



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Autorregulación de la ira en edad infantil. Un estudio de casos desde una perspectiva contextual-funcional

Trabajo fin de grado presentado por: LETICIA PERETE PAREDERO
Titulación: GRADO MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL
Línea de investigación: PROYECTO DE INTERVENCIÓN
Director/a: FRANCISCO JOSÉ RUIZ JIMÉNEZ

Ciudad: Madrid
27 de junio de 2013
Firmado por: Leticia Perete Paredero

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la Educación

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	5
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. EMOCIÓN.....	7
3.1.1. Concepto y enfoques teóricos.....	7
3.1.2. Importancia de la educación emocional.....	10
3.2. LA AUTORREGULACIÓN.....	11
3.2.1 La importancia de la autorregulación en la infancia.....	12
3.2.2. Modelos teóricos de la autorregulación.....	13
3.2.3. La autorregulación desde una perspectiva contextual-funcional.....	18
3.3. LA IRA.....	22
3.3.1. Definición.....	22
3.3.2. La ira y el patrón de conducta tipo A.....	25
3.3.3. Tratamientos para manejar la ira.....	26
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y ESTUDIO DE CASO.....	33
4.1. INTRODUCCIÓN.....	33
4.2. METODOLOGÍA.....	33
4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	34
4.4. ESTUDIO DE CASO.....	36
4.4.1. Descripción del sujeto.....	36
4.4.2. Evaluación.....	37
4.4.3. Intervención.....	38

4.4.3.1. Economía de fichas.....	38
4.4.3.2. Sesiones con ejercicios de distanciamiento psicológico.....	40
4.4.4. Resultados.....	46
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	48
6. PROSPECTIVA.....	49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
8. ANEXOS.....	54

1. RESUMEN

La autorregulación de las emociones es la capacidad que tiene un sujeto para controlar sus respuestas ante pensamientos, emociones, impulsos, etc. Siendo así, y concretamente en la emoción de la ira, es muy importante que la persona posea, desde edades tempranas, esta habilidad por las implicaciones que ello tendría para su salud física, mental y su desarrollo social. Por esta razón, numerosos investigadores han aportado métodos o tratamientos para manejar la ira. En el presente trabajo se ha llevado a cabo una intervención con un niño de cinco años que presentaba problemas a la hora de manifestar sus enfados. Esta propuesta de intervención y estudio de caso se ha basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999), derivada de la Teoría del Marco Relacional (RFT), utilizando técnicas conductuales clásicas como el manejo de contingencias.

Palabras clave: Autorregulación; Ira; Teoría del Marco Relacional; Terapia de Aceptación y Compromiso; Manejo de contingencias.

2. INTRODUCCIÓN

Desde edades tempranas es necesario enseñar a los niños a expresar de manera funcional las emociones, mostrarles la manera de regularlas y que pueden distanciarse de esas emociones sin dejarse llevar por ellas. Este término de autorregulación se podría entender como una habilidad imprescindible para el sujeto, con el propósito de modificar su comportamiento o conducta y conseguir así sus metas a corto, pero sobre todo, a largo plazo. Dependiendo de la situación, debemos ser capaces de dirigir nuestras propias emociones de una manera adecuada, ante cualquier situación.

Un ejemplo de la importancia de la regulación de las emociones se puede observar en un estudio longitudinal que llevó a cabo Caspi (2000). Este autor demostró que hay una asociación clara entre autorregulación de emociones y apoyo social futuro. Los niños que habían tenido bajo control de las emociones, de adultos solían tener pocas amistades que les proporcionaran apoyo emocional. Por el contrario, los niños con una mayor habilidad de autorregulación emocional, solían contar con un mayor apoyo social en la adultez. Por lo tanto, el entrenamiento temprano en habilidades de autorregulación puede tener un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social de las personas.

La autorregulación es más difícil cuando las situaciones nos producen una sensación desagradable, o que nos suponen una amenaza. La ira es una emoción básica que se presenta cuando el sujeto tropieza con una situación que comúnmente preferimos evitar, también llamado suceso aversivo. Si el nivel de ira es alto e incontrolado, muy probablemente limitará las competencias para solventar el problema. Incluso, una ira desorbitada puede llegar a tener implicaciones negativas para la salud.

La emoción de la ira puede llevar a la agresión o comportamientos impulsivos cuando existen escasas habilidades de autorregulación; por esto es tan importante que desde el principio aprendan a autorregularla para resolver los posibles conflictos de manera pacífica, lo que a su vez mejorará las relaciones

sociales. Una buena capacidad de regulación de emociones favorece una mejor adaptación social.

En el presente trabajo, la parte del marco teórico estará dedicada a definir el concepto de emoción y los diferentes enfoques teóricos defendidos por varios autores, así como se resaltarán la importancia de la educación emocional de los niños. Posteriormente, se definirá la autorregulación y el valor de trabajarla desde edades tempranas. Se describirán, asimismo, distintos modelos teóricos de la autorregulación.

En este punto, también se detallarán los componentes necesarios para autorregularse desde una perspectiva contextual-funcional, haciendo referencia a la Teoría de los Marcos Relacionales (RFT) y la formación de las dimensiones del yo.

Para finalizar, se definirá la emoción ira, el patrón de conducta tipo A y algunas técnicas para manejar la ira: Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), manejo de contingencias, sistema de economía de fichas y mindfulness.

En la parte del marco empírico se describirá una propuesta de intervención y un estudio de caso con un niño de cinco años con problemas de expresión de la ira y el enfado, basándonos en la Terapia de Aceptación y Compromiso.

El objetivo general de este trabajo será:

- Realizar una propuesta de intervención para niños de edad infantil en la autorregulación de la ira.

Para alcanzar este propósito se llevarán a cabo los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión crítica de la literatura referente a la autorregulación de las emociones y, más concretamente, la ira.
- Seleccionar un modelo teórico que permita abstraer claves para desarrollar la autorregulación en niños de edad infantil.
- Evaluar la viabilidad de la propuesta en un estudio de caso.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EMOCIÓN

3.1.1. Concepto y enfoques teóricos

En la psicología de la emoción hay un número muy elevado de modelos teóricos. Lang (1968) propuso tres sistemas de respuesta para ayudarnos a comprender la emoción: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Cada una de estas dimensiones puede ser más importante en una persona en particular, en una situación determinada, e incluso en una emoción en concreto.

Muchos autores han intentado analizar las emociones, clasificarlas y establecer una distinción entre ellas. Uno de los más conocidos es Wundt que, con su teoría tridimensional (1896), defiende que las emociones se pueden analizar en función de tres dimensiones: *agrado-desagrado*, *tensión-relajación* y *excitación-calma*. Cada una de las emociones puede entenderse como una combinación específica de las dimensiones que se han mencionado.

A pesar de que diversos autores han propuesto diferentes dimensiones a partir del planteamiento de Wundt, las únicas que han sido aceptadas por prácticamente todos son la dimensión *agrado-desagrado* y la *intensidad* de la reacción emocional (Zajonc, 1980).

De forma similar, Oatley (1992) señala que la emoción podría definirse “como *una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo*”.

La naturaleza de las emociones (fisiológica, cognitiva o combinación de ambas) ha sido muy discutida, pero podemos recoger algunas de las aportaciones más conocidas en las siguientes teorías de la emoción:

Teoría de James y Lange (1884): También llamada “Teoría periférica de la emoción” o “Teoría del feedback visceral”. Cuando sucede un estímulo se produce una experiencia emocional consciente. Es decir, la emoción sería la consecuencia de la percepción de nuestras reacciones fisiológicas. El propio James (1884) afirmaba que “no lloramos porque estamos tristes, sino estamos tristes porque lloramos”.

Las respuestas fisiológicas características (sudoración, taquicardia, gestos faciales, etc.), se dan, según esta teoría, cuando se produce una determinada situación. El cerebro la interpreta y se produce esta respuesta. Estas respuestas reflejas (propias del sistema nervioso autónomo) ocurren antes de que la persona sea consciente de que está experimentando una emoción. Es en el momento en el que el cerebro evalúa cognitivamente dichas respuestas fisiológicas involuntarias cuando etiquetamos dichas respuestas como “emociones”. Por lo tanto, de acuerdo con esta teoría, los estímulos provocan cambios fisiológicos y las emociones son los resultados.

Teoría de Cannon y Bard (1928) o “Teoría neural central de la emoción”: Esta teoría parte de una crítica a la anterior. Estos investigadores creen que los cambios corporales y las emociones se producen casi al mismo tiempo, aunque las emociones tengan lugar antes de la conducta, ya que su misión fundamental es preparar al organismo para las situaciones de emergencia. Cuando aparece un hecho que nos suscita una emoción los impulsos nerviosos llevan esa información al cerebro, en concreto, a la corteza y al tálamo. En la corteza cerebral tienen lugar los procesos complejos de pensamiento, donde comprendemos si lo percibido es una amenaza, es positivo, inesperado, etc. Al mismo tiempo, la información llega al tálamo donde se producen diversos cambios fisiológicos (aceleración de ritmo cardíaco, sudoración, dilatación de las pupilas, etc.). De esta manera, el organismo se prepara para actuar ante una amenaza, si fuera el caso. Si el acontecimiento no resulta amenazante, ambas áreas del cerebro se calmarán.

Teoría de Schachter y Singer (1962): También llamada (Teoría de las

etiquetas). La teoría sostiene que el individuo adquiere información del entorno social y “etiqueta” sus reacciones emocionales. Esta teoría bifactorial implica dos factores en la producción de una emoción: el fisiológico y el cognitivo. Las cogniciones están muy vinculadas al entorno social del sujeto, por lo tanto, los estímulos del ambiente tienen gran impacto significativo en la interpretación emocional de dicho estímulo (la emoción dependerá del contexto). Así pues, Schachter y Singer coinciden con James en que las emociones se producen al interpretar respuestas fisiológicas periféricas, pero también con Cannon respecto a la evaluación cognitiva del hecho que origina esas respuestas fisiológicas. La forma en que cada uno interprete estas respuestas periféricas determinará la intensidad de las emociones que sintamos (alta, media o baja intensidad). De la misma manera que la forma de evaluar cognitivamente las situaciones determinará la cualidad de la experiencia emocional (si es alegría, miedo, tristeza, etc.).

Por otro lado, es necesario también señalar la naturaleza biológica de las emociones y qué ocurre cuando ésta queda dañada. Una de las estructuras cerebrales que mayor atención está recibiendo en la actualidad en este sentido, es la amígdala. De todas las estructuras subcorticales, es la que se ha relacionado de un modo más consistente con la emoción, tanto en animales como en humanos (LeDoux, 1993).

La amígdala es un conjunto de núcleos de neuronas localizadas en la profundidad de los lóbulos temporales de los vertebrados complejos. Forma parte del sistema límbico y su principal papel es el procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales. Se la considera responsable de formar asociaciones entre los estímulos y el reforzamiento o el castigo (Jones y Mishkin, 1972).

Goleman, en su libro “Inteligencia emocional” (1996, p. 51), señala que si se interrumpen las conexiones entre la amígdala y el resto del cerebro, se produce una incapacidad para apreciar el significado emocional de los acontecimientos, una condición que a veces se llama “ceguera afectiva”. Por ejemplo, la extirpación de la amígdala produjo a un joven la pérdida de interés en las personas, y en las

relaciones humanas, prefiriendo permanecer a solas. Aún era capaz de mantener conversaciones, pero no reconocía ni a sus amigos íntimos, ni tan siquiera a su madre, y tampoco le afectaba el sufrimiento que a ellos les provocaba esta situación.

Por lo tanto, "la amígdala constituye una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se la puede considerar como un depósito de significado" (Goleman, 1996, p. 52).

3.1.2. Importancia de la educación emocional.

Desde la Antigua Grecia, pasando por la Ilustración, se ha considerado que el ser humano es eminentemente racional. Esta característica definitoria ha provocado que se haya prestado más atención a la cognición que a la emoción. Sin embargo, durante los últimos años, diversas investigaciones psicológicas han demostrado que el comportamiento y la toma de decisiones humanas tienen un componente emocional importante y que el ser humano no es aquél ser racional que se pensaba. En ocasiones, el componente emocional afecta negativamente a nuestra toma de decisiones, pero, en otras ocasiones, como señala Antonio Damasio (citado en Goleman, 1996, p. 69): "los sentimientos son indispensables para la toma racional de decisiones. Gracias a ellos optamos por la dirección adecuada y sacamos el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica".

