

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Estado del Arte: Metodologías y estrategias para desarrollar las competencias emocionales en la escuela primaria

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachillera en Educación presentado por:

***BARRANTES GARCIA, CAROLINA BEATRIZ***

Asesor

***SANCHEZ TRUJILLO, MARIA DE LOS ÁNGELES***

Lima, 2021

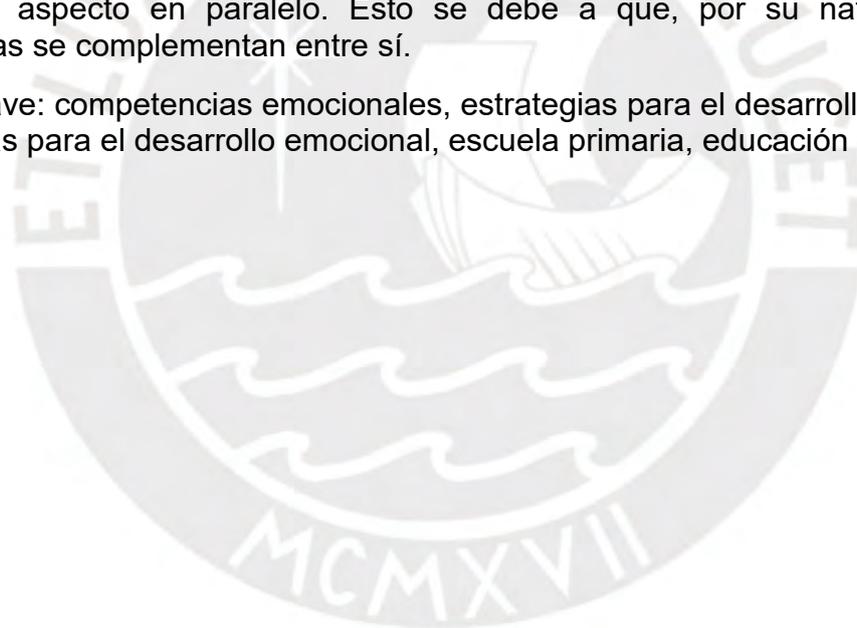
# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>1. METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES A NIVEL PERSONAL</b> .....	<b>7</b>
1.1. CONCIENCIA EMOCIONAL.....	8
1.2. REGULACIÓN EMOCIONAL .....	12
1.3. AUTONOMÍA PERSONAL .....	15
<b>2. METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES A NIVEL SOCIAL</b> .....	<b>19</b>
2.1. COMPETENCIA SOCIAL .....	19
2.2. COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR.....	22
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	<b>27</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>29</b>

## Resumen

El presente Estado del Arte busca precisar y dar a conocer diversas metodologías y estrategias efectivas y viables para la educación emocional de los estudiantes de la escuela primaria en los distintos contextos educativos. En adición, se espera que los docentes de educación básica las puedan adaptar e implementar en sus escuelas. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar metodologías y estrategias que permiten desarrollar las competencias emocionales en el nivel primario. Asimismo, es necesario precisar que el sustento de este Estado del Arte se basa en un estudio documental en el que se seleccionaron los textos más recientes. A través de esta investigación, se muestra que la mayoría de las escuelas de nivel primario que emplean metodologías y estrategias para el desarrollo de competencias emocionales se encuentran en España. En esta línea, se debe resaltar que los resultados obtenidos tras su aplicación han sido favorables. Ello nos invita a tomar su propuesta educativa como un referente a ser desarrollado en el sistema educativo peruano. Por estas razones, se propone un trabajo curricular articulado entre las competencias académicas (ya presentes en el currículo peruano) y las competencias emocionales. Finalmente, es necesario mencionar que, si bien las metodologías y estrategias sintetizadas en la presente investigación se encuentran organizadas sobre la base de los bloques emocionales, de alguna forma, cada una de estas estrategias desarrolla más de un aspecto en paralelo. Esto se debe a que, por su naturaleza, las competencias se complementan entre sí.

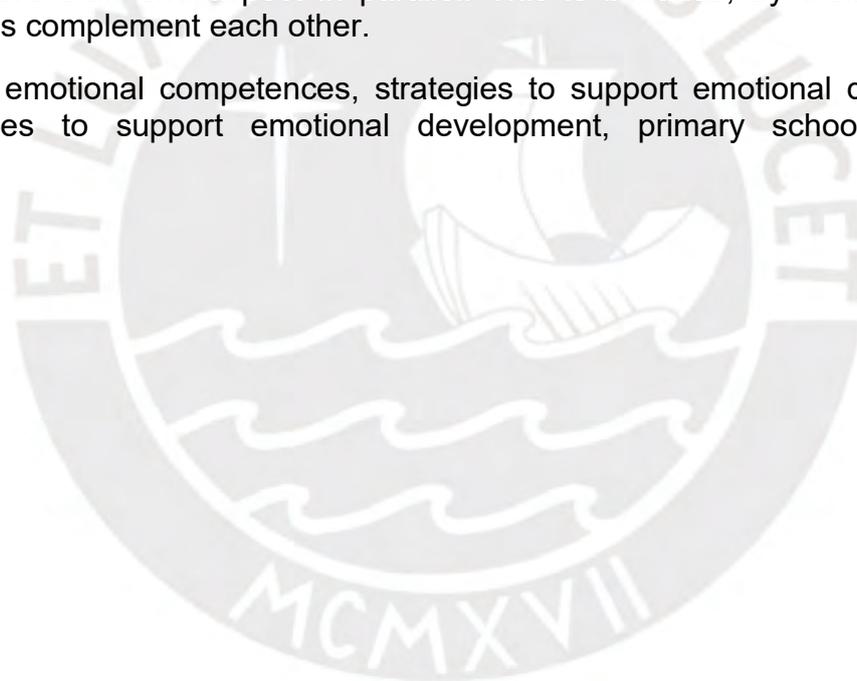
Palabras clave: competencias emocionales, estrategias para el desarrollo emocional, metodologías para el desarrollo emocional, escuela primaria, educación emocional



## Abstract

This Estate of the Art has the purpose to precise and show diverse effective and viable methodologies and strategies for the emotional education of primary students in different educational contexts. Furthermore, it is expected that teachers of basic education can adapt and implement these in their schools. Therefore, the objective of this investigation is to analyse methodologies and strategies that develop the emotional competences in primary level. Also, it is necessary to emphasise this state of the art is based on a documentary study. In this study the more recent papers were selected. Through this investigation, it is shown that the majority of primary schools which implement methodologies and strategies for emotional development are located in Spain. In addition to this, it should be noted that the results obtained after their application have been favourable. It invites us to take their educational project as a referent to be developed in the educational Peruvian system. For these reasons, it is proposed a curricular articulated work between the academic competences (present in the Peruvian curriculum) and the emotional competences. Finally, it should be mentioned that although the methodologies and strategies synthesized in this investigation are organised based on emotional blocks, each of these strategies develops more than one aspect in parallel. This is because, by their nature, the competences complement each other.

Key words: emotional competences, strategies to support emotional development, methodologies to support emotional development, primary school, emotional education



## Introducción

Investigaciones realizadas han demostrado la relación existente entre las emociones, un adecuado desarrollo y la adaptación social de las personas (Bisquerra y Pérez, 2007; Roger y López, 2006). Esto ha llevado a que el ámbito educativo tome un especial interés por el desarrollo de competencias emocionales en la escuela. Además, se ha comprobado que estas favorecen el desarrollo de la autonomía en las personas, son necesarias para la formación integral de estas mismas e influyen en su bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007; Hidalgo, 2019). Así, dotar de herramientas emocionales a los alumnos en el colegio permite que sean capaces, desde una temprana edad, de reconocer sus emociones, aprender cómo reaccionar en distintos momentos y forjar relaciones sociales estables.

