



GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2013/14

¡REGULO MIS EMOCIONES! Programa
de regulación emocional para primer ciclo
de primaria

I REGULATE MY EMOTIONS! Emotional
regulation program for the first cycle of
elementary school

Autor: Miriam Gómez González

Director: Raquel Palomera Martín

17 septiembre 2014

Índice

Resumen/abstract.....	3
0. Introducción	4
1. Concepto de IE.....	6
1.1. Modelos de regulación emocional.....	6
El modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo.	8
El modelo homeostático de Forgas.....	9
El modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social	10
2. Factores que influyen en la RE	11
3. Desarrollo de la RE en la infancia.....	15
4. Importancia y beneficios de la regulación emocional	21
5. Revisión de programas de RE	26
6. Programa original de RE ‘¡Regulo mis emociones!’.....	30
7. Conclusiones.....	37
Bibliografía	40

Resumen

Este artículo aborda la regulación emocional en la infancia. Para ello se expone una revisión de modelos de regulación emocional y se presentan los diferentes factores que influyen en ella, así como la manera en la que tienden a regular las emociones los niños en edad escolar. Tras esta revisión, se resalta la importancia que tiene la regulación emocional en la vida de las personas, tanto en lo físico como en lo psíquico, y es ésta importancia la que nos lleva a proponer un programa para el desarrollo de la regulación emocional en escolares del primer ciclo de primaria. Por sus grandes aportaciones en el campo que abordamos y su veracidad, se selecciona el modelo de Gross como referente para la realización de dicha propuesta.

Palabras clave: educación emocional, regulación emocional, emociones, inteligencia emocional, niños, escuela.

Abstract

This article addresses the emotional regulation in infancy. To do a review of models of emotional regulation are presented and the different factors that influence it, and the way in which emotions tend to regulate school-age children are presented. After this review, the importance of emotion regulation in the lives of people both physically and psychically is highlighted, and it is this importance which leads us to propose a program for the development of emotion regulation in school the first cycle of primary education. Note also, that their largest contributions in the field and we address its veracity, Gross model is selected as a reference for the performance of the proposal.

Key words: emotional education, emotional regulation, emotions, emotional intelligence, children, school.

0. Introducción

La escuela posee el reto de educar a los más pequeños de la sociedad para que puedan dar respuesta a situaciones que tendrán que afrontar en un futuro próximo. En ocasiones, los cambios tecnológicos, científicos, e incluso sociales, son tan rápidos que la educación no es capaz de determinar cuáles serán los contenidos educativos relevantes cuando esos niños sean adultos.

Hace un siglo que comenzamos oír hablar de Inteligencia Emocional. Pero ¿qué es? ¿para que sirve? Hoy podemos afirmar que la gran parte de las habilidades que provocan que tengamos una vida satisfactoria, sana y feliz, son emocionales, y no intelectuales como normalmente se pensaba.

Una persona con alta inteligencia emocional (IE) es capaz de elegir bien los pensamientos a los que le presta atención, no se deja llevar por su primer impulso y suele generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). De esta forma, es capaz de conseguir más éxitos a lo largo de su vida, de lograr los objetivos que se propone, para así conseguir tener una vida plena. Dentro de la IE, la regulación emocional (RE) es la habilidad más compleja y más determinante por su influencia sobre todo nuestro comportamiento. Por ello, nuestro trabajo se centra en esta habilidad emocional.

La RE se ha promovido desde edades muy tempranas debido a su importancia y a que es un proceso evolutivo, con lo cual cuanto antes se comience a desarrollar, antes se experimentan sus beneficios.

Aprender a regular nuestras propias emociones y las de aquellos que nos rodean y ser capaz de distinguir factores que influyen en nuestra RE con el fin de conseguir una regulación emocional eficaz, son tareas que se incluyen en algunas escuelas. Pero siguen siendo aspectos olvidados por muchos maestros, lo cuales se centran en lo puramente académico, olvidando que han de facilitar el desarrollo pleno de la personalidad de cada uno de sus alumnos.

Gross (1999) nos acerca a un modelo de RE que deja entrever las múltiples estrategias de regulación que una persona puede poner en práctica. Pero no todas ellas son adaptativas, y es esto otra de las cosas que hay que trabajar con los alumnos para que no se dejen llevar por impulsos, sean críticos y sepan discriminar reacciones. Las jóvenes que carecen de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas con el objetivo de ocultar, disminuir o ignorar estados emocionales negativos o para provocar otros más agradables (Hervás y Vázquez, 2006), e incluso pueden recurrir a la violencia. Estas vías escapatorias del estrés, la ansiedad, el miedo, etc, están muy presentes entre los jóvenes de nuestra sociedad y es esta mentalidad la que hay que cambiar, abriendo otras posibilidades de afrontamiento desde edades tempranas.

Lo que sienten los niños sobre sus experiencias de aprendizaje, ha de ser tan importante como qué aprenden, ya que aquellos capaces de regular su activación emocional negativa establecen más interacciones positivas (Eisenberg, y otros 1993; Kliever, 1991; Eisenberg, Guthrie, Reiser, 1997), y la experimentación de emociones positivas, así como el control de las negativas, favorece su éxito académico (Lewkowicz, 1999).

Por la importancia de la RE atribuida por numerosos autores, en este trabajo se destaca la relevancia de que dicho contenido se incluya en el curriculum escolar.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión teórica de programas de RE ya existentes, y finalmente se propone un programa de regulación emocional para llevar a cabo en el primer ciclo de educación primaria en las escuelas que pensamos que responde a la necesidades de los niños, y que contribuye al comienzo del desarrollo de este importante proceso evolutivo. Pero no hay que olvidar que el desarrollo emocional en los niños no es labor de una sola persona, es una sabiduría compartida gracias a la cual todos nos debemos ayudar: maestros, familias, comunidad, etc.

1. Concepto de IE

Mayer y Salovey (1997) definen la IE como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes:

- *Percepción y expresión emocional*: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- *Facilitación emocional*: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- *Comprensión emocional*: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- *Regulación emocional*: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas para fomentar el crecimiento emocional e intelectual.

Todas estas habilidades están enlazadas de manera que para una adecuada regulación emocional, es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional. No obstante, personas con gran capacidad de percepción emocional pueden carecer de comprensión y regulación emocional. (Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., 2002).

Por tanto, por la complejidad, interés e importancia de la regulación emocional, que quedará patente más adelante, a lo largo de este artículo nos centraremos únicamente en este punto.

1.1. Modelos de regulación emocional

A lo largo de la historia han sido muchos los autores que han definido el concepto de regulación emocional. A continuación, expongo una revisión sobre los modelos de regulación afectiva que más se han usado como marco en la investigación sobre regulación emocional y el estado anímico de las personas.

En primer lugar destaco el **modelo de Gross** (1999). Este modelo plantea que la regulación emocional hace referencia a “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos” (Gross, 1999, p. 275). Además, Gross (1999) propone que la regulación emocional debe estudiarse en función del lugar en el que insertamos una estrategia de regulación en el proceso de generación de la emoción. Por tanto, las estrategias de regulación podrían ponerse en marcha durante los antecedentes de la emoción, de manera que se modifique el foco atencional o se produzca un cambio cognitivo, una reevaluación de la situación. Pero también podrían centrarse en la respuesta emocional, de manera que se modulen las respuestas pudiéndose llevar a cabo la supresión.

De esta manera, el modelo propone alternativas a través de las cuales la persona elige o modifica elementos en función de sus necesidades de regulación. En primer lugar, una persona puede elegir exponerse a diferentes situaciones y, en segundo lugar, una vez dentro de una situación determinada, la persona puede configurar la situación variando la acción u omitiendo personas y/o acciones.

Además, una vez configurada la situación podemos modular la atención que le prestamos a los diferentes elementos con el objetivo de regular la respuesta emocional posterior. Esta capacidad de variar el foco atencional, permite evitar pensamientos rumiativos, tan perjudiciales para nuestro estado mental. Y, a continuación, extraemos significados de la situación en su conjunto, y estos significados varían el impacto en nuestro estado emocional. Por último, en cuanto a la regulación de la respuesta emocional, Gross destaca estrategias que pueden influir sobre la expresión, la experiencia emocional o la activación fisiológica.

Según Gross (1999), existen muchas estrategias de regulación, pero hace una distinción importante, discriminando los controles emocionales desadaptativos (evitación, represión emocional o supresión), de regulaciones emocionales adaptativas como el control de la respiración o la reevaluación.

Además, hay más autores que apoyan esta idea, ya que establecen que existen infinidad de conductas problemáticas, como el consumo de drogas o las conductas auto-lesivas, que contextualizan como estrategias disfuncionales de regulación (Gratz, 2003; McNally, Palfai, Levine, y Moore, 2003).