La inteligencia académica no cubre por sí sola las necesidades y dificultades a las que nos vamos a enfrentar en nuestra vida. Las personas que saben autorregular sus emociones y saben interpretar las de los demás están en una situación favorable respecto a los que no tienen dichas habilidades, así como suelen sentirse más satisfechos y actúan de modo más eficaz.

Gardner (1983) afirma, en su "Teoría de las Inteligencias Múltiples", que existen siete variedades distintas de inteligencia y que el sistema educativo debería ayudar a los niños a encontrar sus habilidades y aprovechar sus

facultades personales para que, de esta manera, se sientan más satisfechos y preparados. Dos de estos tipos de inteligencia tienen mucho que ver con las emociones: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Gardner (1983) las define de la siguiente manera:

- Inteligencia interpersonal: "capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas".

- Inteligencia intrapersonal: "capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta".

Estos autores (Damasio, 1995; Gardner, 1983; Goleman, 1996) consideran que el manejo de las propias emociones y la comprensión de las de los demás es tan o más importante que el cociente de inteligencia (CI), y que ambos son complementarios para que la persona consiga las metas que se ha propuesto y tenga, en consecuencia, una vida plena. Por lo tanto, una educación de calidad no sólo debería tener en cuenta el intelecto y el CI, sino que también debería prestar atención a la inteligencia emocional.

3.2. LA AUTORREGULACIÓN

La autorregulación es la capacidad que tienen las personas para ejercer control sobre sus respuestas ante una situación dada. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos y otros comportamientos. La RAE define este término como "regularse a sí mismo".

Existen numerosas definiciones de autorregulación que dependen, básicamente, de los enfoques adoptados. Para Block y Block (1980), Kopp (1982), y Rothbart (1989) es la capacidad que poseen los individuos para modificar su conducta dependiendo de cada situación. En este sentido, la autorregulación emocional tiene gran importancia para el funcionamiento social de los individuos. Fox (1994) la definió como la "habilidad para modular el afecto al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente". Thompson (1994) determinó

que son “procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos”.

Resumiendo, con el término autorregulación estamos hablando de la habilidad del individuo para modificar su comportamiento y conseguir, de esta manera, sus metas a corto y, sobre todo, largo plazo.

3.2.1. La importancia de la autorregulación en la infancia

Los niños deben aprender la manera correcta de expresar sus emociones, sin que para ello tengan la necesidad de esconderlas. Es necesario que sean capaces de regularlas, ser capaces de distanciarse de ellas, y que el impulso que nos proporcionan lo utilicen para lograr lo que se quiere, pero no dejándose llevar por él.

Es muy necesario aprender a dominar nuestras emociones, y conseguir solucionar de forma pacífica los conflictos. De esta manera mejorarán las relaciones sociales. El control regulatorio es clave para las relaciones sociales, y la edad óptima para este control regulatorio se da en edades tempranas (Fabes, 1999). Los niños que poseen esta capacidad de regulación de sus emociones, tendrán una mejor adaptación social y unos intercambios más provechosos que los que su regulación emocional sea baja (Fabes y Eisenberg, 1992). Estos niños con falta de habilidades de autorregulación, provocan a su vez, respuestas negativas en los otros, ya que su emocionalidad también tiende a ser negativa. Todo ello dificulta el aprendizaje de formas constructivas de relacionarse (Eisenberg, 1997).

Así pues, las habilidades de autorregulación tempranas pueden tener un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social de los individuos. Caspi (2000) lo demostró en un estudio longitudinal desde los 3 hasta los 21 años. Encontró que los niños diagnosticados como “bajo control” a la edad de 3 años, caracterizados por ser impulsivos, inquietos, negativos, de distracción fácil y emocionalmente inestables, a la edad de 21 años informaron carecer de amigos que pudieran darles apoyo emocional y compañía, además de estar insatisfechos en sus relaciones de pareja. Por el contrario, los niños del grupo “bien ajustado” mostraron un apoyo social y

relaciones de pareja satisfactorios.

En conclusión, las consecuencias de una buena o mala autorregulación en la infancia se reflejarán en un futuro, en el funcionamiento y competencias sociales del niño en su adultez.

Dada la trascendencia de la autorregulación, distintos autores creen oportuno, e incluso primordial, trabajarla en las aulas. Goleman, en su libro "Inteligencia emocional" (p. 395), habla de un programa, Self Science, en Estados Unidos, cuyo tema fundamental son los sentimientos, tanto los propios como todos los que tienen que ver con el mundo de las emociones. En esas clases los maestros hablan de problemas reales (sentirse ofendido, rechazado, envidia, peleas en el patio...), y los convierten en el tema del día. Karen Stone McCown, creadora del programa de Self Science dice que "el aprendizaje no sucede como algo aislado a los sentimientos de los niños. De hecho la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura" (Goleman, 1996, p. 396). Los alumnos aprenden que no se trata de evitar los conflictos, sino de resolver los desacuerdos sin acabar necesariamente en batalla.

3.2.2. Modelos teóricos de la autorregulación

Los principales modelos de Inteligencia Emocional dan mucha importancia a la regulación de las propias emociones, porque de nada sirve reconocer nuestras propias emociones si no podemos manejarlas de forma adaptativa. En los siguientes puntos se describen algunas de las principales teorías de la autorregulación.

- El modelo de Russell Barkley (1998). Este modelo tiene como hilo conductor el concepto de inhibición conductual. La autorregulación supone inhibir algunas respuestas inmediatas y sustituirlas por otras más adecuadas. Pues bien, para Barkley hay un momento en el que se está elaborando la respuesta más apropiada, y es ahí donde se ponen en marcha lo que él denomina las funciones ejecutivas. Estas funciones, según Barkley (1998), serían las actividades mentales que favorecen que el sujeto pueda establecer objetivos nuevos, más

convenientes que la primera respuesta inhibida, pudiendo de esta manera avanzar adecuadamente para conseguirlo.

La alteración disfuncional de estas funciones ejecutivas sería la responsable del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) en todas sus manifestaciones.

Siguiendo esta propuesta, la inhibición conductual incluiría tres procesos interrelacionados: (a) la capacidad de inhibir la respuesta inmediata a un determinado estímulo; (b) la capacidad para detener patrones de respuesta habituales, permitiendo así una demora que puede ser utilizada para tomar decisiones; y (c) la capacidad de proteger dicho periodo de demora frente a interferencias internas o externas (distracciones).

Como se ha comentado, un elemento central de este modelo son las funciones ejecutivas. Estas funciones ejecutivas supondrían la internalización de comportamientos públicamente observables y se desarrollarían en el orden que se exponen a continuación: (a) la memoria de trabajo no verbal; (b) la memoria de trabajo verbal; (c) la autorregulación del afecto, la motivación y la activación y; (d) la reconstitución, que permite la organización y creación de nuevas estrategias de acción.

Concretamente, la memoria de trabajo no verbal provendría de la interiorización de las actividades sensoriomotoras y contendría una serie de funciones entre las que se encuentran el mantenimiento de eventos en la mente, la manipulación de estos eventos, la imitación de secuencias conductuales complejas, las funciones retrospectivas y prospectivas, el set anticipatorio, la autoconciencia, el sentido temporal, la conducta gobernada por reglas no verbal y la organización temporal de la conducta. Por su parte, la memoria de trabajo verbal hace referencia a la internalización del habla y contendría la reflexión y descripción, el auto-cuestionamiento y la resolución de problemas, la conducta gobernada por reglas, la generación de reglas y meta-reglas, la comprensión lectora y el razonamiento moral. La autorregulación del afecto hace referencia a la demora y modificación de la expresión de las reacciones emocionales que

provocaría una situación determinada, mientras que la autorregulación de la motivación y la activación está relacionada con la actuación en ausencia de reforzadores externos. Finalmente, la reconstitución hace referencia a la habilidad de analizar y sintetizar los objetos, acciones y propiedades del medio. Esto permitiría al individuo la organización y creación de nuevas estrategias de acción.

Según el modelo, estas funciones ejecutivas son independientes aunque están relacionadas entre sí, dando lugar su acción conjunta a la autorregulación y el control motor que muestran los individuos con un desarrollo normalizado. Dicho control motor es el último componente del modelo y hace referencia a las conductas que se llevan a cabo para conseguir el objetivo que se persigue en un proceso de autorregulación determinado. Estaría formado por la inhibición de respuestas irrelevantes para la tarea en cuestión, la ejecución de respuestas dirigidas a objetivos y de secuencias motoras novedosas, la persistencia en la consecución de un objetivo, la sensibilidad a las consecuencias de las acciones, la flexibilidad conductual, el reenganchamiento a la tarea cuando se produce una interrupción y el control de la conducta por la información representada internamente.

Una síntesis del modelo híbrido de Barkley de autorregulación puede observarse en la Figura 1.

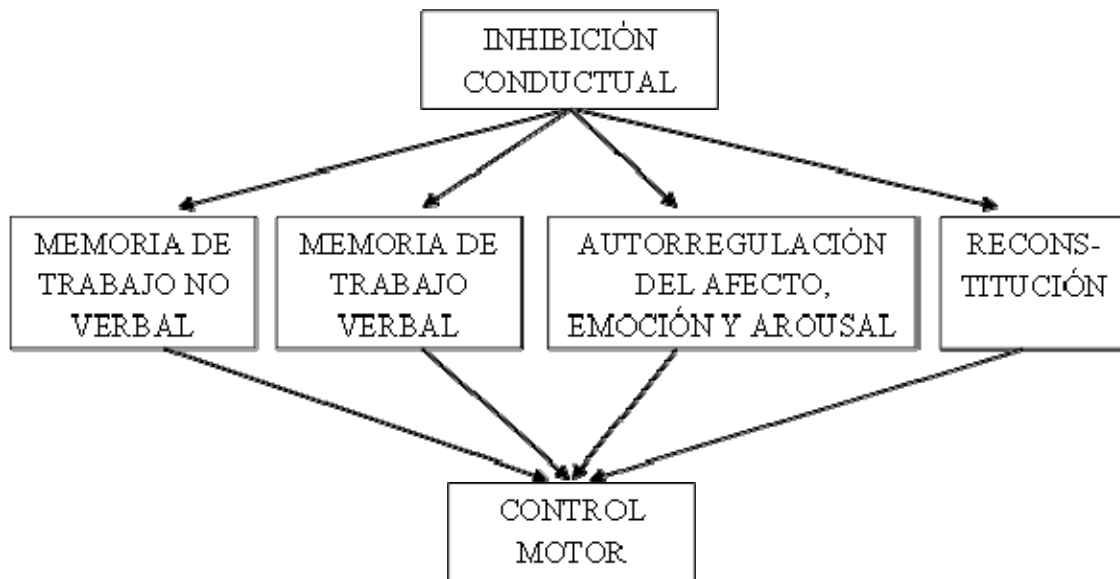


Figura 1. Modelo de autorregulación de Barkley (2006)

- El modelo de regulación emocional de Gross (1999). A grandes rasgos, este modelo centra su atención en el momento de ocurrencia de las distintas formas de regulación a lo largo del proceso emocional. De esta manera se pueden diferenciar dos grandes grupos: a) regulación centrada en los antecedentes, por ejemplo las referidas al contexto, la situación, significado atribuido a la fuente de activación, etc. En este grupo se pueden dar varias alternativas, a través de las cuales el individuo puede elegir varios elementos según sus necesidades de regulación emocional; b) regulación centrada en la respuesta emocional, por ejemplo, sobre los cambios somáticos experimentados una vez que la emoción se inició completamente. Dentro de este grupo existen diversos modelos de regulación que ocurren en distintos momentos de la respuesta emocional. Dos de ellos, los más estudiados, son la supresión y la reevaluación. La supresión tiene

lugar cuando un individuo inhibe su conducta emocional expresiva mientras está afectivamente activo. La reevaluación, sin embargo, lleva consigo un cambio de significado, donde la persona reinterpreta la situación emocionalmente relevante en términos neutros o no afectivos.

