

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 61-88. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1449>


Impacto del programa Albem para fomentar emociones
positivas de alegría y orgullo en niños
de tercer grado de primaria¹

Impact of the Albem Program to Generate Positive
Feelings of Happiness and Pride in Third Grade
Elementary School Children

Alberto BERNILLA MENESES

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

alberto.bernilla@ucsp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4481-5979>

Recibido: 2022.03.17

Aprobado: 2022.04.20

¹ El presente artículo es una versión resumida de la tesis de licenciatura presentada por el autor en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa), en octubre del 2019.

Resumen

El estudio de las emociones y sus implicancias prácticas en el dictado de clases escolares es un tema pendiente para poder lograr un aprendizaje profundo, hasta que la pedagogía no se ocupe de la educación emocional de sus estudiantes no habrá resultados significativos. La presente investigación diseñó un programa educativo emocional centrado en las competencias emocionales de Bisquerra, este programa tiene como objetivo fomentar las emociones positivas de la alegría y el orgullo en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria, niños y niñas entre 8 y 10 años. La investigación es experimental debido a que se realizó una intervención en los estudiantes, y los resultados serán evaluados a partir de un pretest y un postest para analizar el impacto generado. La muestra no fue elegida al azar y no existió un grupo control, por ello es un cuasi experimento. La muestra constó de 17 estudiantes de una escuela privada de Arequipa, el instrumento usado fue un cuestionario adaptado de Oros (2014), el cual pasó por un análisis de validación estadística por una prueba piloto. El programa educativo Albem no tuvo un impacto significativo en la muestra, luego de aplicar las 21 actividades que lo componen, el postest mostró que no existió ningún impacto en los estudiantes. Pero los resultados del pretest y del postest se ubicaron por encima del punto medio.

Palabras clave: competencias emocionales, emociones positivas, programa educativo emocional

Abstract

The study of emotions and their practical implications in the teaching of school classes is a pending issue in order to achieve deep learning, until pedagogy does not deal with the emotional education of its students, there will be no significant results. This research designed an emotional educational program focused on the emotional competencies of Bisquerra, this program aims to promote the positive emotions of joy and pride in third and fourth grade students, boys and girls between 8 and 10 years old. The research is experimental because an intervention was carried out on the students, and the results will be evaluated from a pre and a post-test to analyze the impact generated. The sample was not chosen randomly and there was no control group, so it is a quasi-experiment. The sample consisted of 17 students from a private school in Arequipa, the instrument used was a questionnaire adapted from Oros (2014), which underwent a statistical validation analysis through a pilot test. The Albem educational program did not have a significant impact on the sample, after applying the 21 activities that compose it, the post test showed that there was no impact on the students. But the results of the pre and post-test were located above the midpoint.

Keywords: emotional competencies, positive emotions, emotional educational program

Las emociones en el aula

Según Guedes y Álvaro (2010) desde el principio del estudio de las emociones se la ha percibido como antagonista de la cognición. No sería la primera vez que en la revisión de la literatura sobre las emociones se encuentre esta primera concepción.

El estudio de las emociones no se inicia por su relación con fines pedagógicos; sino por la experiencia en actividades cotidianas, decisiones y conductas de las personas. Goleman (1995) menciona que existe un aspecto emocional del ser humano que rige sus reacciones físicas, psicológicas y conductuales. En su libro *Inteligencia emocional* (1995) enumera algunas situaciones, dejando en claro que las decisiones que el ser humano toma no son enteramente respuestas cognitivas, sino que poseen una fuerte carga emocional.

El tema emocional pasó a ser una preocupación de las corrientes pedagógicas. Se encuentra el caso de María Montessori que, según Wernicke (1994), ahonda en una educación holística que tiene como ejes de desarrollo del educando el ámbito físico, biológico, intelectual, espiritual y emocional, brindando un lugar en su esquema al trabajo emocional; otro fue Pestalozzi que, según Soëtard (1996), busca generar una educación humanista, basada en la generación de estudiantes autónomos y competentes socialmente, gracias a una educación integral que abarca un aspecto socioemocional en su práctica. Por último, Dewey que, según Honneth (1999), basa su desarrollo personal en una educación democrática que no es un aprendizaje cognitivo sino social. Los nombrados son solamente algunos autores más conocidos, pero hay muchos más que vieron en las emociones una realidad a trabajar en las aulas como: Froebel, Tolstoi, Rogers, entre otros.

Sin embargo, el estudio y reflexión de las emociones no es únicamente una tarea pedagógica, sino que intervienen diferentes áreas del saber como la psicología (Barragán & Morales, 2014), la neurología (Campos, 2017) y aspectos sociales (Bisquerra, 2018). La presente investigación busca introducir todos estos aspectos necesarios en la educación, aún más específicamente, en las sesiones de clase.

En el Perú se presentó, en el último currículo escolar nacional del Ministerio de Educación (2018), en la organización curricular de primaria, dentro del

área de Personal Social, una competencia de «Construye su identidad» y dentro de ella una capacidad llamada «Autorregula sus emociones».

Dentro de esta capacidad, hay diferentes desempeños en los ciclos de primaria referidos a la regulación de emociones. Esto se propone trabajar por medio de descripciones, autorregulación, relación de las emociones con el comportamiento, mencionando causas y consecuencias, reales o hipotéticas, de sus decisiones, y aplicando estrategias como ponerse en el lugar del otro, actividades de relajación, entre otras. Todo a partir de la experiencia cotidiana y lo que se observa en los demás.