Desde mi labor docente, la importancia de que los estudiantes sean capaces de desarrollar sus competencias emocionales, a la par de las académicas, me motivó a realizar la siguiente investigación. Estas competencias emocionales les permitirá formarse como seres íntegros, conscientes de sus procesos emocionales y activos en su aprendizaje; al mismo tiempo que potenciará mi práctica educativa y me facilitará brindarles una educación significativa. En adición, se espera que esta investigación permita a otros docentes emplear las estrategias presentadas (según las consideren pertinentes en su contexto) con el fin de potenciar las aptitudes emocionales de su alumnado y que este se muestre competente ante los desafíos de la sociedad.

En esta línea, es importante precisar qué se entiende por competencias emocionales. En principio, estas buscan la comprensión, expresión y regulación de los fenómenos emocionales. Es por ello que son precisadas por Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007) como un conjunto necesario de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes. Haciendo alusión a estos autores, es indispensable mencionar que Bisquerra es el fundador del GROP<sup>1</sup> y Pérez, la actual directora. Precisamente, este grupo posee como línea de investigación la educación emocional. Por esta razón, el presente Estado del Arte se basa en su propuesta de competencias emocionales.

Para su mejor comprensión, estas competencias se evidenciarán en cinco apartados: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal,

---

<sup>1</sup> Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, por sus siglas en catalán.

competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). A su vez, estos se organizarán en dos subtemas: metodologías y estrategias para el desarrollo de competencias emocionales a nivel personal; y metodologías y estrategias para el desarrollo de competencias emocionales a nivel social.

Estos subtemas, en los que se divide el presente Estado del Arte, centrado en las estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales en la escuela primaria, fueron planteados con el fin de que el lector identifique fácilmente qué estrategias procuran el autoconocimiento de los menores y la identificación de emociones, así como cuáles buscan potenciar sus habilidades sociales y ciudadanas. Además, este estudio se enmarca en la línea de investigación de Currículo y Didáctica definida por el Departamento de Educación de la PUCP. Asimismo, pretende responder a la interrogante: ¿cómo se desarrollan las competencias emocionales en la escuela primaria?, por lo que se planteó, como único objetivo, analizar metodologías y estrategias que permiten desarrollar dichas competencias en el nivel primario.

Para el desarrollo de la siguiente investigación, se realizó un estudio documental, el cual consistió en una extensa revisión de textos y la selección de 34 artículos académicos. Para ello, se consideró como criterio de búsqueda el empleo de palabras clave como “competencias emocionales”, “educación emocional” y “escuela primaria”. Además, estos artículos fueron recuperados, mayormente, de bases de datos, las cuales son ProQuest, EBSCOhost, Dialnet, Taylor & Francis y ERIC. Igualmente, es importante precisar que los textos elegidos son, en gran número, investigaciones publicadas entre el 2012 y el 2020. En adición, la mayoría de las fuentes recopiladas provienen de estudios realizados por autores españoles, siendo en su minoría artículos provenientes de países americanos y otras regiones.

A través del análisis y reflexión de las fuentes investigadas, se encontró que la mayoría de las escuelas de nivel primario que emplean estrategias efectivas para el desarrollo de competencias emocionales se encuentran en España. Ello nos invita a tomar su propuesta educativa como un referente a ser desarrollado en el sistema educativo peruano. Haciendo referencia a las estrategias sintetizadas en la presente investigación, es necesario precisar que, a pesar de estar organizadas en bloques emocionales, cada una de estas estrategias desarrolla más de un aspecto en paralelo. Esto se debe a que, por su naturaleza, las competencias se complementan entre sí.

## **1. Metodologías Y Estrategias Para El Desarrollo De Competencias Emocionales A Nivel Personal**

Antes de iniciar el análisis de las metodologías y estrategias recuperadas de las distintas investigaciones, es necesario diferenciar estos dos términos que suelen ser confundidos entre sí. En principio, la Universidad Nacional de Educación a Distancia precisa la metodología como la "... serie de pasos definidos con anticipación que establece pautas y se emplea para alcanzar un propósito educativo" (s.f., p.2). Por otro lado, esta misma universidad determina la estrategia como "... procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida" (s.f., p.1). De esa forma, se entiende a las estrategias como acciones planificadas y organizadas que derivan de las propuestas metodológicas existentes.

Habiendo realizado la diferenciación anterior y habiendo mencionado, líneas atrás, lo que se entiende por competencias emocionales, se debe concebir la educación emocional como un proceso educativo permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional para la formación integral (Ambrona et al., 2012). En esta línea, siendo necesaria su diferenciación con la inteligencia emocional, esta fue definida por Mayer et al. (1999) como una habilidad para reconocer las emociones, asimilarlas, comprender la información aportada por tales y saber regularlas (como se citó en Ambrona et al., 2012). A partir de ello, se comprende que estos tres términos son complementarios y dependientes entre sí.

Es decir, la inteligencia emocional que cada persona posee y desarrolla con la práctica en su vida diaria es trabajada mediante la educación emocional para potenciar este proceso de aprendizaje y lograr un desarrollo integral del aprendiz. En esta línea, en el ámbito educativo, al tomar importancia el manejo de las emociones y la educación de estas es que la propuesta de educación emocional, como parte de un currículo, toma la forma de competencias emocionales. Bajo este perfil, se espera que los estudiantes aprendan sobre sus emociones a través de distintas actividades de aplicación inmediata (Bisquerra y Pérez, 2007). Así, estos adquirirán las herramientas necesarias para interactuar con su entorno de forma efectiva.

En este sentido, se debe mencionar que existen distintas estrategias que se pueden considerar para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de educación primaria. Sin embargo, estas estrategias serán realmente efectivas si

en su aplicación se les brinda importancia a los conocimientos previos de los menores, a sus vivencias, a los intereses que poseen y a sus distintas necesidades (Pérez y Filella 2019). Igualmente, es importante considerar que la adquisición de las competencias emocionales implica, en gran medida, la educación de la inteligencia emocional y el desarrollo personal de los estudiantes. Para lograr ello, es necesario que estos trabajen su conciencia emocional, su autorregulación emocional y su autonomía personal, aspectos que se abordarán en los siguientes apartados.

### **1.1. Conciencia Emocional**

Para comprender qué se entiende por conciencia emocional, se considerará la definición elaborada por Bisquerra y Pérez (2007), quienes la definen como aquella capacidad para adquirir conciencia tanto de las emociones propias como de las emociones de las otras personas, además de la habilidad para reconocer el clima emocional que surge en un contexto determinado. En este sentido, es importante desarrollar esta competencia en los estudiantes, ya que les brindará herramientas para percibir y reconocer sus emociones, al igual que las de los otros, en las distintas situaciones que puedan experimentar, desde sus diferentes roles en la sociedad.

La investigación demuestra que existen diversas estrategias y metodologías que posibilitan el desarrollo de la conciencia emocional en los alumnos de primaria. A continuación, se sintetizará un conjunto de estrategias aplicadas en escuelas a nivel primario en los últimos años. Según los investigadores y especialistas que se presentarán, todas estas actividades obtuvieron resultados positivos en los respectivos contextos en donde han sido aplicadas.

Una primera estrategia que permite el desarrollo de la conciencia emocional es hacer que los estudiantes describan experiencias que les generen distintas emociones para, luego, recoger sus sensaciones. Estas vivencias pueden ser presentes o pasadas, al igual que positivas o negativas (Sáenz-López et al., 2019). La verbalización de estas experiencias, tomando en cuenta las emociones que sintieron en cada una de ellas, permitirá a los alumnos ir dando cuenta de cómo y qué se siente experimentar determinada emoción (De Damas y Gomariz, 2020). Además, como parte complementaria de la estrategia, Sáenz-López et al. (2019) plantean la importancia de consultarles a los menores sobre cómo se han sentido realizando la actividad. Esto facilitará que ellos afiancen y reconozcan lo practicado en la dinámica.

