

TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO EN UN NIÑO CON CELOS Y RUMIA DISFUNCIONALES

ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY (ACT) IN A CHILD WITH DYSFUNCTIONAL JEALOUSY AND RUMINATION

Ángel Alonso-Sanz^{*1}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1413-6967>

Adrián Barbero-Rubio^{1,2}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6734-6765>

Francisco J. Ruiz³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8863-1111>

Bárbara Gil-Luciano^{1,4}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9609-9265>

¹Madrid Institute of Contextual Psychology, Madrid, España

²Universidad de Educación Nacional a Distancia, Madrid, España

³Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia

⁴Universidad de Nebrija, Madrid, España

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Alonso-Sanz, A., Barbero-Rubio, A., Ruiz, F. J. y Gil-Luciano, B. (2022). Terapia de aceptación y compromiso en un niño con celos y rumia disfuncionales. *Revista de Psicoterapia*, 33(122), 21-45. <https://doi.org/10.33898/rdp.v33i122.1146>



Resumen

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) se está convirtiendo en una vía de intervención prometedora en los problemas psicológicos en la infancia. En el presente estudio se aborda la intervención desde ACT en un caso de un niño de 9 años (J) que muestra numerosas conductas disruptivas en el contexto familiar, especialmente en situaciones que involucran a su hermano menor, y un patrón de rumia muy extendido. Se utilizó un diseño de caso único A-B con medidas de seguimiento. Los resultados muestran una reducción clínicamente significativa de las conductas disruptivas e incremento de flexibilidad psicológica tanto en el niño como en los padres. Se presentan los principales ejercicios y metáforas que se utilizaron para incrementar la flexibilidad psicológica de J, así como la intervención realizada con los padres, tanto de cara a la gestión de sus propias barreras psicológicas como las pautas para potenciar un comportamiento más flexible en su hijo.

Palabras clave: terapia de aceptación y compromiso, celos infantiles, rumia, conductas disruptivas

Abstract

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is becoming a promising intervention in childhood psychological problems. This study addresses the intervention from ACT in a case of a 9-year-old child (J) who shows multiple disruptive behaviors in the family context, especially in situations involving his younger brother, and who also has a very extended rumination pattern. An A-B single case design with follow-up measures was used. The results show a significant improvement in the intervention objectives. The main exercises and metaphors that were used to increase the psychological flexibility of J are presented, as well as the intervention carried out with the parents: both in the management of their own psychological barriers as well as the guidelines that were provided to them to promote a more flexible behavior in their child.

Keywords: acceptance and commitment therapy, children's jealousy, rumination, disruptive behaviors

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT; Hayes et al., 1999; Wilson y Luciano, 2002) es un modelo de intervención psicológica erigido sobre una visión contextual-funcional del lenguaje y la cognición representada por la Teoría del Marco Relacional (RFT; Hayes et al., 2001). ACT surgió como intervención para adultos verbales y, en este contexto, ha acumulado una muy amplia evidencia de su eficacia (Gloster et al., 2020). No obstante, durante la última década se ha hecho más frecuente la aplicación de ACT en problemas infantiles (Alonso-Sanz et al., 2020; Hancock et al., 2018; Ghomian y Shairi, 2014; Ruiz et al., 2012; Ruiz y Perete, 2015; Salazar et al., 2020; Swain et al., 2015). Una ventaja de ACT para su adaptación a esta población es, precisamente, su conexión con la RFT, por cuanto ésta proporciona una guía sobre los repertorios relacionales en la base de la (in) flexibilidad psicológica (Luciano et al., 2009; Ruiz y Perete, 2015). A continuación, realizaremos una breve exposición del modelo de ACT en términos de RFT.

El modelo de ACT sostiene que los seres humanos verbales, en interacción con el contexto, generan paulatinamente una serie de reforzadores positivos y negativos abstractos (Gil-Luciano et al., 2019; Luciano et al., en prensa) que van convirtiéndose en dominantes sobre los reforzadores primarios. De este modo, los niños comienzan a orientar su comportamiento para aproximarse a reforzadores positivos abstractos como “ser un buen hijo o ser buen amigo”, “aprender o descubrir cosas sobre el mundo”, “hacer las cosas bien” o para evitar/escapar de reforzadores negativos abstractos como “ser un fracaso”, “estar solo”, etc. El contacto simbólico con estos reforzadores abstractos da lugar a experimentar, bien sensaciones de gozo y orgullo, o bien sufrimiento.

Según el modelo de ACT, los humanos verbales también aprenden a reaccionar ante sus eventos privados (e.g., pensamientos, emociones, recuerdos, etc.) de dos formas funcionalmente distintas (Törneke et al., 2016), que suelen dar lugar a resultados diametralmente opuestos cuando se convierten en patrones generalizados. Por un lado, los individuos pueden reaccionar en coordinación (o fusionados) con las funciones emocionales (apetitivas o aversivas) y discriminativas (aproximación o evitación/escape) de los eventos privados en curso. Esta forma de respuesta implica reaccionar de acuerdo con las funciones inmediatas de los pensamientos o emociones, sin que se hagan presentes funciones motivacionales ligadas a reforzadores positivos abstractos o valores. Dicho de otro modo, la respuesta del individuo es “ciega” a sus valores.

Particularmente problemático resulta un patrón de funcionamiento generalizado en el que el individuo responde en coordinación con eventos privados con función aversiva, implicándose de este modo en múltiples formas de evitación experiencial. Este patrón se denomina inflexibilidad psicológica y resulta disfuncional por dos razones entrelazadas (Hayes y Strosahl, 2004). Por un lado, suele dar lugar a un efecto paradójico a largo plazo al generar mayor frecuencia y/o intensidad de eventos privados aversivos, dando lugar, como consecuencia, a mayor implicación en estrategias de evitación experiencial. Por otro lado, dado que la conducta

del individuo está principalmente motivada por consecuencias de reforzamiento negativo, resulta habitual experimentar pérdidas en forma de no avanzar en direcciones valiosas, lo que lleva a la aparición de nuevos eventos privados con función aversiva. En consecuencia, un patrón de inflexibilidad psicológica suele dar lugar a experimentar una vida controlada fundamentalmente por el sufrimiento en lugar de por motivaciones de orden superior (reforzadores positivos abstractos o valores).

Las respuestas en coordinación con las funciones aversivas de los eventos privados pueden tomar múltiples formas. A lo largo del desarrollo, suelen aparecer estrategias verbalmente más sofisticadas como la preocupación y la rumia que pueden sustituir completa o parcialmente respuestas impulsivas como agresiones o rabietas (e.g., Bonifacci et al., 2020; Salazar et al., 2020). En particular, la rumia puede verse como una estrategia de evitación experiencial consistente en encadenar pensamientos, habitualmente con contenido aversivo, con el fin de encontrar explicaciones a sucesos no deseados. La rumia puede convertirse en la forma de evitación experiencial predominante debido a la extrema rapidez con que se pone en marcha y suele resultar una estrategia especialmente perniciosa debido a que tiende a mantener y amplificar el malestar experimentado cuando no se alcanzan explicaciones satisfactorias (Luciano et al., en prensa; Ruiz et al., 2016).

La segunda forma de reaccionar ante los propios eventos privados es relacionamente más sofisticada y consiste en enmarcar los eventos privados en curso en jerarquía con el deíctico “YO” (Törneke et al., 2016). Dicho con otras palabras, el individuo se hace consciente de los eventos privados como experiencias transitorias desde la perspectiva de un “YO” que es constante y las contiene. Este tipo de respuesta permite contactar con funciones ligadas a los reforzadores positivos abstractos e implicarse en acciones motivadas por éstos. Si bien la respuesta en coordinación es “ciega” a los valores, el enmarque jerárquico de los eventos privados abre la puerta a elegir entre distintos cursos de acción, contactando verbalmente con las consecuencias a largo plazo probables. Este tipo de reacción es particularmente funcional cuando se establece como un patrón de funcionamiento generalizado, pues esto permitirá que el individuo oriente su conducta hacia consecuencias de reforzamiento positivo abstracto. Este patrón de funcionamiento se denomina en ACT flexibilidad psicológica y es el objetivo de este modelo de intervención (Hayes y Strosahl, 2004).

