



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

Facultad de Psicología

Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

**Programa de Intervención en Problemas
Emocionales en Adolescentes entre 11 y 13
Años en Atención Primaria.**

Presentado por: Dña. Megan Cantalupi

Tutor/a: Dr. D. Alejandro Sanchis Sanchis

Valencia, a 31 de mayo de 2023

*A mi madre, por ser mi mayor pilar, mi referente de vida y por sustentarme en
todos mis sueños*

*A mis abuelos y a mi padre, que, aunque desde arriba, se que ocuparán un
puesto en primera fila el día de mi graduación y me guían en este camino*

A esta profesión, por ser la más bonita del mundo

A mi tutor, por su dedicación y comprensión

Título:

Programa de Intervención en Problemas Emocionales en Adolescentes entre 11 y 13 años en Atención Primaria

Resumen

La regulación emocional es un constructo transdiagnóstico y se ha convertido en uno de los fundamentos de las intervenciones terapéuticas en numerosos trastornos. Se ha observado que las dificultades emocionales predisponen al desarrollo de psicopatología en todas las edades. En consecuencia, unas habilidades de regulación emocional adecuadas constituyen un factor de protección importante, especialmente en la adolescencia, al ser una etapa de numerosos cambios. La literatura constata la vulnerabilidad de esta etapa y su idoneidad para la intervención con fines preventivos. España recoge en la actualidad una elevada incidencia de trastornos en la población infantojuvenil y el sistema sanitario no ofrece una atención psicológica de calidad. El objetivo de este trabajo es desarrollar un programa de intervención en problemas emocionales en la etapa de 11 a 13 años, que pueda ser ofrecido por el servicio de Atención Primaria ante la detección de los primeros síntomas de dificultades emocionales. El programa es una propuesta que se estructura en 4 fases de 11 sesiones en total. Consta de una fase de cribado, una fase de presentación del programa, una fase de aplicación y otra de evaluación de su efectividad. La aplicación del programa se divide en 3 bloques basándose en los modelos de regulación emocional de Gross (1999) y Hervás (2011). Se pretende ofrecer un programa dinámico y participativo, fomentando un aprendizaje personalizado, duradero e interactivo, desde un formato grupal que considera el funcionamiento del sistema sanitario español y que no es incompatible con la práctica clínica privada.

Palabras clave: Regulación emocional, Adolescencia, Inteligencia emocional, Psicopatología

Abstract

Emotional regulation is a transdiagnostic construct and has become one of the foundations of therapeutic interventions in numerous disorders. Emotional difficulties have been observed to predispose to the development of psychopathology at all ages. Consequently, adequate emotional regulation skills constitute an important protective factor, especially in adolescence, as it is a stage of many changes. The literature confirms the vulnerability of this stage and its suitability for intervention with preventive purposes. Spain currently has a high incidence of disorders in the child and adolescent population and the health system does not offer quality psychological care. The objective of this work is to develop an intervention program for emotional problems in the 11 to 13-year-old stage, which can be offered by the primary care service when the first symptoms of emotional difficulties are detected. The program is a proposal structured in 4 phases of 11 sessions in total. It consists of a screening phase, a program presentation phase, an application phase, and an evaluation phase of its effectiveness. The application of the program is divided into 3 blocks based on the emotional regulation models of Gross (1999) and Hervás (2011). It is intended to offer a dynamic and participatory program, promoting personalized, lasting and interactive learning, from a group format that considers the functioning of the Spanish health system and that is not incompatible with private clinical practice.

Key words: Emotional regulation, Adolescence, Emotional Intelligence, Psychopathology

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
REGULACIÓN EMOCIONAL: CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA	9
MODELOS DE REGULACIÓN EMOCIONAL	10
- <i>Modelo Procesual de Regulación Emocional (Gross, 1999)</i>	10
- <i>Modelo Basado en el Procesamiento Emocional Óptimo (Hervás, 2011)</i>	11
REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA	13
REGULACIÓN EMOCIONAL Y PSICOPATOLOGÍA	15
PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE REGULACIÓN EMOCIONAL	16
JUSTIFICACIÓN	18
OBJETIVOS	19
<i>General:</i>	19
<i>Específicos:</i>	19
METODOLOGÍA Y MATERIALES	19
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	20
ÁMBITO DE APLICACIÓN	20
OBJETIVOS DEL PROGRAMA	20
DESTINATARIOS	20
FASES EN LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA	21
- <i>Fase 0: Cribado Inicial y Selección</i>	21
- <i>Fase 1: Presentación del Programa</i>	21
- <i>Fase 2: Aplicación del Programa</i>	22
- <i>Fase 3: Evaluación Final</i>	22
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	22
<i>Bloque I: Reconocimiento Emocional</i>	23
Sesión 2: veo mis emociones.	23
Sesión 3: ¿Qué me quieren decir las emociones? Hay que escucharlas	24
<i>Bloque II: Análisis Emocional</i>	25
Sesión 4: yo no soy mi emoción y no la juzgo	25
Sesión 5: las emociones necesitan salir, pero escucharlas no significa dejarlas hablar por nosotros.	26
<i>Bloque III: modulación emocional</i>	27
Sesión 6: pensar antes de actuar.....	27
Sesión 7: brindar una respuesta a la situación	27
Sesión 8: maneras de gestionar las emociones	28
Sesión 9: Practico lo aprendido.....	28
Sesión 10: fin del programa	29
Sesión 11: evaluación final	29
DELIMITACIÓN DE RECURSOS.....	31
ANÁLISIS DE SU VIABILIDAD	31

EVALUACIÓN	32
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS	35
ANEXOS.....	42
ANEXO 1: RECURSO “EL LIBRO DE MIS VIVENCIAS”	42
ANEXO 2: FICHAS A RELLENAR	63
ANEXO 3: RULETA DE LAS EMOCIONES	72
ANEXO 4: TERMÓMETRO EMOCIONAL.....	73
ANEXO 5: LAS LEYES EMOCIONALES	74
ANEXO 6: EJERCICIO DE SENSACIONES.....	75
ANEXO 7: TÉCNICA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	76
ANEXO 8: CARTA DE RECOMENDACIÓN	77

Introducción

Regulación Emocional: Conceptualización Teórica

La Regulación Emocional es la capacidad de monitorear, evaluar y modular las propias reacciones emocionales, ya sean positivas o negativas, atenuándolas, intensificándolas o simplemente manteniéndolas (Gross y Thompson 2007).

Constituye el conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos, es decir, conductuales y cognitivos, que coordinan la intensidad, duración y expresión de las emociones en respuesta a estímulos internos o externos (Thompson, 1994, p.27).

El objetivo es garantizar una buena adaptación social y favorecer procesos de toma de decisiones útiles (Gross, 2014).

Es un constructo que cobra presencia en numerosos ámbitos de la psicología, siendo en la actualidad un tema ampliamente investigado en el que se brindan variedad de conceptualizaciones teóricas (Campos, 2004).

Nociones Asociadas al Concepto

La regulación emocional es intrínseca cuando la persona tiene la capacidad de activar ciertos procesos cognitivos y modificar el proceso generativo de las emociones (Gross y Barrett, 2011). Y es extrínseca, cuando los refuerzos y contingencias externas, son las que regulan el estado emocional de la persona. Además, puede ser consciente y voluntaria o inconsciente e involuntaria (Gross y Jazaieri 2014).

Hay autores que consideran la regulación emocional como el resultado de un equilibrio entre formas extremas de descontrol y excesivo autocontrol emocional. La literatura hace así una distinción entre la regulación emocional adaptativa y la desadaptativa (Hervás y Vázquez, 2006).

Como regulación adaptativa se entiende cuando la regulación emocional es exitosa, funcional y adecuada (Gross y Thompson, 2007). Caracterizada por alterar la duración o intensidad de la emoción y modular la experiencia emocional más que eliminar por completo algunos estados afectivos (Gratz y Roemer., 2004).

El estilo desadaptativo o desregulación, resulta en un estilo disfuncional que surge por un déficit en la activación de las estrategias o por un déficit en la efectividad, es decir, ciertas estrategias se ponen en marcha, pero no acaban siendo exitosas. Dentro de esta categoría se incluye la evitación, el rechazo y la represión emocional (Gross, 2014 ; Hervás, 2011).

Categorizadas recientemente como estrategias disfuncionales, también se consideran, dado el elevado número de casos y la correlación existente, las autolesiones no suicidas y el abuso de sustancias (McNally et al., 2003).

Garnefski et al., (2001) hablan de estrategias cognitivas de regulación emocional. Clasifican como adaptativas las que facilitan la tolerancia a la frustración o un mejor manejo de las emociones asociadas a una experiencia negativa, por ejemplo, la reevaluación positiva (asignar una interpretación y significado positivo a una situación) , el reenfoque positivo (centrar la atención en pensamientos más positivos), la aceptación (aceptar lo vivido y resignarse a lo sucedido), reenfoque en la planificación (pensar qué pasos dar para manejar el evento negativo) y puesta en perspectiva (relativizando el evento negativo al compararlo con otros eventos).

Entre las desadaptativas clasifican la rumiación (pensamientos que centran la atención individual en el estado de ánimo negativo), la autculpabilización (culpabilizarse por los eventos y situaciones que uno experimenta), catastrofismo (pensamientos que magnifican la severidad de una experiencia), y otro-culpa (culpar al medio ambiente o a alguien más por lo que uno ha experimentado).

Modelos de Regulación Emocional

A continuación, se expondrán los principales modelos que explican el proceso desde que surge la emoción hasta alcanzar la regulación emocional, el modelo de Gross (1999) entre los más relevantes y referentes a nivel internacional y el de Hervás (2011) entre los más recientes y acreditados en España.

- *Modelo Procesual de Regulación Emocional (Gross, 1999)*

Gross plantea en un modelo el procedimiento por el cual se llega a alcanzar la regulación y en cada fase establece unas estrategias.

El proceso de generación de las emociones constituye una cadena en las que los pasos siguen una secuencia condicionando el siguiente hasta llegar a la regulación.

1. Primero, la persona procede a la *selección de la situación*, lo que implica escoger si se expone a determinadas situaciones que pueden desencadenar una emoción, como puede ser ponerse en peligro por ejemplo. Del mismo modo tiene la capacidad de escoger situaciones evocadoras de emociones positivas.

2. Segundo, procede a la *modificación de la situación*, que consiste en el esfuerzo por cambiar activamente elementos de la misma, para modificar su impacto emocional.

3. Tercero, la persona *modula la atención* y por tanto puede escoger a qué elementos de la situación atiende, por ende, modular el foco atencional para influir en la emoción que se origine. Este proceso puede ser interno o externo, por tanto, hacia los propios pensamientos y sensaciones o hacia alguna referencia exterior.

Aquí la persona puede usar la distracción como evasión emocional (Kanske et al., 2010) o la concentración para fortalecer la respuesta emocional.

4. Cuarto, la persona procede a la *reelaboración cognitiva*, modificando la interpretación de la situación para alterar su significado emocional, ya sea cambiando su forma de pensar acerca de las circunstancias o influyendo sobre su capacidad para manejar las demandas que se plantean (Ellsworth y Scherer, 2003).

Suele utilizarse para reducir las emociones negativas, aunque puede ser usada también para aumentar o disminuir las emociones positivas (Samson y Gross, 2012).

5. Por último, se produce la *modulación de la respuesta emocional*, las respuestas emocionales, ya se han activado y las estrategias afectan directamente los componentes experienciales, conductuales o fisiológicos de la respuesta emocional consecuente.

Dentro del modelo, se hace una distinción entre estrategias de regulación emocional centradas en antecedentes y centradas en respuestas. Entre las primeras, encontramos todas las acciones que realizamos antes de que la respuesta emocional esté plenamente activa y antes de que haya cambiado nuestro comportamiento o nuestra respuesta fisiológica. Mientras que las estrategias centradas en los consecuentes intervienen cuando ya se ha generado la respuesta emocional, eso es, en la última fase (Gross, 2014, p. 7).

- ***Modelo Basado en el Procesamiento Emocional Óptimo (Hervás, 2011)***

Hervás (2011) propone el modelo basado en el procesamiento emocional óptimo, partiendo de la premisa de que el procesamiento emocional tiene que ser activo y requiere dos tareas básicas. Primero elaborar las emociones y seguidamente comprenderlas para ser eficaz, básicamente, identificar qué tipo de emociones aparecen y qué las ha provocado, dos pasos consecutivos y esenciales. Este modelo considera clave la fase de apertura y procesamiento

emocional para la regulación; sin ello, la modulación sería deficiente, cortoplacista y desadaptativa.

