

Entrenamiento en valores y atención plena para niños preescolares: un ciclo de talleres desde una perspectiva cognitivo-conductual contextual.

Values and mindfulness training for preschool children: a series of workshops from a contextual cognitive-behavioral perspective.



Universidad Siglo 21

Licenciatura en Psicología

Trabajo Final de Grado

Plan de Intervención

Unidad Educativa Maryland

Carlos Ivan Waisman. Leg. PSI 04265

Dirección: Prof. Fernanda Ghio

Córdoba, Argentina. Julio de 2023.

*A mi familia y a mis amigos,
por su apoyo y aliento incondicional.*

*A mis compañeros,
por compartir y caminar este proceso conmigo.*

*A mis profesores –también los de los libros–,
por impulsarme y ayudarme a mejorar cada día.*

*Especialmente a Mario Bunge,
cuya convicción y claridad me enseñaron a pensar.*

*Y a mis futuros pacientes:
ojalá pueda ayudarles
tanto como la psicología me ayudó a mi.*

Índice

Índice	2
Resumen	3
Introducción	5
Línea estratégica de intervención	6
Paradigmas en Psicología	6
Hacia una concepción novedosa de salud mental	7
Síntesis de la institución	10
Identificación de la problemática	12
Objetivos	15
Justificación	15
Marco Teórico	19
Psicoterapias contextuales: nuevo paradigma en psicología básica y aplicada	19
Conducta, emociones y lenguaje: una perspectiva monista	25
Regulación Emocional.	28
El hexaflex y sus pilares	31
Atención plena y momento presente	33
Valores	34
ACT con infancias: ¿es posible?	38
Plan de acción	41
Encuentro 1: Presentación	41
Encuentro 2: Introducción a la Atención Plena	43
Encuentro 3: Atención Plena para las Emociones	45
Encuentro 4: Manejo de Conflictos Interpersonales	48
Encuentro 5: Valores Personales	51
Encuentro 6: Valores en el Aula	54
Encuentro 7: Cierre	56
Diagrama de Gantt	58
Recursos	59
Evaluación	62
Resultados esperados	65
Conclusiones	66
Referencias	67
Anexo	79
Anexo I	79
Anexo II	81
Anexo III	82
Anexo IV	82
Anexo V	83
Anexo VI	84
Anexo VII	85
Anexo VIII	86
Anexo IX	95

Resumen

El presente plan de intervención se formula en el contexto del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Siglo 21. Luego de relevar las necesidades de “Identidad y Convivencia” de la Unidad Educativa Maryland, se decidió elaborar un plan de intervención destinado a los alumnos del Nivel Inicial. Basándonos en las contribuciones de las terapias cognitivo-conductuales contextuales, se plantea la implementación de una serie de talleres enfocados en el desarrollo de la flexibilidad psicológica. Estos talleres se llevarán a cabo a lo largo de 7 encuentros semanales. En particular, se busca que los niños perfeccionen sus habilidades de atención plena, reconocimiento y etiquetado emocional, así como de valoración comprometida, y regulación emocional y manejo saludable de conflictos. Para evaluar el progreso, se emplearán medidas informales, como la observación e indagación no estructurada, y formales, como encuestas a los cuidadores y la frecuencia y gravedad de sanciones en el contexto educativo. La principal limitación de este trabajo radica en la escasez de intervenciones similares y de instrumentos de medición adecuados.

Palabras clave: Terapia de Aceptación y Compromiso; Atención Plena; Valores; Regulación Emocional; Niños preescolares; Taller; Análisis de la Conducta Clínica.

Abstract

The present intervention plan takes place in the context of the Final Degree Project of the Bachelor's Degree in Psychology at Universidad Siglo 21. After identifying the needs of Unidad Educativa Maryland, specifically in the areas of "Identity and Coexistence," it was decided to develop an intervention plan aimed at preschool students. Drawing on the contributions of contextual cognitive-behavioral therapies, the implementation of a series of workshops focused on the development of psychological flexibility is proposed. These workshops will take place over the course of 7 weekly sessions. Specifically, the goal is for children to enhance their skills in mindfulness, emotional recognition and labeling, as well as committed action, emotional regulation, and healthy conflict management. Informal measures such as observation and unstructured inquiry, as well as formal measures such as surveys to caregivers and the frequency and severity of sanctions in the educational context, will be used to evaluate progress. The main limitation of this work lies in the scarcity of similar interventions and adequate measurement instruments.

Keywords: Acceptance and Commitment Therapy; Mindfulness; Values; Emotion Regulation; Preschool Children; Workshop; Clinical Behaviour Analysis.

Introducción

La niñez es un momento crucial de la vida, en particular por las limitadas herramientas cognitivas y emocionales, que posicionan a los niños en una condición de vulnerabilidad. Además, los aprendizajes realizados en esta época, incluidos los conductuales/emocionales (como la evitación de la experiencia) y sociales, pueden ser sumamente duraderos.

Para ello, teniendo en cuenta las necesidades expresadas por la Unidad Educativa Maryland, decidimos desarrollar un ciclo de talleres basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso, orientado a incrementar las habilidades de flexibilidad psicológica de los alumnos del Nivel Inicial. La flexibilidad psicológica corresponde a la suma de diversas habilidades o procesos, entre ellos la atención plena o flexible, la aceptación, y la valoración comprometida, los cuales contribuyen a que la persona se acerque lo máximo posible a aquello que más valora, aún en presencia de emociones o pensamientos difíciles.

El proyecto tiene una duración de 7 semanas, con encuentros semanales de alrededor de una hora y media. Consta de dos etapas principales: una enfocada en el trabajo emocional y de atención plena, y la otra en el trabajo con valores, precedidas por un encuentro de presentación y sucedidas por un encuentro de cierre. Los encuentros se apoyan en actividades vivenciales y didácticas. El objetivo es que, como resultado de este proceso, los participantes desarrollen habilidades emocionales y sociales más saludables. Para lograrlo, se trabajarán las siguientes capacidades: percepción y valoración de la propia experiencia, reconocimiento y etiquetado emocional, identificación y compromiso con sus valores, y regulación emocional y manejo saludable de conflictos. Para evaluar el progreso de nuestro proyecto, nos basaremos en la observación e indagación informal, y en las devoluciones de los docentes, directivos y familiares de los niños.

Línea estratégica de intervención

El presente trabajo se desarrolla bajo la línea estratégica denominada “Nuevos paradigmas en salud mental”. Creemos necesario, antes de proseguir con el desarrollo de la intervención, acercar al lector a los conceptos principales que se trabajarán.

Paradigmas en Psicología

“Paradigma” fue definido por Kuhn (1971) como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.12). Asimismo, el autor se refiere a ellos como provisorios, e incompatibles entre sí.

A continuación discutiremos sobre tres paradigmas o modelos de psicología presentes actualmente en Argentina. Ellos son el psicoanalítico, el cognitivo conductual y las emergentes terapias contextuales. Con sus méritos, los primeros dos paradigmas tienen importantes déficits, principalmente en sus aspectos empíricos (si funcionan o no) y filosóficos (los supuestos que utilizan y su visión de mundo). Como respuesta, surgió durante la década de los noventa una nueva serie de psicoterapias, que, aunque enmarcadas en la tradición cognitivo-conductual, con el tiempo se las agrupó bajo el nombre de “psicoterapias de tercera ola” o “terapias contextuales” por tener diferencias sustantivas con las cognitivo-conductuales tradicionales (Pérez Álvarez, 2014).

Con un enfoque basado en evidencia y operacionalista (Hayes & Hofmann, 2021); transdiagnóstico (Friman, Hayes & Wilson, 1998); y mediante la recuperación del carácter contextual de las terapias de conducta skinnerianas (Pérez Álvarez, 2014) y el énfasis en los cambios de segundo orden (Hayes, 1994); las terapias contextuales se diferencian de las terapias anteriores, marcando inequívocamente un nuevo paradigma en psicología.

Además, las terapias de tercera generación, como afirma Pérez Álvarez (2014), consideran que los problemas a tratar no son anomalías (en el sentido de que se deben eliminar), sino más bien una extensión de los problemas normales y humanos de la vida

de las personas. Así, recuperan la parte sana y provechosa de las emociones desagradables, como el miedo o el enojo, así como el valor de la ambivalencia, el conflicto y la duda. De esta manera, las terapias de tercera generación proponen que no debemos eliminar ni alejarnos de estas experiencias. Así, estas terapias emplean técnicas y procedimiento de distintos tipos (incluidas las de mindfulness o atención plena) para ayudar a las personas a seguir los caminos que consideran valiosos, aprendiendo a aceptar o tolerar los obstáculos que aparezcan en el camino, y a “abrazar” las emociones desagradables (Hayes, 2004).

Finalmente, las psicoterapias de tercera generación han demostrado numerosos beneficios. Específicamente en niños y adolescentes, diversos estudios apoyan el uso de sus tratamientos en casos de ansiedad, estrés, dolor crónico, problemas externalizantes, características borderline, en niños con necesidades especiales y hasta en el abordaje de niños con autismo, entre otros (algunos ejemplos: Greco & Hayes, 2008; Barida & Widyastuti, 2019; Kennedy et al, 2014). Algunas investigaciones, incluso, demostraron una mayor mejoría en tratamientos de tercera generación, comparados con los usuales (Fang & Ding, 2020; Li et al, 2019).

Hacia una concepción novedosa de salud mental

La Organización Mundial de la Salud (2000) define salud mental como: “[un] componente fundamental de la salud que permite la realización de las capacidades cognitivas, afectivas y relacionales del individuo”. Además, agrega que “(...) una *mente* sana permite hacer frente a los desafíos de la vida, trabajar productivamente y aportar una contribución positiva a la propia comunidad.” (p.1). La Ley de Salud Mental (2010), por otro lado, la define como: “un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona.” (p.1).

En primer lugar, es de notar que las definiciones propuestas por la OMS y la Ley de Salud Mental utilizan el concepto de “mente”. El uso de este término es criticado

desde las terapias de tradición conductista por no ser operacionales (Skinner, 1977; I Baqué, 2003), y por remitir a una ontología dualista, que puede fácilmente ignorar factores decisivos para la conceptualización de los problemas psicológicos. Teniendo esto en cuenta, dichas definiciones podrían ser útiles desde un punto de vista comunicacional (ya que el concepto de mente es bastante popular), pero difícilmente sirvan al estudio científico de la psicología.

Por otro lado, en el mismo documento, la OMS (2000) define a la salud como “un estado de *completo* bienestar físico, mental y social [cursivas añadidas]” (p1). Creemos que conceptualizar la salud como utopía o punto de llegada (Ajuriaguerra & Marcelli, 1997) tiene dos importantes ventajas: implica claridad en tanto qué es salud y qué no, permite establecer un horizonte hacia el cual trabajar, y permite llamar la atención a los casos en los que el estado de una persona o comunidad difiera del estado ideal de salud.

Sin embargo, dicha definición tiene, simplemente, un problema pragmático: ¿cuántas personas pueden acceder a este ideal de salud? (Obiols, 2008). Esta concepción de salud puede, además de ser poco realista, invisibilizar o ignorar diferencias importantes en el acceso a los bienes y servicios que la cuidan.

Además, la salud –incluida la salud mental– también es a veces considerada como aquello que no excede, que se mantiene dentro de un criterio de normalidad (Obiols, 2008; Ajuriaguerra & Marcelli, 1997). Sin embargo, es importante notar que la salud como concepto es una construcción social (White, 2017), y que “el mismo fenómeno que es considerado anormal en una cultura o en un momento de la historia puede ser considerado normal o hasta deseable en otra cultura o en otro momento de la historia” (Hayes & Hofmann, 2018, p.13). El concepto de salud que utilicemos en la práctica clínica y la investigación, por lo tanto, debe ser superior al criterio de normalidad.

Finalmente, el modelo biomédico, que caracteriza a las terapias psicofarmacológicas clásicas, el modelo clásico del psicoanálisis y la psicoterapia

cognitiva tradicional, supone que la enfermedad es causada por una disfunción o déficit internos de la persona (Pérez Álvarez, 2014; Hayes & Hofmann, 2018), típicamente una alteración química, un trauma o esquema cognitivo, respectivamente. De esta manera, los *síntomas* de la persona son enfermedades o trastornos que se deben curar o eliminar, a través de las intervenciones específicas y protocoladas que propone cada una de estas terapias. Asimismo, ubicar la causa de los trastornos *dentro* del individuo, promueve la individualización de los problemas, lo cual ha demostrado ser estigmatizante y tener consecuencias negativas en la vida de las personas (I Baqué. 2003; Pérez Álvarez, 2014).

Como alternativa, las terapias de tercera generación proponen una concepción novedosa de salud mental: una visión basada en valores y no en criterios normativos, más orientada a procesos que a resultados, y a la salud y la adición, más que a la enfermedad y la sustracción. De esta manera, los problemas y el sufrimiento de las personas no siempre son un problema que solucionar en terapia (Pérez Álvarez, 2014). De hecho, son una suerte de “balizas”, que indican algo a lo que hay que prestarle atención (Dixon et al, 2023).

En síntesis, la novedad de las terapias contextuales es que adoptan como brújula lo que es importante para la persona, focalizándose no solo en el dolor emocional sino también en la plenitud, y sin adoptar un criterio irrealista de bienestar (promoviendo, en cambio, pequeños pasos hacia direcciones valiosas). De esta manera, adoptar un ideal para definir la salud, tal como plantea la OMS, puede ser muy útil, siempre y cuando se enmarque en una dirección, en valores, y no en un estado inalcanzable de bienestar.

Trabajar desde este marco teórico y terapéutico, en el contexto de esta intervención, nos permitirá descansar sobre un gran cuerpo de investigaciones que respaldan nuestras acciones, brindándonos seguridad y confianza a la hora de trabajar con una población tan frágil como son los niños preescolares.

Síntesis de la institución

La institución elegida para la realización de este proyecto de intervención es “**Unidad Educativa Maryland**”. Es una escuela privada y laica ubicada en Villa Allende (a 19 km de la ciudad de Córdoba Capital). Villa Allende fue históricamente un lugar de buen clima y lindos paisajes, por lo que fue destino de descanso de viajeros y poetas. Hoy se caracteriza por ser una ciudad turística, y por ofrecer naturaleza, deportes, recreación, vida nocturna, entre otras (Universidad Siglo 21, 2019).

La escuela fue fundada en 1994, con miras en una escuela con opción bilingüe y donde se practicarían *valores y comportamientos*, tales como la *tolerancia, la solidaridad y la participación*.

La misma tiene orientación en Comunicación y Lengua extranjera, siendo su doble escolaridad

opcional, y consta de tres niveles: inicial, primario y medio. El nivel inicial (o preescolar), con el que trabajaremos, tiene dos divisiones y horarios obligatorios de cursado



Fuente: Griselda Mengo 2018. Sala de 4 y 5. Imagen. Archivo propio, inédito.

–de lunes a viernes, de 8:30 a 12:30 hs, con opción de realizar F.O.L.I. (Formación Opcional de Lengua Inglesa) de lunes a jueves, de 13:30 a 16:00 horas. De esta manera, los alumnos y alumnas que cursen sólo los horarios obligatorios tienen una jornada total de 4 hs, mientras que aquellos que opten por la doble escolaridad, 7 ½ hs. A pesar de ser optativo, el 82% de la población escolar total asiste a esta doble jornada de capacitación.

Respecto al personal docente, el nivel preescolar cuenta con una secretaria docente (Natalí Gola), así como con 2 docentes para sala de 4 y 2 docentes para sala de 5 años. También cuenta con 3 maestros para ramas especiales (Música, Inglés y

Educación Física) y 2 maestras auxiliares.



Fuente: Patricia, López, 2018 .Patio Principal. Archivo propio, inédito

En el nivel inicial, la cantidad de alumnos en 2018 era de 96 personas. Esto es, un aproximado de 48 niños y niñas en cada división.

El terreno de la institución presenta muchos desniveles y desciende a medida que se acerca al arroyo. Consta de 8170 m² de superficie total y 1278 m² de superficie cubierta, compuesta de la siguiente manera: una casona preexistente, donde funcionan tres aulas, la dirección primaria, la cocina, la despensa, el depósito y un baño; sobre el frente, una galería semicubierta que conecta a una oficina de secretaría primaria y tiene un acceso al edificio nuevo. Asimismo, la escuela cuenta con un patio y una cancha de fútbol.

Maryland cuenta con un **equipo de orientación escolar**: tres psicopedagogas, una fonoaudióloga y una psicóloga, que trabajan en equipo en garantía de una *institución educativa sana y dinámica* en el desempeño de las funciones de cada uno de los actores que la conforman. También, el trabajo se realiza de la mano de profesionales externos. El objetivo principal, cuentan los directivos, es realizar una *tarea preventiva* en el ámbito educativo a través de un abordaje que abra espacios objetivos y subjetivos de *autoría de pensamiento* junto a docentes, alumnos y padres. Así, la escuela busca abordar algunas cuestiones tales como: irrupciones relacionadas con el malestar en la cultura actual, que resultan en un alejamiento de la práctica del pensar; la construcción de la palabra como medio de resolución de conflictos; brindar espacios de reflexión tanto en el hogar como en la escuela; crecer en nuestra humanización, posibilitando un desarrollo subjetivo que valore la paz en el encuentro y el respeto por el otro.

Finalmente, queremos recalcar algunos valores de la institución que creemos relevantes para nuestra intervención psicológica: i) Comprometerse con las normas de convivencia aceptadas e internalizadas por el bien común y no por imposición del adulto; ii) Expresarse a través del afecto, el juego, el lenguaje corporal, verbal, gestual;

iii) evaluar su propia tarea y la de los demás; iv) Ser más independiente, autónomo y responsable; v) Participar activamente, indagar, buscar información, explorar, interesándose por aprender; vi) Ser buen compañero, solidario, comprometido con el grupo y la tarea; vii) ser capaz de elegir, de decir lo que piensa y quiere.

Asimismo, el espacio curricular de “Identidad y Convivencia” busca revisar y reorientar algunas de las prácticas formativas ya existentes, para clarificar sus propósitos, definir sus contenidos y justificar la legitimidad de sus metodologías”, teniendo en cuenta que “en sus acciones y omisiones, en sus palabras y silencios, la experiencia del Jardín comunica expectativas sociales, y pautas de socialización”.

Finalmente, tenemos en cuenta algunas de las intencionalidades educativas del nivel inicial en Córdoba (Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Aprendizajes y contenidos fundamentales: educación obligatoria, s/f): “desarrollar las capacidades de los niños pequeños desde sus potencialidades; confía en las potencialidades de sus alumnos, tiene altas expectativas en sus logros y progresos; valora los procesos individuales.

Identificación de la problemática

El ingreso a la cultura letrada sólo es tal si viene asociado a la participación, a la acción a través de la cual los estudiantes –actuando como lectores y escritores– se apropian de los bienes culturales y los resignifican en función de sus necesidades y objetivos. (...) Dice Sandra Sawaya (2008): ‘La lectura necesita ser comprendida como lugar de producción de sentido, como producto de articulación entre el mundo del texto (la cultura escrita) y el mundo del sujeto’ (p. 881). (...) El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para

buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. (Universidad Siglo 21, 2019)

La Institución Educativa Maryland se ubica, desde sus comienzos, como una escuela centrada en el ejercicio constante de valores humanos, tales como la tolerancia, la solidaridad y la participación. Asimismo, hace foco en la convivencia con los demás, incluso desde la sala de Jardín. Sin embargo, la institución promueve no solo conductas interpersonales, sino también aquellas que se desarrollan y cuidan principalmente a la propia persona. Entre ellas se ubican la autonomía, la identidad, la capacidad de ser consciente de uno mismo y de sus producciones, y la autoría de pensamiento.

