

educación
y educadores

Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

educacion.educadores@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Colombia

Oros, Laura Beatriz; Manucci, Vanesa; Richaud-de Minzi, María Cristina
Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar
Educación y Educadores, vol. 14, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 493-509
Universidad de La Sabana
Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar

Laura Beatriz Oros

Centro Interdisciplinario de
Investigaciones en Psicología Matemática
y Experimental (Ciipme-Conicet)
fachuin2@uapar.edu

Vanessa Manucci

Universidad Católica Argentina,
sede Paraná, Entre Ríos, Argentina
vanesamanucci@gmail.com

María Cristina Richaud-de Minzi

Centro Interdisciplinario de
Investigaciones en Psicología Matemática
y Experimental (Ciipme-Conicet)
mrichaud@conicet.gov.ar

Resumen

El texto aborda las emociones positivas que tienen la capacidad de influir sobre los procesos intelectuales, el razonamiento, la resolución de problemas y el procesamiento de la información, la atenuación de la indisciplina y la optimización de la interacción social saludable.

El objetivo de este artículo es ofrecer lineamientos metodológicos para el diseño y la instrumentación de pedagogías que integren el desarrollo afectivo con el trabajo áulico cotidiano.

Las estrategias definidas como conclusión serán eficaces para trabajar con docentes en una instancia de formación y para trabajar con niños en la promoción de las emociones positivas y el control de las negativas.

Palabras clave

Emociones, resolución de conflictos, enseñanza y formación, desarrollo afectivo, pedagogías para el desarrollo (Fuente: Tesoro de la Unesco).

Recepción: 2011-09-13 | Aceptación: 2011-11-24

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3: 493-509.



Development of Positive Emotions in Children: Guidelines for School Intervention

Abstract

The article deals with the positive emotions that can affect intellectual processes, reasoning, problem solving and information processing, curbing indiscipline and optimizing healthy social interaction.

The objective is to offer methodological guidelines for the design and implementation of an approach to teaching that combines emotional development with everyday work in the classroom.

The strategies defined by way of a conclusion will be effective in working with teachers in training situations and in working with children to encourage positive emotions and to control negative ones.

Keywords

Emotions, conflict management, education and training, emotional development, teaching principles and practices for development (Source: Unesco Thesaurus).

Desenvolvimento de emoções positivas na infância. Lineamentos para a intervenção escolar

Resumo

O texto aborda as emoções positivas que têm a capacidade de influenciar os processos intelectuais, o raciocínio, a resolução de problemas e o processamento da informação, bem como a atenuação da indisciplina e a otimização da interação social saudável. O objetivo deste artigo é oferecer lineamentos metodológicos para o desenho e a instrumentação de pedagogias que integrem o desenvolvimento afetivo com o trabalho áulico cotidiano.

As estratégias definidas como conclusão serão eficazes para trabalhar com docentes em uma instância de formação e para trabalhar com crianças na promoção das emoções positivas e o no controle das negativas.

Palavras-chave

Emoções, resolução de conflitos, ensino e formação, desenvolvimento afetivo, pedagogias para o desenvolvimento (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Históricamente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido casi de manera exclusiva toda la atención. Sin embargo, como producto de los avances propios de las disciplinas psicológicas y educativas, y de profundos cambios observados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos, el interés por los programas de educación emocional en la escuela ha venido incrementándose notablemente. La realidad sociocultural actual exige un cambio en el rol del docente, quien ya no debe concebirse como un mero transmisor de conocimientos académicos sino como una figura significativa de sostén emocional, potenciadora del desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló & Soldevila, 2002).

En esta línea, es común que se den a conocer nuevos planes educativos, tendientes a favorecer una educación de calidad, priorizando estratégicamente la formación *integral* de los alumnos (Consejo General de Educación, 2009), abarcando “todos los aspectos sociales, afectivos emocionales, cognitivos, motrices y expresivos...” (Consejo General de Educación, 2008, p. 12) y “favoreciendo el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, la autoestima, la solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros” (Consejo General de Educación, 2008, p. 33).

Para lograr de manera eficaz estos objetivos con alcance a largo plazo, se requiere una verdadera formación socioemocional, que se fusione con la enseñanza de los contenidos curriculares básicos y de proyectos educativos flexibles, adecuados a los distintos estratos sociales, culturales y económicos. Según López de Méndez, Rodríguez Rivera, González Narazio y Vázquez (2008), el currículo es un plan escrito en el cual se establecen las metas y objetivos, y se sugieren las actividades o experiencias de aprendizaje, los materiales educativos y las estrategias que se deben utilizar al llevar a cabo una evaluación. Por ende, toda iniciativa para potenciar el desarrollo emocional en la escuela debería articularse con el currículo.

Dentro de las múltiples opciones para el desarrollo emocional infantil, este trabajo se focaliza en la promoción de las emociones positivas (EP), las cuales se caracterizan por una elevada valencia de placer o bienestar (Lucas, Diener & Larsen, 2003) y por inducir pensamientos y acciones que favorecen un desenvolvimiento sano y adaptativo en las distintas etapas de la vida (Fredrickson & Joiner, 2002).

Las investigaciones científicas coinciden en afirmar que las EP influyen en el desarrollo y enriquecimiento de características y competencias personales, que son de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana y sobreponerse a la adversidad, y potencian de este modo la salud y la resiliencia psicológica (Fredrickson, 2000; Vera Poseck, 2004).

En el plano cognitivo se ha demostrado que las EP tienen la capacidad de influir positivamente sobre los procesos intelectuales, mejoran el razonamiento, la resolución de problemas y el procesamiento de la información, y maximizan la atención, la retención y el recuerdo, la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas, entre otros procesos que conducen a un aprendizaje más rápido y significativo (Ashby, Isen & Turken, 1999; Fredrickson, 2005; Fredrickson & Joiner, 2002; Nadeau, 2001; Phillips, Bull, Adams & Fraser, 2002; Tamblyn, 2003).

