



SERES EMOCIONALES EL IMPACTO DE LAS PRIMERAS RELACIONES AFECTIVAS A LO LARGO DE LA VIDA

Marta Giménez-Dasí *
(marta.dasi@uv.es)

Resumen

La psicología siempre ha puesto de manifiesto el impacto que las primeras relaciones afectivas tienen para el desarrollo del ser humano. No obstante, la investigación reciente en psicología del desarrollo y en neurodesarrollo está mostrando los mecanismos específicos que están implicados en ese proceso. El objetivo de este artículo es dar a conocer estos mecanismos y reunir la evidencia empírica que muestra cómo el intercambio emocional temprano entre el bebé y el cuidador principal tiene un papel muy relevante en el desarrollo posterior. Así, se expone brevemente el paso del intercambio emocional temprano al vínculo afectivo y a la competencia emocional en la infancia. También se explica la evidencia que muestra un enlace entre el vínculo afectivo y el desarrollo de algunas habilidades concretas en la edad adulta, como la regulación, estrechamente ligadas a la salud mental. Toda esta evidencia permite defender que el desarrollo del ser humano está basado, en gran medida, en el impacto que producen las primeras relaciones emocionales y que el conocimiento sobre este impacto podría constituir una importante línea en la prevención de los trastornos psicológicos.

Palabras clave: intercambio afectivo temprano, apego, autorregulación, trastornos psicológicos.

Abstract

Psychology has always shown the impact that the first affective relationships have for the development of the human being. However, recent research in developmental psychology and neurodevelopment is showing the specific mechanisms that are involved in that process. The aim of this paper is to present these mechanisms and to gather the empirical evidence that shows how the early emotional exchange between the baby and the main caregiver plays a very important role in later development. We discuss the passage from early emotional exchange to attachment and emotional competence in childhood. We also show the link between attachment and the development of some specific skills in adulthood, such as narrative and self-regulation. These two skills seem closely linked to mental health. All this evidence allows to defend our main thesis: the development of the human being is based, to a great extent, on the impact produced by the first emotional relationships and knowledge about this impact could help in the prevention of psychological disorders.

Key words: early affective exchange, attachment, self-regulation, psychological disorders.

Fecha de Recepción: 22 / octubre / 2017

Fecha de Aceptación: 27 / febrero / 2018

*: Universidad de Valencia; y Universidad Camilo José Cela.

1. Seres emocionales

El impacto de las primeras relaciones afectivas a lo largo de la vida

Las primeras relaciones emocionales tienen una enorme relevancia para el resto de la vida de las personas. Estas relaciones se refieren a los vínculos que los bebés establecen con sus cuidadores durante el primer y segundo año de vida. Aunque hace ya mucho tiempo que diferentes corrientes psicológicas señalaron esta relevancia, hasta el inicio de los años 2000 no se ha obtenido la evidencia empírica necesaria que ha permitido entender por qué o cómo se produce este impacto. Así, si recordamos algunas ideas básicas del psicoanálisis, nos daremos cuenta enseguida de que para esta corriente psicológica las relaciones entre el bebé y sus progenitores –especialmente la madre– son fundamentales, casi la base, para explicar el desarrollo de las personas. Muchos años después podemos decir que esta idea no ha cambiado. Efectivamente, como veremos a lo largo de este artículo, el impacto de las primeras relaciones emocionales es enorme para el resto de la vida. Sin embargo, hoy contamos con un conjunto de datos empíricos que permiten entender esta afirmación sin tener que postular la existencia de estructuras psicológicas de difícil comprobación. La neurociencia y los trabajos que desde la psicología del desarrollo evalúan estas relaciones de forma rigurosa permiten concluir, sin ninguna duda, lo que corrientes como el psicoanálisis afirmaban pero no podían demostrar.

Para exponer de forma ordenada este impacto, empezaremos explicando brevemente cómo son las primeras interacciones entre el bebé y sus cuidadores, qué tipos de relaciones se pueden establecer y qué ocurre cuando estas figuras no están disponibles. En segundo lugar, explicaremos la relación que existe entre las primeras relaciones emocionales y la competencia emocional que se desarrolla en la infancia. En este apartado explicaremos también algunos de los resultados de nuestro trabajo de investigación, que tiene como objetivo fomentar la competencia emocional y social en niños de 2 a 11 años desde el contexto escolar. Por último, veremos las repercusiones de los primeros vínculos a lo largo de la vida adulta y enlazaremos con la idea de la coherencia narrativa y la capacidad de regulación en el adulto. Para terminar, incluiremos algunas ideas sobre las implicaciones prácticas que toda esta investigación permite hacer. Desde nuestro punto de vista, la prevención de la salud mental reside, en gran medida, en fomentar relaciones emocionales de calidad en los primeros momentos de la vida.

2. Los primeros pasos de la vida emocional

Una de las características más propias de los seres humanos es la búsqueda de contacto con otros congéneres. En el bebé esta motivación o deseo de entrar en contacto con los demás se denomina *intersubjetividad primaria* y para algunos autores constituye una capacidad innata que se muestra desde los primeros momentos de vida (Trevarthen, 1982).

Además de esta búsqueda de contacto, que se aprecia ya en bebés de semanas a través de la mirada o a través de conductas como agarrarse o demandar estar en brazos del cuidador, el recién nacido cuenta con un potente mecanismo de aprendizaje que le pone en contacto con los demás. Nos referimos a la *imitación*. Los estudios pioneros de Metzliff y Moore realizados en la década de 1970 pusieron de manifiesto que el bebé, a las

pocas horas de nacer, es capaz de imitar algunos gestos observados en un modelo como, por ejemplo, abrir y cerrar la boca (Metzoff y Moore, 1977; Meltzoff, 2011). Así, cuando el recién nacido observa al adulto realizando este gesto responde a los pocos segundos realizándolo él también. Esta capacidad de imitación temprana no tiene, seguramente, nada que ver con la intención del bebé de imitar, pero nos informa acerca de hasta qué punto el bebé viene preparado para entrar en contacto con los demás. Aunque se trate de una capacidad subcortical, que desaparece a los pocos meses de vida y se vuelve a aprender meses más tarde de forma voluntaria, recordando más a un reflejo que a una verdadera conducta intencional, insistimos, muestra la preparación del bebé para entrar en contacto con los demás.

Por otra parte, la investigación evolutiva ha mostrado claramente que el recién nacido muestra ciertas *preferencias perceptivas*: el estímulo auditivo que más le interesa es la voz humana y el visual el rostro humano (Friedlander, 1970; Johnson y Morton, 1991). Si además estos corresponden con la voz y la cara de la madre, la preferencia es aún mayor. Ambos sesgos o preferencias se observan desde los primeros meses de vida y, una vez más, muestran una clara orientación por parte del bebé hacia el contacto con los demás.