ACT trata de fomentar flexibilidad psicológica a través de múltiples metáforas y ejercicios experienciales que suelen agruparse en torno a seis procesos de nivel medio: aceptación, defusion, contacto con el momento presente, yo como contexto, valores y acción comprometida. La formulación de ACT en términos de RFT tiene la virtud de reducir la complejidad de esta presentación a tres estrategias entrelazadas (Luciano et al., 2021; Törneke et al., 2016).

La Estrategia 1 consiste en ayudar al paciente a contactar verbalmente con su patrón de respuesta inflexible ante los eventos privados y sus consecuencias problemáticas a largo plazo. Para ello, el terapeuta guía al paciente en la identificación

de (a) los principales eventos privados no deseados o que resultan problemáticos, (b) los tipos de respuestas inflexibles que pone en práctica, (c) sus consecuencias a corto plazo en cuanto a la utilidad para reducir el malestar y realizar acciones valiosas, y (d) las consecuencias a largo plazo en términos de la cronificación y ampliación del malestar y la obstaculización en el progreso en valores.

La Estrategia 2 comprende múltiples interacciones que buscan desarrollar la habilidad de enmarcar los eventos privados problemáticos en jerarquía con el deíctico “YO”. Los principales procesos relacionales analizados en la literatura son (Gil-Luciano et al., 2017; Luciano et al., 2011; Ruiz et al., en prensa): (a) enmarcar los eventos a través de claves deícticas (YO-Aquí, Evento-Allí) para poder observarlos sin emitir juicio, (b) enmarcar los eventos a través de relaciones jerárquicas (YO contengo el evento, el evento es sólo algo transitorio que estoy experimentando, etc.), (c) dotar de función regulatoria a la discriminación anterior al llevar a derivar reglas sobre distintos cursos de acción que puede llevar a cabo el paciente (comportamiento inflexible controlado por la reducción del malestar o comportamiento flexible ligado a funciones de orden superior), y (d) enmarcar en jerarquía la elección realizada (YO he elegido hacer X, puedo notar que he sido YO quien ha elegido de acuerdo con lo que es importante para mí, etc.).

Finalmente, la Estrategia 3 consiste en ayudar al consultante a especificar reforzadores positivos abstractos (valores) y acciones contenidas en ellos. Más específicamente, el trabajo en esta estrategia consiste en ayudar al consultante a: (a) establecer o entrar en contacto con reforzadores positivos abstractos, (b) identificar acciones valiosas concretas que permiten avanzar simbólicamente en la dirección de los reforzadores positivos abstractos, y (c) identificar barreras para la implicación en acciones valiosas.

Las estrategias expuestas deben trabajarse simultáneamente tan pronto como sea posible (Luciano et al., 2021). A través de éstas, el paciente aprenderá a: (a) enmarcar el evento privado en curso en jerarquía con el deíctico “YO”, (b) contactar verbalmente con las consecuencias a largo plazo de la tendencia comportamental inflexible en respuesta al evento privado que se está experimentando, (c) contactar con funciones ligadas de orden superior ligadas a reforzadores positivos abstractos, y (d) implicarse en la acción que en cada momento permita avanzar en estas direcciones valiosas.

En este punto, es de reseñar que la utilización de ACT en problemas infantiles complementa las técnicas de modificación de conducta operantes (Coyne et al., 2011; Ruiz et al., 2012). Por un lado, ACT añade a las técnicas operantes el abordaje de los eventos privados tanto de los niños como de los padres, explicando cómo éstos adquieren funciones discriminativas para conductas inflexibles que tendrán consecuencias indeseadas a largo plazo. Por otro lado, ACT provee una filosofía de tratamiento que incluye las técnicas operantes dentro de un objetivo común, concretamente, generar un repertorio de flexibilidad que permita un funcionamiento eficaz, un mejor ajuste al contexto actual y prevenga futuros problemas.

A pesar de las ventajas de adoptar ACT en el tratamiento de problemas infantiles, la evidencia empírica disponible sobre su eficacia en niños es reducida. Este artículo tiene como objetivo sumar evidencia con la presentación de un estudio de caso con un niño de 9 años que mostraba comportamientos violentos y rumia limitante. Adicionalmente, presentamos detalladamente la intervención realizada con el propósito de ejemplificar la utilización de ACT en niños.

Método

Contexto Terapéutico

El trabajo se desarrolló en el contexto de la práctica privada de los terapeutas con el consentimiento de la madre y padre de J.

Participante

J es un niño de 9 años que vive con sus padres y su hermano menor de 6 años. En el momento de la intervención se encuentra realizando el curso escolar que le corresponde (5° de primaria). Sus padres acuden a consulta solicitando una valoración de su hijo en relación con las dificultades que éste muestra para gestionar la ira y el enfado en diferentes situaciones dentro del contexto familiar. Más específicamente, comentan que, cuando comparte espacio con su hermano menor (e.g., en situaciones de juego o rutinas diarias como el desayuno o en los trayectos al colegio), la interacción entre ambos suele terminar en algún tipo de conflicto en el que J grita y/o insulta repetidamente a su hermano. En ocasiones, J llega a presentar fuertes conductas agresivas. A sus padres también les preocupa que J “le da muchas vueltas” a todo, principalmente a situaciones en las que considera que no le han tenido en cuenta o en las que se ha sentido rechazado de alguna forma.

Instrumentos

Se establecieron diferentes registros que los padres debían cumplimentar al final de cada día para establecer una línea de base y poder constatar si la intervención dio lugar a cambios en el comportamiento de J. Los registros fueron los siguientes:

Registro descriptivo de conflictos. Los padres apuntaban en qué momento del día se había dado un conflicto con su hermano, en qué condiciones había sucedido, cuál había sido la reacción de J y qué había seguido a dicha reacción (cómo habían reaccionado los demás). Debían apuntar los episodios en los que se diesen discusiones elevadas, gritos o conductas agresivas con su hermano menor.

Registro de frecuencia de episodios de ira. Dado que los padres no podían apuntar de forma pormenorizada todos los episodios de ira de J, debido a su alta frecuencia, se les entregó un registro diario para apuntar la frecuencia de dichos episodios. Sólo debían apuntar los episodios en los que la discusión hubiera sido elevada (con presencia de gritos, golpes, etc.) y que tuvieran una duración mínima de dos minutos (descartando así episodios breves y poco intensos, que eran muy

frecuentes entre ambos). Se acordó que tenían que cumplimentarlo en dos franjas del día en las que ambos padres estuvieran presentes para cerciorarse de que se habían producido y que, además, fuesen condiciones estables a lo largo de los días: en el desayuno y en la última franja de la tarde, desde que el padre llegaba a casa. Sólo se cumplimentaba de lunes a viernes, dado que el fin de semana solían tener condiciones más variables.

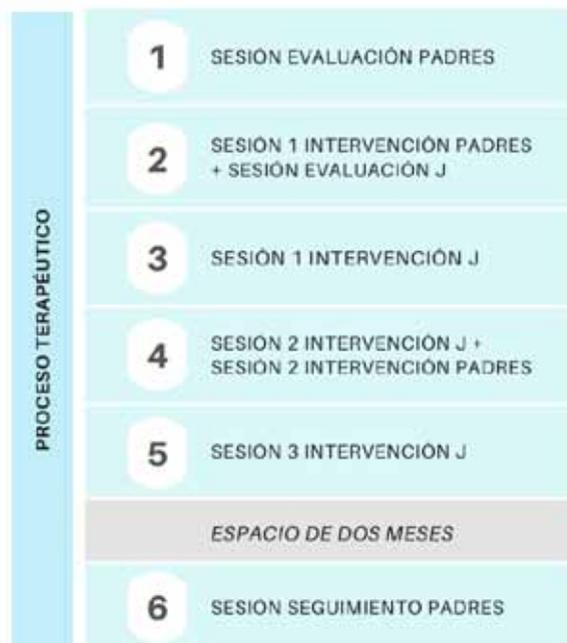
Registro de la intensidad de los episodios de ira. De forma paralela, los padres debían valorar la intensidad global de los episodios de ira del día en una escala que iba del 0 (nada intensos) a 10 (muy intensos). Se acordó con los padres que los episodios de ira puntuados con 10 serían equivalentes a los más intensos que hayan visto en J.