La serenidad, por ejemplo, atenúa la inquietud motriz, permite que los niños controlen mejor sus impulsos, muestren menos dificultades para concentrarse, para ajustarse de manera adecuada a las consignas escolares y para desarrollar sus tareas bajo los criterios esperables de orden y prolijidad (Nadeau, 2001). La interacción social también se ve beneficiada, ya que la serenidad ayuda a prevenir la indisciplina, mejorar la asertividad y disminuir las conductas agresivas (Oros, 2008a; Richaud de Minzi & Oros, 2009). No es extraño por eso que los programas de prevención de la violencia en la escuela, de gran auge últimamente, incluyan como motor



principal el desarrollo de competencias emocionales (Caruana Vañó, s. f). También la simpatía y la gratitud mejoran los procesos de interacción social, al actuar como predictoras de las conductas morales, prosociales y asertivas, al mismo tiempo que disminuyen el descontrol afectivo (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001; Richaud de Minzi & Oros, 2009). Por su parte, se ha demostrado que la alegría previene el rechazo de los pares (Giqueaux & Oros, 2008) y produce una especie de contagio que facilita la socialización positiva (Richaud de Minzi, et. al, inédito). La satisfacción personal, el orgullo y la autoestima también repercuten en el plano social, hallándose relacionadas con las habilidades sociales, la cooperación, la integración social, el trabajo en equipo, la atracción social y los comportamientos morales y prosociales (Garaigordobil & Durá, 2006; Hart & Matsuba, 2007; Williams & DeSteno, 2008).

Nuestra propuesta de trabajo sugiere, entonces, la promoción de cinco EP, que están en la base de los comportamientos resilientes y del aprendizaje significativo: alegría, serenidad, gratitud, satisfacción personal y simpatía.

Filella et al. (2002) mencionan que la educación emocional debe ser considerada como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del cognitivo. Ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral.

Si bien el hogar es el lugar por excelencia para la educación emocional, y esta última debiera ser un proceso natural y constante en la vida de los niños, los docentes pueden enseñar habilidades y valores emocionales y sociales integrados a los contenidos curriculares. Muchos niños, especialmente aquellos que proceden de hogares con baja estimulación afectiva, pueden extraer un poderoso beneficio de esta educación sistemática y formal (Cohen, 2003; Kusché & Greenberg, 2003).

Algunas personas sostienen que la escuela debe focalizarse en el desarrollo académico y en el progreso intelectual, dejando de lado cualquier otro objetivo que distraiga del propósito general. Sin embargo, este enfoque no contempla el hecho de que los docentes transmiten de forma permanente mensajes verbales y

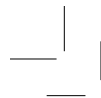
no verbales, intencionales o involuntarios, que edifican u obstaculizan la vida emocional de sus alumnos. La escuela influye en el desarrollo social, emocional y moral, lo intente o no (DeVries & Zan, 1994).

A este proceso de enseñanza y formación afectiva que ocurre “fuera” del currículo académico formal, se lo llama “currículo oculto”. En este artículo intentaremos aportar sugerencias para que, tal como lo proponen Fopiano y Haynes (2003), se reconozca y valide el currículo oculto, formalizando la educación y entrenamiento de habilidades psicológicas significativas. “Todas las asignaturas del plan de estudio pueden –y deben– proponerse explícitamente el incremento de las capacidades psicosociales que resulten pertinentes” (Mastache, 2007).

Se trata, entonces, de pensar un sistema de educación emocional que permita el enriquecimiento intelectual y emocional de los alumnos, la satisfacción del docente y el mejoramiento del clima social de la clase (Salmurri, 2004).

La experimentación de EP puede constituir una fuerte motivación para el estudio. Los docentes pueden aumentar la motivación intrínseca de sus alumnos al generar situaciones cotidianas que ayuden a cubrir sus necesidades de autonomía, aptitud, pertenencia, satisfacción personal, goce de aprender (Raffini, 1998, p. 9), gratitud y serenidad. “El aprendizaje placentero y estimulante no necesariamente es frívolo... placer y trabajo duro muchas veces van de la mano” (Raffini, 1998, p. 21).

Existen numerosos programas de educación emocional que han sido llevados a cabo con población infantil no clínica, niños con trastornos psicopatológicos, defectos de audición, en situación de pobreza extrema y con educación especial, entre otros. Todas estas experiencias de intervención conducen a confirmar la hipótesis de que la implementación sistemática de estrategias para promover el desarrollo emocional de los niños va ligada a un aumento en el bienes-



tar y una mejoría en el desenvolvimiento general de los mismos.

Por ejemplo, los estudios de Greenberg y Kusché (1996, 1998, citados en Kusché & Greenberg, 2003) demostraron un mejoramiento significativo de diversas capacidades luego de un año de intervención con el programa Paths (Promoción de estrategias de pensamiento alternativo) y con la versión abreviada del mismo; resultados que también han sido informados por otros autores (Castro Santander, 2005; Salmurri, 2004) (véase tabla 1).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí tratado, el objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta para articular el desarrollo emocional positivo con el trabajo áulico cotidiano. Se esbozarán lineamientos para trabajar con los docentes en una previa e imprescindible instancia de formación, y para hacerlo con los niños en la promoción de las emociones positivas y el control de las negativas.

Tabla 1. Beneficios de la educación emocional

Aumenta/Mejora	Reduce/Previene
El reconocimiento y la comprensión de emociones	Síntomas internalizados de tristeza y ansiedad
La comprensión de problemas sociales	Iniciación en el consumo de sustancias tóxicas
El desarrollo de una eficaz capacidad de solución alternativa de problemas	Síntomas externalizados de agresividad y conducta destructiva
El autocontrol y la capacidad de tolerar la frustración	Hiperactividad
La flexibilidad cognitiva	Aislamiento
La atmósfera en clase	Quejas disciplinarias
La resolución pacífica de conflictos	Impulsividad
El rendimiento académico	Deserción escolar, suspensos y expulsiones