El autor, establece un modelo del que se desprenden las tareas necesarias para lograr un procesamiento emocional óptimo. Frente a una determinada situación, el individuo experimenta una reacción emocional cuyas características pueden estar más o menos influenciadas por la interpretación que él mismo le otorga a la situación y a la vivencia emocional. Una vez desencadenada la reacción emocional, es necesario activar una serie de pasos que faciliten el procesamiento y concluyan en una modulación adaptativa. Estos pasos cuya secuencia es en cadena y progresiva, son:

- *Apertura emocional*: es lo opuesto a la alexitimia, en cuanto la persona debe estar en posibilidad de experimentar las emociones para poder acceder a ellas, por tanto, exponerse a sentirlas, permitir un acceso consciente y darse permiso para sentir.
- *Atención emocional*: prestar atención a las emociones, contrario a la desatención emocional.
- *Aceptación emocional*: aceptar las emociones y no negarlas.
- *Etiquetado emocional*: poder nombrar, distinguir e identificar las emociones con claridad.
- *Análisis emocional*: capacidad de la persona de interpretar el significado e implicaciones de las emociones y reflexionar al respecto, se subdivide a su vez en cuatro fases:
 - (a) Conocer el desencadenante o activador de la emoción.
 - (b) Averiguar qué información revela la emoción.
 - (c) Valorar y decidir si la información es válida o no o si se requiere de información adicional.
 - (d) Extraer las conclusiones o aprendizajes de la emoción, si se considera válida.
- *Modulación emocional*: último paso, que se refiere a la capacidad de la persona para modular sus respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias, ya sean éstas emocionales, cognitivas o conductuales, siendo el polo opuesto la desregulación emocional (Gratz y Roemer, 2004).

Regulación Emocional en la Adolescencia

Desde la infancia a la adolescencia, la capacidad de regulación emocional se ha visto que está relacionada con la maduración neurobiológica de los individuos. Una vez alcanzado un adecuado desarrollo de las estructuras, se percibe una organización a nivel cognitivo, conductual y emocional adecuada a la edad (Campos et al., 2004).

De hecho, la literatura ha podido dejar constancia de los hitos evolutivos a nivel emocional (Steinberg, 2008 ; Van der Graaf, 2014 ; Zeman, 2006). En concreto, se ha observado que la infancia y la adolescencia, son las etapas donde el desarrollo emocional es más vulnerable a las condiciones del entorno y por tanto a la influencia del contexto social, económico y cultural entre otros (Cole, 2014).

El ambiente de desarrollo condiciona las capacidades de regulación emocional futuras. Se ha visto que, niños que han sufrido situaciones de pobreza, de violencia, marginación, inestabilidad, pocas oportunidades estudiantiles y modelos a seguir deficientes (Wadsworth y Berger, 2006), entre otras muchas situaciones posiblemente traumáticas y estresantes, carecen de posibilidades de adquirir habilidades de regulación emocional. Estas son deficientes o inexistentes y acrecen la vulnerabilidad a psicopatología. Un ambiente familiar cálido, un entorno socioeconómico estable y la ausencia de violencia, están entre los factores protectores (Ahmed, 2015).

La exposición a situaciones de vulnerabilidad constituye un factor de riesgo pudiéndose presentar en cualquier momento del desarrollo. De este modo, se observa que lleva a problemas de regulación de los impulsos, problemas en las relaciones interpersonales y predispone a problemas emocionales y conductuales a largo plazo (Eisenberg et al., 2001).

Siendo la adolescencia el periodo que abarca desde los 10 a los 19 años (Sawyer et al., 2012), esta es especialmente importante en términos de vulnerabilidad porque es un periodo de numerosos cambios a nivel físico, social y emocional. Hay una búsqueda de independencia y pertenencia al grupo de iguales, fluctuaciones en las relaciones y presión académica (Casey y Caudle, 2013). Además, ante la presión social, el adolescente acaba modulando sus reacciones emocionales a las expectativas de sus compañeros, que se convierten en los otros significativos (Ahmed, 2015).

Somerville et al. (2013), consideran que los cambios fisiológicos que ocurren en las estructuras relacionadas con las emociones, como la corteza prefrontal y límbica, propios de dicha edad, podrían explicar la labilidad emocional y la toma de riesgos que la caracteriza.

Si a los cambios que ocurren, se suma el incremento de estresores emocionales que proviene del entorno social, se acentúa la dificultad que se puede dar en la regulación

emocional. De hecho, la adolescencia, es un período que se ha asociado a una elevada incidencia de aparición de síntomas internalizantes y externalizantes y predisponente a la aparición de trastornos emocionales (Ahmed, 2015).

Es una etapa en la que procesos de alto nivel como el control inhibitorio, el pensamiento abstracto, la toma de decisiones y la memoria de trabajo, todos necesarios para la regulación emocional, están aún en desarrollo (Ahmed, 2015), incrementando la posibilidad de problemas regulatorios.

Dentro de esta etapa cabe hacer una diferenciación del proceso de regulación emocional por edades:

- Alrededor de los 10 años, el pre-adolescente ya es capaz de manejar sus emociones, las demandas de la situación, y responder de una manera culturalmente adecuada.
- Brodbeck et al. (2013) citado en Sabatier (2017), consideran la etapa de los 11 a los 13 años crítica para el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Los adolescentes están preocupados por como son percibidos por sus otros significativos y por su posición en el grupo social. El deseo de pertenencia, lleva a reducir su capacidad de autoregulación, a tener baja asertividad y a reducir la toma de decisiones (Van der Graff et al. , 2014). Esto se ha asociado especialmente a la realización de conductas de riesgo (Brodbeck et al., 2013).
- Entre los 14 y los 16, se produce una evolución en cuanto se desarrolla la capacidad de tener en cuenta la perspectiva de los demás y las consecuencias de las decisiones a largo plazo, al desarrollarse la lógica (Sabatier, 2017). Además, se produce una diferenciación en regulación emocional acorde al estereotipo cultural de cada sexo, así las chicas exhiben abiertamente sus emociones y los chicos tienden a inhibir la expresión emocional (Zimmermann & Iwanski, 2014).
- Entre los 17 y los 19, se desarrollan estrategias como la toma de perspectiva, la preocupación empática y la reevaluación de la situación (Van der Graff et al, 2014) y una mejor capacidad de responder a la presión de los iguales, mayor responsabilidad y modulación en las reacciones.

En su globalidad, se puede considerar la adolescencia un periodo de aprendizaje y flexibilidad (Steinberg, 2005), punto de inflexión para el desarrollo emocional. Por lo tanto, una fase crítica para el desarrollo de estrategias de regulación emocional adaptativas y a su vez la implementación de intervenciones (Werkerle et al., 2007).

Regulación Emocional y Psicopatología

El uso de estrategias adecuadas es necesario puesto que la desregulación emocional lleva a la inestabilidad emocional o a una inercia afectiva desmesurada (Linehan, 1993a). Un individuo emocionalmente desregulado, no aprende a etiquetar, comprender, regular o tolerar las respuestas emocionales (Menin et al., 2007) y oscila entre la inhibición y la labilidad emocional extrema (Linehan, 1993a), siendo incapaz de alcanzar un equilibrio emocional.

La modulación es necesaria, porque facilita la disminución de la urgencia y la tendencia a la acción asociada con la emoción al permitir que el individuo controle el comportamiento (Linehan, 1993a; Melnick y Hinshaw, 2000). De hecho, la dificultad para regular eficazmente las emociones no se asocia solo a conductas disfuncionales, sino que es una de las causas de aparición de psicopatología (John y Gross, 2004), dado que la desregulación prolongada genera consecuencias disfuncionales, tanto intrapsíquicas como interpersonales (Ekman, 2007).

El uso de estrategias de regulación ineficaces, se relaciona con la aparición de trastornos ansiosos y depresivos, de la conducta alimentaria, de abuso de alcohol y sustancias (Aldao et al., 2010; Cerolini et al., 2019; Gross y Thompson, 2007) y de trastornos de personalidad (Carpenter y Trull, 2013). Por ello se puede definir la regulación emocional como un constructo transdiagnóstico, dado que, numerosos trastornos comparten una base de desequilibrio emocional y es por eso, que es uno de los pilares en numerosos abordajes terapéuticos (Barlow, 2017; García, 2017; Martinsen et al., 2019).

Se ha visto que el uso de determinadas estrategias de regulación emocional cognitivas se asocia al desarrollo de psicopatología en niños y jóvenes (Garnefski et al., 2007). En concreto, los problemas de internalización en niños y adolescentes se correlacionan positivamente con la rumiación, el catastrofismo, la culpa y la aceptación (Garnefski et al., 2005) y negativamente, con el reenfoque positivo, la reevaluación y la planificación (Bjorck et al., 2001). Rumiar, suprimir o evitar las emociones, se ha asociado con mayor vulnerabilidad a la aparición de psicopatología (Ehring et al., 2008) en comparación con la reevaluación cognitiva, la aceptación y la solución de problemas (Aldao et al., 2010).

En estudios llevados a cabo en España sobre población adolescente, se encuentra una prevalencia de numerosos trastornos relacionados con regulación emocional. El 11,8% de niños entre 9 y 12 años tiene un trastorno de ansiedad, (Canals et al., 2019). La depresión muestra una prevalencia del 3,4% (Canals-Sanz et al., 2018) y los trastornos de la conducta alimentaria, muestran una prevalencia entre el 4,1 y el 4,6% (Morales, 2018). En un estudio desarrollado

en una unidad de psiquiatría de Navarra, se observó que el 21,7 % se había autolesionado, y el 20,6% tenía pensamientos suicidas (Mateo et al., 2022).

En la actualidad, desde Atención Primaria, ante sospecha de problemas psicológicos o necesidad de ayuda, los adolescentes son derivados al servicio sanitario encargado, la Unidad de Salud Mental Infantil y del Adolescente (USMIA).

La demora para recibir una primera cita en salud mental pasa de unos meses a un año completo; las citas son breves y con un intervalo de 2-3 meses entre una consulta y la siguiente. Ante esta situación, a menudo, los facultativos optan por prescribir psicofármacos, dado que, acudir a una consulta privada no es viable económicamente para muchas personas. En consecuencia, el sistema, se encuentra ante grandes listas de espera, una elevada adicción a fármacos y pacientes que se quedan sin recibir una atención psicológica de calidad (Linde, 2023).

Por lo expuesto, la gran mayoría de adolescentes con problemas emocionales son atendidos tarde desde los servicios de salud mental o directamente no llegan a ser derivados, en contra de la evidencia. Esta, sugiere la importancia de la intervención temprana con psicoterapia en este tipo de casos para evitar su cronificación (Cape et al., 2010) y resalta específicamente los beneficios de la intervención transdiagnóstica (Newby et al., 2014).

La literatura recoge que el uso de terapias psicológicas grupales, desde Atención Primaria, es una alternativa más eficaz que el simple tratamiento que desde dichos servicios se puede ofrecer (Huntley, et al., 2012).

Programas de Entrenamiento de Habilidades de Regulación Emocional

Entre los programas más conocidos y referentes en el entrenamiento de habilidades específicas de regulación, se encuentra la Terapia Dialectico Comportamental, DBT (Linehan, 1993b). Dicha terapia consta de 4 módulos, uno de los cuales se centra en habilidades de regulación emocional donde se proponen las siguientes estrategias de regulación: Identificar y etiquetar las emociones, incrementar las experiencias emocionales positivas y orientar la respuesta emocional a la acción opuesta. Aunque planteada originalmente para el trastorno de personalidad, “la literatura nos indica la flexibilidad de la DBT al conseguir buenos resultados en otros problemas como trastornos alimentarios o incluso trastornos de ansiedad y depresión” (García, 2017, p.5).

Entre otros programas con contrastada efectividad en la literatura y que trabajan regulación emocional en el enfoque de otro trastorno, se encuentra Coping Cat (Kendall, 2006)

orientado al trastorno de ansiedad en niños entre 7 y 13 años. Desde un enfoque cognitivo conductual se lleva a cabo; psicoeducación, exposición a la situación temida, entrenamiento en técnicas de respiración, reestructuración cognitiva para facilitar el cambio y entrenamiento en resolución de problemas, con el objetivo de lograr disminuir la ansiedad.