Una segunda estrategia que promueve el desarrollo de la conciencia emocional es la expresión corporal a través de la danza. Según Cañabate et al. (2020) y De Rueda y López (2013), esta es una actividad que mejora la conducta motora del individuo con un propósito expresivo, comunicativo y estético, por lo cual se basa en el desarrollo del movimiento con atención en los sentimientos de la persona. En este sentido, es importante considerar qué canciones o melodías se emplearán en este momento y qué movimientos se brindarán como guía. En este proceso, también se puede proponer la libre movilización y exploración del cuerpo. En relación con ello, Pérez y Filella (2019) manifiestan que la música moviliza considerablemente la experiencia emocional y, desde los diversos ritmos y estilos, permite fluir.

Una tercera estrategia que desarrolla la conciencia emocional es el trabajo con el “Medidor de estado de ánimo”. Esta estrategia, planteada por Mira-Galvañ y Gilar-Corbi (2020), permite a los estudiantes etiquetar, gestionar y comprender sus emociones. De este modo, ellos son capaces de tomarse un momento para expresar lo que piensan y lo que sienten. En esta línea, como parte de la estrategia, el último día de clase se introduce una palabra “nueva” relacionada con las emociones y esta es explicada por el docente. Además, a manera de asamblea, esta emoción es dialogada y relacionada con situaciones cotidianas. Por último, los alumnos son encargados de compartir la palabra con sus familiares en casa y, al iniciar la siguiente semana, recuerdan la palabra y la introducen en el “Medidor de estado de ánimo”.

Una cuarta estrategia que facilita el desarrollo de la conciencia emocional lleva por nombre “¿Cómo me siento?” y fue diseñada por Aguaded y Pantoja (2015). Esta tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de reconocer su propio estado emocional y de afirmar este reconocimiento mediante la señalización de un rostro que refleje esa emoción. Para ello, primero, se trabaja las emociones a través de la relación de los rostros o dibujos de las emociones con los sentimientos propios de cada estudiante. Posteriormente, el docente emite en voz alta frases que los menores deben completar. En palabras de Aguaded y Pantoja (2015), estas frases pueden ser, por ejemplo, “me siento alegre cuando...”, “me enfado cuando...”, “me siento triste cuando...”, “me siento asustada cuando...”, entre otras.

Una quinta estrategia que promueve el desarrollo de la conciencia emocional es el juego de roles. Esta estrategia persigue enseñarles a los aprendices la

comprensión de las emociones y la autoconciencia emocional (Pozo-Rico y Sandoval, 2020). En esta línea, como actividad principal de este proceso de aprendizaje, los alumnos poseen como meta realizar una representación teatral sobre la comprensión de las emociones para sus familias. Según Winston, estos procesos educativos, basados en el acto dramático, facilitan un aprendizaje vivencial a través de simulaciones en contextos planificados (como se citó en Gallardo y Saiz, 2016). Así, se espera que, asumiendo un rol en la obra, los menores identifiquen y comprendan las emociones que siente su personaje en el contexto de la historia.

Una sexta estrategia que desarrolla la conciencia emocional es la creación de dibujos sobre sus propios rostros. Pozo-Rico y Sandoval (2020) plantearon la siguiente estrategia con el fin de enseñar a los estudiantes a expresar sus emociones. De este modo, se propone que los aprendices creen dibujos de sus propias expresiones faciales, de manera que puedan emplear estos para comunicarse con su docente o con sus compañeros. Si bien los dibujos pueden transmitir distintos mensajes, lo que se persigue principalmente con estos es que los alumnos puedan expresar sus sentimientos, fundamentalmente en situaciones de conflicto. Asimismo, se espera que los empleen al lidiar con la ansiedad antes de los exámenes o al sentir frustración al observar sus calificaciones (Pozo-Rico y Sandoval, 2020).

Una séptima estrategia que plantea el desarrollo de la conciencia emocional es la creación de un videojuego sobre la comprensión de emociones. A diferencia de las estrategias presentadas anteriormente, esta propuesta de Pozo-Rico y Sandoval (2020) se encuentra planteada para ser trabajada en entornos de aprendizaje virtual. En consecuencia, se pretende que los aprendices, a través de la creación de su propio videojuego, desarrollen la comprensión de sus emociones, a la vez que el autorreconocimiento de estas. Asimismo, los autores proponen que, al culminar la creación del juego, los alumnos puedan disfrutar este con sus familias. Esta estrategia es rescatable, pues la generación de actividades que consideran a la familia provoca que los padres se involucren más en la educación de sus hijos (Gomariz et al., 2019).

Una última estrategia que desarrolla la conciencia emocional es “El rostro de Mary”. Esta estrategia, creada por Guedes et al. (2020), consiste en mostrarles a los estudiantes el semblante de “Mary”, a partir de una emoción correspondiente: miedo, sorpresa, enfado, tristeza, aversión y alegría. Luego de ello, se les invita a

experimentar la expresión facial de cada emoción, de manera que puedan analizar las diferencias en la parte inferior y superior de sus rostros. De este modo, esta estrategia persigue que los menores sean capaces de identificar las emociones de otras personas y de sus compañeros sobre la base de sus expresiones faciales. En esta línea, es importante mencionar que para lograr ello, se requiere que los alumnos sean capaces de reconocer, de manera precisa, las distintas emociones en sí mismos.

Por otro lado, una metodología que permite el desarrollo de la conciencia emocional es la pedagogía teatral. Sobre la base de esta metodología, Cruz et al. (2013) generaron un taller con una duración de 6 sesiones (de una hora cada una). En cada encuentro, se propone trabajar una emoción básica (alegría, tristeza, sorpresa, ira, desagrado y miedo). En adición, las sesiones se llevan a cabo mediante el trabajo individual y en parejas, y se desarrollan siguiendo la siguiente secuencia: Primero, se introduce los contenidos y se genera motivación hacia el trabajo. Luego, se realizan ejercicios dramáticos para la expresión y el reconocimiento emocional (mimo, maquillaje, cuentacuentos, clown e improvisaciones). Finalmente, se propone una reunión general para la expresión de impresiones e intercambio de experiencias.

Es importante tener en cuenta que la aplicación de algunas estrategias o metodologías como la creación de un videojuego (Pozo-Rico y Sandoval, 2020) y la pedagogía teatral (Cruz, et al., 2013) pueden demandar un mayor uso de recursos que otras, al igual que una mejor preparación para la ejecución de estas. De igual forma, en este proceso, es necesario aprovechar los momentos de equivocaciones para recordarles a los alumnos que de los errores se aprende y que practicando constantemente es que lograrán su objetivo (Sáenz-López et al., 2019). En adición, es recomendable que se aprovechen distintas situaciones en las que los menores muestren una alta carga emocional. En estas, se les puede brindar un momento para que valoren y reflexionen sobre las emociones que vienen experimentando.

Sobre la base de lo presentado anteriormente, se puede afirmar que existen distintas estrategias para desarrollar la conciencia emocional. Estas, al tomar aspectos artísticos y llamativos para los menores, favorecen que sean practicadas continuamente por estos. Asimismo, Aguaded y Pantoja (2015), sustentan que las estrategias se potencian cuando son trabajadas de la mano de dramatizaciones, espacios de plática y la reflexión a la que estos conduzcan. Por ende, se debe

considerar el diálogo y la reflexión como momentos importantes en la aplicación de las estrategias, así como las dramatizaciones, en cuanto estas se requieran. Por otra parte, es relevante mencionar que existe otro aspecto que los alumnos de primaria deben desarrollar. Este es la regulación emocional y será abordado a continuación.

## **1.2. Regulación Emocional**

Tomando como referencia la definición elaborada por Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional se determina como la capacidad que poseen las personas para manejar sus emociones de manera apropiada. Por consiguiente, esto supone tomar conciencia de la relación que existe entre las emociones, la cognición y el comportamiento. Además, esto significa contar con estrategias efectivas de afrontamiento, habilidad para expresar las emociones, capacidad para autogenerar emociones positivas en momentos difíciles y control para manejar las emociones y no permitir que nuestros impulsos nos dominen. En este sentido, es importante desarrollar esta competencia en los alumnos, pues esta les ayudará a mantener el control de sus impulsos en distintas situaciones y generar respuestas efectivas.