Lineamientos generales

Asistencia técnica y capacitación de los docentes

Cualquier iniciativa que se plantee para ser desarrollada dentro de la escuela obliga a realizar una cuidadosa preparación de los docentes y del equipo directivo que conducirá o cooperará en el desarrollo de la intervención. El desconocimiento, por parte del equipo educativo, de los fundamentos teóricos que rigen el plan de trabajo propuesto, de la metodología y la secuencia de actividades más adecuada y de la necesidad e importancia del trabajo articulado y en red, atenta directamente contra la eficacia del proyecto. No basta con obtener la participación de docentes motivados al cambio y entusiasmados con procesos innovadores

de enseñanza, se requiere que los educadores reciban, en primera instancia, una formación sólida, una inmersión en las bases mismas que sustentarán todas las metodologías posteriores, para poder, luego sí, desprenderse de la teoría y desarrollar la capacidad de dar respuestas apropiadas y creativas a situaciones imprevistas y de pensar sus propias metodologías de trabajo para conseguir de forma más eficaz los objetivos. Solo cuando se conoce con precisión el mapa es que pueden proponerse nuevos caminos para llegar a un mismo destino. La autonomía docente para articular el desarrollo afectivo al currículo escolar es una cualidad deseable que tiene un rol esencial en



nuestro plan de trabajo, pero debe estar precedida de un entrenamiento sistemático por parte de personal calificado en las áreas psicológica y pedagógica.

Una tarea inicial en esta fase de capacitación para la educación emocional desde la escuela consiste en “trabajar los preconceptos que el docente trae acerca de la función de educar. El rol del docente ha ido sufriendo cambios, y las responsabilidades han cambiado también de acuerdo con las necesidades que la sociedad y la cultura han ido planteando” (Daverio, 2007, p. 155). Es necesario consensuar con el personal educativo que el proceso de enseñanza debe estar focalizado en los recursos y potencialidades de los alumnos, más que en sus carencias y limitaciones (Daverio, 2007).

Desde este enfoque es que proponemos la realización de una capacitación docente intensiva y una asistencia técnica continua, al menos durante el primer año. Sugerimos que la instancia de capacitación intensiva asuma la modalidad de taller presencial o semipresencial, en el que el experto combine la exposición teórica con actividades prácticas grupales y de discusión. Sería conveniente que de estos encuentros participen no solo los docentes sino también todo el equipo profesional afectado al ámbito educativo (maestros orientadores, maestros especiales, directivos, etc.). Deberían incluirse diversos trabajos prácticos para poder evaluar cómo los participantes diseñan y/o aplican las estrategias de fortalecimiento emocional en su actividad cotidiana dentro del aula.

Los temas que se deben abordar pueden ser muy variados; sugerimos el siguiente modelo orientativo:

1. Introducción: importancia de una educación integral que conjugue armoniosamente la adquisición de capacidades cognitivas con el desarrollo de competencias socioemocionales. Ventajas y dificultades de su implementación.
2. Las emociones: características, clasificación, evaluación, efectos sobre el desempeño académico.
 - a. La alegría: cómo fomentarla desde el aula. Estrategias para incluir el humor en la enseñanza de contenidos básicos.
 - b. La serenidad: juegos y estrategias para lograr la relajación de los niños.

- c. La gratitud: actividades concretas para promoverla dentro y fuera del contexto escolar.
 - d. La satisfacción personal: técnicas para aumentar la autoestima y el sentido de logro de los alumnos. Estrategias para fomentar la persistencia pese al fracaso escolar.
 - e. La simpatía: cómo promover la empatía en su dimensión afectiva (sentir con el otro) y la solidaridad entre compañeros.
3. Currículo integrado: orientaciones generales para articular el desarrollo afectivo a la planificación semanal.

Una vez asimilados los contenidos impartidos en esta instancia de capacitación, se sugiere iniciar la asistencia técnica continua, que consiste en sesiones semanales de trabajo, en las cuales se reúne el docente con un psicólogo o psicopedagogo (de aquí en adelante *interventor*) para diseñar la planificación escolar, con el fin de incluir actividades didácticas que integren el desarrollo afectivo con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estas sesiones se pueden realizar en la escuela, durante las horas especiales (educación musical, tecnología, educación física, etc.), ya que el docente debe permanecer dentro del establecimiento educativo pero no dentro del aula. Se recomienda que estas reuniones se lleven a cabo durante aproximadamente 40 minutos, con una frecuencia quincenal. El resto de los días, dentro del aula, se realizará la aplicación de las actividades acordadas bajo la supervisión y el apoyo del interventor, quien podrá modelar la forma adecuada de trabajar hasta que esta sea apropiada por el docente. Siempre que sea posible se sugiere contar con la colaboración de un observador externo, que realice un seguimiento continuo de cada niño en las distintas actividades, así como de la forma de implementar las estrategias y actividades por parte del maestro.

Esta asistencia técnica tiene como objetivos orientar, de forma personalizada y sistemática, a aquellos docentes decididos a articular la promoción de EP con el currículo, proporcionarles estrategias para fortalecer y promover las EP en sus alumnos, potenciar su capacidad creativa y promover la reflexión sobre la propia práctica docente.

Este plan de capacitación y asistencia técnica es simplemente un modelo que deberá adaptarse a las características, necesidades y conocimientos previos de los participantes.

Modalidad de intervención en el aula

Existen variadas metodologías para llevar a cabo la estimulación y educación emocional en el aula. La modalidad que proponemos tuvo su origen en el contexto de un programa de intervención para desarrollar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos de niños en situación de riesgo de pobreza extrema¹ (Manucci & Apaz, 2009; Oros, 2005; Oros & Richaud de Minzi, en prensa). Los resultados obtenidos hasta el momento dan cuenta de que las EP actúan como poderosas herramientas para mejorar el desempeño académico y social en la niñez (Oros, 2008a, 2008b, 2009).

Nuestro modelo propone estimular las EP en la escuela mediante tres condiciones simultáneas de intervención: a) una intervención directa (*o focalizada*), b) una intervención indirecta (*o dirigida*) y c) una intervención incidental (*o circunstancial*). Si bien hacemos esta distinción, las tres modalidades terminan conjugándose en el trabajo diario dentro del aula y tienen como objetivos:

1. Enseñar al niño a reconocer y discriminar las diferentes emociones, tanto negativas como positivas, mediante diferentes indicadores fisiológicos, gestuales, posturales, conductuales, etc.
2. Definir cuándo es esperable experimentar cada emoción y cuál es la manera apropiada de expresarla.
3. Incrementar la frecuencia del humor positivo y las situaciones de disfrute dentro y fuera del aula.