Como se puede revisar, el Currículo Educativo Nacional no entrega estrategias específicas ni maneras de gestión de la capacidad de autorregulación de las emociones. El presente programa propone, de manera específica, actividades que buscan generar emociones positivas como la alegría y el orgullo en estudiantes del nivel primario. En tal sentido, una comunidad educativa que le da real importancia a las emociones al momento del aprendizaje es necesaria. La educación puede responder a las necesidades del mundo que va cambiando, desde una visión global: cognitiva y emocional, si se enfoca en un desarrollo de programas emocionales que se apliquen en las escuelas desde los primeros años (Bisquerra, 2018).

Existen diferentes teorías y estudios dedicados a analizar el campo de las emociones en el aula, pero a pesar de ello hay una carencia de programas prácticos que mediante sesiones, proyectos y actividades puedan plantear un trabajo constante y científico para mejorar las competencias o capacidades emocionales de los estudiantes. Los estudios de Campos, Romero y Velásquez (2006) y de Bisquerra y Pérez (2007), entre otros, han demostrado, desde diferentes acercamientos, que el trabajo de emociones en el aula es beneficioso para los estudiantes. Es por ello que se diseñó el programa educativo emocional Albem, conformado por 21 actividades, que tiene como objetivo fomentar las emociones positivas, de alegría y orgullo, dentro del aula.

Entonces existe una necesidad de fomentar el trabajo de formación emocional desde las aulas de clase, con herramientas que sean validadas para ser replicadas en diferentes contextos.

Neuroeducación de las emociones

Palenick (2011) describe que se teorizó sobre la expresión fisiológica de las emociones, pero sin las luces de la neuroeducación palidecía de real sustento científico y se basó únicamente en observaciones. Años más adelante, Álvarez et al. (2000) afirman: «La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales» (p. 578). Es decir, hasta que se realice una investigación que vincule la emoción con diferentes aspectos de la vida cotidiana como el social, el político, el ético y, como interesa a la presente investigación, el educativo.

En la actualidad existe un auge de la neuroeducación, la cual solo lleva algunas décadas brindándole la importancia debida al cerebro emocional (Campos, 2017). En efecto, la neuroeducación se encuentra dando sus primeros resultados, por ejemplo: arquitectura biológica cerebral de las emociones, organismos y células encargadas de reconocimiento y regulación emocional, rutas cerebrales de expresión emocional. Todo lo mencionado, según Castro y Toro (2019), usando técnicas no invasivas como estudios de casos, investigaciones experimentales, tomografía por emisión de positrones e imágenes de resonancias magnéticas. Pese a lo expuesto, aún hay mucho campo por cubrir.

Ahora, relacionando de manera directa el cerebro emocional con la pedagogía, Campos (2017) afirma que sin emoción no es posible el aprendizaje, ya que sin emoción no hay atención, sin atención no hay memoria y lo que no se recuerda, pedagógicamente, no existe. Por otro lado, Dehaene (2018) muestra una relación escalonada de atención que llega a la memoria, que acaba en aprendizaje, y todo esto relacionado por un ambiente tranquilo, en otras palabras, sin emociones negativas.

Campos y sus colaboradores (2006) realizaron un mapa neurobiológico de las emociones, logrando relacionar la expresión de las emociones con la producción de neurotransmisores que afectan física y mentalmente al ser humano. En el caso de la alegría y el orgullo, Campos et al. (2006) explican que el neurotransmisor de la dopamina mantendrá atento y entretenido al estudiante, es decir, preparado para aprender. Por el contrario, Manes (2015) afirma que las emociones son determinantes en los procesos cognitivos,

pues en un ambiente de estrés y miedo, el cortisol producido por el cerebro predispone al estudiante a no recordar, es decir, a no aprender.

Las emociones y su clasificación (alegría y orgullo)

Para Campos et al. (2006) las emociones son:

[...] mecanismos que utiliza el cerebro para actuar bajo una situación de emergencia o ante circunstancias cognitivas y sociales. Son reales y no están separadas del cuerpo, motivan a una conducta específica, que puede ser positiva o negativa, en función del contexto social. Influyen significativamente en la motivación, el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones, las formas de pensamiento y en todos los sistemas del cuerpo y en el movimiento. Pueden ser innatas o aprendidas y todo lo que se refiere a su desarrollo, expresión y regulación, se relaciona directamente con el proceso de neurodesarrollo. (p. 207).

Además, Campos (2017) explica que existe una diferencia entre emociones y sentimientos, las emociones son reacciones que no se pueden prever, que surgen de manera involuntaria debido a la influencia de lo que esté ocurriendo; en cambio, los sentimientos poseen una gran carga cognitiva y voluntaria que no nace de actos espontáneos y por lo mismo tienen una duración más prolongada. Actualmente existen diferentes clasificaciones de las emociones humanas en la literatura de las emociones, pero la más afín a la presente investigación es la de Campos y sus colaboradores (2006), la cual es ordenada de la siguiente manera:

Tabla 1

Clasificación de las emociones

Primera clasificación	Segunda clasificación	Tercera clasificación	Cuarta clasificación
- Primaria	- Positiva	- Básica	- Ambiguas
- Secundaria	- Negativa	- Derivadas	- Estéticas
- Emociones de fondo			

Entonces, las emociones pueden ser primarias, secundarias y de fondo, pero también separadas por positivas y negativas, además de básicas y derivadas,

y ambiguas y estéticas. Pero, para fines del presente estudio, se trabajará con la primera clasificación en conjunto con la segunda, pues encierra más cercanía con el trabajo de emociones en las aulas según el análisis del autor.