Por último, el recién nacido puede producir y reconocer en los demás las llamadas *emociones básicas* –alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco. Como sabemos, las emociones básicas y su expresión facial tienen un claro valor en orden a la supervivencia (Darwin, 1872). Informan rápidamente acerca del estado emocional para facilitar la reacción del otro –consuelo en caso de tristeza, apaciguamiento en caso de enfado, ayuda en caso de miedo, etc. La capacidad para producirlas y reconocerlas tiene además, en el caso del bebé humano, un claro carácter facilitador en la comunicación. Informar al cuidador del estado emocional básico y entender la emoción del cuidador ayuda, además de a sobrevivir, a coordinar la interacción comunicativa que se establece entre ambos. Así pues, podemos entender la producción y comprensión de emociones básicas como otra capacidad innata que el bebé utiliza para entrar en contacto con los demás.

Como ya sabemos, el contacto entre el recién nacido y el cuidador es esencial para garantizar la supervivencia del bebé humano, pero hasta hace pocos años no sospechábamos que el bebé dispone de todo un repertorio de habilidades que rápidamente pone en funcionamiento para “engancharse” en una relación social. Así pues, más allá de contar con estos mecanismos o habilidades, numerosos estudios muestran que desde el primer o segundo mes de vida el bebé los utiliza de forma activa para ajustarse en una relación lo más coordinada posible (véase Hobson, 2002 para una revisión). Por ejemplo, cuando el adulto interrumpe una interacción coordinada con el bebé –a veces de forma muy exagerada, como se ha realizado en algunos estudios, o de forma más normalizada para atender a otro estímulo– se observa que el bebé utiliza todos los recursos comunicativos de los que dispone para recuperar la atención del adulto y volver a la interacción coordinada de la que disfrutaba. Como veremos enseguida, la reacción habitual del adulto en estos casos es crucial.

Este enganche social –o *social engagement* en el término original inglés– que provoca el bebé es un elemento esencial para el desarrollo sano y hoy sabemos que su ausencia es un indicador de algunos trastornos del desarrollo. Por ejemplo, los niños con autismo

no parecen contar con esa motivación para comunicarse con los demás. Esta ausencia de motivación provoca mucha menor demanda de contacto social en los primeros meses de vida y, por tanto, mucha menor relación con el adulto. A partir de ahí, se puede alterar el curso evolutivo de diferentes procesos como las relaciones afectivas, el desarrollo comunicativo o la adquisición del lenguaje.

Gracias al interés del bebé por estar en contacto con el adulto y, por supuesto, al del adulto por cuidar del bebé, a lo largo de los primeros meses de vida se crean los primeros vínculos emocionales. Esta es la primera relación emocional para el bebé y, dado que el cerebro del recién nacido está prácticamente desconfigurado, la huella que esta relación deja tiene una enorme relevancia para el resto de la vida. Estas relaciones se denominan en el ser humano *apego* y se pueden establecer diferentes tipos en función de la calidad de la interacción que se establezca entre el adulto y el bebé.

Existen dos variables fundamentales que determinan la calidad de la relación: el temperamento del bebé y la sensibilidad del adulto. En condiciones normales, descansado y alimentado, el bebé suele estar dispuesto a establecer contacto con el adulto. No obstante, hay bebés con temperamentos tranquilos, otros son más irritables, más sociables o más introvertidos. El temperamento es una predisposición genética que se manifiesta a través de algunos rasgos básicos ligados a la personalidad. La mayor parte de los autores señalan la tranquilidad-irritabilidad y la extroversión-introversión como los rasgos básicos del temperamento. Cuando el bebé tiene un temperamento tranquilo y extrovertido, el contacto con el adulto y la interacción coordinada es mucho más fácil que si el bebé llora a menudo, tarda en calmarse o no busca el contacto social.

El segundo factor que determina la calidad de la interacción es la sensibilidad del adulto. Esta sensibilidad se refiere a la atención que el adulto dé al bebé y a la conciencia que muestre sobre los estados mentales y emocionales del bebé. Aunque el temperamento del bebé modula la relación entre ambos, la sensibilidad del adulto es, sin duda, la variable más importante para determinar la calidad de la relación emocional. En general, cuando el adulto es sensible, es decir, atiende de forma consistente las demandas del bebé, se muestra disponible, establece relaciones coordinadas en las que predomina el afecto positivo y entiende los estados emocionales y mentales del bebé actuando en consecuencia, suele generar una relación segura o un *apego seguro*. Cuando el adulto atiende de forma inconsistente –unas veces sí y otras no– o cuando no suele atender al bebé, genera una relación insegura o un *apego inseguro*. Por último, los adultos que producen miedo en los bebés, habitualmente a través de relaciones de maltrato, suelen generar relaciones caóticas porque el bebé no puede predecir cuál será la conducta del adulto y además tiene que reconciliar el miedo y el afecto que siente por su cuidador. Este tipo de relación afectiva se denomina *apego desorganizado*.

Como es obvio, el apego seguro es el más beneficioso para el desarrollo del bebé y el desorganizado el que más alteraciones afectivas, cognitivas y sociales puede producir. Los tipos de apego se evalúan a través de una situación muy estructurada en la que se expone al bebé a una breve separación de su cuidador principal –que suele ser su madre– y se observa su reacción cuando se queda solo, cuando aparece una persona extraña y, sobre todo, cuando vuelve su madre (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978). Estos tipos de reacción, que

se han mostrado de forma consistente en numerosísimos estudios, conforman las pautas de conducta más adaptativas que el bebé encuentra para ajustarse a la opción relacional que el adulto le ofrece (Siegel, 2012). Así, los bebés acostumbrados a adultos sensibles protestan cuando su madre se marcha y sienten miedo hacia el extraño, pero se calman fácilmente y retoman la interacción coordinada en cuanto su madre vuelve. Los bebés acostumbrados a adultos insensibles tienen dos opciones: si el adulto atiende de forma inconsistente, el bebé se muestra inquieto e irritable de forma casi permanente. Esta estrategia es la que produce una mayor atención por parte del adulto. Estos bebés lloran y protestan cuando está su madre, cuando se marcha y cuando vuelve y son difíciles de calmar. Cuando los adultos no suelen atender a los bebés, estos se muestran poco expresivos. Su estrategia es demandar lo menos posible, como si al pasar desapercibidos tuvieran más probabilidades de ser atendidos. Se suele decir de estos bebés que aprenden a desconectarse de sus emociones porque su expresión no es útil: aunque lloren o protesten el adulto no acude. Estos bebés, por tanto, no protestan cuando su madre se va ni muestran alegría cuando vuelve. Por último, los bebés que viven relaciones impredecibles, como el maltrato, muestran un patrón de conducta caótico o desorganizado que refleja la incoherencia de la relación. Pueden repetir conductas motoras como saltar, andar o dar vueltas, quedarse quietos de repente, acercarse y alejarse de su madre, golpearse, etc.