La investigación demuestra que existen diversas estrategias y disciplinas que posibilitan el desarrollo de la regulación emocional en los estudiantes de primaria. A continuación, se sintetizará un conjunto de actividades aplicadas en escuelas a nivel primario en los últimos años. Según los investigadores y especialistas que se presentarán, todas estas actividades obtuvieron resultados efectivos en los respectivos contextos en donde han sido aplicadas.

Una actividad que permite el desarrollo de la regulación emocional es el Mindfulness. Esta práctica de meditación, presentada en el trabajo de investigación de Sepúlveda et al. (2019), brinda instrumentos para poder trabajar las emociones dentro del salón de clases. De este modo, se propone trabajar primero el sentir, es decir, que los aprendices identifiquen dentro de sí emociones como la furia, el enfado y la tristeza; de manera que se les pueda brindar herramientas para controlarlas. Estas herramientas son el control de la respiración, el poder masajearse unos con otros y el hablar de cómo se sienten. A través de estas, los alumnos podrán liberar tensiones y retornar a su estado cotidiano.

Por otro lado, una primera estrategia que facilita el desarrollo de la regulación emocional es el ritual de los cuatro minutos de silencio. Esta pretende que los aprendices tomen un momento para relajarse y que se cree un clima favorable en el aula para el inicio de la sesión (Cañabate et al., 2020). En esta línea, se espera que los estudiantes puedan emplear esos minutos para controlar sus emociones y generar una actitud predispuesta a la atención de la clase. Realizar el ritual posee dos grandes ventajas: 1) su aplicación dura un corto tiempo; y 2) puede aplicarse en varios momentos del día. Así, las circunstancias más precisas para su ejecución pueden ser al culminar los recreos, pues los menores regresan al salón con un cúmulo de energía y emociones que necesitan ser reguladas.

Una segunda estrategia que promueve el desarrollo de la regulación emocional es el compartir experiencias. Esta se centra en que los estudiantes reflexionen sobre lo vivido en la clase, las nuevas experiencias acontecidas y las emociones que han ido experimentando, además de que compartan algunas de estas vivencias con sus compañeros voluntariamente (Cañabate et al., 2020). Este momento de reflexión permite que los alumnos puedan relajarse e ir controlando sus emociones, mientras van comprendiendo por qué se sintieron así. También, según Ferrés y Masanet (2017), este tiempo de comunicación suscita que los menores se sientan comprendidos desde sus diversas manifestaciones. Por ello, los mismos autores resaltan la importancia de que el docente se involucre y movilice las interacciones.

Una última estrategia que desarrolla la regulación emocional es la "Wonderbox". Esta creación de Laura Fernández y Javier Fernández (2019) es una especie de buzón donde los aprendices pueden depositar sus escritos en los que liberan sus sentimientos o preocupaciones. De esta manera, ellos logran pedir ayuda a su docente sin que sus compañeros se enteren. Igualmente, la acción de escribir, las preocupaciones que poseen, representa una estrategia útil de desahogo, de forma que los alumnos pueden sentirse aliviados una vez que se desprenden de la emoción negativa que se encuentra escrita en el papel. Además, saber que su profesor leerá lo que sienten y los comprenderá o apoyará les genera tranquilidad.

Por otra parte, una disciplina que desarrolla la regulación emocional es el yoga. Cañabate et al. (2020) lo definen como un ejercicio que posee influencias positivas en las áreas psicológicas y cognitivas. De esta forma, los autores afirman que esta

disciplina aumenta el estado de atención y concentración, además de que disminuye los síntomas de preocupación, depresión y estrés. Por ende, al practicar yoga, los estudiantes no solo disfrutan de la oportunidad de realizar actividad física, sino que también experimentan un momento de relajación, de liberación mental y de concentración en sí mismos, en el cual prestan atención a su respiración y a cada una de las partes de su cuerpo.

Una segunda disciplina que permite el desarrollo de la regulación emocional es el Tai Chi. Este es un ejercicio de origen chino que se suele emplear con el objetivo de mejorar la calidad de vida física, mental y espiritual (Cañabate et al., 2020). Además, Wilkie (2012) afirma que, en su aplicación escolar, el Tai Chi promueve la concentración, el control corporal y coordinación motriz. Así, al ejecutar este ejercicio, los menores poseerán un tiempo para explorar, ordenar o canalizar las emociones que van experimentando a lo largo del día o que llevan contenidas dentro de sí y que esperan ser liberadas en forma de energía. Igualmente, los aprendices retomarán sus actividades académicas con mayor calma y predisposición. Por ello, se espera que estos puedan realizar Tai Chi en algún momento de la jornada escolar.

Una tercera disciplina que facilita el desarrollo de la regulación emocional es el Estiramiento Global Activo. Como afirma Loroño (2018), este es un estiramiento efectivo para mejorar o prevenir lesiones en el cuerpo, al igual que para aumentar el rendimiento muscular. Para su efectividad, el autor propone realizarlo una vez por semana. Además, al igual que los ejercicios presentados anteriormente, el Estiramiento Global Activo realiza una interacción entre la actividad corporal y la actividad mental, la cual se encarga de los procesos y reacciones emocionales (Cañabate et al., 2020). Por tanto, esta actividad ayudará a que los estudiantes generen una relación más armónica con su cuerpo, aprendan a controlar sus impulsos y dominen los alcances que posee su cuerpo en relación con sus reacciones emotivas.

Una última disciplina que promueve el desarrollo de la regulación emocional es el Qi-gong. Esta mejora la regulación de la ansiedad, los síntomas depresivos y la autoeficacia (Cañabate et al., 2020). Así, se puede aseverar que los objetivos del Qi-gong son optimizar la salud, eliminar la ansiedad, el estrés y la depresión, además de ayudar a obtener más energía y vitalidad. A nivel educativo, Wang et al. (2017) proponen la realización de adaptaciones didácticas a las propuestas que presenta

esta disciplina. De esta forma, como afirman los autores, los menores lograrán conectar su alma con su cuerpo y regular sus niveles de ansiedad o estrés que pueden surgir como resultado de las situaciones propias de las interacciones escolares.

Como se puede apreciar, existen distintas formas de desarrollar la regulación emocional en los estudiantes. Si bien las disciplinas no pertenecen al campo de la didáctica, es labor del docente adaptar los ejercicios que estas proponen para su aplicación efectiva en la escuela primaria. En esta línea, es importante mencionar que la práctica de actividad física, escuchar música o pensar en cosas positivas generan endorfinas suficientes para superar las emociones negativas (Sáenz-López et al., 2019). Es por ello que estas actividades se presentan como formas efectivas para aprender a controlar, canalizar y expresar las emociones. Por otra parte, es necesario mencionar que existe otro aspecto que los menores deben desarrollar. Este es la autonomía emocional y será abordado en el siguiente apartado.

### **1.3. Autonomía Personal**

Para comprender qué se entiende por autonomía personal, se tomará la definición de Bisquerra y Pérez (2007), quienes definen este aspecto como un concepto amplio que abarca un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Es decir, la autonomía personal se ve reflejada a través de la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, al igual que la autoeficacia emocional. En este sentido, es importante desarrollar esta competencia en los estudiantes, ya que esta potenciará su capacidad de reconocerse y aceptarse a sí mismos, los guiará a realizar con responsabilidad sus acciones, y les permitirá agenciarse de todos sus recursos para desenvolverse como seres felices.

La investigación demuestra que existen diversas estrategias que posibilitan el desarrollo de la autonomía emocional en los alumnos primaria. A continuación, se sintetizará un conjunto de estrategias aplicadas en escuelas a nivel primario en los últimos años. Según los investigadores y especialistas que se presentarán, todas estas herramientas obtuvieron resultados óptimos en los respectivos contextos en donde han sido aplicadas.

Una primera estrategia que permite el desarrollo de la autonomía emocional es el “Botiquín emocional”. Esta estrategia, planteada por Sáenz-López y Díaz (2012), propone brindar al alumnado una serie de actividades a realizar para poder superar el desánimo y para aprender a guiar los pensamientos, además de trabajar la educación de la felicidad. Cada una de estas dinámicas son presentadas a los alumnos como antídotos o analgésicos que se encuentran en el botiquín. Algunas de estas son pensar en experiencias positivas que han vivido en el pasado, describir cosas que uno ha hecho bien, compartir en clase cómo se sienten (otorgar un puntaje del 0-10) y explicar por qué consideran que es así, y escribir en un papel las cosas que los hacen felices. Todas estas actividades son prácticas y sencillas para su ejecución en el aula.

