



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: implementación
de prácticas innovadoras en aulas de educación primaria.

Alessia Lalomia

2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Prácticas
innovadoras en aulas de educación primaria.

Autor: Alessia Lalomia

Director/es: Antonia Cáscales Martínez



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Alessia Lalomia

doctorando del Programa de Doctorado en

EDUCACIÓN

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: implementación de prácticas innovadoras en aulas de educación primaria.

y dirigida por,

D./Dña. ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ

D./Dña. María Angeles Gomariz Vicente

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 16 de septiembre de 2023

Fdo.: Alessia Lalomia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertado en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento, art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

A mis padres, por enseñarme a amar la escuela.

A mis hermanos, por dejarme volar y contar en su apoyo constante.

*A mis amigos, por llenar mis días de
alegría.*

*A todos aquellos que han dejado huella en este intenso y sorprendente viaje, por confiar en mí y
acompañarme desde diferentes partes del mundo.*

Agradecimientos

Mi recorrido por este camino ha sido literalmente un viaje, intenso y lleno de emociones. Un viaje que me ha llevado a traspasar las fronteras de mi isla y sumergirme en la cultura de tres naciones diferentes, y, además, con un viaje intercontinental por medio.

La pandemia ha sido el escenario de mi camino, que a pesar de las limitaciones y dificultades que me ha puesto por delante, nunca me ha detenido. Por lo tanto, me gustaría agradecer a todas las personas que me han acompañado emocionalmente, tanto físicamente como en la distancia, son muchas pero cada una tiene un papel importante.

Agradezco a mi familia por dejarme libre para seguir mis retos, aunque lejos de casa, siempre contando con su apoyo.

Gracias a Antonia, que me abrió las puertas de su casa y me enseñó los fundamentos de la investigación educativa y la ilusión para la educación, en un momento cuando la pasión por mi trabajo era muy débil.

Los primeros pasos fueron posibles gracias a Janet que me amó como una hija, dándome fuerzas sin pedirme nunca nada a cambio.

Gracias a Abdallah, que como un verdadero padre me regaló sonrisas todos los días, incluso cuando el gris cielo inglés no daba esperanza.

Gracias a May, por ser una hermana y amiga, dispuesta a ayudarme emocional y prácticamente.

Gracias a Helle, mi tutora durante la práctica Erasmus para recibirme en Dinamarca y para introducirme a muchas escuelas.

Y también a los directores de la escuela de Nørrebro Park School que se convirtió en mi casa durante seis meses.

A Patricia, por apoyarme y creer en mi proyecto. Sin ella no hubiera podido crear e implementar actividades educativas para los alumnos.

Gracias a todos los profesores de la escuela, todos los miembros del After School Institution (KKFO) donde pasé la mayor parte de mi tiempo escribiendo sobre mi investigación.

Gracias a todos los profesores de las escuelas visitadas en Copenhague.

A Minna por hacer que mi corta estancia en Finlandia fuera productiva y exitosa.

Gracias a los expertos que evaluaron mis instrumentos ayudándome a validar científicamente mi trabajo y a los profesores conocidos durante las conferencias.

A los docentes que cumplieron la encuesta, dedicándome un tiempo durante las entrevistas.

A los revisores de este trabajo por garantizar su cientificidad.

Gracias a Gloria con quien pude colaborar y enseñar a estudiantes universitarios en la Universidad del Valle (Colombia).

Gracias a Esteban, por cuidarme sin excepciones, arriesgando todo.

RESUMEN

El estudio de la emoción en la práctica escolar es objeto de interés en el panorama de la investigación educativa (Bisquerra, 2016; Mora, 2016), dado que el aprendizaje está directamente relacionado con las emociones. Si bien, el estudio de la Inteligencia Emocional este marcado por deferentes autores; Mayer (2001) señala cinco fases hasta el momento en el desarrollo del campo de estudio de la Inteligencia Emocional que pueden ayudarnos a entender de donde surgen los conceptos y habilidades que actualmente se presentan juntos bajo el epígrafe de IE. La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de las pruebas psicológicas. Aunque algunos autores hablan sobre la "inteligencia social" las concepciones sobre Inteligencia siguen siendo meramente cognitivas. Durante el 1970-1989, el campo de la cognición y el afecto examina cómo las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia "intrapersonal". En el 1990, Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias. Luego, con Goleman que publica su libro "Inteligencia Emocional" y el término IE salta a la prensa popular. Desde este momento, se producen refinamientos en el concepto de IE y se introducen nuevas medidas. Aparecen las primeras revisiones de artículos de investigación.

Teniendo en cuenta que no hay aprendizaje sin inversión de emociones (Bisquerra, Pérez – González y García Navarro, 2015), es necesario que en el entorno escolar se produzca un interesante proceso de formación emocional. A partir de los descubrimientos en el campo de la neurociencia de las emociones, con la definición del cerebro emocional es posible definir la estrecha relación entre mente y cuerpo (Damasio, 2005). Goleman (1996) señala la inteligencia emocional como la capacidad que potencialmente posee cada persona y que pone en práctica considerando factores como la motivación, el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento y la forma de relacionarse con otras personas. La educación de esta habilidad ofrece una posible respuesta al problema de la pobreza de significado que caracteriza a la sociedad en la que vivimos, donde se pierde el valor del afecto, el autoconocimiento y el respeto por el otro.

La educación no es un proceso de individualización (García Fernández y Giménez- Mas, 2010) sino que el ser humano forma parte de una comunidad, ergo, si la inteligencia emocional es una cualidad íntima y fundamental en la vida de una persona, igualmente importante es la realización de una educación de todo esto, dentro del grupo con el que te relacionas. La presente tesis doctoral nació de la necesidad de privilegiar el aspecto "emocional" de la vida escolar diaria que en el escenario del siglo XXI es complejo en vista del aumento de sujetos con trastornos de conducta y episodios que muestran las dificultades de relación de los estudiantes.

Sin embargo, la realidad de la vida escolar es muy diferente del horizonte teórico que sigue siendo una hermosa portada de un libro que nunca se ha completado. Este pensamiento, vivido en la práctica diaria durante los años de experiencia laboral, hizo nacer la necesidad de hacer que

mi perfil de maestro sea "interesante" al investigar las prácticas que le permiten desarrollar la competencia emocional, transformar lo que es un sueño en una realidad. Yo uso el término interés porque como dijo Leonardo da Vinci, "Comer sin hambre hace daño a la salud, así como el estudio sin motivación daña la memoria". La misma etimología de la palabra interés significa "estar dentro", tan íntimamente involucrado con lo que haces.

El objetivo de estas tesis doctorales es ofrecer a los docentes apoyo práctico y fácil de implementar, ofreciendo estrategias, técnicas operativas para implementar en el aula mediante la evaluación de los efectos producidos en los alumnos y en el proceso de enseñanza- aprendizaje en general. La información y la reflexión sobre los materiales encontrados, la aplicación y la experimentación, compartiendo con las figuras profesionales involucradas, el deseo y el entusiasmo para facilitar el proceso de capacitación del alumno han sido los elementos básicos en la fase práctica.

La educación es un aspecto de la vida que no se limita al puro entrenamiento intelectual. Se sustancia de influencias que nos llegan desde diferentes entornos y que involucran interacciones sociales, familiares y grupales. En el caso de la escuela, la inteligencia se encuentra con la emoción a través de la educación emocional, o precisamente en el ámbito del Social and Emotional Learning (SEL). La educación socioemocional define una amplia gama de habilidades, no específicamente académicas, que los individuos necesitan para establecer metas, manejar el comportamiento, construir relaciones y procesar información (CASEL, 2014).

Asumiendo esta perspectiva se necesita desarrollar los siguientes aspectos para lograr un proyecto de educación emocional: enfoques holísticos y un entorno más amplio en toda la escuela, actividades flexibles y atentas a las necesidades de todos los niños, métodos más atractivos sobre las relaciones entre pares, conexión con el currículo de la escuela.