El programa Super Skills for Life, SSL (Orgilés et al., 2019) es un protocolo transdiagnóstico para la ansiedad y la depresión en niños de 6 a 12 años, cuya aplicación puede ser individual o grupal, en el entorno clínico o escolar (Essau et al., 2019). Consta de ocho sesiones en las que se abordan los factores de riesgo centrales de los problemas de internalización. Siendo estos; la disfunción cognitiva, la evitación, el manejo emocional, la baja autoestima, los déficits de habilidades sociales y las estrategias de afrontamiento. El objetivo es mejorar el estado de ánimo, autoestima y afrontamiento en situaciones de ansiedad. El programa trabaja educación emocional, reevaluación cognitiva, técnicas de relajación y activación conductual. Ha demostrado efectos positivos a largo plazo (Melero et al., 2021).

El Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales, UP (Barlow, 2011) es una intervención conductual cognitiva aplicable entre los 7 y los 13 años, que consta de 5 módulos. Enfocados en trabajar el neuroticismo y la desregulación emocional subyacentes a los trastornos de ansiedad, depresivos y relacionados. Consta entre 12 y 18 sesiones, llevadas a cabo semanalmente, centradas en trabajar la motivación al cambio y posteriormente la naturaleza de las emociones y sus componentes. Además, trabaja la comprensión emocional, la evaluación negativa, la evitación de la experiencia emocional intensa, el desarrollo de estrategias de regulación y la prevención de recaídas. Este abordaje transdiagnóstico ha demostrado ser igual de efectivo que la terapia individual dirigida a los componentes específicos de cada patología (Barlow et al., 2017). Este protocolo, consta de una adaptación específica para adolescentes de Ehrenreich-May et al. (2017).

Destaca el programa de educación emocional INTEMO (+) (Ruiz-Aranda et al., 2013) que trabaja la inteligencia emocional y está dirigido a jóvenes de entre 12 y 18 años. Es un programa práctico en el cual la metodología que se lleva a cabo permite a los jóvenes participantes desarrollar cada una de las habilidades que componen la inteligencia emocional. Durante el proceso desarrollan la capacidad de reconocer, comprender, expresar y manejar las emociones. El programa se basa en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) y consta de 12 sesiones distribuidas en 4 módulos, siendo el primero la expresión emocional, seguido de la facilitación y la comprensión emocional y por último, la regulación. El programa ha

demostrado ser eficaz a corto y largo plazo en las habilidades sociales, la empatía y en conductas disfuncionales y trasgresoras.

Por último, el programa PSICAP (Cano-Vindel, 2017), un proyecto de Psicología desde Atención Primaria. Es un protocolo de intervención grupal con enfoque cognitivo conductual y base transdiagnóstica. Consta de 7 sesiones de una hora y media, distribuidas a lo largo de 4 meses, en las que se aborda desde la psicoeducación hasta las técnicas de autoregulación emocional. La aplicación de este protocolo ha demostrado reducir la sintomatología y somatizaciones de los trastornos emocionales, aumentar la calidad de vida y reducir el consumo de fármacos comparado con el tratamiento habitual (consultas con el médico de cabecera).

El abordaje breve y transdiagnóstico, ofrece resultados que se mantienen hasta 12 meses posteriores a la finalización de la intervención. Contribuye a reducir las listas de espera del Servicio Público, ya que, permite asistir un elevado número de personas en un corto período de tiempo y eficazmente (Colegio Oficial de Psicología de la Comunidad Valenciana, 2021; González-Blanch et al., 2018).

Justificación

Los modelos de regulación emocional presentados y los programas expuestos en el presente trabajo, permiten una revisión de los pasos necesarios para llegar a un éxito regulatorio. Entrenar estos pasos es importante para potenciar respuestas adaptativas, evitar el uso de estrategias disfuncionales y sus correspondientes riesgos. En efecto, los procesos que acontecen después del desbordamiento emocional, son claves en el desarrollo de psicopatología (Aldao et al., 2010). Por tanto, enseñar a la persona a lograr una regulación adaptativa, propiciará que las consecuencias cognitivas, fisiológicas y conductuales sean las adecuadas (Thompson, 1990). Todo ello, evidencia la importancia de un buen entrenamiento en regulación emocional, dado su potencial para mejorar el bienestar psicológico. Además, su carácter transdiagnóstico, la convierte en una herramienta que permite la intervención temprana ante dificultades emocionales, previniendo también la posible aparición de psicopatología futura.

Durante la etapa de la adolescencia las habilidades de regulación emocional constituyen un factor de riesgo o protección para la psicopatología (Aldao, et al., 2016). Esto sugiere la necesidad de potenciarlas y la idoneidad de esta etapa para la intervención, ya que, la plasticidad neuronal que la caracteriza, permite frenar el avance o aparición de síntomas

clínicos (Ahmed, 2015). El desarrollo ejecutivo que se ve a partir de la adolescencia media y el mayor control emocional asociado (Thompson y Goodman, 2010) resaltan la vulnerabilidad aún mayor, existente en la adolescencia temprana. Y por ende, la necesidad de intervenciones en la misma.

La elevada incidencia de trastornos y la falta de recursos del sistema sanitario, abren la puerta a la necesidad de reducir la prevalencia y plantear programas para su abordaje temprano, que ayuden a los adolescentes una vez detectadas las primeras dificultades para evitar su empeoramiento.

La idea de este trabajo pretende seguir la estela de los programas revisados. Se plantea un programa con un enfoque transdiagnóstico para atender pacientes adolescentes con dificultades emocionales. Partiendo del objetivo de mejorar sus habilidades de regulación, proporcionando una ayuda psicológica de calidad y teniendo en cuenta el funcionamiento del sistema de salud español.

Objetivos

General:

- Elaborar un programa de intervención en problemas emocionales en adolescentes de 11 a 13 años que acuden a Atención Primaria.

Específicos:

- Revisar la literatura existente acerca de la regulación emocional, los trastornos relacionados, y la etapa de la adolescencia.
- Hacer una revisión de los programas de intervención en regulación emocional que existen en la actualidad.

Metodología y Materiales

A raíz de una revisión bibliográfica y documental realizada, se detectaron necesidades que se han querido abordar con la realización de un programa que consta de 4 fases llevadas a cabo con una sesión semanal durante 11 semanas, enfocado al ámbito clínico. El programa ha sido elaborado con el objetivo de mejorar las habilidades de regulación emocional en adolescentes entre 11 y 13 años que presentan dificultades. Este se ha dividido en tres módulos basados en los modelos de Gross (1999) y Hervás (2011), trabajando las estrategias planteadas por Garnefski et al., (2001). Evaluando la efectividad del mismo con un pre-test y post-test con el Cuestionario SENA (Fernandez-Pinto, et al., 2015). El programa presencial y participativo

es planteado en la línea de los programas existentes y teniendo en cuenta el funcionamiento del sistema sanitario español. Desde un abordaje transdiagnóstico y grupal se busca dar asistencia a las personas que acuden a Atención Primaria y necesitan atención psicológica para patologías emocionales no cronificadas. Para que puedan ser atendidas adecuadamente y reduciendo costes y listas de espera. El formato planteado no es incompatible con la practica clínica privada.

Descripción del Programa

Ámbito de Aplicación

El programa se plantea teniendo en cuenta el funcionamiento de Atención Primaria y del servicio de atención psicológica del sistema sanitario español. Puede llevarse a cabo también en la práctica clínica privada. Es un trabajo técnico, planteado desde un encuadre de intervención que debe ser llevado a cabo por un psicólogo y que tiene un formato grupal de entre 8 y 10 participantes.

Objetivos del Programa

Generales:

- Mejorar las habilidades de regulación emocional de los adolescentes con dificultades emocionales en la etapa entre 11 y 13 años.
- Mejorar la calidad asistencial y favorecer un afrontamiento más efectivo en pacientes con dificultades emocionales que acuden a servicios de Atención Primaria.

Específicos:

- Favorecer la expresión emocional
- Entrenar el reconocimiento de emociones
- Identificar el desencadenante emocional de una situación
- Planificar la respuesta emocional
- Entrenar estilos regulatorios adaptativos

Destinatarios

Esta propuesta va dirigida a adolescentes de quinto y sexto de primaria y primer curso de educación secundaria, correspondiendo respectivamente a las edades de 11, 12 y 13 años. Estos deberán acudir a Atención Primaria, realizar la prueba de cribado y cumplir los criterios de inclusión para participar en el programa.

Criterios de inclusión:

- Hispanohablantes
- Tener entre 11 y 13 años
- Puntuaciones en SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (Fernández-Pinto, et al., 2015), por encima de 60 en las escalas de problemas emocionales y/o problemas de regulación emocional.

Criterios de exclusión:

- Discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista

Fases en la Elaboración del Programa

Para la elaboración del programa se ha procedido a llevar a cabo una búsqueda bibliográfica en bases de datos y a revisar la literatura y los programas existentes. A raíz de las necesidades detectadas y expuestas anteriormente, se elaboró el presente programa.

Este constará de cuatro fases y de un total de once sesiones, estas fases se explican a continuación.

- ***Fase 0: Cribado Inicial y Selección***

Se acude a presentar y explicar el proyecto a los centros de Atención Primaria para que tengan conocimientos de la existencia del programa y la posibilidad de ponerlo en marcha. Se expone y especifica los criterios de inclusión para considerar candidato a un paciente, para que cuando detecten sintomatología asociada a dificultades emocionales, apliquen el Cuestionario SENA (Fernández-Pinto, et al., 2015) como prueba de cribado. A aquellos pacientes que cumplan los criterios de inclusión, los facultativos explicarán y recomendarán la posibilidad de participar en el programa.

El test de cribado de aquellos candidatos que cumplan los criterios de inclusión se usará como pre-test, es decir como línea base para evaluar la intervención al final.

Seguidamente, se formará el grupo y se recabará de los padres el consentimiento informado para la realización de cuestionarios y la participación en el programa.

- ***Fase 1: Presentación del Programa***

En esta fase, una vez formado el grupo de adolescentes, se procederá a llevar a cabo una primera sesión de presentación con ellos. Con una duración aproximada de una hora, el objetivo es presentar y explicar el programa y la estructura y dinámica de las sesiones. Además, se explicará el uso del recurso “*El libro de mis vivencias*”(anexo 1) elaborado como parte de este trabajo y que los adolescentes emplearán a lo largo de todo el programa.

- ***Fase 2: Aplicación del Programa***

La segunda fase es la aplicación del programa que se subdivide en 3 fases:

-BLOQUE I: Reconocimiento emocional

Donde se lleva a cabo una psicoeducación para que aprendan a identificar y etiquetar emociones y los mensajes que transmiten y graduar su intensidad. Comprende las sesiones 2 y 3.

-BLOQUE II: Análisis emocional

Donde se aprende a analizar la emoción en función del causante y a reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas emocionales. Comprende las sesiones 4 y 5.

-BLOQUE III: Expresión y modulación emocional.

Conocimiento de estrategias de regulación adaptativas y puesta en práctica de planificación de respuesta emocional, entrenamiento en solución de problemas y afianzamiento de los conocimientos adquiridos durante el programa. Comprende las sesiones 6,7, 8, 9 y 10.

- ***Fase 3: Evaluación Final***

En esta fase, tres semanas después de la última sesión del programa, se procederá a la evaluación final. Se realizará con un post-test con el fin de comparar con la línea base y establecer si el programa ha supuesto una mejora en la capacidad de regulación de los adolescentes y si se han cumplido los objetivos. Comprende la sesión 11.

Todas las sesiones se estructurarán de una manera similar, empezando por la explicación de conceptos teóricos, la realización de dinámicas específicas a lo que se ha trabajado, y ejercicios prácticos con fichas (anexo 2). Al final de las sesiones, en casi todas, se realizarán los ejercicios del “*Libro de mis vivencias*” (anexo 1) relacionados con lo que se ha trabajado en la sesión; los ejercicios son largos por lo que podrán finalizarlos en casa. Este recurso es una herramienta específica desarrollada como parte del presente trabajo, con el objetivo de que vaya siendo completado por los participantes y que, al finalizar el programa, se convierta en un recurso de autoconocimiento emocional y estrategias de regulación, útil y personalizado, donde hayan aplicado lo aprendido a su experiencia emocional.