Otras actividades que forman parte de este “Botiquín emocional” y que se pueden tornar un poco más divertidas para los estudiantes son anotar en una libreta qué se llevarían a una isla desierta, pensar en qué animal les gustaría ser y por qué, y compartir ante la clase cómo quieren que sea la siguiente sesión, el recreo o el fin de semana. En adición, pensar en que la clase es una serie de TV y brindarle un papel a cada menor, suponer que sus familias son una compañía de teatro y otorgarles a cada quien un personaje a representar, así como imaginar que sus vidas son una película y ellos son el director y el actor principal son opciones que también se pueden emplear como píldoras o antídotos. Así, por medio de estas actividades, se persigue que los alumnos gestionen sus emociones y fortalezcan su autoestima.

Una segunda estrategia que facilita el desarrollo de la autonomía personal es la pintura mural de la ruta emocional. Esta estrategia propone que los aprendices dibujen y pinten, de manera creativa, el proceso que siguen las emociones desde que surgen hasta que son exteriorizadas. De esta forma, como afirman Pozo-Rico y Sandoval (2020), se busca enseñar el uso del poder de las emociones positivas con el fin de que los menores mejoren sus propios sentimientos positivos y los sentimientos positivos de los otros. Asimismo, se pretende que los alumnos, a través de la elaboración de esta pintura, aprendan sobre cómo actúan sus emociones para saber cómo expresar y manejar estas en distintas situaciones. Todo ello conlleva a que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de gestionar sus emociones.

Una tercera estrategia que promueve el desarrollo de la autonomía personal es el planteamiento de objetivos y la recreación de estos. Esta estrategia propone que el

docente junto con los estudiantes comenten ideas de proyectos que les gustaría realizar en el aula en relación con sus intereses personales (Sáenz-López y Díaz, 2012). Con ello, se pretende que los alumnos sean quienes organicen lo necesario para llevar a cabo el proyecto, mientras el maestro los guía. Además, como expresa Modzelewski (2016), al realizar estos planes, los menores desarrollarán una conciencia crítica y una actitud democrática y dialógica. De este modo, se espera que estos adquieran mayor responsabilidad, sean autoeficientes emocionalmente, aprendan a vencer las adversidades y reconozcan el valor de pedir y brindar ayuda.

Una cuarta estrategia que desarrolla la autonomía personal es el debate sobre el principio del 90/10 de Covey, quien afirma que las personas son 90% acciones propias y 10% influencias externas. Es decir, Covey pretende demostrar que la felicidad de cada ser depende, en gran medida, de sí mismo y lo que le pueda suceder es resultado de sus acciones. En este sentido, esta estrategia, propuesta por Sáenz-López y Díaz (2012), pretende que los alumnos generen un debate en el aula en torno a este tema, dando a conocer, por consiguiente, su forma de pensar, la manera en cómo vienen gestionando sus emociones, qué es lo que piensan de las emociones, cuáles son los motivos que los afectan a ellos emocionalmente, y qué acciones realizan cotidianamente para lograrse como personas felices.

Una quinta estrategia que permite el desarrollo de la autonomía personal es la selección de las canciones que más nos animan o que nos sirven para estudiar. Esta estrategia, también presentada por Sáenz-López y Díaz (2012), tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a manejar sus emociones, mientras realizan otras actividades. Igualmente, les permite demostrar su capacidad para autogestionarse, pues realizar la elección de una canción para estudiar no suele ser fácil. Como es sabido, la música posee la capacidad de transmitir un mensaje, resultando una forma de lenguaje capaz de expresar ideas o emociones (De Rueda y López, 2013). Esto ocasiona que los menores, muchas veces, se desvíen de su propósito. Por ello, deben ser capaces de seleccionar las canciones que les permitan estudiar tranquilamente.

Una sexta estrategia que facilita el desarrollo de la autonomía personal es el "Abanico". Esta actividad invita a que los estudiantes escriban a cada uno de sus compañeros algo que les guste de estos (Sáenz-López y Díaz, 2012). Para ello, se propone que este ejercicio se realice en una hoja bond, la cual se pliegue en forma de

abanico. De este modo, el “Abanico” vigoriza la autonomía personal de los aprendices, puesto que al aceptar e identificar las cualidades de sus compañeros, estos demuestran que son capaces, primero, de reconocerlas en sí mismos. En ese marco, por medio de la distinción de sus fortalezas y la de otros, los aprendices manifiestan que son personas que poseen autoestima y que se reconocen como seres valiosos.

Una séptima estrategia que desarrolla la autonomía personal es la relativización de la importancia de las cosas. Esta estrategia, expuesta por Sáenz-López y Díaz (2012), señala que los estudiantes deben aprender que todas las cosas no valen lo mismo para todas las personas. Esto a causa de que, varias veces, la poca comprensión de ello origina discusiones entre compañeros. Por eso, es significativo enseñar a los alumnos que no todas las cosas poseen la misma importancia para todos; y que si uno desea que los otros sepan qué valor tiene algo para sí, uno mismo debe decirlo. Además, ante estas situaciones, Modzelewski (2016) resalta la importancia de la autorreflexión y el desarrollo de deseos racionales acerca de las propias emociones. Todo es cuestión de gestionar estas y pensar antes de hablar.

Una octava estrategia que permite el desarrollo de la autonomía personal es la realización de tareas creativas. Esta estrategia, igualmente planteada por Sáenz-López y Díaz (2012), promueve que los aprendices potencien sus habilidades emocionales, pues la creatividad, al ser un aspecto que se halla en el hemisferio derecho del cerebro al igual que las emociones, se encuentra estrechamente relacionada con estas. En adición, Hernández-Mella et al. (2020) aseveran que las actividades creativas permiten canalizar energías y expresar las emociones de una manera diferente. Así, los productos que realizarán los menores hablarán por sí mismos de lo que estos son y desean transmitir. Por otro lado, es relevante mencionar que los estudiantes de primaria disfrutan realizar estos trabajos creativos.

Una última estrategia que facilita el desarrollo de la autonomía personal es la “Wonderwall”. Esta dinámica creada por Laura Fernández y Javier Fernández (2019), como un complemento de la “Wonderbox”, propone que los alumnos posean un lugar dónde colocar sus recursos de educación emocional dentro del aula. Además, tiene como fin que ellos puedan acercarse a este para plantearse interrogantes a sí mismos y, así, entiendan qué es lo que sienten. En adición, esta propuesta conduce a los menores a encontrar la manera de controlar sus emociones y sentimientos por sí

mismos. De esta forma, la “Wonderwall” se convierte en el muro donde los menores podrán ir ubicando y organizando, de forma visible, los recursos que van elaborando para acceder a estos fácilmente cuando lo sientan necesario.

A través de lo presentado anteriormente, se puede apreciar que existen diferentes estrategias para desarrollar la autonomía personal. Si bien algunas están propuestas para trabajarse de manera individual y otras, de manera grupal, todas poseen el objetivo de desarrollar habilidades y capacidades que permitan a los estudiantes ser autoeficaces emocionalmente. Además, estas estrategias fueron planteadas con la finalidad de que los menores sean capaces de autogestionarse, amarse, y reponerse ante las adversidades. Con este y los otros dos aspectos desarrollados en los apartados anteriores, se pretende que los alumnos logren conocerse integralmente y reconocer al otro. De esta manera, posteriormente, serán capaces de desenvolverse en la sociedad de manera efectiva.