Nivel de queja. Para medir el comportamiento de rumia, se utilizó un registro diario del nivel de queja. Ésta fue conceptualizada como interacciones en las que J se quejaba de forma reiterada de algo, ya sea en relación con algún suceso con su hermano (que era lo más frecuente) o acerca de cualquier otra situación. Los padres apuntaban diariamente en una escala de 0 (nada de queja) a 10 (mucho queja).

Procedimiento

Se utilizó un diseño de caso único A-B con medidas de seguimiento. El trabajo al completo con la familia constó de ocho sesiones: cinco sesiones de intervención (tres de ellas con J y dos con sus padres), precedidas de dos sesiones de evaluación y seguidas de una sesión de seguimiento a los 2 meses (véase secuencia temporal de las sesiones en la figura 1). Tanto las sesiones de evaluación como la de intervención se realizaron con periodicidad semanal, tuvieron una duración aproximada de una hora (excepto la primera intervención con los padres, que duró hora y media) y en todas ellas estuvieron involucrados

Figura 1
Secuencia Temporal de Sesiones



dos terapeutas (los dos primeros autores de este trabajo).

Evaluación con los Padres

En la sesión de evaluación se aclararon las dificultades que estaban teniendo y las demandas principales, se recabó información general acerca de J y se exploraron diversos ejemplos de sus conductas problemáticas, haciendo hincapié en las situaciones antecedentes y consecuentes a estas conductas (análisis funcional del patrón conductual de J). Además, se acordó la utilización de los registros explicados más arriba.

Evaluación con J

La evaluación estuvo dirigida a los siguientes focos: (a) explorar los gustos e intereses de J (referentes, personajes de dibujos animados y películas preferidos, etc.), con la intención de explorar cualidades o habilidades que pudieran ligarse más tarde al entrenamiento en flexibilidad psicológica; (b) evaluar de un modo natural (a través de diferentes preguntas, planteando diferentes escenarios, etc.) el repertorio relacional de J, especialmente su repertorio deíctico, entendido como la habilidad de responder desde la perspectiva de otros y la suya propia en diferentes momentos temporales y escenarios, (c) explorar qué cosas se le daban mejor y peor, con las que tenía más dificultades, etc., y (d) explorar la relación con su hermano (lo que no le gustaba, lo que sí, etc.).

Esta sesión permitió obtener información muy útil sobre las principales reglas que J derivaba acerca de su propia conducta, la de los demás y de cómo funciona el mundo. Las reglas que J derivaba sobre el comportamiento de los miembros de la familia solían funcionar como disparadores de rumia (e.g., “me molesta mucho cuando no entiendo las cosas”, “si mi hermano sabe que algo me molesta, no entiendo que lo haga una y otra vez”, “mis padres no me entienden y siempre le dan la razón a él”, “si me enfado, no puedo aguantarme y tengo que soltarlo”, “necesito estar calmado para poder jugar o hacer los deberes y mi hermano no me deja”, “no entiendo por qué a veces no quieren jugar a lo que yo quiero”, “me molesta mucho que no les gusten mis ideas... no lo entiendo”).

Intervención con los Padres

La intervención con los padres constó de dos sesiones y una de seguimiento (véase un resumen en la Tabla 1). Tuvo dos focos principales: el primero, enseñarles a ser más sensibles a las variables que influían en la conducta de sus hijos para así ajustar las condiciones a favor de generar mayor flexibilidad en ellos; y el segundo, fortalecer su patrón de flexibilidad a través de las tres estrategias de ACT (Törneke et al, 2016).

Tabla 1
Resumen de la Intervención Realizada con los Padres de J

	Objetivos	Ejercicios y movimientos
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los registros descriptivos de las situaciones problema y explorar junto a ellos modos de actuar más útiles según sus intereses. - Discriminar su patrón inflexible en los conflictos con J y contactar con las consecuencias derivadas de éste (qué sentían/pensaban, cómo reaccionaban y qué conseguían a corto y largo plazo) - Especificar los objetivos de intervención y entrega de pautas para fomentar flexibilidad psicológica en J. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacciones con diversas claves deícticas para discriminar propia conducta - Metáfora de las teclas
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los registros descriptivos de las situaciones problema y explorar junto a ellos modos de actuar más útiles según sus intereses. - Amplificar o establecer contacto con valores relacionados con la crianza y establecer acciones guiadas por éstos. - Entrenar la habilidad de responder con mayor distancia observacional a sus pensamientos y emociones, incluyéndolos como parte de uno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metáfora de las teclas - Metáfora del Jardín - Metáfora del faro
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los registros descriptivos de las situaciones problema y explorar junto a ellos modos de actuar más útiles según sus intereses. - Amplificar los valores relacionados con la crianza y establecer acciones guiadas por éstos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metáfora del jardín - Metáfora del faro - Múltiples ejercicios de perspectiva temporal para explorar valores

Sesión 1. En la primera sesión se analizaron los registros que los padres habían realizado, especialmente los destinados a describir la secuencia funcional de los conflictos entre sus hijos (véase Anexo I). Esto facilitó que los padres distinguieran algunas de las variables que podían estar implicadas en los conflictos que J tenía con su hermano y se empezaron a establecer algunas pautas a seguir. También se realizó un análisis funcional breve de los principales miedos, pensamientos y sensaciones que surgían en las situaciones problemáticas con J, las reacciones que ponían en marcha y el efecto de éstas, tanto a corto como a largo plazo. Para facilitar la discriminación, se utilizó una metáfora en la que los eventos privados molestos se metaforizaban como “teclas que les tocaba J en algunos momentos” y que, ante esas teclas, “habían aprendido a saltar según su indicación”, y que, en el trabajo con ellos, podrían aprender a “notar qué teclas les tocaba” y a reaccionar de modo diferente. Esta parte de la sesión podría considerarse como el inicio de la intervención más propiamente de ACT, puesto que dichos movimientos están

enmarcados dentro de una de las estrategias principales de dicha terapia previamente definidas, centrada en la discriminación del patrón inflexible de los padres y sus consecuencias (Törneke et al., 2016). Más específicamente, permitió a los padres experimentar que muchas de sus reacciones en los momentos de conflicto estaban más centradas en reducir su malestar -obteniendo cierto alivio en un primer momento- que en lo que realmente querían potenciar o fortalecer en sus hijos y en la relación entre ambos. Adicionalmente, este análisis funcional les facilitó contactar con que dichas reacciones no estaban siendo eficaces para solucionar el problema, sino que podrían estar perpetuándolo. Al finalizar esta sesión, se establecieron los objetivos de intervención con los padres, que se centraron en promover un mayor repertorio de flexibilidad psicológica en J. Concretamente,

- 1) Al sentir rabia o enfado, que J pudiera notar el impulso de pegar o discutir y hacer algo diferente que no fuera problemático para él o su entorno.
- 2) Al sentir frustración o rechazo, que J pudiera discriminar la implicación en rumia, detenerla y poner en práctica un comportamiento más útil (e.g., volver a la tarea en la que estaba).

Por último, ese mismo día se les envió por correo electrónico un documento con pautas, que en parte se habían ido dando a lo largo de la sesión, para potenciar un patrón más flexible en J en las diferentes situaciones problemáticas. Estas pautas se encuentran en el Anexo II.

Sesión 2. Se inició explorando el ajuste a las pautas que, según informaron los padres, estaban tratando de aplicar de forma regular, si bien les habían surgido dudas acerca de cómo aplicar algunas de ellas, especialmente en algunas situaciones novedosas que habían surgido. Esto se aprovechó para seguir entrenando en ellos una perspectiva más funcional de las dificultades de sus hijos, haciéndoles más sensibles al efecto de su conducta y a las motivaciones que influían en sus hijos. Además, se continuó entrenando la habilidad de notar cuándo se estaban dejando llevar por su malestar y, a través de varios ejemplos, se definieron diversos modos de reaccionar más acordes con lo que ellos querían como padres. Una de las metáforas centrales que se utilizó, además de *la metáfora de las teclas*, fue una versión de *la metáfora del jardín* (Wilson y Luciano, 2002), incidiendo en cuáles eran los pájaros con los que más se peleaban y en qué sería en esos momentos regar o cuidar la planta de ellos como padres. También se creó con ellos *la metáfora del faro*, donde el faro se conceptuaba como el tipo de padres que ellos querían ser para sus hijos (e.g., padres cariñosos, que enseñan responsabilidad, implicados, etc.). Este tipo de movimientos, que implican la amplificación de las funciones de valor, facilitaban que, partiendo de lo que era más relevante para ellos (e.g., “cuidar” o “transmitir respeto”), se desgranaran acciones específicas que querían realizar en esos términos (e.g., en el caso del padre “no resolver los conflictos gritando”).