Descripción del Programa

A continuación, se procede a la explicación de cada una de las sesiones del programa. Destacar que, todas las sesiones, tienen una duración de dos horas y media menos la sesión 1 y la sesión 11 que tendrán una duración de una hora.

Sesión 1: explicación del programa

- Objetivo de la sesión: Conocerse y familiarizarse con el recurso “*El libro de mis vivencias*”.

Materiales: copias impresas del recurso (anexo 1).

Explicación de la sesión

Se conoce a los adolescentes y se les explica el cronograma del programa y sus objetivos. Se repartirá a cada alumno el recurso “*El libro de mis vivencias emocionales*” (anexo 1) impreso y se les explicará que deben guardarlo, que es individual de cada uno y que deberán traerlo a todas las sesiones del programa para ir rellenándolo.

La psicóloga explicará el funcionamiento del recurso en la línea de lo que se explica a continuación:

Cada capítulo del libro corresponde a una emoción. Ellos son quienes escogerán a qué emoción quieren dedicarlo. El recurso se irá trabajando de manera transversal, es decir, cuando se trabaje un ejercicio, ellos lo trabajarán en cada capítulo específico para cada emoción. Así que, cuando se les pida que relaten una experiencia emocional, realizarán el ejercicio en el capítulo dedicado a la emoción que corresponda; en el capítulo de la tristeza recordarán una experiencia triste, para la ira una situación de enfado...y así para todos los ejercicios y capítulos.

Cuando se trabajen conceptos relacionados con la emoción, la teoría que vayan aprendiendo a lo largo del programa tendrán que ponerla en práctica en los ejercicios guiados del recurso, pero con referencia a su propia experiencia. Si se trabajan los mensajes de la tristeza, tendrán que identificar cuál era el mensaje de la tristeza en la experiencia que han relatado y así el mismo ejercicio para el resto de las emociones. De este modo se irá llevando a la práctica lo aprendido.

Al final del recurso hay un apartado denominado “Pongo en práctica lo aprendido” para que los alumnos vayan anotando los análisis que hagan y practiquen lo aprendido en las situaciones que puedan vivir entre sesiones. Al final de cada sesión se les recordará que pueden usar este apartado del recurso.

Bloque I: Reconocimiento Emocional

Sesión 2: veo mis emociones.

- Objetivo de la sesión: Identificar las emociones y etiquetarlas

Materiales: bolígrafos, pizarra, tizas, copias impresas del anexo 3 y de la ficha 1 (anexo 2).

Explicación de la sesión:

Dinámica “lluvia de ideas emocional”

En la sesión se invitará a los adolescentes a realizar una lluvia de ideas acerca de las emociones que creen que existen. El terapeuta apuntará las ideas en la pizarra, pero orientando la sesión, para que salgan todas las emociones primarias, deben aparecer principalmente: miedo, tristeza, ira, felicidad, asco y sorpresa.

Después se les pedirá que se dividan en parejas para elaborar una definición para cada una de las emociones de la pizarra. Se pondrán en común las respuestas y se intentará componer, con la ayuda de la psicóloga, una definición consensuada para cada emoción integrando las respuestas de todos los adolescentes y acercándose a la definición correcta.

La psicóloga procederá a repartir a los alumnos “la ruleta de las emociones” (anexo 3) y a explicar la diferencia entre emociones primarias y secundarias. De las secundarias los adolescentes deberán escoger entre todos 6 emociones y repetir el proceso realizado anteriormente para definir las.

Se les explicará los tres componentes de las emociones: fisiológico, conductual y cognitivo y lo pondrán en práctica con la ficha 1 (anexo 2) que comprende el ejemplo de Ana, una chica que recibe un WhatsApp de una amiga, que la pone triste, deberán identificar qué emoción siente y sus componentes.

Uso del “Libro de mis vivencias” (anexo 1)

Los alumnos proceden a asignar a cada capítulo una emoción de las trabajadas y anotarán las respectivas definiciones. Para la siguiente sesión, deberán explicar en cada capítulo una situación en la que hayan experimentado la emoción e identificar sus tres componentes. Realizarán los ejercicios de la página 4, 5, 6 y 7 del recurso (anexo 1).

Sesión 3: ¿Qué me quieren decir las emociones? Hay que escucharlas

- Objetivo de la sesión: aprender a determinar la intensidad emocional y atender al mensaje de la emoción

Materiales: bolígrafos, copias impresas de la ficha 2 y 3 (anexo 2) y del anexo 4.

Explicación de la sesión:

Dinámica: lectura de cuento y reflexión

Se procederá a leer el cuento de “Las emociones gritan si no las dejamos salir” de la ficha 2 (anexo 2) y a realizar las preguntas para invitar a reflexionar sobre el hecho de que hay que expresar las emociones y no reprimirlas. Se presentará el termómetro emocional (anexo 4)

para que aprendan a ubicar en qué franja de intensidad emocional se encuentran y sopesar si sería beneficioso actuar. Se explicará la funcionalidad de las emociones con relación a que cada una transmite un mensaje por lo que no deben ser ignoradas, dado que, nos dan información de cómo experimentamos las situaciones. Se explicará también el concepto de desencadenante emocional.

Se retomará el ejercicio de Ana y se pedirá a los adolescentes que realicen por parejas la ficha 3 (anexo 2) , centrada en trabajar el desencadenante de la emoción, cuál puede ser su mensaje y su intensidad en el termómetro.

Uso del “libro de mis vivencias” (anexo 1)

Deberán proseguir con los ejercicios e identificar para cada una de las experiencias emocionales que habían explicado; la intensidad, el desencadenante y el mensaje de cada emoción. Realizarán los ejercicios de la pagina 8 del recurso (anexo 1).

Bloque II: Análisis Emocional

Sesión 4: yo no soy mi emoción y no la juzgo

- Objetivo de la sesión: facilitar la externalización del juicio y promover la aceptación radical.

Materiales: bolígrafos, copias impresas de la ficha 4 (anexo 2).

Explicación de la sesión

Se les explicará que no hay que juzgar las emociones y que hay que escucharlas sin emitir juicios sobre lo que sentimos como “soy tonto por sentirme mal”.

Se trabajará la difusión cognitiva con la ficha 4 (anexo 2), en la cuál se ponen ejemplos de lo que piensa Ana y lo que interpreta en base a su emoción, practicarán la separación del juicio de la emoción. Se compartirá en voz alta lo que ha realizado cada uno en la ficha. Se les explicará la relación entre lo que una persona siente, piensa, interpreta, así como la manera en la que el juicio influencia el modo de actuar.

Tomando el ejemplo de Ana, la clase deberá pensar y compartir, en base a los juicios que ha hecho Ana, como podría actuar en cada caso. Se reflexiona en voz alta sobre las posibles consecuencias y se introducirá el concepto de comportamiento guiado por la emoción.

Uso del “libro de mis vivencias” (anexo 1)

Tendrán que realizar los ejercicios de cada capítulo donde nuevamente, analizarán para cada experiencia emocional qué juicios realizaron y cómo pudieron interferir en su toma de decisiones. Argumentarán la respuesta a una pregunta relacionada con si fue prudente actuar

como actuaron en base a lo aprendido y si volverían a actuar de la misma manera. Realizarán los ejercicios de la página 9 del recurso (anexo 1).

Sesión 5: *las emociones necesitan salir, pero escucharlas no significa dejarlas hablar por nosotros.*

- Objetivo de la sesión: Entender la interacción entre la emoción y la respuesta emocional.

Materiales: bolígrafos, copias impresas de la ficha 5 (anexo 2).

Explicación de la sesión:

Dinámica: Teatro de las emociones

Se escogerá un adolescente para cada una de las emociones primarias, se le asignará una emoción y se le pedirá que realicen un ejercicio. Primero deberán recordar una situación en la que hayan experimentado esa emoción y después actuar en consecuencia a la misma, es decir, si es asco, mostrarse asqueado por todo. La psicóloga irá interaccionando con ellos y creando conversación y ellos deberán reaccionar exclusivamente en base a ese estado emocional.

Se explicará a los adolescentes con ejemplos el concepto de antecedente, emoción o pensamiento y consecuente en el proceso emocional y después en la pizarra se procederá a analizar estos mismos conceptos para las situaciones escenificadas anteriormente.

Se les pedirá entonces que se pongan en la perspectiva de María, la persona que manda el mensaje a Ana, y que repitan el proceso anterior rellenando el esquema de la ficha 5 (anexo 2).

Se invitará a una reflexión final orientada a que las emociones no hay que reprimirlas, pero tampoco dejar que hablen por nosotros y que nos controlen, poniendo a título ejemplificativo y no exhaustivo, la ansiedad que nos bloquea, la depresión que nos hace verlo todo negro, la ira que nos hace explotar. Todo ello, para que aprendan a no actuar en base a la emoción directamente, sino que recuerden calmarse, evaluar el origen de la emoción y atender su mensaje pensando en las consecuencias. Se puede volver a usar como ejemplo el cuento de “las emociones gritan si no las dejamos salir” de la ficha 2 (anexo 2).

Uso del recurso “el libro de mis vivencias” (anexo 1)

Se pedirá a los adolescentes que rellenen en cada capítulo, los ejercicios donde analizan cual fue su procesamiento emocional en cada una de las situaciones emocionales que ha experimentado. Realizarán los ejercicios página 10 del recurso (anexo 1).

Bloque III: modulación emocional

Sesión 6: pensar antes de actuar

- Objetivo de la sesión: calmarse ante las sensaciones físicas antes de actuar.

Materiales: bolígrafos, copias impresas del anexo 5 y 6, una pajita.

Explicación de la sesión

Se inicia la sesión presentando para que los adolescentes las conozcan, las “leyes emocionales” (Hervás, 2011)(anexo 5) y se les entregarán impresas. Después se procede a la dinámica.

Dinámica: muévete

Se realizará el “ejercicio de exposición a las sensaciones físicas” (Ehrenreich-May et al., 2022)(anexo 6). Cuando los adolescentes experimenten las sensaciones, se procederá a instruirlos en respiración diafragmática para que aprendan a calmarse antes de actuar cuando sientan síntomas de alteración fisiológica.

Para ello, todos los adolescentes realizarán la actividad juntos, siguiendo las instrucciones de la psicóloga y luego la misma les guiará a través de la respiración.

La psicóloga deberá reforzar el concepto de que las sensaciones corporales nos hacen, a veces, actuar sin pensar. Explicará que en realidad solo revelan información de cómo el organismo se está sintiendo ante la situación, y que, por tanto, es necesario primero calmar al organismo para poder pensar con claridad y atender el mensaje emocional adecuadamente.

Se finaliza la sesión invitándoles a practicar en casa la técnica de respiración aprendida.

Sesión 7: brindar una respuesta a la situación

- Objetivo de la sesión: practicar la resolución de problemas.

Materiales: bolígrafos, copias impresas del anexo 7.

Explicación de la sesión:

Los adolescentes tendrán que pensar cuales son las posibles opciones que tiene Ana para encontrar una solución a la situación con María. Se les indicará que deben analizar el proceso emocional, es decir, dar opciones habiendo tenido en cuenta las posibles consecuencias de la respuesta emocional. Se les pedirá que compartan lo que han pensado con la clase y la psicóloga irá anotando todas las respuestas en la pizarra.

Se les introducirá “la técnica de resolución de problemas” (D’Zurilla, 1986)(anexo 7) con entrega del correspondiente impreso. En la pizarra, la psicóloga la explicará con todos sus pasos y componentes. Una vez entendida, los adolescentes deberán escoger, separándose en dos grupos y siguiendo la técnica aprendida, cuál de las opciones planteadas en el caso de Ana

es la mejor. Expondrán su opinión y la argumentarán. Recibirán retroalimentación de la psicóloga.

Sesión 8: maneras de gestionar las emociones

- Objetivo de la sesión: aprender estrategias adaptativas

Materiales: bolígrafos, copias impresas de la ficha 6, 7, 8 y 9 (anexo 2), un vaso.

