., y Perlman, C. (2006). Identification and evaluation of cognitive affect-regulation strategies: Development of a self-report measure. *Journal Cognitive Therapy and Research*, 30, 227-262.

Anexos

Anexo 1. Póster del programa “Mentalicemos con las emociones”.



Anexo 2. Tríptico informativo.

“Si calificamos la agresividad como mala, acabamos prohibiendo y reprimiendo determinadas conductas del niño sin llegar a hacer uso de la útil información que nos ofrece esa ira sobre el estado interno del niño”



“MENTALICEMOS CON LAS EMOCIONES”

Programa dirigido a las familias con hijos/as entre 3 y 5 años de edad.

El objetivo de nuestro programa es que aprendáis a regular las emociones de vuestros hijos/as a través de la práctica de mentalización o función reflexiva.

Encuétrenos aquí:

Colegio Pureza de María Cid
C/ Av. del Cid, 142 (Valencia, 46014)
E-mail: programapureza@hotmail.com
Tel. 626171780



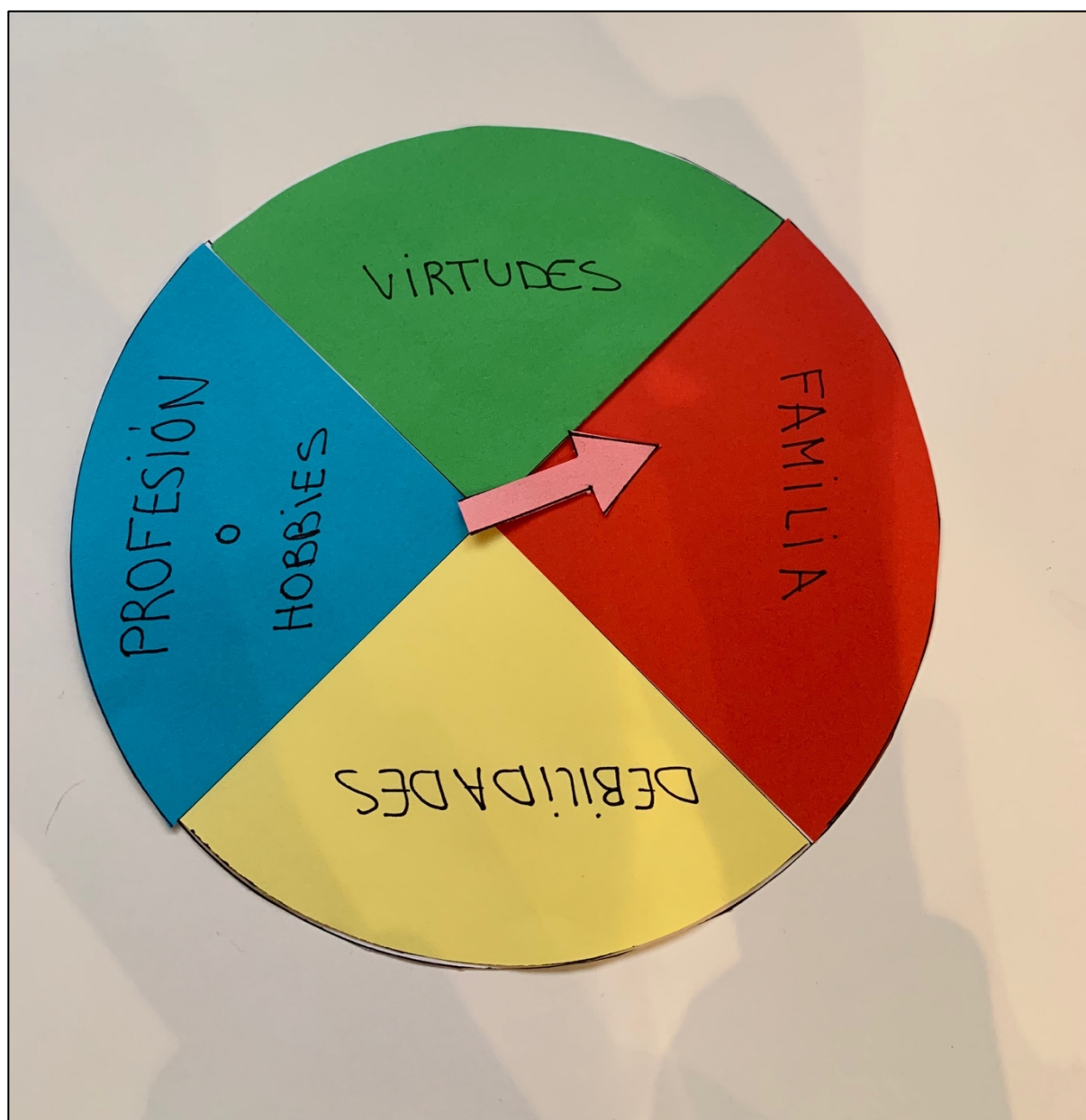
PLANIFICACIÓN

| SESIÓN | FECHA | OBJETIVO | ACTIVIDADES |
|--------|------------------|---|--|
| 1 | 21 de Septiembre | Presentar el programa así como su utilidad. | - Juego de la rueta. - Explicación de la importancia del taller. - Técnica de Mindfulness. |
| 2 | 5 de octubre | Psicoeducación de las emociones, Regulación Emocional y Mentalización o Función Reflexiva. | - Brainstorming: ¿qué sabemos de las emociones? - Ficha: "Funciones de las emociones." |
| 3 | 19 de Octubre | Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. | - Baraja de las emociones. - ¡Pongamos palabras! |
| 4 | 2 de Noviembre | Autoconciencia de los estados mentales negativos. | - El depósito negativo. - Validación de los sentimientos. |
| 5 | 16 de Noviembre | Estrategias de regulación emocional imperfectas. | - Diario de auto-observación. |
| 6 | 30 de Noviembre | Transmitir la importancia del control de las propias emociones. Detectar los factores externos que provocan la frustración. | - Globo. - Estresores. |
| 7 | 14 de Diciembre | Trabajar estrategias de afrontamiento para el control de la ira. | - Espacio tranquilo. - Control remoto. |
| 8 | 28 de Diciembre | Aprender a controlar estados mentales negativos. | - Reflexión sobre la mentalización en distintas situaciones cotidianas. - Técnica del semáforo. |
| 9 | 11 de Enero | Enseñar el vocabulario positivo. Encontrar alternativas al | - Mural de actividades agradables. |

La distribución de nuestro programa consta de 14 sesiones teórico-prácticas de una duración de 90 minutos.

| | | | |
|----|---------------|--|--|
| | | sentimiento de nervios o enfado. | - Concurso de palabras. - Vídeo: "Técnicas educativas parentales" |
| 10 | 25 de Enero | Fomentar la mentalización y el uso de refuerzos positivos. | - Ficha: Emoción. - Ficha: refuerzos de normas y conductas positivas. |
| 11 | 8 de Febrero | Ferilizar valores y virtudes positivas. Mentalizar y reflexionar sobre distintas situaciones. | - Los valores y virtudes. - Role-playing. |
| 12 | 22 de febrero | Aprender a describir las actitudes positivas cotidianas. Fomentar los estados mentales positivos a través de situaciones reales. | - "Mentalicemos en positivo sin que se dé cuenta". - Diario. |
| 13 | 8 de Marzo | Practicar la mentalización en situaciones cotidianas. | - Ficha: Resolución de actividades problemáticas. - Actividad: "me pongo en el lugar de mi hijo/a". |
| 14 | 22 de Marzo | Evaluación del programa. | - Carta de despedida. |

Anexo 3. Ruleta



Anexo 4. Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas). P 2-4

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

p 2-4

Por favor, ponga una cruz en el cuadro que usted cree que corresponde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si respondiese a todas las preguntas lo mejor que pudiera, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento de su hijo/a durante los últimos seis meses.