Como se expresa Bisquerra (2011) la educación emocional "sigue una metodología práctica con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales" (p. 18) e implica contribuciones de diversos estudios, como investigaciones sobre concepto de *fluir*, o incluso, la teoría de las inteligencias múltiples. Es importante conocer las experiencias de educación emocional en centros concretos mediante la aportación de evidencias y la descripción de hechos tal como han sucedido (Bisquerra, 2014). Conocer lo que se está haciendo puede servir para un conocimiento de carácter general, como sugerencia para otros profesionales o como crítica sobre lo que no se apoya, con la intención de contribuir a la mejora de la práctica de la educación emocional. Con este propósito se presenta la situación de la educación emocional en España, describiendo los estudios y los proyectos desarrollados en las diferentes regiones de la península ibérica. Además, se analiza el panorama de la educación emocional conocido como SEAL, entendido como una extensión del SEL, que ayuda a desarrollar habilidades para mantener relaciones positivas, resolver problemas, adoptar una vida saludable y ser ciudadanos responsables. La elección de tratar el SEAL se basa sobre el hecho de ser un conjunto de materiales a modo de currículo explícito que nos permite pensar una integración curricular en las escuelas. Después haber analizado las fundamentas teóricas del tema a investigar, se analizaron, actividades

innovadoras en el marco de la educación socioemocional, observadas en diferentes escuelas en el territorio de Dinamarca y una en Finlandia. El propósito de la observación ha sido de conocer las metodologías y estrategias que desarrollan los procesos de educación socioemocional en niños de 6 a 11 años. La elección de la escuela Nørrebro Park Skole estuvo motivada por la implementación en el currículo de una tarea obligatoria llamada Klassen Tid: un tiempo dedicado en el que alumnos y profesores hablan en un ambiente íntimo y confidencial.

La metodología utilizada es de observación directa y sistemática durante una experiencia práctica de inmersión en la vida escolar de la escuela danesa, donde el investigador ha tenido un rol activo. Ha sido relevante presentar los pilares de la organización escolar de la escuela, con las estrategias activas que favorecen el desarrollo del perfil socioemocional del alumnado, las actividades que llevan a los estudiantes a promover y desarrollar el bienestar personal; reflexionar sobre el uso de estrategias activas, algunas experimentadas directamente por los profesores, y otras de realización propia, considerando materiales académicos del contexto danés y los principios básicos que fundamentan la vida de la institución escolar. Tras una descripción del proceso de documentación a través de medios tecnológicos y su difusión por los canales sociales, se ha describe el proceso de job shadowing, una metodología que ofrece nuevas perspectivas de estudio facilitando un intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales del contexto educativo. El enfoque de investigación considera un modelo multisistémico y multimodal que analiza el ámbito de la educación en su complejidad. Se inscribe en el marco de la investigación cualitativa que entiende la realidad de forma holística, observando el contexto en su forma natural, entendiendo sus diferentes perspectivas (Sandín, 2003). Para llevar a este objetivo se exige la utilización de diversas técnicas interactivas y flexibles, en un enfoque constructivista, globalizado y activo. Se produjo una fase de diseño ad hoc del instrumento, mediante la cual, gracias a una revisión bibliográfica se fueron elaborando ítems con referencia a diferentes aspectos que forman parte de la educación socioemocional. Como la finalidad era conocer qué tipo de prácticas llevaba a cabo el profesorado en sus sesiones de enseñanza diaria, se optó para el diseño de dos instrumentos, un cuestionario sobre “Las metodologías de educación socioemocional y su conexión con el currículum escolar”, y una entrevista para “Investigar la puesta en práctica de principios de educación socioemocional”. Una vez diseñada las primeras versiones de los instrumentos que, en un principio cumplían casi todos los requisitos para ser utilizados como instrumentos de recogida de información en esta investigación, se procedió a analizar su validez y, para ello, se sometió al juicio de 15 expertos.

Durante el trabajo de campo, mediante una investigación de lo que pasaba en las escuelas de diferentes contextos, se han aportado datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender. En breve, han sido analizados varias prácticas implementadas en las aulas de primaria, considerando el modelo de educación socioemocional y como enfoque integrador la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996). Teniendo en cuenta los objetivos, y siendo la descripción de actividades esenciales para contestar a la pregunta de investigación, se describieron las actividades observadas, con el soporte de las informaciones de algunas entrevistas. De cada actividad se describe el tiempo, los educadores involucrados, las competencias socioemocionales implementadas, los pasos operativos de

desarrollo. En particular, la atención se focalizó sobre el desarrollo del tiempo de clase, porque todas las escuelas visitadas en Dinamarca lo tenían como tarea obligatoria, mientras que en Finlandia se obtuvieron informaciones sobre programas específicos de educación socioemocional. Gracias a estas categorías, fue posible reflexionar sobre los datos, comprenderlos y poder guiar a las conclusiones del estudio. Se ha recopilado la información a través de una transcripción y traducción de los documentos, un proceso de lectura selectiva subrayando y anotando ideas. A continuación, se ha codificado la información utilizando procedimientos gráficos: mapas conceptuales, matrices, diagramas. La codificación de los datos ha sido simultánea al proceso de recogida.

Las técnicas y métodos propios de la investigación cualitativa han planteado la posibilidad de trabajar directamente en el lugar donde se presenta el problema, comprendiendo los fenómenos en la situación donde se producen. Se recopilaron cuestionarios, entrevistas, fotografías y textos escritos en un marco de investigación etnográfico. El análisis de estos registros ha sido posible mediante un acercamiento a los lugares escolares, viviendo la cotidianidad del contexto. Asimismo, se presentaron las características de las escuelas junto con el modelo pedagógico de cada institución.

La elección de la investigación cualitativa como marco metodológico de la presente investigación, ha facilitado un diseño abierto, no estructurado, desarrollado a medida que ha evolucionado la investigación. Durante el trabajo de campo, la exploración es conducida de primera mano a través de la observación participante en un enfoque similar a lo de la etnografía. El intercambio de metodologías y prácticas entre el investigador y los docentes, por un lado, ayudó al primero a ampliar sus conocimientos previos en el panorama de la educación socioemocional; por otro lado, suporto los docentes con sugerencias y estímulos positivos sobre el uso de cierta técnica o estrategia útil.

El análisis de los datos y la presentación de los resultados son detallados en función del diseño de los instrumentos de observación (Ob. 1); los proyectos, estrategias y metodologías que promueven el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (Ob. 2); la documentación de prácticas observadas durante el job shadowing (Ob. 3).

Cabe destacar la relevancia de la estancia hechas en las aulas de primaria, recogiendo los datos mediante los instrumentos del cuestionario y de las entrevistas, analizando las informaciones encontradas durante la observación en la clase y por último el proceso de job shadowing. Se produjo un desarrollo de las llamadas soft skills, con un aumento de autoestima y motivación personal por parte de los docentes y del investigador. Se deduce que los docentes observados han podido reflexionar sobre los posibles límites y fortalezas de sus prácticas diarias, anotando las sugerencias ofrecidas por el observador desarrollando pensamiento crítico y creativo. Los docentes han afinado sus habilidades comunicativas, necesarias para explicar y justificar la elección de una estrategia de enseñanza, mostrando flexibilidad y disposición a aportar cambios para responder a las diferentes situaciones del proceso educativo. Los resultados expuestos, fueron recogidos en un tiempo de seis meses, en algunas escuelas de Dinamarca y una de Finlandia. El

tamaño de la muestra, caracterizado por un número definido de personas docentes, podría ser un límite al proceso de generalización de los resultados a todo el territorio de Dinamarca o Finlandia. Es relevante especificar este detalle, por supuesto el escenario representado por las visitas de escuelas es vasto y puede aportar abundantes informaciones sobre prácticas innovadoras implementadas por los docentes. Para alcanzar resultados significativos en término de números sería deseable, en futuras investigaciones, extender el proceso de job shadowing y observación por un periodo más amplio e involucrar escuelas que sean representativas del territorio observado junto a las necesidades del estudio.