Explicación de la sesión

Se les explicará el concepto teórico de estrategia emocional y la diferencia entre estrategias emocionales adaptativas y desadaptativas con una representación teórica y práctica en la línea que se presenta a continuación:

La psicóloga usará un vaso con agua para hacer referencia a la capacidad de resistencia emocional. Explicará las estrategias adaptativas como aquellas que sirven para regular la cantidad de agua dentro del vaso y mantenerla en un punto óptimo y equilibrado sin que llegue a desbordarse. Mientras que las estrategias desadaptativas son las que hacen que el vaso desborde y se vacíe constantemente ante cualquier situación emocional sin llegar nunca a poder mantener un estado de equilibrio.

Se explicarán y escribirán en la pizarra. las estrategias de Garnefski et al. (2021), con definiciones y ejemplos. Así, podrán realizar cuales ponen en práctica y sustituir las disfuncionales por una funcional. Después completarán las fichas 6 y 7 (anexo 2) al respecto.

Se explicará la relación entre el estado de ánimo y la realización de actividades agradables, y se les hará reflexionar en ejemplos que ponga la psicóloga. Cada adolescente de forma individual deberá desarrollar un listado de recuerdos positivos y de actividades agradables a los que acudir cuando necesite redirigir su conducta y atención; a ese efecto realizará las fichas 8 y 9 (anexo 2). Esto, en la línea de promover que se muevan y potenciar actividades agradables para prevenir estados de ánimo negativos.

Uso del “libro de mis vivencias” (anexo 1)

El adolescente analizará cómo actuó en cada una de sus experiencias emocionales, si fue o no adaptativa la manera en la cual manejó la situación, qué estrategias empleó y cuáles podría haber empleado en base a lo aprendido. Realizará los ejercicios de la pagina 11 y 12 del recurso (anexo 1).

Sesión 9: Practico lo aprendido

- Objetivo de la sesión: afianzar conceptos y técnicas aprendidos

Materiales: ninguno

Explicación de la sesión:

Se dividirá la clase en dos grupos y se asignará a cada uno una persona. Ese día la psicóloga vendrá acompañada de dos personas, pueden ser colegas, amigos o personal del centro.

Dinámica: psicólogos de las emociones

Se pedirá a los adolescentes que hagan dos equipos, a cada uno se asignará una de las personas que ha traído el psicólogo. Los adolescentes tendrán que hacer de psicólogos y las personas asignadas de pacientes, estas deberán interpretar el siguiente papel: una persona muy triste que se siente mal e inútil porqué en la fiesta de cumpleaños de un amigo, se había sentido desplazada y aunque quiere comentárselo no sabe como decírselo.

Los adolescentes deberán preparar para la siguiente sesión una actividad en la cual cada equipo le explique a su paciente la teoría detrás de su proceso emocional y le ayuden a llegar a una solución adaptativa. Se les explica, que pueden usar los materiales que quieran, hojas, Power Point, cartulinas..., sus propias experiencias, actividades prácticas, recursos creativos, pero basándose también en actividades que han hecho en el programa y en la teoría aprendida.

Se les informa que tienen una semana para preparar todos los recursos. En la última sesión deberán ayudar a sus respectivos pacientes ensayando a modo de teatro, una escena en la que le expliquen por qué se siente así y qué hacer al respecto.

Sesión 10: fin del programa

- Objetivo de la sesión: finalizar el programa

Materiales: ninguno

Explicación de la sesión

Los adolescentes realizarán la puesta en escena de los recursos que hayan preparado para llevar a término la actividad planteada en la sesión anterior. Las dos personas que actuaban de “pacientes” deberán estar presentes y expresar su opinión acerca de si los adolescentes de cada grupo han conseguido el objetivo de la actividad.

La psicóloga proporcionará retroalimentación y se les ofrecerá a todos los niños la posibilidad de escribir la “Carta de Recomendación” (anexo 8) para que expresen su opinión acerca del programa.

Sesión 11: evaluación final

- Objetivo de la sesión: evaluar efecto del programa

Materiales: copias impresas del SENA

Explicación de la sesión

Esta sesión se lleva a cabo con una distancia de 3 semanas de la sesión de finalización del programa, con el objetivo de realizar el post-test después de un período de tiempo.

Entonces, se procederá a pasar el post-test para la evaluación final y a despedirse de los adolescentes.

Calendario de actividades

Tabla 1

Cronograma y objetivos de las sesiones

Fase	Fecha	Sesión	Objetivo	
FASE 1	Semana 1	SESION 1	Conocer los adolescentes y familiarizarse con el recurso “ <i>El libro de mis vivencias</i> ” (anexo 1)	
FASE 2				
	Bloque I	Semana 2	SESION 2	Identificar y etiquetar las emociones
		Semana 3	SESION 3	Determinar la intensidad emocional y atender al mensaje de la emoción
	Bloque II	Semana 4	SESION 4	Facilitar la externalización del juicio y promover aceptación radical
		Semana 5	SESION 5	Entender la interacción entre la emoción y la respuesta emocional
	Bloque III	Semana 6	SESION 6	Calmar las sensaciones físicas antes de actuar
		Semana 7	SESION 7	Practicar la resolución de problemas
		Semana 8	SESION 8	Aprender estrategias adaptativas
		Semana 9	SESION 9	Afianzar los conceptos y técnicas aprendidos
		Semana 10	SESIÓN 10	Finalizar el programa
FASE 3	Semana 11	SESION 11	Evaluar efecto del programa	

Delimitación de recursos

Tabla 2

Recursos materiales y económicos

Material	Euros
Pack bolígrafos	10 euros
Impresión de material (0,12 euros/folioA4) (30 copias impresas por niño- 300 copias)	36 euros
4 paquetes de folios	20 euros
Cuestionario SENA (Kit cuestionarios y correcciones)	206 euros
Psicólogo 45/hora (45 euros por 24,5 horas)	1102,50 euros
Total	1374,50 euros

Análisis de su viabilidad

El programa planteado es un programa dinámico y participativo que pretende consolidar los aprendizajes desde la puesta en práctica. Tiene un coste económico, teniendo en cuenta que, con 10 niños, el programa entero tiene un precio aproximado de 130,00 euros por niño. La consideración de su eficiencia surge de la comparación del costo por niño con el precio aproximado que puede tener el tratamiento en el ámbito privado para la problemática en cuestión. Se necesitarían más de dos sesiones, siendo el precio medio por sesión de 50,00 euros. El presupuesto necesario para recibir atención en el ámbito privado y conseguir los mismos efectos supera el de la participación en el programa.

También el programa es eficiente en comparación con la atención psicológica de consultorio que se ofrece en la sanidad pública, aunque gratuita, como mencionado anteriormente, la duración de las sesiones, su espacio excesivamente dilatado en el tiempo y la lista de espera, no permiten igualar la ayuda prestada en el programa, ni en recursos ni en tiempo.

Además, el formato de intervención grupal proporciona una reducción de costes y ofrece ventajas en cuanto a cohesión y relación intragrupal que no ofrece la terapia individual. El material que se requiere es mínimo y asequible para el sistema sanitario.

Aunque, estructurado para los servicios de Atención Primaria, este programa puede ser puesto en práctica también en el ámbito de la clínica privada y con adaptaciones posiblemente también en un centro educativo. Todo lo mencionado lo convierte en un programa con una elevada viabilidad.

Evaluación

La evaluación pre-test y post-test permite determinar si los objetivos del programa se han alcanzado y se llevará a cabo empleando el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) (Fernández-Pinto, et al., 2015).

El cuestionario será empleado desde Atención Primaria, servirá como prueba de cribado para detectar aquellos adolescentes que puedan tener dificultades de regulación emocional y servirá como medida pre-test de los que sean los seleccionados para el programa.

La misma prueba se realizará nuevamente en la sesión 11, que tiene lugar tres semanas después de finalizar el programa. Este post-test permitirá verificar si el programa ha sido efectivo, dependiendo de la presencia o no de mejora, en las escalas que se consideraron inicialmente para los criterios de inclusión.

El SENA (Fernández-Pinto, et al., 2015), es un sistema de evaluación multidimensional y evolutivo que permite identificar problemas emocionales y conductuales desde los 3 a los 18 años. Consta de 2 fuentes, para la familia y la escuela de los 3 a los 6 años, y de 3 fuentes para la familia, la escuela y de autoinforme, en la franja de 6 a 12 años como y en la de 12 a 18 años. Es una prueba de fácil acceso, administración y corrección, con buenas propiedades psicométricas; pues presenta una consistencia interna medida con alfa de Cronbach de entre 0,82 y 0,85 en las escalas y 0,93 en los índices en todos los niveles.

Para evaluar el programa planteado se emplearán escalas de autoinforme de 8 a 12 y de 12 a 18. El primero, consta de 134 ítems y el segundo de 188 ítems. Comprende escalas de control, índices globales, escalas de problemas, escalas de vulnerabilidades y escala de recursos personales. Evaluados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos. Además, consta de una subescala específica de problemas de regulación emocional y un índice de problemas emocionales.

También se llevará a cabo una evaluación continua con el apartado “Práctico lo aprendido” del recurso *“El libro de mis vivencias”* (anexo 1) donde los adolescentes pondrán en práctica fuera del taller lo aprendido después de cada sesión. Al finalizar el programa, la psicóloga fotocopiará este apartado del libro de cada alumno para llevárselo para analizar los aprendizajes. De este modo, se podrá determinar si los objetivos individuales de cada sesión se han ido cumpliendo y si se han alcanzado los objetivos específicos del programa.

La opinión de los usuarios se evaluará con la “Carta de recomendación” (anexo 8).

Discusión y conclusiones

La realización de este programa surge a raíz de una revisión bibliográfica exhaustiva que constató la importancia del papel de la regulación emocional en la prevención de psicopatología. Además, su carácter transdiagnóstico, resalta la versatilidad del entrenamiento en habilidades de regulación para atender las dificultades emocionales (Garnefski et al., 2001).

Las características psicológicas que se observan en la adolescencia, la convierten, como explicado anteriormente, en un momento vital idóneo para la intervención. El aprendizaje de estrategias de regulación adaptativa se ha visto que es un pilar básico de numerosas intervenciones (Zeman, et al., 2006), tras la revisión de estas, se puede concluir que los programas que van en la línea, como el presente, resultan beneficiosos para los adolescentes puesto que contribuyen a mejorar sus habilidades de regulación favoreciendo un mejor ajuste psicológico a corto y largo plazo.

Dada la elevada incidencia de trastornos emocionales en población adolescente en España, cobra más sentido este tipo de programas de corte transdiagnóstico que busca trabajar de manera transversal para fomentar un bienestar psicoemocional.

Aldao et al., (2010) resaltan que la intervención en estadios tempranos es muy importante en cualquier trastorno. Lo que enfoca la necesidad de detectar e intervenir en la regulación emocional ante signos mínimos de alarma con un enfoque preventivo. El programa planteado permitiría intervenir ante los primeros síntomas.

Otra ventaja es que permite a los facultativos de Atención Primaria poder seleccionar fácilmente a los pacientes con dificultades y considerarlos aptos para la intervención, que puede ser llevada a cabo casi de inmediato, ante el análisis de su viabilidad. Permitiendo una prevención secundaria, atiende no solo la necesidad de ayuda a los adolescentes por la prevalencia de psicopatología recogida, sino que actúa en la reducción de carga del Sistema de Salud permitiendo intervenir y prevenir el empeoramiento. El análisis del estado del Sistema Sanitario pone de relieve la importancia de las propuestas en esta línea.

Por tanto, plantear un programa en la estela de programas como PsicAP (Cano-Vindel, 2017) es un valor añadido, habiendo comprobado que se puede mejorar la calidad del servicio ofrecido desde Atención Primaria, reducir los problemas asociados a los trastornos emocionales, disminuir el uso de psicofármacos y finalmente los tiempos y listas de espera.

Sin embargo, cabe destacar que, aunque se ha escogido diseñar el programa enfocado a la adolescencia temprana por los hallazgos de Brodbeck et al. (2013), quienes la evidencian como una etapa especialmente vulnerable a la desregulación, el programa se centra solo en un rango corto de edad, lo cual supone una limitación a la hora de implementarlo y ver su efecto.

Por ello, como propuesta de futuro, sería importante ampliar el programa para toda la adolescencia, adaptando los recursos y las actividades a cada franja de edad. Otro aspecto limitante es no haber podido aplicar el programa y que este se quede en una propuesta. Recabar los resultados permitiría disponer de unas conclusiones más contundentes; queda por tanto abierta la posibilidad de su aplicación en un futuro.