- El modelo secuencial de autorregulación emocional de Bonano (2001) se fundamenta en el desarrollo de autorregulación emocional que tiene la persona para hacer frente a dichas emociones de la manera más inteligente. Se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. La homeostasis emocional, según la RAE, son “el conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo”.

Este modelo señala tres categorías generales de actividad autorreguladora:

Regulación de Control: Son conductas instintivas para la inmediata regulación emocional. Dentro de esta categoría estarían: la disociación emocional, la supresión emocional, la expresión emocional y la risa.

Regulación Anticipatoria: Conductas que anticipan los futuros retos, circunstancias donde se pueda dar una necesidad de control. Dentro de esta categoría se utilizarían los siguientes mecanismos: expresión emocional, la risa, evitar o buscar personas, sitios o situaciones, adquirir nuevas habilidades, revaloración, escribir o hablar acerca de sucesos angustiosos.

Regulación exploratoria: Conductas para alcanzar nuevas destrezas o tácticas para mantener nuestra homeostasis emocional. Algunas de estas actividades pueden ser entretenimiento, actividades, escribir sobre emociones.

- El modelo cibernético de Larsen (2000) de regulación del estado de ánimo incluye un estado de ánimo de referencia al que se desea llegar, y funciona guiado reduciendo la desigualdad entre el estado de ánimo actual y ese estado de ánimo deseado. Con el objetivo de conseguir este último estado, se activan uno o varios mecanismos de regulación emocional dirigidos hacia el exterior (resolución de

problemas, cambio de actividad), o hacia el interior (distracción, comparación social).

Una de las características más importantes de este modelo es que considera que las diferencias individuales que pueden afectar a cada uno de los elementos del modelo, pueden llevar al éxito o al fracaso en los procesos de regulación.

3.2.3. La autorregulación desde una perspectiva contextual-funcional

El individuo, desde una perspectiva contextual-funcional, necesita para regularse:

- Comportamiento relacional. Sin un repertorio flexible y fluido en comportamiento relacional sería imposible comprender reglas, y si no se comprenden se hace improbable la regulación. La Teoría del Marco Relacional (RFT; Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001) es una teoría contextual-funcional del lenguaje y la cognición. El contextualismo funcional (CF; Hayes, 1993) es una filosofía de la ciencia muy unida al Conductismo Radical de Skinner. Sobre ella se asienta la comprensión básica del lenguaje y la cognición humanas. Esta filosofía mantiene que cada conducta es inseparable del contexto donde se manifiesta, donde el contexto no sólo engloba la situación actual, sino todo el repertorio de interacciones del sujeto y su condición biológica. Por ejemplo veamos la conducta de vestirse. Parece sencilla, pero necesita de la unión de variables como los movimientos físicos necesarios, la acción cerebral implicada en el control de dichos movimientos, la intención con la que se hace o el sitio donde tiene lugar. Una explicación cabal de esta conducta debería atender a todos los factores anteriores.

La RFT realiza un análisis funcional del lenguaje y la cognición y mantiene que lo que está debajo de ambos es el comportamiento relacional derivado, que es una operante generalizada que se adquiere a través de un entrenamiento en múltiples ejemplos. El ambiente social dota desde muy temprano multitud de oportunidades de aprendizaje para generar en el niño comportamiento relacional,

desde las claves más sencillas hasta las más complejas. Por ejemplo, los marcos relacionales básicos son: coordinación (es como, igual, etc.), oposición (es lo contrario, lo opuesto, etc.), comparación (más que, menos que, mayor, menor, etc.), espaciales (arriba, abajo, dentro, fuera, etc.), jerarquía (pertenece a, incluye, etc.), temporales (ahora, antes, después, etc.), causales (si...entonces...) y deícticas o de perspectiva (yo-tú, aquí-allí, ahora-entonces).

Cada marco relacional es definido por tres propiedades: el vínculo mutuo, el vínculo combinatorio y la transformación de funciones. El vínculo mutuo contiene la doble dirección de las relaciones de estímulo, es decir, que si aprendemos que A está relacionado con B por algo, entonces B también está relacionado con A por eso mismo. Por ejemplo, con un marco relacional temporal (antes/después), si decimos (en el teatro esperando el turno para entrar), que después del señor de bigote, va la señora de la chaqueta, de ahí deducimos que antes de la señora de la chaqueta entra el señor del bigote.

El vínculo combinatorio, se refiere a que cuando dos o más estímulos ya tienen la propiedad del vínculo mutuo pueden combinarse entre ellos. Es decir, sabemos que existe una relación entre A y B, si aprendemos igualmente que hay una relación entre B y C, entonces también estarán relacionados A y C aunque no hayan aparecido juntos. En este ejemplo, si nos dicen que nosotros vamos antes del señor de bigote, se deduce que la señora de la chaqueta va también detrás de nosotros y, por tanto, nosotros delante de ella.

La transformación de funciones implica que las funciones de uno de los miembros de la red relacional pueden afectar a las funciones de los demás miembros. Por ejemplo, si a un sujeto se le dice que es conveniente entrar lo más pronto posible para coger un mejor sitio, y que nosotros vamos antes que el señor de bigote, y a su vez, el señor de bigote va antes que la señora de la chaqueta, si le pedimos que decida con qué lugar se quiere quedar, seguramente elegiría el nuestro, aun sin tener experiencia directa con ninguno e incluso sin mencionar directamente que la señora de la chaqueta va detrás de nosotros.

Según la RFT hay dos formas de control contextual sobre la respuesta

relacional. Poniendo un ejemplo, en un marco relacional de comparación, si a un sujeto se le dice que Ramón es más gordo que Pepito, y Pepito es más gordo que Rocío, de forma inmediata derivará que Ramón es más gordo que Rocío (o lo que es lo mismo, menos delgado). En este ejemplo, se pueden observar las dos formas de control de las que se han hablado. Una de ellas sería el contexto que determina la relación entre estímulos, denominado contexto relacional. Aquí, las palabras “más” y “menos” sirven como contextos relacionales para establecer una relación de comparación entre el peso de Pepito, el de Rocío y el de Ramón. La otra forma de control es el denominado contexto funcional y especifica las funciones que se transformarán. Mirando el ejemplo, si preguntamos “¿qué compañero eliges para hacer carreras de caballitos (donde uno se sube a la espalda del otro)?”, probablemente elegiríamos a Rocío, por ser la menos pesada, aunque no se nos ha dicho directamente que es más delgada que Ramón.

Más ejemplos de derivación y transformación de funciones serían: utilizando las claves relacionales de jerarquía, le decimos a una profe que los niños del aula 3 son muy inquietos, y los niños del aula 4 son muy creativos. Cuando un día se le propone quedarse con Víctor del aula 3 y Sara del aula 4, inmediatamente asumirá que Víctor es inquieto y Sara creativa.

Otro ejemplo de claves relacionales de causalidad podría ser: si un niño pequeño sabe que dando al interruptor de su habitación se enciende la luz, cuando encuentre otro interruptor, aunque no lo haya visto ni usado antes, asimilará que si lo toca se encenderá una luz e inmediatamente mirará para arriba para ver el efecto de su acción.

- Formación y dimensiones del yo.

- Yo como contenido:

- Se trata de la descripción por parte del individuo, de su vida, historias, razones de por qué hace las cosas...

- Todo este contenido (lo que le pasa, lo que cuenta de sí mismo, lo que hace...), tiene a uno mismo como sujeto, y proviene de múltiples interacciones en

las que los otros están involucrados y se expande exponencialmente con las derivaciones que surgen al aplicar el comportamiento relacional. Los eventos privados tiene su base en las contingencias sociales provistas por otros, las valoraciones de la comunidad de referencia, por lo tanto, los contenidos del yo serán de esas características. Por ejemplo, si un niño al que se le dan mal leer escucha que sólo leyendo bien se tiene éxito en todos los estudios posteriores, aplicará el marco de oposición entre leer mal y éxito, y el marco temporal ahora-después y de causalidad si-entonces. Este niño producirá derivaciones del tipo “yo no tendré éxito nunca en los estudios”.

Yo como proceso:

Es clave para que una persona sea capaz de autorregularse. Hace referencia a la discriminación entre la propia experiencia (ver, oír, oler...) y la actuación que el individuo está teniendo en cada momento. Se trata de unas conductas caracterizadas por “el darse cuenta”, como lo llamamos coloquialmente. A través de ello el sujeto diferencia entre sí mismo y las experiencias y acciones que está llevando a cabo. Esta discriminación se genera a través de un entrenamiento a través de múltiples preguntas del tipo: ¿Quién come jamón...? ¿Quién tiene gafas...? ¿Qué estás escuchando...? ¿Quién quiere ir a la piscina...? Las respuestas a estas preguntas son moldeadas y convenientemente reforzadas. Es muy importante que el sujeto experimente que él es el que ve, oye, huele, y que diferencie que él realiza tales acciones. El objetivo es que el sujeto diferencie las acciones y experiencias que tiene, así como que diferencie lo que hace o siente de lo que hacen o sienten otras personas, por ejemplo yo veo la tele, pero mi madre lee un libro.

Gracias a este entrenamiento se abstraerá la diferenciación entre la persona y las experiencias y acciones que realiza. Una vez producida dicha abstracción, la persona ya será capaz de discriminar sus acciones y experiencias sin necesidad de que le tengan que preguntar otras personas, y con estas discriminaciones podrá ajustar su comportamiento. Por ejemplo, si a un niño que le han dicho que no se puede meter a la piscina sin manguitos, y se le cae al agua

su pelota, podría discriminar que está a punto de lanzarse sin manguitos, y ajustar su comportamiento (meterse, detenerse, colocarse los manguitos, llamar al padre, etc.)

Queda claro entonces, que el yo como proceso, desde una perspectiva funcional es una parte muy importante de lo que caracterizaría a la inhibición conductual.

Yo como contexto:

Es una operante generalizada que consiste en el comportamiento relacional de diferenciar el locus que llamamos YO de los contenidos de las experiencias que tenemos (pensamientos, sentimientos, recuerdos, etc.), y la propia discriminación de tales experiencias.

El yo como contexto proviene de múltiples interacciones que hicieron más fácil discriminar los propios eventos a través de claves relacionales de jerarquía y deícticas, y gracias a las interacciones adicionales, va adquiriendo una función esencial en la regulación de la conducta, ya que va permitiendo la emergencia de repertorios de autocontrol que pueden orientar el comportamiento de la persona para conseguir metas a largo plazo.

Establecer correctamente el yo como contexto se consigue a través de múltiples preguntas (al principio formuladas por otros) como: ¿qué eliges, por qué, para qué haces esto, qué consigues, eso es lo importante para ti, etc? Se dice que el yo como contexto está bien establecido cuando la persona discrimina con fluidez ese locus que llamamos yo, e igualmente tiene facilidad para derivar preguntas y pensamientos que permiten orientar la conducta a la consecución de metas a largo plazo. De esta manera el yo contexto quedará cargado de valores que guiarán de un modo u otro el comportamiento de la persona.

3.3. LA IRA

3.3.1. Definición

Muchos autores como Ekman (1984), Fridja (1986) e Izard (1977) admiten

que la ira es una de las emociones básicas. El término ira ha tenido diversos significados tanto en el campo psicológico, como en lenguaje habitual refiriéndose a sentimientos y a reacciones corporales o fisiológicas, y también a las conductas que se tienen hacia otras personas.

Según los estudios, las emociones constan de diferentes elementos que se pueden agrupar. Las emociones se pueden agrupar en tres conjuntos: elementos cognitivos, elementos fisiológicos y elementos conductuales. Este suceso permite ver en diferentes autores por qué sistema de respuesta se inclinan respecto a la ira.