Sería innovador y productivo concretar un proceso de visitas de centros educativos de diferentes países europeos para documentar y difundir prácticas de educación socio emocional. Aprender el mundo emocional representa una temática de interés actual, y, además, ha sido objeto de estudio por numerosos estudiosos, que, en distintos ámbitos científicos, han dejado numerosas semillas durante el curso del tiempo. Por lo tanto, sería deseable implementar currículos de educación emocional en las escuelas a través de la promoción de habilidades de autoconciencia, empatía y expresión de los propios estados de ánimos. Teniendo en cuenta una perspectiva bien auspiciosa, tenemos la esperanza de un aumento de la conciencia de una implementación efectiva de la educación socioemocional.

Palabras clave: Educación socio emocional, metodologías y estrategias innovadoras de docentes, desarrollo de habilidades sociales y emocionales, observación participante, educación primaria.

ABSTRACT

The study of emotion in school practice is an object of interest in the panorama of educational research (Bisquerra, 2016; Mora, 2016) since learning is directly related to emotions. Although different authors mark the study of Emotional Intelligence, Mayer (2001) points out five phases so far in developing the field of study of Emotional Intelligence that can help us understand where the concepts and skills currently presented together under the heading of EI arise from. Intelligence research develops in this period, and the technology of psychological tests emerges. Although some authors talk about "social intelligence", conceptions about intelligence are still merely cognitive. From 1970-1989, cognition and affect examined how emotions interact with thought. Gardner's Theory of Multiple Intelligences is a revolutionary theory of this period, which includes "intrapersonal" intelligence. In 1990 Mayer and Salovey published a series of papers on emotional intelligence, including the first attempt to measure these competencies. Then, with Goleman publishing his book "Emotional Intelligence", the term IE jumped to the popular press. From this moment, there are refinements in the concept of EI and new measures are introduced. The first reviews of research articles appear.

Considering that there is no learning without the investment of emotions (Bisquerra, Pérez – González and García Navarro, 2015), an exciting process of emotional formation must occur in the school environment. From the discoveries in the field of neuroscience of emotions, with the definition of the emotional brain, it is possible to define the close relationship between mind and body (Damasio, 2005). Goleman (1996) points out emotional intelligence as the capacity that each person potentially possesses and that he puts into practice considering factors such as motivation, self-control, empathy, self-knowledge and the way of relating to others. The education of this habilidad offers a possible answer to the problem of poverty of meaning that characterises the society in which we live, where the value of affection, self-knowledge and respect for others is lost.

Education is not a process of individualisation (García et al., 2010), but the human being is part of a community; ergo, if emotional intelligence is a personal and fundamental quality in the life of a person, equally important is the realisation of education of all this, within the group with which you relate. This doctoral thesis was born from the need to privilege the "emotional" aspect of daily school life that, in the scenario of the XXI century, is complex in view of the increase of subjects with behavioural disorders and episodes that espectáculo students' relationship difficulties.

However, the programa de telerrealidad of school life is very different from the theoretical horizon that remains a beautiful cover of a book that has never been completed. This thought lived in daily practice during the years of work experience, gave birth to the need to make my teacher profile "interesting" by investigating the rules that allow you to develop emotional competence and transform what is a dream into a programa de telerrealidad. I use the term interest because Leonardo da Vinci said, "Eating without hunger harms health, just as studying without motivation damages memory." The etymology of interest means "to be inside, " intimately involved with your actions.

These doctoral theses aim to offer teachers practical and easy-to-implement support, strategies, and operational techniques to implement in the classroom by evaluating the effects produced in students and in the teaching-learning process in general. Information and reflection on the materials found, application and experimentation, sharing with the professional figures involved, and the desire and enthusiasm to facilitate the student's training process have been essential in the experimental phase.

Education is an aspect of life that is wider than pure intellectual training. It is substantiated by influences that come to us from different environments and that involve social, family and group interactions. In the case of school, intelligence meets emotion through emotional education, or precisely in Social and Emotional Learning (SEL). Social-emotional education defines a wide range of skills, not specifically academic, that individuals need to set goals, manage behaviour, build relationships, and process information (CASEL, 2014).

Assuming this perspective, it is necessary to develop the following aspects to achieve an emotional education project: holistic approaches and a broader environment throughout the school, flexible activities and attention to the needs of all children, more attractive methods of peer relationships, and connection with the school curriculum.

As expressed by Bisquerra (2011), emotional education "follows a practical methodology in order to favour the development of emotional competencies" (p. 18) and involves contributions from various studies, such as research on the concept of flow or even the theory of multiple intelligences. It is essential to know the experiences of emotional education in specific centres by providing evidence and describing facts as they have happened (Bisquerra, 2014). Knowing what is being done can serve as general knowledge, as a suggestion for other professionals or as a criticism about what is not supported to contribute to improving the practice of emotional education. With this purpose, the situation of emotional education in Spain is presented, describing the studies and projects developed in the different regions of the Iberian Peninsula. In addition, it analyses the landscape of emotional education known as SEAL, understood as an extension of the SEL, which helps develop skills to maintain positive relationships, solve problems, adopt a healthy life and be responsible citizens. The choice to treat the SEAL is based on the fact that it is a set of materials as an explicit curriculum that allows us to think about curricular integration in schools. After having analysed the theoretical foundations of the subject to be investigated, innovative activities were analysed within the framework of socio-emotional education, observed in different schools in the territory of Denmark and one in Finland. The purpose of the observation has been to know the methodologies and strategies that develop the processes of socio-emotional education in children from 6 to 11 years old. The choice of Nørrebro Park Skole school was motivated by the implementation in the curriculum of a mandatory task called *Klassen Tid*: a dedicated time in which students and teachers talk in an intimate and confidential environment.

The methodology used is direct and systematic observation during a practical experience of immersion in the school life of the Danish school, where the researcher has played an active

role. It has been relevant to present the pillars of the school organisation of the school, with the operational strategies that favour the development of the socio-emotional profile of the students, the activities that lead students to promote and develop personal well-being; Reflect on the use of active strategies, some experienced directly by teachers, and others of self-realisation, considering educational materials from the Danish context and the basic principles that underpin the life of the school institution. After describing the documentation process through technological means and its dissemination through social channels, the job shadowing process has been described as a methodology that offers new perspectives of study, facilitating an exchange of knowledge and experiences between professionals in the educational context. The research approach considers a multisystemic and multimodal model that analyses the field of education in its complexity. It is part of the qualitative research framework that understands *programa de telerealidad* holistically, observing the context in its natural form and understanding its different perspectives (Sandín, 2003). Various interactive and flexible techniques are required in a constructivist, globalised and active approach to achieving this goal. There was an ad hoc design phase of the instrument, through which, thanks to a bibliographic review, items were elaborated concerning different aspects of socio-emotional education. As the purpose was to know what kind of practices teachers carried out in their daily teaching sessions, we chose for the design two instruments, a questionnaire on "The methodologies of socio-emotional education and its connection with the school curriculum" and an-interview to "Investigate the implementation of principles of socio-emotional education". Once the first versions of the instruments were designed, which initially met almost all the requirements to be used as information collection instruments in this research, their validity was analysed, and, for this, it was submitted to the judgment of 15 experts.

During the fieldwork, through an investigation of what happened in schools in different contexts, essential data have been provided in the most descriptive way possible to interpret and understand them. In brief, several practices implemented in primary classrooms have been analysed, considering the model of socio-emotional education and, as an integrative approach, the theory of emotional intelligence of Daniel Goleman (1996). Considering the objectives and the description of activities being essential to answer the research question, the observed activities were described, with the support of information from some interviews. We describe the socio-emotional competencies implemented and the operational development steps for each activity, the time, and the educators involved. In particular, we focused attention on the development of class time because all the schools visited in Denmark had it as a critical task, while in Finland, we obtained information on specific socio-emotional education programmes. Thanks to these categories, it was possible to reflect on and understand the data and guide the study's conclusions. We have collected the information by transcribing and translating the documents, a process of selective reading, underlining and annotating ideas. We coded the report diagrams. Data coding was carried out simultaneously with the data collection process.