Otra fortaleza que mencionar es que, si la puesta en práctica de este programa resulta beneficiosa, pone de manifiesto, junto a otros programas similares, la importancia de elaborar propuestas en esta línea. Estas deben ser llevadas a cabo con el objetivo de reducir la prevalencia de psicopatología, permitir una actuación rápida y ofrecer una atención psicológica de calidad con un coste reducido.

Además, el formato grupal planteado, permite trabajar un aspecto que en terapia requiere de varias sesiones, como explicado en el análisis de la viabilidad. Este formato supone menores costes, favorece la cohesión grupal y la interacción intragrupal, permitiendo la validación de las experiencias emocionales de cada adolescente, al conocer a otros pacientes con las mismas dificultades (Cordero-Andrés et al., 2017).

Por tanto, este planteamiento brinda unas ventajas que la terapia individual, por su duración, coste y formato no conseguiría.

Respecto a otros programas revisados, la novedad que aporta esta propuesta es en la intervención temprana en dificultades emocionales desde un abordaje que considera el funcionamiento del sistema sanitario. Además, el recurso “El libro de mis vivencias” ha sido diseñado para permitir que los adolescentes puedan ir aplicando todo lo aprendido a su experiencia emocional y que sirva como una herramienta de gestión emocional personalizada, dinámica y duradera, que pueden consultar cuando quieran al finalizar el programa a modo de “manual emocional”.

Para futuras líneas de investigación sería posible ofrecer una traducción y adaptación de este para asistir a la población inmigrante, incluir entre los criterios niños con patologías previas ofreciendo adaptaciones del recurso o las sesiones a las necesidades de cada patología.

El programa, como otro valor añadido, es compatible con la práctica clínica privada lo que incrementa su potencial terapéutico, además podría ser aplicado al ámbito educativo, algo que resultaría de mucha utilidad, sin embargo, para ello sería importante reducir su duración porque otro de los inconvenientes es que requiere mucho tiempo y no siempre es algo factible.

Para concluir, recalcar nuevamente la importancia de llevar a la práctica esta propuesta con el objetivo de validar este programa y tratar de reforzar este tipo de intervenciones que atiendan las necesidades psicológicas desde los servicios sanitarios públicos.

Referencias

- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A. y Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11–25. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26340451/>
- Aldao A., Nolen-Hoeksema S. y Schweizer S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Aldao, A., Gee D., De Los Reyes A. y Seager I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development Psychopathology*, 4(1), 927-946. doi: 10.1017/S0954579416000638. PMID: 27739387.
- Barlow, D.H., Ellard, K.K., Fairholme, C.P., Farchione, T.J., Boisseau, C.L., Allen, L.B. y Ehrenreich-May, J. (2011). *Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: Client Workbook*. Oxford University Press
- Barlow, D.H., Farchione, T.J., Bullis, J.R., Gallagher, M.W., Murray-Latin, H., Sauer-Zavala, S., Bentley, K.H., Thompson-Hollands, J., Conklin, L.R., Boswell, J.F., Ametaj, A., Carl, J.R., Boettcher, H.T. y Cassiello-Robbins, C. (2017). The Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders Compared with Diagnosis-Specific Protocols for Anxiety Disorders: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 74(9), 875-884. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28768327/>
- Brodbeck, J., Bachmann, M. S., Croudace, T. J. y Brown, A. (2013). Comparing growth trajectories of risk behaviors from late adolescence through young adulthood: an accelerated design. *Developmental Psychology*, 49(9), 1732-1738. doi:10.1037/a0030873.
- Campos, J.J., Frankel C.B. y Camras L. (2004) On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-94. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x.
- Canals, J., Voltas, N., Hernández-Martínez, C., Cosi, S. y Arija, V.(2019). Prevalence of DSM-5 anxiety disorders, comorbidity, and persistence of symptoms in Spanish early adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28(1), 131-143. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30056588/>
- Cano-Vindel, A. (2017, 17 julio). El tratamiento psicológico de los trastornos emocionales en Atención Primaria: resultados del ensayo PsicAP. Psicología para una sociedad avanzada. III Congreso Nacional de Psicología.

- Cape, J., Whittington, C., Buszewicz, M., Wallace, P. K. y Underwood, L. (2010b). Brief psychological therapies for anxiety and depression in primary care: meta-analysis and regression. *BMC Medicine*, 8(1), 38. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20579335/>
- Carpenter, R.W. y Trull, T.J. (2013) Components of emotion dysregulation in borderline personality disorder: a review. *Current Psychiatry Reports*, 15(1), 335. <http://doi: 10.1007/s11920-012-0335-2>
- Casey, B.J. y Caudle, K. (2013). The teenage brain: self control. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 82-87. <https://www.researchgate.net/publication/247839700> Repetitive Negative Thinking as a Transdiagnostic Process
- Cerolini, S., Ballesio, A. y Lombardo, C. (2015). Insomnia and emotion regulation: Recent findings and suggestions for treatment. *Journal of Sleep Disorder Management*, 1, 001. <https://doi:10.23937/2572-4053.1510001>
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203–207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>
- Colegios Florencia Nightingale. [@CFNIGHTINGALE]. (2022, septiembre 23). El termómetro emocional es una herramienta muy útil para enseñar a los niños a identificar sus emociones y desarrollar su inteligencia emocional. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/CFNIGHTINGALE/status/1573311503381454848?lang=es>
- Colegio Oficial de Psicología de la Comunidad Valenciana (2021). El proyecto PsicAp demuestra que incluir a un psicólogo en AP es rentable y beneficioso para pacientes y especialistas. <https://www.cop-cv.org/noticia/14108-el-proyecto-psicap-demuestra-que-incluir-al-psicologo-en-ap-es-rentable-y-beneficioso-para-pacientes-y-especialistas>
- Cordero-Andrés., P., González-Blanch,C., Umaran-Alfageme, O., Muñoz-Navarro, R., Ruíz-Rodríguez, P., Medrano, L. A., Hernández-de Hita, F., Pérez-Poo, T. y Cano-Vindel, A. (2017). Tratamiento psicológico de los trastornos emocionales en atención primaria: fundamentos teóricos y empíricos del estudio PsicAP. *Ansiedad y Estrés*, 23(2-3), 91-98. <https://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242-articulo-tratamiento-psicologico-trastornos-emocionales-atencion-S1134793717300647>
- D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: a social competence approach to clinical intervention*. Springer.

- Ehrenreich-May, J., Kennedy, S. M., Sherman, J. A., Bilek, E. L., Buzzella, B. A., Bennett, S. M. y Barlow, D. H. (2022). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en niños y adolescentes. Manual del terapeuta*. Pirámide.
- Ehring, T. y Watkins, E. R. (2008). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(3), 192–205. <https://www.researchgate.net/publication/247839700> Repetitive Negative Thinking as a Transdiagnostic Process
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya S.H. y Guthrie I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11480937/>
- Ekman, P. (2007). The Directed Facial Action Task: Emotional responses without appraisal. En J. A. Coan y J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 47–53). Oxford University Press.
- Ellsworth, P. C., y Scherer, K. R. (2003). Appraisal Processes in Emotion. En R. J. Davidson y K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572-596). Oxford University Press.
- Essau, C. A., Sasagawa, S., Jones, G., Fernandes, B. y Ollendick, T. H. (2019). Evaluating the real-world effectiveness of a cognitive behavior therapy-based transdiagnostic programme for emotional problems in children in a regular school setting. *Journal of Affective Disorders*, 253, 357–365. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.036>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015) *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. TEA Ediciones.
- García Palacios, A. (2017). Regulación emocional como aspecto transdiagnóstico en psicopatología. *Psicosomática y Psiquiatría*, 1(1), 3-5. <https://es.scribd.com/document/399215177/Dialnet-RegulacionEmocionalComoAspectoTransdiagnosticoEnPs-6114010#>
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychology Assessment*, 23, 141-149. doi:10.1027/1015-5759.23.3.141
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30 (8),1311-1327. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garneski, N., Kraaij, V. y Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescent's cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing

psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28,619-631.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009>

- González-Blanch, C., Umaran-Alfageme, O., Cordero-Andrés, P., Muñoz-Navarro, R., Ruiz-Rodríguez, P., Adrián Medrano, L., Ruiz-Torres, M., Dongil Collado, E. y Cano-Vindel, A. (2018). Tratamiento psicológico de los trastornos emocionales en Atención Primaria: el manual de tratamiento transdiagnóstico del estudio PsicAP. *Ansiedad y Estrés*, 24 (1), 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.005>
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOB.A.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. J. y Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8–16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J. y Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401.
<https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Hervás, G. (2011). Psychopathology of emotional regulation: The role of emotional deficits in clinical disorders. *Behavioral Psychology*, 19(2), 347–372. <https://psycnet.apa.org/record/2011-21373-005>
- Hervás, G. y Moral, G. (2018). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. FOCAD, Consejo General de la Psicología de España. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- 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(1-2), 9-32.
https://www.researchgate.net/publication/235428353_La_regulacion_afectiva_Modelos_investigacion_e_implicaciones_para_la_salud_mental_y_fisica

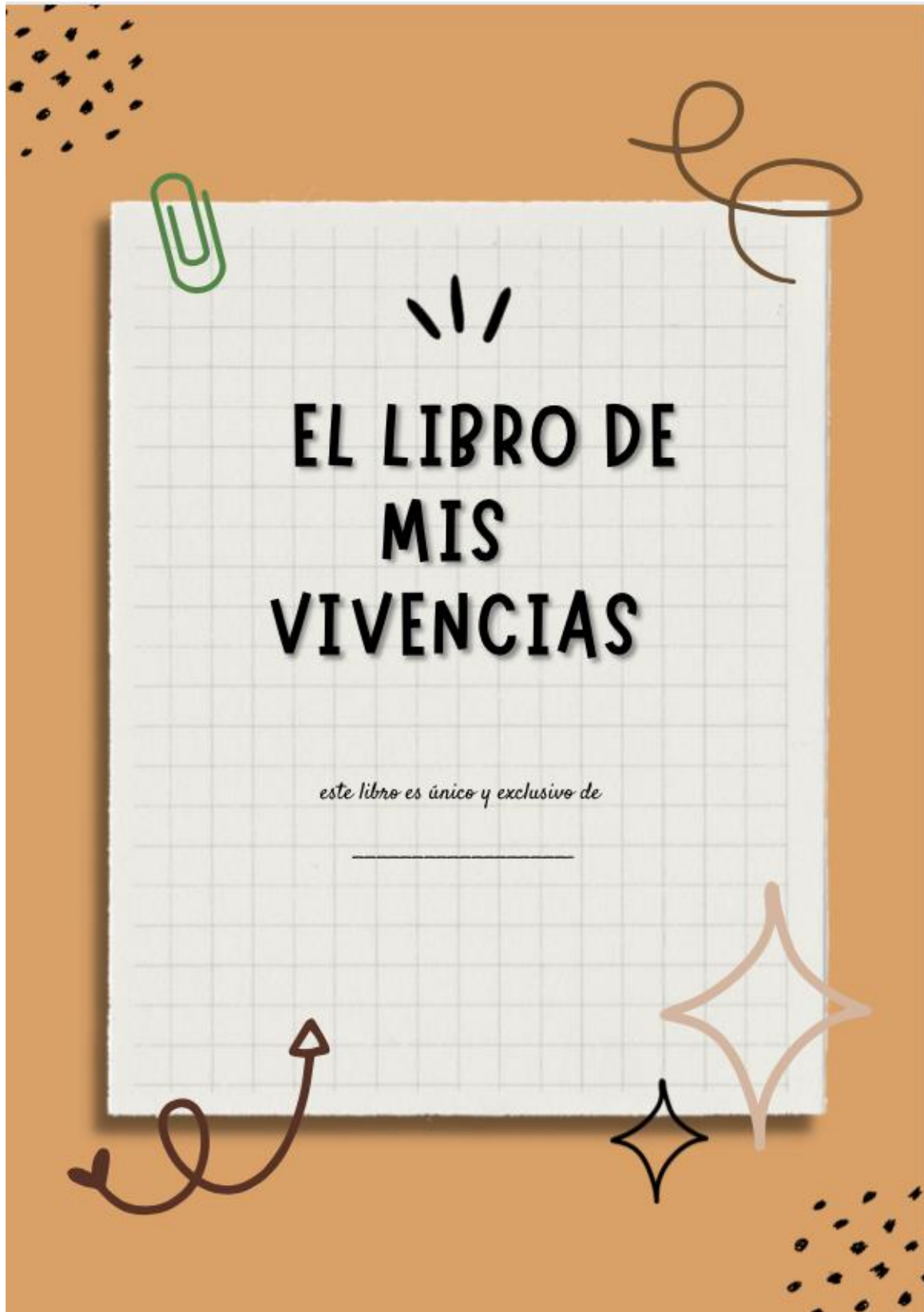
- Huntley, A. L., Johnson, R., Purdy, S., Valderas, J. M. y Salisbury, C. (2012). Measures of multimorbidity and morbidity burden for use in primary care and community settings: A systematic review and guide. *Annals of Family Medicine*, 10(2), 134–141. <https://doi.org/10.1370/afm.1363>
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kanske P., Heissler J., Schönfelder S., Bongers A., y Wessa M. (2010). How to regulate emotion? Neural networks for reappraisal and distraction. *Cerebral Cortex*, 21(6), 1379-88. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhq216>
- Kendall, P., C. y Hentke, K., A. (2006). *Coping Cat Workbook*. (2nda Ed.). Temple University.
- Linde, P. (2023, Enero 25). La misión imposible de la terapia psicológica en la sanidad pública: “Con citas cada mes y medio no estableces vínculo con el paciente”. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2023-01-25/la-mision-imposible-de-la-terapia-psicologica-en-la-sanidad-publica-con-citas-cada-mes-y-medio-no-estableces-vinculo-con-el-paciente.html>
- Linehan, M. M. (1993a). *Cognitive Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder* (Ed.). The Guilford Press.
- Linehan, M. M. (1993b). *Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder* (Ed.). The Guilford Press.
- Martinsen, K.D., Rasmussen, L.M.P., Wentzel-Larsen, T., Holen, S., Sund, A.M., Pedersen, M.L., Løvaas, M.E.S., Patras, J., Adolfsen, F. y Neumer, S.P. (2021). Change in Quality of Life and Self-Esteem in a Randomized Controlled CBT Study for Anxious and Sad Children: Can Targeting Anxious and Depressive Symptoms Improve Functional Domains in Schoolchildren? *BMC Psychology*, 9 (1), 8. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33478593/>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- McNally, A. M. Palfai, T. P. Levine, R. V. y Moore, B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults. The mediational role of coping motives. *Addictive Behaviors*, 28 (6), 1115-1127. [https://doi.org/10.1016/s0306-4603\(02\)00224-1](https://doi.org/10.1016/s0306-4603(02)00224-1)
- Melero, S., Orgilés, M., Espada, J. P. y Morales, A. (2021). Spanish version of Super Skills for Life in individual modality: Improvement of children’s emotional well-being from a transdiagnostic approach. *Journal of Clinical Psychology*, 77(10), 1–16. <https://doi.org/10.1002/jclp.23148>