Es necesario apuntar que las emociones influyen en el aprendizaje (Carbelo & Jáuregui, 2006), esto lleva a la comunidad educativa a la necesidad de tener estrategias o programas educativos que fomenten emociones positivas en los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo (Fernández & Extremera, 2005), así como a los docentes a que se nutran de herramientas y actividades de motivación como generadoras de aprendizajes y que mejoren el clima escolar (Wiener, 2018). Trabajando estas competencias emocionales se logrará prevenir diversos problemas que tienen en la emoción su principal fundamento (Bisquerra, 2013), respaldando la necesidad de darle igual importancia a lo cognitivo como a lo emocional, para dejar de separarlos en los estudios (Lira, 2016).

Según Vecina (2006) y Barragán y Morales (2014), que estudiaron los diferentes beneficios que brindan las emociones positivas, concluyen que son beneficiosas para la salud personal y para el aspecto social de la persona. Barragán y Morales (2014) señalan además que las emociones negativas restringen el patrón de acción, mientras que las emociones positivas sirven para ampliar patrones de decisiones a tomar para solucionar un problema. Es decir, las emociones positivas lo hacen a uno más receptivo a lo que ocurre alrededor, punto importantísimo para la presente investigación.

Del mismo modo, según Fredrickson (2004) las emociones positivas construyen recursos personales como salud física, liberación del estrés, desarrollo intelectual, emocional y psicológico. En otras palabras, amplía la visión de solución de problemas, crea mayor resiliencia y reduce el impacto negativo del entorno. Según Vecina (2006) estas emociones positivas son: la alegría, el orgullo, la satisfacción, la esperanza, entre otras. Mientras que las emociones negativas son: el miedo, la ira, el asco, la tristeza, entre otras.

Entonces, enfocándose en la primera clasificación, según Campos y sus colaboradores (2006), las emociones primarias no se conectan con la conciencia, es decir, no necesitan participación cognitiva directa, y estas pueden generarse por situaciones reales o ficticias que acontecen al estudiante, como las actividades que propone este programa educativo. Campos (2006) ahonda

largamente sobre la importancia histórica y evolutiva de las emociones primarias, las cuales guiaron al ser humano a su estado actual. Estas son: enojo, sorpresa, miedo, alegría, asco y tristeza.

Siguiendo con la misma línea, según Ekman y Oster (1979) las emociones primarias presentan una finalidad necesaria, pues estas emociones rigen la supervivencia. Es decir, desde la época de las cavernas se necesitaba del miedo para ser cautos con los animales salvajes, el asco para no ingerir ningún alimento podrido que pueda matarnos, alegría y tristeza de manera conjunta para darle matices a la vida y enojo para estar listos para luchar de ser necesario. Las emociones primarias guiaron al ser humano hacia el presente. En este sentido, para Campos et al. (2006) las emociones primarias son universales y los seres humanos nacemos con ellas adheridas en nuestro cerebro emocional.

Por otro lado, las emociones secundarias, según Campos et al. (2006), están conectadas con la conciencia, estas son aprendidas por imitación en la mayoría de los casos, y son sociales. Estas son: celos, vergüenza, culpa y orgullo. Se ve en ellas que de ser educadas correctamente pueden servir para la motivación y alegría del individuo o para lastimarlo y afectarlo, según el contexto social.

Finalmente, según Campos et al. (2006) las emociones de fondo vienen por dualidades, se posan en el bienestar y en su contraparte, como malestar del individuo. Dependiendo de la situación y finalidades del accionar humano son: calma o tensión, fatiga o energía y anticipación o temor.

Como consecuencia de la presente clasificación, la investigación une la clasificación de emociones primaria y secundaria, pero tomando en cuenta qué emociones son positivas. Además, considerando cuáles pueden traer beneficios positivos a los estudiantes. Es por ello que se elige la emoción primaria de la alegría y la emoción secundaria del orgullo. Ambas servirán como sustento para la creación del programa emocional Albem.

Competencias Emocionales de Bisquerra (2007)

Por otra parte, para Bisquerra (2003) categorizar la emoción como una inteligencia sería un error, pues la emoción es «un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada» (p. 12).

En efecto, para la formación de las actividades del programa educativo-emocional Albem se ha buscado una teoría: las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007).

A continuación, cada competencia es explicada enumerando los indicadores que posee, pues a partir de cada indicador se construyó una actividad de las 21 que forman el programa educativo-emocional Albem. Según Bisquerra (2018), las competencias emocionales se definen y componen de la siguiente manera:

- **Conciencia emocional:** capacidad para tomar conciencia de las propias emociones. El descubrir, nombrar y comprender qué emoción se siente es el primer paso para lograr las competencias emocionales. La conciencia implica la regulación emocional en proceso de formación, en otras palabras, el primer paso en el escalón de las competencias emocionales es el poder identificar cuáles son las emociones, cómo suelen expresarse y cuál estoy sintiendo en este momento para poder identificar esas emociones en los demás. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta primera competencia son: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.
- **Regulación emocional:** la regulación de las emociones logrará que el estudiante logre acortar, alargar, manejar y aprovechar sus emociones, todo esto mediante diferentes técnicas que desde temprana edad puede manejar si las trabaja habitualmente. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta competencia son: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- **Autonomía emocional:** se refiere al conjunto de competencias que nos hacen sentir inalterables ante las provocaciones del entorno, es decir, permite tomar conciencia de la situación para no permitir que ningún altercado, situación social, ni ninguna persona pueda influir en el estado de ánimo constante del estudiante. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta capacidad serían: autoestima, automotivación,

actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

- Competencia social: Bisquerra (2018) nos recuerda que la primera de las competencias sociales es escuchar, una actividad que parece cotidiana pero realmente resulta un reto para todas las personas, y que puede aprenderse si se le da un sitio en las actividades cotidianas escolares. Aquí se encuentra la parte social que trabajan las competencias emocionales, necesaria debido a lo amplio del concepto de las emociones. Según Bisquerra (2007) los indicadores de esta competencia emocional son: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Competencia para la vida y el bienestar: diariamente se presentan situaciones básicas que deben ser abordadas de la manera más prudente, sana y equilibrada posible, también las situaciones excepcionales que son un reto emocional deben facilitarnos experiencias, aprendizaje y bienestar. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta competencia emocional son: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo y fluir.