The techniques and methods of qualitative research have raised the possibility of working directly where the problem arises and understanding the phenomena where they occur. Questionnaires, interviews, photographs and written texts were collected in an ethnographic research framework. The analysis of these records has been possible through an approach to

school places, cuarto de estar the daily life of the context. Likewise, the characteristics of the schools were presented together with the pedagogical model of each institution.

The choice of qualitative research as the methodological framework of this research has facilitated an open, unstructured design developed as research has evolved. During fieldwork, exploration is conducted first-hand through participant observation in an ethnography-like approach. The exchange of methodologies and practices between the researcher and the teachers, on the one hand, helped the former to expand their previous knowledge in the panorama of socio-emotional education; On the other hand, I support teachers with suggestions and positive stimuli about the use of a beneficial technique or strategy.

The analysis of the data and the presentation of the results are detailed according to the design of the observation instruments (Ob. 1); projects, strategies and methodologies that promote the development of social and emotional skills (Ob. 2); the documentation of practices observed during job shadowing (Ob. 3).

It is worth mentioning the relevance of the stay made in the primary classrooms, collecting the data through the instruments of the questionnaire and the interviews, analysing the information found during the observation in the class and finally, the job shadowing process. The so-called soft skills developed with increased self-esteem and personal motivation from teachers and researchers. It follows that the teachers observed have been able to reflect on the possible limits and strengths of their daily practices, noting the suggestions offered by the observer and developing critical and creative thinking. Teachers have refined their communication skills, which are necessary to explain and justify the choice of a teaching strategy, showing flexibility and willingness to bring changes to respond to the different situations of the educational process. We have collected the results presented for six months in some schools in Denmark and one in Finland. The size of the sample, characterised by a defined number of teachers, could limit the process of generalising the results to the whole territory of Denmark or Finland. It is relevant to specify this detail. Of course, the scenario represented by the school visits is vast and can provide a wealth of information on innovative practices implemented by teachers. To achieve significant results in terms of numbers, it would be desirable, in future research, to extend the job shadowing and observation process over a longer period and to involve schools that are representative of the territory observed by the needs of the study.

It would be innovative and productive to conduct visits by educational centres from different European countries to document and disseminate socio-emotional education practices. Learning the emotional world represents a topic of current interest, and, in addition, it has been the subject of study by numerous scholars, who, in different scientific fields, have left numerous seeds over time. Therefore, it would be desirable to implement emotional education curricula in schools by promoting self-awareness skills, empathy and expression of one's moods. Considering a very auspicious perspective, we hope for an increased awareness of the effective implementation of social-emotional education.

Keywords: Social-emotional education, innovative methodologies and strategies of teachers, development of social and emotional skills, participant observation, primary education.

AUTOBIOGRAFÍA

Maestra de Educación Primaria, especialista en el trabajo con niños con discapacidad y necesidades educativas especiales. Interesada en la enseñanza activa basada en métodos cooperativos. Actualmente dedicada a un proyecto de investigación en la Universidad de Murcia sobre "Inteligencia emocional e implementación de actividades en las aulas de primaria".

Me dedico a investigar actividades de los docentes para alumnos de primaria, miradas a desarrollar estrategias y metodologías que promueven el aprendizaje social y emocional. Para ello, he visitado escuelas en diferentes contextos en Italia, España, Dinamarca, Finlandia y Colombia.

TRABAJOS CIENTÍFICOS

Lalomia, A., Cascales-Martínez, A. (2020). Tecnología y educación emocional: entorno de trabajo diferente. In book: Pluma y Arroba. Soluciones educativas al COVID-19. Publisher: Editorial Aula Magna, 2020. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Lalomia, A., Cascales-Martínez, A. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje: propuestas socioemocionales que facilitan su aplicación. In book: Pluma y Arroba. Soluciones educativas al COVID-19. Publisher: Editorial Aula Magna, 2021. McGraw-Hill

Lalomia, A., Cascales-Martínez, A. (2021). Conciencia social y empatía, un camino para el bienestar en las aulas. CIPE 2021. X CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN. DE LA RED NEURONAL A LA RED SOCIAL: BIENESTAR Y CONVIVENCIA.

Lalomia, A., Cascales-Martínez, A. (2021). El uso de medios tecnológicos y de comunicación para documentar las experiencias de educación socioemocional en una escuela danesa. Revista Innovaciones Educativas/ ISSN 2215-4132 / Vol. 23 / Núm Especial / Octubre, 2021. Doi: DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3809>.

Cascales-Martínez, A., y Lalomia, A. (2021). La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca. Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB, 22-24 de octubre, 143-158.

Lalomia, A., Cascales-Martínez, A. (2022). Crear un entorno educativo de tipo socioemocional, según el estilo danés. Manual de Orientación y Tutoría (ISSN Electrónico: 2341-5339). Doi: www.ebiblox.com.

Lalomia, Alessia. (2022). UN INTERCAMBIO EMOCIONAL UN INTERCAMBIO EMOCIONAL EL CUENTO DE UNA VISITA A UNA ESCUELA DE ESPAÑA. Revista ENLACE, n.32, p. 55-59.

Lalomia, A., Cascales-Martínez, A. Managing children 's emotions through tutorial action. VIII ICEI 2022 INTERNATIONAL CONGRESS ON EMOTIONAL INTELLIGENCE

Lalomia, A., Boberg, P., Cascales-Martínez, Antonia. (2023). Nørrebro Park School, an experience of Danish primary school's context, priorities, and practices. 8TH ENSEC CONFERENCE.

Lalomia, A., Cascales-Martínez, Antonia. (2023). Social-emotional skills development, the design of a project in a Danish school. 8TH ENSEC CONFERENCE.

Lalomia, A., Cascales-Martínez, Antonia. (2023). Analysis of Social and Emotional Education Practices through a Job Shadowing Work Model in Northern European Schools. Revista

Internacional de Educación Emocional y Bienestar Vol. 3 Número 1 enero-junio, 2023, pp. 85-118.

PARTICIPACIÓN EN CONFERENCIAS

"Soluciones educativas al COVID-19" 30 de junio, 1, 2 y 3 de julio de 2020 - Congreso virtual, Don José Dulac Ibergallartu, director de Pluma y Arroba, certifica la ponencia de Mesa redonda. Universidad.

VI Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia 2021, El proceso de diseño y validación de instrumentos para investigar la educación socioemocional desde una perspectiva metodológica.

Asistencia en el IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR, celebrado en el "World Trade Center Zaragoza" en Zaragoza, durante los días 20, 21, 22, y 23 de mayo de 2021,

X Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado virtualmente en Córdoba del 14 al 18 de junio de 2021.

Congreso Pluma y Arroba "Soluciones educativas al problema COVID-19" 1, 2 y 3 de julio de 2021, Madrid

VIII Encuentro de Investigación Educativa, San José, Costa Rica, 30 de octubre de 2021

I Congreso Internacional de la RIEEB Competencias emocionales: claves para el bienestar, del 22 al 24 de octubre de 2021

8TH ENSEC CONFERENCE, 30th of June – 2nd of July 2022, Social Emotional Learning and Positive Development, Ștefan cel Mare University, Suceava, Romania.

VIII ICEI 2022 International Congress of Emotional Intelligence From 30 August to 2 September 2022, Palazzo Chiaramonte Steri, Palermo, Italy

V CONGRESO INTERNACIONAL INTELIGENCIA EMOCIONAL, V CIEEB 2023, 18-21 de mayo de 2023, Zaragoza, España.

CIPE 2023. XI Congreso Internacional de Psicología y Educación, 26-28 de junio de 2023, Valencia, España.

ESTANCIAS

Durante los años del doctorado he realizado una estancia en la Universidad de Murcia, en el Departamento MIDE, desde el 17 de febrero hasta el 17 de marzo, y del 18 de mayo al 18 de junio de 2020.

Luego, he participado al programa Erasmus Plus para realizar una práctica en Nørrebro Park School, en la ciudad de Copenhague en Dinamarca, desde el 17 de mayo del 2021 hasta el 24 de septiembre de 2021. Durante esta estancia, he tenido la oportunidad de conocer diferentes escuelas innovadoras, en términos de aprendizaje social y emocional.