Así, Maryland realiza firmemente una dialéctica necesaria, entre cuidado del otro y cuidado de uno mismo. Creemos que esta contraposición entre lo que uno necesita y lo que los demás necesitan de uno es, más que una lucha o conflicto, una parte inescapable y, si está bien manejada, también provechosa de la vida. De la misma manera, aprender a lidiar con esta dialéctica es fundamental desde los momentos más tempranos de la vida; esto es así porque el manejo adecuado de ella facilitará la disponibilidad de círculos socioafectivos satisfactorios, el éxito laboral-profesional pero también el cuidado de uno mismo, y el desarrollo auténtico de la propia identidad. Al respecto, no está de más recalcar la importancia de que la identidad se forme en base a lo que el individuo valora por sí mismo, más allá de lo que la sociedad espera y pide de él. Sin embargo, vivir en sociedad implica, en numerosas ocasiones, actuar para el resto, incluso restringiendo las propias conductas –como las conductas agresivas. Por ello, consideramos efectivamente, como parte de nuestra intervención, el brindar herramientas para fomentar el desarrollo de la propia identidad, pero ubicado como una dialéctica en una sociedad compleja.

Finalmente, la escuela tiene múltiples proyectos (tales como educación sexual y emocional, capacitación de los docentes) orientados a promover interacciones más

humanas, tanto de los alumnos entre sí mismos, como con los profesores, y con sus familias fuera de la institución. De la misma manera, proponen que este proceso “tiene lugar a través de un complejo proceso, que no se da de un día para el otro” (p. 59). Creemos que estas características expresan la necesidad de Maryland de actualizarse permanentemente y estar a la altura de las exigencias de las sociedades de hoy en día, tales como la integridad sexual de los adolescentes y niños.

Por todas esas razones, identificamos en la Institución Educativa Maryland algunas necesidades, que agrupamos en los siguientes ejes: Convivencia e Internalización voluntaria de las normas institucionales; Participación, Compromiso, Expectativa y Logro en el ámbito académico; Identidad, Autoría del pensamiento, Autonomía, Confiar en sus propias potencialidades; y Afectividad y Educación Emocional. Creemos que todas ellas se beneficiarían de una intervención de atención plena y clarificación de valores, ya que ambos procesos contribuyen a una mayor conciencia de las propias vivencias, de lo que es más importante para uno, y a regular la propia conducta cuando las propias vivencias nos impulsen a actuar de formas inconsistentes con nuestros valores.

Asimismo, y retomando la cita al comienzo de este apartado, la etapa preescolar es crucial en el desarrollo de una persona. Es el momento en el que se empiezan a desarrollar más intensamente las capacidades verbales (Barnes-Holmes et al, 2001), y con ello, se despliega la posibilidad de tomar también perspectivas distintas a la propia. Esto es esencial para la empatía, una habilidad que buscamos impulsar. Sin embargo, en una edad tan temprana como la preescolar, podemos aprender a actuar de acuerdo a lo que los demás esperan de nosotros, llegando incluso a la insensibilidad de las propias necesidades (Linehan, 1993). De esta manera, el bienestar emocional de los niños preescolares puede beneficiarse o ser comprometido por las nuevas posibilidades que les brinda el lenguaje. Además, los aprendizajes que hagan los niños en este momento pueden sentar las bases para la relación con sus emociones en la vida adulta.

Se hace necesario, así, ayudar a la población en general, empezando en el momento crítico de la infancia, a respetar sus propias necesidades y deseos, pero integrándose dialécticamente con la sociedad a través de los compromisos y negociaciones saludables y justos. Creemos que enfocarnos en esta etapa vital es fundamental, si concebimos el “bienestar de la población” como un bien a cuidar, y no solo a rescatar cuando ya está dañado. En palabras de Erich Fromm (2017), “Si una mujer nos dijera que ama las flores, y viéramos que se olvida de regarlas, no creeríamos en su *amor* a las flores. El amor es la preocupación activa por la vida y el crecimiento de lo que amamos” (p. 44).

Objetivos

Objetivo general

El objetivo principal de este proyecto es promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales saludables, así como la valoración de las propias experiencias, necesidades y deseos, en los alumnos de nivel inicial de la Unidad Educativa Maryland. Para lograr esto, se implementará un programa de atención plena y entrenamiento en valores basado en la teoría cognitivo-conductual contextual.

Objetivos específicos

- Desarrollar la capacidad de notar y aceptar sus propias experiencias emocionales, con el fin de valorar y defender sus necesidades y deseos de manera asertiva.
- Aprender a regular sus emociones, logrando la posibilidad de actuar de manera más flexible y de acuerdo a valores.
- Identificar y diferenciar las expectativas sociales de sus propios valores, para actuar de una manera más consistente con los mismos.

Justificación

La etapa de la niñez temprana es crucial, como etapa evolutiva, para el bienestar a largo plazo de una persona. Esto es así por diversos motivos:

En primer lugar, en este momento se cuenta aún con pocas herramientas para la regulación emocional. Esto es, en parte, porque los niños de esta etapa apenas han comenzado a desarrollar las capacidades de considerar las consecuencias a largo plazo de sus acciones y de guiar su conducta a través de motivadores verbales, tales como la empatía (Greco & Hayes, 2008), las cuales pueden funcionar como factores motivacionales (es decir, que aumentan o disminuyen la probabilidad a corto plazo) de la autorregulación.

Además, en las culturas occidentales es muy común pensar que la presencia de algunas emociones indica necesariamente el deber de actuar de alguna forma en particular. Como ejemplo, Friman et al. (1998) proveen el caso hipotético de un niño que, cuando se le pregunta por qué golpeó a otro, su respuesta es “porque estaba enojado”. De esta manera, también encontramos factores disposicionales (que aumentan o disminuyen la probabilidad a largo plazo) que pueden, efectivamente, entorpecer la autorregulación de los niños. Esto es así especialmente en los varones, quienes a pesar de todos los progresos, siguen siendo educados bajo la premisa de que la violencia está justificada en diversas situaciones (Mosher, 1991).

Sumado a estas dificultades, los aprendizajes en la niñez, incluidos los conductuales/emocionales, como la evitación experiencial, pueden ser especialmente duraderos y difíciles de modificar (Greco & Hayes, 2008). Sesgos cognitivos tales como el de confirmación, el de autojustificación y el efecto contraproducente (Nyhan & Reifler, 2010; Hayes, Strosahl & Wilson, 2011; Festinger y Carlsmith, 1959) nos muestran el sorprendente potencial de las creencias previas en la flexibilidad y la apertura a nuevas ideas.

En la niñez temprana se aprende muchísimo, y se cuenta ya con muchas herramientas psicoemocionales (Decety, Meidenbauer & Cowell, 2018). Sin embargo, debido al aún incipiente desarrollo de la capacidad verbal/relacional, todavía no son capaces de diferenciar adecuadamente lo que es más y menos conveniente para sí mismos.

Si es de utilidad, podemos pensar a los niños como una casa en construcción: ya se levantaron las paredes, se armaron los pisos y techos, pero aún no se construyeron las puertas; por ello, cualquiera puede entrar. A medida que los niños crecen y desarrollan sus capacidades verbales, van “armando su puerta”, es decir, su conducta depende cada vez menos de las contingencias directas y disponibles, y cada vez más de lo que les gusta o les hace bien –esté o no disponible en el momento (Greco & Hayes, 2008).

De la misma manera, los niños pequeños se encuentran en una posición de clara desventaja para defenderse de situaciones peligrosas. Por ejemplo, los niños dependen exclusivamente de los mayores (de su voluntad y sus modos) y no suelen tener la libertad de moverse libremente fuera de la casa. Además, debido a su precoz desarrollo verbal y su ajenidad a lugares donde se informa sobre violencia, los niños difícilmente puedan denunciar o defenderse de la violencia de un adulto o, incluso, de un par. Asimismo, debido a la falta de eficiencia en las políticas y programas para prevenir el maltrato infantil (OMS, 2022), tampoco es seguro que se encuentre con ellos un adulto con capacidad para defenderlos.

Finalmente, consideramos que promover habilidades psicoemocionales en las infancias tiene un efecto no solo individual o efímero sino que lo que les pasa a los niños durante su infancia puede incidir también a largo plazo y en la sociedad en su conjunto (OMS, 2022; Goleman, 1996).

Por las razones mencionadas anteriormente, y en concordancia con los valores de la institución, tales como Identidad y Convivencia (Universidad Siglo 21, 2019), consideramos de lo más importante ayudar a los niños a identificar y valorar sus propias experiencias, y aprender a diferenciar lo que ellos valoran de lo que el resto espera de ellos.

El diseño de intervenciones aplicadas en el ámbito educacional no es novedoso ni inusual. Sin embargo, de acuerdo a Benoit & Gabola (2021), la gran mayoría de ellas no se orientan a conductas o cualidades positivas o salutogénicas, ni se realizan en poblaciones preescolares.

De hecho, la revisión sistemática recién mencionada solo encontró 3 ejemplos (Owen & Patterson, 2013; Shoshani & Slone, 2017; y el Programa de Educación Positiva revisado en Elfrink et al, 2017) de intervenciones que sí hayan contado con ambas características. Vale mencionar, de todas maneras, que estas intervenciones se realizaron desde la Psicología Positiva. Consideramos, por ello, incluirlas como antecedentes, ya que este marco teórico es suficientemente parecido a lo que pretendemos realizar en esta intervención.

Asimismo, se han realizado algunas intervenciones y estudios en diversidad de escenarios que apoyan el uso de la psicología contextual como marco teórico y práctico de referencia (por ejemplo, Greco & Hayes, 2008; Kennedy et al, 2014). Incluso algunos estudios demostraron mayor mejoría que con los tratamientos usuales (Fang & Ding, 2020; Li et al, 2019). Sin embargo, aún es un campo naciente, y la disponibilidad de intervenciones con este enfoque es todavía escasa en la bibliografía científica.

Así, nuestra intervención destaca por ser una de las primeras en promover el desarrollo de habilidades positivas tales como la atención plena, la regulación emocional y los valores en niños preescolares. Además, el marco teórico desde el que trabajaremos, la psicología contextual, distingue especialmente a nuestra intervención de las demás realizadas hasta el momento.

Igualmente, nuestro enfoque dialéctico, prestado de DBT (Linehan, 1993), atiende tanto a los procesos de autocuidado como a los de regulación y cuidado de los demás. Este enfoque teórico, así como su explicitación en las actividades con los niños, diferencia nuevamente nuestra intervención de las demás.

La inclusión del entrenamiento en valores, finalmente, otorga un encuadre ético a la intervención, pues consideramos que las intervenciones en niños corren el riesgo de influenciarlos ideológicamente. En oposición, el entrenamiento en valores pretende que la intervención se oriente indefectiblemente hacia el bienestar y la autonomía de sus destinatarios (Dixon, Hayes & Belisle, 2023).

Finalmente, las estrategias y técnicas que se utilizan durante esta intervención son en general bajas en costo económico y de tiempo, por lo que esta intervención demuestra ser viable. Aún más importante, han sido puestas a prueba en diversas situaciones (Greco & Hayes, 2008) y cuentan con una sólida base teórica (Gifford & Hayes, 1999), por lo que prometen la mayor efectividad en cuanto a sus resultados, así como la mayor tranquilidad en tanto a riesgos.

Marco Teórico

Psicoterapias contextuales: nuevo paradigma en psicología básica y aplicada

En los primeros apartados se definió el concepto de paradigma y los paradigmas principales en la psicología. A continuación, profundizaremos en los mismos, haciendo especial énfasis en sus virtudes y sus debilidades, y en cómo éstas últimas llevaron al desarrollo y proliferación de las terapias contextuales o terapias de tercera generación.

El **psicoanálisis** nació alrededor de los 1900, como respuesta a la psicología de la caja negra que predominaba en aquel momento. Los psicólogos se refieren a la psicología de la caja negra (Pérez Álvarez, 2014) como aquella que pretendía estudiar únicamente la conducta externa u observable de los individuos. Esto es porque no contaba con los desarrollos teóricos suficientes para realizar un estudio científico/operacionalista¹ de la conducta (Friman, Hayes & Wilson, 1998). A diferencia de ellos, el psicoanálisis se animó a incorporar lo que ocurre ‘dentro de la caja’ –es decir, los pensamientos, emociones, sentimientos y demás– al estudio de la psicología. Su valor, a nuestro juicio, radica principalmente en que sus desarrollos fueron un aventón que llevó a la psicología a tomar más en cuenta los eventos privados. Con el tiempo, sin embargo, la psicología sí logró desarrollar los avances teóricos necesarios para lograr un estudio científico de los mismos, aunque, como demostraremos más adelante, en una escuela distinta del psicoanálisis.

¹ Entendemos operacionalismo como la filosofía de las ciencias que postula que no se puede abordar un objeto de estudio más que si ha sido correctamente traducido a una serie de operaciones públicas y observables (Birdgman, 1927).

A pesar del enorme progreso que significó el psicoanálisis para el estudio de la conducta, este modelo recibió varias críticas. Tanto sus adherentes (como es el caso de Ellis, 1968), como teóricos y filósofos ajenos a la psicología (por ejemplo, Popper, 1962), realizaron fuertes cuestionamientos, focalizándose principalmente en su eficacia como psicoterapia, y su coherencia y solidez como teoría científica. Así es como surgieron dos modelos, también incluyendo los eventos privados, pero dentro de la tradición conductista (la misma de la caja negra): **el conductismo radical de Skinner y las psicoterapias cognitivo-conductuales.**

El primero (Skinner, 1984) continuó abrazado al operacionalista (la pretensión de estudiar sólo fenómenos observables) característico de las terapias de conducta, aunque incorporando el estudio de los eventos privados. Para Skinner, estos son conductas, al igual que cualquier otra, con la única diferencia de que solo son observables por quien los vivencia (Skinner, 1957).

Sin embargo, debido al estigma que tenía la tradición conductista, por no incorporar dichas variables en sus orígenes, el conductismo de Skinner tuvo menos llegada que las terapias cognitivas. Estas últimas también incorporaron el estudio de las emociones, sentimientos y demás, y utilizaron términos medios (tales como 'mente'; Barnes-Holmes et al, 2015) que, aunque no provengan directamente de estudios experimentales, son más comprendidos por la población general que los términos científicos. Asimismo, lograron figurar en las guías más importantes de tratamientos psiquiátricos (Pérez Álvarez, 2014). Todo lo anterior hizo que las terapias cognitivo conductuales sean hoy las psicoterapias con mayor predominancia a nivel mundial (Knapp et al, 2015).

Sin embargo, a pesar de todos sus innegables méritos, las terapias cognitivo conductuales, o terapias de segunda generación, como se les llama actualmente, gozaron apenas de un par de décadas de esplendor antes que, al igual que con el psicoanálisis, aparecieran algunos problemas. En particular, las principales críticas tienen que ver con su enfoque, la medición de la eficacia, su adopción del modelo médico (Pérez Álvarez,

2014), y su visión y terapéutica de los problemas humanos (Hayes, Wilson, Gifford, Follette & Strosahl, 1996).

En tanto su enfoque, dejaron de lado la ontología contextualista de las terapias de conducta, en pos de una mentalista, internalista y mecanicista. Es decir, suponen la existencia de una mente, una entidad que no puede ser observada directamente, y a la que se le confieren propiedades sustantivas, materiales, y categóricamente distintas del resto de la persona; suponen que la misma se encuentra adentro, en algún lugar del cuerpo de las personas, frecuentemente minimizando o ignorando los factores contextuales y situacionales que contribuyen al problema (Hayes & Hofmann, 2018); y suponen que la conducta “externa” es producto de estos supuestos fenómenos “internos”. Algunos de esos supuestos han sido refutados, como es el caso del último supuesto: ya que muchas veces la conducta pública u observable ocurre antes de los procesos privados de pensamiento (como es el caso de las conductas impulsivas; VandenBos, 2007). Los demás, no pueden ser refutados ni confirmados empíricamente, porque son incontrastables (Bunge & Borgoñoz, 2010).

Respecto a su eficacia, si bien se sabe que las terapias cognitivas funcionan, no se sabe por qué funcionan. Esto es así porque los estudios de eficacia de las terapias cognitivas fueron históricamente de resultados (Pérez Álvarez, 2014). Esto, de acuerdo con Moskow, Ong, Hayes & Hofmann (2023), es una limitación importante en el ámbito de la investigación, ya que el estudio de los procesos y mecanismos que forman parte del cambio permite optimizar y desarrollar aquellos que efectivamente funcionan, y dejar de invertir recursos en aquellos que no.

Además, las terapias cognitivas tradicionales conciben los problemas de las personas como síntomas que deben eliminarse (Pérez Álvarez, 2014), recurriendo frecuentemente a intentos de control de la experiencia privada, al uso arbitrario de la medicación psiquiátrica, y a pseudoexplicaciones mecanicistas –de las que hablamos anteriormente–. Finalmente, su objetivo es, en la mayoría de los casos, eliminar o

controlar los eventos privados, cuando la mejor evidencia disponible apunta a que dichos intentos no solo pueden ser inefectivos sino también contraproducentes.

Como respuesta a los problemas de las psicoterapias de segunda ola, surgió durante la década de los noventa una nueva serie de psicoterapias, que con el tiempo se las agrupó bajo el nombre de “**psicoterapias de tercera ola**” (Pérez Álvarez, 2014). Dichas psicoterapias, tales como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT; Hayes, 2004), la Terapia Dialéctica Conductual (DBT; Linehan, 1993) o la Terapia Analítico Conductual (FAP; Kohlenberg & Tsai, 1991), entre otras, se enmarcan también en la tradición cognitivo conductual, compartiendo algunos de los principios que las guiaban, y rompiendo con otros.

En primer lugar, las psicoterapias de tercera ola mantienen su pretensión de ser psicoterapias basadas en evidencia. Es decir, que sus protocolos estén validados por estudios científicos de la mejor calidad disponible (Hayes & Hofmann, 2021). Además, mantienen el uso de varias de sus técnicas, como el diálogo socrático, la evaluación de ventajas y desventajas a corto y largo plazo, o las tareas para el hogar (Pérez Álvarez, 2014). Tal como afirma Froxán-Parga (2014), “cada cambio no supuso una superación del modelo anterior ni una sustitución del antiguo por el nuevo sino que todos los modelos terapéuticos nombrados coexisten dentro de la modificación de conducta” (p.17). Esto coincide con Kuhn (1971), quien afirma que usualmente en los cambios de paradigma no se deja de lado todo el conocimiento anterior y se hace un borrón y cuenta nueva, sino que el nuevo paradigma absorbe y supera al anterior. Asimismo, las terapias de tercera ola, a pesar de provenir de una tradición distinta del psicoanálisis, utilizan también algunas de sus técnicas: la conversación, el juego en los niños, el uso de metáforas, para mencionar algunos.

Esta nueva generación de terapia, sin embargo, tiene diferencias significativas con las cognitivas. En primer lugar, recuperan el carácter contextual de las terapias de conducta (Pérez Álvarez, 2014), prestando atención a todos los elementos que influyen en la conducta. De esta manera, no privilegian o categorizan conductas

innecesariamente, al mismo tiempo que consideran la conducta y su contexto como una unidad inseparable (Gifford & Hayes, 1999).

Asimismo, las terapias de tercera generación recuperaron el enfoque operacionalista que define las terapias conductuales, alejándose nuevamente de la suposición de entidades incontrastables que caracterizó a esencialmente todas las demás terapias y teorías en psicología. También van más allá de las categorías diagnósticas clásicas, centrándose en los principios generales que llevan a las personas a sufrir y a cambiar para sentirse mejor. Así, proponen un enfoque “transdiagnóstico”, el cual involucra “organizar los diagnósticos alrededor de procesos conductuales” (Friman et al, 1998), logrando que los diagnósticos se centran principalmente en “lo que realmente les pasa a los pacientes” (Pérez Álvarez, 2014, p. 53).