4. Utilizar la resignificación para puntualizar lo positivo dentro de situaciones desagradables y estimular el reconocimiento, la valoración y el agradecimiento de los favores ajenos y los beneficios circunstanciales.
5. Ejercitar el reconocimiento de los propios logros y cualidades positivas.
6. Fomentar el desarrollo de la simpatía (sintonía con el estado emocional del otro), el interés por las necesidades de los demás y las conductas solidarias.
7. Enseñar estrategias para reducir la tensión y el nerviosismo de una forma funcional y socialmente aceptada.
8. Promover la creatividad.

La intervención directa o focalizada

Consiste en sesiones áulicas semanales, de unos 40 minutos cada una, donde el interviniente en un primer momento, o el docente una vez que está capacitado para hacerlo solo, guía actividades específicas para promover las EP. Estas actividades pueden o no estar integradas a contenidos curriculares (conceptuales y/o actitudinales), ya que su foco está puesto prioritariamente en el fortalecimiento emocional. Cada sesión se centra en una emoción en particular, sin desestimar la posibilidad de promover varias EP a la vez.

Antes de explicar cómo se estructura cada sesión, conviene mencionar un paso previo de suma importancia, el de *diagnóstico y planificación*. Es necesario conocer, en primer lugar, las características de los niños en particular y del grupo en general con el que se va a trabajar; no hay dos niños iguales ni dos grupos iguales, más allá de que en muchos casos las necesidades sean similares. En nuestra experiencia hemos visto cómo actividades que resultan muy exitosas para un grupo no lo son para otros. Hay grupos donde se genera un clima de confianza tal que permite utilizar la dramatización como estrategia central; en cambio, en grupos más

¹ *Sin afecto no se aprende ni se crece: un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en contextos de riesgo por pobreza*. Programa de intervención dirigido por la doctora María Cristina Richaud de Minzi y subsidiado por el Conicet, el FONCYT y el Consejo General de Educación de la Pcia. de Entre Ríos (PICT 2007-01597).



inhibidos hemos chocado con la timidez que genera exponerse frente a los pares.

Además de conocer la dinámica social del grupo, sus preferencias, sus patrones de interacción dentro del aula (incluidos los mecanismos de integración y exclusión de compañeros, etc.), es indispensable explorar el perfil de emocionalidad positiva que presentan. Saber con precisión qué EP se expresan con frecuencia en este grupo y cuáles deberían ser estimuladas con prioridad favorece el desarrollo de un programa organizado y orientado a las necesidades reales de los niños.

Con respecto a la planificación de las actividades, es muy importante conocer las características de la etapa evolutiva de los niños, de qué son capaces según la edad y de qué no. Esto es particularmente importante, por ejemplo, si se pretende promover la alegría y el buen humor mediante chistes y adivinanzas divertidas. Ciertos chistes presentan una gran complejidad lógica, que debe ser tomada en cuenta a la hora de seleccionar las frases, refranes, bromas y acertijos. Lo que causa gracia a los niños de siete años puede no resultar gracioso, o incluso ininteligible, para los de cinco. No solo es importante conocer estos detalles al momento de la planificación sino también tener la capacidad de innovar y dar un giro a la actividad en el instante en que se percibe que, así como ha sido diseñada, no cumple con los objetivos esperados.

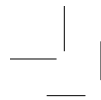
Asimismo, es importante prever: la o las EP que se van a promover; la actividad que se va a desarrollar (juego, cuento, *role playing*, etc.); con qué contenido/s curricular/es se integrará dicha actividad (al hablar de contenidos curriculares se hace referencia tanto a los conceptuales como a los actitudinales y procedimentales); los objetivos que se persiguen con la misma; el tiempo estimado que se le dedicará, y los materiales que se utilizarán. Es recomendable hacer una ficha técnica de cada actividad, en la que se contemplen los puntos mencionados y se agregue un apartado, en el que el interventor o el docente puedan puntualizar los datos relevantes de la sesión una vez que ha finalizado (qué cosas resultaron positivas, cuáles no, qué aspectos de la actividad resultaron más significativos, etc.); esta ficha puede resultar muy útil, no solo como guía para

el interventor y el docente en el momento mismo de la sesión, sino también como material de diagnóstico final.

Al planificar cada sesión es importante tener *flexibilidad*, ya que muchas veces aquello que se planifica con precisión, incluso teniendo en cuenta muchos detalles previsibles, cuando es llevado a la práctica no funciona como se esperaba. Tal es el caso cuando se hace un plan de juegos o actividades sin tomar en consideración el número óptimo de participantes o el tamaño ideal del espacio físico en el que se realizará la sesión. Una actividad que se desarrolla regularmente en nuestros programas para promover la satisfacción personal y valoración de uno mismo, consiste en ayudar a cada niño a obtener la impresión de su huella digital y compararla, haciendo uso de una lupa, con la de sus compañeros. Esta resulta exitosa en grupos reducidos (unos 10 niños), pero es inaplicable a grupos numerosos, sobre todo si no se dispone de una suficiente cantidad de materiales como para que todos, o la mayoría, participen al mismo tiempo de la actividad. Si este detalle no es previsto y solo algunos niños pueden participar por vez, será muy difícil mantener al resto de la clase motivada y atenta hasta que llegue el turno del último alumno.