Por último, he realizado una estancia en la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, en Colombia, desde el mes de abril hasta el mes de julio de 2022. Durante este año, he participado al desarrollo de un curso de Educación, desarrollando proyectos de visitas de escuelas en el territorio de Cali (Colombia).

INDICE

ORIGIN AND JUSTIFICATION	33
Personal motivation.....	34
The structure of the thesis.....	35
Ethical Considerations in the Context of Research.....	38
The stages of the research and the objectives.....	39
PARTE 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	44
1. INTELIGENCIA Y EMOCIÓN: ESTUDIOS, MODELOS Y APORTACIONES	48
Introducción.....	50
Un camino entre los modelos teóricos.....	50
El cerebro emotivo.....	55
Las etapas del desarrollo emocional.....	58
¿Por qué la inteligencia emocional en la escuela?.....	63
Aplicaciones educativas de la inteligencia emocional.....	66
El cable sutil: educación emocional y/o educación socioemocional.....	70
1.1. Condiciones básicas de un programa de educación emocional.....	71
Síntesis.....	75
2. EDUCACIÓN EMOCIONAL: ESTUDIOS, MODELOS DE PROGRAMAS Y INVESTIGACIONES EN ESPAÑA	80
Introducción.....	81
El concepto de educación emocional.....	81
El estudio sobre la educación emocional en España.....	84
Programas de educación socioemocional.....	91
La cuestión de la formación del profesorado.....	97
Prácticas en aulas de educación primaria.....	99
Síntesis.....	100
3. ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	105
Introducción.....	107

El programa Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje SEAL.....	107
Actividades para desarrollar habilidades sociales y emocionales	110
Recursos y hojas de trabajos para practicar el SEAL.....	112
Revisión de programas específicos de educación socioemocional	118
Síntesis	122
4. TECNOLOGIA Y EDUCACION EMOCIONAL	127
Introducción.....	129
¿Cómo influye el contexto virtual en la educación emocional?.....	129
Inteligencia emocional y tecnología.....	134
La sociedad del futuro, preparar los alumnos del 2030.....	140
4.1. Propuestas de plataformas abiertas a todos: el aprendizaje socioemocional con Microsoft.....	142
El papel de los padres en el proceso de aprendizaje virtual.....	147
Discusión y alcances futuros.....	149
Síntesis	150
5. CONCIENCIA SOCIAL Y EMPATÍA, UN CAMINO PARA EL BIENESTAR EN LAS CLASES DE DINAMARCA	155
Introducción.....	157
Reflexiones sobre el sistema escolar en el Norte Europa.....	157
El entorno danés, la escuela pública <i>Folkeskole</i>	161
Crear un entorno educativo de tipo socioemocional según el estilo danés, el tiempo de educación socioemocional	170
5.1. Actividades para el desarrollo de habilidades emocionales.....	173
El programa Erasmus Prácticas: la documentación y los trámites.....	184
Síntesis	185
PARTE 2. MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	188
6. EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA ESCUELA PRIMARIA	192
Introducción.....	194
El bienestar emocional en Dinamarca	194
6.1. Nørrebro Park School	199

El diseño del proyecto	200
6.2.1. Los objetivos y contenidos del plan de actividades	201
6.2.2. Las estrategias de enseñanza.....	203
Método y procedimientos	205
Recogida de datos y resultados.....	206
El proceso de evaluación.....	217
Reflexiones y perspectivas futuras	219
Síntesis	223
7. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	228
Introducción.....	230
Antecedentes de la investigación.....	230
Marco de investigación.....	231
Método: el proceso de observación participante	233
7.1. La documentación en la escuela mediante los medios tecnológicos y de comunicación	234
7.1.2. Tipo de estudio: el modelo de trabajo de <i>job shadowing</i>	240
7.5. Población y muestra.....	246
El proceso de recogida de datos.....	249
El diseño de los instrumentos.....	253
El análisis de datos	262
Síntesis	265
8. ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS	270
Introducción.....	272
Resultados Objetivo 1.	272
Resultados Objetivo 2.	288
Resultados Objetivo 3.	294
Síntesis	302
9. DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND LIMITATIONS.....	307
Introduction	309
	25
Alessia Lalomia	
Discussion of results	309

Limitations and the prospect of the research.....	314
Implications for practice and proposals for future research.....	315
Conclusions.....	317
REFERENCIAS.....	320
ANEXOS.....	342

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.	Modelos de inteligencia emocional	52
Tabla 2.	Aportaciones sobre los componentes de la inteligencia emocional	53
Tabla 3.	Requisitos para la implementación de un programa	72
Tabla 4.	Ejemplos de programas de prevención	74
Tabla 5.	Recursos de educación emocional en España.....	88
Tabla 6.	Programas de educación emocional en España	91
Tabla 7.	Los horizontes culturales	108
Tabla 8.	Antes de elegir un programa.....	117
Tabla 9.	Revisión de programas específicos	118
Tabla 10.	Un nuevo alfabeto	145
Tabla 11.	ICDP: modelos de intervención.....	158
Tabla 12.	Cuestionario para comprobar el bienestar de los alumnos	198
Tabla 13.	Contenidos de educación emocional	201
Tabla 14.	El plan de actividades	207
Tabla 15.	El plan temporal.....	212
Tabla 16.	Actividades para desarrollar la conciencia personal	214
Tabla 17.	Actividades para desarrollar el control emocional.....	215
Tabla 18.	Actividades para desarrollar la conciencia y el control emocional	216
Tabla 19.	Evaluación de las actividades favoritas de los alumnos	219

Tabla 20.	Beneficios del job shadowing	241
Tabla 21.	El proceso de recolección de datos	251
Tabla 22.	Datos sociodemográficos de los expertos	255
Tabla 23.	Recomendaciones aportadas por los expertos en referencia a las cuestiones sociodemográficas del instrumento	257
Tabla 24.	Recomendaciones aportadas por los expertos en referencia a las cuestiones centrales del cuestionario	258
Tabla 25.	Recomendaciones aportadas por los expertos en referencia a las preguntas de la entrevista.	260
Tabla 26.	El aprendizaje socioemocional.....	273
Tabla 27.	Métodos y estrategias.....	274
Tabla 28.	La conexión con el currículo	275
Tabla 29.	Las contestaciones a las entrevistas.....	277
Tabla 30.	Los proyectos implementados en Nørrebro Park Skole.....	288
Tabla 31.	Conversaciones con docentes y profesionales educativos.....	293
Tabla 32.	Actividad socioemocional: el Klassens Tid- el Tiempo de Clase.....	295
Tabla 33.	Actividad socioemocional: el Klassens Tid- el Tiempo de Clase.....	296
Tabla 34.	Actividad socioemocional: las zonas de regulación.....	297
Tabla 35.	Actividad socioemocional: las cartas de las fortalezas	298
Tabla 36.	Actividad socioemocional: las inteligencias múltiples	299
Tabla 37.	Análisis comparativo de las prácticas observadas.....	301

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1.	El sistema límbico en el cerebro	57
Figura 2.	Los componentes de la inteligencia emocional	62
Figura 3.	Los factores S.A.F.E	71
Figura 4.	Representación gráfica del modelo de competencia emocional.....	82
Figura 5.	Experiencias desde la Universidad Autónoma de Barcelona	85
Figura 6.	Eventos internacionales de educación emocional en España	85
Figura 7.	Algunas evidencias	99
Figura 8.	El programa SEAL	111

Figura 9.	El modelo propuesto por EEF.....	115
Figura 10.	La organización por la reapertura de escuelas	132
Figura 11.	Indicaciones para empezar el trabajo en las aulas	133
Figura 12.	Aprendizaje Socioemocional con Minecraft	134
Figura 13.	Prácticas de Aprendizaje Socioemocional	136
Figura 14.	Universal Design Learning (DUA), una nueva forma de currículum	144
Figura 15.	Encuesta del Ministerio de Educación danés	170
Figura 16.	El lenguaje del lobo.....	174
Figura 17.	El lenguaje de la jirafa.....	175
Figura 18.	El análisis del comportamiento.....	180
Figura 19.	El papel de un detective	180
Figura 20.	Categorías por el análisis de los datos.....	264
Figura 21.	Análisis de las prácticas que caracterizan la organización escolar	289
Figura 22.	Análisis de las prácticas específicas implementadas por los maestros.....	290
Figura 23.	Estrategias de los docentes	300