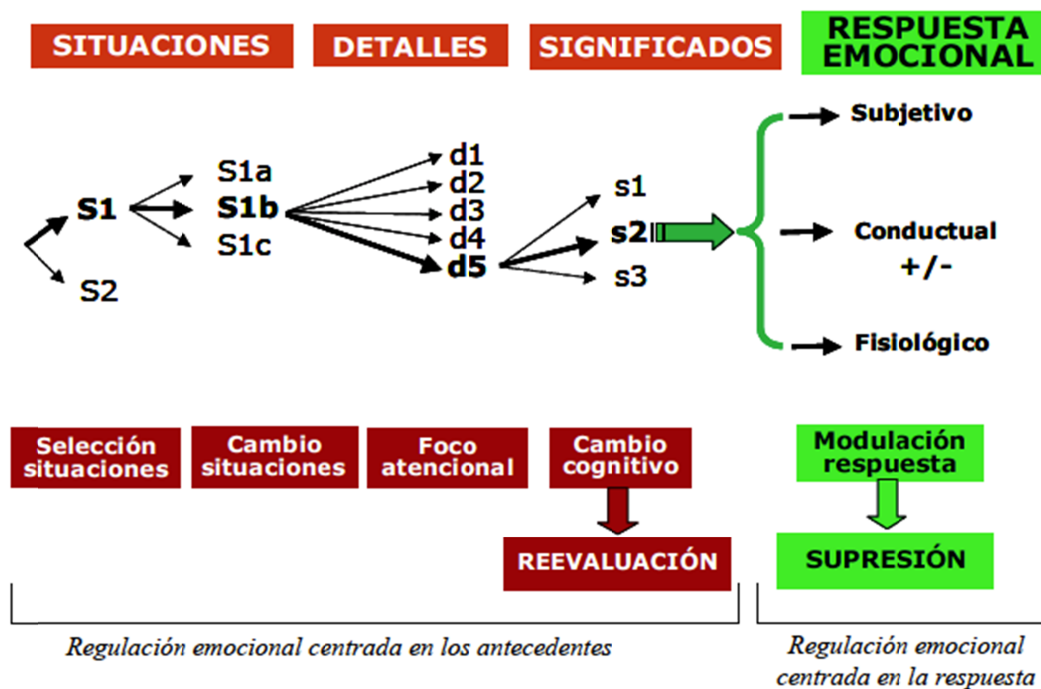


Figura 1. Modelo de RE de Gross (1999). Recuperado de: Hervás, G., y Vázquez, C. (2006).

El modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo.

El modelo de Larsen (2000) plantea que toda persona tiene como referencia un estado de ánimo que quiere alcanzar, y establece que la regulación está guiada por el objetivo de reducir la distancia entre el estado ánimo que experimente la persona en un momento determinado y aquel que desea. Por tanto, el proceso de regulación se activa cuando el sujeto detecta diferencias entre ambos estados, poniendo en marcha uno o varios mecanismos dirigidos hacia el exterior, como el cambio de actividad o la resolución de conflictos, o hacia el interior, como puede ser recurrir a la distracción o a la comparación social. Por ello, es un modelo de autorregulación basado

siempre en procesos controlados, a pesar de que mecanismos como la reacción afectiva ante estímulos puedan darse de forma automática.

El modelo homeostático de Forgas

Este modelo plantea que el estado de ánimo es regulado mediante procesos automáticos o espontáneos (Bower y Forgas, 2001; Forgas, 2000) y es fruto del modelo de la infusión del afecto (Forgas, 1995), el cual plantea que las tareas que precisan un procesamiento ordinario, constructivo y abierto, son más vulnerables a los efectos del estado de ánimo. Además, distingue dos tipos de procesamientos: el ordinario, que está caracterizado por estar influenciado por el estado de ánimo, y el motivado, que es aquel inconsecuente con el estado de ánimo que posee el sujeto en ese momento, y cuyo objetivo es contrarrestarlo.

Por tanto, a diferencia de su anterior modelo, con éste destaca la importancia del efecto que los estados de ánimo tanto positivos como negativos tienen sobre lo cognitivo y lo social (Forgas, 2000) y, con él, plantea un funcionamiento de la regulación afectiva similar a un proceso homeostático. De esta forma, el estado de ánimo varía alrededor de un punto, pero cuando se aleja significativamente de él se activan mecanismos de regulación (Bower y Forgas, 2001). Además, como se ha dicho anteriormente, este modelo considera que el estado de ánimo se regula de forma automática o espontánea (Bower y Forgas, 2001; Forgas, 2000), de forma que ambos procesamientos, el motivado y el ordinario, se complementan constantemente de manera automática según las necesidades o las necesidades del momento. (Forgas, 2000).

Por último cabe destacar que, mediante un estudio reciente, se ha demostrado que cuando el estado de ánimo es demasiado positivo o negativo a causa de la infusión cognitiva del afecto, se activa un mecanismo complementario homeostático destinado a equilibrar dicho estado (Forgas y Ciarrochi, 2002).

El modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social

El modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social (Erber, Wegner, y Therrriault, 1996; Erber, y Erber, 2000), plantea que la regulación del estado de ánimo se activa con el objetivo de adaptarlo a la situación social del momento, por tanto, los estados de ánimo deseados de referencia no se pueden considerar estables sino que dependen del contexto. De tal manera, reflejo un ejemplo muy común en una clase ordinaria de Primaria, en la cual la maestra busca concentración para la realización de una tarea complicada tras un recreo. Para ello, se pone seria y se enfada, de forma que los alumnos reconozcan el nuevo estado de referencia y regulen sus emociones, dejando atrás la alteración y la euforia del recreo.

Siguiendo en la misma línea, cabe destacar que los autores señalan que no solo se regulan estados de ánimo por motivaciones hedonistas y una vez superado el umbral, sino que, a veces, las propias situaciones sociales nos indican que es más apropiado regular estados de ánimo positivos mediante su expresión, y compartirlos con otros (Zech et al., en prensa).

Tras esta breve revisión, cabe destacar que hay autores como Thompson, que señalan la existencia de más procesos en la definición de éste término, de manera que lo definen como “procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (Thompson 1994, p.27-28). Pero estas definiciones no distinguen procesos los adaptativos de los disfuncionales, y esta distinción posee gran relevancia debida a la existencia de conductas problemáticas, como el consumo de drogas o las conductas auto-lesivas, que se están contextualizando como estrategias disfuncionales de regulación (McNally, Palfai, Levine, y Moore, 2003; Gratz, 2003).

Por tanto, una vez realizada la revisión y realizada una valoración de ésta, he decidido seleccionar el modelo de Gross como referente en la realización de este documento puesto que, hasta ahora, ha sido el más utilizado en la investigación de la regulación emocional por su gran validez y sus grandes aportaciones en este campo.

2. Factores que influyen en la RE

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000b), la regulación de las emociones empieza por su percepción. El siguiente paso es llegar a comprender los procesos emocionales y considerar sus variaciones. Finalmente, con la información obtenida de las emociones, su manejo o regulación nos permiten adaptarnos a contextos inter e intrapersonales (Mestre, Palermo y Guil, 2004).

En primer lugar, como factor influyente en la RE, destaco ***la atención que el sujeto le otorga a su propio estado emocional***, es decir, hay que ser conscientes y prestarle atención al estado de ánimo que se atraviesa, pero tanto una excesiva como una reducida atención es negativo. Buehler y McFarland (1998) afirman que las personas que normalmente atienden su propio estado de ánimo, muestran una mayor capacidad regulatoria y un mayor recuerdo biográfico positivo ante estados de ánimo negativos. Además, McFarland, White, y Newth (2003) muestran que el estado de ánimo tiene un gran efecto en la aparición de sesgos en tareas de juicio social. Muestran menos sesgos en la evaluación de otras personas aquellas que atienden a su estado de ánimo, tanto por tendencia natural como porque se les anime a hacerlo (McFarland et al., 2003).

Pero, en contraposición a lo anteriormente dicho, Nolen-Hoekseman y Morrow (1993) con sus estudios sobre procesos de auto-focalización y de estudios rumiativos, demuestran que el exceso de atención a los estados emocionales, o hacia uno mismo, puede ser negativo, sobre todo cuando el individuo se halla en un contexto de malestar. Además, dentro de la atención que se le otorga, hay que distinguir estilos de reflexión adaptativos que

favorecen el procesamiento emocional, de estilos rumiativos depresógenos (Nolen-Hoekseman, Larson, y Grayson, 1999; Trapnell y Campbell, 1999).

Como segundo factor importante influyente en la RE, destaco la **capacidad para identificar y diferenciar los estados afectivos, la claridad emocional**. Ciarrochi, Caputi, y Mayer, (2003) muestran mediante un estudio que ser conscientes de las emociones propias y ajenas está ligado a una mayor capacidad para evitar sesgos cognitivos debido a un determinado estado emocional. Por tanto, las personas con mayores destrezas emocionales reaccionan ante un estado de ánimo negativo, elevando sus juicios sobre su satisfacción, mientras que aquellos que poseen baja destreza tercian su juicio negativamente (Ciarrochi et al., 2003). Además, se ha demostrado que aquellas personas que poseen una mayor capacidad de identificación de estados de ánimo, usan más estrategias de RE ante estados de ánimo negativos (Barrett, Gross, Christensen, y Benvenuto, 2001)

Además, un estudio referente a la falta de claridad emocional demuestra la asociación, ante acontecimiento negativos, entre dificultados para la regulación, tendencia a experimentar estados emocionales complejos y una mayor tendencia a la rumiación (Hervás, Hernangómez y Vázquez, 2004b).

Por otro lado, Mayer y Stevens (1994) destacan que aquellas personas que identifican un estado de ánimo como típico y/o habitual de ellos mismos, es probable que no muestren deseos de cambiarlo, inclusive si éste es negativo. Además, las personas con baja autoestima piensan que su falta de motivación de regular sus estados de ánimo negativos se debe a la costumbre de experimentar dichos estados de ánimo (Heimpel, Wood, Marshall y Brown, 2002), lo cual hace pensar que la costumbre ante un determinado estado de ánimo puede estar asociado a una desregulación anímica.