Seguimiento. Durante la sesión de seguimiento con los padres, se analizaron los registros, los progresos que J había realizado en múltiples contextos y cómo habían ido aplicando las pautas trabajadas. Los padres reportaron que algunas de ellas ya no habían sido necesarias debido a las mejoras claras en el comportamiento

de J. Además, para clarificar su actuación ante algunas dificultades surgidas semanas atrás, se introdujeron numerosos movimientos de perspectiva para que pudiesen verse desde los ojos de sus hijos y, desde ahí, se preguntasen qué es lo que querían ver en ellos mismos, qué querían volcar en los momentos en los que surgen más dificultades. En este contexto, se recuperó la *metáfora del faro* para seguir trabajando sobre la base de lo que habían establecido en la sesión previa.

Intervención con J

A continuación, se detalla la relación de los principales ejercicios que se realizaron con J en las distintas sesiones para alcanzar los objetivos anteriormente descritos (véase Tabla 2). La intervención estuvo basada en la definición de flexibilidad psicológica descrita en Törneke et al. (2016) y Luciano et al. (2022) y en las estrategias principales para incrementar dicho repertorio.

Tabla 2
Resumen de la Intervención Realizada con J

Objetivos	Ejercicios y movimientos
Sesión 1 - Crear un contexto motivacional de significado para el trabajo terapéutico. - Discriminar el patrón inflexible y los costes que derivan de éste. - Establecer una acción flexible con J para su práctica fuera de sesión.	- Ejercicio 1. Metáfora del volcán - Ejercicio 2. ¿Qué te gusta de Dumbledore? Ejercicio 3. ¿Cuándo he sido jefe del Volcán y he hecho algo que haría Dumbledore?
Sesión 2 - Explorar las acciones flexibles realizadas por J a lo largo de la semana a través del registro (ejercicio 3) y amplificar el valor de dichas acciones. - Discriminar qué se puede controlar y qué no. Experimentando los pensamientos desde una perspectiva deíctica y jerárquica. - Entrenar la habilidad de establecer una distancia observacional con pensamientos y emociones e integrarlos como parte de uno para permitir contacto con lo relevante. Múltiples ejemplos con eventos privados neutros y después con función discriminativa de inflexibilidad.	- Ejercicio 1 y 3 (parcialmente) - Ejercicio 4. El laboratorio de Pinkel Ejercicio 5. El pensadero de Dumbledore. - Ejercicio 6. El giratiempo mágico.
Sesión 3 - Explorar las acciones flexibles realizadas por J a lo largo de la semana a través del registro (ejercicio 3) y amplificar el valor de dichas acciones. - Entrenar la habilidad de establecer una distancia observacional con pensamientos y emociones e integrarlos como parte de uno para permitir contacto con lo relevante. - Derivar reglas que especifican las consecuencias apetitivas naturales propias de colaborar en equipo y fortalecer su seguimiento a través de múltiples ejemplos.	- Ejercicios 1, 3 y 6 (parcialmente). - Ejercicio 7. Metáfora Villa-Arriba y Villa-Abajo. - Ejercicio 8. Las misiones de Indiana Jones, jugando en equipo.

Sesión 1. Ahondando en el Coste del Patrón Inflexible y Estableciendo un Contexto de Trabajo con Significado

Para alcanzar los objetivos de la sesión se introdujeron tres ejercicios:

Ejercicio 1. Metáfora del volcán. Se introdujo una metáfora a través de un diálogo socrático con J, en el que se fueron haciendo las conexiones progresivamente entre su patrón inflexible y los elementos de la metáfora. *“Todos llevamos una especie de volcán dentro y hay ciertas cosas que lo activan. A veces se activa con lo que hacen los demás, que nos molesta, o cuando no conseguimos algo que queríamos. La lava puede subir rápidamente o más lentamente. Por ejemplo, a mí cuando mi hermana me cogía algo de mi cuarto sin permiso, me subía la lava muy rápidamente. Cuando la lava está muy arriba, es como si el volcán hablara y te pidiese explotar, por ejemplo, gritando o discutiendo. Y cuando eso pasa, es como si el volcán soltase toda la lava y se quedase más calmado. Lo malo es que la lava a veces quema cosas de alrededor y luego está todo chamuscado. Por ejemplo, yo cuando me enfadaba y gritaba a mi hermana, luego mis padres se enfadaban y, además, tenía menos tiempo para hacer cosas que me gustaban porque lo había gastado discutiendo”*. En la metáfora también se introdujo un elemento que hiciera referencia a la rumia de J: *“A veces no queremos notar la lava y la tratamos de remover y remover a ver si baja, ¿pero sabes qué? ¡Suele subir aún más! Y acabamos muy enfadados después de darle tantas vueltas”*. Aquí se señaló cuando J rumiaba acerca de lo que había hecho su hermano y cada vez notaba más rabia y tenía más pensamientos acerca de ello. La metáfora también incluía explícitamente lo que sería una estrategia de flexibilidad: *“¿Sabes un truco que podemos aprender? Se puede aprender a hacer más y más grande el hueco para la lava, para que pueda circular y así no explotar. A esto lo llamamos ser el jefe del volcán en vez de dejar que el volcán nos gane”*. Dado que es una metáfora que incluye todos los elementos del patrón inflexible y flexible, y dada su versatilidad para incluirla en diferentes movimientos y pasajes de la terapia, la metáfora del volcán se utilizó en las restantes sesiones.

Ejercicio 2. ¿Qué Es lo Que te Gusta de Dumbledore? Durante la primera sesión de evaluación, J había comentado que uno de sus personajes preferidos era Dumbledore, de la famosa saga de Harry Potter. A través de diferentes preguntas se exploraron cualidades y características que J admiraba del personaje (por ejemplo, *¿qué cosas te gustan más de Dumbledore? ¿Qué escenas son tus preferidas? ¿Qué hace ahí? ¿Qué habilidad de Dumbledore escogerías si te dieran a elegir?*). Algunas de ellas fueron que “sabe enseñar”, “es inteligente y sabe tomar buenas decisiones”, “es muy responsable” o “es creativo”. A continuación, se le propuso a J hacer un entrenamiento, conceptualizado como “ser un buen director de Hogwarts”, para mejorar esas habilidades y hacer cosas y resolver dificultades como Dumbledore lo hace. Dichas interacciones estaban centradas en actualizar funciones apetitivas de Dumbledore y que J derivase reglas del estilo “me gustaría parecerme a él y puedo aprender a serlo” o, en otras palabras, generar un contexto motivacional

para el trabajo terapéutico.

Ejercicio 3. ¿Cuándo he Sido Jefe del Volcán y he Hecho Algo que Haría Dumbledore? Al final de la primera sesión, se introdujo un registro con J para que apuntase momentos en los que hubiera sido “jefe del volcán” (*¿cuándo has notado el volcán y no has soltado la lava?*) y hubiera hecho algo que se pareciese a lo que Dumbledore haría, recordándole las cualidades que había destacado y quería para sí mismo. Aquí se introdujeron múltiples claves jerárquicas para incluir los eventos privados problemáticos como parte de él mismo y claves para actualizar las funciones apetitivas ligadas a las acciones flexibles (e.g., *¿Quién quieres que mande esta semana, tú o tu volcán? ¿Qué ganarías si lo hicieses? ¿Quieres entrenarte a ser un buen director de Hogwarts?*). Este autorregistro se utilizó en las sesiones posteriores para explorar qué nuevas acciones flexibles había realizado J y tratar de amplificar el valor o el significado de cada una de ellas.

Sesión 2. Aprendiendo a Notar Pensamientos y Sensaciones, y a Saber Conectar con lo Importante

Tras revisar el reporte de J respecto a si había sido el jefe del volcán o el director de Hogwarts, en esta sesión se utilizaron tres ejercicios adicionales para promover comportamiento flexible en J.