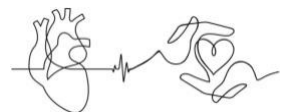
LISTADO DE ILLUSTRACIONES

Ilustración 1.	Organización del aula escolar	163
Ilustración 2.	Organización de la jornada	164
Ilustración 3.	Funciones y responsabilidades	165
Ilustración 4.	Tiempo de ocio con el telediario.....	166
Ilustración 5.	Dinámicas de role-playing.....	167
Ilustración 6.	Diferentes trabajos en proyectos	168
Ilustración 7.	Hojas de trabajo para estudio de caso	169
Ilustración 8.	El Klassens Tid.....	171
Ilustración 9.	El espacio on-line compartido	213
Ilustración 10.	Espacio on-line compartido	214
Ilustración 11.	Practice-emotional-education, una página de Instagram	237
Ilustración 12.	Los documentos elaborados en Canva	238

Ilustración 13.	La difuminación de las caras	239
Ilustración 14.	Los ambientes de Ullerødskolen	242
Ilustración 15.	Los ambientes de Humlebæk.....	244
Ilustración 16.	Los ambientes de Børne UNI	244
Ilustración 17.	Los ambientes de la escuela Waldorf	245
Ilustración 18.	Los ambientes del SYK.....	245

"Your job will fill a big part of your life, and the only way to be satisfied is to do what you think is great work. Moreover, the only way to do a great job is to love what you do."

Steve Jobs



CHAPTER 0

ORIGIN AND JUSTIFICATION

<i>Personal motivation</i>	<i>34</i>
<i>The structure of the thesis</i>	<i>35</i>
<i>Ethical Considerations in the Context of Research</i>	<i>38</i>
<i>The stages of the research and the objectives</i>	<i>39</i>

Personal motivation

Emotional intelligence in the educational context through an analysis of innovative practices that develop the social and emotional well-being of the student is the theme of this work. The main objective is to analyse the methodologies and techniques of projects and activities favouring primary school students' social and emotional skills.

The study of emotion in school practice is an object of interest in the panorama of educational research (Bisquerra, 2016; Mora, 2016) since learning is directly related to emotions. Emotional intelligence is essential to family and academic relationships (Persico Lamas, 2018) because personal well-being precedes social and relational well-being. So much so that when thoughts and emotions work together, people manage to regulate themselves concerning their feelings, and it is precise with Emotional Intelligence that the rational part of our brain can dialogue with the emotional (Lopes et al., 2005). Goleman (1996) points out emotional intelligence as the capacity that each person potentially possesses and that he puts into practice considering factors such as motivation, self-control, empathy, self-knowledge and the way of relating to others. The education of this habilidad offers a possible answer to the problem of poverty of meaning that characterises the society in which we live, where the value of affection, self-knowledge and respect for others is lost.

Starting from a question that Goleman himself (1999) asks in one of his writings, we wonder if "emotions can be intelligent" following the paths of thought of different authors such as Gardner (1983), who first allowed to expand of the concept of humans intelligence, Mayer and Salovey (1990) and then Goleman (1995) precursors of what is now called emotional intelligence. To these studies, we must also add the analysis of the brain functioning profile of school-age children through the contributions offered by neuroscience (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Education must form for life; as a consequence, in recent years, a movement has been generated in favour of the importance of promoting, disseminating and developing emotional education as an innovation. Pérez & Filella (2019) reflect on how dynamic education advocates the prevention of problematic issues focusing on the personal empowerment of future generations. The challenge is not simple: acquiring and using the right moving and social skills at the right time is not comparable to learning knowledge but involves much greater complexity.

When discussing social and emotional processes in education, we refer to the concept of social and emotional learning (SEL) used by the Association Collaboration for Social and Emotional Learning (CASEL, 2020) in the United States.

Emotional competencies are "the knowledge, skills, abilities and attitudes necessary to understand, express and regulate emotional phenomena appropriately" (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 69).

They are fundamental competencies for the integral education of the person and thus have a greater probability of success in life. A study by Martinson et al. (2022) found that better

emotional competence and prosocial behaviour significantly affect children's motivation, commitment to learning, and academic performance.

According to a recent study by UNESCO (2021), the social and emotional dimension of learning stands out, in education for sustainable development (ESD) and global citizenship education (GCED), from preschool (PE) to upper secondary (US) levels of education. Anxiety is emerging, especially among young people, who must offer a pedagogy of hope that values education for global citizenship so that they can participate in society constructively.

In this sense, we ask ourselves, what can the study of innovative practices that develop emotional intelligence in primary classrooms contribute to us from a methodological perspective? SEL interventions significantly improve students' attitudes toward school (Durlak & Wells, 1997, cited in Ee & Lee Cheng, 2014).

Recently, there has been much interest and investment in social-emotional education because of the evidence that SEL programs affect academic, behavioural, emotional, social, and cognitive outcomes. SEL programs positively impacted fundamental and more complex cognitive skills, such as executive function tasks, mindfulness, mental concentration, and problem-solving (Jones et al., 2017).

This study investigates this topic for these reasons, illustrating new practices and methodologies teachers can develop in primary school classrooms. This path has been possible thanks to a first-hand observation made in schools in Denmark and in addition to Finland, motivated by the great interest that the education system of Northern Europe reserves for the social and emotional well-being of students.

The structure of the thesis

Before describing the relevant parts of the thesis, it is essential to present the scenario of the 2030 Agenda for Sustainable Development, promoted by the United Nations, which highlights various objectives closely related to research, development and innovation. In September 2015, during a celebration of the UN General Assembly, the Resolution Transforming our World, they adopted The 2030 Agenda for Sustainable Development.

Through the 2030 Agenda, with its 17 Sustainable Development Goals and 169 targets, an action plan in favour of people, the planet and prosperity has been embodied (United Nations, cited in Cortés, 2018). The 17 goals and 169 targets constitute an ambitious, comprehensive global development strategy with significant transformative potential in Sanahuja (2015).

At this headquarters, it is worth highlighting Goal No. 3, "to ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages," and, in addition, Goal No. 4, to "ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (United Nations, 2018, pp. 5-6). By 2030, the aim is to improve education at all levels, increasing the minimum literacy

level and building inclusive education, attentive to children with disabilities or vulnerable conditions (United Nations, 2018).

In Spain, the Spanish Strategy for Science, Technology and Innovation 2021-2027, approved by the Government, aims to place science, technology and innovation key to achieving the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. Specifically, the new strategy offers its contribution to the political priorities of the European Union through R + D + I for the benefit of the country's social, economic, industrial and environmental development (Law 17, 2022).

In this scenario, the present research arises from the need to encourage the emotional aspect of daily school life that, in the design of the XXI century, is complex in the face of the increase of subjects with behavioural disorders and episodes that show the relationship difficulties of the students, with the consequent exhaustion of the teaching staff.

The innovative potential of this research fits well with the scenario proposed by the 2030 Agenda. There is an emphasis on the social and emotional dimension of learning as it relates to education for sustainable development and education for global citizenship.

That said, we describe the structure of the following work, which consists of theoretical and empirical parts.

In the pages of the first chapter of the theoretical framework, we present a scientific vision of the concept of Emotional Intelligence (EI), a controversial construct as attractive as it is. Then, different theoretical models are explained, ultimately assuming emotional intelligence is the key to emotional competence, characterised by the five components of the Goleman model, in terms of self-regulation, self-awareness, empathy, self-motivation and relationship management. Along with this model, CASEL works, spreading the concept of socio-emotional learning.