Una vez puestas en actividad las competencias emocionales que exponen Bisquerra y Pérez (2007) mediante el programa educativo que presenta este estudio, se logrará alcanzar directamente a dos beneficiarios: estudiantes y docentes. A alumnos y docentes se entregarán actividades sustentadas en las competencias emocionales de Bisquerra (2018) para preparar sus sesiones de clases y, además, se proveerá una rúbrica de emociones positivas utilizada al momento de aplicar el programa.

Es por ello que la investigación plantea como objetivo general: evaluar la eficacia del programa educativo Albem basado en las competencias emocionales de Bisquerra, en el logro de emociones positivas de la alegría y el orgullo. Sobre este punto se añade a la investigación las competencias emocionales y el beneficio de las emociones positivas en el aprendizaje; además de la

necesidad de programas específicos y sistemáticos que lleven estas teorías a las aulas.

El programa educativo Albem

El programa educativo Albem es una propuesta específica pues se basa en dos emociones positivas: la alegría y el orgullo. El programa está basado en una teoría desarrollada largamente como es las competencias emocionales de Rafael Bisquerra (2003). Y será aplicado en niños de 9 a 11 años, edad que, según Campos y sus colaboradores (2006), es propicia para la madurez emocional.

Además, el programa Albem nace de la necesidad de poder introducir las emociones positivas al aula, por medio de 21 actividades basadas en las competencias emocionales (2003) de Bisquerra y los estudios de neuroeducación de Campos et al. (2006).

Las actividades buscan generar emociones positivas, como la alegría y el orgullo en estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria (9 a 11 años según la estructura por ciclos de la educación peruana). Este programa podrá ser aplicado por docentes a manera de motivación, antes de iniciar el dictado de clases, a manera de preparación para una clase.

Según Campos et al. (2006) los niños maduran emocional y físicamente su circuito subcortical y cortical entre los 8 y 9 años. Considerando que el área cortical en el cerebro es la encargada de los movimientos voluntarios, mientras que el área subcortical comprende al hipocampo, el cerebelo, la amígdala y los ganglios basales, áreas que influyen directamente en la expresión y regulación de las emociones. Al momento de nacer existe un subdesarrollo en las áreas corticales; según Velásquez (2017) el primero en desarrollarse es el circuito subcortical, lo que permite trabajar con las emociones básicas, pero sin la capacidad de regularlas, es decir, sin un circuito cortical desarrollado. Por ello la población y difusión para aplicar el programa serán estudiantes de tercero y cuarto grado.

Al pasar los años, el nivel cortical se desarrolla y ayuda a manejar las emociones, según Campos et al. (2006) este desarrollo se da de la siguiente manera:

- De 6 a 12 meses: expresan sus emociones, en esta etapa el desarrollo del cerebro del niño es enorme, apoyado por el apego de los padres crea una estructura socioemocional y socioafectiva. Al final del primer año la emoción influencia la conducta del niño, hay una conciencia del afecto a sí mismo.
- De 12 a 18 meses: aquí los infantes tienen control de la expresión de sus emociones.
- De 18 a 24 meses: el surgimiento del yo guía sus sentimientos hacia celos, preocupaciones y turbaciones. Aquí empieza a usar el lenguaje para guiar sus emociones.
- De 2 a 4 años: al hablar de sus emociones puede entenderlas, así nace el interés social y las recompensas. Relacionando además en qué momento sintió qué emoción.
- De 4 a 5 años: desarrolla la conciencia de sus emociones comunicándose, expresándose y teniendo un léxico emocional más fluido.
- A los 6 años: reconoce que sus emociones son vistas por los demás y tiende a regularlas por fines sociales.
- A los 7 y 8 años: comprende que las emociones no perduran, sino que su intensidad baja con el tiempo y que las conductas también cambian por las emociones.

Por otro lado, abordando la situación de la expresión y recojo de datos emocionales, Lira (2017) aboga por la universalidad de las emociones, noción que fue trabajada en extensión por Ekman y Oster (1979), demostrando que existe universalidad en la expresión de las emociones básicas, dentro de ellas la alegría, es decir, aunque existe una parte subjetiva de las emociones, los seres humanos suelen expresarlas bajo los mismos estándares; del mismo modo, hace muchos años Darwin (1873/2001) dice que en las expresiones hay una carga inconsciente que no importa la edad, lugar de proveniencia, herencia o costumbres, todos los seres humanos expresan sus emociones básicas de maneras parecidas.

Al momento de aplicarse las actividades del programa Albem los participantes serán fotografiados para adjuntar las imágenes como evidencia de la ejecución. Además, finalizando cada uno de los 21 ejercicios se realizará un ritual de confianza, es decir, un momento para preguntar a cada estudiante qué les pareció la actividad, todo ello de manera oral.

De esta manera Álvarez et al. (2000) exponen cómo se pueden recoger los datos emociones: mediante lo físico, por medio de cambios en la temperatura, pulsaciones del corazón y endurecimiento de los músculos; mediante lo conductual, observando qué cambios de comportamiento presenta el investigado; y cognitivo, preguntándole al participante que, mediante la reflexión, pueda informar qué emoción siente.