Otra novedad distintiva de las terapias de tercera ola es su énfasis en el cambio de segundo orden (Hayes, 1994). Esta estrategia terapéutica se centra, en pocas palabras, en cambiar la relación de los pacientes con su problema, más allá del problema en sí (Por ejemplo, ayudarle a ir a un espacio público aún con ansiedad, en vez de esperar a que se vaya la ansiedad para poder hacerlo). Teniendo en cuenta que los intentos de controlar los eventos privados suelen ser inefectivos, y hasta contraproducentes (Hayes et al., 1996), esta nueva perspectiva del cambio resulta ser muy prometedora.

De esta manera, las terapias contextuales son contextuales en dos sentidos. El primero se relaciona a su visión ontológica, la cual considera la conducta y su contexto como una unidad inseparable (Gifford & Hayes, 1999). De todas maneras, vale aclarar que “el contexto” de una conducta no se refiere a cualquier evento que ocurra alrededor de la misma (por ejemplo, si mientras un chico llora, está prendida la televisión). En cambio, el contexto es el conjunto de todos aquellos eventos que guardan una relación funcional o de determinación con la conducta. Quedan así excluidos todos aquellos eventos que no influyan significativamente en la conducta. En segundo lugar, son

contextuales en el sentido de que el énfasis no está puesto en cambiar el contenido de los eventos privados, sino en la relación con los mismos (Hayes, 1994).

Finalmente, las terapias de tercera generación, como afirma Pérez Álvarez (2014), parten de una concepción antro-po-filosófica de los trastornos o problemas psicológicos. Es decir, consideran que los problemas a tratar no son anomalías (en el sentido de que se deben eliminar), sino más bien una extensión de los problemas normales y humanos de la vida de las personas. Se distancian entonces del modelo biomédico (Hayes & Hofmann, 2018) que caracteriza a los demás paradigmas planteados. De esta manera, se recupera la parte provechosa de las emociones desagradables, como el miedo o el enojo, así como el valor de la ambivalencia y la duda. Las personas, desde este punto de vista, no debemos eliminar ni alejarnos de estas experiencias, sino “abrazarlas” para vivir una vida más plena.

Las numerosas virtudes de las terapias de tercera ola, tales como su basamento en evidencia científica, su acogimiento de las experiencias, su concepción de problema, y su enfoque operacionalista, son contradictorias con algunas características de los paradigmas anteriores (Vega & Froxán-Parga, 2021; Virués-Ortega et al., 2003; Steever, 1999). Respecto a esto, Bunge (2010) señala la importancia de que un modelo teórico no sea adaptado a diestra y siniestra (lo que llama “falacia ad hoc”; ver también Fox, 2008). En la misma línea, creemos de crucial importancia que un modelo o paradigma se sustente por sí mismo y de manera científica, ya que la teoría es el fundamento en el cual se basa la práctica, y, por lo tanto, el bienestar de quien acude a ella.

Las psicoterapias de tercera generación, en este aspecto, han demostrado numerosos beneficios. Específicamente en niños y adolescentes, diversos estudios apoyan el uso de sus tratamientos en casos de ansiedad, estrés, dolor crónico, problemas externalizantes, características borderline, en niños con necesidades especiales y hasta en el abordaje de niños con autismo, entre otros (algunos ejemplos: Greco & Hayes, 2008; Barida & Widyastuti, 2019; Kennedy et al, 2014). Algunas investigaciones,

incluso, demostraron una mayor mejoría en tratamientos de tercera generación, comparados con los tratamientos usuales (Fang & Ding, 2020; Li et al, 2019).

Para la realización de esta intervención, acordamos con Hayes & Bissett (2000) en que los distintos modelos de tercera generación referidos anteriormente son todos ejemplos del campo amplio del Análisis de la Conducta Clínica (ACC, o CBA, por sus siglas en inglés). Debido a que todos ellos comparten suficientes supuestos filosóficos básicos, consideramos que la flexibilidad en el uso de conceptos y técnicas de todos ellos está justificada para los propósitos de nuestra intervención. Sin embargo, debido a su claridad, utilizaremos principalmente los conceptos de la Terapia de Aceptación y Compromiso como marco de referencia.

Conducta, emociones y lenguaje: una perspectiva monista

Dualismo y monismo en psicología.

A través del tiempo, “conducta” ha sido definido de una multitud de formas. La más popular es aquella que la iguala a las acciones observables de un ser vivo (como saltar, jugar o escribir). Esta es, de hecho, la que utilizan muchos modelos de terapias cognitivo conductuales (Waller, 2010).

Quienes adhieren a esta noción de conducta, por simple lógica, entienden que todo aquello que no es observable por los demás (como correr o saltar) no es conducta (I Baqué, 2003). De esta manera, asignan las diferentes experiencias de los organismos a distintas categorías, tales como emociones, pensamientos, procesos biológicos y acciones o conductas.

Estas categorizaciones, de acuerdo con I Baqué (2003), suelen ser “errores categoriales”, los cuales define como “[un] proceso erróneo de atribución de un elemento a una categoría” (p. 597). Asimismo, propone cuatro vías por las cuales se realizan estas categorizaciones equivocadas: considerar a los eventos internos como causantes de la conducta observable; situar la conducta encubierta o privada dentro del individuo; la ‘reificación’ de la conducta, es decir, la sustantivación de la conducta, como propiedad de un individuo; y la transposición del modelo médico a la conducta: la

creencia de que la "causa de la conducta" es algo interno, y la conducta observable es un síntoma.

Como alternativa, el contextualismo propone que la conducta es una propiedad funcional o relacional del organismo en relación a un contexto (I Baqué, 2003). De esta manera, la conducta no está dentro del organismo, ni es la causante de las acciones observables de los individuos. En cambio, la conducta “es un conjunto de relaciones, y por tanto no puede ‘estar’, como no está la amistad, la velocidad o el arte” (Froxán-Parga, 2020, p.18)

De esta manera, el contextualismo adopta una posición monista (Dougher & Hayes, 2000), en la cual la conducta es simplemente todo aquello que haga un individuo. Esto incluye desde los procesos más complejos y observables, como escribir un poema, hasta aquellas conductas más básicas e inobservables, como el latir del corazón.

La concepción monista del contextualismo tiene una clara ventaja pragmática respecto al dualismo (Froxán-Parga, 2020): por un lado, conceptualizar los eventos privados como conductas permite estudiarlas bajo los principios del aprendizaje conductual. Además de ello, no se asume que alguna categoría de conductas sea causante *a priori* de otra. En cambio, se atiende a lo que efectivamente revele el análisis funcional. Así, en la mayoría de los casos, más que una variable independiente o explicativa, la conducta privada sería solo un componente más de la conducta que realmente buscamos explicar: la conducta en general (Pérez et al., 2005).

Función y forma.

En el apartado anterior, mencionamos que no todos los eventos que ocurren son contexto. Esto es así porque el contextualismo funcional presta más atención a las funciones de las conductas que a su forma (Gifford & Hayes, 1999). Esta característica es esencial para la adecuada conceptualización y abordaje de las conductas. Como ejemplo, pensemos en un niño que no quiere ir a clases. En una situación es porque tiene miedo a un compañero que lo trata mal, y en otra porque extrañaría a su perrito,

que se quedaría en casa. En este último caso, probablemente la intervención trabajaría la idea de que su perrito va a seguir estando en casa. En el otro caso, sería conveniente realizar una intervención en interacción con la escuela y los cuidadores del otro chico. Podemos así apreciar claramente como el énfasis en la forma de las conductas (ej. no querer ir a la escuela) puede ser poco útil, y lo importante, en cambio, es su función.

De esta manera, el contextualismo funcional propone un modelo llamado contingencia multitérmino o de cinco términos (Gifford & Hayes, 1999): una unidad completa de comportamiento, cuyos componentes tienen una relación funcional entre sí. Los principales componentes de la misma son: la Conducta, que puede variar en intensidad, frecuencia, latencia, entre otras; el Estímulo Discriminativo (Ed), un antecedente a la conducta, que señala la disponibilidad de un reforzador ante la ocurrencia de la conducta; el Consecuente (C), un evento posterior a la conducta, que hace más o menos probable la ocurrencia de la misma; y las Operaciones Motivacionales (OM) y Variables Disposicionales (VD), que por su efecto más breve o más estable, respectivamente, alteran la saliencia de los Ed, el valor de los Consecuentes y los parámetros de las Conductas.

El lenguaje desde el contextualismo funcional.

Así como “conducta”, la palabra “lenguaje” es también polisémica. Cuando nos referimos a lenguaje, solemos concebirlo de dos maneras: como la capacidad o conducta humana de hablar, de comunicarnos verbalmente (es decir, de emitir palabras), en primer lugar, o como una estructura de símbolos que precede a los individuos, en el sentido de que aprendemos a hablarlo (Shapiro & Shapiro, 1979).

La Teoría de los Marcos Relacionales (TMR), sin embargo, ha demostrado que el lenguaje es más complejo. Ya Skinner (1957) hizo énfasis en las variables funcionales de la conducta verbal antes que su forma. Pero la TMR trajo novedades que piden una concepción superadora de la concepción de Skinner.

Así, el contextualismo funcional –adhiriendo a la TMR–, concibe la conducta verbal como “la conducta de relacionar estímulos o eventos de una forma particular”

(Törneke, 2016, p. 105). El lenguaje, por otro lado, se concibe como un tipo especial de conducta verbal, producto de nuestra capacidad de derivar relaciones *arbitrarias* entre estímulos (Törneke, 2016; Barnes-Holmes et. al, 2002). Así, el lenguaje permite ir más allá de las propiedades físicas de los estímulos, y aún más, de su presencia, para poder representarlos y trabajar con ellos. Adicionalmente, el lenguaje permite cambiar la función de los estímulos, haciendo que un reforzador se vuelva un castigo, y viceversa, y permite la aparición de eventos verbales que pueden alterar la probabilidad de la ocurrencia de las conductas.

De este modo, el lenguaje o la capacidad de representar son como una moneda, con una cara positiva y una cara “oscura”. Por un lado, nos permite experimentar estímulos de importancia que no se encuentran presentes físicamente. Tal es el caso de la voz de un ser querido, o la posibilidad de ser atropellados si cruzamos con un semáforo en verde. El lenguaje, en este caso, puede servir para cuidarnos y acercarnos a lo que nos hace bien. Por otro lado, la posibilidad de representar y derivar relaciones entre estímulos que no están presentes puede aumentar y agravar casi infinitamente nuestro contacto con experiencias dolorosas. De hecho, hasta podemos sufrir por eventos que no hemos vivido nunca, como cuando tememos a la muerte (Törneke, 2016). Finalmente, el estudio de los marcos relacionales nos ha enseñado que los intentos de controlar los eventos privados suelen ser inefectivos (Dixon, Hayes & Belisle, 2023).

Estos hechos son especialmente pertinentes a la hora de pensar las intervenciones, ya que nos alejan de conductas de poca utilidad tales como los intentos de controlar los pensamientos, y nos acercan a otras, que sabemos que sí funcionan, como el trabajo con valores. De la misma manera, se consideran los eventos privados como inseparables de su contexto, y desde una perspectiva pragmática, atendiendo a si ayudan al paciente a vivir mejor (Gifford & Hayes, 1999).

Regulación Emocional.

Al principio del análisis de la conducta, las emociones fueron bastante dejadas de lado. Esto tiene que ver, principalmente, con que aún no se contaban con los desarrollos teóricos para estudiarlas científicamente (Friman, Hayes & Wilson, 1998). Además, debido a la abundancia de conceptualizaciones y a la naturaleza subjetiva de las mismas, dicha conceptualización se vuelve una tarea aún más complicada.

Para los propósitos de esta intervención, basta con definir a las emociones como un conjunto de experiencias (fisiológicas, sensoriales, cognitivas y de acción; Linehan, 1993), que cada quien vive de manera particular, y que, por cuestiones de practicidad, a la hora de comprenderlas y comunicarlas, resumimos con palabras tales como miedo o alegría (Parga, Freitag, Elvira & De La Cruz, 2010). Las emociones son especialmente relevantes por su función adaptativa: nos organizan y motivan a la acción, ayudan a validar nuestra propia conducta, y comunican nuestras necesidades a nosotros y a los demás (Boggiano & Gagliesi, 2020).

Sin embargo, las emociones pueden llegar a ser extremadamente desadaptativas. Las personas con Desregulación Emocional (Linehan, 2020), pueden experimentar un exceso de emociones dolorosas, y dificultad para controlar sus conductas impulsivas, así como para actuar de acuerdo a objetivos o valores personales. De esta manera, por el exceso de experiencias negativas, y por déficit de positivas, la vida de las personas con desregulación emocional puede volverse insoportable (Linehan, 1993).

El concepto de desregulación emocional fue acuñado en la terapia DBT como “el resultado de la combinación de factores biológicos y ambientales: la interacción a través del tiempo de la Vulnerabilidad Emocional [(VE)] y el Ambiente Invalidante [(AI)]” (Boggiano, Gagliesi, 2020, p.33). Sin embargo, este concepto está en la base de la mayoría de las terapias de tercera generación, en su relación con conceptos tales como el de defusión de la ACT (Hayes et al, 2011), el cual pretende disminuir el impacto de las emociones.

La VE se caracteriza por alta sensibilidad a los eventos emocionales, intensidad emocional y un retorno lento a la línea base emocional. El AI, por su lado, es un ambiente en el que la expresión de los eventos privados, tales como creencias o emociones, son castigados o trivializados (Linehan, 1993). Con el tiempo, las experiencias dificultosas con las emociones se acumulan, generando que la persona tenga dificultades para hasta para experimentar sus propias emociones (Linehan, 1993). La desregulación sistémica es, finalmente, ‘producida por la vulnerabilidad emocional y por estrategias de modulación de la emoción desadaptativas e inadecuadas’ (Linehan, 2020, p.42).

El proceso opuesto es la regulación emocional. La misma se refiere, para Linehan (2020) a la capacidad de inhibir la conducta impulsiva e inapropiada relacionada con fuertes emociones negativas o positivas; de organizarse uno mismo para accionar en función a un objetivo, más allá del estado emocional actual; de autocalmar cualquier activación fisiológica que la emoción fuerte haya inducido; y de reenfocar la atención en presencia de una emoción fuerte.

La idea de modificar la expresión natural de las emociones puede parecer contradictoria con considerar su valor adaptativo. Sin embargo, cobra mayor sentido al prestar atención a su parte más desadaptativa. Los procesos de regulación o cambio de las emociones, así, se equilibran con procesos de aceptación y expresión de las mismas, un proceso que en DBT es llamado *dialéctica* (Linehan, 1993).

Por otro lado, esta intervención se enmarca en la consideración de la regulación emocional no solo por su contribución al bienestar y el logro de cada persona. Además, las habilidades de regulación son una valiosa herramienta para la vida en sociedad, y la salud en el aula (Bateman & Church, 2008). Para lograr una efectiva regulación emocional, creemos, de acuerdo con Hayes (2019), que hace falta también trabajar los otros pilares del Hexaflex, como la atención plena y los valores, de los que hablaremos a continuación.

El hexaflex y sus pilares

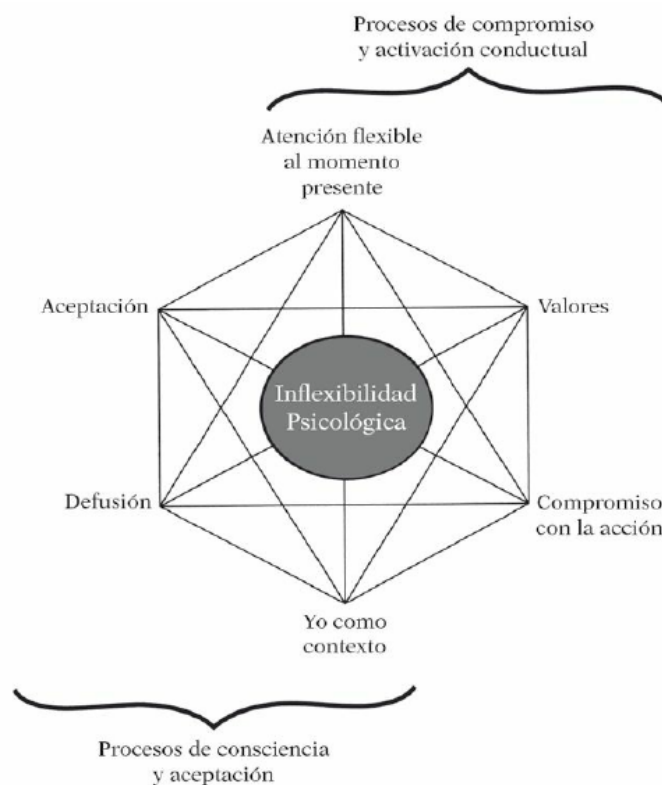


Figura 1. Hexaflex. Tomado de Hayes et al (2011).

La Terapia de Aceptación y Compromiso se basa en el supuesto de que la rigidez psicológica es la principal causa del sufrimiento humano (Hayes, Strosahl & Wilson, 2014). Es decir, las personas sufrimos, sobre todo, por la incapacidad de desprendernos de reglas sobre cómo deberían ser las cosas, de aceptar lo que no se puede cambiar, de vivir en el presente, y de conectar con los propios valores y actuar de acuerdo a ellos. Así, el modelo de flexibilidad cognitiva propone que vivir en sí implica dolor, pero que las personas sufrimos en exceso debido a la rigidez. Los desarrollos de este modelo dieron lugar al *Hexaflex* (Figura 1). A continuación, describiremos brevemente los seis procesos que darían lugar a la flexibilidad psicológica (Hayes et al, 2011).

El primero, la *atención flexible al momento presente*, corresponde, por un lado a la capacidad de centrar la atención en aquello que está pasando. Por otro lado, cuando sí es posible centrar la atención, la atención flexible permite también mantenerla. Cuando los procesos de momento presente fallan, suelen realizarse intervenciones de atención

plena. No obstante, todos los procesos del lado izquierdo del hexaflex están implicados en la atención consciente (Fletcher & Hayes, 2005; Wilson & DuFrene, 2009). Los procesos de atención flexible permiten a las personas actuar de maneras distintas a lo que su historia de aprendizaje, materializada en reglas verbales, les impulsa a hacer, así como contactar con reforzadores disponibles desapercibidos hasta el momento, incluidos los que derivan de sus valores.

El *yo como contexto o perspectiva* es un tipo de vivencia del yo que *contiene* a los eventos privados, en vez de identificarse con ellos. Este conjunto de conceptos depende de la historia de aprendizaje, y puede restringir nuestras posibilidades a lo que nos han enseñado que podemos hacer o que merecemos. Lograr contactar con el yo como contexto permite que todas estas reglas y conceptos puedan estar presentes, pero sin llevarnos a sufrir en exceso.

La *defusión*, mediante el uso de técnicas tales como cantar los pensamientos con melodías graciosas o repetir sin parar la palabra, logran, al cambiar el contexto literal en el que se vivencian los eventos privados, disminuir su impacto subjetivo y observable, permitiéndonos actuar de manera flexible y orientada a valores, aún en su presencia.

La *aceptación* se presenta como una alternativa a la evitación. La evitación experiencial tiene tres costos de especial relevancia: se pierde la conexión entre el presente y nuestra historia, por lo que disminuye nuestra inteligencia vivencial (Hayes, 2019); impide el desarrollo y la evolución de las personas, así como el contacto con reforzadores; y puede ser tan efectiva que podemos perder noción de estar evitando, perdiendo la capacidad de decidir cuándo evitar y cuándo no. Por otro lado, la aceptación permite dejar de luchar con las cosas que, al menos de momento, no pueden ser diferentes. De esta manera, la aceptación permite el cambio y el desarrollo desde donde se está, que es el único lugar desde el que se puede.

Los *valores*, por su parte, son el elemento fundamental y organizador de la terapia y del cambio en las psicoterapias contextuales. Difícilmente alguno de los demás pilares de la flexibilidad tenga sentido si no se organizan alrededor de los valores

(Dixon et al. 2023). De esta manera, los valores son como una brújula, que nos indica cuando estamos caminando en una dirección distinta a la que nos brindaría una vida más satisfactoria.