Además, **las expectativas de regulación** también ejercen una influencia en los procesos de RE, ya que todas las conductas de regulación están sometidas a principios motivacionales. La teoría de valor-expectativa (Rotter, 1982) afirma que la motivación hacia una conducta depende del incentivo o

valor del resultado, así como de las expectativas de que lo que llevemos a cabo nos va a permitir lograr nuestro objetivo. De un estudio se demuestra que las altas expectativas de regulación favorecen un afrontamiento activo (Brashares y Catanzaro, 1994; Catanzaro y Greenwood, 1994; Catanzaro, Wasch, Kirsch y Mearns, 2000; Kirsch, Mearns, y Catanzaro, 1990) y unas expectativas de regulación reducidas, pueden llegar a desencadenar síntomas depresivos, sobre todo cuando el individuo atraviesa una situación estresante (Brashares y Catanzaro, 1994; Catanzaro et al., 2000).

Siguiendo la misma línea, otros estudios mostraron que ante estados de ánimo negativos, las personas con altas expectativas de regulación denotaban un recuerdo autobiográfico más positivo que aquellos individuos que tenían bajas expectativas (Rusting y DeHart, 2000; Smith y Petty, 1995). Por tanto, de este estudio se puede deducir una influencia de las expectativas de regulación en los procesos de regulación cognitiva.

Como factores psicológicos que influyen en el desarrollo de la regulación afectiva destaco, en primer lugar, **el estilo de apego** (Fox y Calkins, 2003), ya que como se ha comprobado mediante investigaciones, los individuos con apego seguro, ante estados de ánimo negativos, recuerdan más acontecimientos positivos y realizan atribuciones auto-protectoras con más frecuencia cuando su estado de ánimo es neutro (Pereg y Milikuncer, 2004). Por tanto, este estilo de apego seguro favorece la activación en mecanismos de regulación cuando se enfrentan a estados de ánimo negativos.

Por otro lado, adolescentes con estilo de apego ansioso muestran menos expectativas de regulación que individuos de apego seguro y de apego inseguro de tipo evitador (Creasey y Ladd, 2004). Por lo tanto, se puede deducir que de esta dificultad para regular estados de ánimo negativos, podrían surgir estrategias de regulación desadaptativas como el consumo de drogas. Además, el apego inseguro está asociado a una mayor dificultad para identificar y describir emociones (Hexel, 2003), lo cual dificulta aún más los procesos de regulación.

Otro factor psicológico influyente es la **autoestima**, considerada moduladora de la aparición de estrategias cognitivas de regulación emocional (Smith y Petty, 1995; Heimpel et al., 2002; Setliff y Marmurek, 2002). Esto queda demostrado a través de experimentos en los cuales se muestra que ante estados de ánimo negativos, personas con alta autoestima manifiestan más recuerdos autobiográficos positivos (Smith y Petty, 1995; Setliff y Marmurek, 2002), sus respuestas son más positivas (Smith y Petty, 1995), recuerdan más ítems positivos de una lista tras la inducción de estados de ánimo negativos (Smith y Petty, 1995), y además, muestran más cogniciones positivas y/o constructivas tras atravesar fracasos (Sanna, Turley-Ames, y Meier, 1999; Dodgson y Wood, 1998) que aquellas que poseen baja autoestima.

Y, por último, cabe destacar que **la personalidad, y los mecanismos neurológicos implicados**, juegan un papel importante en la regulación del estado de ánimo.

Las personas son más susceptibles a experimentar diferentes emociones y estados de ánimo dependiendo de su personalidad, siendo moduladores de esa susceptibilidad la extraversión y el neuroticismo (Larsen y Rusting, 1998). De esta manera, las personas extravertidas experimentan más emociones positivas y reaccionan ante más estímulos positivos que los individuos introvertidos y, por otro lado, las personas más neuróticas experimentan más a menudo emociones negativas y reaccionan más ante estímulos negativos (Larsen y Rusting, 1998).

El neuroticismo provoca que las reacciones negativas duren más tiempo (Hemenover, 2003; Suls, Green, y Hills, 1998), con lo cual, los individuos neuróticos muestran síntomas de desregulación emocional. Además, el neuroticismo se considera precursor de respuestas rumiativas (Nolan, Roberts, y Gotlib, 1998; Roberts, Gilboa, y Gotlib, 1998).

En cuanto a los mecanismos neurológicos implicados, se puede afirmar que hay algunos más sensibles en unas personas que en otras, provocando tendencias diferenciales hacia las emociones positivas y las negativas (Pickering y Gray, 1999).

De esta forma, hay personas que son más sensibles a esfuerzos positivos, lo que provoca que su vida esté más orientada a buscar estímulos y emociones positivas (alto nivel de BAS-Behavioral Activation System), mientras otras personas serían más sensibles al refuerzo negativo o castigo (Alto nivel de BIS-Behavioral Inhibition System) y su vida se ordena alrededor de evitar emociones y estímulos negativos.

Siguiendo esta línea, hay teorías que han propuesto la existencia de dos sistemas: el sistema de aproximación, responsable de la motivación apetitiva y de conductas de aproximación, y el sistema de evitación, asociado a la motivación aversiva y a conductas de evitación.

Algunos autores proponen que el desequilibrio entre estos dos sistemas podrían causar desregulaciones anímicas que desembocan en depresiones (Depue y Iacono, 1989; Fowles, 1993; Gray, 1994). En una línea paralela, un reciente estudio ha mostrado que los sujetos deprimidos muestran niveles significativamente mayores en la escala del BIS, y significativamente menores en la escala del BAS (Kasch, Rottenberg, Arnow, y Gotlib, 2002). En la misma línea, se ha demostrado que sujetos deprimidos o moderadamente disfóricos, muestran una baja reactividad ante estímulos positivos en general (p.ej., Berenbaum y Oltmanns, 1992) y ante recompensas en particular (Henriques y Davidson, 2000; Henriques, Glowacki, y Davidson, 1994). A raíz de estos resultados, se podría hipotetizar que un desequilibrio entre el BAS y el BIS podría afectar a la capacidad para regular estados de ánimo negativos, ya que las conductas de regulación podrían reclamar activaciones del BAS o reactividades adecuadas ante recompensas.

3. Desarrollo de la RE en la infancia

No todos los niños desarrollan sistemas regulatorios eficientes, ya que existen diferencias individuales desde el punto de vista biológico y en cuanto

a la historia de aprendizaje que pueden provocar efectos debilitadores importantes.

Parte del conocimiento que poseemos acerca de la regulación emocional en niños proviene de estudios en los cuales los niños expresan verbalmente qué alternativas emplearían para afrontar situaciones de conflicto o difíciles (Salovey & Sluyter, 1997). Brenner & Salovey (1997) a partir de las respuestas de los niños, definen las estrategias teniendo en cuenta dos dimensiones: la externa-interna y la social-solitaria. Los resultados observados muestran que el uso de estrategias internas (sustitución de verbalizaciones o pensamientos) y el de estrategias solitarias en las que no se recurre a ningún apoyo externo, aumentan con la edad. Así mismo, aumenta la capacidad para diferenciar estresores controlables de aquellos incontrolables.

Por lo general, entre los 5 y los 7 años, el desarrollo cognitivo y el lenguaje tienen una gran influencia en la adquisición de la autorregulación puesto que sus progresos permiten el desarrollo de habilidades de procesamiento de información, uso de auto verbalizaciones, habilidad para pensar a través de las situaciones problema, identificación de los propios sentimientos y de los de los demás, desarrollo de la capacidad para relajarse en situaciones en las que están emocionalmente muy activos, y son capaces de proponer alternativas de solución a las situaciones a las que se enfrentan (Greenberg y Snell, 1997).

De tal modo, en un estudio de Altshuler y Ruble (citado por Brenner and Salovey, 1997) realizado con niños de 5, 8 y 11 años comprobaron que los niños de mayor edad hacían un mayor uso de estrategias cognitivas al enfrentarse a situaciones de frustración, pero no hallaron diferencias en los niños en cuanto al uso de estrategias conductuales como, por ejemplo, hacer otra cosa.

Por otro lado, existe otra forma de regulación emocional, usada tanto por niños como por adultos, que consiste en el apoyo social. Con ésta, se busca

consuelo en momentos de tristeza, apaciguamiento en situaciones de enfado o confort en situaciones de ansiedad o miedo. Durante toda la infancia, los padres son el pilar que permite esta estrategia, pero a partir de los 8-10 años, son los propios amigos los que la facilitan. Además, es importante señalar que las niñas recurren más a esta estrategia (Altschuser y Ruble, 1989; Muir Ryan, 1989). Además, este tipo de estrategia disminuye con la edad, de forma que un niño de ocho años se apoyará más en otros que aquellos que tienen diez años (Salovey y Slutyter, 1997).

También, Zeman y Garber (1996) afirman que un factor importante que influye en la expresión emocional de un niño, es la expectativa que éste tenga acerca del grado en el que las figuras con las que interactúa apoyarán su expresión emocional. Esto resalta la importancia que tiene el contexto escolar y familiar en cualquier programa que tenga por objetivo prevenir la conducta agresiva.