Estos vínculos emocionales suelen estar establecidos a los 12 meses, aunque si la relación cambia en la infancia temprana o más adelante pueden modificarse en la infancia tardía o la adolescencia. Lo mismo ocurre con los adultos: se puede generar un vínculo estrecho y seguro con una persona en la edad adulta y perderlo o modificarlo si el tipo de relación cambia. Así pues, a lo largo de la vida surgen diferentes relaciones emocionales y su calidad se puede modificar en función de cómo se desarrollen. Entonces, ¿cuál es la peculiaridad de las relaciones emocionales tempranas?

Como ya hemos dicho, el cerebro humano viene prácticamente sin configurar. Esto significa que a través de la experiencia se van creando las redes neuronales responsables de procesos complejos como la memoria, la atención o el lenguaje, pero también de los procesos afectivos. Algunos de estos procesos parecen estar pautados en el tiempo. Por ejemplo, si un niño no se expone al lenguaje oral antes de la pubertad, lo normal es que ya no pueda adquirirlo. Es como si el mecanismo cerebral responsable del aprendizaje del lenguaje estuviera activo o expectante durante un tiempo delimitado y luego se apagara dificultando muchísimo o incluso imposibilitando su adquisición. Algo similar parece ocurrir con las relaciones emocionales. Los estudios realizados con niños que han pasado sus primeros años de vida en instituciones y no han tenido una figura disponible muestran que las consecuencias negativas permanecen cuando esta situación supera los 24 meses (Beckett et al., 2006). Es decir, los efectos de la carencia de relaciones afectivas seguras es difícil o en algunos casos imposible de recuperar si no se logra normalizar antes de los 24 meses. Al contrario que los rasgos físicos y las capacidades cognitivas, que suelen recuperarse en la mayor parte de los casos y con bastante rapidez, las habilidades afectivas y sociales suelen quedar afectadas durante largos periodos de tiempo o para siempre. Se necesitan unas condiciones muy especiales para poder recuperar la normalidad en esta área del desarrollo. Estas condiciones, que pueden darse a la vez o no, suelen ser disponer de alguna figura alternativa que proporcione la seguridad necesaria, desarrollar una alta resiliencia o pasar por un proceso de toma de conciencia y reflexión acerca de la relación vivida y sus efectos.

Este último proceso es, generalmente, lo que muchas personas hacen cuando asisten a una terapia psicológica y ha mostrado ser la forma más eficaz de recuperación. En este sentido, encontramos un claro lazo de unión entre el desarrollo de una persona, sus primeras relaciones emocionales y la memoria autobiográfica o la coherencia narrativa. Más adelante retomaremos esta cuestión.

Los estudios realizados con niños adoptados ofrecen resultados muy claros sobre los efectos de la falta de un apego seguro: los niños adoptados antes de los 6 meses prácticamente se desarrollan con normalidad; los niños adoptados entre los 6 y los 22 meses muestran problemas sociales y afectivos con bastante frecuencia; por último, los niños adoptados después de los 22 meses muestran trastornos afectivos severos años más tarde (Reeb, Fox, Nelson y Zeanah, 2009). Desde un punto de vista neurológico, los resultados de los trabajos realizados en los últimos años muestran *“efectos negativos persistentes varios años después de la adopción en distintos circuitos cerebrales como los sistemas neuroendocrinos y la respuesta al estrés, la sincronización de áreas corticales, los niveles de activación al procesar estímulos sociales y la conectividad entre diferentes áreas cerebrales implicadas en el comportamiento social”* (íbidem, p. 483). Otros trabajos han comparado los niveles de cortisol en sangre – una hormona asociada al estrés– entre niños adoptados y niños criados por sus familias biológicas. Los niños adoptados, incluso cuando los procesos de adopción van bien y los niños disponen de figuras estables y seguras, muestran niveles más elevados de cortisol años después de la adopción (Gueguen, 2015).

Estos estudios muestran que los efectos físicos de la ausencia de apegos seguros persisten a lo largo del tiempo. Las configuraciones físicas y neuronales se producen a una edad muy temprana y luego resultan difíciles de modificar. Por eso, algunos autores se atreven incluso a afirmar que *“la mayor parte de las conexiones neuronales asociadas al desarrollo de vínculos específicos se realizan antes de los 6 meses de edad, pero existe todavía cierta flexibilidad en el sistema neuronal, de tal forma que si un cuidador estable aparece entre los 6 y los 22 meses, el sistema todavía puede desarrollarse con cierta normalidad (...) La recuperación más tarde a lo largo del desarrollo es posible, pero es más costosa y puede no alcanzar niveles óptimos de funcionamiento”* (Reeb et al., 2009, p. 491). En este sentido, es importante resaltar que el período en el que el sistema cerebral está especialmente preparado o es especialmente sensible a las relaciones emocionales es extremadamente corto y que, por tanto, las acciones preventivas deben realizarse con rapidez.

3. Del apego a la competencia emocional

A la vez que se establece este primer vínculo afectivo el niño avanza en la construcción de su competencia emocional. De forma sencilla podemos definir la competencia emocional como la habilidad para identificar y regular las emociones propias y ajenas. Esta competencia tiene muchas repercusiones en la vida social, tantas, que muchos autores ligan las competencias emocionales y sociales de forma indisoluble. La persona emocionalmente competente suele ser socialmente hábil porque es capaz de regular sus emociones –por ejemplo, no ponerse furioso con otra persona–, percibir las emociones de los demás –por ejemplo, darse cuenta si alguien necesita tranquilidad o consuelo– y actuar en consecuencia de forma empática y compasiva. Estos son, a grandes rasgos, los elementos de la competencia

emocional y social.