Diamond (1982) llevó a cabo una revisión sobre definiciones de ira. La definición aportada por Izard (1977) es una de las más extensas y fáciles de entender. Este autor la describe como una emoción primaria que tiene lugar cuando un organismo es bloqueado en el momento que quiere conseguir una meta u obtener algo o satisfacer una necesidad. Tanto Izard (1984) como Danesh (1977) parten de que el organismo responde si percibe una amenaza con un impulso de ataque, la ira, o con un impulso de huida, más relacionado con el miedo y la ansiedad. Rothenburg (1971) precisa esta idea sugiriendo que en organismos superiores, la ira tendrá lugar en entornos de relaciones significativas y por ello tendrán un significado comunicacional.

Johnson (1990) y Smith (1994) apuntan también a los cambios físicos que se dan en la persona cuando experimenta ira, tales como una alta activación de sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino y tensión muscular, sin olvidar la expresión facial resultante de un episodio de ira.

Otros autores como Novaco (1975) entienden por ira “un estado emocional subjetivo, que acarrea la presencia de activación fisiológica y cogniciones de adversidad o contrariedad” (Novaco, 1994, p.32). Este mismo autor, apunta que la ira puede ser concluyente para que se dé agresión, pero que no por experimentar la sensación de ira tiene por qué darse dicha agresión.

Existe una relación entre ira y agresividad demostrada en múltiples investigaciones. Spielberger, Jacobs, Rusell y Crane (1983) definen la ira como un

estado emocional caracterizado por sentimientos de enojo o de enfado y con una magnitud que varía. Además la ira formaría parte del continuo "ira-hostilidad-agresividad", en el que la hostilidad se referiría a una postura permanente de valoración negativa de, y hacia los demás; y la agresividad sería una conducta con el fin de causar daño o deterioro en personas o cosas. Haría referencia a una actitud (postura-gesto) persistente de valoración negativa de, y hacia, los demás; y la agresividad se entendería como una conducta dirigida a causar daño en personas o cosas. Spielberger considera que dadas las coincidencias y acercamiento entre estos términos, habría de referirse a ellos como el Síndrome IHA (ira/hostilidad/agresividad), dentro del cual la ira tendría un valor central, sería el componente emocional. La hostilidad, por su parte, sería el componente cognitivo y la agresividad el componente conductual.

Según Smith (1994), la ira puede tener un límite de tiempo o puede haber una inclinación hacia ella y ser más persistente y experimentar episodios de ira acentuados y de una forma frecuente. Spielberger y colaboradores (1985) estiman que la ira puede estudiarse como ira estado e ira rasgo. El estado de ira sería un estado emocional, temporal, con sensaciones subjetivas de tensión enojo, irritación, furia o rabia, como réplica a un suceso. Por otra parte, el rasgo de ira, indicaría las diferencias individuales en relación a la asiduidad con la que surge el estado de ira a lo largo del tiempo. Ambas manifestaciones están muy ligadas. El concepto de ira se ha visto favorecido por esta delimitación: ira estado/ira rasgo, así como por la diferenciación de esta emoción en relación de la hostilidad y la agresividad.

Resumiendo, la ira se podría presentar cuando el sujeto se encuentra con un suceso aversivo, o lo que también podríamos llamar circunstancia que comúnmente preferimos evitar, y ante la que tenemos una valoración displacentera. Este afecto negativo originado por esta circunstancia daría lugar a dos tendencias diferentes de reacción: una de lucha, con cambios fisiológicos, sentimientos, ideas, recuerdos y respuestas motoras asociadas a la ira y la agresión; y otra, que necesita reacciones fisiológicas, sentimientos, pensamientos,

recuerdos y respuestas motoras vinculadas con el escape, huida o evitación del estímulo aversivo.

El modo de afrontar o expresar la ira se conoce como estilos de afrontamiento de la ira o expresión de la ira. Spielberger y colaboradores (1985) estiman que hay dos modos fundamentales de expresión de la ira, interna y externa. La ira interna, suprimiendo los sentimientos de enfado, evitando expresar los pensamientos claramente. El sujeto tiene que esforzarse para que el enfado no se aprecie desde fuera, y esta ira no expresada puede conllevar una repercusión interna. Al contrario que la ira externa, en la que se exteriorizan sentimientos y pensamientos de ira que se están sintiendo. El sujeto puede hacerlo de dos maneras: una comunicativa o asertiva (con expresiones de los sentimientos de ira no amenazantes, o expresarla adecuadamente). Y otra agresiva que incorpora la expresión de ira con la intención de hacer daño.

Johnson (1990) propone tres estilos diferentes de afrontamiento para disminuir la sensación displacentera de la emoción de ira. Éstos son la supresión de la ira, cuando el sujeto afronta la situación reprimiendo la expresión verbal o física; la expresión de la ira, en la que el sujeto manifiesta conductas airadas, verbales o físicas hacia sujetos y/u objetos, pero sin intención de producir daño a una persona; y por último el control de la ira, donde el sujeto intentará canalizar su energía emocional y proyectarla hacia fines más constructivos para llegar a una resolución positiva del conflicto.

3.3.2. La ira y el patrón de conducta tipo A

Los cardiólogos Friedman y Rosenman (1974) definen el patrón de conducta tipo A (PCTA) como un conjunto de comportamientos de impaciencia, competitividad, sobrecarga, dependencia social, pérdida de control, hostilidad, entre otros. Esto se advierte en cualquier persona que, de manera agresiva, se vea permanentemente afanado en conseguir más y más cosas, en el menor tiempo posible, en lucha contra la oposición de otras personas o cosas en el

mismo entorno. En un estudio realizado por estos mismos autores (1976), se encontró una relación entre el PCTA y enfermedades coronarias.

El PCTA estaría constituido por cinco dimensiones: (a) componentes formales, como el volumen alto de voz, rapidez al hablar, evidente actividad psicomotora, (b) conducta expresada en urgencia en el tiempo, velocidad, hiperactividad, (c) aspectos como motivación de logro, éxito y ambición, (d) actitudes y emociones que incluyen hostilidad, ira, impaciencia y agresividad, y (e) aspectos cognitivos como la necesidad de control ambiental y estilo atribucional interno (Peñate, 2003).

Es bien sabido que la emoción de la ira provoca aumento en la frecuencia cardíaca, en la presión sanguínea y en la tensión muscular, porque el organismo intenta responder al estímulo que amenaza el logro del organismo, convirtiéndose así la ira un mecanismo adaptativo. En este sentido, y refiriéndonos a los ya mencionados estilos de afrontar la ira, el más adecuado para reducir la probabilidad de riesgo de coronariopatías, sería el control de la ira. Sin embargo, un estilo de supresión de la ira, podría ocasionar trastornos cardiovasculares. Respecto a los sujetos que muestran un estilo de expresión de la ira, además de suponer una activación fisiológica mayor, es muy probable que debiliten el apoyo social, lo que podría repercutir en la afectación de enfermedades en general.

Actualmente el complejo IHA ha sido propuesto como componente del PCTA y como un factor que influye en la enfermedad coronaria, aunque todavía está por determinar de qué manera se relaciona con las enfermedades cardiovasculares y cuál es su efecto directo sobre éstas.

Resumiendo, se podría decir que hay múltiples estudios sobre la ira, y diversidad de resultados, pero aun así, se ha evidenciado que la ira por sí misma puede ser un factor de riesgo significativo de enfermedad coronaria y de trastornos cardiovasculares.

3.3.3. Tratamientos para manejar la ira

Han sido muchos autores los que han aportado programas o técnicas con el

fin de manejar la ira. No se trata de esconder la ira, ni hacerla desaparecer, sino de ser capaces de expresarla de una manera socialmente aceptable. Se trata, pues, de expresarla de una forma saludable.

Varios de los puntos más importantes citados en algunos programas para el control de ira (Deffenbacher, 1994; Gough, Taylor y Logan, 2004; Greenberg, 1996; Kendall y Braswell, 1985; Lochman y Wells, 1996; Mytton, DiGuseppi; Novaco, 1975), podrían resumirse en lo siguiente:

- A) Dirigir la atención hacia la tarea a realizar, y no tanto hacia la provocación, con el fin de tomar decisiones más acertadas.
- B) Trabajar la autoestima. Con una autoestima alta se tiende a evitar las respuestas de ira.
- C) Trabajar la asertividad. Una persona asertiva estará más cualificada para eludir las respuestas de ira.
- D) Reconocer las secuencias de enfrentamiento en distintos escenarios y momentos para, de esta manera, controlar la ira.
- E) Reconocer las propias respuestas de ira y tener la capacidad para interrumpirlas. Pueden usarse varias estrategias, pero esencialmente se utilizan autoinstrucciones: apartarse de la situación un tiempo, retrasar su respuesta emocional.
- F) Trabajar la relajación. Primero entrenando una relajación muscular gradual para acabar formando en la mente la imagen visual obteniendo así relajación y calma. Se comenzará usándolo en situaciones relajadas y más adelante en situaciones que inciten a la ira.
- G) Reforzar la sensación de control que se experimenta cuando se domina la situación.

Otro método para modificar la conducta surgió a raíz del condicionamiento operante de B. F. Skinner (1938). Se trata del manejo de contingencias, donde se intenta cambiar la conducta no deseada modificando las consecuencias que esta conlleva. Para ello se utilizan técnicas como el reforzamiento positivo y la

extinción.

- El reforzamiento positivo: Si se recompensa la respuesta deseada, ésta tenderá a repetirse. Es decir, si se administran reforzadores positivos, únicamente en el momento en que suceda la conducta apropiada, el sujeto tenderá a repetir dicha conducta en sucesivas ocasiones similares.

- Las estrategias de extinción: Consiste en retirar los reforzadores que de alguna manera están haciendo que se siga produciendo un mal comportamiento. Por ejemplo, la atención puede ser un reforzador que alimente esas conductas no deseadas.

El manejo de contingencias puede llevarse a cabo a través de muchos procedimientos:

- Moldeamiento: También llamado *aproximaciones sucesivas*. Consiste en reforzar los comportamientos que se acerquen al comportamiento deseado. De esta manera y reforzando las conductas más parecidas a la actuación deseada, se va formando el comportamiento final.

- Tiempo fuera: Privando al sujeto, durante un pequeño espacio de tiempo de acceso a reforzadores, que pueden ser atención, juegos, chuches (en niños). Por ejemplo, llevar al niño a un lugar donde no existen tales reforzadores.

- Contrato de contingencias: Se establece un pacto entre el sujeto y el terapeuta en el que se fijan las consecuencias de determinados comportamientos.

Otra de las técnicas para lograr reforzar conductas deseadas es el **sistema de economía de fichas**. Con este programa de reforzamiento positivo, el niño consigue fichas cuando logra alcanzar el comportamiento deseado, y estas fichas podrán ser canjeadas por diversos reforzadores. Este sistema será más efectivo cuanto más importante sean para el niño los reforzadores a obtener. Por esta razón es fundamental conocer los gustos e intereses del niño.

También está la práctica del **Mindfulness**, que viene a ser traducido como “conciencia plena” o “atención plena”. Se trata de prestar atención a lo que se siente, se piensa, a las emociones, etc, en el mismo momento en el que están teniendo lugar, implicándose de forma activa y reflexiva. El Dr. Jon Kabat-Zinn

(1979) introdujo esta práctica y define el término como “prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar” (citado en Block-Lerner, Salters-Pedneault y Tull, 2005).

El mindfulness permite distanciarse de los pensamientos negativos evitando que causen en el sujeto ningún tipo de perjuicio ni dominen su vida, pero sin dejar de atenderlos. Aunque contiene prácticas de meditación, su objetivo no es la relajación, sino que podamos alcanzar a ver la realidad tal y como es, siendo conscientes del presente, de lo que sucede en cada momento. Esa relajación y paz de la que se hablaba se podrán alcanzar cuando conozcamos cómo funciona la mente y la realidad.