Por último, todos los elementos del Hexaflex se materializan, por así decirlo, en la *acción comprometida*. Esta es simplemente una conducta basada en valores. Y su marca personal es la sensación de vitalidad y sentido que deja cuando se la lleva a cabo (Dixon et al, 2023). De esta manera, todos los procesos funcionan para que la persona pueda, efectivamente, conectar con fuentes estables y variadas de reforzamiento (Kanter, Busch & Rusch, 2011).

Vale aclarar que todos estos pilares están interconectados entre sí. De esta manera, actuar sobre uno conlleva cambios en los demás (Dixon et al, 2023). Sin embargo, nuestras intervenciones estarán específicamente dirigidas, durante esta intervención, a los procesos de atención flexible al momento presente y valores, ya que creemos que son los que mejor se adaptan al momento especial de formación de identidad que viven los niños preescolares.

Atención plena y momento presente

“Elijo practicar la Gracia para aceptar con serenidad las cosas que no se pueden cambiar, el Valor para cambiar las cosas que se deben cambiar, y la Sabiduría para distinguir unas de otras”.

Reinhold Niebuhr (1986)

Las técnicas de atención plena o mindfulness no son una innovación de las terapias contextuales. De hecho, cumplieron un rol central en las culturas más antiguas, notablemente el hinduismo y el budismo (Dixon et al, 2023). Sin embargo, debido a la amplia variedad de tradiciones y técnicas, es difícil definirlas (Barnes-Holmes et al, 2015). Esto presenta una dificultad, ya que, como científicos, es importante que tengamos en claro a qué nos referimos (Dixon et al, 2023). Para ello, es especialmente relevante que las conceptualizaciones que hagamos de estos términos tengan como base

su función, antes que su forma (Por ejemplo, una persona sentada en silencio puede estar practicando atención plena o pensando en las tareas del hogar).

El uso laico de estas técnicas suele tener dos funciones (Dixon et al, 2023): centrar o estrechar el foco de la atención (se busca estimular la capacidad de la atención de dirigirse y mantenerse en un estímulo en particular), y ampliarlo (aumentar la sensibilidad de la atención a mayor cantidad de elementos del contexto). En ACT, debido al especial énfasis que se pone en la fusión con los eventos privados, las técnicas de atención plena suelen estar dedicadas al aumento de la sensibilidad a los eventos del aquí y ahora, y a la disminución selectiva de los eventos privados (Dixon et al, 2023). Además, las técnicas de atención plena suelen dirigirse a desarrollar la aceptación. Al respecto, Kabat-Zinn (1990) define la atención plena como “prestar atención de una manera particular: con un propósito, en el momento presente y sin hacer juicios” (p. 4).

Estas técnicas, entonces, promueven la flexibilidad de la atención, liberando a la conducta del control de los eventos privados, al mismo tiempo que disminuyen las conductas que buscan evitarlos. Así se hace más posible que las personas, y para nuestros propósitos, los niños, puedan vivenciar sus emociones y tenerlas en cuenta para actuar de una manera que les sea más beneficiosa (Dixon et al, 2023).

En niños, la enseñanza de técnicas de mindfulness ha demostrado ser útil para el desarrollo social emocional, incluidas variables intrapersonales como el bienestar y la resiliencia, y variables interpersonales, como la autorregulación, el comportamiento prosocial y la habilidad de empatía o toma de perspectiva (Bazzano et al., 2023; Sun et al., 2021; Bockmann & Yu, 2023; Cheang, Gillions & Sparkes, 2019). Asimismo, estas técnicas probaron ser exitosas para la promoción de la función ejecutiva, esencial para el desempeño académico (Geronimi, Arellano & Woodruff-Borden, 2020; Sun et al., 2021; Lertladaluck, Suppalarkbunlue, Moriguchi, & Chutabhakdikul, 2021).

Valores

Los valores son el concepto central de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) que unen los otros procesos centrales

dándoles un propósito. ¿Por qué queremos estar en el momento presente? Para acercarnos a lo que valoramos. ¿Por qué debemos aceptar las cosas fáciles y las cosas difíciles que aparecen en nuestras vidas? Porque hacerlo nos permite hacer lo que es importante para nosotros en la vida. ¿Por qué deberíamos participar en ejercicios de defusión cuando los pensamientos se atascan? Porque cuando lo hacemos, es más fácil dedicarnos a lo que más nos importa. (Dixon et al, 2023, p. 121)

Uno de los conceptos más importantes del contextualismo funcional es el de pragmatismo (Gifford & Hayes, 1999). Según esta idea, el objetivo de las intervenciones en terapia es que, de hecho, funcionen. Si bien puede parecer obvio, el estudio por la eficacia de las terapias psicológicas no estuvo siempre presente. De la misma manera, el valor de una conducta, y la relevancia de su sustitución por otra, radica en su utilidad para maximizar el contacto de la persona con sus reforzadores. Una conducta, desde este punto de vista, puede parecer la mejor opción según nuestra historia de aprendizaje, pero aún así causar sufrimiento, por no ser funcional a los estímulos que funcionan como reforzadores.

Siguiendo a Dixon et al. (2023), la flexibilidad psicológica –el objetivo último de las terapias contextuales– no se trata de maximizar *cualquier* reforzador. En cambio, se trata de maximizar reforzadores *valiosos* para la persona. De esta manera, la flexibilidad psicológica se relaciona estrechamente con el concepto de valores.

Pero, ¿qué es un valor? Los valores son construcciones verbales basadas en la propia experiencia, las cuales tienen un efecto de transformación de las funciones de estímulo de los reforzadores. De esta manera, hacen a los reforzadores más o menos efectivos (e incluso pueden cambiar su valor de apetitivo a aversivo y viceversa) en su influencia en la conducta.

Además, de ser construidos verbalmente, y tener la capacidad de transformar la función de los estímulos, los valores son globales y estables, elegidos libremente y usualmente expresados en forma de cualidad de acción (da Silva Ferreira, Simões, Ferreira & Dos Santos, 2020). Se dice que son globales porque no describen eventos específicos o resultados (ej., “valoro meter un gol”), sino que representan categorías abstractas de reforzamiento (ej., “tratar bien a los demás”) que pueden ser ‘instanciados, pero no consumidos’ (Dixon et al., 2023, p. 124). Además, como señalan Luoma, Hayes y Walser (2007), los valores usualmente se declaran en forma de cualidades de acción, tales como “tratar a mis compañeros de forma empática y cariñosa”.

Por último, los valores son, para ACT, elegidos libremente, es decir, por control apetitivo y libres de control aversivo (Dixon et al., 2023). En este sentido, las terapias contextuales pretenden ayudar a las personas a ‘reconocer, adueñarse y definir lo que valoran – aquí y ahora – más allá de lo que la sociedad les dice que deberían valorar’ (Dixon et al., 2023, p. 124).

Respecto a su funcionamiento, Plumb, Stewart, Dahl y Lundgren (2009) proponen una conceptualización de los valores desde TMR. Según los autores, los valores operan como reglas u operaciones motivadoras que emergen principalmente desde marcos relacionales organizados jerárquicamente. De esta manera, tal como lo muestra la Figura 2, los valores (considerados de alta jerarquía) transfieren el valor de estímulos de jerarquías más bajas (ej., estudiar durante dos horas) a la jerarquía más alta del valor (ej., ser un buen hijo) y viceversa.

Los valores son relevantes para nuestros objetivos por diversos motivos. En primer lugar, al describir amplias categorías de reforzamiento, pueden proporcionarnos ideas de cómo acercar a las personas a nuevos y más efectivos reforzadores (Blackledge & Barnes-Holmes, 2009). Además, debido a su función de operaciones motivadoras, constituyen una herramienta más disponible para hacer más probables las conductas que le hacen mejor a la persona (Dixon et al., 2023), especialmente en casos de conductas impulsivas (ej., justo antes de golpear a un compañero, un chico puede recordar que

para él es importante ser buena persona, y que las buenas personas no golpean). En tercer lugar (Törneke, 2016), los valores son especialmente útiles para la solución de situaciones dilemáticas, en las que diversos cursos de acción, todos valiosos, compiten entre sí (ej., pedir ayuda o ser percibido como más competente por mis compañeros). Ayudar a las personas a contactar con sus valores puede, por ello, promover la autonomía y satisfacción vital de las personas.

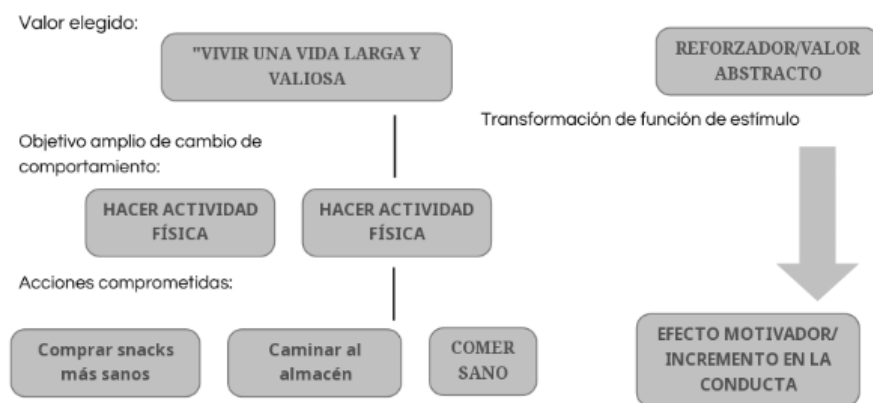


Figura 2. Transformación de función de estímulos por medio de valores.
Tomado de Dixon et al. (2023, p. 125).

Los valores, además, son fundamentales para guiar tanto la evaluación como la intervención psicológica. Esto es porque, como mencionamos antes, las terapias contextuales no pretenden meramente eliminar las experiencias dolorosas de sus pacientes. En cambio, el progreso terapéutico se mide de dos maneras relacionadas entre sí. La primera, subjetiva, se refiere a qué tanto *mejor* o satisfecha con su vida se siente la persona luego del tratamiento. No obstante, la terapia cuenta con una medida objetiva, característica de las terapias de tradición conductual: se tiene en cuenta qué tanto más actúa la persona en pos de sus valores. Es decir, un aumento de conductas que impartan vitalidad y que ayuden a la persona a conectar con sus reforzadores más importantes, es considerado un progreso en flexibilidad psicológica, aún cuando las experiencias privadas dolorosas sigan allí (Dixon et al., 2023).

El reconocimiento y la elaboración de los propios valores se suele trabajar en ACT a través de las intervenciones de clarificación de valores (Dixon et al., 2023). Los

resultados de diversos estudios demuestran los efectos positivos tanto actuar según valores como de la utilización de procedimientos en sí mismos (Rahal & Gon, 2017; Gloster et al., 2017; Levin, Hildebrandt, Lillis & Hayes, 2012). Este trabajo es particularmente importante, ya que, si no hay claridad respecto de los propios valores, o se tienen valores establecidos arbitrariamente, difícilmente las personas logren acercarse a una vida más satisfactoria.

Por último, los valores están íntimamente interrelacionados con los procesos de momento presente. Por un lado, si estar presente está asociado para la persona con un valor (ej., disfrutar más los recreos), puede ser más probable que la persona se ocupe de realizar comportamientos que la acerquen al momento presente. Sin embargo, los procesos de momento presente también impactan en los procesos de valorar, pues una atención más flexible permitirá una mayor probabilidad de sentir las consecuencias reforzantes de actuar guiados por valores (Wilson & Dufrene, 2009; Dixon et al., 2023).

ACT con infancias: ¿es posible?

Las preocupaciones sobre el uso de la ACT con niños son absolutamente razonables. Las mismas suelen referirse, en primer lugar, a cuestiones de desarrollo, tales como si los niños pueden, en efecto, practicar técnicas como mindfulness o pensar en términos de ‘valores’. Asimismo, puede existir el concernimiento por si enseñar a no tomar tan literal las experiencias privadas pudiera representar algún peligro para el desarrollo social y cognitivo en esta etapa crucial de la vida. En segundo lugar, dichas dudas suelen relacionarse a cuestiones éticas: por ejemplo, si existe riesgo de inculcarlos o influenciarlos negativamente, a través del trabajo con valores (Greco & Hayes, 2008).

Al respecto, la evidencia disponible apunta a que las intervenciones de ACT sí pueden adaptarse y funcionar en niños (ej., Greco et al., 2005; Murrell et al., 2004; Murrell & Scherbarth, 2006). De hecho, en los últimos años, ACT para niños se ha ampliado a diversas poblaciones y escenarios (Greco & Hayes, 2008).

En tanto a cómo se realizan dichas adaptaciones, Greco et al. (2008) refieren que, al igual que el trabajo con adultos, la ACT con niños atiende a cómo la rigidez conductual derivada de los procesos de lenguaje impide el acercamiento a lo se valora. De esa manera, este enfoque se centra sobre todo en la promoción de la flexibilidad psicológica de los niños. Sin embargo, las intervenciones deben adaptar su nivel de verbalidad y abstracción a las capacidades de cada niño.



Figura 3. Personajes animales para enseñar los procesos del Hexaflex a niños. Tomado de Greco & Hayes (2008).

En particular, los niños suelen tener dificultades atencionales o no estar interesados en conversar con adultos. Así, en general se necesitan tareas exploratorias, que involucren movimiento y creatividad. Y los niños con déficits en el desarrollo probablemente necesiten múltiples experiencias cortas, para que sea menos demandante (Greco & Hayes, 2008). De este modo, el trabajo con niños suele servirse del uso de lenguaje metafórico y ejercicios experienciales (ej., muñecos de animales, uso de material audiovisual), los cuales han demostrado ser especialmente útiles (Heffner, Greco, & Eifert, 2003).

El trabajo con valores también puede adaptarse. Si bien los niños difícilmente contacten con valores abstractos tales como ‘justicia’, sí tienen la capacidad de valorar situaciones más concretas, tales como ‘ayudar a un compañero’ (Greco & Hayes, 2008).

Además, cuando nos referimos a valores, los entendemos funcionalmente –es decir, según su función de reforzadores para la conducta de la persona. De esta manera, el trabajo con valores no debería conllevar el riesgo de impartir ideas personales en los niños; al contrario, el trabajo de clarificación de valores se basa en acompañarlos a descubrir, en términos técnicos, aquellos estímulos que efectivamente les sirven como reforzadores (Hayes, Strosahl & Wilson, 2011).

Para concluir, los niños no se encuentran aislados, sino insertos en ambientes sociales, como la familia y la escuela (Linehan, 1993). Ellos también suelen ser elementos del contexto que influyen en las conductas de los niños. Por ejemplo, si los cuidadores de un niño indagan frecuentemente sobre su estado emocional, probablemente fomenten la conducta de autopercepción y expresión. Si bien esta intervención está dedicada exclusivamente a los niños, creemos fundamental resaltar la importancia del involucramiento de los ambientes significativos del niño (Murrell et al., 2004).

De la misma manera, debido a que los niños y niñas viven en interacción, el enfoque de este trabajo tiene en cuenta también la autorregulación. Al respecto, DBT cuenta con algunas herramientas, como las habilidades de asertividad y negociación. La asertividad es la capacidad de pedir cosas a los demás, así como poder decir que no, solucionar conflictos, lograr que se tomen en serio las propias opiniones y derechos. La negociación, por otro lado, se refiere a capacidades tales como estar dispuesto a dar para recibir, ofrecer soluciones alternativas, entre otras (Linehan, 2020). Otros ejemplos se encuentran en el **Anexo XXXX**.

En conclusión, la aplicación de nuestro enfoque es posible de realizar en niños, teniendo en cuenta algunas adaptaciones, como el uso de lenguaje metafórico y de ejercicios vivenciales. También deben tenerse en cuenta cuestiones éticas en el trabajo con valores, y resulta especialmente útil el entrenamiento en habilidades interpersonales, como la asertividad y la negociación.

Plan de acción

La intervención se desplegará a lo largo de siete encuentros de tipo taller, con una frecuencia semanal, y una duración aproximada de una hora y media cada uno. Los destinatarios de la misma serán niños de Nivel Inicial (4-5 años) de la Unidad Educativa Maryland y los coordinadores deberán ser un profesional de la Psicología instruido en terapias contextuales, y otro coordinador (‘asistente’ o ‘acompañante’) que puede ser un tutor escolar, un Acompañante Terapéutico, Trabajador Social, entre otros.

El curso de los talleres se dividirá, en orden cronológico, en las siguientes etapas. En el primer encuentro se realizará una actividad de presentación, que buscará establecer una buena relación con los chicos, y motivarlos a realizar las actividades consiguientes. Es fundamental, ya que trabajamos con niños, que actuemos de acuerdo a los estándares éticos mínimos. Para ello, se requerirá, antes de comenzar la intervención, del consentimiento explícito tanto de los niños que participarán como de sus cuidadores (Murrell & Scherbarth, 2006). Luego, en la etapa de “Atención plena, y reconocimiento y regulación emocional” se trabajarán las habilidades de mindfulness y autoobservación, así como la capacidad de etiquetar las emociones y aprender a valorarlas. Además, se incluirá un taller de entrenamiento en manejo de conflictos interpersonales. La segunda etapa, de “Valores”, buscará promover en los niños un mayor contacto con sus valores, mediante el recuerdo de situaciones con personas y actividades queridas. Asimismo, buscará acercar los valores en el aula, a fin de procurar una mejor convivencia áulica. Finalmente, se hará un encuentro de cierre. El mismo pretenderá hacer devoluciones de los coordinadores a los niños y viceversa.

Encuentro 1: Presentación

Duración

1 hora y media

Recursos materiales

Para esta actividad, es necesario disponer de un espacio, que puede ser un aula o un espacio abierto. Además, es importante disponer de un parlante pequeño, un dispositivo con las canciones para los juegos

Recursos humanos

Dos coordinadores.

Fundamentación y objetivos

El primer objetivo de este encuentro es promover una relación relajada y de confianza con los niños. Esto es especialmente importante ya que los niños no nos conocen, y la confianza es fundamental para que nos escuchen y estén dispuestos a hacer las actividades que proponemos. Además, durante los talleres trataremos con emociones, por lo que es básico que los chicos se sientan seguros en el espacio de los mismos.

En segundo lugar, se pretende conversar con los chicos sobre las actividades que se realizarán durante el ciclo, para sopesar su predisposición para hacerlo. Es importante, en el trabajo con niños, su asentimiento (es decir, que manifiesten explícitamente que les interesa formar parte de la actividad).

Finalmente, se busca clarificar el rol que los coordinadores tienen en las actividades. Respecto a esto, debemos ser claros en que somos psicólogos, pero que no venimos a hacer terapia. En cambio, venimos a jugar, ver pelis y contar historias, para aprender a relacionarnos mejor con nuestras emociones.

Procedimiento

Comenzaremos sentándonos todos en ronda, en el piso. Preguntaremos a los chicos cómo se encuentran (es importante, antes de empezar cada encuentro, chequear que estén todos bien y dispuestos a realizar la actividad).

Hacia la derecha, nos presentamos uno después del otro, contándole al resto nuestro nombre y apodo, si tenemos, una actividad que nos guste (como escuchar música, cocinar o jugar al fútbol) y una persona que queramos mucho. Al final, nos presentamos también los coordinadores y aclaramos nuestro rol.

Después de eso, les contamos lo que pensamos hacer “las veces que nos veamos” (jugar, ver pelis, charlar, etcétera) y preguntarles si les parece bien.

A continuación, realizaremos dos juegos, llamados “Los pasos de la abuela” y “¡No te rías!”. El primero consiste en elegir a una persona para que sea la "abuela", quien debe caminar alrededor del aula imitando el caminar de un anciano. El objetivo del juego es acercarse sigilosamente a la abuela/abuelo sin que se dé cuenta. Nadie puede moverse mientras está siendo vigilado. Si la abuela señala a alguien que se movió, esa persona pierde y es abuela (y sigue caminando, abrazada a la otra abuela, mirando hacia la misma dirección). Si alguien toca el hombro de la abuela, la abuela pierde. El juego ¡No te rías! se juega en círculo, ya sea parados o sentados. Todos nos tenemos que mirar y una persona designada secretamente empieza a reírse. Nadie debe reírse. Y quienes se rían, van perdiendo y saliendo del círculo.