En esta misma línea, es importante destacar que, según los niños van creciendo, los padres enseñan a no expresar determinados sentimientos e incluso a sustituirlos: sonreír en público aunque esté triste, mandarlo a su habitación si se enfada, etc. De esta forma, el niño poco a poco va comprendiendo la división entre sentimiento y acción, que las emociones van separadas del comportamiento (Miller, 1990). Los padres generalmente enseñan estrategias rudimentarias de autocontrol como contar hasta diez cuando estás enfadado. Por tanto, el niño va aprendiendo a conectar y a desconectar de la emoción en determinados momentos (furia contra otro o contra una injusticia) y le resulta útil para razonar sobre una situación. En cambio, cuando el sentimiento este en su clímax, solo los niños emocionalmente maduros sabrán controlar la situación y las emociones que le provocan, discuriendo sobre ello con la cabeza fría.

A medida que los niños maduran surge una consciente reflexión o meta-experiencia de los estados de humor y de la emoción.

La meta-cognición sugiere que el conocimiento y la manipulación de estados mentales es difícil para los preescolares. Los pequeños tienden a considerar

que el cambio emana de la situación, y no de uno mismo, tendrán dificultad para poner en marcha tácticas para distraerse u otras estrategias para modificar el propio estado. Sin embargo, otros trabajos (Altschuser y Ruble, 1989) constatan una progresión con la edad en la referencia a estrategias de distracción cognitiva, pero no respecto a la distracción conductual ya que los preescolares las utilizan y las refieren con más frecuencia. Cummings (1987) observo que los niños de 4 y 5 años, cuando presencian discusiones entre sus padres, utilizan la distracción visual, desviando la atención hacia otros elementos de la situación.

La frecuencia con la que los niños utilizan estrategias distractoras sugiere que desde muy pequeños son conscientes, en cierto grado, de que los estados emocionales pueden cambiarse, y de que una de las estrategias más eficaces y accesibles es la distracción. Pero la comprensión de la distracción en su nivel más elevado supone comprender la capacidad limitada de la mente. A medida que los niños desarrollan una comprensión mas compleja y psicológica de la emoción, son capaces de incluir estrategias de distracción cognitiva, progresivamente más compleja a lo largo de la escolaridad, que consiste en redirigir internamente la atención, recordando o imaginando experiencias gratificantes, pensando en otras cosas, etc. Aproximadamente a los ocho años, el niño ya ha adquirido la capacidad de redirigir internamente la emoción con esta estrategia, aunque sigan usando con mucha frecuencia la distracción conductual.

Según Harris (1989) los niños descubren que la emoción reduce progresivamente su intensidad con el paso del tiempo y varía dependiendo de los acontecimientos posteriores, disminuyendo con experiencias emocionales contrarias. Por ello, un niño a los siete años ya ha tomado conciencia de que la intensidad de la emoción disminuye porque uno deja de progresivamente de pensar en el acontecimiento que la causó.

Otro modo de regular las emociones consiste en modificar la interpretación del acontecimiento que generó la emoción. Esta forma de regulación es compleja, pero los preescolares a veces también hacen uso de ella.

También, los niños aprenden de sus padres a reinterpretar positivamente cuentos, películas, y situaciones reales argumentando, por ejemplo, interpretan que el protagonista de la película no está muerto sino que está durmiendo, o que aquello que le asusta no es real, es un cuento, etc. En otras ocasiones, cuando no consiguen un objetivo, los niños reinterpretan la experiencia de frustración y bajan el nivel de sus expectativas u optan por metas más accesibles.

Un progreso importante en la capacidad de regulación tiene que ver con el control y la selección del contexto. En los primeros años los padres controlan las situaciones que generan emociones, pero los niños van siendo progresivamente más capaces de controlar las situaciones ante las que se enfrentan, huyendo de lo que le causa temor, eligiendo juegos que les satisfacen, amigos que les divierten o les aportan cosas positivas, etc.

Teniendo en cuenta el contexto en el que nos apoyamos, el escolar, si centramos la atención en el afrontamiento del estrés, distinguimos dos tipos de control: el afrontamiento centrado en el problema, que tiende a modificar la fuente del estado emocional, y el centrado en la emoción, que persigue manejar o modular el propio estado emocional.

En el afrontamiento centrado en el problema, subyacen objetivos que implican esfuerzos por influir en los acontecimientos, objetos u otras personas de modo que la situación sea lo más próxima a lo deseada o tolerable. Se incluyen estrategias infantiles como la solución del problema, el llanto como esfuerzo porque alguien lo solucione, la agresión instrumental o la evitación mediante la huida. Por otro lado, en el control de la emoción poseen estrategias que modifican su estado interno, como la distracción, la oposición de fantasías positivas, la reestructuración cognitiva, etc.

Pero está demostrado que los escolares utilizan más el afrontamiento centrado en el problema, ya que lo creen más eficaz, y el control focalizado en la emoción aumenta con la edad.

Por otro lado, es importante aprender a expresar las emociones de forma que se obtengan respuestas satisfactorias para uno mismo y para los demás. El desarrollo del lenguaje les permite expresar estados afectivos e interaccionar

con los iguales, canalizando la expresión emocional. Por tanto, los niños aprenden desde pequeños a adecuar su expresión a las distintas situaciones al comprobar las consecuencias de los diferentes modos de respuesta emocional.

Por último, en el contexto escolar, es importante conocer cuales son las reacciones más comunes de los niños expuestos a situaciones traumáticas, para así poder atender mejor las individualidades. Shapiro, L., y Tiscornia, A. (1997) afirman que las reacciones son: apartarse de otras personas, mostrar señales de desconfianza, enojo y agresividad, tener conductas poco habituales o extrañas como tics, tartamudeo o gestos peculiares, presentar signos constantes de depresión, como tristeza, letargo, irritabilidad y exceso de actividad, o hacer afirmaciones que expresan culpa o se acusa a sí mismo. Todas estas reacciones, según lo expuesto a lo largo de este artículo, podríamos decir que son propias de niños con una baja capacidad de autorregulación.

Una vez realizada la exposición acerca de la RE en la infancia, en cuanto a la pregunta de qué estrategia es más adecuada, no podemos dar una respuesta acertada, puesto que depende de múltiples factores, especialmente de los objetivos del sujeto y de las características de las situaciones que atraviesan. Muir Ryan (1989) ha hecho un estudio con niños de 8 a 12 años, y mediante situaciones no controlables, ha constatado que la distracción cognitiva es la estrategia más usada, seguida del apoyo social, la reestructuración cognitiva y la expresión emocional. Así mismo, ha comprobado que los niños creen más eficaces el apoyo social y la reestructuración cognitiva, y las menos eficaces, dar rienda suelta a las emociones y la agresión, ambos caracterizados por ser afrontamientos no constructivos.

Además, como ya se ha citado anteriormente, existen diferencias sexuales, ya que las niñas apenas se implican en conflictos de cólera, al contrario que los niños, y utilizan la resistencia activa. Además, los afrontamientos en los niños van más orientados hacia ellos mismos (negación o distracción), y las niñas tienden a solucionar el conflicto para mantener su armonía interpersonal. (Wertlieb, Weigel y Feldstein, 1987; Whitesell y Harter, 1996).

4. Importancia y beneficios de la regulación emocional

En la actualidad contamos con un gran número de investigaciones que nos aportan información acerca del papel de la Regulación Emocional en la salud y el bienestar, físico y mental, de las personas.

En primer lugar, con respecto al **bienestar psicológico**, Headey y Wearing, (1992) y Lykken y Tellegen, (1996) han demostrado que la regulación emocional es partícipe de la recuperación del punto de equilibrio del estado de felicidad. Esto queda patente en el Modelo de Equilibrio dinámico (Headey y Wearing, 1992), el cual propone que todas las personas tienen un punto de equilibrio en referencia a su bienestar subjetivo, y haciendo uso de estrategias de regulación, la persona siempre trata de recuperarlo cuando experimenta adversidades en su vida (véase Cummins y Nistico, 2002). Pero la velocidad a la que se consigue recuperar ese punto de equilibrio tras un acontecimiento, ya sea positivo o negativo, está condicionada en cierta parte por la genética (Lykken y Tellegen, 1996).

Además, cabe destacar que hay una relación entre el nivel de bienestar subjetivo y los rasgos de personalidad-estabilidad emocional/neuroticismo y extraversión (DeNeve y Cooper, 1998). Por ello, las personas más estables emocionalmente y más extrvertidas son más felices debido a que poseen mecanismos de regulación más efectivos tanto para reducir el afecto negativo como para mantener el positivo, que las personas neuróticas e introvertidas (Hervás, G. y Vázquez, C.,2006).

Además, en otro estudio realizado, se ha observado que la persona que posee una mayor capacidad para identificar entender y manejar emociones, está más satisfecha con su vida (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000). A ello hay que sumarle que la claridad en la percepción de las emociones propias, la tendencia a expresarlas y la intensidad al experimentar emociones positivas, se hallan estrechamente ligados al bienestar psicológico, independientemente de los factores de personalidad (Gohm y Clore, 2002).

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que hay una relación muy estrecha entre la regulación afectiva y la felicidad, así como con la satisfacción con la vida. Pero es evidente que también existe una relación entre la regulación emocional y **la salud mental y física** de las personas, ya que una mala regulación emocional puede dar lugar a la aparición de trastornos mentales y físicos.