Entonces, por lo expuesto se aplicarán las actividades del programa Albem a 17 estudiantes de 8 a 9 años que se encuentran cursando el tercero y cuarto grado de primaria, en ellos se buscará medir el impacto y la generación de la emoción positiva del orgullo y la alegría.

Dichas actividades siguen los consejos sugeridos por Bisquerra (2018) de actividades como: relajaciones, respiraciones, lectura de situaciones, actividades en equipo, entre otras. Todas las actividades están expuestas en el anexo donde se desarrolla el programa describiendo cada actividad, relacionándola con una competencia emocional, estableciendo un objetivo y un tiempo aproximado de duración. Por lo expuesto, consideramos que el programa educativo-emocional Albem tiene un sustento válido, y no nace únicamente de las interpretaciones del investigador.

La presente investigación no es la única que ha buscado generar emociones positivas en los estudiantes. Por ejemplo, Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2009), mediante la aplicación de un programa de emociones a niños de tercer y cuarto grado de primaria en España, muestran la necesidad de crear un programa para cada uno de los años escolares, pues enfocan y justifican su estudio en lo nocivo que son las emociones negativas en los estudiantes. También encontramos a Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) que miden la eficacia de un programa de educación emocional breve para mejorar la competencia emocional en niños de primer grado de primaria, de 6 a 7 años, dicho programa se basó en dos áreas de trabajo: el reconocimiento emocional y la comprensión emocional. La investigación obtuvo resultados

favorables pues todas las variables cambiaron a partir de la aplicación del programa, además el grupo control no presentó ninguna alteración. Por último, Amparo, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llanos (2008), que realizaron un programa para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de sexto de primaria, de 11 a 12 años, en la ciudad de Lima; los resultados indican que se incrementó la inteligencia emocional en el grupo control, sin embargo, no se apreciaron estadísticas significativas en las comparaciones por el tipo de gestión del colegio de procedencia y el sexo de los alumnos.

Una vez revisada la breve intervención de Ambrona et al. (2012) para mejorar la competencia emocional, a pesar de su semejanza con el presente estudio, se encuentra en su investigación únicamente dos competencias a trabajar: a) reconocimiento de emociones y b) comprensión de emociones, las cuales quedan cortas para la investigación. Su población además se encuentra en estudiantes de 6 y 7 años, lo cual no concuerda con la muestra del programa educativo Albem, que comprende niños de 8 y 9 años, por el desarrollo neuroemocional, nombrado líneas arriba.

Metodología

La investigación fue un experimento de grupo único, en la cual se aplicó un programa educativo emocional creado por el investigador. Luego se observó cuáles son los resultados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2009) que se obtuvieron mediante los instrumentos. Por otro lado, fue una investigación prospectiva pues, a partir de la intervención del programa, se recogieron los diferentes datos que resultaron con un pretest y un postest. De esta manera se midieron los cambios y más específicamente las reacciones de los estudiantes, luego de que se aplicaran todas las sesiones. Esto es, antes y después de aplicado el programa educativo emocional.

Por otro lado, la recolección de los datos se dio de manera cognitiva, por medio de un cuestionario. Dentro de las investigaciones experimentales, la presente se trata de grupo único pues el grupo no fue elegido al azar y no existió un grupo control (Hernández et al., 2009), dada por la realidad misma y accesibilidad del investigador.

El diseño se explicaría de la siguiente forma:

GE: $O_1 X O_2$

GE = grupo experimental

O_1 = observación uno (pretest)

X = intervención

O_2 = observación dos (postest)

La población seleccionada para la presente investigación fueron los estudiantes de tercero y cuarto de primaria de educación básica regular, de Arequipa, UGEL norte, del distrito de Tiabaya, en una escuela multigrado privada bilingüe. El aula de multigrado comprende a 17 estudiantes de 8 a 10 años, que cruzan una currícula mixta por fines pedagógicos. La población fue de 8 estudiantes femeninos y 9 estudiantes masculinos, donde la edad promedio fue de 8.58 (DE = 0.62).

Tabla 2

Descriptivos estadísticos de la muestra

	N	%
Femenino	8	47.1 %
Masculino	9	52.9 %
Total	17	100.0 %

La muestra, en la que se aplicó el programa emocional Albem, constó de 47.1 % de niñas y un 52.9 % de niños, existiendo una diferencia en un sujeto entre ambos géneros.

La técnica usada fue la encuesta, el instrumento seleccionado fue adaptado en base al cuestionario de Oros (2014), que mide emociones positivas en niños de 8 a 12 años, en el mismo rango que la población de la presente investigación. Oros (2014) trabajó con una prueba piloto de 445 niños (221 hombres y 224 mujeres), la encuesta cuenta con 4 dimensiones: alegría y gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal, logrando un alfa de Cronbach total de 0.90.

Como el instrumento original se encuentra validado, y se desarrolló en el mismo idioma que la población de la presente investigación. Se buscó la aprobación de dos expertos regionales que son la magister Marcela Najar Soto y la magister Eleana Alfaro Zúñiga, ambas coincidieron en que el instrumento tiene validez.

Se seleccionaron los ítems del instrumento que miden alegría y orgullo acorde al programa Albem, dando un total de ocho. Originalmente se propuso usar los 8 ítems, sin embargo, luego del análisis de confiabilidad se observó que el ítem 8 no aportaba significativamente al resultado total del cuestionario, tomándose la decisión de eliminarlo, quedando un total de 7 ítems, en una escala de *sí, más o menos y no*. Para la prueba de confiabilidad se evaluaron a 165 estudiantes con las mismas características que tuvieron los participantes del programa. Se realizó la prueba de confiabilidad alfa de Cronbach, en la que se obtuvo un coeficiente de 0.716, indicando que es un cuestionario confiable. En la tabla 4 se muestra el coeficiente de alfa de Cronbach en caso un ítem sea eliminado, junto con la correlación ítem-escala.