In the second chapter, we start with the definition of emotional education, specifying contents, objectives, people involved, and methodologies. Then, it will follow a review of the current state of research on dynamic education in Spain, explaining the legislative context and pointing out the issue of teacher training. It continues with a compilation of inspirational education programs, citing numerous lines of work and collecting creative ideas that let us wait to effectively implement Emotional Intelligence programs for a future educational field where heart and mind are part of the same path.

This analysis opens the doors to a general review of emotional education programs in the third chapter, focusing on the primary education phase in European countries. In describing the initiatives carried out, selected by the national and international relevance criterion, we consider the methodologies used and the practices developed. Among the European framework, we can distinguish different countries with specific socio-emotional education programs that work with emotional education. There are substantial differences in the school culture of the countries of Europe, in the values and norms, the teaching methods or strategies, and the links between parents and the school. The chapter espectáculos the SEAL approach in the UK, where several practical

experiences in different schools teach social and emotional skills through an explicit curriculum.

The fourth chapter addresses the connection between technology and emotional education. In this sense, it is an essential tool to establish communication channels through Information and Communication Technologies (ICT) to consider the socio-emotional profile of the child. The way to take care of the emotional aspect with technological tools is analysed, presenting how to implement passionate intelligence teaching in a virtual environment. In the field of SEL, the Microsoft EDU organisation (2020) has implemented an online platform to help teachers use different supports to teach socio-emotional skills interactively and with technological means. On the other hand, through analysis and recommendations, global organisations such as the OECD, UNESCO and the World Bank demonstrate the importance of social and emotional skills in the XXI century (WEF, 2016). The fact of incorporating digital technologies into school practice does not imply that there is innovation in the methodology since it remains merely traditional. It is necessary to value teachers using technology and trusting in meaningful learning.

The fifth chapter relates the school's functioning in Northern Europe at a general level, going into detail about four schools in Denmark and one in Helsinki, Finland. In these countries, the Ministry of Education is responsible for ensuring the well-being of students as specified in the curriculum, where their wishes and opinions are relevant when taking any action or decision that affects them. As read in a publication by Finland's national education team (2016), teachers enjoy pedagogical autonomy as they can decide on their teaching methods, textbooks and other materials. In both countries, there are no national examinations for students in primary education; Teachers are responsible for assessing them in their subject based on the objectives of the curriculum and put the grades on the certificate of completion of compulsory education delivered at the end of the ninth grade. Essential are the values that regulate the school system of northern European countries. Values such as equality, social responsibility and trust are critical from primary school through active methods such as problem-based learning, group work and collaboration, communication, play, experiential learning and role-playing (CanopyLAB, 2021).

The empirical part begins with the sixth chapter, which describes implementing a social-emotional learning project developed in a school in Copenhagen, Denmark. We present the background of Denmark's education system and the context of the Nørrebro Park school. It describes the collaborative research of the professor involved, the description of the implementation of the SEL activities and the evaluation of the project. Emotional awareness and emotional management competencies were prioritised in the project performance because there were often conflicts in the classroom, and children needed to learn how to manage their emotions. The project ran from September 2021 to March 2022 and presented the results of our analysis of children's activities and reactions.

The seventh chapter includes the empirical study from the methodological profile presenting the objectives of the research as well as the instruments used, describing the procedure followed in carrying out the work and data analysis. The research is an inductive and qualitative-quantitative study with a methodology of direct and systematic observation during a practical

immersion experience in school life in a Danish school, where the researcher has played an active role. During fieldwork, exploration is conducted first-hand through participant observation in an ethnography-like approach. Through an investigation of what happens in the school in different contexts, we provide essential data in the most descriptive way possible to interpret them then and be able to understand them.

We present the context that has inspired the description of the proposed activities by schools visited in and around Copenhagen during the 2020-2021 school year. The objective is to select experiences of emotional education in specific centres, in different countries, through a contribution of evidence and the description of facts as they have happened.

The analysis of the results presented in the eighth chapter was original for the study to complement the detailed descriptions of situations, events, people, interactions, and behaviours observed and lived with the voice of teachers, their experiences, and attitudes. The definition of specific categories and the synthesis in tables has facilitated the awareness of the results obtained according to the objectives. We have finished with a generalisation process and subsequent communication of the results through these procedures. In the results section, we highlight the activities developed together with the strategies used by the teachers, collecting the data through the observation instruments, the questionnaire and the interviews with the teachers of the observed institutions. In particular, the effectiveness of strategies that encourage the student's active role with their peers. We present the activities to work on social and emotional competencies, considering the specific context of the centre analysed.

It is worth mentioning that with the analysis of results emerged essential factors to promote described in the ninth chapter: the implementation of a curriculum of social and emotional education, teacher training, effective use of instruments, the process of visits and documentation of practices observed in schools. Finally, we have the possible educational implications and future lines of research along with the bibliographic references used in developing our research. In this way, in future research, we refer to the opportunity to consent to visits from schools in innovative contexts to socialise methodologies and strategies that favour the development of students' emotional and social skills.

Ethical Considerations in the Context of Research

During the educational research process, it is necessary to consider the deontological code in each phase. Buendía and De Luna (2001) expressed that ethics is an obligation of correct conduct. It is a part of each professional to act responsibly, avoiding harm to people, which sometimes is unconscious. The theme of the present research on the development of emotional and social processes among primary school students, which gives rise to a very delicate area in which it is crucial to establish an agreement with the participants on the use of data, through a collaboration with families, without suddenly producing conclusions or exaggerating results. As an active researcher in this process, it is reasonable to know the system of beliefs and values that characterises the culture, in general, and the school system of reference, in particular.

Because one of the research objectives is to analyse and retrieve information from the processes of socio-emotional education directly in the field, it is necessary to take more excellent care in the formulation of judgments, supporting them with adequate documentation without incurring the temptation of cultural conditioning. In the phase of bibliographic review and writing of the theoretical framework, we consider the rules of the APA code (7th edition) without incurring plagiarism actions, respecting the work done by other researchers in the specific context and taking the information accurately and respectfully. The research process intends to improve the educational landscape without economic or personal benefit. It is not of minor importance the attitude of the researcher, who, despite the difficulties and critical issues that may arise, through careful analysis, comparison and an attitude of humility, follows the project with a flexible predisposition and the necessary firmness to make decisions.

The entire research process, characterised by due respect for the ethical code with critical and reflective habits, can lead to achieving goals and objectives and finding original and successful answers in the broad educational panorama. We guarantee respect for the participants' autonomy, informing them about the purposes, the process and the possible implications of participation in the research expressed in the informed consent. Privacy and confidentiality have been two relevant elements to protect the identity of people who should not suffer harm or feel uncomfortable, the relational character through a constant and direct dialogue with the participants. Thanks to the relational aspect, it has been possible to interview a consistent group of people and obtain information relevant to the research. Based on all the information presented above, it is necessary to specify and define the problems. The definition of these problems can contribute to increasing knowledge in this field of intervention close to implementing socio-emotional education activities in primary school classrooms.

The stages of the research and the objectives

In principle, it has been interesting to investigate the characteristics of several emotional intelligence education programs in different countries, studying the strengths and weaknesses through an analysis of educational practices. The intermediate phase of research follows the activity of observation and the study of the different methods of emotional education. It leads to creating a project of its elaboration in a specific educational centre with children of primary school age (8-11). During the implementation of the project, it has been necessary to consider the context with a critical and reflective habit, typical of the action research method.

During the first research phase, all the stages for developing the research process are explained below. The first stage took place between September 2019 and December 2020, about a critical analysis of the literature associated with Emotional education includes the following elements.

Question

What are the characteristics of emotional education programs in some European countries?

General objectives: Determine the characteristics of an emotional education program,

Specific objectives: Define the processes of an emotional education program; Examine the social-emotional learning approach.

General objectives: Analyse the different social-emotional education programs,

Specific objectives: Study-specific emotional education programs in different destinations; Study projects that deal indirectly with emotional education; Examine the advantages and weaknesses of the programs analysed.

General objectives: Synthesise research on social-emotional education by country,

Specific objectives: Analyse the theoretical approach of the programs; Know the work of emotional education associations; Gather in tables the experiences of emotional education in Spain and the United Kingdom.