Nombre de su hijo/a

Varón/Mujer

Fecha de nacimiento.....

| | No es cierto | Un tanto cierto | Absolutamente cierto |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frecuentemente tiene rabietas o mal genio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Está continuamente moviéndose y es revoltoso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por lo general cae bien a los otros niños/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trata bien a los niños/as más pequeños/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muestra a menudo una actitud negativa con los adultos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los otros niños/as se meten con él/ella o se burlan de él/ella | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños/as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene capacidad para pensar antes de actuar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A menudo muestra rencor cuando se enfada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Termina lo que empieza, tiene buena concentración | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿Tiene usted algún comentario o preocupación en particular que quiera plantear?

Por favor, vuelva usted la página, hay más preguntas

¿Cree usted que su hijo/a tiene dificultades en alguna de las siguientes áreas:
emociones, concentración, conducta o capacidad para relacionarse con otras personas?

| No | Si- pequeñas dificultades | Si- claras dificultades | Si- severas dificultades |
|--------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si ha contestado "Si", por favor responda a las siguientes preguntas sobre estas dificultades:

• ¿Desde cuándo tiene estas dificultades?

| Menos de un mes | 1-5 meses | 6-12 meses | Más de un año |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• ¿Cree usted que estas dificultades preocupan o causan malestar a su hijo/a?

| No | Sólo un poco | Bastante | Mucho |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• ¿Interfieren estas dificultades en la vida diaria de su hijo/a en las siguientes áreas?

| | No | Sólo un poco | Bastante | Mucho |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| VIDA EN LA CASA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AMISTADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| APRENDIZAJE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ACTIVIDADES DE OCIO O DE TIEMPO LIBRE? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• ¿Son estas dificultades una carga para usted o su familia?

| No | Sólo un poco | Bastante | Mucho |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Firma

Fecha

Madre/padre/otros (indique, por favor:)

Muchas gracias por su ayuda

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas). P 4-17

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

P 4-17

Por favor, ponga una cruz en el cuadro que usted cree que corresponde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si respondiese a todas las preguntas lo mejor que pudiera, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento de su hijo/a durante los últimos seis meses.

Nombre de su hijo/a

Varón/Mujer

Fecha de nacimiento.....

| | No es cierto | Un tanto cierto | Absolutamente cierto |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frecuentemente tiene rabietas o mal genio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Está continuamente moviéndose y es revoltoso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por lo general cae bien a los otros niños/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trata bien a los niños/as más pequeños/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A menudo miente o engaña | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los otros niños/as se meten con él/ella o se burlan de él/ella | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños/as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Piensa las cosas antes de hacerlas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Termina lo que empieza, tiene buena concentración | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿Tiene usted algún comentario o preocupación en particular que quiera plantear?

Por favor, vuelva usted la página, hay más preguntas

¿Cree usted que su hijo/a tiene dificultades en alguna de las siguientes áreas:
emociones, concentración, conducta o capacidad para relacionarse con otras personas?

| No | Si- pequeñas dificultades | Si- claras dificultades | Si- severas dificultades |
|--------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si ha contestado "Si", por favor responda a las siguientes preguntas sobre estas dificultades:

• ¿Desde cuándo tiene estas dificultades?

| Menos de un mes | 1-5 meses | 6-12 meses | Más de un año |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• ¿Cree usted que estas dificultades preocupan o causan malestar a su hijo/a?

| No | Sólo un poco | Bastante | Mucho |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• ¿Interfieren estas dificultades en la vida diaria de su hijo/a en las siguientes áreas?

| | No | Sólo un poco | Bastante | Mucho |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| VIDA EN LA CASA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AMISTADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| APRENDIZAJE EN LA ESCUELA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ACTIVIDADES DE OCIO O DE TIEMPO LIBRE? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• ¿Son estas dificultades una carga para usted o su familia?

| No | Sólo un poco | Bastante | Mucho |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Firma

Fecha

Madre/padre/otros (indique, por favor:)

Muchas gracias por su ayuda

MEMCI

Describe una situación conflictiva que hayas tenido con tu hijo/a y luego responde de la manera más espontánea y sincera posible a las siguientes preguntas. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Trate de no responder de forma escueta y expláyese tanto como pueda.

- 1) ¿A qué atribuíste en ese momento la actitud de tu hijo/a? (Es decir, ¿cuál creíste que era su motivación para actuar así?)
- 2) ¿Qué creías en ese momento que tu hijo/a:
 - a) Sentía en esa situación?
 - b) Pensaba en esa situación?
- 3) En ese momento,
 - a) ¿Qué sentimiento tuviste en esa situación?
 - b) ¿Qué pensamientos tuviste en esa situación?
- 4) ¿Qué hiciste con tus sentimientos, cuánto tiempo duraron y cómo los resolviste?

Ahora, (respondidas y explicadas las preguntas anteriores), si miras hacia atrás y observas con cierta distancia la situación que relataste:

- 5) ¿A qué atribuíste ahora que tu hijo/a actuara del modo en que lo hizo?
- 6) ¿Qué crees que ahora tu hijo/a:
 - a) Sentía en ese momento?
 - b) Pensaba en ese momento?
- 7) ¿Qué crees ahora que usted:
 - a) Sentía en ese momento?
 - b) Pensaba en ese momento?

- 8) Imagina que una tercera persona hubiera estado observando la situación, ¿de qué modo crees que esa persona hubiera entendido e interpretado lo que estaba sucediendo?

- 9) En la situación que relataste, trata de identificar el rol tuyo y el de tu hijo/a durante la escena.

AUTOCONTROL

Señala con una cruz la casilla que más te identifique.

| | | |
|---|--|--|
| 1. Tengo consciencia de experimentar sentimientos de enojo, que va desde una ligera irritación hasta la ira. | | |
| 2. Tengo consciencia de experimentar sentimientos de temor. | | |
| 3. Tengo consciencia de experimentar fuertes sentimientos de amor y dicha. | | |
| 4. Soy bastante bueno para darme cuenta de lo que siento, de su magnitud y del por qué. | | |
| 5. Cuando tengo que tomar una decisión importante, sé como me siento al respecto: asustado, emocionado, enojado y otras combinaciones de emociones. | | |
| 6. Soy una persona que en ocasiones se siente avergonzada y culpable. | | |
| 7. Me describo como una persona que no tolera los insultos. | | |
| 8. En situaciones sociales, tengo la habilidad de modificar mi comportamiento si siento que debo cambiar algo. | | |
| 9. Soy capaz de relajarme en una situación de presión. | | |
| 10. Soy capaz de identificar cambios en el estímulo fisiológico. | | |
| 11. Soy capaz de trabajar de modo productivo cuando estoy de mal humor (enfadado). | | |
| 12. Soy capaz de trabajar enfadado cuando estoy en situación de ansiedad. | | |
| 13. Me tranquilizo rápidamente cuando estoy de mal genio. | | |
| 14. Utilizo el "diálogo interior" para controlar mis estados mentales. | | |
| 15. Puedo pensar en sentimientos negativos sin angustiarme. | | |
| 16. Puedo mantener la calma cuando estoy de mal genio. | | |
| 17. Conozco el momento en que me empiezo a enfadar. | | |
| 18. Me recupero rápido de mi contratiempo. | | |
| 19. Cuando siento que la imagen que estoy proyectando no da resultados, puedo cambiarla para que funcione. | | |
| 20. Puedo ajustar mi comportamiento para satisfacer las exigencias de cualquier situación en la que me encuentre. | | |
| 21. Se me facilita disimular algo que no siento. | | |
| 22. Puedo realizar alguna actividad que me interese aun cuando me produzca miedo llevarla a cabo. | | |
| 23. Soy capaz de hablar en público aún cuando siento un poco de vergüenza. | | |
| 24. Puedo aplazar un beneficio positivo a corto plazo para obtener uno a mayor a largo plazo. | | |
| 25. Puedo excluir toda distracción cuando tengo que concentrarme. | | |