Tabla 4

Correlación ítem-escala y alfa de Cronbach si un ítem es eliminado

	Correlación ítem-escala	α de Cronbach
i1	0.374	0.696
i2	0.288	0.713
i3	0.525	0.658
i4	0.350	0.709
i5	0.443	0.682
i6	0.476	0.670
i7	0.557	0.646

Tabla 5
Análisis Factorial Exploratorio

	Factores	
	Orgullo	Alegría
i6	0.886	
i7	0.837	
i4	0.593	
i1		0.926
i3		0.766
i2		0.449
i5		0.401

Se realizó también un análisis factorial exploratorio, cumpliéndose la prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2 (21) = 201.668$, $p < 0.001$, y la prueba de adecuación muestral KMO que obtuvo un coeficiente de 0.752, haciendo viable el análisis. En dicho análisis se comprobó la estructura factorial de dos factores, siendo estos el orgullo, con tres ítems, y la alegría, con cuatro ítems.

Para el procesamiento de datos se asignó una puntuación a cada respuesta, las respuestas de *No* obtenían 0 puntos, las respuestas *Más o menos* obtienen 1 punto y las respuestas *Sí* 2 puntos. La suma de todos los ítems daba un total de 14 puntos como máximo, por ello se asignó como punto medio el 7. Los ítems de alegría son 4, obteniendo un puntaje total de 8 y un punto medio de 4. Los ítems de orgullo son 3, obteniendo un total de respuestas positivas de 6 y un punto medio de 3. Puesto que la escala original de Oros (2014) no contaba con niveles establecidos, se tomó el punto medio de cada dimensión y de la escala total como punto de corte.

Una vez aprobada la investigación se presentó el permiso a la institución educativa para poder aplicar el programa emocional en un grado, además de poder recoger los datos de la prueba piloto en los grados tercero y cuarto de primaria, estudiantes de 8 a 9 años. Luego, el investigador presentó un consentimiento informado a los padres de familia de cada estudiante para presentar los objetivos de la investigación y pedir su autorización para permitir la participación de sus hijos.

En clase se explicó a los estudiantes que se aplicaría un programa de emociones positivas y que constaba de 21 actividades pedagógicas, que se aplicarían con una regularidad de tres veces a la semana. Cada día se aplicarían dos actividades del programa. El programa duraría cuatro semanas.

Para iniciar el programa se realizó una evaluación previa con la finalidad de recoger el estado emocional actual de los estudiantes, antes de la recolección de datos. Además, se explicó que no existen respuestas negativas ni positivas al momento de efectuar esta evaluación, se leyó junto a ellos la explicación y los ítems para que puedan llenarlo de manera personal.

Una vez realizada cada actividad se tomaron fotos a manera de evidencia, además al terminar cada actividad se realizaba un pequeño ritual donde se analizaba el objetivo y real dimensión de lo que se acababa de llevar a cabo. Una vez acabada la última sesión, de la misma manera que la preevaluación, se tomó una evaluación final para medir el impacto del programa educativo Albem.

Una vez aplicado el pretest, aplicada la intervención de 21 actividades y el postest, los datos se vaciaron a una hoja Excel para crear la base de datos. En esta organización se numeró los datos como: código, género, edad y los 7 ítems del cuestionario.

Resultados

El procesamiento estadístico se realizó en el programa SPSS versión 25, donde se aplicó un análisis de estadística descriptiva en ambas evaluaciones. También se realizó una prueba de normalidad para corroborar si los datos de la muestra responden a una distribución normal, posteriormente se empleó estadística inferencial para comparar las muestras relacionadas.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación que fueron analizados de la siguiente manera:

Tabla 6
Descriptivos de los pretest y postest

	Masculino		Femenino		Total	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Alegría Pre	6.89	1.05	6.5	2.27	6.71	1.69
Orgullo Pre	4.67	1.12	4.13	2.1	4.41	1.62
Emoción Positiva Total 1	11.56	1.51	10.63	4.14	11.12	2.98
Alegría 2	6.56	1.59	6.63	1.06	6.59	1.33
Orgullo 2	4.78	1.92	4.63	1.60	4.71	1.72
Emoción Positiva Total 2	11.44	3.25	11.5	2.62	11.47	2.88

En la tabla 3 se observa que la alegría del pretest tiene un promedio de 6.89 (DE = 1.05), para niños y para niñas 6.5 (DE = 2.27), la muestra total presenta un promedio de alegría en el pretest de 6.71 (DE = 1.69), lo cual demuestra que tiene un promedio encima del punto medio. Pero en contraparte, la alegría del postest tiene un promedio de 6.56 (DE = 1.59) en niños y en niñas 6.63 (DE = 1.06), al final un promedio total en alegría de 6.59 (DE = 1.33), lo cual se encuentra arriba del promedio, pero por debajo del resultado por género del pretest, y también por debajo del resultado final del pretest.

Luego, el pretest del orgullo tiene en los niños un promedio de 4.67 (DE = 1.12), mientras que en las niñas el promedio es de 4.13 (DE = 2.1), dándonos un promedio de pretest de orgullo de 4.41 (DE = 1.62). El postest en niños muestra un promedio de 4.78 (DE = 1.92) y en el caso de las niñas 4.63 (DE = 1.60), finalizando en un promedio postest en un total de 4.71 (DE = 1.72). Los resultados finales del postest se encuentran por encima de la media.