## **2. Metodologías Y Estrategias Para El Desarrollo De Competencias Emocionales A Nivel Social**

Así como existen metodologías y estrategias para lograr el desarrollo de competencias emocionales a nivel personal, también existen metodologías y estrategias a nivel social que poseen este mismo propósito. Por ello, se espera que los estudiantes, luego de auto conocerse y aprender a identificar sus emociones, potencien sus habilidades sociales y ciudadanas. Esto no quiere decir que los menores, mientras trabajan una competencia, no pueden poner en práctica otras. Por el contrario, varias estrategias, al ser transversales, permiten que las competencias implicadas se enriquezcan y complementen. Así, para poder terminar de abarcar los cinco bloques, en este apartado se presentarán metodologías y estrategias para desarrollar la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar.

### **2.1. Competencia Social**

En palabras de Bisquerra y Pérez (2007), se entiende por competencia social la capacidad que poseen las personas para mantener relaciones efectivas con los otros. Para lograr ello, es necesario dominar las habilidades sociales, poseer capacidad para la comunicación efectiva, ser respetuoso, tener actitudes prosociales,

ser asertivo, entre otras habilidades y capacidades. En este sentido, es importante desarrollar esta competencia en los aprendices, puesto que esta les brindará las herramientas para comunicarse y relacionarse de manera armoniosa y respetuosa con sus compañeros y docentes, al igual que con los agentes de la sociedad. De la misma forma, estos conocimientos y habilidades adquiridos conducirán a los alumnos a ser asertivos y saber cómo prevenir y solucionar conflictos.

La investigación demuestra que existen diversas estrategias que posibilitan el desarrollo de la competencia social en los estudiantes de primaria. A continuación, se sintetizará un conjunto de estrategias y metodologías aplicadas en escuelas a nivel primario en los últimos años. Según los investigadores y especialistas que se presentarán, todas estas actividades obtuvieron resultados favorables en los respectivos contextos en donde han sido aplicadas.

Una primera estrategia que facilita el desarrollo de la competencia social es la disposición del tiempo de esparcimiento. Esta actividad posee el objetivo de que los estudiantes cuenten con cierto tiempo del horario de clases para darse la oportunidad de socializar entre ellos (Sáenz-López et al., 2019). Esto, a su vez, fomenta una relación abierta y sin barreras entre los alumnos. Asimismo, de acuerdo con Bruner, esta acción dialógica desarrolla las habilidades comunicativas, verbales y no verbales de los menores, las cuales son imprescindibles para su desenvolvimiento futuro en la sociedad (1998, como se citó en Gallardo y Saiz, 2016). Por este motivo y para fortalecer las relaciones entre los aprendices, se sugiere brindarles este tiempo de esparcimiento al comienzo o antes de iniciar la sesión de clases.

Una segunda estrategia que promueve el desarrollo de la competencia social es la evaluación de la sesión. Esta procura que los alumnos muestren su satisfacción o insatisfacción sobre la sesión, así como que compartan con sus demás compañeros cómo se sienten luego de haber concluido la clase (Sáenz-López et al., 2019). Esta evaluación brinda un espacio de discusión entre los compañeros en el que comparten y contrastan sus puntos de vista de manera asertiva y con un comportamiento prosocial. Igualmente, el compartir sus emociones, permite que los menores pongan en práctica la comunicación receptiva y la comunicación expresiva. Estas capacidades, hacen posible que los estudiantes atiendan, comprendan y respondan los mensajes de sus compañeros con claridad (Bisquerra y Pérez, 2007).

Una tercera estrategia que permite el desarrollo de la competencia social es la caracterización de personajes. Como señalan Pérez y Filella (2019), interpretar objetos, títeres, personajes de vídeos o cuentos posibilita que los estudiantes adopten la perspectiva emocional del ser interpretado, analicen otras realidades y manifiesten, por medio de ellos, sus propias preocupaciones e inquietudes. De esta forma, los aprendices disfrutan de la oportunidad de compartir sus emociones y de fortalecer sus habilidades sociales básicas (Bisquerra y Pérez, 2007). En esta línea, Roger y López (2006) afirman que, gracias a este tipo de actividades, los menores desarrollan una mejor comprensión y empatía hacia las personas que desempeñan esos papeles en la vida real.

Una cuarta estrategia que facilita el desarrollo de la competencia social es el “rompecabezas”. Esta famosa estrategia motiva el trabajo colaborativo y otorga, como característica fundamental, un rol a cada estudiante dentro de su equipo (Ambrona et al., 2012). De igual forma, la aplicación del “rompecabezas” implica el planteamiento de una secuencia de trabajo, la cual, según Ambrona et al. (2012), está compuesta por cuatro momentos: primero, se recupera los saberes previos de los estudiantes; luego, se conforman los grupos y se le otorga un rol específico a cada integrante; después, se explica y se realiza la actividad planificada; y finalmente, se realiza una actividad de fijación de contenidos. Así, los alumnos socializarán entre ellos, mientras aprenden y conforman una pieza fundamental en este proceso.

Una quinta estrategia que promueve el desarrollo de la competencia social es el retrato de un compañero con diferentes expresiones faciales. Esta actividad, presentada por Pozo-Rico y Sandoval (2020), propone que los estudiantes realicen, de manera respetuosa y consciente, dibujos de sus compañeros; de modo que cada uno de los retratos muestre una expresión facial relacionada con alguna emoción. En adición, se plantea que, en una asamblea, los alumnos compartan sus dibujos y jueguen entre ellos a adivinar qué emoción es la que representa el dibujo y quién fue retratado. Con ello, se espera que los menores aprendan a reconocer con mayor detalle las emociones de sus pares, fortalezcan su empatía, afiancen su respeto hacia el otro y aprovechen ese momento para interactuar y conocer más a sus compañeros.

Una última estrategia que desarrolla la competencia social es “La hora del círculo”. Esta dinámica facilita e incentiva el respeto mutuo en un entorno afectivo y

seguro (Cefai et al., 2014). “La hora del círculo” promueve el compartir entre compañeros y docente, de manera que estos tienen la oportunidad de escucharse, de apreciar sus puntos de vista y perspectivas de los demás, y de resolver problemas de forma colaborativa. Igualmente, como afirman Gallardo y Saiz (2016), esta interacción entre alumnos y maestro desarrolla el aprendizaje y la inteligencia emocional de estos. Por todo ello, esta estrategia se considera una forma efectiva de fomentar el empoderamiento, la inclusión y la democracia (Cefai et al., 2014). Asimismo, se le resalta por fortalecer el respeto mutuo, la tolerancia y el aprecio por la compañía.

Entonces, se puede afirmar que las estrategias basadas en el aprendizaje experiencial y en el trabajo colaborativo permiten desarrollar la competencia social en los estudiantes. Haciendo alusión al aprendizaje experiencial, se debe mencionar que esta metodología hace uso de estrategias como el juego de roles, los trabajos en grupos pequeños y dramatizaciones (Cefai et al., 2014). Además, gracias a esta, los estudiantes no solo aprenden habilidades específicas, sino que el proceso, en sí, representa una experiencia social y emocional de aprendizaje. En adición, el uso de recursos como los títeres, los personajes de los vídeos o cuentos, en este proceso, permite potenciar el trabajo emocional (Pérez y Filella 2019). Se dice eso, puesto que el tener figuras cercanas de referencia hace más significativa la experiencia.

De igual forma, haciendo referencia al trabajo colaborativo, se debe precisar que a través de esta metodología los aprendices poseen la oportunidad de construir una identidad de equipo y de crear un ambiente abierto a las interrelaciones (Sáenz-López et al., 2019). En esta línea, Loes et al. (2018) afirman que el trabajo colaborativo mejora el potencial del rendimiento de los aprendices y contribuye a la aceptación de las diversidades existentes. Entonces, gracias a dicha metodología, los estudiantes generan mayores vínculos afectivos entre ellos y aprenden a buscar soluciones a los distintos problemas en conjunto. Por otro lado, es necesario mencionar que, además de la competencia social, existe otro aspecto que los alumnos deben desarrollar. Este es la competencia para la vida y el bienestar, la cual será abordada a continuación.