Ejercicio 4. El Laboratorio de Pinkel (Control y Falta de Control de Eventos Privados). Con el objetivo de que J experimentase la dificultad de controlar lo que se piensa o se siente, se generó el siguiente ejercicio: *“J, fíjate, me has estado hablando de lo que pasa en casa, en el cole... y en muchas ocasiones parece que es difícil que no suba la lava, que no venga rabia y pensamientos molestos a la cabeza. Te propongo hacer la prueba que el científico Pinkel inventó para comprobar si era posible hacer que todos esos pensamientos o sensaciones no vinieran. ¿Sabes? Pinkel era un científico que tenía una máquina muy especial. Era una máquina que detectaba si tenías un pensamiento o si sentías algo por dentro... era una máquina muy, muy avanzada. Constaba de un casco con cables de alta tecnología, que detectaba pensamientos, y un radiogrófono, que veía las emociones a través de tu cuerpo. A veces, Pinkel invitaba a personas a probar la máquina y les proponía un juego. Se trataba de engañar a la máquina y no pensar nada ni sentir nada, ¿quieres probar?”* (Terapeuta teatraliza como si lo conecta todo). *“Vale, la prueba es que, si detecta algo, cualquier pensamiento o emoción, aunque sea lo más mínimo, se nos cae un caldero de agua fría encima, ¿te lo puedes imaginar ahí colgado? Vamos allá”*. A continuación, se generaban diferentes experiencias para que J tuviera ciertos pensamientos y sensaciones, notando la dificultad a su vez de no tenerlos (e.g., ejercicio de imaginación comiéndose un limón y notar la dificultad de no salivar, etc.). Posteriormente, se hacían preguntas a J para que experimentase el poco control que tenemos sobre pensamientos y emociones, al igual que pasa en su día a día. Es decir, lo difícil que era controlar que no viniese enfado o ciertos pensamientos acerca de su hermano.

Ejercicio 5. El Pensadero de Dumbledore. En línea con lo anterior, se continuó con un ejercicio que permitiese a J desarrollar mayor habilidad para notar pensamientos, establecer una distancia observacional respecto de éstos y notarse eligiendo si se dejaba llevar por lo que estos piden hacer de alguna forma. De modo resumido: “*J, vamos a hacer una cosa, ¿sabes lo que es el “pensadero” de Dumbledore? Aquí vamos a fabricar uno y lo vamos a utilizar para tener una magia muy potente, que es no darle tantas vueltas a las cosas, que es justo lo que me has dicho que te pasa a veces...*” (después, el terapeuta y J lo construyeron con cartulinas y rotuladores). “*Vamos a empezar a observar pensamientos en el pensadero, ¿estás preparado? Voy a utilizarlo yo primero (se queda parado un momento, escribe en un papel y hace como si pone con la varita el papel en el pensadero). Fíjate, me ha salido que “tengo hambre”. Vamos a probar con el tuyo, ¿2+2? ¿Qué te viene a la cabeza? Vamos a ponerlo en el papel y vamos a dejarlo ahora en el pensadero y mirar cómo reposa ahí, mira las letras sobre el líquido, flotando, y pregúntate quién las está viendo*”. Aquí se fueron introduciendo claves deícticas y jerárquicas a través de múltiples ejemplos con pensamientos y sensaciones neutras, en línea con las intervenciones utilizadas en Ruiz y Perete (2015) y Luciano et al. (2011). Después, se continuó avanzando a pensamientos que disparaban la rumia: “*Cuando tu hermano te coge un lego, ¿qué pensamiento sale en tu cabeza? (J se pone a rumiar). ¡Fíjate! ¡Sale el pensamiento “x” y es muy fácil meter la cabeza en el pensadero! Como si uno se da un chapuzón ahí y ya no ve nada más. ¿Qué pasa cuando haces eso? ¿Es difícil hacer otras cosas? (el terapeuta continuaba generando conexiones con lo que le pasaba a él y con el coste que eso tenía). “Ahora vamos a aprender una magia, que se llama “dejar las preocupaciones en el pensadero” y la vamos a empezar a practicar ahora mismo, ¿te parece? El juego va a tratar de que me cuentes algo, por ejemplo, tu escena preferida de Harry Potter y, cuando yo te haga preguntas sobre tu hermano y te salten pensamientos con los que tú sueles quedarte de charleta, vas a hacer una cosa: escribir el primer pensamiento que salta y dejarlo encima del pensadero, mirarlo ahí, y vas a seguir contándome*”. El terapeuta comienza el ejercicio y va moldeando el repertorio, incluyendo diversas claves deícticas y jerárquicas, como QUIÉN nota el pensamiento y QUIÉN está eligiendo no hablar con él. A continuación, el terapeuta conecta esa habilidad con momentos donde J pudiera aplicarlo: “*Wow, ¡has empezado con la magia! ¡Qué crack! ¿Dónde podrías utilizar la magia del pensadero?*”.

Ejercicio 6. El Giratiempo Mágico. Aprovechando de nuevo el interés de J en el mundo de Harry Potter, se realizó el siguiente ejercicio: “*J, no sé si recuerdas la escena en la que Hermione utiliza un giratiempo para viajar unas horas hacia atrás y poder ayudar a su yo del pasado a que no sucedan algunas cosas que no querían que pasasen, como...* (se recordaron varios pasajes de la película con J y se mostró muy interesado en continuar). *Imagínate que tuviéramos un giratiempo siempre con nosotros y pudiéramos volver a algunos momentos, como cuando me dijiste que no pudiste contar a Mamá lo que ibas a hacer en la excursión del cole*

porque estuviste discutiendo con tu hermano. Ahora que sabes muchas más cosas y que estás consiguiendo ser muchas veces jefe de tu volcán, si pudieras volver a ese momento, y mandarle una notita a J justo antes de que gritase a su hermano, ¿qué le pondrías? ¿Le darías algún consejo? (J dijo que “hacer hueco a la lava y seguir contando a Mamá lo que quería”). ¡Qué buena idea! Vale, ahora vamos a imaginar otras situaciones que pueden pasar y vamos a descubrir qué consejos podrías darte...”. A continuación, el terapeuta invitó a J a imaginarse al J del futuro, que sabe lo mejor para el J de ese momento, cuando tuviera situaciones difíciles con su hermano o en otros momentos en los que la lava subiera, le manda una notita con un consejo y que, ahí, se diera unos segundos para leerlo y preguntarse si podría ser útil seguirlo. De este modo, se perseguía que J ganase habilidad en contactar con lo relevante en cada momento (técnicamente, traer funciones de valor al presente) para favorecer la acción flexible.

Sesión 3. Fortaleciendo el Repertorio Flexible en Presencia de su Hermano. Favoreciendo la Discriminación de la Propia Conducta

En esta sesión se utilizaron dos ejercicios nuevos con el objetivo de que J explorara las consecuencias de discutir y pelearse con su hermano en comparación con establecer una relación cooperativa basada en los objetivos que puede compartir.

Ejercicio 7. Metáfora Villa-Arriba contra Villa-Abajo. En esta sesión, se introdujo al hermano de J para potenciar las reacciones flexibles *in situ* en un juego. Buscando que contactaran con las consecuencias naturales apetitivas de la colaboración, se planteó la siguiente metáfora (se expone de forma resumida). “*Imagínate que el equipo de fútbol Villa-Arriba va a jugar el partido del año contra el equipo de Villa-Abajo, y en el equipo de Villa-Arriba, un jugador le empieza a decir al otro que no corra por su banda, que sólo es suya. Otro jugador le dice a otro compañero: has utilizado mi asiento en el vestuario, ¡te vas a enterar! Y acto seguido, le da una patada. Por su lado, el portero, al que no le gusta que el defensa central haga ruidos porque le pone muy nervioso, se va corriendo hacia él gritando que cierre la boca (y se sigue con algún ejemplo más). “¿Qué creéis que pasaría? ¿Quién ganaría el partido? ¿Qué tendrían que hacer para ganar el partido?”*. A continuación, se fueron estableciendo equivalencias con situaciones en las que ellos tenían un objetivo común y no lo conseguían porque discutían y perdían el foco principal (e.g., ponerse de acuerdo en jugar a algo en la consola, montar un teatro en Navidad, etc.). Se exploraron también alternativas que podían hacer en cada situación, sin dejarse llevar por el enfado como los jugadores de Villa-Arriba.