Con respecto a la estructura de las sesiones de intervención directa proponemos cuatro fases, organizadas de la siguiente manera:

1. *Psicoeducación*. Se trata de una actividad introductoria, donde el interventor y/o docente no solo explicita cuál será la emoción sobre la que girará la actividad, sino que también proporciona todos los datos necesarios para realizarla. No debe suponerse que todos los niños manejan la misma información; si bien es probable que sepan qué es el enojo, por ejemplo, es posible que algunos no lo identifiquen en sí mismos o en los otros. Es de suma importancia nivelar la información básica entre los participantes,



- es decir, todos deben saber de qué se habla cuando se dice “estoy enojado”, “voy a hacer un chiste” o “quiero expresar mi gratitud”; también, todos deben saber cómo se siente uno cuando está triste, ansioso, sereno, y cómo se pueden identificar estos sentimientos en los demás. En esta fase de la sesión es muy importante dar lugar a que los niños compartan sus propias experiencias respecto de la emoción sobre la que se va a trabajar.
2. *Actividad central.* Puede consistir en un juego, una dramatización o role playing, la lectura de un cuento o una fábula, una canción, una obra de títeres o marionetas, o la enseñanza explícita de modos apropiados de expresar las emociones. La elección del tipo de actividad que se va a desarrollar depende, en gran medida, del diagnóstico previo que se haya realizado, pero también de las preferencias del docente; algunos se sienten más cómodos narrando cuentos y no actuándolos, otros más seguros desarrollando actividades o juegos, y no cantando frente a los niños. Más allá de las preferencias individuales, se debe invitar a los docentes a probar y probarse con las distintas estrategias, porque pueden llegar a descubrirse en roles que no habían imaginado.
 3. *Reflexión final.* Esta etapa requiere también de la participación activa de los niños. Si bien el interventor y/o docente es el que guía la reflexión con preguntas, los protagonistas deben ser los niños. La finalidad del diálogo es explorar los sentimientos que fueron elicitados por la actividad central y analizar los costos y beneficios de diferentes experiencias emocionales y sus consecuentes reacciones comportamentales. El docente debe centrarse en lograr que los niños comprendan los aspectos positivos y saludables de la emoción que está promoviendo, enfatizando que es posible experimentarla de forma intencional mediante el uso de la creatividad y el esfuerzo personal.
 4. *Tarea para la casa.* El interventor y/o docente propone tareas para la semana, con el objetivo de favorecer la generalización a la vida cotidiana de lo trabajado en el aula. En la tabla 2 se expone una actividad de ejemplo, en la que se pueden identificar claramente cada una de estas fases.

Tabla 2. Ejemplo de una intervención directa

Fase	Objetivo	Descripción
Psicoeducación	Proporcionar un espacio psicoeducativo para que los niños conozcan síntomas y consecuencias del estrés, y compartan experiencias personales.	Se introduce el tema preguntando a los niños si alguna vez se han sentido enojados y/o con ganas de romper algo, insultar, golpear, etc. Se enumeran las causas más frecuentes de enojo y nerviosismo en la niñez. Se explican, en términos sencillos y haciendo uso de soporte visual, los síntomas fisiológicos, cognitivos y motores del estrés, y las consecuencias emocionales y sociales asociadas a diferentes modos de hacer frente a las dificultades.
Actividad central	Utilizar la técnica narrativa y el modelado para transmitir estrategias simples de relajación y control del impulso.	Se narra un relato en el que el personaje principal logra solucionar una situación de tensión interpersonal haciendo uso de técnicas de relajación y control del impulso. Luego de modelar, se practica con los niños la respiración diafragmática, la relajación muscular progresiva y la distracción cognitiva como modos de reducir la tensión. Se enfatiza la importancia de las habilidades sociales y los procesos de resolución de conflicto.



Fase	Objetivo	Descripción
Reflexión	Estimular el análisis crítico de los aprendizajes adquiridos.	A partir del relato disparador se analizan costos y beneficios de las actitudes de los distintos personajes y se establecen similitudes y diferencias con las experiencias cotidianas de los niños.
Tarea para la casa	Transferir a otros contextos lo aprendido en clase.	Se deja como tarea que los niños practiquen durante la semana las estrategias aprendidas y compartan sus experiencias con el grupo. Se premia a quienes han podido aplicar con éxito los aprendizajes.

La intervención indirecta o dirigida

A diferencia de la anterior, esta modalidad de intervención está dirigida por los contenidos curriculares y se estructura con base en ellos. Consiste en intercalar breves estrategias de estimulación emocional (preguntas de reflexión, ejemplos ilustrativos, estímulos gráficos, relatos alegóricos, juegos de palabras, etc.) con los contenidos conceptuales y actitudinales que así lo permitan. Esta intervención se realiza ininterrumpidamente durante el año escolar, y requiere de una mayor cuota de creatividad y flexibilidad.

El principal objetivo que se persigue con la intervención indirecta es que la educación emocional trascienda el solo trabajo en sesiones específicas y pase a ser parte del trabajo diario; de esta forma, se puede asegurar el cumplimiento de dos de las condiciones esenciales para que la educación emocional sea efectiva, a saber: la sistematicidad y continuidad de la estimulación. Si bien se ha comprobado que la intervención directa, es decir, la que se realiza mediante sesiones de intervención focalizadas, es muy efectiva (Oros, 2008a), también debe admitirse que los docentes sacan mayor provecho al aprender a planificar de manera integrada el desarrollo de competencias afectivas y sociales al currículo básico.

En este punto conviene hacer una aclaración. La integración curricular debe tener en cuenta todos los contenidos, tanto los conceptuales como los actitudinales y procedimentales; muchas veces la práctica docente se reduce a transmitir conocimientos y aspira a que los niños terminen la escuela primaria sabiendo leer y escribir, resolviendo las operaciones matemáti-

cas básicas, teniendo algunos conocimientos elementales de ciencias naturales y sociales, y, tal vez, algo de música y manualidades. Pero la escuela primaria debería ser mucho más que solo ese lugar donde se aprenden conceptos. Los niños pasan gran parte del día en las escuelas, y esto hace que se conviertan en un lugar propicio para ensayar y practicar competencias afectivas y sociales.

Entonces, ¿cómo se puede integrar la promoción de las EP a los contenidos curriculares? Como las EP no están comprendidas en ningún contenido conceptual, es fácil caer en el error de realizar una articulación forzosa con contenidos conceptuales (hechos o datos y conceptos) difícilmente vinculables a la experiencia emocional. Esto da como resultado una actividad sin sentido, donde se termina sin dar el contenido conceptual y sin promover las EP. Por ello es aconsejable no forzar una integración con contenidos conceptuales cuando esta no se puede establecer. Por ejemplo, si el docente se ha propuesto enseñar a sumar con dificultad y no concibe cómo integrar la promoción de las EP con esta actividad, es preferible posponer la integración para otro momento y contenido, o tener previsto un espacio adicional, en el que se puedan trabajar las emociones sin la presión que genera tener que desarrollar de forma obligatoria un contenido conceptual (intervención focalizada). Por este motivo es que nuestra propuesta da una importancia

fundamental a los contenidos actitudinales con los cuales la integración de las EP resulta más natural.