Los estudios que evalúan el nivel de felicidad o satisfacción en la vida encuentran que la mayor parte de las personas hacen referencia a su vida social y afectiva como una de las variables más importantes (Seligman, 2002). Es decir, a mayor calidad de la vida social y afectiva, mayor satisfacción o mayor felicidad. Lógicamente, las personas emocional y socialmente competentes suelen disfrutar de vidas sociales y afectivas de mayor calidad y, por tanto, podemos decir que cuanto más competente emocional y socialmente sea una persona, más probabilidades tendrá de ser feliz. Además del nivel de satisfacción, algunos trabajos evalúan las repercusiones que las habilidades emocionales y sociales adquiridas en la infancia tienen para las personas a muy largo plazo en otros ámbitos. Por ejemplo, Heckman, Stixrud y Urzua (2006) han mostrado que las habilidades emocionales y sociales tienen una influencia positiva y significativa en las decisiones sobre la escolarización, las elecciones sobre el futuro laboral, la experiencia laboral y el sueldo entre los jóvenes en Estados Unidos. Además, estas habilidades minimizan algunas conductas de riesgo, como fumar o los embarazos no deseados. Carneiro, Crawford y Goodman (2007) obtuvieron resultados similares a más largo plazo entre los jóvenes del Reino Unido. Estos autores encontraron que los jóvenes con mayores habilidades emocionales y sociales disfrutaron de periodos de escolarización más largos, alcanzan mayores niveles de titulación y sufren menores tasas de paro entre los 23 y los 42 años. Igualmente, tienen mejores oportunidades laborales, mejores sueldos y mejor salud a los 42 años.

Desde un punto de vista más psicológico, muchos trabajos muestran un importante impacto en aspectos conductuales, rendimiento académico e incluso personalidad cuando los niños siguen programas para mejorar sus habilidades emocionales y sociales. Por ejemplo, Almund et al. (2011) revisaron los efectos de 15 programas implantados en países desarrollados y encontraron mejoras conductuales y de personalidad. Otros estudios, como Kautz et al. (2014) o Durlak et al. (2011), en los que se analizan los efectos de más de 200 intervenciones en países desarrollados, encuentran que estos programas mejoran la conducta, las actitudes y el rendimiento académico de los niños. Un reciente y exhaustivo informe de revisión y análisis publicado por el Banco Mundial, señala que el 59% de los efectos de estos programas de intervención se concretizan en un impacto positivo en variables conductuales tales como la disminución de la agresión hacia los iguales y de los problemas internalizantes –relacionados con la depresión– y externalizantes –relacionados con la agresividad–, así como un aumento en las conductas de cooperación (Sánchez Puerta, Valerio y Gutiérrez Bernal, 2016). Por último, algunas investigaciones señalan que la variable que mejor predice el rendimiento académico en la adolescencia, más aún que el CI, es la competencia emocional y social de los niños en la etapa de Educación Infantil (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000).

Como vemos, existe una abrumadora evidencia empírica que pone de manifiesto la relevancia de estas competencias para el desarrollo sano a lo largo de la vida. Ahora bien, ¿es posible determinar la competencia emocional y social que tendrá un niño en su vida adulta en función de algunas variables ligadas al desarrollo temprano? Aunque la psicología no permite todavía hacer predicciones con absoluta seguridad y las trayectorias de desarrollo son infinitas y siempre pueden modificarse, la investigación actual ofrece bastantes pistas que suele ser certeras. Veamos algunas de ellas.

Una de las variables que mejor predice la competencia emocional y social del niño es el tipo de relación afectiva que establece con los padres (Thompson, 2010). Los niños con apegos seguros suelen tener mayores competencias emocionales y sociales. Si lo pensamos un poco es una relación muy lógica: estos niños crecen en contextos en los que predominan las relaciones coordinadas y la expresión de afecto y, por tanto, están acostumbrados a expresar y tratar emociones. Así pues, el afecto y las emociones forman parte de su vida cotidiana y aprenden a manejarlas. Recordemos, por ejemplo, que la estrategia de algunos niños con apegos inseguros es, precisamente, no expresar sus emociones. Estos niños, al contrario, viven en entornos sin expresión emocional y por eso no desarrollan estrategias para identificar o regular de forma competente. Estos niños suelen convertirse en adultos más bien fríos, a los que la cercanía emocional, el contacto físico o la gestión emocional les incomodan. En este sentido, son menos competentes emocional y socialmente.

Otra variable directamente relacionada con la competencia emocional y social de los niños es la sensibilidad de los padres a los estados emocionales y mentales de los niños –*mind-mindedness* en inglés (Meins, 1997). Este elemento forma parte de esa sensibilidad general de los padres hacia los niños que conforma el tipo de vínculo que se establece en los primeros meses de vida, pero permite profundizar en la definición de esa “sensibilidad” y desgranar el concepto para poder operativizarlo. De manera muy específica, hay estudios que encuentran una estrecha relación entre el número de términos emocionales y mentales que los padres verbalizan sobre sus hijos a los 6 meses de vida del bebé y variables de competencia emocional y social (Bernier y Dozier, 2003; Hughes, White y Ensor, 2014). Así, el número de términos emocionales y mentales a los 6 meses predice el tipo de apego a los 12 meses, la habilidad del niño para considerar el punto de vista de los demás a los 3 años y las habilidades narrativas del niño a los 5 años. A mayor número de términos verbalizados por los padres, mayor probabilidad en los niños de apego seguro, de buenas habilidades para entender a los demás y mejor capacidad narrativa. Estas predicciones a tan largo plazo son, para una ciencia tan joven e inexacta como la psicología, bastante impresionantes. Lo que este tipo de predicción implica es que cuando los padres consideran a los bebés como seres con emociones y estados mentales –como creer, pensar, esperar, etc.– están sentando las bases de la competencia emocional y social a través de su gestión y mención explícita. Evidentemente, esta mención explícita implica una sensibilidad y consideración hacia estos elementos como una parte esencial de la vida del bebé y más tarde del niño y el adolescente. Desde nuestro punto de vista y como veremos más adelante, la explicitación de los aspectos emocionales y sociales es la clave de la adquisición de estas competencias. En este sentido, pues, los padres que desde el inicio de la vida los mencionan están sentando las bases de la competencia. Como veremos enseguida, esta competencia pasa por la narración y las habilidades lingüísticas.