| | | |
|--|--|--|
| 26. Generalmente termino lo que comienzo. | | |
| 27. Sé decir que no cuando es necesario. | | |
| 28. Puedo concentrarme completamente en una tarea cuando es necesario. | | |
| 29. Hago cosas de las que después de arrepiento. | | |
| 30. Pienso que es lo que quiero antes de actuar. | | |
| 31. No sé cuál es el origen de mi enfado. | | |
| 32. Me da rabia cuando me critican. | | |
| 33. Para mí es fácil esperar con paciencia cuando es necesario. | | |
| 34. Cuando cometo un error estoy dispuesto a reconocerlo. | | |
| 35. Digo la verdad aún cuando sea fácil. | | |
| 36. Hago cosas contrarias a mis principios. | | |
| 37. Me dejo llevar por una situación aunque no este de acuerdo con ella. | | |

Anexo 5. Mindfulness



MINDFULNESS

- Las habilidades de **atención plena** son una parte fundamental de este tratamiento.
 - Estas, **contrarrestan** estrategias de regulación emocional inefectivas como la supresión de la experiencia emocional, el rechazo emocional y tomar los pensamientos y emociones de forma literal.
 - Ayuda a **corregir** reacciones problemáticas como la impulsividad y las conductas dependientes del estado de ánimo.
 - De acuerdo con Marsha Linehan (2003), el *mindfulness* incluye tres destrezas **QUÉ** (observar, describir y participar).
1. **OBSERVAR** lo que ocurre, dentro y fuera de uno mismo, con distancia y serenidad.
 2. **DESCRIBIR** es ponerle palabras a los objetos y experiencias personales, llamar a un sentimiento "sentimiento", a un pensamiento "pensamiento", entre otros.
 3. **PARTICIPAR** es tratar de actuar de forma tan fluida y flexible como sea necesario. Estar consciente de lo que uno hace y cómo funciona.

3

MINDFULNESS

Habilidades **CÓMO**:

- **Sin juzgar.** Al poner en práctica la observación, sólo se debe observar y renunciar a opinar sobre lo que sucede y mantener una actitud curiosa e ingenua.
1. **Concentrarse en una cosa a la vez.** Sólo mirar el objeto, solo observar el pensamiento o sólo mirarse a uno mismo en el presente. Evitar atender a varias cosas al mismo tiempo y pensar sobre el pasado o futuro cuando lo que importa es el momento presente.
 2. **De manera tan eficaz como sea posible.** Comprometerse con hacer lo que funciona en el momento, no con "hacer lo que creo correcto", justo o lo que debería de ser".

3

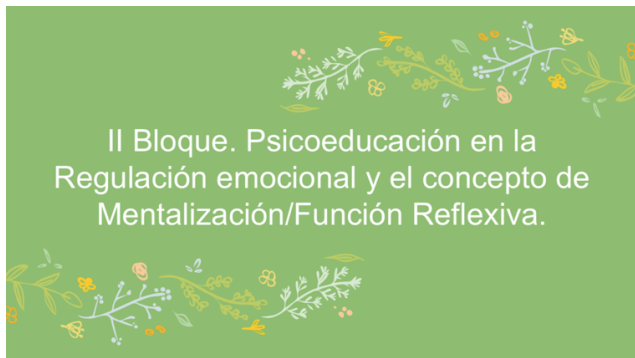
1. PRÁCTICA DE CONSCIENCIA PLENA

4

- Respira con lentitud y profundidad. Nota como el aire se mueve por tu nariz, baja tu garganta y después llena tus pulmones de aire. Toma otra respiración y observa lo que ocurre en tu cuerpo mientras inhalas y exhalas. Respira y observa todas las sensaciones de tu cuerpo mientras respiras.
- Ahora, enfoca tu atención en tu emoción.
- Observa que hay dentro de ti y encuentra la emoción que experimentas ahora mismo o encuentra una emoción que recién hayas sentido. Nota si la emoción es agradable o desagradable. Mantén tu atención mientras tengas consciencia de tus sentimientos.
- Ahora identifica una palabra que describa tu emoción; por ejemplo, ¿es euforia, satisfacción o excitación?, ¿tal vez sea tristeza ansiedad, vergüenza o pérdida? Cualquiera que sea, en tu mente observa y describe; nota cualquier cambio en la emoción y describe ¿qué es diferente? Si hay distracciones o pensamientos que lleguen a tu cabeza, haz tu mejor esfuerzo por dejarlos ir sin "engancharte a ellos". Observa si tu emoción se intensifica o disminuye, describe cómo se siente...
- Sigue con la observación de tu emoción y deja ir las distracciones. Observa las palabras que describan cada detalle o cambio en la calidad o intensidad de tu experiencia. Si otras emociones empiezan abrumarte, continúa con la descripción de lo que sientes. Si tu emoción cambia por una nueva, solo observa y encuentra las palabras para describirla.
- Pensamientos, sensaciones físicas y otras distracciones intentarán captar tu atención. Obsérvalas y déjalas ir, regresa y enfócate en tu emoción. Mira con atención hasta que tu emoción cambie o disminuya.

5

Anexo 6. Power Point “Psicoeducación en la Regulación Emocional y el concepto de Mentalización o Función Reflexiva.



INDICE

Capítulo 1: ¿Qué saber?

- Utilidad de las emociones
- Funciones de las emociones
- ¿Cómo expresan las emociones los niños/as?
- ¿Existen emociones buenas o malas?
- Regulación Emocional
- Importancia de la familia en la Regulación Emocional
- Relación de la Regulación Emocional con el Apego
- C.R.E.S.E.
- Mentalización o Función Reflexiva

Utilidad de las emociones.

- Ofrecen información importante sobre las metas y cosas que las personas valoran.
- Sirven para comunicarle a las demás personas las necesidades de los demás.
- Permiten la organización psicológica (mental, física y conductual) para actuar cuando ocurre algo importante.
- Le dan profundidad y “sabor” a la vida.

Inteligencia Emocional

Modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Salovey y Mayer, 1990)

1. Percepción emocional:
2. Facilitación emocional
3. Comprensión emocional
4. Regulación emocional



| FUNCIONES DE LAS EMOCIONES | |
|--|--|
| Tristeza | Enojo |
| <p>Ocorre ante una pérdida.</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Señala si se puede recuperar la pérdida. 2) Si es posible, se puede compensar en otro momento, se puede dar otra dirección a la vida. 3) Permite tener piedad de los demás. | <p>Surge cuando hay obstáculos para alcanzar las metas.</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Señala si se puede cambiar la situación. 2) Si se puede, se puede buscar, también se le puede enfocar en otra meta. 3) Ayuda a tener paciencia. |
| Miedo | Ansiedad |
| <p>Surge cuando se enfrenta una amenaza.</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser cauteloso. - Recibir ayuda y comprensión. | <p>Surge al identificar una amenaza futura, incierta y no controlable que tiene el potencial de ser dañina.</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar y buscar posibles soluciones. - Considerar soluciones con otras personas. |
| Alegria | Amar |
| <p>Surge cuando la persona ha logrado algo importante para ella misma.</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motiva a hacer más logros. - Ayuda a ser solidario con los demás. | <p>Surge cuando la persona está con alguien que comparte o satisface metas.</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crea vínculos con los demás. - Genera sentimientos de pertenencia. - Ayuda a establecer relaciones más íntimas. |
| Satisfacción | |
| <p>Surge cuando la persona dirige su vida de manera congruente con sus valores, valores y metas.</p> <p>Funciona como una brújula que indica lo que es importante y motiva a mantenerse en el camino.</p> | |

Regulación Emocional

Definiciones:

- “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” (Thompson, 1994).
- “La capacidad de regular las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber posponer las gratificaciones”. (López y Cassà, 2003).