Por último, si se observa las emociones positivas, es decir, el cuestionario con las respuestas de alegría y orgullo en conjunto, en el pretest resulta un promedio en los niños de 11.56 (DE = 1.51), mientras que en las niñas un promedio de 10.63 (DE = 4.14), dándonos un promedio total de emociones positivas pretest de 11.12 (DE = 4.14). Pero el postest de emociones positivas dio como promedio en niños 11.44 (DE = 3.25), en niñas un promedio de 11.5 (DE = 2.62), y un promedio final de emociones positivas postest

de 11.47 (DE = 2.88). Este resultado se encuentra por encima de la media, en la evaluación total del instrumento de emociones positivas vemos que el postest de los niños es más bajo luego de aplicado el programa.

Tabla 7
Prueba de normalidad Shapiro-Wilk

	W	p
Alegría Pretest - Alegría Postest	0.92	0.17
Orgullo Pretest - Orgullo Postest	0.88	0.03
Emoción Positiva Pretest - Emoción Positiva Postest	0.88	0.03

Además, se realizaron pruebas de normalidad para evaluar los supuestos de pruebas paramétricas. Por ser una muestra menor a 30 sujetos, se realizó la prueba de Shapiro-Wilk. Se puede observar que los datos no poseen una distribución normal, excepto la alegría pretest y postest, sin embargo, se decidió hacer las pruebas no paramétricas por ser una muestra pequeña.

Tabla 8
Comparación de rangos de Wilcoxon

	Pretest		Postest		W	p
	Media	DE	Media	DE		
Alegría	6.71	1.69	6.59	1.33	44	0.672
Orgullo	4.41	1.62	4.71	1.72	20	0.123
Emoción Positiva	11.12	2.98	11.47	2.88	36.5	0.16

Se puede observar que en el pretest la alegría presenta una media en toda la muestra de 6.71 (DE = 1.69) y en el postest una media de 6.59 (DE = 1.33), demostrando que no hay diferencia significativa entre ambos test ($W = 44$, $p = 0.672$). En cuanto al orgullo, el pretest presenta una media de 4.41 (DE = 1.62) y el postest 4.71 (DE = 1.72), mostrando una pequeña variación, sin embargo, no es estadísticamente significativa ($W = 20$, $p = 0.123$). Por último, las emociones positivas, es decir, en ambas clasificaciones unidas, el pretest presenta una media de 11.12 (DE = 2.98) y un postest de 11.47

(DE = 2.88), mostrando un leve incremento, sin embargo, dicho incremento no es estadísticamente significativo ($W = 36.5$. $p = 0.16$).

Discusión

La elección de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) presenta una base, que se consideró consistente, para iniciar la elaboración de un programa de intervención emocional pedagógica. Ello debido a que las estructuras de competencias e indicadores son específicas e inician de manera ordenada el trabajo de emociones. Empezando por un trabajo personal de reconocimiento de emociones, trabajando la comunicación intrapersonal y terminando con competencias sociales. Esto no únicamente ocurre con Bisquerra, también con Campos y sus colaboradores (2006), que inicia su estudio de las emociones en el aula, acabando con un análisis del cerebro social.

La presente investigación buscó apoyar su programa educativo emocional en dos autores fundamentales: Bisquerra y Campos, ambos realizaron investigaciones sobre las emociones y su acercamiento a las aulas con teorías conocidas, defendida y documentada, luego de años de estudios desde sus diferentes plataformas, Campos desde Cerebrum y Bisquerra desde Group.

Sin embargo, la metodología elegida para llevar a cabo la investigación presenta diferentes limitaciones que terminaron arrojando resultados nulos.

Para comenzar, la cantidad de participantes de la investigación fue limitada, 17 estudiantes. En toda la literatura encontrada se trabajó con una muestra mucho más representativa. Por ejemplo, Sotil et al. (2008) aplicaron un programa para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de sexto de primaria, usando una investigación cuasi experimental en 80 estudiantes en Lima.

Así mismo, la cantidad de participantes permite trabajar con una metodología que logre resultados válidos. Por ejemplo, al trabajar con una muestra representativa se ha podido proponer un grupo control, mediante el cual se pueda comparar los cambios que tenía el programa en el grupo experimental. Es decir, trabajar una investigación experimental y no una de experimento con grupo único por comodidad del investigador. Concretamente, Ambrona

et al. (2012) y Sotil et al. (2008) utilizaron un grupo control para evaluar la relación de sus resultados, esta parece haber sido una buena estrategia de metodología y recolección de datos. Los resultados de Sotil et al. (2008) verificaron su hipótesis de mejora en la inteligencia emocional en sus sujetos de muestra.

Por otro lado, el control del programa se ha basado solamente en un pretest y un postest, cuando ha debido de validarse en cada actividad. Es decir, el programa cuenta con 21 actividades, emparejadas con cada indicador de las competencias emocionales de Bisquerra (2007). Para contar con un programa afianzado y completo se ha debido realizar una verificación de cada actividad antes de aplicar el programa. Es decir, aplicar por cada indicador tres actividades y con un pretest y postest ver cuál es más significativa. De esta manera, el programa estaría sustentado estadísticamente antes de ser aplicado en su totalidad.

Además, en cuanto al tiempo de la intervención, es importante remarcar que en la literatura de la presente investigación se ha expuesto la importancia y beneficios de una educación que considere las emociones en su labor diaria, de ello no queda duda, es importante el paso que dio el Ministerio de Educación del Perú (2018) agregando capacidades y desempeños sobre la regulación de emociones, pero aún tenemos la necesidad de encontrar proyectos, programas o actividades que se encarguen de esta área del desarrollo humano.