Luego de los dos juegos, volvemos al aula, hacemos una pequeña ronda de despedida y anticipamos algunas de las actividades que realizaremos en el siguiente encuentro, a fin de motivar a los chicos y reducir la probable ansiedad ante lo desconocido.

Encuentro 2: Introducción a la Atención Plena

Duración

Una hora y media

Recursos materiales

Un parlante pequeño, un dispositivo con sonidos naturales (es posible utilizar aplicaciones como [Noice](#)), un par de platillos. El lugar ideal para hacerlo es un espacio abierto (como el parque de la escuela), aunque también puede realizarse en un espacio cerrado. También pueden utilizarse instrumentos percusivos simples, como palos de agua o triángulos.

Recursos humanos

Dos coordinadores.

Fundamentación y objetivos

El objetivo del trabajo con atención plena es fomentar en los chicos una mayor conciencia de sus propias experiencias, así como la aceptación de las mismas. Ello hace más probable que puedan reconocer sus emociones tanto agradables como desagradables, contactando más de cerca con sus valores.

Consideramos las habilidades de atención plena como básicas para el trabajo que pretendemos realizar con los chicos del colegio. Ello es porque, ya en estas edades, se educa bajo el paradigma de la supresión de los eventos privados desagradables (como miedo, enojo o demás). Y ello se puede manifestar, por ejemplo, en las conductas antisociales de los chicos.

Procedimiento

Comenzamos por llegar y saludarnos. Luego los invitamos a todos a sentarse en ronda (es ideal si puede ser al aire libre). Procedemos a sacar los platillos, pues sirven de señal para comenzar a hablar sobre atención plena. En este momento, conversamos sobre las concepciones que tienen los chicos sobre la función de meditar, si alguna vez lo hicieron y qué experiencia tuvieron, y si se animan a probar una forma nueva de hacerlo.

A continuación, les contamos el tipo de atención plena con el que vamos a trabajar, que es el que pretende ampliar el foco de atención, y sus características, cuidando el exceso de lenguaje técnico. En particular, hablaremos de que no buscamos lograr un estado de paz o algo así sino simplemente notar ‘toooooo’ lo que nos pasa. La actividad va a ser cortita, por lo que anticipamos que, si no quieren hacerlo más, pueden parar, pero que por favor respeten el silencio hasta que termine, para que sus compañeros puedan terminar de aprovecharla.

Cuando estén todos listos, los invitamos a sentarse de forma que estén cómodos (usualmente con las piernas cruzadas), y les pedimos que cierren los ojos cuando choquemos los platillos (aclarar que quien no quiera cerrar los ojos puede mantenerlos abiertos, y que puede intentar poner la mirada en algún lugar fijo como el pasto o un árbol).

Podemos utilizar la metáfora de las hojas en el río, en la cual se propone notar los pensamientos que aparecen e imaginar ponerlos en pequeñas hojas, las cuales dejamos flotar en una suave corriente de un río. Mediante esta metáfora incitamos a los chicos a simplemente notar y dejar ir los pensamientos, en vez de aferrarse a ellos. Invitamos a los chicos a notar los distintos estímulos que existen en el momento, incluyendo los sonidos de pájaros cantando, las hojas de los árboles en movimiento, y también las emociones y pensamientos que surjan durante la práctica. Mencionar específicamente que, si aparecen impulsos, los noten y noten qué les impulsan a hacer.

El tiempo total de esta actividad no debe superar los 12/15 minutos. Para finalizar, les avisamos que al tocar de nuevo los platillos, pueden de a poco ir abriendo los ojos, moviendo un poco el cuerpo, estirándose. Al terminar, preguntaremos a los chicos cómo se sintieron (preguntando luego, en específico, si a alguien le costó, si notaron algún pensamiento o impulso en particular, si les gustó o piensan que lo harían de nuevo).

Para finalizar esta actividad, nos despedimos de los chicos, y les contamos, con entusiasmo, que la próxima vez veremos películas.

Encuentro 3: Atención Plena para las Emociones

Duración

2 horas

Recursos materiales

Un espacio cerrado, una pantalla grande o proyector, un dispositivo con los videos (Anexo I), un paquete de plastilina con los colores de la escuela cada 4 chicos, un marco de tipo fotográfico de al menos 35 cm por 35 cm.

Recursos humanos

Dos coordinadores.

Fundamentación y objetivos

Durante este encuentro, se pretende que los niños desarrollen mayor conciencia sobre sus propias emociones (en este sentido, la actividad es parecida a la anterior,

aunque profundiza en el aspecto emocional de la experiencia). Asimismo, buscamos que puedan mejorar su capacidad de etiquetado emocional y la comprensión y valoración de la función adaptativa de las mismas. También, esta actividad aspira a promover una mayor capacidad de distinción entre la función adaptativa y desadaptativa de las emociones y sus conductas asociadas en una situación en particular.

Procedimiento

Al llegar al aula saludaremos, preguntaremos a los chicos cómo están hoy (ya vamos haciendo contacto con las emociones). Luego de eso preparamos el proyector y pasamos los videos correspondientes a este apartado. Es importante motivar a los chicos ya que el periodo de pelis puede ser un poco largo. Lo haremos a través de preguntas entusiastas tales como “¿Están listos para ver pelis?!”. Durante la actividad, veremos dos videos de cada emoción y luego de estos dos videos pararemos y daremos lugar a un espacio de reflexión. Cada serie de videos no debe durar más de 5 a 7 minutos, ya que los chicos probablemente empezarán a dispersarse. En la reflexión, podemos preguntar a los chicos qué emoción tiene el personaje, por qué tiene la emoción, y qué creemos que la emoción le impulsa a hacer. También podemos invitar, si alguien se anima, a que imite la emoción del personaje, con algún gesto o frase. Así seguiremos durante las demás emociones, hasta terminar con los videos.

Los videos (Anexo I) se muestran en el siguiente orden. En primer lugar, la escena de Buscando a Nemo (‘45) que muestra el miedo de manera clara. Luego, la escena de la misma película (‘14) que ilustra las desventajas de no escuchar al miedo. Finalmente, un fragmento de Los Increíbles (‘80), que muestra lo bueno de escuchar al miedo. En tanto al asco, veremos un pequeño fragmento de Ratatouille (‘2), a modo de ejemplo de escuchar al asco. Luego del video, es importante preguntar a los chicos si alguna vez vivieron asco con una situación, con el fin de aclarar que no solo se limita a la comida. A continuación, trataremos la ira o enojo, mostrando dos clips: el primero corresponde a Los Increíbles (‘16) que ejemplifica de manera clara a esta emoción; el segundo, de Intensamente (‘78) muestra las ventajas de la ira. Respecto a la alegría o

felicidad, mostraremos un corto fragmento de Happy Feet ('53) en la que todos bailan y sonríen. Este fragmento busca ejemplificar la alegría fácilmente. A continuación, el fragmento de Coco ('90) busca mostrar las ventajas de la alegría. Sin embargo, también mostraremos cuando la misma no es adaptativa, mediante dos clips: el de Nemo ('45) y el de Intensamente ('45). Para finalizar, veremos algunos videos cortos sobre tristeza. El primero, de Up ('6) nos ayuda a ver con claridad la tristeza y su relación con lo que valoramos. El segundo, de Intensamente ('48) nos muestra cómo la tristeza puede ayudarnos a sentirnos mejor y seguir adelante.

Al finalizar los videos, si bien ya trabajamos un poco qué es cada emoción, haremos un breve resumen de todas ellas, incluyendo sus nombres, y sus gestos e impulsos característicos. Durante este resumen, charlaremos sobre el valor de las emociones, inclusive las desagradables, como miedo o tristeza.

Asimismo, trabajaremos sobre el aspecto desadaptativo de las emociones (sobre todo el enojo) y la posibilidad de regularlas (respirando, distrayéndonos, comunicando, etc) para que su impacto sea positivo. Es en ese momento que traeremos las metáforas de surfear la ola y amasar el pan. No es menor la importancia de realizar un seguimiento (mediante observación y preguntas) durante los encuentros, para ver que, antes de proseguir, todos los chicos vayan entendiendo las ideas que se están trabajando. Una vez ahí, jugaremos con las plastilinas: pediremos a los chicos que tomen un pedacito de plastilina del color que les guste, y creen algo que les guste. Puede ser un corazón que represente el amor por el otro, una personita que represente el compañerismo, una mano que represente la solidaridad, una lágrima que represente los aprendizajes de la tristeza, entre otros. Dar ejemplos como los anteriores es fundamental con chicos tan pequeños. Al finalizar, juntaremos todas las figuras en el marco y haremos un cuadro (cuidar de aplastarlos poquito cuando coloquemos el vidrio). Podemos enmarcarlo y colocarlo en una pared si la escuela dispone de un taladro, o dejarlo en algún escritorio hasta que la escuela pueda colocarlo.

Encuentro 4: Manejo de Conflictos Interpersonales

Duración

Una hora y media

Recursos materiales

Un espacio abierto o cerrado. Tres peluches (un oso, una osa y un zorro).

Parlante y dispositivo con música para el juego.

Recursos humanos

Dos coordinadores.

Fundamentación y objetivos

Como planteamos en los encuentros anteriores, las emociones, incluso las usualmente percibidas como negativas, pueden ser muy útiles. Ellas nos permiten navegar la vida cuidándonos a nosotros mismos y nuestros intereses. Sin embargo, en numerosas ocasiones nos encontraremos en situaciones en las que nuestros intereses entrarán en conflicto con los de los demás; y los niños no se encuentran ajenos a esta condición. Asimismo, el trabajo con valores puede hacer que los niños se encuentren, a veces, con intereses distintos a los que sus cuidadores tienen para con ellos. Ello puede generar situaciones que, de no contar con las habilidades necesarias, pueden desembocar en sumisión o violencia, entre otras.

Por ello, creemos que entrenar a los chicos a reconocer un conflicto interpersonal y a manejarlo asertivamente y con negociación les ayudará a navegar la vida escolar y familiar, principalmente, de una forma más satisfactoria y saludable para ellos y para los demás.

De esta manera, los objetivos de este encuentro corresponden a la promoción de la capacidad de actuar de acuerdo a los propios valores, necesidades y deseos, con mayor capacidad de regulación y/o aceptación de las emociones desadaptativas. Asimismo, se pretende lograr la capacidad de diferenciar entre los propios deseos y las expectativas ajenas y de resolver conflictos mediante la negociación y la asertividad.

Procedimiento

Empezaremos el encuentro saludándonos y preguntando a los chicos cómo están. A continuación anticiparemos a los chicos que vamos a hacer un juego y después vamos a contar una historia, preguntándoles si les gusta la idea.

El juego que jugaremos, de elaboración propia, se llama “Algo en común”. El mismo consta de caminar a paso rápido alrededor del aula o en un espacio delimitado al aire libre, sin chocar entre sí. Utilizaremos música divertida de fondo (Anexo II), la cual para al dar la señal y resumirá con la siguiente consigna. Cuando demos la señal (puede ser un ‘¡paren!’), un aplauso o similar), los chicos deberán juntarse de a dos, de a tres o de a cuatro y, en aproximadamente 30 segundos, encontrar una cosa que nadie tenga en común (por ejemplo, que a todos les gusta un chocolate distinto, o que hacen deportes distintos) y dos que sí (por ejemplo, que a todos les gusta el chocolate). Luego de un par de rondas (aproximadamente 12 minutos) el juego se da por finalizado. El objetivo de este juego es ir desarrollando las habilidades de encontrar puntos en común con los demás, aún en la diferencia.

Luego del juego, podemos preguntar a los chicos si saben por qué hicimos ese juego. Lo esperado es que algunos hayan pescado aunque sea un esbozo del objetivo, y otros no. Procedemos a explicar dicho objetivo y hacia la segunda parte de esta actividad: las historias.

Contaremos una historia de elaboración propia, sobre Pedro, el oso (usaremos el peluche a fin de involucrar a los chicos).

“Pedro volvía del centro a su casa, pero en su camino, se perdió. Mientras buscaba de nuevo el camino, se encontró con un zorro viejo y sabio, a quien le preguntó amablemente cómo llegar a la montaña, que es a donde se dirigía. El zorro, aprovechando que el oso estaba perdido, le dijo que el camino del río era el más rápido, pero que iba a tener que nadar. Por ello, el zorro le ofreció cuidar sus cosas, y llevárselas a su casa al día siguiente. El oso accedió y emprendió su camino hacia el río.”

¡Por suerte Pedro el oso era grande y fuerte!, pues lamentablemente en el río habían cocodrilos que intentaron comérselo: el zorro le había tendido una trampa...

Finalmente el oso llegó a su casa, aunque estaba lastimado. Además, el zorro no fue a llevarle sus cosas.

Luego del relato, preguntamos a los chicos cómo creen que se siente Pedro después de lo que pasó. De no haber respuestas, podemos enumerar algunas emociones: “¿feliz? ¿entusiasmado? ¿triste? ¿enojado?”. Este paso es fundamental para ayudar a los chicos a generar la empatía necesaria en momentos de conflicto. Esta capacidad, en ACT, se llama “toma de perspectiva”, lo cual es simplemente la capacidad de imaginarnos cómo se siente otra persona o qué puede estar viviendo. Para continuar, seguimos con el relato:

*“Dando sus cosas por perdidas, el oso tuvo que volver al centro unos días después. En su camino de vuelta, volvió a encontrarse con el zorro. El zorro, ¡vivo!, le volvió a ofrecer Pedro sus indicaciones, asegurándole que el camino que tenía que recorrer el del río...
¿Qué harían ustedes si fueran Pedro el oso?”*

En este momento, escucharemos las ideas de los chicos, y trabajaremos la asertividad, como la capacidad de respetar los propios derechos e intereses. De esta manera, ensayaremos con los chicos las distintas formas de decirle al zorro que no queremos su ayuda, sin tratarlo mal. Para ello, podemos preguntar a los chicos qué hacer si el zorro insiste, aunque le digamos que no una primera vez. Para formular las conductas deseables durante esta actividad, nos basaremos en las Habilidades Interpersonales de DBT (Boggiano & Gagliosi, 2020).

A continuación, contaremos otra historia, sobre Garrita, la prima osa de Pedro.

“Garrita iba caminando por el mismo bosque. Iba al centro porque tenía que comprar una fruta especial que comen los osos, y que no conseguía en ningún lado.

Mientras iba al centro, conoció a otra osa, ¡que buscaba lo mismo! Luego de un lindo paseo por el parque, con muchas risas y oseadas, llegaron al almacén donde vendían esta fruta tan difícil de encontrar. Pero cuando preguntaron, quedaba una sola, y las próximas llegarían recién al día siguiente...

Si ustedes fueran Garrita, ¿qué harían?

En este caso, escuchamos nuevamente a los chicos, y hacemos énfasis en la capacidad de negociar con los demás. Presentamos algunas alternativas a los chicos: una es que las dos compartan la fruta, y vuelvan juntas al día siguiente a comprar otra. Otra es que la coma una, y le invite a la otra una comida distinta en su casa. También puede darse el caso de que una de las osas tenga mucho más hambre que la otra, y le ofrezca comer la fruta ella y, al día siguiente, comprar *dos* frutas y llevárselas a su casa. En fin, la idea de la presentación de alternativas es mostrar a los chicos la amplia cantidad de alternativas que permiten la negociación en casos de dificultad.

Para finalizar la actividad del día, nos sentaremos en círculo y traeremos de vuelta el juego del principio. Preguntaremos si les parece más útil encontrar diferencias y similitudes con los demás, luego de las historias de Pedro y Garrita. Después de esta puesta en común, damos por finalizado el encuentro.

Encuentro 5: Valores Personales

Duración

2 horas

Recursos materiales

Hojas de papel (una por alumno). Crayones de colores. Parlante y dispositivo con música.

Recursos humanos

Dos coordinadores.

Fundamentación y objetivos

El objetivo de este encuentro corresponde a lograr un mayor reconocimiento de los propios valores. Además, se espera que los chicos logren distinguir con mayor precisión cuáles valores les pertenecen a ellos y cuáles se refieren a expectativas ajenas. En última instancia, se busca que los chicos desarrollen más conductas comprometidas con valores y disminuyan las conductas complacientes desadaptativas.

Los valores, desde la perspectiva ACT, son cualidades de acción. No pueden ser personas, objetos o metas amados. Esto es especialmente conveniente, ya que una persona, para dar un ejemplo, puede hacernos muy bien en un momento –y por ello ser muy querida–, y hacernos mal, o no estar más presentes, en otro. Aferrarnos a cómo una persona nos hizo sentir puede ser una gran fuente de sufrimiento. Además, es más práctico si definimos los valores desde lo que es más factible de cambiar: nuestra propia conducta. De esta manera, los valores se enuncian con frases como “ser amable”, “tratar con amor a mi hermano”.

Durante esta actividad, invitaremos a los chicos a dibujarse con algunas de las cosas que más les gustan. Haremos también un breve ejercicio de imaginación guiada. Nos centraremos así en tres objetivos. El primero corresponde a la identificación, mediante los dibujos, de lo que el chico o chica valora (en el sentido común de la palabra). Pueden entrar en esta etapa personas, juguetes, actividades, entre otros. En segundo lugar, mediante la meditación o imaginación guiada invitaremos a los chicos a contactar más de cerca con ese estímulo valorado. Finalmente, durante la puesta en común y la clarificación de valores, buscaremos propiciar aunque sea un esbozo de pensar en “quién quiero ser”.

Se buscará, en particular, que puedan precisar qué es lo que dicho estímulo les hace sentir (ej., “feliz”, “tranquilo”, “diversión”). Es posible mencionar algunas de ellas para ayudar a los chicos a comprender la finalidad de la actividad. Durante esta etapa

ayudaremos a los chicos a distinguir valores (en el sentido ACT), deduciéndolos de lo que les hace sentir el estímulo. Por ejemplo, si un chico escoge a su papá, puede decirnos que es porque con él se siente seguro. De ello podemos deducir que a este chico le importa sentirse seguro, o hacer sentir seguros a los demás.

Cabe aclarar que el objetivo de esta actividad no es *descubrir* algún valor que se oculta dentro del niño; en cambio, buscamos ayudar al niño a *desarrollar*, en el momento de la actividad, valores que sienta propios y le ayuden a tomar mejores decisiones en el futuro. El proceso de valoración es un proceso activo y presente.

Respecto al tercer objetivo, si bien suele pensarse en futuro –y hacerlo así puede ayudar a los fines de la actividad– la meta es desarrollar qué es lo que los chicos valoran y hacer énfasis en la posibilidad, aunque sea incipiente, de ponerlos en práctica en el presente.

Por último, tanto en esta actividad como en las del cuarto y sexto encuentro, se pide a los chicos guardar sus producciones (en el caso de esta actividad, en su habitación). Esto es porque sirven de recordatorios (Estímulos Discriminativos) para las conductas basadas en valores, haciendo más probable su ocurrencia.

Procedimiento

Para esta actividad podemos utilizar música tranquila (Anexo IV), con el fin de aumentar la probabilidad de que los chicos contacten con sus valores.

Luego de saludarnos todos y preguntar cómo se encuentran, chequeamos entusiastamente si los chicos dibujan un poco. Repartimos hojas y crayones, y damos la consigna, la cual es “dibujarse a sí mismos junto a las actividades, personas o cosas que más les gusta hacer o más quieren (...)”. A continuación, damos ejemplos de algunas categorías “(...) puede ser pintar, un deporte, un familiar o amigo, o su peluche favorito”. Es importante aclarar que no importa que el dibujo esté perfecto, lo importante es que esté lo que más les gusta en el mundo. Finalmente, les pedimos que, si pueden, intenten dibujar 5 de ellos.