Por último, existe otra variable que predice la competencia emocional y social de los niños que se denomina *estilo narrativo de los padres*. El estilo narrativo de los padres se refiere a cómo los padres narran los acontecimientos a sus hijos y a los contextos que crean para dar oportunidad a los niños en su propia narración. Esta narración incluye el tema sobre el que se habla y la forma en que se trata. Algunos padres tienen estilos narrativos elaborados, es decir, dan explicaciones detalladas pero comprensibles para el niño, ofrecen marcas espaciotemporales sobre el acontecimiento, incluyen elementos emocionales, hacen preguntas al niño, consideran su punto de vista, etc. Los estilos elaborados suelen

crear diálogos de calidad en los que se produce un verdadero intercambio comunicativo satisfactorio para ambas partes. Otros padres, al contrario, tienen estilos poco elaborados. Esto significa que sus explicaciones no incluyen muchos detalles y no suelen considerar al niño como un interlocutor con el que dialogar. Simplemente se limitan a dar cierta información. Cuando los padres con estilos elaborados hablan sobre cuestiones emocionales con sus hijos, lo hacen también de forma elaborada. Distintos trabajos han mostrado el impacto que estos diálogos elaborados sobre emociones entre padres e hijos tienen en la competencia emocional de los niños incluso en edades tempranas. En general, los niños con mayores competencias emocionales han participado en diálogos sobre cuestiones emocionales con adultos con estilos narrativos elaborados (Cutting y Dunn, 1999; Wang, 2001). De forma más específica, algunos estudios muestran que el elemento clave que incide en la competencia es la explicación que el adulto ofrece sobre la causa de la emoción, es decir, por qué se produce la emoción o cuál es el acontecimiento que la desencadena (Harris, 2008). Este enlace entre el diálogo emocional y la competencia emocional es coherente con otros trabajos que encuentran altas correlaciones entre la competencia emocional y las habilidades lingüísticas de los niños (Pons et al., 2003). Es decir, los niños con mayores competencias emocionales tienen también altas capacidades lingüísticas. De alguna manera, parece como si la competencia emocional tuviera que pasar por un código lingüístico para hacerse eficaz. Es posible que los diálogos elaborados sobre cuestiones emocionales con los padres influyan tanto en una como en otra competencia.

En resumen, la calidad de la relación emocional, la consideración de las emociones y estados mentales del bebé y la calidad del diálogo entre padres e hijos son variables que permiten predecir la competencia emocional y social de los niños. Como vemos, la investigación ha señalado de forma bastante clara los ingredientes que en el desarrollo temprano llevan a la competencia emocional y social en el niño y, además, las enormes repercusiones que esta competencia tiene para el desarrollo sano y ajustado. Teniendo claros estos ingredientes, los psicólogos podemos empezar a pensar en alguna forma de mejorar la competencia emocional y social de los niños desde el sistema educativo y familiar. En este sentido, nuestro equipo de investigación ha diseñado un programa de intervención para aplicar en el contexto escolar que pretende trabajar las competencias emocionales y sociales en niños de 2 a 11 años. El programa *Pensando las emociones con atención plena* se basa, precisamente, en algunos de los ingredientes que acabamos de revisar (Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez y Daniel, 2013; Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez, Daniel y Arias, 2017). Utiliza el diálogo entre iguales y las técnicas de atención plena para que los niños elaboren de forma explícita el conocimiento emocional y social que conduce a la competencia. De alguna manera, se trata de proporcionar a todos los niños, también a los que tienen apegos inseguros o padres con estilos narrativos poco elaborados, el espacio narrativo y dialógico que constituye la base de la competencia emocional y social. Una de las principales aportaciones de este programa es que se inicia con niños de 2 años, el momento evolutivo más temprano posible para empezar a intervenir desde el entorno escolar. Como ya hemos visto, las pautas de apego se establecen en los primeros meses de vida y parecen cerrarse hacia los 24 meses. Uno de nuestros objetivos es dar cierta continuidad al proceso de desarrollo que liga el apego y la competencia emocional a través de un trabajo explícito y sistemático a lo largo de todo el sistema educativo.

Otra de las aportaciones de nuestro programa es la evidencia empírica acerca de su

eficacia que hemos ido recogiendo a lo largo de los años porque en España hay muy pocos programas validados y ninguno que empiece trabajando con niños de 2 años. Los resultados de los estudios que hemos realizado son alentadores. La implementación del programa con niños de 2, 4 y 5 años ha mostrado mejoras significativas en aspectos como el conocimiento emocional de los niños, la conducta prosocial, el conocimiento de estrategias para resolver conflictos con iguales, el clima de aula y el estatus social. Estas mejoras se observan de forma significativa en los grupos experimentales, en los que se aplica el programa a lo largo de un curso escolar, y no en los grupos control, que no trabajan estas competencias (Fernández-Sánchez, Quintanilla y Giménez-Dasí, 2015; Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez y Quintanilla, 2015; Giménez-Dasí, Quintanilla y Daniel, 2013). Otra intervención realizada con niños pertenecientes a entornos sociales vulnerables y en riesgo de exclusión también mostró mejoras significativas en conocimiento emocional y competencia social en los grupos experimentales frente a los controles (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda y Lucas-Molina, 2017; Giménez-Dasí, Quintanilla, Lucas-Molina y Navarro, en evaluación).

En un trabajo posterior realizamos una intervención longitudinal de 3 cursos de duración con el mismo grupo de niños, es decir, iniciando a los 3 años y finalizando a los 5. A lo largo de esos años evaluamos diferentes variables en 6 momentos temporales. En este caso la implicación de los profesores fue mucho menor. Los primeros resultados analizados muestran que los niños del grupo experimental incorporaron rápidamente estrategias conductuales y mejoraron de forma significativa en regulación emocional y conducta prosocial frente a los controles. Esta mejora se produjo desde los 3 años, siguió aumentando y se mantuvo significativa a lo largo de los 3 años de intervención (Giménez-Dasí, Sarmiento, Quintanilla, Lucas-Molina y Navarro, 2017). Sin embargo, aunque los niños del grupo experimental mejoraron más que los controles en conocimiento emocional y social, estas diferencias no resultaron significativas. Este resultado pone de manifiesto que la implicación del profesorado y la incorporación de estas competencias a la vida cotidiana del aula son elementos esenciales en la adquisición del conocimiento explícito. Otro resultado relevante de cara a la evaluación de las competencias es la mayor sensibilidad de los maestros, frente a los padres, para percibir las mejoras que los niños experimentan a lo largo del tiempo (Sarmiento, Lucas-Molina, Quintanilla y Giménez-Dasí, 2017).

Por último, hemos diseñado un programa para el ciclo de Primaria porque sabemos que estas competencias se hacen más complejas a medida que la socialización requiere interacciones entre los niños también más complejas (Pons, Giménez-Dasí, Sala, Molina, Tornare y Andersen, 2015). Utilizando también el diálogo y la atención plena, para Primaria se abordan algunas emociones complejas o sociales -como el orgullo, la vergüenza y la envidia-, el impacto de las emociones sobre el aprendizaje, algunas competencias sociales complejas y se da un amplio espacio a la regulación emocional (Giménez-Dasí, Quintanilla y Arias, 2016).