En cambio, en la investigación se decidió hacer una intervención del programa en cuatro semanas. Sin embargo, cualquier aprendizaje requiere de constancia y refuerzo para que logre sus objetivos. El investigador necesita más tiempo para que un programa emocional tenga resultados positivos.

Para finalizar, sobre el recojo de los datos. En el presente estudio no se recogieron los datos de manera conductual, pues el tiempo de aplicación de la investigación restringe poder extenderla. No hubo tampoco mucha investigación sobre el recojo de los datos, solamente la aplicación de una encuesta. Lo complejo de las emociones en la conducta, en el cerebro y la biología del ser humano, exige que se tomen en cuenta todas estas variables al momento de recoger los datos. De esta manera los resultados serían más amplios y completos, además de arrojar diferentes datos que guiarán al investigador.

Referencias

- Agulló, J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2009). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (354), 765-783.
- Alvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118.
- Bisquerra, R. (2013). *GROP, grupo de recerca de orientació psicopedagògica*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/216-fundamentos-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2018). El manejo de las emociones en educación. *El currículo, la interculturalidad y la inclusión, desde un enfoque por competencias*. Arequipa.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de educación UNED*, 61-82.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Aguilera, P., & Lantieri, L. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Faros.
- Burgos, S., & Vásquez, L. (2015). Propuesta de un modelo pedagógico curricular basado en educación emocional para la especialidad de

- Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 11(2), 9-24.
- Campos, A. (2017). Emociones, comportamientos y entornos educativos. *Neurocircuitos*, 1(1), 8-20.
- Campos, A., Romero, K., & Velásquez, S. (2006). Lo que nos hace humanos: emociones, sentimientos y comportamientos. En A. Campos, *Neurociencias, educación y desarrollo humano* (págs. 615-682). Buenos Aires: Cerebrum.
- Castro, L., & Toro, M. (mayo del 2019). *RDL Revista de Libros*. Obtenido de <https://www.revistadelibros.com/articulos/neurobiologia-de-la-emocion-y-los-sentimientos>
- Darwin, C. (1873). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Buenos aires: Intermundo.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, défi des machine*. París: Odile Jaccob.
- Delors, J., Al, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Singh, K. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana ediciones UNESCO.
- Domingo, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 231-246.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de las emociones. *Anual review of psychology*, 30(7), 527-554.
- Española, R. A. (2018). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. España: Real Academia.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.

- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The real society*, (359), 1367-1377.
- García, M., & Giménez, S. (septiembre del 2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos del profesorado*, 43-52.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, G. (2017). *El narrador de emociones*. Cantabria: Sal Terrae.
- Gottfredson, L. (2016). Hans Eysenck's theory of intelligence, and what it reveals about him. *Elsevier*, (103), 116-127.
- Guedes, S., & Álvaro, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista de educación social*, (13), 31-47.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2009). *Metodología de la investigación*, 6.ª edición. México D.F: McGraw-Hill - Interamericana de México.
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. Jhon Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios políticos*, (15), 81-106.
- Jauregui, E., & Carbelo, B. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-33.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México D.F.: McGraw-Hill - Interamericana de México.
- Latorre, M. (5 de enero del 2017). *Universidad Marcelino Champagnat*. Obtenido de <http://www.marinolatorre.umch.edu.pe/pagina/sin-emocion-no-hay-aprendizaje/>

- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-165.
- Lira, B. (2016). *La importancia de la autorregulación cognitiva para el aprendizaje*. Buenos Aires: Cerebrum.
- Lira, B. (2017). Las emociones ¿universales o particulares? *Neurocircuitos*, 1(5), 21-29.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant: Barcelona.
- Logatt, C., Rosler, R., Labath, L., Castro, M., & Vestfrid, M. (2018). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Descubriendo el cerebro y la mente*, 6-7.
- López-Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- López-Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lynn, A. (2017). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces S.A.
- Maneiro, E. (2017). Neurociencias y emociones: nuevas posibilidades en el estudio del pensamiento político. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 16(1), 169-188.
- Manes, F. (2015). *Usar el cerebro*. España: Paidós.
- Maturana, F. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Madrid: JC Sáenz.
- Miyamoto, K. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 1-17.

- Morales, P. (2006). *La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos*. Guatemala: Bankegrupe.
- Moreno, L. (2015). *Las emociones como factor que influyen en el aprendizaje: estudio de caso*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oros, L. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de la psicología*, 30(2), 522-529.
- Palencik, J. (2011). William James and the Psychology of Emotion: From 1884 to the present. *Transactions of the Charles S. Peirce society*, 43(4), 769-786.
- Pérez, N., & Castejón, J. (2015). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *R.E.M.E*, 9(22), 1-27.
- Quiceno, H. (1997). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19), 140-158.
- Regader, B., García-Allen, J., & Triglia, A. (15 de mayo del 2018). *Psicología y mente*. Obtenido de <https://www.psicologiaymente.net/psicologia/actividades-trabajar-emociones>
- Shanker, S. (2015). *Calma, atención y aprendizaje*. Lima: Cerebrum ediciones SAC.
- Soëtard, M. (1996). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Revista Educación y Psicología*, (17), 15-26.
- Sotil, A., Ecurra, M., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista IIPSI*, 55-65.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 9-17.
- Velásquez, S. (2017). Muchas partes del cerebro trabajando en unidad: Neurobiología de las emociones. *Neurocircuitos*, 4-7.

Verme, L. (2016). *Comunicación: 5to de primaria*. Lima: San Martín SM.

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational psychologist*, 207-225.

Wiener, R. (12 de julio del 2018). <https://blogs.edweek.org>. Obtenido de Education week: https://blogs.edweek.org/edweek/learning_social_emotional/2018/07/in_schools_climate_change_can_be_a_very_good_thing.html