Una vez que terminen de dibujar, hacemos una pequeña puesta en común de lo que dibujaron. A continuación, prendemos el parlante con música relajante y los invitamos a hacer una breve meditación. Al comenzar, procederemos a dar las consignas típicas como ponerse cómodos, cerrar los ojos, y prestar atención a la respiración. Sin embargo, apenas luego, nos centraremos en lo que dibujaron. Les pediremos que elijan alguno de ellos, el que más les guste o más quieran, y que recuerden alguna situación en la que se sintieron especialmente felices en su compañía. Podemos preguntar en este momento si todos tienen en mente alguna situación. En este momento, invitaremos a los chicos a tectar si sienten alguna emoción, alguna sensación en el cuerpo, o algo más. Les indicamos quedarse en esa sensación durante un ratito.

Al paso de uno o dos minutos, bajamos el volumen del parlante lentamente e invitamos a los chicos a volver a abrir los ojos. A continuación, damos lugar a la puesta en común de lo que cada uno vivió. Podemos anotar lo que vayan diciendo en una pizarra. En este momento, seguimos con la clarificación de valores, diferenciando cualidades de acción y personas, tal como se aclaró en el apartado anterior. Según el grado de cansancio de los chicos, es posible realizar la puesta en común en un espacio distinto, como el patio.

Al finalizar la actividad, invitamos a los chicos a guardar y cuidar su dibujo, ya que se los vamos a pedir de nuevo más adelante.

Encuentro 6: Valores en el Aula

Duración

1 hora y media.

Recursos materiales

Un espacio cerrado, crayones y hojas (pueden usarse los del encuentro anterior), una cartulina grande (del tamaño de 6 hojas A4 aproximadamente), plasticola, cinta de papel.

Recursos humanos

Dos coordinadores.

Fundamentación y objetivos

Si bien el objetivo de este ciclo de talleres es impactar en la vida de los chicos más allá del aula, también se busca que mejoren las relaciones en el aula en específico. De esta manera, el objetivo general de este encuentro corresponde a que los chicos desarrollen una mayor capacidad para comportarse de manera amigable, empática y respetuosa con sus compañeros. Durante esta actividad, buscaremos evocar, mediante el dibujo, valores específicos al contexto escolar y en su relación con los compañeros. Además, al pegar los dibujos en el aula, estos servirán de recordatorios (Estímulos Discriminativos) para comportarse de manera comprometida con valores, especialmente cuando esta conducta entre en conflicto con otra más impulsiva.

Procedimiento

Luego de saludarnos y preguntar a los chicos cómo están, procederemos a hacer un juego rompehielos. El mismo, llamado “Hoja de pruebas” (Anexo V), consiste en lo siguiente: cada niño recibe un papelito con 2 pruebas en las que tendrán que hacer algo con o hacia un compañero (ej., hacerle a un compañero el mejor peinado del mundo, decir entre los dos 5 películas o animales). Los papelitos, ya que probablemente algunos de los chicos no sepan leer, contendrán solamente números, y un coordinador, con la lista de actividades, les dirá a cuál actividad corresponde.

Luego del rompehielos, procedemos a la actividad central del encuentro. Invitamos a los chicos a juntarse en grupos de 3 o 4, y a designar a uno del grupo para buscar crayones y hojas. La consigna es ponerse de acuerdo en cómo les gustaría que sea su aula y dibujarlo. Podemos dar ejemplos de valores, tales como “pedir perdón cuando traté mal”, o “incluir a un compañero que quedó solo”. Podemos también invitarlos a recordar situaciones en las que un compañero los hizo sentir muy bien, o se sintieron mal en clase, teniendo en cuenta lo que podría haber pasado para que se sientan mejor (por ejemplo, si te molestó que te traten mal, te hubiera gustado que te traten bien). Si no pueden ponerse de acuerdo, podemos ayudarlos, o invitarlos a dibujar todo en la hoja y charlarlo después en la puesta en común.

Al finalizar, realizamos una puesta en común de lo que dibujaron e invitamos a los chicos a pegar todos los dibujos en una cartulina. Luego, pegamos la cartulina, con cinta, en una pared, idealmente cerca de la puerta (para que la vean siempre antes de ir al recreo).

Antes de irnos, pedirles a los chicos que, para el próximo encuentro, traigan el dibujo del encuentro 5.

Encuentro 7: Cierre

Duración

2 horas

Recursos materiales

Espacio abierto.

Recursos humanos

Los dos coordinadores que estuvieron presentes durante el ciclo.

Fundamentación y objetivos

El primer objetivo de este encuentro es recibir retroalimentación de los niños acerca de su experiencia trabajando con nosotros. Además, se busca darles también una devolución a ellos. Finalmente, se busca generar un último encuentro más distendido que los anteriores, haciendo más probable su participación y colaboración en talleres de este tipo en el futuro, así como la de sus familiares.

Procedimiento

Comenzaremos el encuentro preguntando a los chicos como están. Luego de ello, invitaremos a todos los chicos a pararse y salir al aire libre. Haremos un par de juegos cortos y muy dinámicos. El primero de ellos, “¡mona, no me toques!” es similar a la mancha: una persona es designada la mona y debe intentar tocar a sus compañeros. Todos los demás, deben intentar esquivar a la mona, y quien es tocado por ella, se convierte en la mona.

En el segundo juego, “las aves vuelan”, los niños se colocan en fila frente al que dirige. Éste irá nombrando animales añadiendo detrás del nombre “El... vuela muy

bien”. Si el animal que ha nombrado es un ave, los niños inmediatamente imitan el volar de un ave, mientras van piando y saltando. Si el animal nombrado no es un ave, se quedarán quietos en su sitio y verán de imitar la voz del animal nombrado. Cualquiera que vuele al nombrar un animal que no es un ave, o que no vuele al nombrarse un ave, tiene una falta. A las tres faltas, uno es eliminado.

Finalmente, nos sentaremos todos uno al lado del otro, y jugaremos al “teléfono descompuesto”. Durante este juego, la consigna es que cada chico le diga a su compañero algo lindo de él al oído (por ejemplo, “sos re buen compañero”, “jugás muy bien al fútbol”). Cada persona tiene que pasar al compañero que sigue en la ronda el mensaje. Solo la persona del final puede decirlo en voz alta, y la gracia del juego es ver cuánto cambió el mensaje desde el original hacia el último.

Luego de estos juegos, invitamos a los chicos a charlar un ratito. En este momento, les contamos que se terminaron nuestros encuentros, y les preguntamos si les gustó y si nos quieren decir algo acerca de cómo se sintieron durante los mismos. Luego, es importante preguntarles si se sienten más cerca de sus emociones y sus valores, y si creen que se portaron mejor en el aula y en sus casas. También podemos preguntar sobre si tuvieron algún conflicto y lo pudieron resolver mejor. Finalmente procedemos a preguntar al docente a cargo y a dar nuestras devoluciones.

Antes de irnos, es importante pedirles a los chicos que saquen los dibujos que les habíamos pedido traer. Aquí, podemos comunicarles a los chicos que, para nosotros, lo más importante es haberlos ayudado a saber mejor qué es lo que les gusta. Por ello, podemos proponerles que peguen el dibujo que hicieron en su habitación, para acordarse siempre. Asimismo, podemos recordarles que lo que nos gusta puede ir cambiando, e invitarlos a rehacer el dibujo de vez en cuando.

Diagrama de Gantt

A continuación, las tablas 1 y 2 presentan, respectivamente, el cronograma de los encuentros, y las principales capacidades que se trabajarán en cada uno, de acuerdo a los objetivos del proyecto.

Encuentros		Semana						
		1	2	3	4	5	6	7
ETAPA 1: Presentación								
#1	Presentación	■						
ETAPA 2: Atención Plena y Emociones								
#2	Introducción a la Atención Plena		■					
#3	Atención Plena para las Emociones			■				
#4	Manejo de Conflictos Interpersonales				■			
ENCUESTA 1 A LOS CUIDADORES								
ETAPA 3: Trabajo con valores								
#5	Valores Personales					■		
#6	Valores en el Aula						■	
ETAPA 4: Cierre								
#7	Cierre							■
ENCUESTA 2 A LOS CUIDADORES								

* se realizarán observaciones informales del comportamiento de los niños durante todos los encuentros

** se realizará una encuesta a los directivos de la institución luego de seis meses de finalizada la intervención, con el fin de comparar el comportamiento de los chicos antes y después de la intervención. Para ello, se tendrán en cuenta observaciones de los directivos, docentes y cuidadores, así como el registro objetivo de sanciones.

Tabla 1. Cronograma de encuentros.

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Indicadores de impacto
Promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales saludables, así como la valoración de las propias experiencias, necesidades y deseos.	1. Desarrollar la capacidad de notar, aceptar y valorar sus propias experiencias emocionales	E2: Introducción a la Atención Plena E3: Atención Plena para las Emociones	Mayor conciencia sobre la propia experiencia, incluidos pensamientos, emociones, entre otros. Mayor conciencia sobre las propias emociones. Aumento de la capacidad para nombrar las emociones y para comprender su función.
	2. Aprender a regular sus emociones, logrando la posibilidad de actuar de manera más flexible y de acuerdo a valores	E3: Atención Plena para las Emociones E4: Manejo de Conflictos Interpersonales E5: Valores personales E6: Valores en el Aula	Mayor capacidad de distinguir función adaptativa y desadaptativa de una emoción en una situación determinada. Mayor capacidad de actuar de acuerdo a valores, regulando o aceptando las emociones desadaptativas. Mayor reconocimiento de los propios valores y aumento de conductas comprometidas con los mismos. Mayor capacidad para comportarse de manera amigable, empática y respetuosa con los demás compañeros.
	3. Identificar y diferenciar sus propios valores de las expectativas sociales	E5: Valores personales	Mayor capacidad de distinguir los propios valores de las expectativas ajenas. Aumento de conductas comprometidas con valores y disminución de las conductas complacientes desadaptativas.
	4. Valorar y defender sus necesidades y deseos de manera asertiva	E4: Manejo de Conflictos Interpersonales	Mayor capacidad para valorar las propias necesidades y deseos. Mayor capacidad para actuar de acuerdo con ellos aún en presencia de expectativas ajenas distintas. Mayor capacidad de resolver conflictos mediante la negociación y la asertividad.

Tabla 2. Principales capacidades trabajadas en cada encuentro.

Recursos

A continuación, la figura 4 exhibe los distintos recursos necesarios para la puesta en marcha del proyecto.

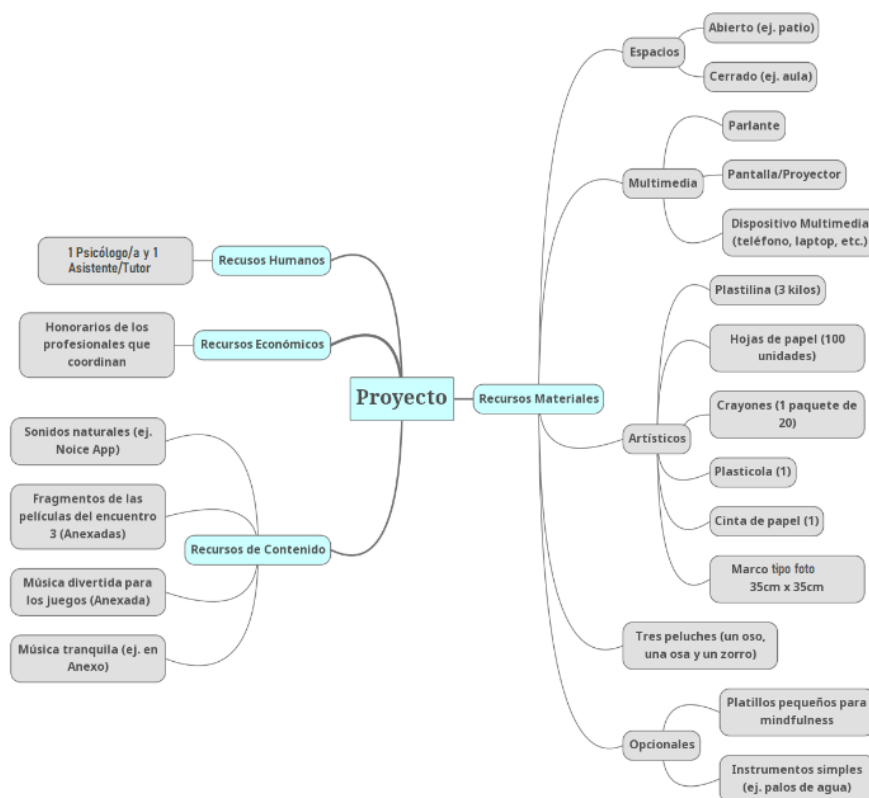


Figura 4. Recursos necesarios para el proyecto.

Presupuesto

A continuación, especificamos los costos generales del proyecto y de cada encuentro en particular.

Actividad	Duración	Coste		Coste total actividad
		Recursos Humanos	Recursos Materiales	
Encuentro 1	1,5 horas	\$15.300	-	\$15.300
Encuentro 2	1,5 horas	\$15.300	-	\$15.300
Encuentro 3	2 horas	\$20.400	\$5.000	\$25.400
Encuentro 4	1,5 horas	\$15.300	-	\$15.300
Encuentro 5	2 horas	\$20.400	\$2.600	\$23.000
Encuentro 6	1,5 horas	\$15.300	\$1.100	\$16.400
Encuentro 7	2 hotas	\$20.400	-	\$20.400
Total proyecto				\$131.100

Gastos Opcionales
\$3.000 (platillos)
\$40.000 (proyector)
\$7.000 (parlante)
\$9.000 (peluches)

Tabla 3. Presupuesto del proyecto.

Costos del Encuentro 1.

Los únicos costos de esta actividad corresponden a los honorarios de los coordinadores (\$5100 por hora, según la última actualización de aranceles mínimos del CPPC). Hoy en día, existen parlantes en casi cualquier casa o institución, conseguirlo prestado es fácil. Sin embargo, los parlantes bluetooth más accesibles hoy en día están alrededor de \$7000 (alrededor de 15 usd).

Costo total: 7650 (si ya se dispone de parlantes)

Costos del Encuentro 2.

Honorarios de los coordinadores (\$5100 por hora). El parlante se debería haber conseguido, ya sea prestado o comprado, para el encuentro anterior, por lo que no representaría un gasto nuevo. Los platillos son comunes entre terapeutas ACT, por lo que conseguirlos prestados no debería resultar dificultoso. Sin embargo, su adquisición cuesta alrededor de \$3000 en cualquier casa de música.

Costo total: 7650 (si ya se dispone de parlante y platillos).

Costos del Encuentro 3.

Honorarios de los coordinadores (\$5100 por hora). La pantalla (como un televisor) o el proyector pueden conseguirse fácilmente preguntando a conocidos. Incluso es posible que la escuela disponga. Recomendamos hacerlo de esa manera, ya que los proyectores más baratos rondan los cuarenta mil pesos argentinos. El dispositivo con los videos puede ser una laptop, pc, tablet o teléfono, que disponga de conectividad para enviar al proyector o pantalla. Los juegos de plastilina mayoristas tienen un precio de \$1000 por kilo y permiten la compra de colores específicos. Calculamos que con 3 kilos es suficiente para la cantidad de alumnos de los dos cursos iniciales de Maryland. Finalmente, un marco del tamaño precisado ronda los \$2000.

Costo total: 15200 (si ya se dispone de proyector).

Costos del Encuentro 4.

Honorarios de los coordinadores (\$5100 por hora).

Los peluches pueden conseguirse (incluso, se les puede preguntar a los cuidadores de los alumnos si alguno dispone de ellos). Sin embargo, los peluches cuestan alrededor de \$3000 cada uno.

Costo total: 7650 (si ya se dispone de los peluches),

Costos del Encuentro 5.

Honorarios de los coordinadores (\$5100 por hora). Hojas de papel (un pack de 100 hojas cuesta alrededor de \$800). Crayones (un pack vale alrededor de \$1800).

Costo total: 12800 (si ya se dispone del parlante).

Costos del Encuentro 6.

Honorarios de los coordinadores (\$5100 la hora). Una plasticola (\$400). Una cartulina (\$400). Cinta de papel (\$300).

Costo total: \$8750

Costos del Encuentro 7.

Honorarios de los coordinadores (\$5100 por hora).

Costo total: \$10200.

Evaluación

Debido al énfasis que la ACT pone en los procesos de flexibilidad psicológica (Greco & Hayes, 2008), las principales variables sobre las que pretendemos incidir son la atención plena, la aceptación y los procesos de valoración y acción comprometida. Al respecto, acordamos con dichos autores en que los procesos de aceptación y conciencia plena no deben ser un fin en sí mismo sino un medio para promover conductas comprometidas. En este sentido, incluso la conducta de valorar no tiene sentido si no se relaciona con acciones consistentes y efectivas para alcanzar resultados valiosos.

Si bien el estudio de estos procesos es aún muy joven, y más aún en la población infanto-juvenil, existen diversas herramientas, la mayoría de ellas basadas en auto reportes, que afortunadamente han sido adaptadas al habla hispana y al contexto latinoamericano. Es importante tener en cuenta que la mayoría de estos instrumentos,

aunque hayan sido adaptados a poblaciones juveniles, en general se administran a niños más grandes (desde los 6/7 años) que la población con la que trabajaremos en este proyecto. Aún así, las preguntas de los mismos no suelen ser de difícil comprensión, por lo que sí resultan útiles para nuestros fines. Sin embargo, debido a las características particulares del escenario en el que trabajaremos, mencionadas anteriormente, la evaluación del progreso dependerá principalmente de la evaluación y de preguntas no protocoladas durante los encuentros. Dichas preguntas estarán basadas en los cuestionarios que mencionaremos a continuación.

En primer lugar, basaremos nuestras mediciones en la Medida de Atención Plena de Niños y Adolescentes (CAMM, por sus siglas en inglés; Greco, Baer & Smith, 2011; Anexo VI) La CAMM es una escala de 10 ítems que evalúa la capacidad disposicional de un individuo para estar atento y ser consciente de las experiencias presentes en la vida cotidiana. Debido a su formato likert y su brevedad y sencillez, es una herramienta de rápida administración que proporciona una evaluación global de la capacidad de mindfulness de una persona (Romero, 2013). Esta escala ha sido traducida al español y adaptada transculturalmente (Romero, 2013), y ha mostrado poseer validez y confiabilidad en un estudio reciente realizado en Perú (Gustin-García & Alegre-Bravo, 2021).

El segundo instrumento con el que nos guiaremos es el Cuestionario de Evitación y Fusión para Jóvenes en su versión corta (AFQ-Y8, por sus siglas en inglés, Greco, Lambert & Baer, 2008; Anexo VII), destinado a evaluar la variable de flexibilidad psicológica. Está formado por 8 ítems, los cuales responden a una escala likert de 5 puntos, con preguntas tales como “Las cosas malas que pienso sobre mi deben ser ciertas” y “Dejo de hacer cosas que son importantes para mi cuando me siento mal”. Ha sido adaptado al español (Valdivia-Salas et al. 2017), y demostró buena validez y confiabilidad en su aplicación en el contexto latinoamericano (Salazar et al. 2019).

Por último, utilizaremos para nuestra evaluación el Cuestionario de Valores Personales (CVP, por sus siglas en inglés; Blackledge, Ciarrochi & Bailey, 2006; adaptado al español por Grupo ACT, 2020; Anexo VIII) para medir la variable de valores y conducta comprometida. Evalúa los valores de la persona a lo largo de nueve dimensiones separadas mediante preguntas abiertas, en primer lugar, para determinar los valores específicos de la persona en cada dimensión. Luego, se utiliza una escala likert para medir la importancia que la persona asigna a ese valor y la consistencia de sus acciones con el mismo. Finalmente, el cuestionario hace uso de 5 nuevos enunciados que evalúan, con una escala likert, si esos valores pertenecen a la persona o son expectativas ajenas. Es importante notar que, si bien se basa en la teoría de la Flexibilidad Psicológica, la cual está sólidamente respaldada, este cuestionario aún no posee estudios que determinen su validez (Serowik, Khan, LoCurto & Orsillo, 2018). Sin embargo, un documento aún no publicado por uno de los autores (Ciarrochi & Bilich, 2006) indica que los chicos que logran buenos resultados en valores intrínsecos tienen mayor alegría, menos tristeza y menos hostilidad que aquellos que puntúan alto en valores extrínsecos. Además, este cuestionario es ampliamente utilizado y es, por hoy, el que más se ajusta a evaluar valores y acción comprometida en poblaciones infantiles.