Como señala Gross (1999) hay estrategias de inhibición o supresión de emociones negativas, que pueden tener efecto adversos en la salud, ya que pueden provocar alteraciones fisiológicas y aumentar la vulnerabilidad al desarrollo de ciertas enfermedades (Gross y Levenson, 1997). La inhibición activa de pensamientos, sentimientos o impulsos asociados a recuerdos dolorosos implica un trabajo fisiológico que se refleja en la actividad nerviosa. Esta labor inhibitoria suele ser considerada estresor de baja intensidad, pero de carácter acumulativo o crónico, que con el tiempo puede generar procesos psicosomáticos, aumentando el riesgo de enfermedades y problemas relacionados con el estrés (Petrie, Booth y Pennebaker, 1998).

En cambio, el hecho de que las personas procesen y confronten sucesos vitales traumáticos tiene efectos positivos en su salud, ya que se reducen los problemas de salud y mejora el funcionamiento del sistema inmune (Greenberg, Wortman y Stone, 1996).

Además, es importante destacar que aquellas personas que carecen de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas con el objetivo de ocultar, disminuir o ignorar estados emocionales negativos o para provocar otros más agradables (Hervás y Vázquez, 2006).

Hay un estudio que corrobora esta información, mediante el cual se comprueba que los jóvenes con más IE consumen menos alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Por tanto, el estudio revela que una baja IE es un factor de riesgo para recurrir al consumo de estas drogas legales. Según estos autores, los jóvenes con alta IE comprenden las presiones de compañeros para consumir y gestionan las discrepancias entre las motivaciones propias y las del grupo al que pertenecen, lo que permite

soportar la presión del grupo, reduciendo de tal manera el consumo de ambas drogas (Trinidad y Johnson, 2002).

De forma complementaria, hay numerosos resultados que sugieren que los déficit en los procesos cognitivo-emocionales que sostienen una sana regulación emocional podrían contribuir a la aparición y/o mantenimiento de trastornos mentales y psicofisiológicos.

En primer lugar, encontramos que la evitación de la experiencia es una estrategia de regulación emocional desadaptativas asociada a trastornos de pánico (Feldner, Zvolensky, Eifert, y Spira, 2003), o a trastornos de ansiedad generalizada (Roemer, Salters, Raffa, y Orsillo, en prensa).

Otro trastorno importante es el de la personalidad límite. Éste tiene como elemento central la desregulación emocional (Linehan, 1993) y desencadena conductas autolesivas, e incluso puede desencadenar intentos de suicidio (Gratz, 2003). Además, estudios sobre demuestran que individuos con trastorno de pánico (Parker, Taylor, Bagby, y Acklin, 1993) u obsesivo-compulsivo (Zeitlin y McNally, 1993) muestran altos niveles de alexitimia, trastorno neurológico que consiste en la incapacidad del sujeto para identificar las emociones propias (Bagby, Taylor, y Parker, 1997).

También se han encontrado déficits similares al anterior, de procesamiento emocional, en personas con trastornos de ansiedad generalizada (ej. Mennin, Turk, Fresco y Heimberg, 2000), trastorno de estrés postraumático (ej. Hyer, Woods, Summers, Boudewyns, y Harrison, 1990), anorexia y bulimia nerviosa (ej. Schmidt, Jiwany, y Treasure, 1993) o depresión (ej. Foluso et al., 2005; Rude y McCarthy, 2003).

El hecho de que se hayan encontrado relaciones significativas entre la alexitimia y la sensibilidad a la ansiedad en una muestra control (Devine, Stewart y Watt, 1999) sugiere su posible papel causal en cuanto a vulnerabilidad del sujeto a padecer estos trastornos, al menos referido al trastorno de pánico, ya que el constructo de sensibilidad a la ansiedad sí predice la aparición de dicho trastorno de forma prospectiva (Schmidt, Lerew, y Jackson, 1999).

A ello hay que sumarle que la alexitimia guarda una estrecha relación con diversos trastornos y enfermedades físicas. Un exceso de atención a las emociones, una baja claridad emocional y una baja tendencia a la regulación, son factores que aparecen asociados a peores indicadores de salud y mayor experiencia de dolor (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Por otro lado, la regulación emocional es **esencial para la vida**, ya que nos permite alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no dejarnos llevar por arrebatos e irracionalidades. Una persona con gran capacidad emocional es capaz de elegir bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). De esta forma, esta persona es capaz de conseguir más éxitos a lo largo de su vida, de lograr los objetivos que se propone.

Del mismo modo, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) destacan que una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. También destacan la importancia de la destreza regulativa para automotivarnos. En este sentido, el proceso autoreglativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de **búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas**.

Y por último, señalo la importancia de la regulación emocional tanto para la **convivencia**, haciendo especial hincapié en la escolar, y en el **rendimiento académico** de los individuos.

Un ejemplo que refleja esta importancia reside en que la reactividad negativa (tristeza, ira, irritación y ansiedad) y la capacidad regulatoria de las mismas aparecen en los estudios como las bases emocionales del comportamiento social. Altos niveles de emocionalidad negativa y baja regulación están asociados con altos niveles de conducta problema (Eisenberg, Fabes,

Guthrie, Reiser, 2000) como agresiones, incumplimiento de normas e hiperactividad. Así mismo, bajos niveles de emocionalidad negativa y altos niveles de regulación se han asociado con competencia social en términos de popularidad entre pares, conducta prosocial y habilidades sociales.

Otros estudios que siguen la misma línea, destacan que la capacidad de autorregulación está muy relacionada con la capacidad para establecer vínculos. Los niños capaces de regular su activación emocional negativa en las interacciones sociales establecen interacciones positivas con más frecuencia (Eisenberg, y otros 1993; Kliever, 1991; Eisenberg, Guthrie, Reiser, 1997), muestran bajos niveles de agresión y envidia, mayor capacidad para retrasar satisfacciones y para tolerar la frustración, y más conducta prosocial (Block y Block, 1980).

Además, hay numerosas investigaciones que confirman la relación entre regulación emocional y la adaptación socioescolar. Lewkowicz (1999) señaló que la experimentación de emociones negativas como la ansiedad, la infelicidad o la ira, favorece el incremento del fracaso académico en los estudiantes, y Aluja y Blanch (2004) han encontrado resultados similares que vinculan estados depresivos y una escasa adaptación social con el desarrollo académico, destacando que la adaptación social deficitaria es un consistente predictor del éxito académico.

Por toda la importancia atribuida a la RE, y teniendo en cuenta que la capacidad para regular las emociones y las conductas asociadas es una gran tarea evolutiva, destaco que es importante empezar a trabajarla desde los primeros años de escolaridad, ya que los años preescolares y escolares son claves en el desarrollo de los procesos de atención, evaluación, y modificación de la activación emocional. (Sánchez, Bilbao, Rebollo y Barón, 2001).

5. Revisión de programas de RE

A través de la documentación acerca de los distintos programas de RE, descubrimos que son escasos aquellos que abordan su desarrollo en la primera etapa de la Educación Primaria, ya que la gran mayoría se destinan al desarrollo de habilidades emocionales en edades superiores, sobre todo adolescencia, o incluso en infantil. A pesar de ello, por la gran importancia que tiene la RE para las personas y por la necesidad de trabajarlo gradualmente, expongo algunos modelos dirigidos a la etapa que abordo, en los cuales posteriormente me inspiraré en mi propuesta original.

Modelo	Dirigido a...	¿Qué trabaja?	¿Se centra en la RE?	¿Cómo trabaja?
Programa “Sentir y pensar” de IE (Ibarrola y Delfo, 2003)	1er ciclo de primaria	Posee cinco grandes bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, competencias para la vida y el bienestar. La propuesta de trabajo se divide en nueve módulos: autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad.	si	Desarrolla la RE mediante dinámicas y actividades. La mayoría de ellas se llevan a cabo en gran grupo y han de estar apoyadas por las familias, las cuales también poseen una pequeña guía.

Self Science (Stone-McCoown, Jensen, Freedman y Rideout, 1998)	1er ciclo de primaria	54 lecciones agrupadas en 10 objetivos: hablar sobre sentimientos y necesidades; escuchar; compartir y ayudar a otros; aprender a desenvolverse ante conflictos y adversidades; priorización y establecimiento de objetivos; comprensión de los otros; ejecución de decisiones conscientes; tomarse tiempo y recursos para mejorar la comunicación.	si	La regulación emocional se trabaja a través de role-playing, experimentos sociales, simulaciones y diálogos.
Cuentos para sentir (Ibarrola, 2003)	Hasta los 7 años	Los cuentos están clasificados por los diferentes sentimientos en torno a los cuales gira la historia - alegría, tristeza, enfado, miedo, orgullo, vergüenza - y están contados de forma sencilla para que los padres y maestros puedan transmitirlos fácilmente a los niños. Tiene capítulos y en cada uno de ellos se trabaja una emoción o un sentimiento diferente.	Si	La RE se trabaja de forma que mediante los relatos se obtienen modelos de actuación o reacciones tanto buenas como malas, que posteriormente se han de analizar ya que el niño inconscientemente podrá interiorizar esos buenos modelos para que cuando le ocurran situaciones similares pueda discriminar dichas reacciones y actuar correctamente.