Ejercicio 8. Las Misiones de Indiana Jones. Jugando en Equipo. La sesión continuó con diferentes juegos en los que ambos necesitaban colaborar para hacerlo mejor (e.g., construir torres de bloques, encontrar objetos escondidos, guiar al otro con los ojos tapados para llegar a un “tesoro”, etc.). Antes de iniciar la dinámica, aprovechando que los dos hermanos habían visto la película de aventuras de Indiana Jones, se planearon los juegos como retos a realizar para cumplir la misión y se

facilitó la derivación de reglas que resaltasen las virtudes de colaborar para superar retos difíciles “porque uno solo a veces... no puede”. Para ello se les preguntó acerca de diferentes escenas de la película en las que el protagonista necesitó la ayuda de sus compañeros para salir victorioso. Durante los juegos, se les facilitaban claves para no dejarse llevar por la rabia o el enfado, y elegir colaborar para conseguir “la misión” (e.g., *¿Cómo queréis ser en este juego? ¿Qué pasaría si empezáis a discutir cuando sintáis rabia? ¿Qué sería lo más útil para conseguir el objetivo del juego? ¿Cómo seríais un mejor aventurero? ¿Cuál sería una buena estrategia de equipo?*).

Análisis de Datos

Los resultados de la intervención se analizaron de manera visual con la suplementación del cálculo del tamaño del efecto no paramétrico Tau-U (Parker et al., 2011). Este estadístico es un tamaño del efecto de no solapamiento entre los datos de línea base e intervención. Dado que no requiere del cumplimiento de los supuestos paramétricos, es un indicador muy utilizado en este tipo de estudios. Los valores de Tau-U oscilan entre -1 y 1 y pueden interpretarse como el porcentaje de datos que mejora a través de fases.

Resultados

Análisis Visual

Las Figuras 2 y 3 presentan la evolución de la frecuencia e intensidad de los episodios de ira de J. De acuerdo con la Figura 1, se observó un cambio de tendencia en la frecuencia de episodios de ira a partir de la segunda sesión. Esta tendencia se estabilizó en el postratamiento y se mantuvo en el seguimiento. El promedio de episodios diarios de ira problemáticos en la línea de base fue de 2, mientras que en el seguimiento fue de 0.5.

La intensidad de los episodios de ira siguió un patrón similar al de frecuencia. A partir de la segunda sesión, los episodios comenzaron a decrecer en intensidad de manera significativa. El promedio de intensidad de los episodios en la línea de base fue de 7.4, mientras que en el seguimiento fue de 1.5. En conclusión, los episodios de ira se volvieron menos frecuentes e intensos tras la introducción de la intervención.

Figura 2
Evolución de la Frecuencia de Episodios de Ira Significativos de J a lo Largo del Estudio



Figura 3
Evolución de la Intensidad de Episodios de Ira Significativos de J a lo Largo del Estudio



La intensidad de las quejas de J tuvo también una evolución similar (véase Figura 4). A partir de la segunda sesión, comenzó a decrecer la intensidad de las quejas hasta llegar a un nivel bajo. Concretamente, el promedio de la intensidad de las quejas en línea de base fue de 7.6 y descendió a 1.25 en el seguimiento.

Figura 4
Evolución del Nivel de Quejas de J a lo Largo del Estudio



Análisis Estadístico

El análisis estadístico coincidió con el visual. Las líneas de base de las tres variables dependientes no mostraron tendencia estadísticamente significativa (episodios de ira: $Tau-U = 0.300$, $p = .462$; intensidad ira: $Tau-U = 0$, $p = 1$; intensidad quejas: $Tau-U = 0.300$, $p = .462$). Sin embargo, tras la introducción de la intervención se encontraron tendencias estadísticamente significativas decrecientes (episodios de ira: $Tau-U = 0.360$, $p = .037$; intensidad ira: $Tau-U = -0.582$, $p < .001$; intensidad quejas: $Tau-U = -0.680$, $p < .001$). Todos los tamaños del efecto de la intervención fueron estadísticamente significativos (episodios de ira: $Tau-U = -0.678$, $p = .023$; intensidad ira: $Tau-U = -0.667$, $p = .025$; intensidad quejas: $Tau-U = -0.678$, $p = .023$).

Los resultados se mantuvieron en el seguimiento a los dos meses. Concretamente, los análisis revelaron valores estadísticamente significativos de Tau-U al comparar los datos de línea de base con los de seguimiento (episodios de ira: $Tau-U = 0.900$, $p = .028$; intensidad ira: $Tau-U = -1$, $p = .014$; intensidad quejas: $Tau-U = -1$, $p = .014$).

Informe de los Padres

Los comentarios de los padres confirmaban la tendencia en los registros: “Empezamos a tener la sensación de que ya no es una guerra continua”. En relación con la rumia, los padres comentaron, a lo largo de las sesiones, que J hacía mucha menos mención a aspectos que no le gustaban de su hermano o del colegio y, cuando lo hacía, ya no empleaba tanto tiempo en darle vueltas, viéndose incrementado así el tiempo dedicado a las tareas escolares, conversaciones familiares y al ocio. Además, comentaron que los ratos en los que estaban todos juntos en casa eran “mucho más llevaderos”.

En el seguimiento, los padres comentaron que habían detectado cambios relevantes en el repertorio de J, expresándolo del siguiente modo: “Está más centrado y hace de hermano mayor, ha asumido más responsabilidad”, “aunque sigue sin mostrar mucho cariño a su hermano, sí que han ganado cierta complicidad e incluso han comenzado a jugar juntos cuando están en casa”. Además, informaron de que su tutor de clase ha notado un cambio en él advirtiendo que su actitud en clase es más afable y que ya no “trata de tener la razón continuamente en las tareas que hacen en grupo”.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo examinar la eficacia de una intervención ACT en un niño de 9 años que presentaba comportamientos agresivos y rumia limitante. La intervención estuvo fundamentada en las tres estrategias principales de ACT que se derivan de la conceptualización de flexibilidad psicológica desde la RFT (Luciano et al., 2021; Törneke et al., 2016). Específicamente, la intervención tuvo dos focos principales. Por un lado, el trabajo con los padres de J, entrenado su propia habilidad para responder a aquellos pensamientos o sensaciones con función discriminativa de inflexibilidad desde una perspectiva jerárquica con el déictico YO y facilitando la derivación de reglas que señalaran acciones encaminadas a fortalecer el repertorio de flexibilidad en J. Por otro, el trabajo directo con J, centrado en potenciar su patrón flexible a través de diferentes ejercicios y metáforas, poniendo especial énfasis en alterar su reacción de rumia.

El efecto de la intervención se evaluó con un diseño de caso único A-B con tres medidas registradas por los padres: frecuencia e intensidad de los episodios de ira, e intensidad de las quejas. La intervención se mostró altamente eficaz, tanto en la reducción de la frecuencia e intensidad de los episodios de ira, como en la reducción de la intensidad de quejas, que fue tomada como un indicador de la rumia limitante. Concretamente, teniendo en cuenta el análisis visual y los reportes de los padres, los resultados arrojaron cambios clínicamente significativos en las tres medidas. El análisis estadístico confirmó que la intervención tuvo efectos estadísticamente significativos en todas las variables.

Asimismo, este estudio está en consonancia con los prometedores hallazgos encontrados en estudios previos similares de ACT en población infantil (e.g., Hancock et al., 2018; Ghomian y Shairi, 2014; Ruiz et al., 2012; Ruiz y Perete, 2015; Salazar et al., 2020). Además, este estudio se suma al compromiso por anclar las intervenciones a la definición de flexibilidad psicológica en niños desde la RFT, de modo que puedan precisarse los movimientos realizados a lo largo de la intervención en términos de los procesos relacionales implicados (Luciano et al., en prensa; Ruiz et al., 2012; Ruiz y Perete, 2015; Salazar et al., 2020; Törneke et al., 2016).

Este estudio debe interpretarse teniendo en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio de caso, por lo que son necesarias más réplicas para confirmar la eficacia de ACT en este tipo de dificultades. En este sentido, cabe

agregar que el diseño de la intervención no permite aislar el efecto de la intervención con los padres J de la intervención directa con J, y sólo puede hablarse de un efecto combinado de los diversos componentes. En segundo lugar, las medidas que tienen que ver con el informe de los padres no dejan de tener limitaciones ampliamente recogidas en la literatura, por lo que habría sido más apropiado contar con evaluadores independientes en futuros estudios. No obstante, debe tenerse en cuenta que este estudio se realizó en el contexto de consulta privada. Si bien esto dificultaba la toma de datos a través de observadores independientes, también cuenta con la ventaja de analizar la eficacia de la intervención en contexto natural. En conclusión, los futuros estudios podrían tener en cuenta las consideraciones previas y, por un lado, comparar la eficacia de la intervención combinada con padres e hijo, la intervención exclusiva con el niño y la intervención exclusiva con los padres; y, por otro, añadir otro tipo de medidas, por ejemplo, en las propias sesiones, que permitiesen hacer un análisis más completo de los cambios.