No existe una única manera posible de integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar; esta tarea puede realizarse de diferentes formas y con distintos objetivos, sin que estos resulten contradictorios, antagónicos o excluyentes entre sí. Desde nuestra perspectiva, la integración curricular se logra siempre que se ponen en marcha actividades que están dirigidas al cumplimiento simultáneo de dos objetivos: el desarrollo conceptual/ actitudinal que prevén los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Ministerio de Educación de la Nación, 2005) y el desarrollo emocional que propone nuestro programa.

La relación que puede suponerse entre la enseñanza o aplicación de un contenido conceptual o actitudinal y la promoción de EP es muy variable, y puede adoptar las siguientes formas, entre otras:

1. *La promoción de EP puede actuar como vehículo para el logro de un contenido actitudinal.* En nuestro programa utilizamos una estrategia propuesta por Tillman (2005), que permite desarrollar la simpatía, la solidaridad, la satisfacción personal y la gratitud, lo que favorece el cumplimiento explícito de contenidos actitudinales como: la valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento, del intercambio de ideas, la confianza en la propia capacidad para comunicarse, la participación activa en la resolución de problemas, la aceptación de las opiniones de los demás, el interés y la valoración por los aportes y actividades de los otros, la cooperación y el respeto por los demás, etc. Esta actividad se desarrolla por lo general dentro del aula, en un espacio destinado para tal fin, en el que se ubica una mesa con sillas, a la cual llamamos “la mesa de la cooperación”. Esta es utilizada para que un niño, en calidad de ayudante, asista a uno o más compañeros que presenten inquietudes o dificultades escolares reales y específicas. Por ejemplo, quien tiene facilidad para las matemáticas ayuda a sus compañeros a resolver problemas relativos a esa materia, y quien tiene facilidad para leer y escribir brinda su servicio luego de la clase

de Lengua. Los estudiantes que no tienen facilidad en el estudio, enseñan juegos, malabares, manualidades, o ayudan a sus compañeros a practicar deportes en la hora de educación física.

2. *La promoción de una emoción positiva puede actuar como disparadora del aprendizaje de un contenido conceptual.* Es decir, se utiliza la movilización afectiva, especialmente eficaz cuando la alegría y el buen humor tienen un rol principal, para motivar el aprendizaje. En esta línea se encuadra el juego “Los sonidos de la granja”, que consiste en personificar diversos tipos de animales imitando sus sonidos y posturas. Este juego introduce uno de los puntos de los núcleos de aprendizaje prioritarios para el 1er. ciclo EGB/Nivel primario: “la comprensión de que existe una gran diversidad de seres vivos que poseen características, formas de comportamiento y modos de vida relacionados con el ambiente en que viven” (Ministerio de Educación de la Nación, 2005, p. 37), y establece la diferencia entre animales salvajes, de granja y domésticos; terrestres, acuáticos y aéreos; carnívoros, herbívoros y omnívoros, etc. Esta actividad se realiza sobre la premisa de que el humor positivo favorece la retención y el recuerdo de la información. Cuando se integran la creatividad y la diversión para exponer un tema relevante, se aumenta la probabilidad de que los alumnos recuperen con menor esfuerzo esa información en el futuro (Tamblyn, 2003).
3. *El contenido conceptual puede actuar como disparador para la promoción de una emoción positiva.* Esto se logra en forma directa con algunos contenidos; por ejemplo, cuando se trata el tema de la discriminación por raza, sexo, enfermedad o estrato social, y se subraya la importancia de la simpatía, la equidad y la valoración del ser humano en



tanto persona. En otros casos en que la integración no ocurre tan naturalmente, la articulación requiere de mayor creatividad. Una opción interesante consiste en aprovechar el juego de palabras o la asociación de términos por similitud para incorporar preguntas de reflexión sobre la experiencia emocional. Por ejemplo, una vez que el docente ha explicado y ejemplificado conceptos como “combustión”, “corrosión” o “explosión” (previstos por los NAP para el 2º ciclo EGB/Nivel primario, 2005), puede incentivar a los alumnos a trasladar la aplicación de estos conceptos aprendidos a su propia experiencia emocional: “Pensemos ahora un poco en nuestra experiencia emocional. ¿Sentiste alguna vez que estabas por “explotar” de rabia? ¿Qué cosas te hacen “explotar” en la escuela, en tu casa, en el barrio? ¿Cómo actúas cuando estás tan enojado? ¿Qué tipo de consecuencias se derivan de estas acciones? ¿Qué podrías hacer para evitar la “combustión” en momentos de tensión?

4. *La promoción emocional y el contenido conceptual pueden estar a tal punto fusionados que no se puede establecer cuál actúa como disparador o introductor del otro.* Esto se hace claro cuando para trabajar la lectura comprensiva, en lugar de utilizar un relato estándar, se selecciona de manera estratégica un texto que contiene episodios emocionalmente significativos, que propician la identificación de los sentimientos de los personajes, sus ventajas-desventajas, resultados, etc. También cuando, para trabajar las operaciones matemáticas, en lugar de realizar una selección arbitraria de estímulos visuales (árboles, juguetes, casitas, etc.), se emplean expresiones faciales para ejercitar al mismo tiempo la noción matemática y el reconocimiento emocional: ¿Cuántos rostros están sonrientes? ¿Cuántos parecen enojados? ¿Cuántos parecen temerosos? ¿Cuántas caritas hay en total? ¿Cuántas quedan si se sacan las que parecen tristes?, etc.

La integración de las EP a la planificación diaria no está libre de dificultades, sobre todo para quienes recién se inician en este camino. Como toda nueva propuesta,

en un principio es necesario dedicar un tiempo extra a leer, estudiar y comprender lo que se va a hacer, además del tiempo que se debe destinar a la planificación; pero aquello que en un principio necesitó pensarse y planificarse cuidadosamente termina convirtiéndose en un estilo que el docente adopta como propio y que pasa a ser parte de su “forma de ser docente”.