El niño/a que es capaz de controlar sus propias emociones se siente más competente y mejor consigo mismo. Por tanto, el aprendizaje de la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento de las emociones negativas, como consecuencia, prevendrán en un futuro, comportamientos de riesgo como puedan ser la muerte de un familiar, el fracaso escolar o la violencia de los compañeros (Soldevila, Agulló, Filella y Ribes, s.f).



¿Cómo expresan sus emociones los niños?

- A través de su cuerpo y de su comportamiento.
- Forma activa y dinámica y, por tanto, los adultos atienden antes al ruido de su comportamiento que al ruido de sus emociones.
- Forma más habitual → llanto
- Nos muestran una emoción intensa y real que hay que atenderla sino seguirá expresándola hasta que encuentre consuelo en alguien o en algo.



¿Existen emociones buenas o malas?

- + Todas las emociones nos ofrecen información sobre nuestro bienestar. <https://www.youtube.com/watch?v=c4-UD7RSftc>
- + Cuando sentimos una emoción nos está comunicando algo muy valioso para nosotros.
- + Si los adultos tienen claro que no existen emociones ni buenas ni malas, no las estarán juzgando y, por tanto, tampoco se juzgará el comportamiento de nuestros hijos/as.



Importancia de la familia en la Regulación Emocional

- + Los progenitores son imprescindibles en la regulación neurobiológica de las emociones de los niños/as (Thompson, Easterbrooks, y Walker, 2003).
- + Cuando el adulto tranquiliza al infante cuando este llora y siente angustia, los cuidadores les ayudan a regular sus emociones, así como a reducir el nivel de hormonas del estrés (Gunnar, 2000; Gunnar y Davis, 2003).
- + Cuando se habla de Regulación, se refiere al manejo por parte del adulto de las distintas situaciones de estrés que presentan los niños/as de una manera adecuada, de modo que, el niño/a disminuye el estrés, desarrolla una forma de enfrentamiento ante las situaciones estresantes, y, como consecuencia, le genera un sentido de seguridad emocional (Lecannelier, 2016).



Relación de la Regulación Emocional con el Apego

- + El infante, frente a situaciones de amenaza y estrés, tiene la tendencia innata a buscar protección en un adulto (Bowlby, 1969). Este "sistema de apego" se establece como un "espacio intersubjetivo de regulación" de situaciones amenazantes para el niño, donde el mayor o menor éxito en este proceso de regulación por parte de los adultos, ofrecerá un mayor o menor sentido de seguridad emocional (Lecannelier, 2018).
- + El apego es un sistema motivacional donde el infante busca seguridad, protección y regulación, hacia un adulto significativo, especialmente en momentos de estrés, (Bowlby, 1969). Y, se desarrolla como un proceso interactivo implícito de regulación del estrés (Beebe y Lachmann, 2014).



C.R.E.S.E.

- + Sistema de cuidado respetuoso emocionalmente seguro.
- + Las situaciones de estrés que padecen los niños/as no son necesariamente situaciones "problemáticas", sino reacciones y expresiones que expresan cuando sienten malestar.
- + Estas expresiones deben ser aceptadas, comprendidas y valoradas (Hughes y Baylin, 2012).
- + Por todo ello, los adultos deben desarrollar una actitud de **mentalización**, es decir, "tener en mente la mente de los niños/as" (Bateman y Fonagy, 2011; Midgley y Vrouva, 2013).
- + Esta actitud debe basarse en la comprensión, empatía y mentalización de la función adaptativa y comprensiva de los comportamientos y reacciones de los niños/as (Hughes y Baylin, 2012; Lecannelier, 2006b).



Mentalización o Función Reflexiva

- + Fonagy.
- + Capacidad de comprender la propia mente y la de los demás a partir de estados mentales como intenciones, sentimientos, pensamientos, deseos y creencias (Fonagy, Steele, Moran, Steele, y Higgitt, 1991).
- + no se puede regular el estrés del infante cuando no está estresado (Lecannelier, 2016). Es uno de los acontecimientos más complicados, pero es necesario mentalizar que, para el/la niño/a no es solamente un mensaje confuso y contradictorio, sino que le genera la sensación de dejarle más estresado/a, no pudiendo encontrar una manera adecuada para calmarse. De igual modo, si el descontrol es constante, el/la niño/a sentirá falta de seguridad y disponibilidad de la figura de apego.



Anexo 7. Funciones de las emociones.

| FUNCIONES DE LAS EMOCIONES | |
|---|---|
| <p>Tristeza Ocurre ante una pérdida.</p> | <p>Enojo Surge cuando hay obstáculos para alcanzar las metas.</p> |
| <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Decidir si se puede recuperar lo perdido. <ul style="list-style-type: none"> • Si es posible, se podría recuperar; en caso contrario, se podría dar otra dirección a la vida. b) Permite tener ayudar de los demás. | <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Decidir si se puede cambiar la situación. <ul style="list-style-type: none"> • Si se puede, es posible hacerlo, cuando no, se podría enfocar en otra meta. b) Poner límites a las demás personas. |
| <p>Miedo Surge cuando se enfrenta una amenaza.</p> | <p>Ansiedad Sucede al identificar una amenaza futura, incierta y no se sabe qué hacer al respecto.</p> |
| <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser cautelosos. - Recibir apoyo y comprensión. | <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar y buscar posibles soluciones. - Consultar soluciones con otras personas. |
| <p>Alegría Surge cuando la persona ha logrado algo importante para ella misma.</p> | <p>Amor Sucede cuando la persona está con alguien que comparte o satisface metas.</p> |
| <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motiva a buscar más logros. - Ayuda a ser solidarios con las demás personas. | <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crea vínculos con las demás personas. - Ayuda a establecer relaciones más íntimas. |
| <p>Satisfacción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sucede cuando la persona dirige su vida de manera congruente con sus objetivos, valores y metas. - Funciona como una brújula que indica lo que es importante y motiva a mantener esa dirección. | |

Fuente. Libro Regulación Emocional en la práctica clínica (Funciones de las emociones)

Anexo 8. Relajación Muscular sin tensor y respiración lenta y profunda.

RELAJACIÓN MUSCULAR SIN TENSAR

Instrucciones

- **Preparación:** Quitarse todo lo que os pueda molestar y preparación de la sala.
- **Práctica:** Vais a relajar los músculos sin tensarlos siguiendo las indicaciones.
- **Posición:**
 - Sentar los más cómodamente y apoyar la espalda en la silla.
 - Inclinar de la cabeza ligeramente hacia delante.
 - Cerrar los ojos suavemente.
 - Apoyar las piernas sin cruzar y las muñecas sobre los muslos.

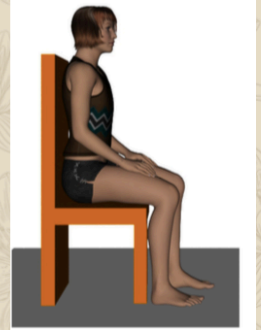
- No apretar los músculos.
- Observar el estado de los músculos.
- Notar las sensaciones agradables.
- No hacer ningún esfuerzo que implique sostener las zonas del cuerpo, excepto la cabeza al estar sentados.