La decisión de incluir las técnicas de atención plena o *mindfulness* en el programa responde a la evidencia empírica que se está recogiendo en los últimos años acerca de sus beneficios. Aunque hay todavía poca evidencia con niños, algunas revisiones muestran beneficios significativos en bienestar emocional, aprendizaje y salud mental (Burke, 2009; Harnett y Dawe, 2011). Otros trabajos muestran mejoras en las competencias sociales y emocionales, la conducta prosocial, las emociones positivas y el optimismo y descensos

de conductas agresivas y opositoras (Flook, Goldberg, Pinger y Davidson, 2015; Napoli, Krech y Holley, 2005; Polehlmann-Tynan et al., 2016; Ramler, Tennison, Lynch y Murphy, 2016; Schonert-Reichl y Lawlor, 2012). Estas mejoras se deben a que las técnicas de atención plena inciden en la toma de conciencia de uno mismo y la regulación de los estados mentales y emocionales. Desde la psicología clínica y educativa, los trabajos de Richard Davidson han encontrado que el uso combinado de técnicas cognitivas y de atención plena produce mejoras significativas e incluso modificaciones en los correlatos neurológicos (Davidson, Kabat-Zinn et al., 2003). Ante estos resultados, los países anglosajones están desarrollando programas de atención plena para aplicar de forma integrada en el contexto escolar –véase, por ejemplo, el programa “.b” o el Mindfulness In School Project.

Esta evidencia nos ha llevado a combinar el diálogo y la atención plena. Igual que las técnicas cognitivas y la atención plena se completan y su uso conjunto es eficaz, el diálogo y la atención plena constituyen dos formas complementarias de trabajar las mismas competencias. El diálogo supone la apropiación por parte del niño del conocimiento social –de fuera hacia dentro– a través de la reflexión sobre las normas que rigen la vida socioemocional y la forma de regular las emociones. La atención plena ayuda a tomar conciencia y regular los estados emocionales –de dentro hacia fuera. Los dos estudios piloto que hemos realizado para comprobar la eficacia de este uso conjunto de técnicas han mostrado resultados positivos en contextos y edades diferentes. El programa de Primaria se probó con un grupo de niños de 8 años que viven en contextos de riesgo de exclusión social. La intervención mostró mejoras significativas en variables como regulación emocional, adaptación social e inestabilidad emocional (Fernández-Angulo, Quintanilla y Giménez-Dasí, 2016). El programa para Educación Infantil se probó con un grupo de niños de 5 años con problemas de conducta. Los resultados mostraron mejoras significativas en regulación emocional, inestabilidad emocional, planificación y organización, así como otras variables más cognitivas (Giménez-Dasí y Edo, 2017).

El trabajo que planteamos en el aula para mejorar estas competencias tiene como objetivo principal mejorar la calidad de vida de los niños a corto y largo plazo. Por otra parte, pretendemos proporcionar a los profesores un programa estructurado, secuenciado y validado, basado en el desarrollo de estas competencias, para que los docentes, que no tienen ninguna formación al respecto, puedan trabajar estas competencias de forma sistemática. Las revisiones más recientes sobre la eficacia de estos programas de intervención señalan como uno de los factores clave del éxito la conexión de estas actividades con la vida cotidiana del niño –y no su realización aislada– y su trabajo sistemático –y no de forma esporádica o casi accidental (Sánchez Puerta et al., 2016). En este sentido, nuestro programa cubre muchos años de escolarización y plantea actividades para que los profesores puedan realizar un trabajo sistemático con los alumnos. Somos conscientes de que nuestro programa es solo una propuesta, que entiende la adquisición de las competencias emocionales como un proceso de construcción explícito del conocimiento emocional y social, y sabemos que existen otras maneras también eficaces de llevarlo a cabo. Lo que nos parece relevante es que, sea cual sea la manera de llevarlo a cabo, profesores e instituciones educativas deben entender la enorme importancia que tiene para el futuro de los niños trabajar estas competencias en la escuela y que, por tanto, formen parte de los currículos educativos ordinarios.

4. Más allá de la infancia: coherencia narrativa y regulación emocional

El impacto de las primeras relaciones emocionales, como ya hemos dicho, perdura a lo largo de toda la vida. Los psicólogos han encontrado una forma de evaluar este impacto y poder predecir el tipo de apego que una persona establecerá en el futuro con sus hijos a través del análisis del discurso narrativo. En el epígrafe anterior vimos cómo la competencia emocional de los niños se puede predecir, entre otras variables, en función de la calidad del discurso de los padres. Esta predicción está también estrechamente relacionada con el tipo de relación afectiva. En general, los padres con estilos narrativos elaborados son padres sensibles, que consideran los estados emocionales del bebé y lo atienden de forma consistente, generando apegos seguros. Pues bien, todo este bagaje que se va creando en la relación entre padres e hijos parece reflejarse muchos años después en el discurso que el adulto genera acerca de la relación que tuvo con sus padres. Este bagaje narrativo y su relación con el tipo de apego se evalúan a través de una entrevista que se llama Entrevista sobre Apego Adulto (George, Kaplan y Main, 1996, citado en Siegel, 2012).

La Entrevista sobre Apego Adulto consiste en una serie de preguntas en las que se pide al sujeto adulto que recuerde y narre la relación que tenía con sus padres durante la infancia. El análisis de este discurso permite saber qué tipo de relación afectiva tuvo el sujeto y predecir, con bastante seguridad, qué tipo de relación tendrá con sus propios hijos. Se han encontrado correlaciones muy altas entre el tipo de discurso del adulto y el tipo de relación afectiva que genera con sus propios hijos, evaluada a través de la situación estructurada en la que se observa la reacción del niño a la que aludíamos antes. Estas altas correlaciones ponen de manifiesto que la calidad de la primera relación se convierte en un rasgo bastante permanente en la vida de una persona. Este rasgo ha mostrado, además, ser estable a lo largo del tiempo e independiente de otras variables como el nivel de inteligencia o la capacidad de memoria (Siegel, 2012).

La valoración que se hace a través de la entrevista evalúa la representación mental que el sujeto ha elaborado sobre los hechos vividos y su evaluación sobre los mismos. Así, se evalúa el proceso mental de reconstrucción en el que se encuentran estrechamente relacionados la relación emocional, la memoria autobiográfica y la narración (Fivush, 2011). Los resultados más impactantes de los trabajos que evalúan este discurso encuentran de forma consistente que los sujetos con relaciones seguras presentan discursos coherentes y los sujetos con relaciones inseguras producen discursos incoherentes. La coherencia del discurso se refleja en la capacidad e interés por reflexionar sobre el proceso, la consistencia entre la descripción y la valoración de los sucesos –sean estos positivos o negativos– y la integración de un discurso claro, completo y breve. Algunos autores describen este tipo de discurso como honesto y colaborativo (Main y Goldwyn, 1984, citado en Siegel, 2012). Los adultos con relaciones inseguras, al contrario, no tienen muchos recuerdos, sus discursos son excesivamente breves y tienden a normalizarlos diciendo que todo era normal o excelente. Esta valoración se contradice con algunos de los episodios que cuentan, mostrando que la evidencia que relatan no se corresponde con la evaluación que realizan. Otro tipo de narración que corresponde a relaciones inseguras se caracteriza por mostrar una excesiva preocupación por las consecuencias de las relaciones o las experiencias pasadas. Estos suelen ser discursos excesivamente largos, vagos y confusos. Los adultos que presentan

este estilo narrativo suelen expresar enfado, temor o pasividad. Por último, las personas que sufrieron situaciones de maltrato pueden producir discursos inconexos, con afirmaciones extrañas o largos silencios.