Algunos ejemplos de ejercicios básicos propuestos por Kabat-Zinn (2003, p.95) son:

EJERCICIO 1

1. Postura cómoda (tumbado de espaldas o sentado con la espalda recta).
2. Si resulta más agradable podemos cerrar los ojos.
3. Centremos la atención en el estómago y percibamos las subidas al inspirar y los descensos al espirar, expandiéndose y contrayéndose respectivamente. Concentrémonos en ese momento de respiración.
4. Si notamos que nuestra mente se aleja de la respiración, pensar qué ha sido lo que la ha distanciado, y procurar que vuelva a la respiración. Hacerlo tantas veces sea necesario, tantas veces como la mente se aleje de la respiración.

EJERCICIO 2

1. Conectar con nuestra respiración, siendo conscientes de cómo el estómago sube y baja.
2. En ese preciso instante, percibir nuestros pensamientos y sentimientos, con el simple propósito de contemplarlos, sin juzgarlos ni juzgarnos.
3. Paralelamente atender a cualquier modificación en la manera de ver las cosas y en los sentimientos sobre nosotros mismos.

Y por último, contamos con la **Terapia de Aceptación y Compromiso**

(Hayes, Strosahl y Wilson, 1999), que es una terapia contextual-funcional derivada de la Teoría del Marco Relacional (RFT) y que pertenece a la tercera generación de terapias de conducta (Hayes, 2004). El objetivo de ACT es incrementar la flexibilidad psicológica para que la persona pueda comportarse de acuerdo a sus valores personales aun cuando pueda experimentar malestar. Se trata de abandonar patrones de evitación experiencial destructiva, aceptando las experiencias internas cuando tratar de controlarlas resulta perjudicial a largo plazo.

La evitación experiencial destructiva se refiere a un patrón de regulación verbal que se reduce a intentos por escapar o evitar los pensamientos, sensaciones, recuerdos, etc. que tengan funciones aversivas (Hayes, Wilson, Gifford, Follete y Strosahl, 1996). Este patrón de funcionamiento coloca a la persona en una situación complicada, porque quiere evitar el malestar (tristeza, dolor, etc.) y éste no sólo no desaparece a largo plazo, sino que se extiende, provocando así una lucha continua de la persona contra el malestar, en vez de realizar acciones que puedan serle valiosas.

Lo contrario a un patrón de evitación experiencial destructiva es comportarse con flexibilidad psicológica, con la capacidad de poder contactar con los sentimientos y sentimientos que aparecen en el momento presente, sin la necesidad de defenderse de ellos, y realizando el ajuste correspondiente del comportamiento según la situación, para conseguir objetivos y metas personales valiosas (Hayes, Strosahl y Wilson, 2012).

Los dos principios generales de la ACT son: a) clarificar los valores personales e identificar las acciones y metas que son coherentes con ellos, y b) desarrollar habilidades de distanciamiento psicológico y estar en el momento presente, para que la persona pueda involucrarse en acciones personalmente valiosas incluso cuando experimente malestar. No se trata de evitar o reducir ese malestar, sino de alterar la regulación que denominamos evitación experiencial sobre la base de generar repertorios generalizados de yo como proceso y yo como contexto (Ruiz et al., 2012).

La ACT pretende cambiar la función de los eventos privados. Pérez-Álvarez

(1996) apunta que el objetivo no es modificar los pensamientos o sentimientos que se tienen, sino cambiar el contexto en el que tienen lugar. Esta terapia parte de asumir que no son los pensamientos o sentimientos negativos los que originan el problema, sino cómo el sujeto reacciona ante los eventos privados, llegando, estos contenidos privados, a convertirse en protagonistas en el control del comportamiento.

La ACT tiene sus propios métodos clínicos: las metáforas, las paradojas y los ejercicios experienciales, que se usarán en las distintas fases en las que se desarrolla esta terapia. Estos métodos no son únicos, se pueden incorporar también técnicas de manejo de contingencias, por ejemplo, siempre que el objetivo sea fomentar la flexibilidad psicológica.

Así pues, la ACT es un modelo de intervención psicológica que puede utilizarse en personas con trastornos o en personas normales (por ejemplo, para maximizar el rendimiento en distintas áreas, prevención, desarrollar mayores habilidades autorregulación, etc.). Se puede aplicar con el “simple” objetivo de ampliar la flexibilidad psicológica de la persona, y ayudarla a ser más eficaz de lo que ya es, por ejemplo para mejorar su rendimiento (Ruiz y Luciano, 2009, 2012). En el caso de los niños, no se trata de patologizarlos, sino de utilizar este modelo de intervención para desarrollar una autorregulación eficaz.

Para aplicar la ACT en niños deben existir una serie de prerequisites relaciones de cara a poder desarrollar patrones de flexibilidad psicológica. Por ejemplo, el niño debe contar con cierta fluidez y flexibilidad en la aplicación de los marcos relacionales básicos (coordinación, oposición, distinción, comparación, jerarquía) y marcos relacionales deícticos (yo-tú, aquí-allí, antes-después). Si no existieran tales prerequisites, deben utilizarse protocolos de entrenamiento para estos marcos relacionales (véase Barnes-Holmes y Rehfeldt, 2009; Luciano, Valdivia-Salas, Berens, Rodríguez-Valverde, Mañas y Ruiz, 2009; Ruiz et al., 2012).

No sólo se trata de reducir las conductas indeseables e incrementar las deseables, sino que es necesario incorporar interacciones para facilitar el

moldeamiento y generalización de un yo como proceso que vaya gestando un yo como contexto que favorezca adquirir repertorios de autocontrol. Para ello, sería necesario realizar muchas preguntas distintas, en situaciones diferentes para que el niño vaya discriminando el comportamiento que está emitiendo y el que acaba de emitir, al igual que los pensamientos y sensaciones que esté teniendo y haya tenido. Se trata, pues, de que el niño controle su propia conducta con una serie de auto-reglas, y ello requiere un entrenamiento del yo como proceso.

Cuando el niño ya ha desarrollado cierto repertorio de yo como proceso, es necesario adquirir el yo como contexto, para regular su propio comportamiento de un modo más complejo (Luciano, Valdivia-Salas, Cabello y Hernández, 2009; Ruiz et al., 2012). Por ejemplo, darle a elegir si coger una chuchería en ese mismo momento, o recompensar su espera con una cantidad mayor de chucherías. Debe conseguir mandar sobre la sensación de coger sólo una chuche y así conseguir a largo plazo algo más apreciado como es una cantidad mayor de chuches.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y ESTUDIO DE CASO

4.1. INTRODUCCIÓN

Una vez revisada la literatura, para nuestra propuesta de intervención, nos hemos decantado por la Teoría del Marco Relacional y la Terapia de Aceptación y Compromiso, utilizando técnicas como el manejo de contingencias y el sistema de economía de fichas. Con estos métodos, pretendemos que el niño sea capaz de progresar en su autorregulación y adquiera la competencia de manifestar conductas adecuadas a cada situación.

Por este motivo, los objetivos serían:

- Proponer un modelo de intervención basado en la Teoría del Marco Relacional (Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001) y la Terapia de Aceptación y Compromiso (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999; Wilson y Luciano, 2002). Concretamente, esta intervención está basada en los trabajos de Luciano, Valdivia-Salas, Hernández y Cabello (2009), Luciano, Valdivia-Salas y Ruiz (2012) y Ruiz, Luciano, Gil y Barbero (2012), teniendo como objetivos: (a) conseguir que el niño se diferencie de la emoción de ira a través de la discriminación de su propio comportamiento (yo como proceso), (b) fomentar una perspectiva que permita al niño discriminar que cualquier pensamiento y emoción forma parte de él (yo como contexto), y (c) facilitar que el niño elija qué comportamiento emitir desde esta última perspectiva (función regulatoria del yo como contexto).
- Evaluar la viabilidad de la propuesta anterior a través de un estudio caso.

4.2. METODOLOGÍA

Esta propuesta está basada en la visión contextual-funcional de la autorregulación preconizada por la Teoría del Marco Relacional (RFT; Hayes et al., 2001). A su vez, la propuesta hace uso de elementos de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT; Hayes et al., 1999; Wilson y Luciano, 2002) y de

técnicas conductuales clásicas como el manejo de contingencias.

Al ser una teoría contextual-funcional del lenguaje y la cognición, la RFT nos proporciona pistas sobre qué variables contextuales podemos manipular para generar un repertorio de autorregulación. Nos indica, también, cuáles son los repertorios previos que deben estar presentes para desarrollar la autorregulación y nos ofrece orientaciones sobre la manera de entrenarla.

La ACT es un modelo de intervención psicológica basada en la RFT que pretende entrenar la flexibilidad psicológica de las personas, es decir, que sean capaces de ajustar su conducta de acuerdo a realizar acciones personalmente valiosas aunque estén experimentando malestar. La ACT entiende que el problema radica en las reacciones que tenemos ante nuestros pensamientos y emociones y no en si estos son agradables o desagradables. Estos eventos privados no deben llegar a convertirse en los protagonistas del comportamiento de la persona.

Como enfoque conductual, la ACT hace uso de técnicas conductuales clásicas como el manejo de contingencias para moldear comportamiento autorregulado (Ruiz, Luciano, Vizcaíno y Sánchez, 2012). En este sentido, se propondrá el reforzamiento de comportamientos autorregulados y la extinción de comportamientos guiados por la ira.

4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Principios que guían la intervención:

- Manejos de contingencias: Muchas veces los estallidos de ira son reforzados socialmente de manera inadvertida. En el caso de los niños, la simple atención que esto genera es una razón de peso para que, en determinadas circunstancias, ellos repitan este tipo de conducta. En otras ocasiones, después de un enfado, rabieta o berrinche, los niños consiguen su objetivo, aprendiendo así que actuando de esta manera pueden obtener lo que pretenden. En cualquier

caso, a la vez que entrenamos en autorregulación, hay que procurar reforzar comportamientos alternativos al estallido: reforzamiento diferencial de otras conductas o conductas incompatibles. Para ello proponemos el uso de la economía de fichas. El reforzamiento positivo consiste en recompensar la respuesta deseada con el objetivo de que vuelva a repetirse. Estos reforzadores pueden ser de carácter social como el reconocimiento o la aprobación del adulto o del propio niño (autorreforzamiento), o de carácter material, como algún premio tangible. El niño percibirá así que de esta manera consigue más cosas que con el estallido de ira. A su vez, tendremos que retirar todo tipo de reforzadores, incluida la atención, cuando suceda una conducta inapropiada. A parte de esto, hay que tener muy en cuenta que es necesario que la modificación de las variables contextuales se dé en todos los contextos relevantes: casa, escuela, amigos...., porque siempre hay que contar con que el comportamiento del niño puede variar según el contexto. Así pues el tratamiento debe incluir los contextos más importantes en los que se desenvuelve el niño para ser más efectivo.

- Comportamiento relacional: Es necesario entrenar las bases de la autorregulación. Como ya se ha comentado, la ACT está basada en la RFT, y permite formar un repertorio de autocontrol que permita un funcionamiento eficaz y prevenga futuros problemas. Para realizar cualquier intervención, y más con niños, es esencial llevar a cabo una identificación de los repertorios relacionales previos que se posee, y tener en cuenta que tienen que ser suficientes para que se pueda entrenar la autorregulación. Estos marcos relacionales básicos son: coordinación (es como, igual, etc.), oposición (es lo contrario, lo opuesto, etc.), comparación (más que, menos que, mayor, menor, etc.), espaciales (arriba, abajo, dentro, fuera, etc.), jerarquía (pertenece a, incluye, etc.), temporales (ahora, antes, después, etc.), causales (si...entonces...) y deícticos o de perspectiva (yo-tú, aquí-allí, ahora-entonces).

En particular, es de especial importancia evaluar, y entrenar en su defecto, los marcos relacionales deícticos y jerárquicos pues son la base sobre la que se establecen el yo como proceso y el yo como contexto (Luciano et al., 2012; Ruiz,

Luciano, Gil et al., 2012). Pautas para la evaluación y entrenamiento de estos marcos relacionales puede encontrarse en Luciano, Valdivia-Salas, Berens, Rodríguez, Mañas y Ruiz (2009) y McHugh, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (2009).