BRAZOS:

- No apretéis los brazos, ni las manos.
- Aflojar los dedos, notar la relajación de los mismos.
- Notar las sensaciones agradables de la relajación en los brazos, manos, dedos, muy bien...

CARA Y CUELLO:

- No apretéis la frente, ni los ojos.
- Aflojar los dientes, los labios, la lengua, el cuello, la nuca, muy bien...



CUERPO:

- No apretéis los hombros, ni la espalda...
- Aflojar los muslos, los gemelos, los pies, los dedos, muy bien...
- Observar la relajación de los muslos, en los gemelos, en los pies, en los dedos...
- Notar las sensaciones agradables de la relajación que descienden por los muslos, gemelos, pies...
- No sostengáis las piernas, muy bien...

PIERNAS:

- No apretéis las piernas, ni los pies...
- Aflojar los muslos, los gemelos, los pies, los dedos, muy bien...
- Notar las sensaciones agradables de la relajación que descienden por los muslos, gemelos, pies...
- No sostengáis las piernas, muy bien...
- Ahora quedaos tranquilos y relajados... Disfrutad de las sesiones agradables, de la relajación en todo vuestro cuerpo, muy bien... (1 minuto que descansan y sientan la relajación en el cuerpo).
- Ahora vais a salir del estado de relajación poco a poco... muy bien...
- Moved despacio los pies... muy bien...

RESPIRACIÓN LENTA Y PROFUNDA

Instrucciones

- Respiración rápida y superficial: respiramos deprisa cuando nos hace falta coger más aire, por ejemplo cuando hacemos deporte o cuando nos aceleramos y estamos tensos 😬
- Respiración lenta y profunda: respiramos despacio cuando no nos hace falta una cantidad de aire extra, por ejemplo cuando descansamos profundamente dormidos o cuando estamos tranquilos y relajados. 😊

Inhalación

Se realiza una inspiración lenta y profunda por la nariz intentando expandir el estómago. Se coloca la mano debajo del ombligo en el abdomen para notar que el estómago se hincha como un globo (respiración diafragmática).

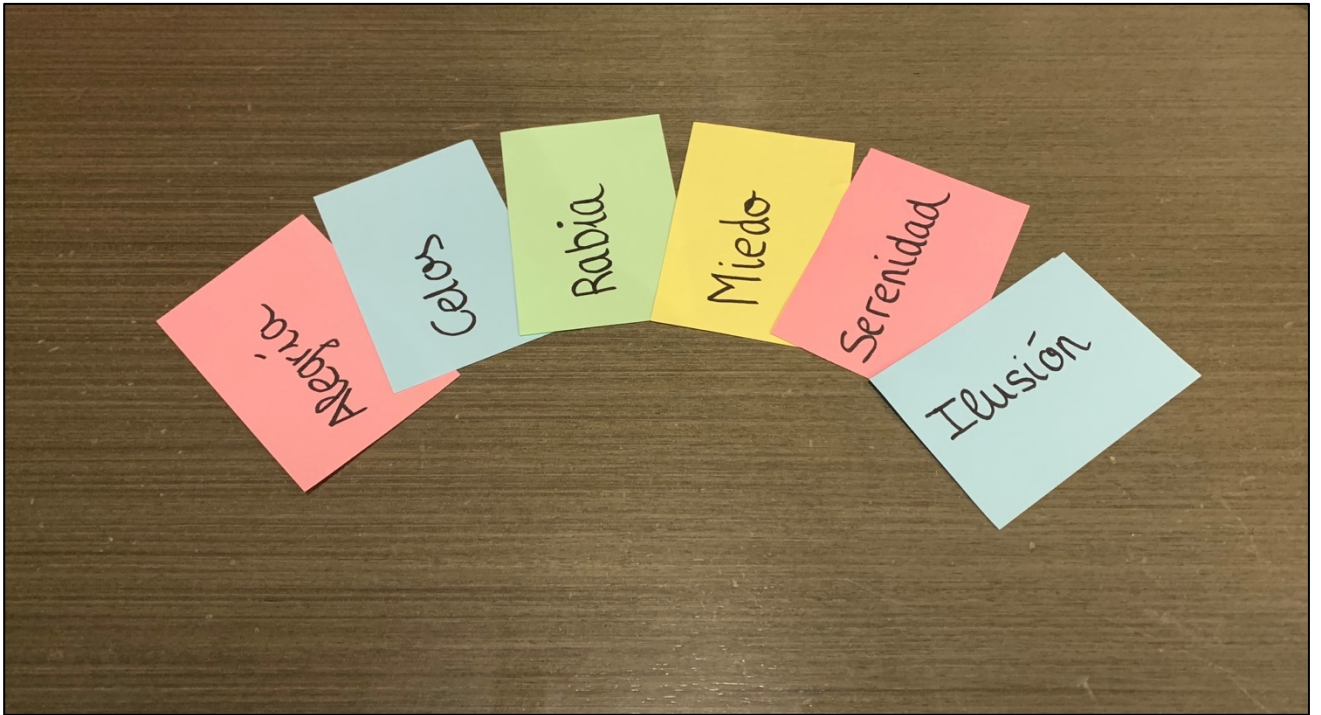
Retención

Se mantiene el aire cinco segundos.