Programa de Educación Emocional (Coord. Agnés Renom Plana)(2003)	1er ciclo de primaria	En el programa dedicado al primer ciclo de primaria se trabaja la conciencia emocional, la regulación emocional, la autoestima, las habilidades socio-emocionales y las habilidades de vida.	Si	Dedica un bloque al trabajo de la regulación emocional en el cual se desarrolla la relajación del cuerpo usando las caricias, el identificar, sentir y regular emociones, identificar consecuencias de reacciones y regular nuestra respuesta ante ellas, etc. Todo ello mediante dinámicas y actividades prácticas.
Programa PRIE		Se fomenta: capacidades de control emocional, de habilidades sociales, creatividad y resolución de situaciones conflictivas, etc. Atiende con prioridad a la mejora de las relaciones humanas.	Si	Parte de situaciones cotidianas conocidas para atraer conocimientos previo hacia la memoria de trabajo, para que esté disponible la memoria emocional para aplicar capacidades cognitivas. El trabajo va de lo individual a lo grupal, aprovechando las ventajas del trabajo cooperativo entre iguales donde el profesor es uno más.

Programa SICLE (Antonio Vallés)	1er ciclo de primaria	Desarrolla las capacidades emocionales de los alumnos ya que aprenden a identificar y expresar las emociones y los sentimientos, y desarrollan habilidades de inteligencia emocional para solucionar conflictos, pensar cosas buenas, poner paz, decir no a lo que no es bueno, etc.	Si	Fichas individuales con las cuales se reflexiona acerca de situaciones comunes y problemas que atraviesan en sus vidas. Éstas son un mero apoyo, ya que se realizan role-play, asambleas, trabajos cooperativos, etc.
--	--------------------------------------	---	-----------	--

6. Programa original de RE *‘¡Regulo mis emociones!’*

Actualmente existen programas que tratan de fomentar, desarrollar y mejorar la IE. La filosofía de estos programas parte del hecho de que hasta hace poco, en el ámbito educativo se ha dado un énfasis curricular centrado exclusivamente en el desarrollo de funciones eminentemente cognitivas como la memoria, el razonamiento, la percepción, las funciones intelectuales de análisis-síntesis, etc. Sin embargo, ha sido escaso el interés por la parte emocional de los individuos.

Como he destacado a lo largo del artículo, son muchos los argumentos que demuestran la importancia de la regulación emocional. Por ello, considero fundamental que se promueva el desarrollar habilidades que contribuyan a una regulación eficaz. De tal manera, propongo un programa que sentará sus bases en el modelo de Gross, por sus grandes aportaciones y validez en este campo.

En cuanto a los objetivos que propongo para fomentar una regulación emocional eficaz destaco:

- Aprender a manejar emociones
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar las emociones positivas.
- Tolerar la frustración.
- Autocontrol de la impulsividad.
- Manejar la ira y el comportamiento agresivo.
- Desarrollar habilidades de afrontamiento.
- Aprender a adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Desarrollar la automotivación emocional.
- Evitar el consumo de drogas mediante el control emocional efectivo.

Regulación emocional centrada en los antecedentes...

Como he dicho anteriormente la regulación emocional eficaz, no comienza sin antes haber identificado los sentimientos que estamos experimentando o que experimentan otras personas. Por tanto, comienzo planteando una actividad, tomada en clase como una rutina diaria, con la cual analizan los propios sentimientos y los de sus compañeros y, a su vez, aprenden a ponerle nombre y a hablar de ellos sin tapujos.

“Hoy me siento...” . Para llevarla a cabo, se ha de diseñar previamente un mural que esté dividido en dos partes. Una titulada “Hoy me siento...” y otra titulada “Me gustaría sentirme...”. También, los niños han de tener fotos de ellos mismos expresando sentimientos de tristeza, cansancio, alegría, sorpresa, etc. Una vez que las tengan, han de ir cada mañana, nada más llegar a clase, y colocar la cara que se ajuste a su estado de ánimo en el lugar “Hoy me siento...”, para después colocar la cara que exprese cómo se quieren sentir al terminar el día en la otra parte del mural. Para acabar sintiéndose así, se les preguntará una cosa que vayan a hacer para tratar de conseguirlo y una cosa que evitarían en el caso de que ocurriera. Por tanto, estarían imaginando circunstancias y eligiéndolas mentalmente, según gustos e intereses, para conseguir sentirse mejor.

Ejemplo: hoy me siento triste pero me quiero sentir alegre al final del día, ¿qué voy a hacer? Jugar al fútbol con mis amigos en el patio ¿qué voy a evitar? Pelear con mis compañeros.

Actividad 1. Aprendiendo a seleccionar situaciones

“¿Qué me asusta?”. Esta actividad tiene como objetivo que los niños aprendan a estar involucrados o no en aquellas situaciones que les asustan, preocupan o dan miedo. Para ello, el primer paso es identificar dichas situaciones.

La actividad comienza cuando se les pide a los niños pensar en silencio dichas situaciones indiferentemente de si ésta se llevan a cabo en casa, en la

escuela, en el parque, etc. Una vez que las tienen en mente, han de coger un folio y unas pinturas y dibujarlas, así como dibujarse a sí mismos con el sentimiento que les provocan.

“Decir ‘no’ no es malo”. Cada uno tiene una personalidad diferente y por tanto, unos gustos diferentes, que no hacen que una persona sea más o menos frente a otra. Esta actividad pretende que este mensaje llegue a los alumnos en forma de juego. Han de entender que no porque los amigos lo hagan lo tengo que hacer si no me conviene y que hay que tolerar tanto los gustos como las decisiones de los demás.

Para llevar a cabo la actividad pondremos dos tendales en clase, uno llevará colgado el título “Lo que me mola” con letras grandes de colores, y otro llevará colgado el cartel de “¡No me gusta nada!” que estará escrito con letras grandes y de colores tristes, apagados, oscuros.

Lo que deberán de hacer los niños será escribir en un papelito antes reírse a casa, con nombre si así lo prefieren, aquella experiencia del día que les haya ‘molado’ y aquella que no les haya gustado nada.

De esta forma, al final de la semana leeremos todos los papelitos de manera que conozcamos más a nuestros compañeros y todos juntos podremos reflexionar acerca de que somos artífices del camino que elegimos, de la elección de las situaciones que queremos atravesar y las que no. Y recordando la actividad anterior, cómo nos sentimos con las cosas que hemos recopilado del tendal que no nos gusta, podemos llegar a la conclusión de que no estamos obligados a hacer aquellas cosas que no nos gustan, que nos perjudican, y no hacerlo no es malo a pesar de que a otras personas les guste hacerlo o simplemente lo hagan.

Por otro lado, cabe señalar que ante cosas que leamos que no les han gustado pero que son imposibles de evitar, como por ejemplo ir al cole o hacer un examen, recurriremos a la reevaluación de la situación o a la distracción del foco que preocupa o molesta, con ayuda del resto de compañeros. Es decir, a Pedro no le gusta ir al cole pero otro alumno puede

aportar una cosa positiva como ‘Pedro hace amigos en el cole’ o ‘Pedro aprende muchas matemáticas y se le encantan’, etc.

Actividad 2. Cambiamos las situaciones

“Dramatizando”. Por medio de una lluvia de ideas, hacemos una lista sobre todas las cosas que nos pueden causar enfado o ira en el colegio o en situaciones cotidianas. Tras completar nuestra lista con una situación diferente por niño/a, cada uno dramatiza su reacción común ante eso que le ha causado ese sentimiento negativo. Tras la dramatización discutiremos entre todos si el modo de expresar su enfado es peligroso o perjudicial (agresivo) y si cambia nuestro estado de ánimo al adoptar esa reacción.

En el caso de que no sea adecuada la reacción, tendrán que pensar individualmente reacciones alternativas adecuadas que sí ayuden a modificar nuestro estado de ánimo, y se dará la oportunidad de dramatizar la nueva reacción pensada, para una reevaluación conjunta.

De esta forma, si los niños experimentan situaciones parecidas, recordarán soluciones efectivas adecuadas para cada problema que les podrán servir de modelo.

“Buscamos soluciones”. Para llevar a cabo esta actividad los niños se sentarán en círculo y se les plantearán situaciones cotidianas difíciles para ellos como por ejemplo:

- Alicia le ha quitado a su hermano pequeño un peluche que le acaban de regalar. ¿Qué puede hacer su hermano?
- Ana ha dicho a Laura que es una inútil y ella está llorando muchísimo. ¿Qué puede hacer?
- Pedro se ha caído del columpio porque Juan le ha empujado y se ha hecho daño. ¿Qué puede hacer?
- A María le han puesto para comer lentejas y no le gustan nada. Ella se ha enfadado. ¿Qué puede hacer?

Los niños, tras ver los dibujos, deberán pensar una solución a cada situación. Estas soluciones se expondrán mediante una tormenta de ideas, apoyadas por el dibujo de ellas que previamente habrán hecho en una cartulina. Y, posteriormente, se analizarán entre todos cada una de las soluciones dibujadas en la cartulina para ir tachando las soluciones que sean poco adecuadas, hasta que quede sólo la más adecuada. Se debe hacer especial hincapié en ver cómo todas las emociones influyen a la hora de tomar decisiones. De esta forma, estaremos viendo alternativas de actuación ante una misma situación o emoción y aprenderemos a discriminarlas para poder aplicar la más adecuada en experiencias propias posteriores.

Actividad 3. Foco atencional

"Rincón de la risa". Con humor olvidamos el enfado y nos alejamos de las conductas negativas como la agresión, por ello, en clase destinairemos un espacio al 'rincón de la risa'. En él dejaremos un álbum con recortes de dibujos animados y chistes. Podremos dejar pinturas, juguetes, globos, plastilina o cualquier cosa que un niño use para distraerse disfrutando.