En conclusión, este estudio arroja mayor luz sobre la eficacia de las intervenciones basadas en ACT en el ámbito infantil y, más específicamente, de intervenciones que se dirigen a reducir la rumia como reacción predominante y predecesora de otras reacciones inflexibles aún más problemáticas como pueden ser las conductas agresivas.

Referencias

- Alonso-Sanz, A., Barbero-Rubio, A. y Gil-Luciano, B. (2020). Consideraciones sobre conducta infantil y confinamiento en la crisis por COVID-19 desde la perspectiva funcional del Análisis Conductual y ACT. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 20(2), 115-129.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R. y Ottaviani, C. (2020). Rumination and emotional profile in children with specific learning disorders and their parents [Rumiación y perfil emocional en niños con trastornos específicos del aprendizaje y sus padres]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 389. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020389>
- Coyne, L. W., McHugh, L. y Martinez, E. R. (2011). Acceptance and commitment therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents, and families [Terapia de aceptación y compromiso (ACT): avances y aplicaciones con niños, adolescentes y familias]. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 20, 379-399. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.010>
- Ghomian, S. y Shairi, M. R. (2014). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for children with chronic pain (CHACT) on the function of 7 to 12 year-old children [La efectividad de la terapia de aceptación y compromiso para niños con dolor crónico para niños de 7 a 12 años]. *International Journal of Pediatrics*, 2, 195-203. <https://doi.org/10.22038/ijp.2014.2569>
- Gil-Luciano, B., Calderón, T., Tovar, D., Sebastián, B. y Ruiz, F. J. (2019). How are triggers for repetitive negative thinking organized? A relational frame analysis [¿Cómo se organizan los desencadenantes del pensamiento negativo repetitivo? Un análisis del marco relacional]. *Psicothema*, 31(1), 53-59. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.133>
- Gil-Luciano, B., Ruiz, F. J., Valdivia, S. y Suárez-Falcón, J. C. (2017). Promoting psychological flexibility on tolerance tasks: Framing behavior through deictic/hierarchical relations and specifying augmental functions [Promoviendo la flexibilidad psicológica en tareas de tolerancia: enmarcando el comportamiento a través de relaciones deícticas/jerárquicas y especificando funciones aumentadas]. *The Psychological Record*, 67, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s40732-016-0200-5>

- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P. y Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses [El estado empírico de la terapia de aceptación y compromiso: una revisión de metanálisis]. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181-192. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Hancock, K. M., Swain, J., Hainsworth, C. J., Dixon, A. L., Koo, S. y Munro, K. (2018). Acceptance and commitment therapy versus cognitive behavior therapy for children with anxiety: Outcomes of a randomized controlled trial [Terapia de aceptación y compromiso vs. terapia cognitiva conductual para niños con ansiedad: resultados de un ensayo controlado aleatorizado]. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 296–311. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1110822>
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. y Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory. A post Skinnerian account of human language and cognition* [Teoría del marco relacional. Una explicación post skinneriana del lenguaje y la cognición humanos]. Springer. <https://doi.org/10.1007/b108413>
- Hayes, S. C. y Strosahl, K. D. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy* [Una guía práctica a la terapia de aceptación y compromiso]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-23369-7>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change* [Terapia de aceptación y compromiso. Un enfoque experiencial para el cambio de comportamiento]. Guilford.
- Luciano, C., Ruiz, F. J., Gil-Luciano, B. y Molina-Cobos, F. J. (2021). Terapias contextuales. En E. Fonseca-Pedrero (Ed.), *Manual de tratamientos psicológicos: adultos* (pp. 167-199). Pirámide.
- Luciano, C., Ruiz, F. J., Vizcaíno-Torres, R. M., Sánchez-Martín, V., Gutiérrez-Martínez, O. y López-López, J. C. (2011). A relational frame analysis of defusion interactions in acceptance and commitment therapy. A preliminary and quasi-experimental study with at-risk adolescents. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 165-182.
- Luciano, C., Törneke, N. y Ruiz, F. J. (en prensa). Clinical behavior analysis and RFT: Conceptualizing psychopathology and its treatment [Análisis clínico del comportamiento y RFT: conceptualizando la psicopatología y su tratamiento]. En M. P. Twohig, M. E. Levin y J. M. Petersen (Eds.), *The Oxford handbook of acceptance and commitment therapy*. Oxford University Press.
- Luciano, C., Valdivia-Salas, S., Cabello, F. y Hernandez, M. (2009). Developing self-directed rules [Desarrollo de reglas autodirigidas]. En R. A. Rehfeldt e Y. Barnes-Holmes (Eds.), *Derived relational responding. Applications for learners with autism and other developmental disabilities* (pp. 335-352). New Harbinger.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L. y Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U [Combinación de no superposición y tendencia para la investigación de un solo caso: Tau-U]. *Behavior Therapy*, 42(2), 284–299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Ruiz, F. J., Gil-Luciano, B. y Segura-Vargas, M. A. (en prensa). Cognitive defusion [Defusión cognitiva]. En M. P. Twohig, M. E. Levin y J. M. Petersen (Eds.), *The Oxford handbook of acceptance and commitment therapy*. Oxford University Press.
- Ruiz, F. J., Luciano, C., Vizcaíno R. M. y Sánchez, V. (2012). Aplicación de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en trastornos de ansiedad en la infancia. Un caso de fobia a la oscuridad. En M. Páez y O. Gutiérrez (Eds.), *Múltiples aplicaciones de la terapia de aceptación y compromiso* (pp. 27–44). Pirámide.
- Ruiz, F. J. y Perete, L. (2015). Application of a relational frame theory account of psychological flexibility in young children [Aplicación de una explicación de la teoría del marco relacional sobre la flexibilidad psicológica en niños pequeños]. *Psicothema*, 27(2), 114–119.
- Ruiz, F. J., Riaño-Hernández, D., Suárez-Falcón, J. C. y Luciano, C. (2016). Effect of a one-session ACT protocol in disrupting repetitive negative thinking [Efecto de un protocolo ACT de una sesión en la interrupción del pensamiento negativo repetitivo]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(3), 213-233.
- Salazar, D. M., Ruiz, F. J., Ramírez, E. S. y Cardona-Betancourt, V. (2020). Acceptance and commitment therapy focused on repetitive negative thinking for child depression: a randomized multiple-baseline evaluation [Terapia de aceptación y compromiso centrada en el pensamiento negativo repetitivo para la depresión infantil: una evaluación aleatoria de línea de base múltiple]. *The Psychological Record*, 70, 373–386. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00362-5>
- Swain, J., Hancock, K., Dixon, A. y Bowman, J. (2015). Acceptance and commitment therapy for children: A systematic review of intervention studies [Terapia de aceptación y compromiso para niños: Una revisión sistemática de estudios de intervención]. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(2), 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2015.02.001>

- Törneke, N., Luciano, C., Barnes-Holmes, Y. y Bond, F. W. (2016). RFT for clinical practice [RFT para la práctica clínica]. En R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes y A. Biglan (Eds.), *The Wiley handbook of contextual behavioral science* (pp. 254-272). Wiley.
- Wilson, K. G. y Luciano, C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Pirámide.