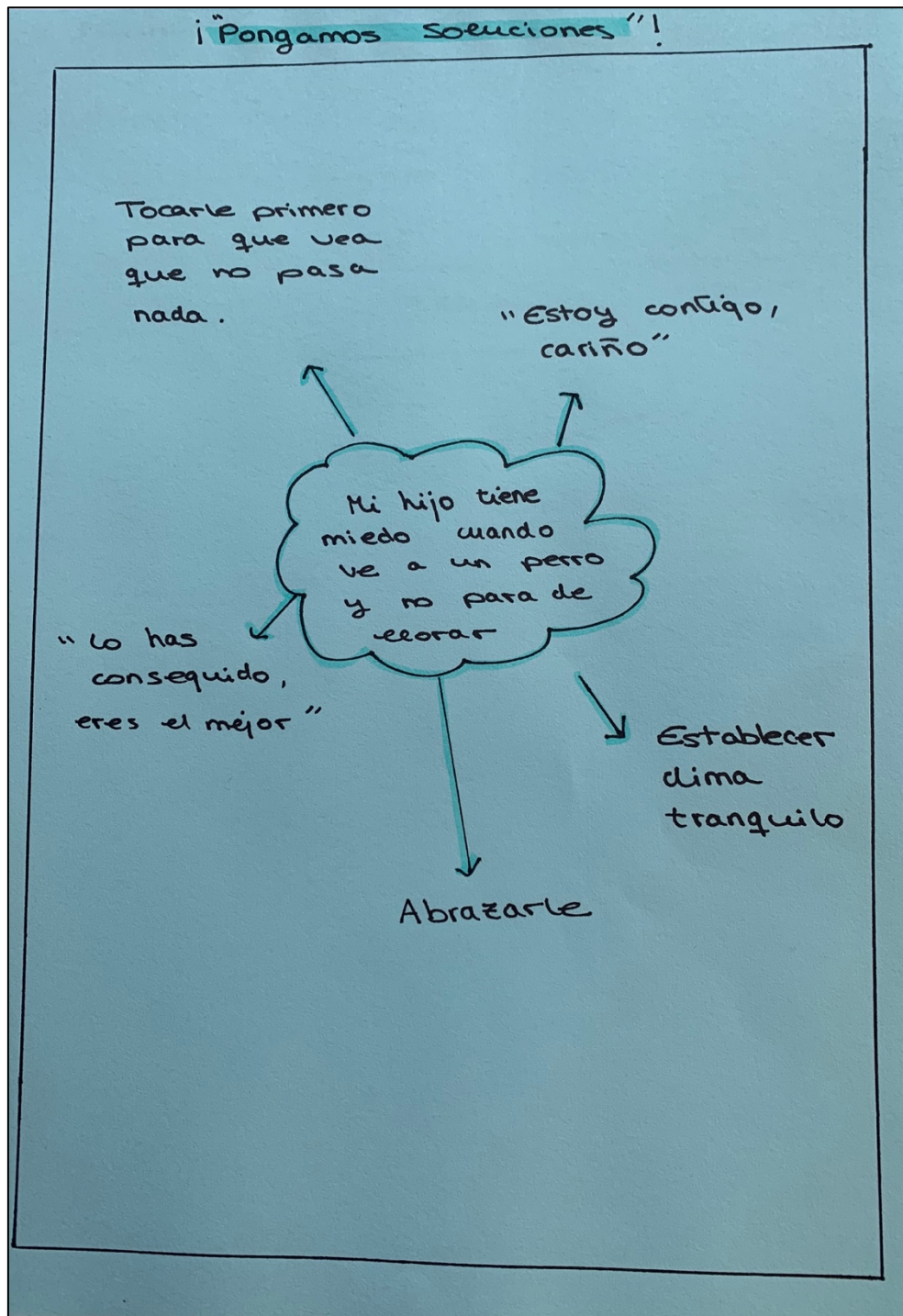
Exhalación

Se espira el aire muy lentamente por la boca entreabierta mientras se repite mentalmente «relax» y al expulsar el aire se imagina que se expulsa la tensión del cuerpo lejos, muy lejos.

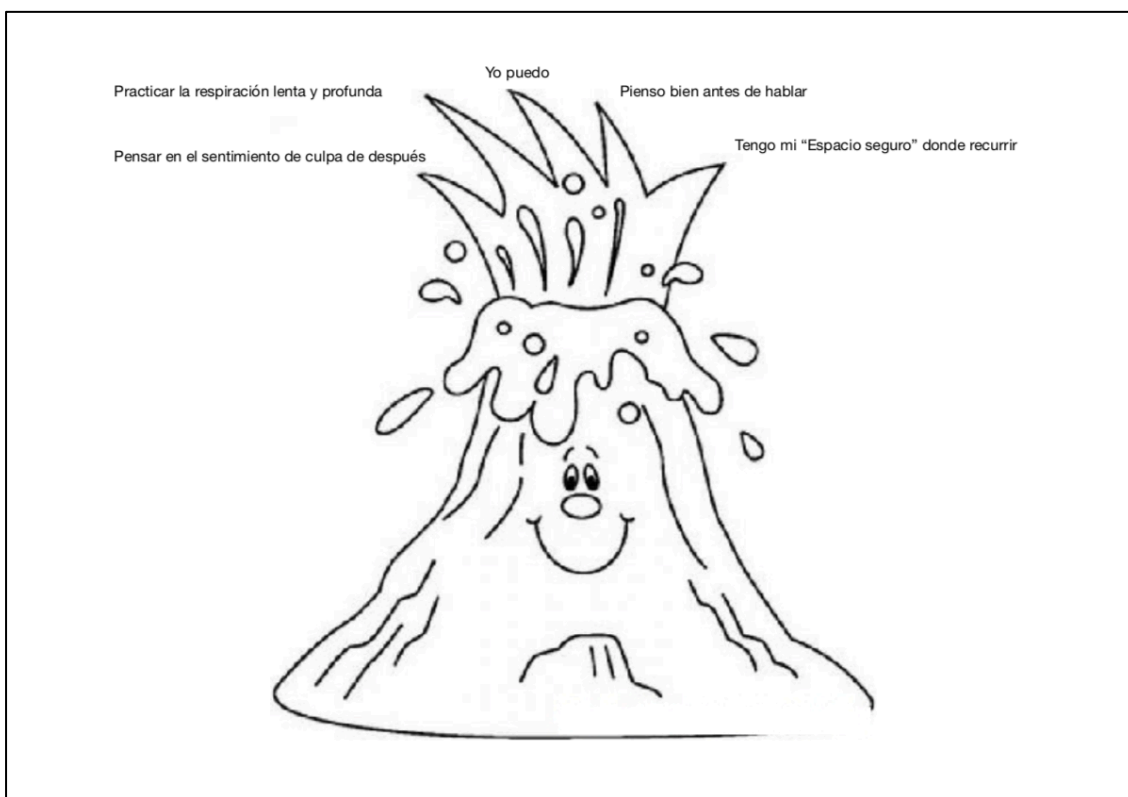
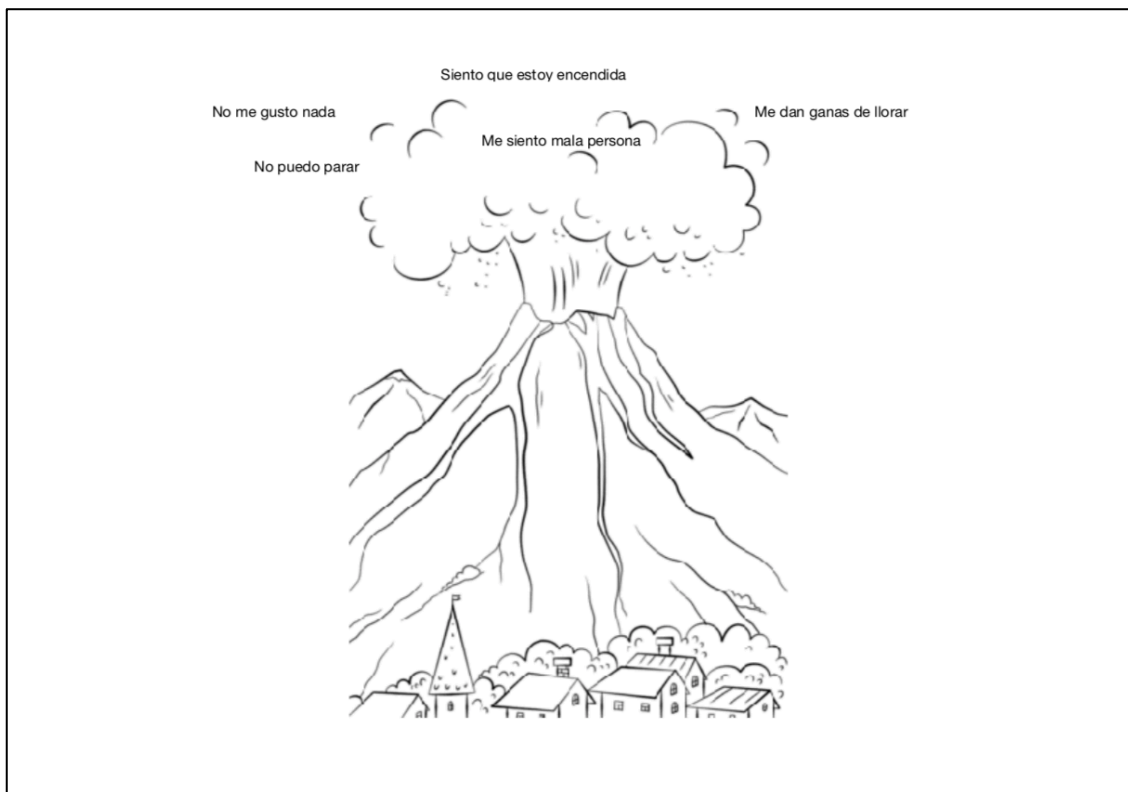
Anexo 9. Baraja de las emociones.



Anexo 10. ¡Pongamos soluciones!



Anexo 11. Volcán de sentimientos.