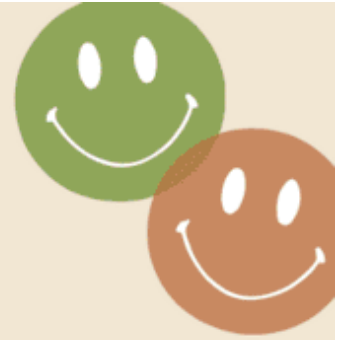
- Melnick, S. M. y Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73–86. <https://doi.org/10.1023/A:1005174102794>
- Mennin, D. D., Holaway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T. y Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood. *Psychopathology. Behavior Therapy*, 38 (3), 284-302. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.09.001>
- Newby, J.M., Mewton, L., Williams, A.D. y Andrews, G. (2014). Effectiveness of transdiagnostic Internet cognitive behavioural treatment for mixed anxiety and depression in primary care. *Journal of affective disorders*, 165, 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.04.037>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Extremera, N. y Fernández-Bermejo, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Espada, J. P. y Morales, A. (2019). Spanish version of Super Skills for Life: short- and long-term impact of a transdiagnostic prevention protocol targeting childhood anxiety and depression, *Anxiety, Stress & Coping*, 32(6), 694-710. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1645836>
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos de los Ríos, O. y Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34 (1). Fundación Universidad del Norte. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2017000100101
- Samson, A. C. y Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition and Emotion*, 26(2), 375–384. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.585069>
- Sawyer, S.M., Afifi, R.A., Bearinger, L.H., Blakemore, S.J., Dick, B., Ezeh, A.C. y Patton, G.C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *Lancet*, 379(9826), 1630-40. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60072-5)
- Somerville, L. H., Hare T. A. y Casey, B. J. (2011). Frontostriatal maturation predicts cognitive control failure to appetitive cues in adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (9), 2123-2134. <https://doi.org/10.1162%2Fjocn.2010.21572>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106. <https://doi.org/10.1016%2Fj.dr.2007.08.002>

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984164/>
- Thompson, R. A. y Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 38–58). The Guilford Press.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P. y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Wadsworth, M. E. y Berger, L. E. (2006). Adolescents coping with poverty-related family stress: Prospective predictors of coping and psychological symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 54-67. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-005-9022-5>
- Werkerle, C., Waechter, R. L., Leung, E. y Leonard, M. (2007). Adolescence: a window of opportunity for positive change in mental health. *First Peoples Child & Family Review*, 3 (2), 8-16. <http://dx.doi.org/10.7202/1069457ar>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. y Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), <https://pure.johnshopkins.edu/en/publications/emotion-regulation-in-children-and-adolescents-5>
- Zimmermann, P. y Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025413515405>

Anexos

ANEXO 1: Recurso “El libro de Mis Vivencias”





¿List@ para adentrarte en un viaje?

Tú sol@ irás rellenando este libro por ello te pido que seas lo más honesto posible al hacerlo, la idea es que al final del programa en el que participas, este sea tu manual emocional, un libro de vivencias emocionales hecho a medida para ti al que puedas acudir cuando lo necesites.

Consta de ejercicios libres y ejercicios guiados

Abriremos nuestra maleta de recuerdos, hablaremos con nuestras emociones, aprenderemos formas de ayudarlas a salir y muchas cosas más...

EMPEZAMOS





PRIMERO DEBES SABER: cada capítulo del libro está dedicado a una emoción. Cuando trabajemos una emoción, tu escogerás cual de los capítulos quieres dedicarle. Repetiremos para cada emoción todas las dinámicas que hagamos a fin de conseguir conocerlas a fondo.

te pongo un ejemplo, después lo rellenas tú: **CAPÍTULO 1: LA TRISTEZA**

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

CAPITULO : _____

Capítulo

Define la emoción

Explica con detalles una situación en la que la hayas experimentado y cómo lo viviste

¿Qué componentes tenía la emoción que experimentaste?
¿qué notaste tú cuando la vivías?

Cognitivo



Lined writing area for the 'Cognitivo' section, consisting of 10 horizontal lines.



Fisiológico

Lined writing area for the 'Fisiológico' section, consisting of 10 horizontal lines.

Conductual



Lined writing area for the 'Conductual' section, consisting of ten horizontal light blue lines within a purple border.

¿Qué mensaje te quería transmitir la emoción? ¿La escuchaste sinceramente?

Lined writing area for the reflection question, consisting of ten horizontal light blue lines within a green border.





¿Cuál fue el detonante en la experiencia que viviste?
Clasifica su intensidad escribiendo en qué zona del
termómetro emocional te encuentras y si es
prudente actuar.

Handwriting practice lines consisting of two vertical red lines and several horizontal light blue lines.



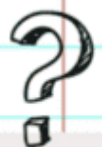
Recuperado de: Colegio Florencia Nightingale (2022)

¿Juzgaste lo que sentías?. Si es así anota los juicios que llevaste a cabo, separa la emoción del juicio e interpreta porqué lo pensaste:


Pensamiento con juicio	Juicio	Emoción	Interpretación de porqué lo pensaste

¿Actuaste atendiendo a la emoción o estabas sesgado por el juicio que habías hecho? En base a eso y al resultado del termómetro emocional, ¿volverías a actuar así? Justifica tu respuesta.

Lined area for writing the response to the question above.



Anota la que fue la secuencia de tu proceso emocional según lo aprendido, puedes seguir el recuadro que se presenta o hacerlo a tu modo, lo importante es que se vea cual fue tu razonamiento



Desencadenante	Pensamiento/emoción	Respuesta emocional



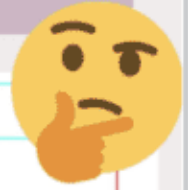
A spiral-bound notebook with a cream-colored cover and lined pages. A red bookmark is visible on the right side. A yellow pencil icon is located in the bottom right corner of the notebook area.

En base a lo aprendido, la manera en la que manejaste la emoción ¿fue adaptativa o desadaptativa?. Si fue adaptativa bien, sino no hay problema, estamos aquí para aprender.

Identifica qué tipo de estrategias usaste y explica porque resultaron o no útiles en base a al desenlace que tuvo la situación



Cuando sentiste a nivel corporal la emoción, del listado que has elaborado, escoge cuáles hubiesen sido buenas ideas para regular tus emociones en este caso, plantéate alternativas y sigue el esquema de resolución de problemas para decantarte por una. Justifica porqué la has escogido.



PARA ENTREGAR EL LIBRO COMPLETO Y GRAPADO A LOS ALUMNOS HAY QUE IMPRIMIR UN TOTAL DE 12 COPIAS DE ESTE CAPÍTULO.

PARA LAS 6 EMOCIONES BÁSICAS Y LAS 6 SECUNDARIAS QUE ESCOGE LA CLASE

13 COPIAS DE LA PAGINA 4 A LA 12



ANEXO 2: Fichas a Rellenar

FICHA 1


¿Qué emociones crees que puede tener Ana?



¿Cómo puede estar sintiéndolo? Indica dentro de los 3 componentes todo lo que crees que puede estar experimentando.

Fisiológico





Cognitivo

Conductual



FICHA 2

"Las emociones gritan si no las dejamos salir"

Mario lleva varios días bastante agobiado, no acaba de saber qué le ocurre. En el partido de fútbol del sábado su equipo perdió y habían estado entrenando mucho y muy duro, llegó a casa y se metió a la habitación.

Esta semana parece que no paran de pasarle cosas, su mejor amiga le ha dicho que está enamorada de un chico y a él lleva años gustándole su amiga y nunca se lo ha dicho, hoy tampoco.

El último día de entrenamiento tuvo un encontronazo con un chico del equipo, después del partido todo el ambiente estaba tenso, y dicho chico se había portado mal, le había dado una patada jugando, Mario se cabreó con razón y le hervía la sangre pero se calló en vez de decir sus razones por las que consideraba que debían ponerle una falta.

En general le molesta cuando todos los días que su madre le recoge del instituto y ella le pregunta qué ha hecho ese día, él siempre piensa que es una pregunta irritante ya que cada día suele hacer lo mismo, no hay mucha diferencia, tampoco se lo ha dicho nunca.

Justo hoy al final de la semana y tras todo lo ocurrido Mario se encuentra sobresaturado, y al subir al coche su madre le pregunta lo mismo de siempre, a lo que él contesta de malas formas:

Tío mamá siempre estás igual, he hecho lo mismo que todos los días ¿sí?, no es tan complicado de entender, ¡qué pesada!

A lo que su madre le contesta: eres un maleducado.

Mario se siente mal porque en realidad no quería responderle de esa forma, no sabe que le pasa. En casa se siente mal por lo ocurrido y se cierra en su cuarto.

PIENSA LA RESPUESTA Y COMPARTELA CON LA CLASE

- ¿Qué crees que le está pasando a Mario? ¿Porqué ha reaccionado de esta manera?
- ¿Es bueno que no haya hablado de nada de lo que le ha pasado y lo calle todo?
- ¿Crees que Mario ha expresado lo que sentía adecuadamente?
- ¿Qué pasa cuando no dejamos salir las emociones?
- ¿Qué podría haber hecho Mario?



FICHA 3

¿En el caso de Ana cuál crees que ha sido el desencadenante de las emociones?

Lo que Ana siente ¿crees que tiene alguna función?
¿Qué mensajes crees que intentan mandarle las emociones que has identificado que tiene?

Practica el termómetro emocional, si fueses Ana ¿cómo graduarías estas emociones?, ¿en qué zona te encontrarías para cada una?

Emoción	Zona del termómetro	¿Sería prudente actuar?