ANEXOS

ANEXO I

Análisis Funcional de las Principales Interacciones Problemáticas

Ejemplo de situación	Reacción de J	¿Qué hacen los demás?	Qué reglas podrían potenciarse
Su hermano le coge un muñeco	<ul style="list-style-type: none"> • Se queja enérgicamente • Le grita • Le insulta • Le pega 	<p>Madre: le consuela, le explica reiteradamente por qué no debe enfadarse: <i>"No puedes enfadarte/Tu hermano es bueno/Tienes que quererle"</i>. Además, le instiga a encontrar o plantearse las razones de su enfado: <i>"Tienes que pensar por qué haces eso/ ¿Por qué lo has hecho? ¿Tanta rabia te da? ¿Por qué piensas así de tu hermano?"</i>.</p> <p>Padre: le levanta la voz, le dice que no puede enfadarse así, que no sabe qué hacer con él, y le insiste en que debe cambiar.</p> <p>Su hermano: Para de chincharle un rato/ Lloro.</p>	<p>"Si me enfado, exploto", "Todos contra mí", "No me entienden", "No puedo controlarme", "Necesito estar calmado para jugar", "Mi hermano tiene que hacer lo que le digo porque, si no, me enfado", "Si me enfado, grito", "Hasta que no me enfado, no para de molestarme".</p>
Sus amigos no quieren jugar a un juego que él propone en el patio	<p>Rumia (se compara, se pregunta por qué ha pasado, por qué otros han dicho eso, busca diferentes razones)</p> <p>Pregunta a sus padres ("¿Por qué lo han hecho?")</p> <p>Se queja ("mis amigos son tontos", "no tiene sentido que me digan eso")</p>	<p>Madre: le consuela, le pregunta qué ha pasado y por qué piensa eso, le dice que tiene que pensar mejor de sí mismo y que otros seguro que le valoran, le dice que tiene que pensar más positivo.</p> <p>Padre: le dice que no tiene que pensar tonterías, que debe tener más autoestima.</p>	<p>"No es bueno sentirme así" "Tengo que saber por qué me siento así" "Tengo que encontrarle sentido a lo que ha pasado" "Si no estoy tranquilo, no puedo seguir con mi día".</p>

ANEXO II

Pautas para la Potenciación del Patrón de Flexibilidad Psicológica

DESCRIPCIÓN DE PAUTAS CON LOS PADRES DE J

Las pautas que se establecieron con los padres combinaban técnicas basadas en el manejo de contingencias directas, principalmente utilizando reforzamiento diferencial, e interacciones que buscaban alterar el comportamiento vía verbal. Se dividieron en dos bloques:

1. Dirigidas a la prevención y gestión del conflicto entre los hermanos y los episodios de ira de J
 - Prevención
 - A. Poner en valor o elogiar ejemplos de comportamientos más flexibles de J con su hermano (e.g., compartiendo juguetes con él, enseñándole cómo funciona algo, prestándole ayuda, resolviendo un conflicto sin discutir, etc.).
 - B. Amplificar las consecuencias naturales del juego compartido, como puede ser “enseñar”, “aportar”, la posibilidad de jugar a juegos colaborativos que solo no podría, entre otras (e.g., “¡Anda! Habéis montado un escenario los dos juntos. Es increíble lo que conseguís cuando os ponéis los dos a ello”).
 - C. Cuando se considere que –con alta probabilidad– puede darse una situación de conflicto (e.g., J obtiene un juego nuevo), se recomienda anticipar la situación y ofrecerle alternativas a las conductas agresivas o discusiones.
 - Manejo del conflicto:
 - A. Discusión liviana (ambos hermanos están elevando el tono o recriminándose algo que ha sucedido, pero no se han dado conductas agresivas por parte de J): simplemente no atenderles, y, cuando paren la discusión y hagan algo diferente, apreciar el buen comportamiento (e.g., “¡Anda! Qué bien andas enseñando eso a tu hermano, J, ¡qué campeón!”).
 - B. Discusión media (empiezan a elevar más el tono, a quejarse repetidas veces, llamando constantemente la atención por lo que ha hecho el otro): Hacer discriminar la propia conducta y resaltar la conducta alternativa (e.g., “Veo que ambos estáis discutiendo. Entiendo que no estéis de acuerdo, pero no podéis continuar así. Sabéis jugar correctamente y confío en que lo vais a hacer a partir de ahora. Si continuáis así, inmediatamente perderéis la posibilidad de seguir jugando a “x” (una actividad reforzante). En cambio, si os mantenéis haciendo “x” (comportamiento flexible), notando el enfado y no haciéndole caso, podréis seguir disfrutando de “x” (actividad reforzante). ¿Qué vas a

hacer, C (su hermano)? ¿Qué vas a hacer tú, J?”).

- C. Discusión muy elevada (comienzan a gritarse y/o a agredirse el uno al otro). (1) Se les separa físicamente y se les dice: *“Esto no está permitido. Vais a estar un tiempo separados hasta que veamos que habéis manejado vuestro enfado. Confiamos en que lo haréis”* (después se les lleva a un sitio diferente sin posibilidad de realizar sus actividades preferidas, como jugar a videojuegos o ver la tele). Si en ese tiempo, aun visiblemente activados, exponen sus razones de lo que ha pasado, simplemente se les dice: *“lo siento, no vamos a hablarlo ahora. Lo haremos cuando te hayas sobrepuesto al enfado”*; (2) Cuando ya no estén activados y estén centrados en cualquier otra actividad, se les dice algo como *“entiendo que te enfades, J, pero gritar o pegar no está permitido, uno puede reaccionar de modo diferente con el enfado encima. Ahora puedes volver a lo que estabas, pero sin discutir con tu hermano, o bien quedarte aquí ¿qué eliges hacer?”*; (3) Si ambos hermanos vuelven a estar juntos y están comportándose correctamente, conviene elogiar dicho comportamiento (e.g. *“me alegro que hayáis decidido cerrar la discusión, ¿qué estáis construyendo? ¿me lo enseñáis?”*); y (4) No indagar en las razones o en los “porqués” del suceso, especialmente tras un conflicto. Cuando J esté involucrado en otra actividad y no esté activado, sí es posible indicarle otro modo de reaccionar (e.g. *“J, respecto a la discusión de antes, quiero preguntarte qué puedes hacer en esas situaciones. Ya eres mayor, muy creativo y seguro que se te ocurren otras formas de reaccionar ante el enfado, ya que pegarle/gritarle NO es una opción, ¿qué se te ocurre?”*). Facilitar opciones si J no responde y elogiar su implicación, si fuese el caso.
2. Dirigidas a la discriminación de la rumia y la potenciación del comportamiento flexible respecto a los mismos disparadores (eventos con función discriminativa de comportamiento inflexible):
- Situaciones donde J le da muchas vueltas a las cosas (e.g., no para de quejarse de algo que ha sucedido, trata de buscar explicaciones a lo que ha pasado de forma reiterada, etc.): se les da una metáfora, que se titula como “no engordar la bola”. Concretamente, cuando notasen a J “engordando la bola”, o, dicho de otra forma, buscando muchas explicaciones y/o “porqués” a algún suceso, debían validar su comportamiento y ayudarle para que salga de ahí recordándole los costes de hacerlo para facilitar un comportamiento más flexible (e.g., *“J, entiendo que esto te moleste, sólo te recuerdo que, si estás gastando tiempo dando vueltas a lo mismo, no te queda tiempo para “x” (actividad reforzante), ¿qué quieres hacer? ¿Qué te puede ser más útil ahora?”*).
 - Potenciar reglas más ajustadas sobre cómo funcionan los otros, reglas

de carácter probabilístico (e.g., en situaciones donde J rumiase acerca de lo que otros pensaban, opinaban o querían, tratar de introducir en el discurso frases como “*J, a veces molesta, pero es difícil hacer algo con lo que los otros piensan, lo que a otros les gusta, lo que otros quieren o sus opiniones... es cosa suya. Es más fácil mirar lo que uno quiere y hacer algo para ello*”).

- No tratar insistentemente de cambiar lo que piensa J. Simplemente validar o reconocer lo que está sintiendo, sin “agrandarlo” más, y posibilitar o incidir en lo que podría conseguir en caso de ponerse a hacer algo diferente a darle vueltas a aquello que le preocupa. En esta misma línea, será muy importante no poner “el sentirse bien o pensar en positivo” como paso previo y necesario para seguir funcionando en la tarea que fuere (e.g., en una situación donde le hayan hecho una crítica de algo: “*Entiendo que no te guste lo que te han dicho, a veces los otros nos dicen cosas que duelen. Para otra vez puedes decirles simplemente que “tenéis gustos distintos”, sin pelear o discutir. ¿Te parece que nos pongamos a planear un plan para el fin de semana?*”).
- Si sigue repetidamente preguntando acerca de una preocupación, simplemente no entrar en las quejas y hablar de otra cosa, centrándole la atención en algo diferente: “*Venga, vamos a seguir con esto, J, que se nos hace tarde*”.