Anexo 13. Diario de Auto-observación.

| Modelo integrativo de regulación emocional | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------------|-----------|-------------------|-------------------|------------------------|------------|-----------|-----------|---|
| Modelo integrativo de regulación emocional <i>Diario de identificación de estrategias improductivas</i> | | | | | | Nombre (iniciales): | | | | |
| | | | | | | Semana de tratamiento: | | | | |
| Día de la semana (Circule el día de inicio) | Estrategias de regulación emocional problemáticas | | | | | | | | | Resultados |
| | Evitación Pasividad | Seguridad Control | Monitoreo | Rechazo-supresión | Tomárselo literal | Rumiación Preocupación | Inhibición | Catarsis | | (Marcar de 0 a 11) Niveles más altos de |
| | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Sí # / No | Males- Satisfacción |
| Lunes | | | | | | | | | | |
| Martes | | | | | | | | | | |
| Miércoles | | | | | | | | | | |
| Jueves | | | | | | | | | | |
| Viernes | | | | | | | | | | |
| Sábado | | | | | | | | | | |
| Domingo | | | | | | | | | | |

| Modelo integrativo de regulación emocional | | | | | | | Diario de práctica de estrategias productivas | | | |
|--|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|---|--|--|-------------------------|
| Marque el día que en que practicó la habilidad | | | | | | | Habilidades alternativas | | | Estrategias inefectivas |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Activación conductual | | | Evitación / Pasividad |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Acción comprometida | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Acción opuesta | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Acción opuesta | | | Seguridad / Control |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Hacer experimentos | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Consciencia plena | | | Monitoreo |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Ver el panorama completo | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Consciencia plena | | | Supresión / Rechazo |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Aceptar la experiencia | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Consciencia plena | | | Tomárselo literal |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Sólo notar | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Hacer experimentos | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Sólo notar | | | Rumiación |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Aceptar la realidad | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Repartir responsabilidades | | | |

| Modelo integrativo de regulación emocional | | | | | | | Diario de práctica de estrategias productivas | | | |
|--|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|---|--|--|-------------------------|
| Marque el día que en que practicó la habilidad | | | | | | | Habilidades alternativas | | | Estrategias inefectivas |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Sólo notar | | | Preocupación |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Aceptar la realidad | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Preocuparse efectivamente | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Ser asertivo | | | Inhibición |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Acción opuesta | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Hacer algo valioso | | | Catarsis |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo | Acción opuesta | | | |

Fuente. Libro Regulación Emocional en la práctica clínica.

Anexo 14. Ejemplos de situaciones.

- 1. Estáis en el centro comercial comprando, y su hijo/a quiere comprarse un juguete nuevo, como el papá le dice que no, éste coge una rabieta y se pone a llorar y a gritar, ¿qué haces?**
- 2. A tu hijo/a no le gusta lo que hay para cenar y el quiere una tortilla, entonces escupe la cena que no le gusta, ¿qué haces?**
- 3. Su hijo/a ha cogido una rabieta porque no quiere ponerse la ropa que le ha dicho su padre, ¿qué haces?**
- 4. Hay un nuevo miembro en la familia, y el niño mayor se enfada porque papa no juega con él o ella como lo hacía antes, ¿qué haces?**

Anexo 15. ¿Qué factores externos nos llevan a perder el control?



¿Qué factores externos nos llevan a perder el control?

- La carga de trabajo.
- Compañeros/as tóxicos/as.
- No haber dormido bien.
- No poder descansar un poco después de comer.
- No hablar bien inglés.
- ...

Anexo 16. Actividad "Control remoto".

Actividad "Control Remoto"

Conozcamos las directrices para el buen uso del control remoto...

- 1. Crear un dibujo al gusto de cada uno/a.**
 - Para localizar el centro remoto en el cerebro.

Ejemplo:



Ejemplo:

 - Calma
 - Respira
 - Control
- 2. Piensa una palabra para asociarla a ese momento.**
 - Busca una palabra que te genere tranquilidad, serenidad, algo que te devuelva el equilibrio y te saque de la ira y del enfado que te lleva a perder el control.

Ejemplo:

 - Calma
 - Respira
 - Control
- 3. A la vez que activas el control y dices la palabra, date permiso para elegir cómo responder a la provocación, al estresor o a la situación en lugar de ser la situación la que te elija a ti.**
 - Te hará tomar un poco de distancia.
- 4. Una vez que detengas el momento, que hayas "pulsado tu botón", tómate un momento para rellenar la siguiente tabla. Y luego actúa en función de lo que has escrito, no de lo que te pedía el cuerpo unos minutos antes.**

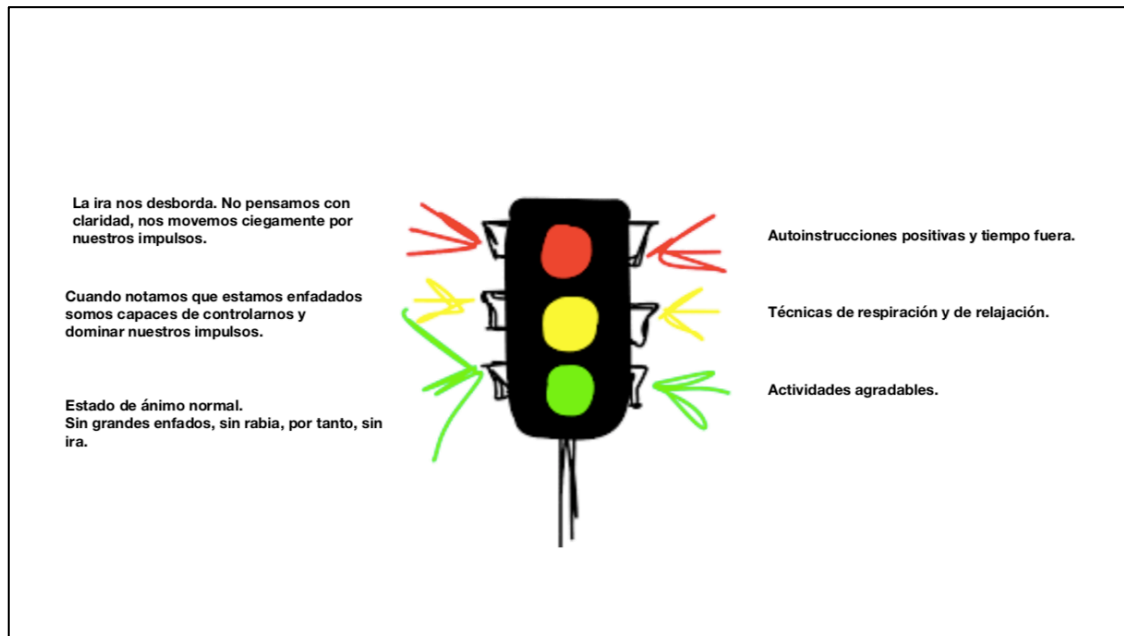
2

3

Anexo 17. Cajas decorativas.



Anexo 18. Técnica del semáforo.



Anexo 19. Listado de actividades agradables.



Cuanto estoy nervioso/a o enfadado/a, las actividades que me relajan son...

- Meditar
- Pintar
- Escuchar música
- Leer
- Hablar con un amigo
- No hacer nada
- Poner un Vídeo de Youtube de risa
- Hacer ejercicio
- Editar fotos

Anexo 20. Las reglas del juego.



Las reglas del juego son...