## **2.2. Competencia Para La Vida Y El Bienestar**

Para comprender qué se entiende por competencia para la vida y el bienestar, se tomará la definición de Bisquerra y Pérez (2007), quienes precisan esta como la capacidad para enfrentar efectivamente los desafíos de la vida cotidiana a través de

la adopción de comportamientos responsables y oportunos. Estos desafíos pueden entenderse como experiencias privadas, profesionales o sociales, así como las que surgen inesperadamente. Del mismo modo, esta competencia permite la organización de la vida de una forma sana y equilibrada, además de que facilita experiencias de bienestar. En este sentido, es importante desarrollar esta competencia en los estudiantes, ya que esta los capacita para analizar y responder de manera pertinente a las situaciones que vivencian, así como para fluir y vivir con felicidad.

La investigación demuestra que existen diversas estrategias que posibilitan el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar en los alumnos primaria. A continuación, se sintetizará un conjunto de estrategias aplicadas en escuelas a nivel primario en los últimos años. Según los investigadores y especialistas que se presentarán, todas estas actividades obtuvieron resultados óptimos en los respectivos contextos en donde han sido aplicadas.

Una primera estrategia que permite el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar es el debate con asignación de roles. Esta actividad propone que los estudiantes participen con distintos roles (delegado de clase, miembro de un equipo de mediación, miembro del consejo de alumnado o participante) en un debate, defendiendo la postura que les sea asignada (Hidalgo, 2019). Lo característico de este debate es que cada alumno también debe asumir una emoción. En esta línea, en cada debate, se debe ir asignando nuevas emociones a los roles predeterminados (Hidalgo, 2019). De este modo, se pretende que los aprendices fortalezcan su habilidad para defender su postura en situaciones cotidianas, al mismo tiempo que puedan manejar las emociones que les susciten aquellas circunstancias.

Una segunda estrategia que facilita el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar es la alfabetización emocional en torno a historias. Esta propuesta, presentada también por Hidalgo (2019), plantea que los estudiantes reconozcan primero las emociones básicas partiendo de situaciones ficticias para que, después de reconocerlas y analizarlas, trabajen con situaciones de su propia vida. Para lograr ello, es recomendable emplear los cuentos o las historias. En esta línea, según Danifó y Valdez (2019), la lectura y el compartir de historias desarrollan las habilidades comunicativas y las de resolución creativa de problemas. Asimismo, Hidalgo (2019),

afirma que estos recursos facilitan a los alumnos la adquisición de contenidos y les brindan modelos proyectivos de resolución de conflictos, aplicables en su propia vida.

En esta línea, Merchán et al. (2014) sugieren que la lectura de cuentos o historias debe ir acompañada de otros momentos como el diálogo, la resolución de alguna ficha de trabajo, el compartir o la ejecución de actividades de autodescripción y valoración. De esta manera, se pretende que los aprendices posean un tiempo de interiorización de lo aprendido, así como de expresión de lo que puedan haber sentido al leer el texto. Asimismo, se espera que, tras el intercambio de ideas, el sentirse identificados con algún personaje y la resolución de actividades, los menores sean capaces de afrontar, en la vida real, situaciones similares a las trabajadas mediante las historias, aplicando, así, lo aprendido en relación con cada una de ellas.

Una tercera estrategia que promueve el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar es “Decir y mostrar”. Esta dinámica, también relacionada con la lectura de historias, sugiere que los estudiantes, luego de haber leído el texto, dialoguen entre ellos sobre los sentimientos de los personajes (Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020). Al mismo tiempo, propone que los alumnos analicen las consecuencias de las decisiones de estos, para que luego sean ellos mismos quienes busquen otras alternativas de acción. De acuerdo con Danifo y Valdez (2019), esta experiencia permite que los aprendices realicen una discusión animada en un lugar en el que sienten que pertenecen y pueden desarrollar su autonomía. Igualmente, a través de sus respuestas, se busca que estos den a conocer cómo ellos afrontarían la situación.

Una cuarta estrategia que desarrolla la competencia para la vida y el bienestar es el practicar deporte en equipo. En palabras de Macías et al. (2018), esta estrategia es seleccionada como eje vertebrador para desarrollar en los estudiantes esta competencia, puesto que el deporte en equipo motiva la participación y la adopción de diferentes roles, además de que es muy llamativo. De esta forma, se pretende que los alumnos fortalezcan su trabajo colaborativo, mientras disfrutan de un deporte seleccionado y querido por ellos (Macías et al., 2018). En esta línea, el desarrollo de esta estrategia tiene como objetivo que los menores aprendan a solucionar conflictos fortuitos de forma armoniosa, a la par que practican una actividad saludable que les permite regular sus energías y fortalecer relaciones.

Una quinta estrategia que permite el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar es el “Dado de las emociones”. Esta actividad lúdica, presentada por Merchán et al. (2014), plantea que los estudiantes lancen un dado prediseñado que contenga el nombre de una emoción básica en cada cara, para que luego, a través de mímicas, ellos puedan representar una situación en la que experimentaron dicha emoción. Además, es preciso mencionar que estas situaciones deben ser acordes a una temática elegida previamente por ellos. Con todo ello, se busca que los menores expongan experiencias diarias que viven en la escuela, con sus familias o con amigos (Merchán et al., 2014). Igualmente, se espera que, tras compartir sus vivencias, ellos posean un tiempo en conjunto para aprender y reflexionar en torno a estas.

Una sexta estrategia que facilita el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar es “Decide bien”. Esta estrategia, cuyo objetivo es trabajar el manejo de conflictos, propone que los estudiantes, en grupos de cuatro, analicen una imagen que represente una situación conflictiva; para que, posteriormente, brinden el mayor número de soluciones posibles al problema (Aguaded y Pantoja, 2015). A partir de ello, se espera que los aprendices puedan discutir sus propuestas de solución y seleccionar, sobre la base de sus propios criterios, la que mejor crean conveniente. De este modo, en palabras de Sánchez y Escobedo (2019), esta estrategia promueve la educación emocional para la paz, pues busca la transformación de un pensamiento constructivo para el logro de ambientes más inclusivos, justos y no violentos.

Una séptima estrategia que promueve el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar es la discusión grupal. Esta plantea que los estudiantes, en grupos pequeños, participen activamente intercambiando sus diferentes puntos de vista sobre una misma situación o conflicto (Roger y López, 2006). De esta manera, se busca que los alumnos empleen su poder de convencimiento y que reestructuren el problema para encontrar una solución a este en conjunto. También, se espera que estos concluyan que la mejor manera de resolver conflictos es el diálogo. Pues, según Sepúlveda et al. (2019), este es una forma de cambiar la cultura existente y permite a los menores participar en la sociedad. Por ende, esta estrategia pretende prepararlos para enfrentarse a las distintas problemáticas sociales de manera empática y asertiva.

Una última estrategia que desarrolla la competencia para la vida y el bienestar es el programa “Happy 8-12”. Este videojuego presenta 25 conflictos, de los cuales 15

se desarrollan en un contexto escolar y 10, entre hermanos, en un contexto familiar. El objetivo de este juego es que los estudiantes, según el conflicto, escojan entre las distintas alternativas, la correcta, es decir, la asertiva (Cabello et al., 2019). En adición, en este programa, los alumnos experimentan distintos roles en el conflicto: el de acosador, víctima u observador, potenciando, así, las posibilidades de acción ante un escenario conflictivo (Cabello et al., 2019). De este modo, se espera que los menores aprendan a gestionar sus emociones para que sean capaces de responder efectivamente a las situaciones conflictivas que se puedan presentar en su vida.

Sobre la base de lo presentado anteriormente, se puede afirmar que existen distintas estrategias para desarrollar la competencia para la vida y el bienestar. Las actividades lúdicas, la discusión grupal y la alfabetización emocional en torno a historias son algunas de estas. En esta línea, Pérez y Filella (2019) mencionan que estas estrategias permiten la interacción y la expresión libre de emociones, así como la demostración de empatía hacia el otro. Además, en palabras de Pérez-Escoda et al. (2012), estas estrategias, al emplear reflexiones, ejercicios dinámicos y actividades grupales, facilitan la adquisición de la teoría de una forma vivencial y participativa. Esto permitirá a los aprendices fluir, así como aplicar lo aprendido en la toma de decisiones y en su actuación ciudadana.