Es necesario mencionar que los niños preescolares no suelen ser examinados formalmente (es decir, con pruebas protocoladas). Además, algunas de las dimensiones o áreas que proponen medir los tests pueden no ser aptos para niños tan pequeños (por ejemplo, el apartado de relaciones románticas del CVP). Por ello, el formato de evaluación de la efectividad del proyecto para influir en las variables de interés (ej. flexibilidad psicológica) será principalmente informal y no estructurada, utilizando en gran medida la observación del comportamiento de los niños y la indagación. Pueden observar todos aquellos que se encuentren próximos a los niños antes, durante y después del transcurso de los encuentros. Esto incluye a los coordinadores, los docentes, preceptores, directivos, y familiares, entre otros. Respecto a la indagación, las preguntas

correspondientes a cada variable estarán basadas en los cuestionarios específicos de cada una, y predominarán en las etapas respectivas del proyecto. Asimismo, en lo que respecta al CVP, deberá excluirse la indagación de algunas áreas, tales como la de relaciones románticas o de trabajo/carrera, pues se corre el riesgo de influenciar a los chicos negativamente. Por último, el grado en que los chicos regulan mejor sus emociones puede también medirse mediante la frecuencia y gravedad de los conflictos en el aula, evidenciados por sanciones y suspensiones.

En relación al grado de implicación de los chicos, se les realizarán preguntas en casi todos los encuentros destinados a apreciar el interés por participar en las actividades. De la misma manera, pretendemos realizar una encuesta de tipo likert (Anexo IX) a sus cuidadores, a la mitad y al finalizar el proyecto, para evaluar sus observaciones respecto al proceso de los chicos. La misma se enviaría por whatsapp, ya que esta vía suele ser la más utilizada, mediante la creación de un grupo de solo envíos, para evitar el exceso de mensajes.

Finalmente, en cuanto a la administración de tests formales, es posible realizar una adaptación más protocolada en el futuro, mediante el uso de estrategias más dinámicas, como juegos. Sin embargo, dichas estrategias no serán utilizadas en este proyecto en particular debido a la corta extensión del mismo.

Resultados esperados

Debido a la brevedad del proyecto, así como la limitada experiencia y capacidad verbal de los chicos, no se espera que necesariamente terminen el ciclo con un conocimiento terminado de sus valores o una extraordinaria capacidad para reconocer y regular sus emociones. De hecho, estas son habilidades suelen tomar años para desarrollarse (Boggiano & Gagliesi, 2020; Hayes et al, 2011), por lo que dicha expectativa no sería realista.

Anhelamos, en cambio, que los chicos mejoren sus habilidades de flexibilidad psicológica lo más que puedan, siempre dentro de sus posibilidades. De esta manera,

esperamos que mejoren las capacidades de notar y aceptar las propias experiencias emocionales, con el fin de que puedan valorar y defender mejor sus necesidades y deseos. Procuramos también conseguir un incremento en la capacidad de regular las propias emociones, logrando la posibilidad de actuar de manera más flexible y de acuerdo a valores. Finalmente, esperamos un mejoramiento en la habilidad de identificar y diferenciar las expectativas sociales de los propios valores, para actuar de una manera más consistente con estos últimos.

Para aprovechar al máximo sus capacidades, utilizaremos materiales audiovisuales y artísticos, así como ejercicios vivenciales y de discusión. Además, se toma como marco teórico para guiar las prácticas y evaluaciones al Análisis de la Conducta Clínica (ACC), el cual dispone de desarrollos teóricos profundamente firmes y evidencia empírica de su efectividad en niños.

Las posibles limitaciones de nuestro abordaje se refieren principalmente a que el estudio de la ACT en niños es todavía una iniciativa joven. Debido a ello, los antecedentes de trabajos similares aún son escasos, al igual que los instrumentos de medición. Esto hace que los encuentros, incluidos los ejercicios de atención plena o valores, deban ser flexibles, pudiendo cambiar mínimamente durante el transcurso del ciclo de talleres (Trueba & Marcano, 1999).

En tanto a los costos del ciclo, los mismos corresponden casi exclusivamente a los honorarios de los coordinadores. Debido a la brevedad de las clases en el Ciclo Inicial, así como de la atención de los niños, la carga horaria del mismo tampoco es alta. Por ello, creemos que los beneficios profundos y potencialmente duraderos de los talleres ACT trascienden considerablemente los costos del proyecto.

Conclusiones

Las capacidades de ser conscientes de las propias experiencias y del entorno externo, y de reconocer los propios valores y actuar de acuerdo a ellos –aún en presencia de pensamientos o emociones desagradables– se ubican en el centro del

trabajo de la Terapia de Aceptación y Compromiso. El desarrollo de estas habilidades es especialmente crucial en niños, debido a su vulnerabilidad y a la perduración de sus aprendizajes. Un taller como el propuesto en el presente documento puede fomentar la promoción de la salud en los niños y prevenir la aparición de problemas significativos tanto en el presente como en el futuro. Es importante que esta intervención sea llevada por profesionales de la Psicología con formación idónea en terapias contextuales, ya que las mismas cuentan con evidencia empírica para mejorar las habilidades de flexibilidad psicológica en niños.

Referencias

- Abizadeh, A. (2007). Cooperation, pervasive impact, and coercion: on the scope (not site) of distributive justice. *Philosophy & Public Affairs*, 35(4), 318-358.
- Ajuriaguerra de J & Marcelli, D. (1997). *Manual de psicopatología del niño*.
- Alonso, M. M., & Klinar, D. (2014). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2013. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Barida, M., & Widyastuti, D. A. (2019). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) to Improve Educators Self-Acceptance of Children with Special Needs. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 6(2), 117-124.
- Barnes-Holmes et al. (2001). Psychological Development. En Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition (pp. 157-180)*. Springer Science & Business Media.
- Barnes-Holmes, Y. & Barnes-Holmes, D., (2001). Education. En Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.), *Relational frame theory: A*

post-Skinnerian account of human language and cognition (pp. 181-198).

Springer Science & Business Media.

- Barnes-Holmes, Y., Hussey, I., McEntegart, C., Barnes-Holmes, D., & Foody, M. (2015). Scientific ambition: The relationship between relational frame theory and middle-level terms in acceptance and commitment therapy. *The Wiley handbook of contextual behavioral science*, 365-382.
- Bateman, A., & Church, A. (2008). Prosocial behavior in preschool: The state of play. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 19-28.
- Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J. M., Blackson, E. A., Patel, T., ... & Roi, C. (2023). Yoga and Mindfulness for Social-Emotional Development and Resilience in 3–5 Year-Old Children: Non-Randomized, Controlled Intervention. *Psychology Research and Behavior Management*, 109-118.
- Benoit, V., & Gabola, P. (2021). Effects of positive psychology interventions on the well-being of young children: A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(22), 12065.
- Blackledge, J. T., & Barnes-Holmes, D. (2009). Core processes in acceptance & commitment therapy. In J. Blackledge, J. Ciarrochi, & F. Deane (Eds.), *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory, research, and practice (pp. 41-58)*. Bowen Hills, Australia: Australian Academic Press.
- Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., & Bailey, A. (2006). Personal values questionnaire. Manuscrito no publicado. *University of Wollongong, Australia.*
- Bockmann, J. O., & Yu, S. Y. (2023). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early childhood education journal*, 51(4), 693-703.
- Boggiano, J.P., Gagliesi, P. (2020). *Terapia Dialéctico Conductual: Introducción al tratamiento de consultantes con Desregulación Emocional*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp). Buenos Aires, Argentina.

- Bornstein, R. F. (2001). The impending death of psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology, 18*(1), 3.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bridgman, P. W. (1927). *The logic of modern physics* (Vol. 3a). Mcmillan.
- Bunge, M. (1997). *La causalidad: el principio de causalidad en la ciencia moderna* (H. Rodriguez, Trad.). Buenos Aires: Sudamericana. (Trabajo original publicado en 1959).
- Bunge, M. A., & Borgoñoz, A. L. (2010). *Las pseudociencias ¡vaya timo!*. Laetoli.
- Bunge, M., & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Siglo XXI.
- Cheang, R., Gillions, A., & Sparkes, E. (2019). Do mindfulness-based interventions increase empathy and compassion in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 1765-1779.
- Crews, F. (1996). The verdict on Freud. *Psychological Science, 7*(2), 63-68.
- da Silva Ferreira, T. A., Simões, A. S., Ferreira, A. R., & Dos Santos, B. O. S. (2020). What are values in clinical behavior analysis?. *Perspectives on Behavior Science, 43*, 177-188.
- Decety, J., Meidenbauer, K. L., & Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: A behavioral neuroscience investigation. *Developmental Science, 21*(3), e12570.
- Dixon, M. R., Hayes, S. C., & Belisle, J. (2023). *Acceptance and commitment therapy for behavior analysts: A practice guide from theory to treatment*. Taylor & Francis.
- Dougher, M. J., & Hayes, S. C. (2000). Clinical Behavior Analysis. In M. J. Dougher (Ed), *Clinical Behavior Analysis* (pp. 11-26). Reno, NV: Context Press.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education, 117*(2), 215-230.

- Ellis, A. (1968). Is psychoanalysis harmful. *Psychiatric Opinion*, 5(1), 16-25.
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of consulting psychology*, 16(5), 319.
- Fang, S., & Ding, D. (2020). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for children. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 225-234.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203-210.
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 23, 315-336.
- Fox, E. J. (2008). Contextualistic perspectives. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 55-66). Routledge.
- Freud, S. (1915). *Repression*. London: Hogarth.
- Freud, S., & Breuer, J. (1955 [1895]). *Studies on Hysteria* (Standard Editions 2, edited by J. Strachey). London: Hogarth Press
- Friman, P. C., Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (1998). Why behavior analysts should study emotion: The example of anxiety. *Journal of applied Behavior analysis*, 31(1), 137-156.
- Fromm, E. (2017). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor* (1°ed. 12° reimpresión). Buenos Aires. Paidós. Traducción de Noemi Rosenblatt. (Publicado originalmente como *The Art of Loving*, 1956).
- Froxán Parga, M. X. (2014). La falacia del argumento cronológico. *Revista Conductual*, 2, 1, 13-22. ISSN: 2340-0242
- Froxán-Parga, M. X. (2020). *Análisis funcional de la conducta humana*. Comercial Grupo ANAYA, SA.

- Geronimi, E. M., Arellano, B., & Woodruff-Borden, J. (2020). Relating mindfulness and executive function in children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(2), 435-445.
- Gifford, E. V., & Hayes, S. C. (1999). Functional contextualism: A pragmatic philosophy for behavioral science. In *Handbook of behaviorism* (pp. 285-327). Academic Press.
- Gloster, A. T., Klotsche, J., Ciarrochi, J., Eifert, G., Sonntag, R., Wittchen, H. U., & Hoyer, J. (2017). Increasing valued behaviors precedes reduction in suffering: Findings from a randomized controlled trial using ACT. *Behaviour Research and Therapy*, 91, 64-71.
- Gobin, K. C. S. (2019). *Singing Your Negative Body-Related Thoughts: A Randomized Controlled Trial of a New Cognitive Defusion Strategy*. Tesis de Grado inédita. York University. Toronto, Ontario.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- González, M. E., & Dagfal, A. A. (2018). *El Psicoanálisis en la Universidad argentina: un estudio del currículum en Psicología (2000-2012)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Greco, L. A., & Hayes, S. C. (Eds.). (2008). *Acceptance & mindfulness treatments for children & adolescents: A practitioner's guide*. New Harbinger Publications.
- Greco, L. A., Baer, R. A., y Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614
- Greco, L. A., Heffner, M., Poe, S., Ritchie, S., Polak, M., & Lynch, S. K. (2005). Maternal adjustment following preterm birth: Contributions of experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 36(2), 177-184.

- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological assessment, 20*(2), 93-102.
- Grünbaum, A. (1984). *The foundations of psychoanalysis: A philosophical critique* (No. 2). Univ of California Press.
- Grupo ACT (2020). *Cuestionario de Valores Personales II*. Extraído de “<https://grupoact.com.ar/wp-content/uploads/2020/08/Cuestionario-de-Valores-Personales-II-Castellano.pdf>” el 3 de junio de 2023.
- Gustin-García, M. G., & Alegre-Bravo, A. A. (2021). Validación de Child and Adolescent Mindfulness Measure en escolares de Lima, Perú. *Revista Evaluar, 21*(2), 63-79.
- Hasell J., Roser, M., Ortiz-Ospina, E., & Arriagada, P. (2022) - "Poverty". Publicado en OurWorldInData.org. Recuperado el 16 de abril de 2023 de '<https://ourworldindata.org/poverty>'.
- Hayes, S. (2019). *A Liberated Mind: The essential guide to ACT*. Random House.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy, 35*(4), 639-665.
- Hayes, S. C., (1994). Content, context, and the types of psychological acceptance. *En Acceptance and Change: content and context in psychotherapy*. Hayes, SC, Jacobson, Follete, VM y Dougher, MJ. Eds. (pp. 13-32). Context Press: Reno, Nevada.
- Hayes, S. C., & Bissett, R. T. (2000). Behavioral psychotherapy and the rise of clinical behavior analysis. *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 231–245). Context Press/New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2021). “Third-wave” cognitive and behavioral therapies and the emergence of a process-based approach to intervention in psychiatry. *World Psychiatry, 20*(3), 363-375.

- Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (Eds.). (2018). *Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology, 64(6), 1152*.
- Hollander, N. C. (1990). Buenos Aires: Latin mecca of psychoanalysis. *Social Research, 889-919*.
- i Baqué, E. F. (2003). ¿ Qué es conducta?. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 3(3), 595-613*.
- Ii, T., Sato, H., Watanabe, N., Kondo, M., Masuda, A., Hayes, S. C., & Akechi, T. (2019). Psychological flexibility-based interventions versus first-line psychosocial interventions for substance use disorders: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials. *Journal of Contextual Behavioral Science, 13, 109-120*.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*.
- Kanter, J. W., Busch, A. M., & Rusch, L. C. (2011). *Activación conductual: refuerzos positivos ante la depresión*. Alianza editorial.
- Kellett, J. R. (2007). *The impact of railways on Victorian cities*. Routledge.
- Kennedy, A. E., Whiting, S. W., & Dixon, M. R. (2014). Improving novel food choices in preschool children using acceptance and commitment therapy. *Journal of Contextual Behavioral Science, 3(4), 228-235*.
- Kirsner, D. (2004). Psychoanalysis and Its Discontents. *Psychoanalytic Psychology, 21(3), 339-352*.

- Knapp, P., Kieling, C., & Beck, A. T. (2015). What Do Psychotherapists Do? A Systematic Review and Meta-Regression of Surveys. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(6), 377.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy: A guide for creating intense and curative therapeutic relationships*. New York, NY: Plenum.
- Kuhn T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Primera edición en español (FCE, México). Fondo de Cultura Económica.
- Lertladaluck, K., Suppalarkbunlue, W., Moriguchi, Y., & Chutabhakdikul, N. (2021). School-based mindfulness intervention improves executive functions and self-regulation in preschoolers at risk. *The Journal of Behavioral Science*, 16(2), 58-72.
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J., & Hayes, S. C. (2012). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A meta-analysis of laboratory-based component studies. *Behavior therapy*, 43(4), 741-756.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral therapy treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford.
- Linehan, M. M (2020). *Manual de entrenamiento en habilidades DBT : para el/la terapeuta*. Revisión y traducción: Pablo Gagliesi. Tres olas Ediciones y Editorial de la Universidad de La Plata.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists*. New Harbinger Publications.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. (s. f.). *Aprendizajes y contenidos fundamentales: educación obligatoria*. Recuperado de

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/Ciud-y-Humanidades2.pdf>

- Mosher, D. L. (1991). Macho men, machismo, and sexuality. *Annual Review of Sex Research, 2(1)*, 199-247.
- Moskow, D. M., Ong, C. W., Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2023). Process-based therapy: A personalized approach to treatment. *Journal of Experimental Psychopathology, 14(1)*, 20438087231152848.
- Murrell, A. R., & Scherbarth, A. J. (2006). State of the research & literature address: ACT with children, adolescents and parents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 2(4)*, 531.
- Murrell, A. R., Coyne, L. W., & Wilson, K. G. (2004). *ACT with children, adolescents, and their parents. A practical guide to acceptance and commitment therapy* (pp. 249-273).
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of general psychology, 2(2)*, 175-220.
- Niebuhr, R. (1986). *The essential Reinhold Niebuhr: Selected essays and addresses*. Yale University Press.
- Norton, P. J., & Paulus, D. J. (2017). Transdiagnostic models of anxiety disorder: Theoretical and empirical underpinnings. *Clinical Psychology Review, 56*, 122-137.
- Obiols, J. (2008). *Manual de psicopatología general*. Biblioteca Nueva.
- Olaz, F. O., de Psicoterapias Contextuales, F. C. I., & Roberts, C., 2019. La relación terapéutica como proceso de cambio. Bases teóricas y principios terapéuticos de la Psicoterapia Analítico Funcional. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental, 2da edición. Agosto de 2019*.
- Organización Mundial de la Salud (2000). *Salud mental 2001. Informe de la Secretaría. CONSEJO EJECUTIVO. 107a reunión. Punto 9.4 del orden del día provisional*. Recuperado de: https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB107/se27.pdf

- Organización Mundial de la Salud (2022). *Maltrato infantil*. Recuperado de “<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>” el 14 de mayo de 2023.
- Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of genetic psychology, 174*(4), 403-428.
- Parga, M. X. F., Freitag, M. A., Elvira, A. C., & De La Cruz, I. V. (2010). Una concepción conductual de la motivación en el proceso terapéutico. *Psicothema, 556-561*.
- Paris, J. (2017). Is psychoanalysis still relevant to psychiatry?. *The Canadian journal of psychiatry, 62*(5), 308-312.
- Park, S. W. (2006). Psychoanalysis in textbooks of introductory psychology: A review. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 54*(4), 1361-1380.
- Pérez Álvarez, M. (2014). *Las terapias de tercera generación como terapias contextuales*. Síntesis.
- Pérez Álvarez, M., Fernández Hermida, J. R., Fernández Rodríguez, C., & Amigo Vázquez, I. (2003). El fin de la inocencia en los tratamientos psicológicos. Análisis de la situación actual. M. Pérez Álvarez, JR Fernández Hermida, C. Fernández Rodríguez e I. Amigo Vázquez (Coords.), *Guía de tratamientos psicológicos eficaces I*, 17-34.
- Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A. y Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos: un análisis funcional*. Pearson-Prentice Hall.
- Perkin, H. (2003). *The origins of modern English society*. Routledge.
- Plumb, J. C., Stewart, I., Dahl, J., & Lundgren, T. (2009). In search of meaning: Values in modern clinical behavior analysis. *The Behavior Analyst, 32*, 85-103.
- Popper, K. R. (1962). *Conjectures and refutations*. NY.
- Popper, K. R. (1999). *All life is problem solving*. Psychology Press.