"Moviendo caderas". Otra manera de desviar el foco atencional del estrés o de aquello que nos provoca sentimientos negativos es cantar y bailar en grupo. Podemos idear entre todos un "baile de distracción" que en momentos de perturbación nos ayude a desconectar. El baile se creará entre todos siguiendo las diferentes pautas que se propongan "aplaudimos tres veces", "nos sentamos en el suelo", "saltamos", etc. De esta forma, podremos liberar energía negativa bailando.

NOTA: Recomendación de audición: Clásicos Superbailables (2010)

Actividad 4. Cambio cognitivo. Reevaluación.

"Casita de campo". En clase fijamos un rincón especial para el diálogo, donde colocaremos una casita en la que los niños puedan meterse a hablar sin sentirse intimidados. De esta forma cuando un niño se angustie, se enfade, se frustre, etc., podrá elegir a un compañero para meterse en la

casita y hablar el problema. La función del ayudante o amigo elegido es ofrecer un apoyo y encontrar la parte buena de lo ocurrido. Al salir de la casita hay dos pequeños murales, en el que el primero, el/la niño/a escribirá palabras sueltas que se le venían a la cabeza al entrar y en el segundo las palabras sueltas que se le venían a la cabeza al salir. De esta forma, mediante el contraste de palabras en ambos murales, podemos observar la efectividad de esta propuesta.

“Las gafas animadas”. Siempre debemos de buscar el lado positivo de las situaciones ya que nos hace sentirnos mejor. Por ello, reflexionaremos acerca de cómo valoramos lo que pasa a nuestro alrededor según el estado de ánimo que experimentemos en ese momento.

Para ello los alumnos se sentarán en círculo y se pondrán unas gafas oscuras y dirán como se sienten cuando miran todo con ellas. Y, a continuación, se pondrán unas gafas con colores vivos para que digan de nuevo como se sienten y cómo ven a los demás, y a las demás cosas que le rodean. De esta forma reflexionarán en grupo acerca de que si están tristes, es como si llevaran gafas oscuras, lo verán todo feo y tendrán pensamientos también “feos”, en cambio, si están contentos, lo verán todo bonito y tendrán pensamientos más positivos.

Por tanto, en la clase dejaremos unas gafas de colores vivos para cuando un alumno lo vea todo negro, pueda ponérselas un rato y cambiar el estado de ánimo y, con ello, la perspectiva de las cosas.

Regulación emocional centrada en la respuesta...

Actividad 5. Modulamos respuestas.

“Tiempo de gruñir” Esta actividad se puede fijar como rutina, dedicándole el tiempo necesario al finalizar la semana, o si lo fuese preciso, se llevaría a cabo una sesión extraordinaria.

En esta actividad los alumnos se sientan en un círculo, y cada uno tiene la oportunidad de decir lo que le enfadó, molestó o le frustró durante esa semana. Pueden señalar quién estaba involucrado, cómo se actuó ante el

problema y si la situación se aclaró o no. De esta forma, los problemas sin resolver se retoman para llevar a cabo una sesión de resolución de conflictos dialógica. Además, como los niños son de segundo de primaria, para la actividad se pueden incluir ‘títeres gruñones’, de manera que pueda simular que es al títere al que le ha pasado eso y lo cuente dramatizando con éste, o un ‘micrófono mágico’ para añadir un toque de humor.

“Caricias y masajes al ritmo de la música”. Para superar el estrés, la ira, o situaciones que les preocupen se puede proponer una sesión de masajes en las cuales los niños se tumban en esterillas, con la luz apagada o tenue.

Antes del momento masaje, en silencio los niños han de respirar profundamente siguiendo las indicaciones del maestro que irá marcando los tiempos, cuatro segundos aspirando aire y cinco segundos espirando de manera tranquila.

Tras cuatro minutos de respiraciones que servirán para que se tranquilicen, comenzarán por parejas a darse masajes al ritmo de la música. Comenzaremos por una música clásica lenta y terminaremos con una más alegre. Los masajes serán libres, proponiendo espalda, cabeza, brazos, piernas, etc., y nos aseguraremos de que todos los alumnos darán y recibirán masaje.

“¡Basta!”. En numerosas ocasiones los niños, al igual que los adultos, rumian un pensamiento negativo que les consume poco a poco. Por ello, hay que aprender a identificar lo que nos está pasando para poder frenarlo. Como técnica sencilla, podemos consensuar entre toda la clase una palabra que nos haga gracia que acabe con nuestro pensamiento negativo. Esta palabra da igual lo simple o tonta que sea, lo importante es que a los niños les transmita buen humor. Por tanto, la tendrán que decir en voz alta para liberar mala energía y ahuyentar malos pensamientos. En el caso de que no surja efecto, habrá un encargado cada semana de ir a hablar con el afectado para que la persona se desahogue y para que darle ánimos y consejos.

7. Conclusiones

A lo largo del artículo, he puesto en evidencia la gran importancia que tiene poseer desarrollada la capacidad de regulación emocional.

La escuela es uno de los medios más importantes a través del cual el niño aprende y, además, se ve influenciada en el desarrollo de su personalidad. Por tanto, la escuela se debe plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, facilitándoles el aprendizaje y desarrollo de estrategias y habilidades emocionales básicas que les ayuden a ser resolutivos, a actuar de manera adecuada, a mantenerse inmunes ante situaciones adversas, etc.

Hasta ahora, en el ámbito escolar las habilidades de IE no son materia curricular similar al de otras áreas, ya que su trabajo se reduce a programas de acción tutorial y transversales.

Además, como he señalado con anterioridad, el desarrollo de la capacidad para regular las emociones es una gran tarea evolutiva. Por ello, es fundamental empezar a trabajarla desde los primeros años de escolaridad, ya que son años clave en el desarrollo de los procesos de atención, evaluación, y modificación de la activación emocional.

Como consecuencia de ello, este trabajo ha sido elaborado con el objetivo principal de sensibilizar ante la necesidad de descubrir las emociones y sentimientos tanto propios como ajenos y de saber manejarlos. Así mismo, es importante promover el bienestar personal y la mejora de las relaciones interpersonales. Para ello, a parte de exponer argumentos extraídos de investigaciones, hemos planteado nuestro propio programa de RE con el cual pretendo fomentar el desarrollo de habilidades emocionales desde la escuela de un modo original y atractivo con el propósito de lograr la implicación del alumnado.

El programa va dirigido a alumnos de primer ciclo de primaria, ya que el abanico de programas existentes dirigidos a este ámbito no es muy amplio. A pesar de ello, destaco la importancia de continuar trabajándolo a lo largo de toda la escolaridad para consolidar, desarrollar y poner en práctica estas habilidades emocionales de forma adecuada, evitando estrategias de afrontamiento desadaptativas que puedan influir negativamente en la vida del niño.

Por otro lado, al plantear mi programa destaco la importancia de la existencia de una formación previa para el profesorado, ya que éste es el elemento principal que nos permite garantizar una enseñanza de calidad. De esta forma, el profesorado se hallará preparado para afrontar cada una de las actividades o dinámicas que se proponen de manera eficaz, aprovechando el tiempo y todos los recursos que se le ofrece. Para conseguirlo se requieren al menos tres sesiones de formación, de las cuales la primera irá encaminada a la interiorización de la teoría necesaria, y las dos restantes, irán destinadas a preparar y poner en marcha las prácticas.

Por último, cabe destacar que el planteamiento de este programa de RE se lleva a cabo desde un punto de vista que apuesta por una enseñanza globalizada, es decir, no se llevan a cabo actividades puntuales, sino que la mayoría de ellas se conciben como técnicas a aplicar cuando éstas se necesiten, comunes a todas las áreas, espacios y aplicables en todo momento. De esta forma, los niños descontextualizan las actividades, pudiendo encontrar utilidad en ellas dentro y fuera del ámbito escolar.

Por tanto, a pesar de que la evidencia demuestra que la autorregulación emocional es un fenómeno complejo que está articulada en las distintas situaciones que atraviesa el individuo, también está demostrado que desde la escuela se puede contribuir al desarrollo de diferentes estrategias, para que cada niño ponga en práctica aquella que le aporte más cosas positivas, que le sea más útil. De esta forma, estaremos favoreciendo su desarrollo tanto psicológico como físico e intelectual, y estaremos formando ciudadanos

capaces de atravesar situaciones adversas, y con fortaleza para alcanzar todas las metas que se propongan.

Bibliografía

- Almagiá, E. (2003). Influencia del estado emocional en la salud física. *Terapia Psicológica*, 21(1), 38.
- Altschuser, J. L. y Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337- 1349.
- Aluja, A. y Blanch, A. (2004). Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academia achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 9(2), 121-131.
- Bagby, R. M., Taylor, G. J., y Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrett L. F., Gross, J., Christensen, T. C., y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Berenbaum, H., y Oltmanns, T.F. (1992). Emotional experience and expression in schizophrenia and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 37-44
- Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (ed.), *Development of cognition, affect, and social relations*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bower, G.H. y Forgas, J.P. (2001). Mood and social memory. In: J.P. Forgas (Ed.). *Handbook of affect and social cognition*. (pp. 95-120). Mahwah, NJ: Lawrence
- Brashares, H. J., y Catanzaro, S. J. (1994). Mood regulation expectancies, coping responses, depression, and sense of burden in female caregivers of Alzheimer's patients. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182, 437-442.
- Brenner, E. M. y Salovey P. (1997). Emotion Regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and wmotiounal intelligence: Educational implications* (pp.168-195). New York: Basic Books.