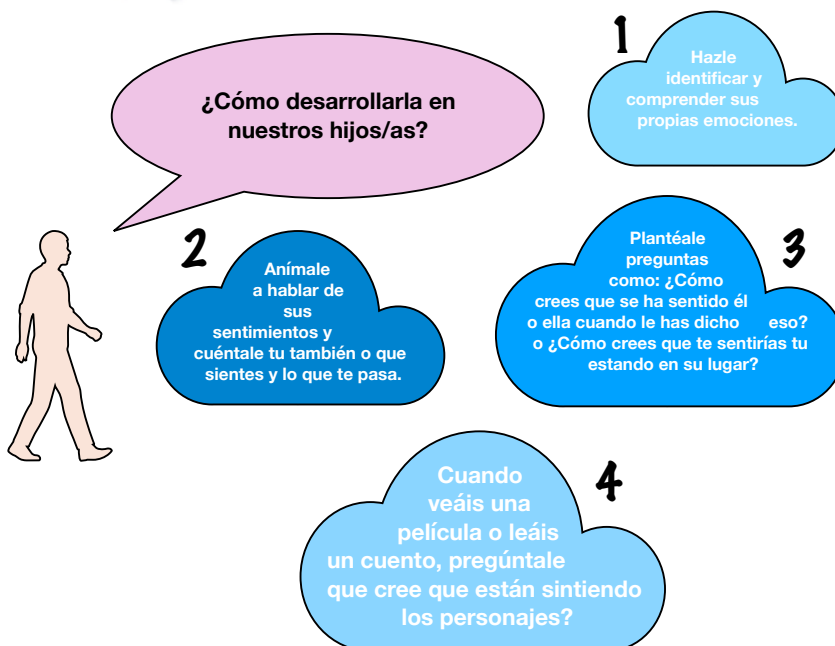
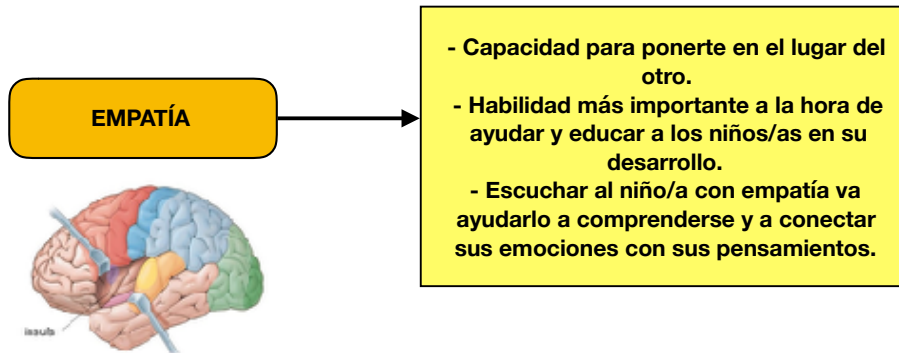
- Se elige un concepto que tenga que ver con el lenguaje positivo, como por ejemplo: Mentalización, empatía, amabilidad, optimismo, etc.
- Tiempo 1 minuto máximo.
- Se escriben tantas palabras como se le ocurra a cada uno, que estén relacionadas con los conceptos relacionados con: Mentalización, empatía, amabilidad, optimismo, etc.
- Se para el reloj y se leen las palabras en voz alta.
- Una vez presentadas, cada participante formula una frase con la palabra que más le ha gustado de las que ha escuchado.

Anexo 21. Plantilla de Mentalización.

| CONDUCTA ESTRESANTE (pataleta, pegar, gritar, aislarse, esconderse, aferrarse, ponerse rígido, etc.) | EVENTO GATILLADOR (separación del cuidador, ruidos, quitar juguete, pelea con hermanos, no dar lo que quiere, etc.) | PROCESO EMOCIONAL/ MENTAL (rabia, tristeza, angustia, frustración) | FUNCIÓN DE LA CONDUCTA (evitar algo o alguien, no querer separarse, conseguir algo, postergar algo, no querer estar solo, etc.) |
|--|---|--|---|
| | | | |

Fuente. Plantilla de Mentalización. Libro A.M.A.R. Felipe Lecannelier.

Anexo 22. Empatía.



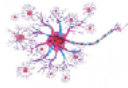
Ejemplo

María está desconsolada. Ella quería ir al parque pero se ha puesto a llover. Lleva cinco minutos llorando y cada vez llora más fuerte.

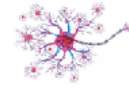
En lugar de decir: “María, cálmate. Venga, estate tranquila..., otro día podemos ir al parque”.

Prueba con: “Jo, qué rabia, ¿verdad? ¿A qué tu tenías muchas ganas de ir al parque?”

Anexo 23. Reforzar las normas y comportamientos positivos.



REFORZAR LAS NORMAS Y COMPORTAMIENTOS POSITIVOS



TEORÍA:

- Existe una idea extendida de que reforzar los comportamientos positivos del niño/a puede hacerlo dependiente del refuerzo.
- Hay estudios que indican que si reforzamos de manera indiscriminada, el niño/a puede acabar creyéndose una especie de Dios, o que si reforzamos cada pequeña cosa que hace bien, puede acabar viviendo demasiado pendiente de la valoración de los demás.
- Los extremos suelen ser perjudiciales y, lógicamente, reforzar a los niños/as a todas horas puede ser negativo para su autoestima.
- Reforzar significa fortalecer un comportamiento.
- Cada vez que el niño/a se siente reforzado, unas neuronas que controlan la motivación, segregan una sustancia llamada **dopamina**. Esta, permite que el cerebro del niño/a asocie la conducta realizada con la sensación de satisfacción o recompensa.

CONSEJOS:

- Los refuerzos más eficaces son los gestos más sencillos.
- Los niños/as van aprendiendo de ti hábitos, formas de pensar, principios, valores y sentimientos. Si consigues asociar las acciones que crees que son beneficiosas para él con la recompensa que de que se sienta satisfecho o reconocido, lo ayudará a que su conducta esté motivada de una manera adecuada.

¿CÓMO REFORZAR?

- De una manera proporcionada.
- Los refuerzos emocionales son más gratificantes que los materiales.
- Como regla general, la recompensa social, es decir, que lo felicites, le otorgues algún pequeño privilegio, o que le regales tu tiempo para sentarte en el suelo y jugar al juego que él/ella prefiera, es lo más recomendable.

EJEMPLO

| Recompensas eficaces | Recompensas poco eficaces |
|---|---|
| Pasar tiempo jugando a lo que el niño/a quiera. | Juguetes y otros premios materiales. |
| Felicitarlo, darle las gracias. | Felicitarlo delante de los demás hasta pasar vergüenza. |

¿CUANDO REFORZAR?

- Cuando sea necesario.
- Inmediatamente.
- A plazos.
- Cuando el niño/a lo haga mejor.

Anexo 24. "Los valores o virtudes que me representan".

Madura

Agradecida

Respetuosa

Íntegra

Amorosa

Anexo 26. Cuestionario de evaluación final del programa.

Cuestionario de evaluación final del programa.

A través del siguiente cuestionario, se pretende valorar, desde la perspectiva del participante, el grado de conocimiento adquirido durante el Programa "Mentalicemos con las emociones" así como el nivel de satisfacción. Se trata de un cuestionario totalmente confidencial. Contestad las siguientes preguntas lo más sinceros/as posibles.

1. ¿Qué has aprendido durante el desarrollo del programa? Enumera, al menos cuatro cosas.
-
-
-
-
2. En una escala de 1 a 10, ¿cuál es tu nivel de satisfacción con respecto al programa?
¿Qué es lo que más te ha gustado?
3. ¿Qué aspectos mejorarías del programa?
4. ¿Te han servido las actividades y técnicas que has realizado en el programa?
¿destacarías alguna en especial? Si tu respuesta es sí, ¿cuál?
5. ¿Crees que dispones de nuevos conocimientos que puedes utilizar para regular emocionalmente a tu hijo/a?
6. Observaciones. Anota cualquier cuestión que quieras destacar.