- Rahal, G. M., & Gon, M. C. C. (2020). A systematic review of values interventions in acceptance and commitment therapy. *International journal of psychology and psychological therapy*, 20(3), 355-372.
- Redmond, J., & Shulman, M. (2008). Access to psychoanalytic ideas in American undergraduate institutions. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56(2), 391-408.
- Reyes, M. A. (en prensa) El evento y los procesos psicológicos desde la psicología operante. En S. Ortiz, y C. Rivera (Comps). *Terapias Contextuales en Niños, Adolescentes y Padres: Fundamentos y Aplicación Clínica*
- Robinson, B. (2011). "Victorian Medicine – From Fluke to Theory". BBC History. Retrieved 13 October 2020.
- Romero, J. T. (2013). *Adaptación Transcultural de la Escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure)*. Tesis de maestría inédita. Valencian International University, Valencia.
- Salazar, D. M., Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Barreto-Zambrano, M. L., Gómez-Barreto, M. P., & Flórez, C. L. (2019). Psychometric properties of the avoidance and fusion questionnaire–youth in Colombia. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 305-313.
- Samuel, C. (2013). *Symbolic violence and collective identity: Pierre Bourdieu and the ethics of resistance*. *Social Movement Studies*, 12(4), 397-413.
- Shapiro, T., & Shapiro, T. (1979). What Is Language and How Do We Look at It?. *Clinical Psycholinguistics*, 14-23.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology*, 8, 1866.
- Skinner, B. F. (1977). Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism*, 5(2), 1-10.
- Skinner, B. F. (1984). The operational analysis of psychological terms. *Behavioral and brain sciences*, 7(4), 547-553.

- Skinner's, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton Century Crofts.
- Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., & Bazzano, A. N. (2021). Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(11), 6091.
- Törneke, N. (2016). *Aprendiendo TMR: una introducción a la Teoría del Marco Relacional y sus aplicaciones clínicas*. Didacbook.
- Trueba, B., & Marcano, B. T. (1999). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar (Vol. 1)*. Ediciones de la Torre.
- Universidad Siglo 21 (2019). *Unidad Educativa Maryland*, Seminario Final de Psicología, Recuperado de "<https://siglo21.instructure.com/courses/18993/pages/plan-de-intervencion-modulo-0#org2>" el 25 de abril de 2023."
- Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Zaldivar, P., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2017). Spanish validation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y). *Assessment*, *24*(7), 919-931.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Vega, J. A., & Froxán-Parga, M. X., (2021). *Análisis funcional de la interacción verbal entre terapeuta y cliente con diagnóstico de Trastorno Mental Grave*. Disertación Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Waller, G., Mountford, V., Lawson, R., Gray, E., Cordery, H., & Hinrichsen, H. (2010). The key elements of cognitive behavioral therapy and the self-help approach. *In Beating Your Eating Disorder: A Cognitive-Behavioral Self-Help Guide for Adult Sufferers and their Carers (pp. 10-14)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511910067.004
- White, K. (2017). The social construction of mental illness. In *Routledge international handbook of critical mental health (pp. 24-30)*. Routledge, S. C.,

Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition* (pp. 157-180). Springer Science & Business Media.

Wilson, K. G. & DuFrene, T. (2009). *Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. Oakland, CA: New Harbinger.

Zanón, I., Matías, T., Luque, A., Moreno-Agostino, D., Aranda, E., Morales, C., ... & Márquez-González, M. (2016). *Guía para la Elaboración de un Análisis Funcional del Comportamiento Humano*.

Anexo

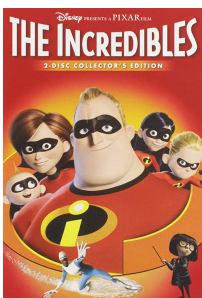
Anexo I

Material audiovisual del Encuentro 3.



Buscando a Nemo (2003)

- La escena en la que el papá de Nemo y Dory se ven rodeados de medusas (‘45,05 a ‘45,54)
- La escena en la que Nemo desafía a su padre acercándose al barco, y lo secuestra un buzo (‘14,05 a ‘15,09)
- La escena en la que Dory se hace amiga de una pequeña medusa y ésta le pica (‘45,05 a ‘45,28). Es la misma escena que la primera, solo que más corta.



Los Increíbles (2004)

- La escena en la que Dash escucha el cohete venir y corre a salvarse a sí mismo y a su hermana (‘80,30 a ‘81,13)
- La escena en la que Bob levanta un auto de tanto enojo (‘16,16 a ‘17,07)



Ratatouille (2007)

- La escena en la que Remy detecta veneno para ratas en lo que está por comer su padre ('2,11 a '2,51)



Intensamente (2015)

- La escena en que Enojo logra romper el vidrio ('78,30 a '78,48)
- La escena en la que Alegría diseña un plan para despertar felizmente a Riley, y éste falla ('54,25 a '55,06)
- La escena en la que sólo Tristeza puede animar a Bing Bong ('48 a '49,28)



Happy Feet (2006)

- La escena en la que Gloria baila al compás de Mumble ('53,52 a '54,39)



Coco (2017)

- La escena en la que Miguel le canta a su abuela la canción de su padre ('90,45 a '91,52)



Up (2009)

- Las escenas en la que el Carl es feliz con su vida, y en las que entristece por perder a su esposa ('6 a '8,40 – '10,53 a '11,30)

Anexo II

Metáforas de regulación emocional

La metáfora de “amasar las emociones” (Figura 5), de elaboración propia, se refiere a la posibilidad de moldear nuestra respuesta emocional y de actuación luego de la aparición de una emoción.



Figura 5. Metáfora de amasar las emociones.

La metáfora de “surfear la ola” (Figura 6), comúnmente utilizada en DBT (Boggiano & Gagliosi, 2020), hace referencia a que a veces la emoción aparece, y no es posible hacer que se vaya. Sin embargo, usualmente las emociones suelen comportarse como olas: crecen de a poco, tienen un pico, y luego disminuyen. De esta manera, en DBT se propone que atender plenamente a ella es una forma de tolerarla (“surfearla”) hasta que la misma se disipe.



Figura 6. Metáfora de surfear la ola.

Anexo III

Música divertida.

Utilizaremos el arreglo de Hardy Schneiders de “Yakety Sax”, disponible en [“https://open.spotify.com/track/2sYLTobirL9P7HI51kCvib?si=31acde2599c74846”](https://open.spotify.com/track/2sYLTobirL9P7HI51kCvib?si=31acde2599c74846).



Figura 7. Yakety Sax.

Anexo IV

Música tranquila para atención plena.

Utilizaremos el álbum Ambient Cabin Sessions de The Wong Janice, disponible en [“https://open.spotify.com/album/6SvVbc2gGHic9a4XmkojAZ?si=H6CZ2En_SkOWogpEqcoC5A”](https://open.spotify.com/album/6SvVbc2gGHic9a4XmkojAZ?si=H6CZ2En_SkOWogpEqcoC5A)

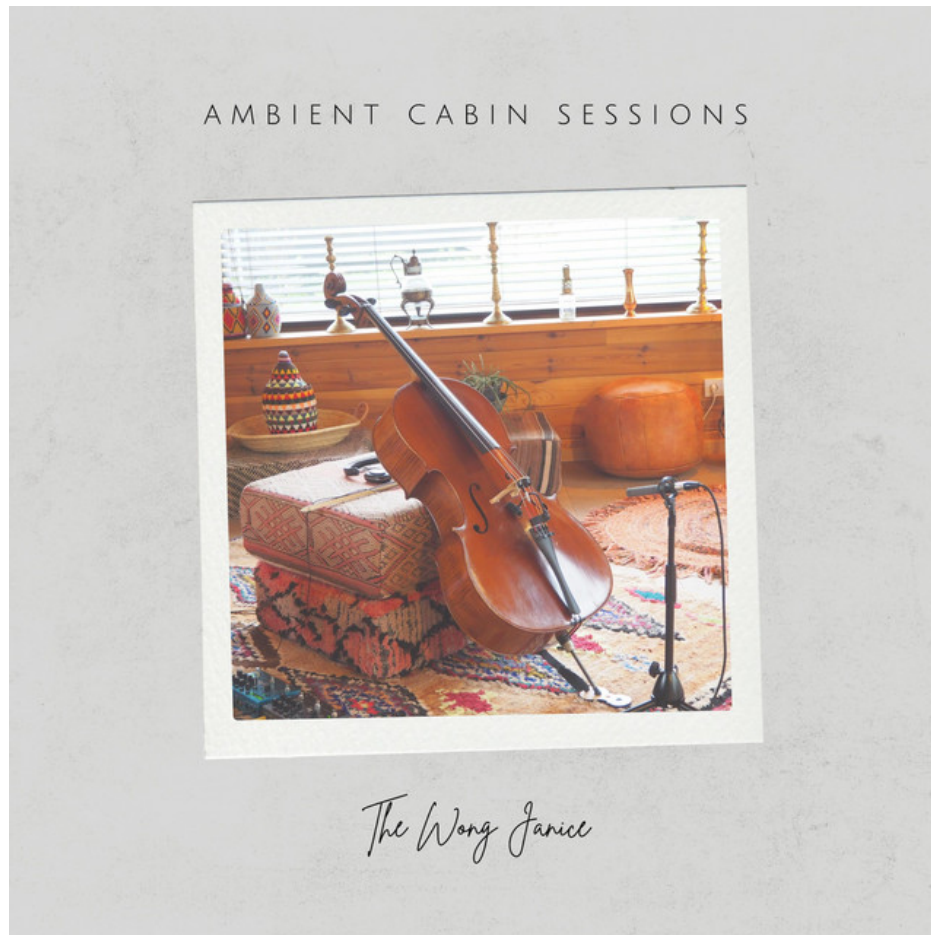


Figura 8. Ambient Cabin Sessions. The wong Janice.

Anexo V

Hoja de pruebas (elaboración propia).

A continuación, se detallan algunas ideas de pruebas posibles.

- Jugar a "Simón dice" con acciones graciosas, como saltar en un pie o mover la nariz.
- Pretender ser diferentes animales y hacer sus sonidos.
- Bailar como diferentes animales, como un conejo saltarín o una serpiente deslizante.
- Hacer caras graciosas por turnos y ver quién puede hacer la más divertida.

- Tener un concurso de "¿Quién puede hacer el ruido más tonto?".
- Jugar a "Veo, veo" usando colores o formas en la habitación.
- Turnarse para contar chistes y ver quién puede hacer reír a todos más.
- Jugar a "Pato, pato, ganso" usando palabras graciosas en lugar de las tradicionales.
- Ser el chef de un "Restaurante imaginario" con dos compañeros que son ayudantes y dos compañeros que son clientes.
- Pretender ser robots y caminar haciendo sonidos de bocina.
- Jugar a "Sigue al líder" con acciones divertidas como saltar, girar o gatear.
- Turnarse para hacer de diferentes personajes de un libro de cuentos o programa de televisión favorito.
- Tener una competencia de "Caminata divertida" donde los niños inventen sus propias formas graciosas de caminar.
- Jugar a "Escondite" usando lugares graciosos para esconderse.
- Pretender ser diferentes tipos de clima, como un tornado ventoso o una nube lluviosa.

Anexo VI

CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure; Versión traducida por Romero, 2013).

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Para ello, piensa en ti antes de responder. Coloca una X en la casilla que tú consideres más adecuada.

1-Nunca 2-Casi Nunca 3-A menudo 4- Casi Siempre 5- Siempre

1 2 3 4 5

1. Me siento mal conmigo mismo por tener sentimientos que no tienen sentido					
2. En la escuela, camino de clase a clase sin darse cuenta de lo que estoy haciendo					
3. Me mantengo ocupado por lo que no soy consciente de mis pensamientos o sentimientos					
4. Me digo a mi mismo que no debería sentir lo que estoy sintiendo					
5. Aparto de mi mente los pensamientos que no me gustan					
6. Me es difícil prestar atención a una sola cosa en cada momento					
7. Pienso sobre cosas que ocurrieron en el pasado en vez de en cosas que están ocurriendo en el presente					
8. Me siento mal conmigo mismo por tener ciertos pensamientos					
9. Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y no debería tenerlos					
10. Soy capaz de parar los sentimientos que no me gustan					

Anexo VII

Cuestionario de Evitación y Fusión-Adolescentes, versión corta (AFQ-Y8; adaptado al español).

A continuación leerás una serie de afirmaciones. Para cada una, rodea con un círculo la opción de respuesta que mejor describa cómo de cierta es esa afirmación para ti:

0 Nada cierta; 1 Un poco cierta; 2 Casi cierta; 3 Cierta; 4 Muy cierta

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Mi vida no estará bien hasta que consiga sentirme feliz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Mis pensamientos y sentimientos me fastidian la vida. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Las cosas malas que pienso sobre mi deben ser ciertas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Si se me acelera el corazón es porque hay algo en mi que no funciona. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Dejo de hacer cosas que son importantes para mí cuando me siento mal. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Rindo peor en clase cuando tengo pensamientos tristes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. No puedo ser un buen amigo si me siento mal. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Tengo miedo de mis sentimientos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo VIII

Cuestionario de Valores Personales (CVP; adaptado al español).

Cuestionario de valores personales II

Instrucciones:

A continuación de esta página de instrucciones, encontrarás nueve páginas adicionales. Cada página incluye uno de los Ámbitos de Valores (áreas de tu vida que quizá te resulten importantes) enumerados a continuación.

Ámbitos de valores:

1. Relaciones Familiares
2. Amistades/Relaciones Sociales
3. Pareja/Relaciones Románticas
4. Trabajo/Carrera
5. Educación/Crecimiento/Desarrollo Personal
6. Recreación/Ocio/Deporte
7. Espiritualidad/Religión
8. Comunidad/Ciudadanía
9. Salud/Bienestar Físico

En cada una de las siguientes páginas, lee detenidamente la descripción del ámbito de valores y escribe *tus* valores en el área indicada. Tus valores son formas de vivir y hacer las cosas que te son importantes y que están relacionadas con ese Ámbito de Valores.

Debajo de cada uno de los valores que escribas, verás una serie de 9 preguntas sobre diferentes aspectos de esos valores individuales. Responde cada una de estas preguntas marcando con un círculo los números que sean verdaderos en tu caso, en cada página en que hayas descrito un valor personal.

Valor Personal #1: Relaciones Familiares

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta muy importante, describe a la persona que más te gustaría ser en tus relaciones con tus padres, hermanos y / o hijos (no incluyas parejas/relaciones románticas). Por ejemplo, algunas personas que desean relaciones cercanas con estos miembros de la familia valoran ser cariñosas, solidarias, abiertas, honestas, amables y atentas, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser en tus relaciones familiares.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderadamente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderadamente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #2: Amistad/Relaciones sociales

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser en tus relaciones sociales y de amistad. Por ejemplo, algunas personas que desean relaciones cercanas con sus amistades valoran ser cuidadosos, brindar apoyo, ser abiertas, honestas, amables y atentas, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser en tus relaciones de amistad.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderada- mente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderada- mente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #3: Parejas/Relaciones románticas

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser en una relación romántica o de pareja. Por ejemplo, algunas personas que desean relaciones cercanas con sus parejas valoran ser cariñosas, solidarias, abiertas, honestas, amables y atentas, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser en tus relaciones románticas o de pareja.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderada- mente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderada- mente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #4: Trabajo/Carrera

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser en tu carrera o trabajo. Por ejemplo, algunas personas valoran ciertos trabajos que les permiten desarrollar su talento, o trabajos que les permiten expresarse, o trabajos que generan algún impacto o diferencia en las vidas de otras personas, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser en tu trabajo o carrera.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderada- mente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderada- mente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #5: Educación/Desarrollo personal

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser con respecto a tu educación o desarrollo personal. Por ejemplo, algunas personas valoran ser abiertas y receptivas a nuevas ideas y perspectivas, o valoran realizar contribuciones serias y cuidadosas sobre cuestiones importantes, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser con respecto a tu educación o desarrollo personal.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderadamente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderadamente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #6: Recreación/Ocio/Deporte

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser durante actividades de recreación, ocio o deporte. Por ejemplo, algunas personas valoran descubrir o aprender nuevas cosas (o pasar más tiempo con la familia y amigos) durante su tiempo libre de recreación y ocio, o valoran mantenerse activas, competitivas, jugando juntas como parte de un equipo, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser con respecto a tu recreación, ocio y deporte.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderadamente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderadamente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #7: Espiritualidad/Religión

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser con respecto a tu espiritualidad y/o religión. Por ejemplo, algunas personas valoran conectar con la naturaleza y/o con la gente alrededor, conectar con Dios, ser parte de una iglesia, y /o vivir en relación a ciertos ideales religiosos, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser respecto a tu espiritualidad o religión.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderadamente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderadamente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #8: Comunidad/Ciudadanía

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser con respecto a tu comunidad o país. Por ejemplo, algunas personas valoran ayudar a otros en su comunidad, desarrollar y avanzar en sus ideas humanitarias o políticas en un nivel local o de mayor jerarquía, o ayudar a preservar ciertos espacios de valor, pero deberás decidir por tu cuenta qué tipo de persona valoras ser con respecto a tu comunidad o a tu rol ciudadano.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderadamente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderadamente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Valor personal #9: Salud/bienestar físico

Instrucciones: Si ésta es un área de tu vida que te resulta importante, describe a la persona que más te gustaría ser con respecto a tu salud personal. Por ejemplo, algunas personas valoran ser activas, comer saludable, o ejercitar regularmente, pero deberás decidir por tu cuenta que tipo de persona valoras ser en relación a tu salud o a tu bienestar físico.

Por favor escribe tus valores de esta área aquí:

Por favor contesta las siguientes preguntas marcando con un círculo aquellas que te resulten verdaderas:

	1 Nada	2 Un poco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremadamente
1. ¿Cuán importante es este valor?	1	2	3	4	5
2. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para vivir de acuerdo a este valor?	1	2	3	4	5
3. Ahora mismo, ¿te gustaría mejorar tu progreso en este valor?	1	2	3	4	5
4. En las últimas 10 semanas, he tenido el siguiente porcentaje de éxito en relación a vivir este valor:	1 0-20%	2 21-40%	3 41-60%	4 61-80%	5 81-100%

5. Valoro esto porque:

	1 Fuertemente en desacuerdo	2 Moderadamente en desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 Moderadamente de acuerdo	5 Fuertemente de acuerdo
a. Otras personas estarían disgustadas conmigo si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
b. Me sentiría culpable o me daría vergüenza si estos valores no fueran importantes para mí.	1	2	3	4	5
c. Estos valores son importantes para mí independientemente de lo que piensen los demás.	1	2	3	4	5
d. Vivir consistentemente con estos valores hace que mi vida sea más significativa.	1	2	3	4	5
e. Experimento diversión y disfrute cuando vivo de manera consistente con este valor.	1	2	3	4	5

Anexo IX

Cuestionario para padres/cuidadores.

Por favor, responda con la mayor sinceridad posible a las siguientes afirmaciones. Para ello, rodee con un círculo la opción de respuesta que mejor describa qué tan precisamente describen el comportamiento de su hijo/a en el último tiempo.

0 Nada cierta; 1 Un poco cierta; 2 Casi cierta; 3 Cierta; 4 Muy cierta

- | | |
|--|-----------|
| 1. Está más atento/a a lo que pasa, tanto afuera como dentro de sí. | 0 1 2 3 4 |
| 2. Ha estado más tranquilo/a. | 0 1 2 3 4 |
| 3. Se muestra más atento/a a sus emociones y su valor funcional. | 0 1 2 3 4 |
| 4. En el último tiempo, ha demostrado reconocer y etiquetar mejor sus emociones. | 0 1 2 3 4 |
| 5. En situaciones de conflicto, pudo regular mejor sus emociones. | 0 1 2 3 4 |
| 6. Habla más sobre sus intereses o se involucra más en actividades placenteras o valoradas por él/ella mismo. | 0 1 2 3 4 |
| 7. Reflexiona más sobre los motivos de sus conductas. | 0 1 2 3 4 |
| 8. Cuestiona las expectativas que los demás tienen para con él/ella. | 0 1 2 3 4 |
| 9. Es más hábil en encontrar un punto medio en situaciones de desacuerdo. | 0 1 2 3 4 |
| 10. Demuestra mayor capacidad para negarse respetuosa o asertivamente a actuar de acuerdo a una expectativa ajena. | 0 1 2 3 4 |