La intervención incidental o circunstancial

Es aquella que surge de forma espontánea del quehacer diario dentro del aula o en el recreo, y que sirve como disparador para fortalecer, estimular y/o promover las EP. Esta modalidad de intervención difiere sustancialmente de las otras dos, ya que no es planificada sino que se desprende de las distintas situaciones que se dan en la escuela, y requiere del ojo agudo de quien vaya a intervenir para poder detectar los momentos oportunos para hacerlo. A veces un simple señalamiento en el instante adecuado tiene un efecto poderoso sobre los niños. Si el docente detecta que un alumno se acerca y consuela a otro que está triste, es importante que refuerce de manera positiva esa acción con comentarios alentadores. Este tipo de comentarios o refuerzos tienen mayor efecto “cuando se dan de modo contingente, coherente y con la menor demora posible” (Feixas & Miró, 1993, p. 181).

“La mejor enseñanza, al mismo tiempo que la planificada, es aquella que está atenta a la oportunidad. No solo usa la instrucción directa, el ‘dar ejemplo’ y estructuras de práctica, sino que también capitaliza las oportunidades que surgen espontáneamente” (Charney & Kriete, 2003, p. 86).

Apreciaciones sobre la eficacia del programa

El trabajo cotidiano con las emociones produce cambios en todas las personas comprometidas y en una variedad de sentidos posibles.

Con respecto a los niños, hemos recogido una importante cantidad de resultados cuantitativos, que señalan un aumento significativo de las cinco emociones comprometidas (Oros, 2008b, 2009; Oros y Richaud de Minzi, 2011; Richaud de Minzi, en prensa). Estos datos son respaldados por el testimonio de los docentes, quienes informan que, en comparación con otros grupos, en los que no se incluye la promoción emocional en el trabajo áulico, los alumnos muestran: a) mayor respeto por los demás; b) mayor cooperación; c) mayor valoración personal; d) mayor facilidad para percibir sus logros y habilidades; e) mayor seguridad en sí mismos; f) mayor autocontrol, y g) mayor capacidad de reírse y disfrutar.

Sirva como ejemplo de esto la experiencia de una maestra que decidió teatralizar, con motivo de un acto escolar, un relato de Max Lucado (2003), que utilizamos para promover la autoestima y la satisfacción personal. Se trata de la historia de una oruga regordeta, que pasa sus días lamentándose por su apariencia física y presunta falta de habilidades, en comparación con el resto de los insectos del jardín, que exhiben brillantes colores, vuelan, pican o emiten algún sonido que los identifica. La historia termina dando una sorpresa a este interesante personaje, quien luego de aceptar las condiciones que no puede modificar y cambiar aquellas que puede mejorar, despierta con dos hermosas y coloridas alas que le permiten volar, dejando atrás su disconformidad y autocompasión.

Durante la fase de planificación, la docente dio la oportunidad a sus alumnos de ofrecerse para representar el papel de la oruga. Nunca imaginó que Julián levantaría su mano. Este alumno, introvertido y con baja autoestima, probablemente ligada a su condición de sobrepeso, evitaba participar de situaciones de exposición pública. Mostraba inseguridad al realizar las actividades en clase y necesitaba de la constante aprobación de la maestra. Sus compañeros, sorprendidos por esta iniciativa, rompieron en aplausos. Julián representó exitosamente su papel, pero ese no fue el resultado más alentador. Su maestra expresó que luego de esta experiencia, Julián no volvió a ser el mismo: ahora se consideraba y mostraba como un niño especial.

Los padres de estos alumnos también se ven impactados con los resultados. En el marco de los talleres

para padres, organizados por la escuela, hemos escuchado comentarios positivos acerca de cómo sus hijos les transmiten estrategias para relajarse y manejar adecuadamente situaciones de estrés, se muestran más disponibles a ayudar en las tareas de la casa, comparten de mejor modo sus juguetes y otras pertenencias con sus hermanos y mejoran en el trato interpersonal.

Los cambios también se evidencian en los docentes con los que trabajamos. Fue satisfactorio saber que, luego de un período anual, los cuatro docentes que habían participado de forma voluntaria como interventores en una escuela piloto valoraron como muy positivas sus experiencias. Solicitamos a los docentes que relataran, libremente y de forma anónima, su opinión sobre la experiencia desarrollada. Dos maestras de nivel inicial y dos de EGB 1, con edades comprendidas entre los 30 y los 45 años, con experiencia laboral previa en el mismo cargo y en la misma institución, escribieron los siguientes extractos:

“Le perdí el miedo a expresar mis propias emociones frente a los alumnos y también a que ellos me expresasen las suyas”.

“...en cuanto a la relación con los niños, me siento más preparada para guiarlos y, sobre todo, para comprenderlos y ayudarlos a superarse y valorarse”.

“...encontré otra manera de ver mi tarea docente, de tener en claro para qué y qué esperaba de mis alumnos, respetar sus tiempos, aceptar sus limitaciones, relacionarme desde el lugar del afecto, reconocer sus logros, incentivar a la superación personal y grupal”.

“Aprendí a disfrutar más de los procesos de aprendizaje de los niños... a reforzar los aspectos positivos de mis alumnos”.

En nuestra observación diaria hemos notado cómo los docentes cambian su forma de relacionarse con los alumnos. Hemos trabajado con docentes muy predispuestos a aprender nue-



vas modalidades de trabajo, pero también con algunos muy resistentes al cambio y, nos enorgullece reconocerlo, son justamente de estos últimos de quienes hemos recibido las mejores críticas al finalizar el año de trabajo, porque se animaron a ver las cosas de otro modo y a relacionarse con sus alumnos desde un lugar diferente al tradicional rol de quien solo imparte conocimientos.