Una vez que se confirma que el niño cuenta con los repertorios relacionales mínimos para desarrollar autorregulación, se entrena el yo como proceso y yo como contexto a través de múltiples ejemplos en los que pedimos al niño: (a) que discrimine lo que estaba haciendo, sintiendo, pensando, en el mismo momento en el que lo estaba haciendo, (b) que tome la perspectiva de la PERSONA que contiene a todas las experiencias, y (c) que elija qué hacer ante un pensamiento, sensación o cualquier tipo de evento privado. En definitiva, se trata de facilitar la discriminación de los eventos privados a través de claves jerárquicas (percibiendo que el Yo contiene cualquier evento privado que esté experimentando en cada momento) y deícticos (notando que el Yo siempre está aquí y a hora y los eventos privados allí). Desde esta posición, el niño podrá elegir seguir una dirección u otra, dejarse llevar por el enfado y la ira, o distanciarse de ella, poder mirarla desde fuera, y actuar con una conducta deseada.

4.4. ESTUDIO DE CASO

4.4.1. Descripción del sujeto

Samuel tiene 5 años y 1 mes, es hijo de la investigadora/autora, tiene un padre y un hermano de casi 2 años.

Es un niño que se enfada más de la cuenta, lo que supone un problema relativo a la hora de relacionarse con él, porque siempre se teme su reacción desorbitada. La mayoría de sus enfados se dan en casa, por cualquier motivo, siempre que no se hacen las cosas como él quiere. Lo extraño es que sus enfados aparentemente no le suponen salirse con la suya, todo lo contrario. Por este motivo, en la familia ya no saben cómo actuar o tratar el tema, ya que lo han

intentado de diferentes maneras y no ha surtido ningún efecto.

Además, Samuel hace comentarios molestos de vez en cuando, como si quisiera descargar de algún modo la envidia que pudiera sentir. Por ejemplo, cuando a su hermano se le puso la habitación nueva, él dijo: “Buah, a mí qué me importa, si en dos días va a estar ya vieja y no será nueva”. También cuando algún compañero de clase le enseña unas zapatillas nuevas, él le dice: “Pues son muy feas, no me gustan”. O cuando una vez comentaban el padre y la madre sobre un amigo que había encontrado trabajo y él dijo: “Buah, si lo va a perder”.

Además, él mismo se quejaba de enfadarse mucho, y de no poder dejar de hacerlo. Después de cada ataque de ira, prometía que ya no iba a enfadarse más porque se “estaba mejor contento que enfadado”.

4.4.2. Evaluación

Antes de todo, se grabaron algunos enfados de Samuel y se hipotetizó (junto con un experto en ACT y RFT): (a) que los enfados podían cumplir la función de llamar la atención, y (b) las interacciones que se tenía con el niño cuando éste se enfadaba echaban “más leña al fuego”, en lugar de apaciguarle. Por este motivo se decidió retirar la atención cuando se enfadase y no interactuar con él.

Primeramente, evaluamos su comportamiento relacional para que, como hemos dicho, supiéramos de qué marcos relacionales disponía, algo imprescindible para comenzar el entrenamiento. Para entrenar los marcos jerárquicos, previamente a la intervención, se hicieron actividades con el niño, como por ejemplo: colocar un montón de animales de juguete (con un número elevado de caballos) en el suelo y preguntarle “¿qué hay más, caballos o juguetes?”. Al principio el niño respondía que caballos, pero dándole la explicación correspondiente (por ejemplo: “los caballos forman parte de los juguetes, así que hay X caballos e Y juguetes”), al aplicarlo en otros contextos fue capaz de responder correctamente. Por ejemplo, se volvió a realizar el entrenamiento con

ropa (bastantes pares de calcetines junto con otro tipo de ropa) y se le volvió a preguntar al niño: “¿qué hay más, calcetines o ropa?” Esta vez el niño respondió correctamente porque ya podía relacionar a través de claves jerárquicas: los calcetines pertenecen a la ropa.

De cara a establecer una línea base, la investigadora llevó a cabo un registro de las veces que Samuel se enfadaba, apuntando día, hora, motivo de enfado, reacción de las personas que lo presencian, intensidad y duración del mismo. En el registro se recogieron estos datos desde dos semanas antes de la intervención, y claro está, durante lo que duró ésta (véase el registro en el Anexo IV). Una vez establecida la línea base, realizamos cuatro sesiones con ejercicios de distanciamiento psicológico que fueron grabadas en video y supervisadas por un experto en ACT y RFT e implantamos una economía de fichas.

Elaboramos unos cuadrantes para llevar a cabo la economía de fichas, donde él mismo iba pegando pegatinas (que representaban la ficha ganada), en función de sus enfados: en los intervalos que se enfadaba no podía pegar pegatina. De esta manera el niño podía ver él mismo, y comprobar cómo iban sus progresos. (Ver anexos I, II y III).

4.4.3. Intervención

4.4.3.1. Economías de fichas

Esta técnica se implementó llegando a un acuerdo con Samuel, informándole de que podría obtener fichas si conseguía no enfadarse en determinados momentos. Esas fichas las podría ir canjeando por diferentes "premios". Cuando Samuel mostraba enfado, se retiraba la atención y no se comentaba nada con él. Cuando Samuel volvía calmado, se le felicitaba pero no conseguía ficha. El sistema quedó acordado de la siguiente manera:

- 1^a SEMANA:
- Si no se enfada cuando le despertamos por la mañana, una ficha.
- Si se viste sin protestar, desayuna y llegamos al cole sin enfados, una ficha.

- Si come sin protestar, una ficha.
- Si recoge sin protestar y sin enfadarse ni negarse, una ficha.
- Si el momento del baño (desvestirse, bañarse con el juguete que le toque ese día, ponerse el pijama), lo hace de forma relajada y tranquila, una ficha.

Al final del día, si consigue una ficha, puede elegir entre:

- Que mamá le lea dos cuentos en vez de uno
- La cena que prefiera
- El postre que elija
- Algún capítulo de algo que le guste para verlo en el móvil en la cama con mamá.

(En el caso de conseguir más de una ficha, podía canjearlas por los premios como quisiera)

• 2ª SEMANA:

Comenzaron a utilizarse programas de reforzamiento intermitente y de intervalo mayor, bajándose paulatinamente las opciones de conseguir ficha. Podría ganar dos fichas al día: no enfadándose por la mañana (una ficha) y no enfadándose por la tarde (una ficha). Siguió obteniendo su recompensa al final del día si conseguía una ficha. Podía elegir entre:

- Un postre
- Un vídeo que elija para ponerlo en el móvil en la cama con mamá.

(Si conseguía las dos fichas a las que tenía opción, podía disfrutar de los dos premios).

• 3ª SEMANA:

Tenía que conseguir o intentar no enfadarse en todo el día si quería obtener una ficha. Se le otorgaba una ficha al final del día si lo había conseguido y al final de la semana podía canjear las fichas que tuviera de la siguiente manera:

- 1 ficha: Leer dos cuentos en vez de uno.

- 2 fichas: Podrá leer dos cuentos y cenar su plato preferido.
- 3 fichas: Vamos al parque que más le guste.
- 4 fichas: Llenamos la bañera y podrá estar todo el tiempo que quiera con los juguetes que prefiera.
- 5 fichas: Sacamos las marionetas y el teatrillo y hacemos funciones todos.
- 6 fichas: Tiramos el colchón al suelo y saltamos desde la mesa.
- 7 fichas: Vamos al Zoo, Warner, cine, al campo con río..., lo que elija.

Entrenamiento en autorregulación (yo como proceso y como contexto). Los objetivos del entrenamiento fueron:

- a) Que el niño discrimine sus experiencias en el momento (YO-AQUÍ, EXPERIENCIA-ALLÍ).
- b) Que el niño establezca una relación jerárquica entre él y sus experiencias (son tuyas, él es más grande)
- c) Que el niño aprenda a elegir desde esa perspectiva que da el yo como contexto, especialmente, elegir de acuerdo a reforzadores simbólicos y a largo plazo.

4.4.3.2. Sesiones con ejercicios de distanciamiento psicológico

Materiales empleados: Móvil para hacer las grabaciones, cuaderno y lápiz para pintar las emociones, reforzadores materiales (chuches, bollos, golosinas varias, consola,...)

El entrenamiento consistió en numerosos ejemplos pidiendo a Samuel que discriminara eventos privados a través de marcos relacionales de jerarquía y deícticos. Los ejercicios contenían discriminación de sensaciones, con marcos relacionales de jerarquía (YO contiene las sensaciones) y distanciamiento a través de marcos deícticos (YO-AQUÍ-AHORA y EVENTOS PRIVADOS-ALLÍ). Comenzamos con eventos neutros y positivos, y en las sesiones siguientes se entremezclaron con eventos más aversivos. El niño tenía que dibujar estos

eventos privados. También, por otro lado, incluimos discriminación de pensamientos, en los que Samuel tenía que pintar una serie de pensamientos con los que se encontraba cómodo y ser capaz de mirarlo desde fuera. (Samuel-pensamiento pintado). En todos estos pensamientos o recuerdos, además de pintarlos, se le hicieron preguntas del tipo: “¿quién está pintando esto? ¿Ves que ahora el pensamiento o recuerdo está pintado aquí? ¿Quién es más grande? ¿Quién manda en lo que va a hacer Samuel, el pensamiento o Samuel? ¿Quién puede hacer más cosas, el pensamiento o Samuel?”.

- 1ª SESIÓN

DISCRIMINACIÓN DE SENSACIONES:

1. Vamos a jugar a las posturas difíciles. “Yo hago una postura complicada e incómoda y tú tratas de imitarme. ¿Qué notas?, ¿Qué sientes?, ¿Qué forma tiene la sensación? ¿A qué te recuerda? ¿Quién lo nota? Ahora pinta la sensación que has tenido. ¿Ves ahora la sensación en el papel?, ¿Dónde está la sensación ahora? ¿Y dónde está Samuel? ¿Quién es más grande la sensación o Samuel? Y en este momento: ¿qué prefiere Samuel, dejar de tener esa postura, o aguantar un poquito y conseguir un chicle de fresa?”

2. Pasar una botella con agua fría por la espalda. “Te voy a pasar una botella con agua fría por la espalda. ¿Qué notas?, ¿Qué sientes?, ¿Qué forma tiene la sensación? ¿A qué se parece? ¿Quién lo nota? Ahora pinta la sensación que has tenido. ¿Ves ahora la sensación en el papel?, Ahora cada uno está en un sitio, la sensación en el papel y Samuel aquí, ¿lo ves? ¿Quién abulta más la sensación o Samuel?”.

3. Tengo ganas de...: “Te voy a enseñar una cosa que te gusta mucho (chuche). ¿Tienes ganas de comértela? ¿Quién tiene ganas de comerla? ¿Cómo son las ganas de tamaño? Ahora pinta la sensación de ganas que has tenido. ¿Te das cuenta de que ahora las ganas de comer están en el papel y tú estás aquí? ¿Qué eliges hacer, comer ya la chuche o esperar y ganarte dos chuches más?” (Me voy un momento fuera de la habitación para comprobar que Samuel es capaz

de esperar). “Muy bien, ¿quién ha elegido esperar? ¿Quién es más grande que las ganas de comer la chuche? ¿Quién ha mandado, las ganas de comer la chuche o Samuel?”.

4. Cosquillas en la espalda con una pluma: “¿Qué notas? ¿Qué sientes?, ¿Qué forma tiene la sensación, a qué se parece? Ahora pinta la sensación que has tenido. ¿Ves ahora la sensación en el papel? ¿Quién es más grande la sensación o Samuel?”.

5. Ganas de beber un Trina: “¿Tienes mucha sed? ¿Te apetece beber un Trina? ¿Quién tiene ganas de beberlo? ¿Dónde notas las ganas? Pinta las ganas en este papel. Ahora ¿dónde están las ganas? ¿Y Samuel? ¿Qué prefieres, beber un sorbito sólo, o esperar un poco y beber un vaso entero? Espera, ¿quién ha elegido esperar? Entonces, ¿quién ha podido más, las ganas de beber o Samuel? ¿Quién ha sido más fuerte entonces?”.