- Buehler, R. y McFarland, C., (1998). The impact of negative affect on autobiographical memory: The role of self-focused attention to moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1424-1440.
- Catanzaro, S. J., Wasch, H. H., Kirsch, I., y Mearns, J. (2000). Coping-related expectancies and dispositions as prospective predictors of coping responses and symptoms. *Journal of Personality*, 68, 757-788.
- Catanzaro, S. J., y Greenwood, G. (1994). Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counselling Psychology*, 41, 34-44.
- Ciarrochi, J., Caputi, P., y Mayer, J. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34, 1477-1490.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y.C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Creasey, G. y Ladd, A. (2004). Negative mood regulation expectancies and conflict behaviors in late adolescent college student romantic relationships: The moderating role of generalized attachment representations. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 235-255.
- Cummings, E. M. (1987). Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, 58, 976-984.
- Cummins, R.A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69
- DeNeve, K., y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Depue, R. A., y Iacono, W. G. (1989). Neurobehavioral aspects of affective disorders. *Annual Review of Psychology*, 40, 457-492.
- Devine, H., Stewart, S. H. y Watt, M. W. (1999). Relations between anxiety sensitivity and dimensions of alexithymia in a young adult sample. *Journal of Psychosomatic Research*, 47, 145-158.
- Dodgson, P. G. y Wood, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 178-197

- Eisenberg, N. y otros (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behaviour: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 55-66
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P. y Losoya, S. (1997) The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295-311.
- Erber, R. y Erber, M.W. (1994). Beyond mood and social judgment: mood incongruent recall and mood regulation. *European Journal of Social Psychology*, 24, 79-88.
- Erber, R., y Erber, M.W. (2000). The self-regulation of moods: Second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, 11, 142-148.
- Modelo de RE de Gross (1999) [Esquema]. Recuperado de: Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-36.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47– 59.
- Feldner, M. T., Zvolensky, M. J., Eifert, G. H., y Spira, A. P. (2003). Emotional avoidance: an experimental test of individual differences and response suppression using biological challenge. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 403-411.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Forgas, J. P. (2000). Managing moods: Toward a dual-process theory of spontaneous mood regulation. *Psychological Inquire*, 11, 172-177.

- Forgas, J. P., y Ciarrochi, J. V. (2002). On managing moods: Evidence for the role of homeostatic cognitive strategies in affect regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 336-345.
- Fowles, D. (1993). Biological variables in psychopathology: A psychobiological perspective. In P. B. Sutker y H. E. Adams (Eds.), *Comprehensive handbook of psychopathology* (2nd Ed.) (pp. 5782). New York: Plenum Press.
- Fox, N. A., y Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Gohm, C. L., y Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in web-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Gratz, K. (2003). Risk factors and functions of deliberate self-harm: An empirical and conceptual review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 192-205.
- Gray, J. A. (1994). Framework for a taxonomy of psychiatric disorder. In S. H. M. van Goozen, N. E. van de Poll, y J. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 29-59). Hillsdale, N. J.: Erlbaum Lawrence Associates.
- Greenberg, M. T., y Snell, J. L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 93-126.
- Greenberg, M., Wortman, C., y Stone, A. (1996). Emotional expression and physical health: Revising traumatic memories or fostering self-regulation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 588-614.
- Gross, J., y Levenson, R. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103.
- Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin y O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 525-552). New York: Guilford.
- Grupo Encanto (2010) *Clásicos Superbailables [Video]*. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=E7Pn59q_MQM

- Harris, R. J. (1989). *A cognitive psychology of mass communication*. New Jersey: LEA.
- Headey, B. y Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman.
- Heimpel, S. A., Wood, J. W., Marshall, M. A., y Brown, J. D. (2002). Do people with low self-esteem really want to feel better? Self-esteem differences in motivation to repair negative moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 128-147.
- Hemenover, S. H. (2003). Individual differences in rate of affect change: Studies in affect chronometry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 121-131.
- Henriques, J. B., Glowacki, J. M., y Davidson, R. J. (1994). Reward fails to alter response bias in depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 460-466.
- Henriques, J. B., y Davidson, R. J. (2000). Decreased responsiveness to reward in depression. *Cognition y Emotion*, 14, 711-724.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-36.
- Hervás, G. Hernangómez, L., y Vázquez, C. (2004b). What else do you feel when you feel sad? Experiencing multiple emotions along with sadness and its relationship with ruminative styles. Póster presentado en la *38th Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*, New Orleans, 18-21 de Noviembre de 2004.
- Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. *Personality and Individual Differences*, 35, 1261-1270.
- Kasch, K. L., Rottenberg, J., Arnow, B. A., Gotlib, I. H. (2002). Behavioral activation and inhibition systems and the severity and course of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 589-597.
- Kirsch, I., Mearns, J., y Catanzaro, S. J. (1990). Mood-regulation expectancies as determinants of dysphoria in college students. *Journal of Counselling Psychology*, 37, 306-312.

- Kliever, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Larsen, R. J. y Rusting, C. L. (1998). Personality and cognitive processing of affective information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 200-213.
- Larsen, R. L. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquire*, 11, 129- 141.
- McNally, A. M., Palfai T. P., Levine, R. V. y Moore, B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults: The mediational role of coping motives. *Addictive Behaviors*, 28, 1115-1127.
- Lewkowicz, A. B. (1999). Teaching emotional intelligence: Making informed choices. Arlington Heights, Skylight Training and publishing.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Lykken, D., y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). Nueva York, Nueva York: BasicBooks.
- Mayer, J. D. y Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (Meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Mayer, J. D., Salovey P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp.92-117). San Francisco: Jossey- Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

- McFarland, C., White, K., y Newth, S. (2003). Mood acknowledgment and correction for the mood-congruency bias in social judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 483-491.
- McNally, A. M., Palfai T. P., Levine, R. V. y Moore, B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults: The mediational role of coping motives. *Addictive Behaviors*, 28, 1115-1127.
- Mennin, D. S., Turk, C. L., Fresco, d. M., y Heimberg, R. G. (2000, November). *Deficits in the regulation of emotion: A new direction for understanding generalized anxiety disorder*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, New Orleans, LA.
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J.M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Muir Ryan, N. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12, 111-122.
- Nolan, S. A., Roberts, J. E., y Gotlib, I. H. (1998). Neuroticism and ruminative response style as predictors of change in depressive symptomatology. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 445-455.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., y Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1061-1072.
- Nolen-Hoeksema, S., y Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7, 561-570.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Acklin, M. W. (1993). Alexithymia in panic disorder and simple phobia: A comparative study. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1105-1107.
- Pereg, D., y Mikulincer, M. (2004). Attachment style and the regulation of negative affect: Exploring individual differences in mood congruency effects on memory and judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 67-80.

- Pickering, A. D. y Gray, J. A. (1999). The neuroscience of personality. In Pervin, L. A. y John, O. P. (Eds.) *Handbook of Personality: Theory and Research. Second Edition*. New York, NY: The Guilford Press.
- Roberts, J., Gilboa, E., y Gotlib, I. H. (1998). Ruminative response style and vulnerability to depressive episodes: Factor components, mediating processes, and episode duration. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 401-425.
- Roemer, L., Salters, K., Raffa, S., y Orsillo, S. M. (en prensa). Fear and avoidance of internal experiences in GAD: Preliminary tests of a conceptual model. *Cognitive Therapy and Research*
- Rotter, J.B. (1982). *The development and application of social learning theory*. New York: Praeger
- Rusting, C. L. y DeHart, T. (2000). Retrieving Positive Memories to Regulate Negative Mood: Consequences for Mood-Congruent Memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 737-752.
- Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence*, (Pp. 35 - 39) New York: Basic Books.
- Salovey, P., Woolery, A., Stroud, L.R., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, F. L., Bilbao, I. E., Rebollo, M. J. F., y Barón, M. J. O. (2001). *Desarrollo afectivo y social*.
- Sanna, L. J., Turley-Ames, K. J., y Meier, S. (1999). Mood, self-esteem, and simulated alternatives: Thought-provoking affective influences on counterfactual direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 543-558.
- Schmidt, N. B., Lerew, D. R. y Jackson, R. J. (1997). The role of anxiety sensitivity in the pathogenesis of panic: Prospective evaluation of spontaneous panic attacks during acute stress. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 355-364.
- Schmidt, U., Jiwany, A., y Treasure, J. (1993). A controlled study of alexithymia in eating disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 34, 54-58.

- Setliff, A. E. y Marmurek, H. H. C. (2002). The mood regulatory function of autobiographical recall is moderated by self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 32, 761-771.
- Shapiro, L., y Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Javier Vergara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Wertlieb, D., Weigel, C. y Feldstein, M. (1987). Stress, social support, and behavior symptoms in middle childhood. *Journal of Child Clinical Psychology*, 16, 204-211.
- Whitesell, N. R. y Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child development*, 67, 1345-1359.
- Zech, E., Rimé, B., and Nils, F. (en prensa). Social Sharing of Emotion, Emotional Recovery, and Interpersonal Aspects. In P. Philippot and R. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeitlin, S. B., y McNally, R. J. (1993). Alexithymia and anxiety sensitivity in panic disorder and obsessive-compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150, 658-660.
- Zeman, J. y Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: *It depends on who is watching*. *Child Development*, 67, 957-973,