Mira Ana no sé qué has ido diciendo de mí pero las cosas no han sido así pero sabes que ya me da igual haz lo que quieras no tienes ni idea de lo que es ser una buena amiga

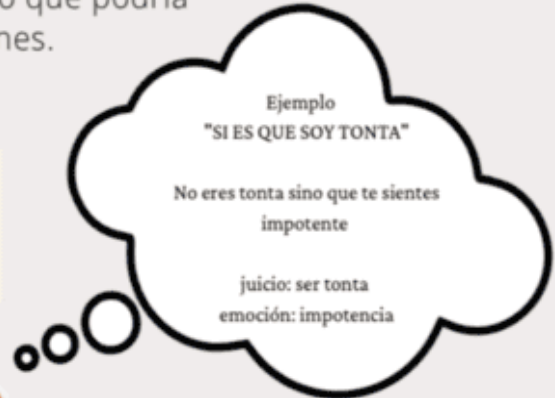
14:30



FICHA 4

Siguiendo el ejemplo, rellena los otros cuadros con los pensamientos que podría tener Ana, porque piensa eso y separa el juicio de la emoción, con la clase reflexiona sobre lo que podría pasar si hiciese caso a las interpretaciones.

Pensamiento:
Por qué ocurre :
Juicio:
Emoción:



Pensamiento:
Por qué ocurre :
Juicio:
Emoción:



Mira Ana no sé qué has ido diciendo de mí pero las cosas no han sido así pero sabes que ya me da igual haz lo que quieras no tienes ni idea de lo que es ser una buena amiga

14:30

Pensamiento:
Por qué ocurre :
Juicio:
Emoción:

Pensamiento:
Por qué ocurre :
Juicio:
Emoción:

Pensamiento:
Por qué ocurre :
Juicio:
Emoción:

Pensamiento:
Por qué ocurre :
Juicio:
Emoción:

FICHA 5

Ahora vamos a intentar ponernos en la perspectiva de María partiendo de la hipótesis de que alguien le ha dicho que Ana ha dicho cosas feas sobre ella. De ahí, desde la empatía y sin juzgar vamos a intentar analizar el proceso emocional de María con lo aprendido.



Antes	Durante	Después
Desencadenante	Emociones y pensamientos	Respuesta emocional

¿Crees que el mensaje de María ha conseguido su objetivo?
¿Ha logrado lo que quería? ¿Podría haberse parado a pensar antes de actuar?
¿Ha hablado ella o sus emociones?

ESTRATEGIAS DESADAPTATIVAS
rellena las definiciones

El vaso se desborda o
se vacía constantemente



SUPRIMIR

EVITAR

RUMIAR

CATASTROFISMO

CONDUCTAS
TRASGRESORAS

AUTO
CULPABILIZACIÓN

OTRO-CULPA

ESTRATEGIAS ADAPTATIVAS
rellena las definiciones



El vaso puede regular la cantidad de agua y mantenerse en nivel óptimo ✓



reevaluación
positiva

Lined writing area for the definition of 'reevaluación positiva'.

reenfoque
positivo

Lined writing area for the definition of 'reenfoque positivo'.

reenfoque en la
planificación

Lined writing area for the definition of 'reenfoque en la planificación'.

acción opuesta

Lined writing area for the definition of 'acción opuesta'.

aceptación

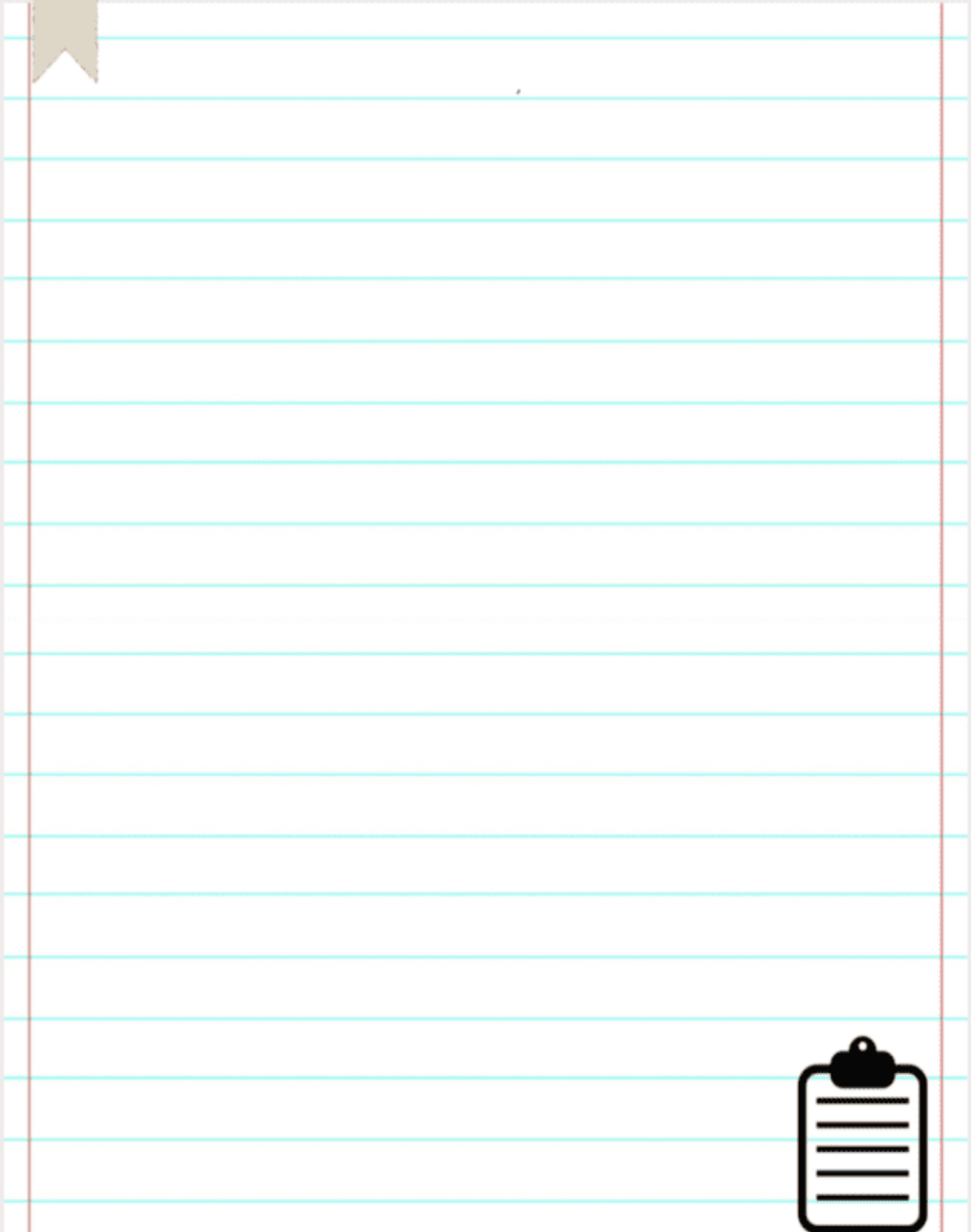
Lined writing area for the definition of 'aceptación'.

puesta en
perspectiva

Lined writing area for the definition of 'puesta en perspectiva'.

FICHA 8

Elabora tu listado de actividades agradables para coger ideas a las que acudir cuando necesites regularte, ten en cuenta lo que puedas necesitar según las distintas emociones.



Elabora tu listado de momentos y recuerdos agradables para acudir cuando necesites reenfoque positivo

A large area for writing, consisting of multiple horizontal light blue lines between two vertical red margin lines.



ANEXO 4: Termómetro Emocional

Colegios Florencia Nightingale. [@CFNIGHTINGALE]. (2022, septiembre 23). El termómetro emocional es una herramienta muy útil para enseñar a los niños a identificar sus emociones y desarrollar su inteligencia emocional. [Tweet]. Twitter.

<https://twitter.com/CFNIGHTINGALE/status/1573311503381454848?lang=es>



ANEXO 5: Las Leyes Emocionales

Hervás, G. y Moral, G. (2018). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. FOCAD, Consejo General de la Psicología de España. p. 33 <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>

LEYES EMOCIONALES

© Gonzalo Hervás (Programa de entrenamiento en procesamiento emocional óptimo)

1. Ley de los vasos comunicantes emocionales

Si se intenta ocultar o bloquear alguno de los componentes emocionales (subjetivo, fisiológico o motor), los otros componentes multiplican su intensidad.

2. Ley de la infusión emocional

Un estado emocional activo durante cierto tiempo (30-45 min) comienza a sesgar todos los pensamientos, interpretaciones y recuerdos en esa dirección (Ej. Ira, tristeza, temor,...).

3. Ley de las emociones secundarias

Las emociones secundarias aparecen en reacción a las emociones que tenemos en un primer momento. En muchos casos, son consecuencia de nuestro rechazo a sentir determinadas emociones (ej., sentir vergüenza por sentir miedo o sentir baja autoestima por sentir vergüenza).

4. Ley de la imperfección emocional

Las emociones son avisos por definición, no pretenden ser siempre válidos. Antes de asumir un mensaje emocional, hay que evaluar si el mensaje es un aviso útil o una falsa alarma.

5. Ley de la amnistía emocional

No nos podemos juzgar por algo que sentimos, sea lo que sea (ya que no elegimos lo que sentimos, son reacciones automáticas). Los juicios éticos o morales se realizan sólo sobre comportamientos.

6. Ley de la universalidad emocional

Todos sentimos las mismas emociones, todos sentimos todas las emociones. La diferencia entre unas personas y otras no está en el qué, sino en el cómo. Los más hábiles sienten también vergüenza, ofensa, inseguridad...etc. pero lo manejan con rapidez y fluidez y eso les permite poder actuar con menor interferencia y ser más eficaces.

7. Ley de la bondad emocional

Las emociones no son condenas ni sentencias, sino mensajes constructivos. Siempre tratan de ayudar, de mejorar para el futuro. Ej. "Eres un desastre de persona" "Tú tienes la culpa de todo" nunca serían mensajes emocionales).

ANEXO 6: Ejercicio de Sensaciones

Ehrenreich-May, J., Kennedy, S. M., Sherman, J. A., Bilek, E. L., Buzzella, B. A., Bennett, S. M., y Barlow, D. H. (2022). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en niños y adolescentes. Manual del terapeuta*. Pirámide. p.120.

Opciones de exposición a las sensaciones físicas

- Durante 30 segundos, mover la cabeza de lado a lado (no tiene por qué hacerse rápidamente).
- Colocar la cabeza entre las rodillas durante 30 segundos y luego levantarla rápido y luego levantarme rápidamente (hacia una posición vertical).
- Correr en el sitio durante un minuto
- Contener la respiración durante 30 segundos
- Tensar los músculos de todo el cuerpo durante 1 minuto o aguantar una posición de flexión del cuerpo (con las rodillas apoyadas en el suelo o no) durante el mayor tiempo posible.
- Dar vueltas en una silla (relativamente rápido) durante 1 minuto
- Hiperventilar durante 90 segundos
- Respirar a través de una pajita fina durante 1-2 minutos con la nariz tapada
- Mirar fijamente a una luz brillante durante 1 minuto y leer un párrafo corto inmediatamente después
- Mirar un punto del dedo de la propia mano durante 3 minutos.

Párrafo para leer:

El otro día Mario escogió ir a jugar a la petanca con sus amigos y no sabía bien cuál podría ser el mejor parque, estaba buscando uno donde no hubiese muchos perros o personas paseando. Al final habló con María y entre los dos decidieron ir a uno de los parques más famosos de Madrid y justo en ese parque él solía pasear con sus abuelas de pequeño.

ANEXO 7: Técnica de Resolución de Problemas

D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: a social competence approach to clinical intervention*. Springer.

Técnica de resolución de problemas

PASOS:

- Orientación hacia el problema
- Definición y formulación de problemas
- Generación de alternativas (torbellino de ideas)
- Toma de decisiones
- Puesta en práctica de la solución y verificación

ANEXO 8: Carta de Recomendación

Escribe en un folio una carta de recomendación para otros adolescentes como tú. Queremos que escribas por qué te ha gustado el programa, qué has aprendido, qué cosas te han gustado y cuáles no, si consideras que ha sido importante para tu futuro y si lo recomendarías o no argumentando tu respuesta.