DISCRIMINACIÓN DE PENSAMIENTOS:

1. Jugar al fútbol con papá: “¿Te gusta jugar al fútbol con papá? Pinta ese recuerdo. ¿Lo ves ahora ahí pintado? ¿Quién es más grande? ¿Quién puede hacer más cosas, el pensamiento o Samuel?”.

2. Cumpleaños de su mejor amigo: “¿Te acuerdas del cumpleaños de Marcos? Píntalo. ¿Dónde está ahora ese recuerdo? ¿Y tú, dónde estás? ¿Quién es más grande entonces, el recuerdo o Samuel?”

3. Entrar en la meta de una carrera de la mano de papá: “Hay una cosa que te gusta a ti mucho: cuando papá te da la mano antes de entrar en la meta y llegáis juntos. Pinta eso. ¿Ves dónde se queda ahora el recuerdo? ¿Dónde está? ¿Y Samuel? ¿Quién es más grande?”.

4. Mamá me cuenta un cuento: ¿Te gusta mucho que mamá te lea un cuento por las noches? Pinta ese pensamiento. ¿Dónde está el pensamiento? ¿Y Samuel? ¿Quién es más grande de los dos? ¿Y quién puede hacer más cosas entonces?”.

- 2ª SESIÓN

DISCRIMINACIÓN DE SENSACIONES:

1. Saltar: “¿A quién le gusta saltar? ¿Quién tiene ganas de saltar siempre? Pinta esas ganas. ¿Dónde están ahora las ganas? ¿Y Samuel? ¿Quién es más grande, las ganas de saltar o Samuel? ¿Quién manda, las ganas o Samuel?”.

2. Vamos a jugar al escondite: “¿Quién quiere jugar al escondite con mamá? ¿Quién tiene ganas? ¿Cómo son esas ganas? Píntalas. ¿Ves dónde están las ganas? ¿Y ves dónde está Samuel? ¿Quién es más grande de los dos? ¿Quién puede hacer más cosas, las ganas o Samuel? Te propongo una cosa: si tú quieres, jugamos ahora una vez al escondite, pero si te aguantas hasta que acabemos estos ejercicios, jugamos un rato más largo. ¿Esperas al final o jugamos ahora? ¿Quién manda entonces?”.

3. A cenar al burger: “¿Te apetece ir a cenar al burger? ¿A quién le apetece? ¿Cuántas ganas tienes? Pinta las ganas. ¿Dónde están ahora las ganas? ¿Y Samuel? ¿Quién es más grande, las ganas o Samuel? ¿Puedes esperar a que llegue la noche para ir al burger? ¿Quién manda las ganas o Samuel?”.

4. Hacemos una pizza: “Si te digo que vas a poder hacer una pizza con papá, ¿qué sientes? Pinta lo que sientes o notas. Has sentido ganas de empezar ya, ¿no? Y ahora, ¿dónde están las ganas? ¿En el papel? ¿Y dónde está Samuel? ¿Quién es más grande, las ganas pintadas o Samuel?”.

5. A comer un huevo de chocolate:” ¿Sabes qué es esto? (Enseñándole el huevo de chocolate). ¿Tienes ganas de comértelo? ¿Quién tiene ganas? ¿Cómo son esas ganas? Pinta las ganas en un papel. ¿Dónde están las ganas ahora? ¿Y Samuel? ¿Sabes? Ahora puedes elegir entre comerte ahora el huevo o esperar un poquito y conseguir el huevo y una chuche. ¿Esperamos? ¿Quién ha ganado entonces, las ganas o Samuel? ¿Quién manda más?”.

DISCRIMINACIÓN DE PENSAMIENTOS:

1. ¿Te acuerdas de cuando fuimos a ver la cabalgata de los Reyes Magos y

cogíamos caramelos? : “Pinta el recuerdo. ¿Dónde está ahora? ¿Y tú? ¿Quién es más grande? ¿Quién puede hacer más cosas?”.

2. Ir a dormir a casa del tío David: ¿Te gusta ir a dormir a casa del tío David? ¿A quién le gusta? Píntalo. ¿Dónde se ha quedado el recuerdo? ¿Y tú dónde estás? ¿Quién puede hacer más cosas, el recuerdo o tú?”.

3. Pasar el fin de semana en una casa rural: ¿Te acuerdas del fin de semana con los amiguitos en la casa rural? Píntalo. ¿Ves ahora dónde está el recuerdo? Se ha quedado ahí. ¿Qué hace el recuerdo? ¿Y tú dónde estás? ¿Y qué puedes hacer tú? ¿Quién puede hacer más cosas?”.

4. Vacaciones en la playa: “¿Te acuerdas de la playa? Píntalo. ¿Quién es más grande, tú o el recuerdo? ¿Lo ves? El recuerdo ahora está ahí pintado. ¿Qué hace?”

5. Mamá me enseña a cazar arañas: ¿Te gustó cuando mamá te enseñó a cazar arañas? Pinta ese recuerdo. ¿Dónde está ahora el recuerdo? ¿Y tú? ¿Quién es más grande? ¿Y más fuerte?”.

- 3ª SESIÓN

Aquí seguimos jugando al juego de las sensaciones pero introduciendo algunos elementos que pudieran provocar enfado, a sabiendas de que estos elementos aversivos a él siempre le molestaban bastante.

Le dijimos a Samuel: “Te propongo una cosa: nosotros vamos a ir jugando a varios juegos y yo, de vez en cuando, te voy a molestar de alguna manera para que te dé rabia. Tú tienes dos opciones entonces, eliges pelearte y enfadarte conmigo o aguantar el enfado y pintarlo, consiguiendo así fichas. Si tú aguantas le demostrarás al enfado que tú eres el jefe porque tú mandas más que él”.

1. Samuel empezó a jugar a la consola, que sólo tiene permitida un ratito los sábados, y en algún momento, cuando estaba más entretenido se le dijo que la tenía que apagar.

2. Jugamos a hacer construcciones: Cuando tenía casi terminada una

construcción que le habíamos pedido, le dijimos que había que guardar.

3. Bollo de chocolate: "Yo sé que te gustan mucho los bollos de chocolate. ¿Quieres comerte ahora uno? ¿Tienes ganas? ¿Quién tiene ganas? Pinta esas ganas. ¿Ves ahora donde están las ganas? ¿Y tú dónde estás? ¿Quién crees que puede hacer más cosas? Ahora puedes elegir, dar un mordisquito al bollo en este momento, o esperar al final y comértelo entero. ¿Qué eliges? ¿Quién ha ganado entonces? ¿Quién ha sido más fuerte, las ganas o tú?"

3. Escribimos palabras en un cuaderno: Le pedimos que fuera escribiendo algunas palabras en un cuaderno pero que se le borrarían las letras todas las veces que fuera necesario hasta que lo hiciera correctamente.

Las reacciones de Samuel sorprendieron bastante porque no sólo no se enfadó, sino que en ocasiones se rio. Es cierto que hubo un momento, durante el tercer juego, que su tono de voz cambió un poco, dando la impresión de que estaba a punto de estallar el enfado, pero no fue así. Él mismo comentó al terminar la sesión que "sólo me he enfadado pero muy poquito, no como me enfadaba antes, de llorar y eso. He dicho: pero ¿cómo lo tengo que hacer?". (Refiriéndose al ejercicio de borrarle las letras).

- 4ª SESIÓN

En la última sesión se realizaron ejercicios aún más aversivos que teníamos la certeza de que le molestaban bastante y siempre habían provocado su enfado. Se hizo para comprobar si Samuel era capaz de controlar su enfado y actuar de una manera correcta. Estos ejercicios se entremezclaron con alguno neutro. Al igual que en la sesión anterior, se le explicó al comienzo que íbamos a jugar al "juego de las sensaciones", pero que de vez en cuando haríamos algo que seguro que le molestaría. También se le informó de que tendría dos opciones, enfadarse mucho, o aguantar el enfado y conseguir un reconocimiento social, como puede ser por ejemplo, llamar a la abuela después del juego y contarle lo fuerte que ha sido Samuel que ha ganado al enfado. De esta manera, con el reconocimiento

social, aprovechamos para ir retirando los premios más tangibles y materiales.

1. Jugar a la consola: Dejamos jugar un rato a Samuel a la consola mientras le íbamos preguntando qué tal iba, si iba el primero en la carrera, si iba ganando... Y de vez en cuando, cuando mejor iba, tapábamos la pantalla unos segundos con la mano y la retirábamos para dejarle seguir jugando. Así dos o tres veces.

2. Chokolatina: "¿Te gustan las chokolatinas? ¿Tienes ganas de comerte una? Pinta esas ganas. ¿Dónde están ahora las ganas? ¿Y tú? Mira las ganas dónde se han quedado y mira lo que pueden hacer. ¿Quién puede hacer más cosas? Si quieres, abrimos ahora la chokolatina y puedes morder un poquito, o si te aguantas al final te la doy y te la comes entera. ¿Qué eliges? ¿Quién ha elegido? ¿Quién está mandando, las ganas o tú?"

3. Escribir: Se le mandó escribir en un papel su nombre, la fecha, y las palabras que le íbamos diciendo. Le dijimos que luego se la podría enseñar a papá. Continuamente le fuimos corrigiendo lo que no hacía bien, y cuando llevaba varias correcciones le terminamos rompiendo el papel.

Su comportamiento introduciendo elementos aún más aversivos, fue muy tranquilo, mostrando actitudes muy alejadas del enfado. También en esta ocasión, y también en el ejercicio de escribir, estuvo a punto de enojarse. Lo reconoció él mismo al acabar, diciendo: "Me iba a enfadar pero no me he enfadado, me he aguantado".

4.4.4. Resultados

En la Figura 2 puede observarse la evolución de las reacciones de ira de Samuel durante la línea base y la intervención. Se estableció un periodo de línea base de dos semanas en las que Samuel mostró una media de 0.89 enfados al día con una intensidad percibida de 7.25 sobre 10, y una duración de 10.94 minutos. Tras la introducción de la intervención, Samuel sólo mostró dos enfados (0.09 enfados por día), con una intensidad media de 5 y 4 minutos de duración.

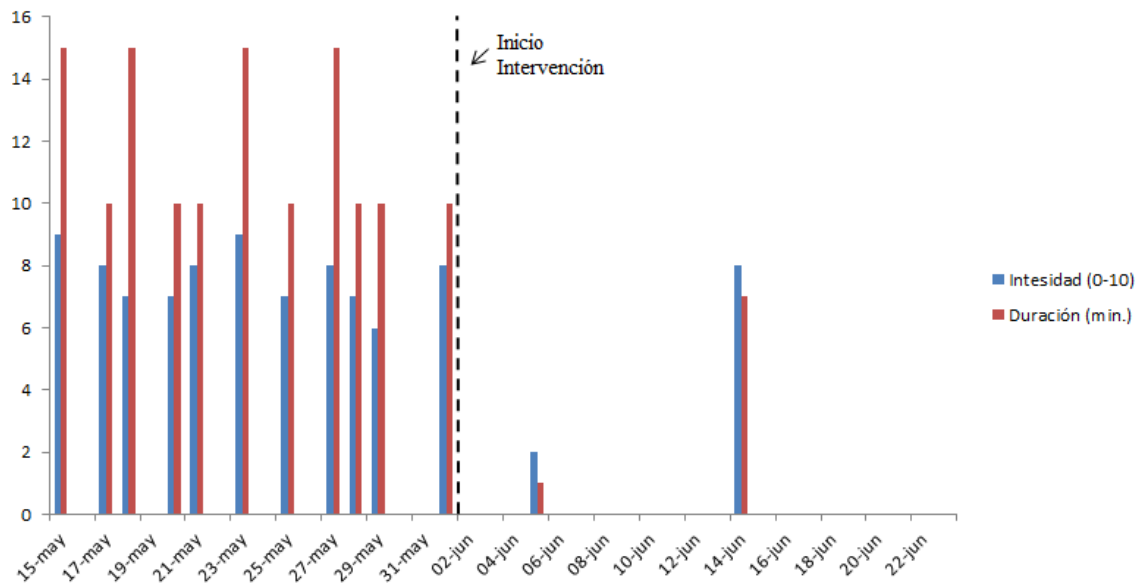


Figura 2. Evolución de las reacciones de ira de Samuel en los parámetros de intensidad (0-10) y duración (minutos).