En la actualidad, esta entrevista se considera el mejor predictor de la relación emocional que el adulto generará con sus hijos porque analiza la capacidad para reflexionar y la coherencia en la reflexión autobiográfica del adulto. La peculiaridad de las relaciones emocionales tempranas es que impactan en un cerebro inmaduro y en un sistema de memoria que, por su inmadurez, después permanece implícito. La famosa amnesia de los primeros años de vida se debe a esta desconfiguración de la memoria explícita, pero hoy sabemos que la memoria implícita funciona y ahí es donde se almacena la pauta de relación emocional (Siegel, 2012). A partir de este impacto en la memoria implícita el sujeto genera modelos mentales, también implícitos, acerca de cómo funcionan las relaciones, cómo se debe reaccionar, cómo es uno mismo, cómo son los demás, etc. Estos modelos mentales se pueden apreciar en la narración que un sujeto construye cuando reflexiona acerca de sí mismo, es decir, en su narración autobiográfica y esto es exactamente lo que aparece en la entrevista de apego adulto. Por eso, la clasificación a la que da lugar se considera un estado mental general y se refiere a un rasgo permanente del sujeto.

Como ya mencionamos, la toma de conciencia y la reflexión sobre las experiencias vividas es uno de los procesos que permite superar la ausencia de relaciones seguras y lo encontramos también como un ingrediente esencial en las narraciones de las personas que han tenido relaciones emocionales seguras. Desde nuestro punto de vista, la coherencia narrativa y la reflexión sobre la propia historia de vida son elementos del discurso seguro porque la propia relación con los cuidadores lo provocan. Estos ingredientes contribuyen, además, a configurar un cerebro regulado y – también desde nuestro punto de vista – la capacidad de autorregulación o la creación de un cerebro regulado es la clave de la salud mental.

La autorregulación es una cualidad propia de los sistemas complejos. Estos sistemas, como el cerebro, el ser humano o un ecosistema, tienen la capacidad de regularse solos, es decir, de crear en un momento determinado nuevas estructuras que aumentan su complejidad y mejoran su adaptación. El lenguaje, por ejemplo, es una estructura compleja que el cerebro produce en un momento dado. Esta estructura mejora la adaptación y aumenta la complejidad del niño. El desarrollo humano puede entenderse como un proceso hacia la regulación, es decir, como un proceso en el que cerebro, al interactuar con el medio, va creando estructuras cada vez más complejas que mejoran su adaptación. La regulación emocional es un tipo de regulación que el ser humano va consiguiendo poco a poco a través de su desarrollo. Los niños pequeños tienen rabietas porque no son capaces de regular sus emociones, no pueden controlar el enfado y estallan. Los adultos aprendemos a regular el enfado y lo expresamos de una forma más controlada. Esta forma de control o regulación mejora nuestra adaptación social y es fundamental para mantener relaciones sociales satisfactorias.

La pauta segura de relación en los primeros años de vida facilita la creación de procesos de regulación cerebrales. Muchos estudios muestran que los niños que disfrutaron de relaciones seguras también regulan mejor sus conductas y sus emociones. Además,

las áreas cerebrales que se encuentran implicadas en el procesamiento de las relaciones emocionales y en procesos de regulación son las mismas –el córtex orbitofrontal (Schoore, 1996; Schoore y Schoore, 2008). En este sentido, cuando se desregulariza el proceso emocional se impide la construcción de un cerebro regulado, es decir, un cerebro sano. Esto podría explicar por qué las relaciones inseguras se asocian con una mayor prevalencia de trastornos mentales –como la ansiedad, los trastornos disociativos o los trastornos de personalidad– y por qué en la población psiquiátrica las relaciones inseguras son mucho más prevalentes y las seguras mucho menos que en la población general (van Ijzendoorn y Bakermans-Kranenburg, 2008). Aunque, por supuesto, no queremos decir que las relaciones inseguras provocan necesariamente o son equivalentes de trastorno mental, sí parecen ser un claro factor de riesgo de disfunción psicológica.

5. Conclusiones

Como hemos intentado mostrar a lo largo de este artículo, las experiencias afectivas tempranas afectan a la configuración y la regulación cerebral. Durante los dos primeros años de vida la relación emocional con los cuidadores es la variable del entorno que mayor impacto tiene en la configuración del cerebro en un momento de máximo crecimiento. Este impacto sigue teniendo una enorme influencia a lo largo de toda la infancia y se manifiesta más tarde en la vida adulta. Así pues, podemos decir que los cuidadores son los que moldean la forma y el funcionamiento del cerebro del niño y que esta forma y función permanecen para toda la vida.

Por otra parte, las relaciones emocionales inseguras están relacionadas con mayores tasas de trastornos mentales y suponen un riesgo para la salud mental del niño y del adulto. Aunque el cerebro es plástico y las experiencias lo siguen modificando durante toda la vida, los cambios que afectan a elementos tan tempranos y constitutivos de la configuración cerebral son costosos y, en algunos casos, incluso imposibles. En este sentido, no podemos terminar sin mencionar la importante tarea que las sociedades desarrolladas tienen por delante en la prevención de la salud mental de la población. A nuestro juicio, contando con los conocimientos sobre desarrollo humano y desarrollo cerebral que en la actualidad tenemos, este es uno de los mayores retos del mundo moderno.