Por consiguiente, a través del desarrollo de este último bloque emocional, se espera que los alumnos logren ser competentes emocionalmente, ya que ello habrá significado la adquisición de las habilidades y el potenciamiento de las capacidades necesarias para poder enfrentar las distintas experiencias personales o que acontecen en su entorno de manera efectiva. En adición, potenciar esta última competencia significa que los estudiantes han desarrollado, a su vez o con anterioridad, los otros cuatro bloques emocionales ya presentados. Lograr todas estas competencias emocionales es fundamental, pues facilitará a los menores conocerse integralmente, aprovechar al máximo sus fortalezas, afrontar sus debilidades, forjar relaciones sólidas y ejercer su ciudadanía de manera efectiva.

## Reflexiones Finales

Sobre la base de las diversas propuestas didácticas presentadas en los apartados anteriores, la interrogante inicial del presente Estado del Arte ha quedado respondida y el objetivo de analizar metodologías y estrategias que permiten desarrollar las competencias emocionales en el nivel primario ha sido cumplido. De esta manera, se puede aseverar que existen distintas actividades prácticas y viables de realizar que facilitan el desarrollo de cada una de las competencias emocionales en los estudiantes de educación primaria. Por ello, es importante que los docentes tomen la iniciativa de aplicar estas actividades en sus aulas, a la par de los asuntos académicos que propone únicamente el currículo de educación que poseen varios países como el Perú.

Asimismo, a través del análisis y reflexión de las fuentes investigadas, se constató que todas las metodologías y estrategias planteadas para el desarrollo emocional de los estudiantes de primaria lograron resultados satisfactorios en los contextos en donde han sido aplicadas. En adición, es importante mencionar que la mayoría de las escuelas de nivel primario que emplean estrategias para el desarrollo de competencias emocionales se encuentran en España. Esto puede deberse a que Rafael Bisquerra, el máximo promotor del desarrollo de competencias emocionales, es oriundo de ese país y ha realizado programas e investigaciones en dicho contexto. Además, otra probabilidad de que suceda ello, es que España, dentro de su currículo básico, propone la enseñanza de competencias emocionales en las escuelas.

Sea certera o no alguna de las premisas planteadas en el párrafo anterior, lo indiscutible es que el Perú, debería tomar la propuesta educativa española como un referente a ser adaptado y desarrollado en sus instituciones de educación básica. En relación con lo expresado, Pérez-Escoda et al. sostienen que “(...) los sistemas educativos deberían considerar seriamente la incorporación de programas destinados al desarrollo de estas competencias, que en definitiva favorecen el bienestar personal y social del alumnado” (2012, p.1201). Además, como se pudo observar anteriormente, dotar de estas herramientas emocionales a los alumnos permite que estos puedan formarse como ciudadanos responsables y comprometidos con su accionar. Esto implica su compromiso y motivación por adquirir nuevos aprendizajes.

Haciendo referencia a las metodologías y estrategias sintetizadas en la presente investigación, es necesario precisar que, si bien estas se encuentran organizadas sobre la base de los bloques emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencia para la vida y el bienestar), de alguna forma, cada una de estas estrategias desarrolla más de un aspecto en paralelo. Esto se debe a que, por su naturaleza, las competencias se complementan entre sí. En este sentido, no se le debe hacer extraño al docente que, mientras trabaja, por ejemplo, la conciencia emocional, a través de alguna estrategia, sienta o perciba que los aprendices están desarrollando a la par la competencia social o la regulación emocional.

Por último, es importante precisar que las estrategias presentadas pueden ser adaptadas y aplicadas en los distintos contextos educativos, siendo el virtual el que prima en estos dos últimos años. Asimismo, para un resultado efectivo de estas herramientas, se debe considerar el desarrollo de habilidades, el centrarse tanto en los menores como en su entorno y la realización de las actividades a lo largo de todo el año escolar (Catalano et al., 2002, como se citó en Pérez-Escoda et al., 2012). Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se propone que nuestro sistema educativo peruano implemente un Currículo Nacional articulado entre las competencias académicas (ya presentes en este) y las competencias emocionales. De esta manera, los maestros podrán potenciar las competencias de su alumnado de forma didáctica y estos recibirán una formación integral, la cual les permitirá afrontar los retos presentes en nuestra sociedad.

## Referencias

- Aguaded, M. y Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2122>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, 23(1), 39-49.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70601005>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros, A. y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education. *Education Sciences*, 10(208), 1-10.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130. 10.1080/02643944.2013.861506
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410. <http://dx.doi.Org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Danifo, J., & Valdez, J. (2019). Building Social Emotional Learning in Youth Through Humanities-Centered Activities: Learn how a reading-based library program builds teen social emotional. *Young Adult Library Services*, 17(2), 27-31.
- De Damas, M. y Gomariz, M. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre Educación*, 38, 279-302. 10.15581/004.38.279-302
- De Rueda, B. y López, C. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 141-148.

- Fernández, L. y Fernández, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 381–386.
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52(25), 51-60.
- Gallardo, I. y Saiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219--229.
- Gomariz, M., Martínez-Segura, M. y Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60.
- Guedes, S., Aparício, M., Ferreira, M., Paiva, O., Costa, S., Duarte, J., Martins, R., & Albuquerque, C. (2020). Assessment of a program to identify expression of emotions by primary school students. *Acta Paulista De Enfermagem*, 33(1), 1-7, 1A-7A. <http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.37689/acta-ape/2020AO0049>
- Hernández-Mella, R., D'Meza-Pérez, P., Ramírez-Jiménez, N., Morel-Camacho, J., Peña-Lantigua, L. y Olivier-Sterling, C. (2020). El arte y su poder transformador. Inconsciente, emociones y creación según la perspectiva junguiana. *Ciencia y Sociedad*, 45(1), 25-34. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i1.pp25-34>
- Hidalgo, J. (2019). Dirección pedagógica desde la emoción. «Cómo tirar los muros emocionales en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 125–129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032089>
- Loes, C., Culver, K., & Trolan, T. (2018) How Collaborative Learning Enhances Students' Openness to Diversity. *The Journal of Higher Education*, 89(6), 935-960. 10.1080/00221546.2018.1442638
- Loroño, A. (2018). Stretching Global Activo. *Medicina Naturista*, 12(1), 4-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267061>
- Macías, D., González, I. y eslava-Suanes, M. (2018). El fútbol como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de educación primaria: una experiencia didáctica. *Educação & Formação*, 3(8), 17-36.

- Merchán, I., Bermejo, L. y González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Mira-Galvañ, M. J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: effects on academic performance. *Frontiers in psychology*, 11, 1-9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01100/full>
- Modzelewski, H. (2016). El diálogo como apuesta ética en las escuelas pluralistas. *Andamios*, 13(30), 83-110.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Revista Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency. *Frontiers in Psychology*, 10(2976), 1-8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02976/full>
- Roger, S. y López, G. (2006). Propuestas y alternativas para la educación emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 8, 17-62.
- Sáenz-López, P., Fernández-Ozcorta, E., Almagro, B. y De Las Heras, M. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15 (1), 79-90.
- Sáenz-López, P. y Díaz, P. (2012). Educación de la felicidad. *Revista Wanceulen EF Digital*, 9, 25-36. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5657>.
- Sánchez, B. y Escobedo, S. (2019). Educación emocional para la paz. Una propuesta para la práctica en la orientación educativa. *Innovación Educativa*, 19(81), 67-88.

Sepúlveda, M., Mayorga, M. y Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s/f). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?*  
<https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>

Wang, C., Seo, D., & Geib, R. (2017). Developing a mind–body exercise programme for stressed children. *Health Education Journal*, 76(2), 131–144.  
10.1177/0017896916652433

Wilkie, H. (2012). Calm in the classroom – using Tai Chi and Relaxation Visualisation. *Educating Young Children - Learning and teaching in the early childhood years*, 18(1), 33-35.