Si bien durante el periodo de línea base no se constataron verbalizaciones de Samuel relativas a haber “mandado” sobre la ira, sí que se obtuvieron algunas de estas verbalizaciones tras la introducción de la intervención. Por ejemplo, el día 3 de junio, yendo coche, la madre se comió un trocito de su galleta antes de dársela, algo que en otras ocasiones habría desencadenado un enfado, y Samuel dijo: “Ves mamá, no me he enfadado, me he aguantado las ganas de enfadarme porque has cogido un trozo de mi galleta”. Asimismo, el día 8 de junio, durante la tercera sesión de distanciamiento psicológico que contenía algunos componentes aversivos, Samuel admitió que estuvo a punto de enfadarse mucho y lo expresó con estas palabras: “Sólo me he enfadado pero muy poquito, no como me enfadaba antes, de llorar y eso”. El día 17 de junio, realizando la última sesión de

los ejercicios de distanciamiento psicológico (que incluía más componentes de enfado), Samuel reconoció que “me han dado ganas de enfadarme pero que me he aguantado”. Por otro lado, en numerosas ocasiones, cuando el hermano pequeño (de 2 años) tenía una rabieta, Samuel le daba explicaciones diciéndole que no tenía que enfadarse así, poniéndose él mismo como ejemplo: “¿Ves? Yo ya no me enfado tanto y no lloro ni grito”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como punto de partida, retomemos el objetivo general que propusimos en un primer momento: “conseguir manejar de forma apropiada la emoción de la ira”. En un principio parece haberse conseguido, puesto que el número de enfados, así como la intensidad de ellos, ha disminuido considerablemente durante el tiempo que ha durado la intervención.

Los objetivos específicos que se propusieron han ayudado a llegar a la consecución del general. Mediante la intervención con el niño, y los ejercicios de distanciamiento psicológico, así como el sistema de economía de fichas, se ha logrado retirar notablemente las conductas desmesuradas ante la frustración. Pero no sólo eso, sino que el niño, ha sido capaz de distanciarse de su enfado y elegir qué conducta es la que más le conviene.

La ira es una emoción importante, porque como apunta Izard (1977) llega cuando al organismo se le pone un obstáculo a la hora de conseguir una meta u obtener algo o satisfacer una necesidad. Pero hay que recordar que no necesariamente la ira va acompañada de acciones de agresión, aunque puede ser determinante para que ocurra tal agresión. Por otro lado, Spielberger y colaboradores (1985), como hemos visto en el marco teórico, anotan que la ira se puede manifestar de forma que puede resultar hiriente, o por el contrario, puede expresarse de manera adecuada, sin resultar amenazante. En nuestro caso, se ha intentado pasar de la primera forma a la segunda, mediante el trabajo realizado sobre el niño y su conducta. No obstante, durante el entrenamiento, hemos

recalcado al niño que es normal enfadarse, no “está prohibido”, pero que es más funcional tener la capacidad de elegir si se quiere ser gobernado por la ira, o por el contrario, queremos ser nosotros los que mandemos sobre esta emoción. Todo el mundo tiene reacciones internas de ira, pero es la persona la que debe elegir lo que es importante a largo plazo.

Para ello, es imprescindible la autorregulación, que como ya indicábamos, favorece la emisión de conductas deseadas, favoreciendo así las relaciones sociales, y por extensión, el propio bienestar de la persona. Poder distanciarse de las emociones, y en este caso en particular, de la ira, supone un beneficio a largo plazo.

6. PROSPECTIVA

He dado este paso de realizar una intervención con mi propio hijo porque hemos visto que tiene mucho potencial, y de hecho se ha notado mucha mejoría en el niño.

Creo que se deberían trabajar todas las emociones de esta manera, aprendiendo a distanciarse de ellas, siendo capaz de actuar viéndolas desde lejos, no dejándose llevar por ellas, pero no sólo los niños, sino nosotros también como adultos que intentamos a veces dar consejos a los más pequeños sobre cómo deben actuar en contraposición con lo que están percibiendo de nuestras conductas, en ocasiones, desmedidas.

Volviendo a este estudio de caso, se necesitaría evaluar a través de ensayos controlados, y no solamente un estudio de caso, sino en ambientes de aula, amigos..., en todos los contextos en el que se desenvuelve el niño.

Respecto a las limitaciones, he de reconocer que yo, como madre, no puedo ejercer de experimentadora fría y objetiva, y que a su vez, el niño, no se comportaría igual con una persona de menos confianza. Puede que los resultados, aunque son muy positivos, variaran si la persona que hubiera hecho el entrenamiento fuera alguien ajeno por completo al niño.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato, E., González, C., Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, v.20, n.1. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf
- Calzado, F. (2009). Estudio de filosofía. Teorías de la conducta emocional. Recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://estudiodefilosofia.fcalzado.es/node/55>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología emocional: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- García, M., Giménez, S. I. (2012). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, v. 5, n. 6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Manejo de contingencias. Psicología y vida*. México: Pearson Educación.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hervás, G. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, v. 59, n. 1-2.
- Iacovella, J., Troglia, M. (2003). La hostilidad y su relación con los trastornos cardiovasculares. *Revista Psico-USF*, v. 8, n.1, p. 55-64. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n1/v8n1a08.pdf>
- Instituto Mindfulness (2011). ¿Qué es Mindfulness? Recuperado el 10 de mayo de 2013 de <http://www.institutomindfulness.cl/2011/03/%C2%BFque-es-mindfulness/>
- Luciano, C., Ruiz, F.J., Valdivia, S. (2013, en prensa). Aplicaciones de la Teoría del Marco Relacional (RFT) a través de tres ejemplos: la formación de las

- dimensiones del yo, los sesgos cognitivos y las metáforas. En Rodríguez, M. y Ramos, M. M. (Eds.), *Perspectivas actuales en aprendizaje humano*. Jaén: Publicaciones Universidad de Jaén.
- Luciano, C. y Valdivia, M. S. (2006). La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del Psicólogo*, v. 27 (2), pp. 79-71. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1339.pdf>
- Madrid, R. I. (2000). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. *Psicología Online*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Moyano, E., Icaza, G., Mujica, V., Núñez, L., Leiva, E., Vásquez, M., Palomo, I. (2011). Patrón de comportamiento tipo A, ira y enfermedades cardiovasculares en población urbana chilena. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 43, n. 3. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n3/v43n3a05.pdf>
- Muñoz, A. (sin fecha). About.com Motivación. Recuperado el 11 de mayo de 2013 de <http://motivacion.about.com/od/superacion/a/Como-El-Mindfulness-Puede-Ayudarte-A-Superar-Tus-Problemas-Emocionales.htm>
- Palmero, F. (1997). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, v. 6, n. 13. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Pérez Nieto, M.A., Muñoz Céspedes, J.M. e Iruarrizaga, I. PSICOBIOLOGÍA, NEUROPSICOLOGÍA Y DESÓRDENES EMOCIONALES. Daño cerebral traumático y alteraciones en ira. I Congreso Virtual de Psiquiatría 1 de Febrero - 15 de Marzo 2000; Conferencia 58-CI-C: [40 pantallas]. Recuperado de: http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa58/conferencias/58_ci_c.htm
- Pérez, M.A., Redondo, M., León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de*

- Motivación y Emoción*, v. XI Junio ,n. 28. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/article6.pdf>
- Ramos, M. (2007). Tratamiento de la hiperactividad. Un acercamiento a los trastornos de déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Recuperado de http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-9839-213-5.pdf
- Rendon, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, v. 3, n.2. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200014&lng=es&nrm=
- Robert, J., Mavis, T., Ferro, G., Valero, L., Fernández, A., Virués-Ortega, J. (2004). Psicoterapia Analítico-Funcional y Terapia de Aceptación-Compromiso. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 5, N° 2. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4467/terapia_deaceptacionycompromiso.pdf
- Rodríguez, C. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de psicología*, v. 29, n. 3. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61489/88336>
- Ruiz, F. J. y Luciano, C. (2009). Eficacia de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en la mejora del rendimiento ajedrecístico de jóvenes promesas. *Psicothema*, 21, 347-352.
- Ruiz, F. J. y Luciano, C. (2012). Improving international level chess-players' performance with an acceptance-based protocol: preliminary findings. *The Psychological Record*, 62, 447-461.
- Ruiz, F. J., Luciano, C., Gil, E. y Barbero, A. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En M. A. Vallejo (Ed.), *Manual de Terapia de Conducta – II* (pp. 659-719). Madrid: Dykinson.

- Silva, J. (2003). Biología de la regulación emocional: su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, v. 22, n. 1. Recuperado de <http://teps.cl/files/2011/06/cap07.pdf>
- Sociedad Mindfulness y Salud (2013). ¿Qué es Mindfulness? Recuperado el 17 de mayo de 2013 de <http://www.mindfulness-salud.org/que-es-mindfulness/que-es-mindfulness/>
- Trull, T. y Jerry P.E. (2003). *Manejo de contingencias. Psicología clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. México: Thomson.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, v. 27, n. 2. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1340>

8. ANEXOS

ANEXO I

1ª Tabla de sistema de economía de fichas

(Las pegatinas de cada casilla indican que en ese intervalo consiguió la ficha).

CONTIENE FICHA SI...	LUNES ³	MARTES ⁴	MIÉRCOLES ⁵	JUEVES ⁴	VIERNES ³	SÁBADO ²	DOMINGO ¹
Me despierto, me levanto y me visto sin problemas. 	★	★	★	★	★	★	★
Desayuno, me lavo y agusto un cepillado, hasta con el "sello". 	★	★	★	★	★	★	★
Recoga los platos en el fregadero. 	★	★	★	★	★	★	★
Prepara el momento del baño sin problemas (champú, jabón y más...) 	★	★	★	★	★	★	★
Que terminen los platos en el fregadero. 	★	★		★	★	★	★

CANJEO LA FICHA POR:
 1 FICHA → 2 CUENTOS
 1 FICHA → CENA PREFERIDA
 1 FICHA → PASTRE
 1 FICHA → CARTILLO EN ROJO

ANEXO II

2ª Tabla de sistema de economía de fichas

	10	11	12	13	14	15	16
QUIERO FICHAS SI....	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
NO ME DUELE EN TODA LA MANIZA	▶	▶	▶	▶	▶	▶	▶
NO ME DUELE EN TODA LA TIRAZA NI EN LA PIEL DE DENTRO	▶	▶	▶	▶	▶	▶	▶

CADA COSA CUESTA
1 FICHA :
- POSTRE PREFERIDO
- VIDEO EN EL MÓVIL

ANEXO III

3ª Tabla de sistema de economía de fichas

NO ME ENFADO EN TODO EL DÍA Y GANO FICHAS PARA CAMBIARLAS AL FINAL DE LA SEMANA POR...

LUNES ¹⁷	MARTES ¹⁸	MIÉRCOLES ¹⁹	JUEVES ²⁰	VIERNES ²¹	SÁBADO ²²	DOMINGO ²³
						

1 FICHA → DOS CUENTOS
2 FICHAS → DOS CUENTOS Y COMIDA/CENA PREPERIDA
3 FICHAS → IR AL PARQUE FAVORITO
4 FICHAS → LLENAR LA BAÑERA DE AGUA Y JUGAR EL TIEMPO QUE QUIERA
5 FICHAS → JUGAR A LAS MARIONETAS Y EL TEATRO CON PAPÁ Y MAMÁ
6 FICHAS → TIRAR EL COLCHÓN AL SUELO Y SALTAR DESDE LA MESA
7 FICHAS → IR AL ZOO, WARNER, CINE, CAMPO (EMBE SAMUEL)

ANEXO IV

Cuadro de registro de enfados

Día:

Hora	Estímulo antecedente (¿qué pasó antes? Situación en la que está)	Intensidad Enfado (0-10)	¿Qué hace contra el enfado? (tira cosas, se queja, culpa a los demás, etc.)	¿Qué hacen otras personas?	Tiempo enfado