Conclusión

La verdadera educación es aquella que persigue el desarrollo integral de la persona. En este sentido, la incorporación de conocimientos y prácticas que permitan el fortalecimiento de las EP y el manejo y regulación de las emociones negativas, debería ocupar un lugar de trascendencia en la planificación escolar. El objetivo de este artículo fue ofrecer un modelo de trabajo que ha sido probado experimentalmente con buenos resultados, para promover las EP en el contexto escolar. En comparación con otros programas que se han llevado a cabo con fines similares, nuestra propuesta no consiste en la realización de talleres aislados del contenido curricular, sino en actividades integradas a la planificación escolar. Está demostrado que los programas esporádicos, discontinuos y que no reciben el apoyo del equipo de conducción de la escuela, no generan un impacto significativo, o si lo ejercen, este tiende a diluirse con el paso del tiempo. Esta modalidad de trabajo debe estar precedida de una capacitación teórica y práctica que dé fundamento al ejercicio docente.

Bibliografía

- Ashby, G. F., Isen, A. M. & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106 (3): 529-550.
- Caruana Vañó (s. f). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Generalitat Valenciana. Recuperado el 14 de febrero de www.cefirelda.infoville.net.
- Castro Santander, A. (2005). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- Charney, R. & Kriete, R. (2003). La clase como comunidad para el aprendizaje emocional y social: el caso de la lista de las "niñas súper". En: J. Cohen (Ed.). *La inteligencia emocional en el aula*. Buenos Aires: Troquel.

- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.
- Consejo General de Educación (2008). Lineamientos curriculares para la educación inicial. Gobierno de Entre Ríos, Argentina.
- Consejo General de Educación (2009). Lineamientos curriculares para la educación primaria. Gobierno de Entre Ríos, Argentina.
- Daverio, P. A. (2007). Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la resiliencia. En: M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf & T. Silver (Comps.). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- DeVries, R. & Zan, B. (1994). *Ambiente sociomoral en el aula. Desarrollo sociomoral temprano en la infancia*. Buenos Aires: Aique.
- Feixas, G. & Miró, M. T. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J. & Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30: 159-167.
- Fopiano, J. E. & Haynes, N. M. (2003). El clima en la escuela y el desarrollo emocional y social del niño pequeño. En: J. Cohen (Ed.). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e idea*. Buenos Aires: Troquel.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3. Recuperado el 30 de enero del 2008 de <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>.
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. En: C. R. Zinder & S. J. López (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 121-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13 (2): 172-175.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32 (141): 37-64.
- Giqueaux, G. & Oros, L. B. (2008). *Las emociones positivas como facilitadoras de la sociabilidad infantil*. XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, Buenos Aires.
- Hart, D. & Matsuba, M. K. (2007). The development of pride in moral life. En: J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Eds.). *The selfconscious emotions: Theory and research* (pp. 114-133). New York: Guilford.
- Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (2003). Paths en la clase: promoción de la enseñanza emocional y alivio de la angustia. En: J. Cohen (Ed.). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e idea*. Buenos Aires: Troquel.



- López de Méndez, A., Rodríguez Rivera, N., González Narazio, C. E. & Vázquez, I. (2008). *El currículo integrado*. Recuperado el 14 de febrero del 2010 de www.scribd.com/doc/8119309/Modulo-3-El-Curriculo-Integrado.
- Lucado, M. (2003). *Hermie: una oruga común*. DVD en español. México: Caribe Betania.
- Lucas, R. E., Diener, E. & Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions. En: S. J. López & C. R. Zinder (Eds.). *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington: American Psychological Association.
- Manucci, V. S. & Apaz, A. V. (2009). *La promoción de los recursos cognitivos, afectivos y lingüísticos integrados al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza*. En: C. Sacchi (Coord.). Simposio Evaluación de estrategias de intervención en niños en riesgo por pobreza, realizado en el marco de la XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Buenos Aires, Argentina.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Noveduc.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127: 249-266.
- Ministerio de Educación de la Nación (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. 1º y 2º Ciclo de EGB/Nivel Primario*. Argentina.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Editorial Sirio.
- Oros, L. B. (2005). Una propuesta para medir y fortalecer las emociones positivas en niños carenciados. En: Jorge Ricardo Vivas (Comp.). *Las ciencias del comportamiento en los albores del siglo XXI* (pp. 142-144). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Oros, L. B. (2008a). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25 (2): 181-196.
- Oros, L. B. (2008b). *Eficacia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en pre-escolares en situación de pobreza*. Trabajo presentado en el marco del Tercer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. 1 y 2 de agosto del 2008. Universidad de Palermo.
- Oros, L. B. (2009). Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En: M. C. Richaud de Minzi & J. E. Moreno (Eds.). *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 243-255). Buenos Aires: Ediciones Ciipme-Conicet.
- Oros, L. B. & Richaud de Minzi, M. C. (en prensa). *La promoción de emociones positivas en la escuela. Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar*. Entre Ríos: Universidad Adventista del Plata.

- Oros, L. B. & Richaud de Minzi, M. C. (2011). *Promoting positive emotions in Argentinean children in a situation of psychosocial adversity*. Second World Congress on Positive Psychology, 23-26 July, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Phillips L. H., Bull, R., Adams, E. & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2 (1): 12-22. Soporte: Virtual.
- Raffini, J. P. (1998). *100 maneras de incrementar la motivación en clase*. Buenos Aires: Troquel.
- Richaud de Minzi, M. C. (2011). Pobreza extrema y desarrollo cerebral. Fortalecimiento de recursos socioemocionales y cognitivos en niños. En: J. Palomar Lever (Ed.). *Estudios en resiliencia en América Latina*. México: Universidad Iberoamericana y Universidad de La Sonora, en prensa.
- Richaud de Minzi, M. C., De Monte, G. L., Musso, M. F., Abalos, C. C. & Biberberg, V. (inédito). *Positive Psychology: A new approach in psychological research*. Entre Ríos: Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila", Universidad Católica Argentina.
- Richaud de Minzi, M. C. & Oros, L. B. (2009). *Emociones positivas, flexibilidad cognitiva y afrontamiento del estrés en niños*. En: M. V. Mestre Escrivá (Org.), Simposio presentado en el marco del XXXII Congreso Interamericano de Psicología, Guatemala, Guatemala.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Buenos Aires: Paidós.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn*. Nueva York: Amacom.
- Tillman, D. (2005). *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*. Buenos Aires: Longseller.
- Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1: 1-42.
- Williams, L. A. & DeSteno, D. (2008). Pride: Adaptive Social Emotion or Seventh Sin? *Psychological Science*, 20 (3): 284-28.