Ciertamente, la mayor parte de los futuros padres no sospechan las consecuencias que su actitud, su sensibilidad y su estilo comunicativo tendrán para la vida de sus hijos. Aún menos pueden imaginar que existe un periodo extremadamente sensible entre los 0 y los 6 meses de vida del bebé para diseñar las bases de esta relación. Tampoco creen que los 22-24 meses sea un momento crucial en el que una de las grandes puertas hacia el desarrollo sano se cierra. Por otra parte, la mayor parte de los maestros que trabajan con niños tampoco saben que el trabajo explícito de las competencias emocionales y la toma de conciencia son fundamentales para lograr un discurso narrativo autobiográfico coherente. Y todavía menos que la coherencia narrativa sobre la propia vida contribuye a la creación de un cerebro regulado y sano. A pesar de que padres y maestros ignoran gran parte de la información que la investigación evolutiva reciente está poniendo sobre la mesa, no es información difícil de explicar ni entender. Al contrario, casi parece de sentido común. Y tampoco es complicado poner en práctica las pautas que fomenten ese desarrollo

sano. Los servicios de salud, a través de la atención médica que proporcionan a las mujeres embarazadas, podrían incluir conocimientos básicos y pautas de actuación sobre desarrollo emocional temprano. Los servicios educativos, a través de la formación universitaria que reciben los maestros, podrían llevar a cabo programas para fomentar las competencias emocionales, la conciencia, la memoria autobiográfica y la coherencia narrativa. Estamos seguros de que estas dos iniciativas tendrían un impacto significativo en la salud mental de las generaciones futuras. Es responsabilidad de los psicólogos evolutivos poner esta información a disposición de la población y convencer a las instituciones correspondientes. Y más tarde, esperemos, será tarea de toda la sociedad cuidar las primeras relaciones afectivas porque, querámoslo o no, somos esencialmente seres emocionales.

Bibliografía

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J. y Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. NBER Working Paper 16822, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Beckett, C. et al. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and the Romanian adoptees study. *Child Development*, 77, 696-711.
- Bernier, A. y Dozier, M. (2003). Bridging the attachment transmission gap: The role of maternal mind-mindedness. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 355-365.
- Burke, C. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carneiro, P., Crawford, C. y Goodman, A. (2007). The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes. Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and inter-relations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Darwin, Ch. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: J. Murray. (Trad. cast. *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Buenos Aires: Sociedad de ediciones mundiales, 1967).
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J. et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564 -570.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. And Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal programs. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L. y Giménez-Dasí, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social. *Acción Psicológica*, 13, 191-206.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L. y Giménez-Dasí, M. (2015). *Thinking emotions* with 2-year-old children: An educational program to improve emotion knowledge in young preschoolers. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51, 44-51.
- Friedlander, B. (1970) Receptive language development in infancy. *Merrill Palmer Quarterly*, 16, 7-51.
- George, C., Kaplan, N. y Main, M. (1996). *An Adult Attachment Interview: Interview protocol* (3rd ed.). Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.
- Giménez-Dasí, M. y Edo, E. (2017). Cómo mejorar la autorregulación emocional y atencional en niños preescolares con problemas de conducta. Un programa de 8 semanas basado en *mindfulness*. *I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación*. Oviedo, 8-11 de noviembre.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. Daniel, M-F. y Arias, L. (2013). *Pensando las emociones*.

- Programa para Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. y Daniel, M-F. (2017). *Pensando las emociones con atención plena. Programa para Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. y Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children. *Early Education & Development*, 26(8), 1128-1144.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. y Arias, L. (2016). *Pensando las emociones con atención plena. Programa de intervención para Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. y Daniel, M-F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood education: An intervention through *Thinking Emotions*. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B. y Navarro, A. (en evaluación). Talking about emotions: An intervention with Roma and non-Roma preschoolers to reduce the effects of social inequality. *Journal of Research in Childhood Education*.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V. y Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma pre-schoolers. *Infants & Young Children*, 30, 3-16.
- Giménez-Dasí, M., Sarmiento, R., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B. y Navarro, A. (2017). ¿Es necesaria la implicación del profesorado de Educación Infantil en la mejora de la competencia socioemocional de los niños? *III Congreso Nacional de Psicología. Colegio Oficial de Psicólogos*. Oviedo, 3-9 de julio.
- Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse*. París: Robert Laffont.
- Harnett, P. H. y Dawe, S. (2012). The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 195-208.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 320-331). Nueva York: Guilford Press.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-448.
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought. Exploring the origins of thinking*. Londres: Macmillan.
- Hughes, C., White, N. y Ensor, R. (2014). How does talk about thoughts, desires, and feelings foster children's socio-cognitive development? Mediators, moderators and implications for intervention. En H. K. Lagattuta (Ed.), *Children and emotion. New insights into developmental affective sciences* (pp. 95-105). Basel: Krager.
- Johnson, M. H. y Morton, J. (1991) *Biology and Cognitive Development: the case of face recognition*. Oxford: Blackwell.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B. y Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. NBER Working Paper 20749, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Main, M. y Goldwyn, R. (1984). *Adult attachment scoring and classification system*. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. y Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 637-648.
- Meltzoff, A. (2011). Social cognition and the origins of imitation, empathy and theory of mind. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 49-75). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meltzoff, A. N. y Moore, M. K. (1977) Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Napoli, M., Krech, P. R. y Holley, R. C. (2005). Mindfulness training for Elementary School Students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-109.
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., Lee, P. y Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7, 46-58.
- Pons, F., Giménez-Dasí, M., Sala, M., Molina, P., Tornare, E. y Andersen, B. (2015). Compréhension et régulation des émotions à l'école. En M. Crahay y M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 115-142). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding. Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 345-351.
- Ramler, T. R., Tennison, L. R., Lynch, J. y Murphy, P. (2016). Mindfulness and the College transition: The efficacy of an adapted mindfulness-based stress reduction intervention in fostering adjustment

- among first-year students. *Mindfulness*, 7, 179-188.
- Reeb, B. C., Fox, N. A., Nelson, Ch. A. y Zeanah, Ch. H. (2009). The effects of early institutionalization on social behavior and underlying neural correlates. En M. De Haan y M. Gunnar (Eds.), *Handbook of developmental social neuroscience* (pp. 477-496). Londres: Guilford Press.
- Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A. y Gutiérrez Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. Washington DC: World Bank.
- Sarmiento, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla, L. y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: Un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23, 1-7.
- Schonert-Reichl, K. y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*.
- Schore, A. N. (1996). The experience dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origins of the developmental psychopathology. *Development & Psychopathology*, 8(1), 59-87.
- Schore, J. R. y Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. Nueva York: Free Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind*. Nueva York: Guilford Press.
- Thompson, R. A. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. En S. D. Calkins y M. A. Bell (Eds.), *Child development. At the intersection of emotion and cognition* (pp. 79-95). Washington DC: American Psychological Association.
- Trevarthen, C. (1982) The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (pp.77-109). Brighton, UK: Harvester Press.
- van Ijzendoorn, M. H. y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). The distribution of adult attachment representations in clinical groups: A meta-analytic search for patterns of attachment in 105 AAI studies. En H. Steele y M. Steele (Eds.), *Clinical applications of the Adult Attachment Interview* (pp. 69-98). Nueva York: Guilford Press.
- Wang, Q. (2001). 'Did you have fun?' American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, 16, 693-715.