In the second year, a new stage is developed between January 2021 and September 2021, designing and validating instruments to explore the methodologies implemented for developing socio-emotional skills by teachers in primary school classrooms.

Question

To what extent is social-emotional education carried out in the countries under observation?

General objectives: Define the observation context;

Specific objectives: Define the characteristics of the observed centres; Synthesise socio-emotional education projects; Provide input on work to promote social and emotional skills.

General objectives: Build observation and data collection instruments,

Specific objectives: Predispose qualitative methodology instruments (observation, interviews, narrative stories); Validate instruments by experts and assess the reliability; Make changes and observations to instruments; Analyse socio-emotional education from a methodological perspective through the instruments.

General objectives: Observe experiences of practices in primary school classrooms,

Specific objectives: Check the effectiveness of tools during observation; Collect social-emotional education strategies and practices; Conduct interviews with teachers and professionals.

General objectives: Document the observation process,

Specific objectives: Establish the use of audiovisual media for observation; Create audiovisual documents of observed practices; Writing publications in journals.

Next, a third stage, is developed between October 2021 and March 2022; it regards the design and implementation of a self-developed socio-emotional education project with children aged 9/10.

Question: ¿What are the stages of a self-developed socio-emotional education project?

General objectives: Design a social-emotional education project,

Specific objectives: Define the classroom context; Analyse needs and define objectives; Choose the contents to work with; Write a plan with content, methods, instruments and stages of development.

General objectives: Implement the intervention,

Specific objectives: Train the teachers involved; Participate in the development of activities

Create new strategies and practices;

General objectives: Analyse the data and disseminate it,

Specific objectives: Synthesise classroom experiences into tables; Collect reflections from teachers and students through interviews, website; Disseminate the project and the implementation in congresses and publications.

Finally, the last stage described in Table 4 occurs between April 2022 and December 2022, synthesize the data analysis and elaboration of conclusions.

Question: ¿What are the results of the research plan?

General objectives: Analyse data from instruments used during stage two,

Specific objectives: Assume the standard methodological tools of social-emotional education programs for 7 to 11 years old students; Explain the practices developed in the observed classrooms; Collect interviews and questionnaire results.

General objectives: Carry out the final evaluation of the research: impact, effectiveness, sustainability, and transportability.

Specific objectives: Group data into thematic categories (tables and figures); Tabulate and analyse the strengths and weaknesses of the implemented methodologies; Analyse the self-d

General objectives: Write conclusions and lines of future follow-up and intervention,

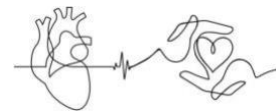
Specific objectives: Write a report of strategies and practices collected through observation; Disseminate the results in publications; Make contributions to the practice of social-emotional education.

PARTE 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

“Trabajar en las aulas con los aportes de la neurociencia y comenzar a formar a nuestros estudiantes, nosólo en los aspectos cognitivos sino también en los emocionales, ayudará a desarrollar en ellos inteligencia emocional como una habilidad y un requisito de futura inserción social”

Marilina Rotger



CAPÍTULO 1

INTELIGENCIA Y EMOCIÓN: ESTUDIOS, MODELOS Y APORTACIONES

<i>Introducción</i>	50
<i>Un camino entre los modelos teóricos</i>	50
<i>El cerebro emotivo</i>	55
<i>Las etapas del desarrollo emocional</i>	58
<i>¿Por qué la inteligencia emocional en la escuela?</i>	63
<i>Aplicaciones educativas de la inteligencia emocional</i>	66
<i>El cable sutil: educación emocional y/o educación socioemocional</i>	70
<i>1.1. Condiciones básicas de un programa de educación emocional</i>	71
<i>Síntesis</i>	75

Introducción

El problema de una educación orientada a la conquista de una personalidad virtuosa surgió en una época lejana, sin embargo, el tema es siempre actual. Parece relevante pensar en una escuela como un entorno no solo para la transmisión de conocimientos sino también, para la realización de la persona. Podría ser maravilloso construir una educación que logre la unión entre la mente y el corazón. Una educación donde la emoción camina al paso de la inteligencia.

A partir de este pensamiento, en este capítulo se ofrece una visión científica del concepto de Inteligencia Emocional (IE) que se configura como un constructo tan interesante como controvertido. Los modelos IE han sido de lo más variado, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes, por lo tanto, se presenta una revisión de distintos pensamientos e investigaciones sobre el concepto de IE y su promoción en el ámbito escolar. En particular, nos detendremos en las teorías de Gardner (1985) y Goleman (1996) como claves para conocer los contenidos necesarios en los parámetros de la pedagogía de las emociones. Se presentará el rol de las emociones en el cerebro evidenciando como desde la teoría es posible pensar en una aplicación práctica de la inteligencia emocional. Por esta razón, se concluirá con una especificación de la educación emocional y/o socioemocional, definiendo las características de un programa educativo.

La educación formal se perfila como un terreno propicio para trabajar las emociones, para aprender a sentirlas, expresarlas y vivirlas de pleno. El objetivo de nuestro trabajo será entender cómo crear el vínculo entre inteligencia y emoción en la escuela para devenir sujetos conscientes de nuestra vida emocional, gestionando los estados de ánimos con estrategias eficaces que los docentes pueden ayudar a implementar en las aulas escolares.

Un camino entre los modelos teóricos

El conocimiento de las emociones es un hecho fundamental para el bienestar del ser humano. Las emociones son un instrumento eficaz para canalizar nuestra energía durante las actividades diarias. El manejo emocional depende de muchos factores como la historia personal, la actitud de la persona, el momento cultural en el cual se vive. Aprender el mundo emocional representa una temática de interés actual, y, además, ha sido objeto de estudio por numerosos estudiosos, que, en distintos ámbitos científicos, han dejado numerosas semillas durante el curso del tiempo.

En la segunda mitad de los noventa, se produjo una especie de revolución emocional, con destacados investigadores como Gardner, Salovey, Mayer, Caruso, Elias, Tobias, Friedlander, Lantieri, Bracket, etc., cuya punta del iceberg fue el superventas "Inteligencia emocional" de Daniel Goleman (Bisquerra, 2011). Con el tiempo, la educación emocional se ha convertido en materia de estudios en el campo de la neurofisiología, con académicos como Damasio (2005), Davidson (2012), Gardner (1985), que, en los años noventa, estudiaron la relación entre la emoción y la cognición, así como las implicaciones en el comportamiento humano. Otros autores, como Mayer y Salovey (1997), que también investigaron en este campo, concluyeron con un concepto

que incorpora los aspectos anteriores introduciendo el término de competencia emocional. Será la intervención de Goleman, con la definición de inteligencia emocional y sus cinco componentes, tan fundamental para planear un estudio que oriente las investigaciones futuras (Álvarez González, 2001).

En el siglo XX, los psicólogos se han interesado por el estudio de la inteligencia que se convirtió en objeto de investigación por parte de numerosos estudiosos (Bisquerra et al., 2015). Si bien, los modelos sobre IE han sido de lo más variados, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes (Bar-On, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1997; Goleman, 1995 y 1996). Fue en 1990, cuando se definió formalmente el constructor de inteligencia emocional, gracias a los investigadores estadounidenses Salovey y Mayer (1990) quienes definieron el marco teórico general que organiza los estudios existentes sobre el manejo de la información afectiva. En particular, ellos explican los diferentes componentes de la competencia emocional, hablan por lo tanto del proceso de *valorización y expresión* de las emociones expresado a través del lenguaje. Mientras es diferente el componente de *uso y regulación*, que se refiere a la experiencia emocional subjetiva de cada uno y explica cómo los procesos cognitivos de planificación de ideas, pensamiento creativo, motivación, atención selectiva son influenciados por la emoción. En 1997, Salovey y Mayer (1990) revisan el concepto desarrollado anteriormente introduciendo el componente de comprensión de las emociones, mediante un modelo piramidal que presenta la inteligencia emocional como una capacidad.

Reuven Bar-On (2012) ha demostrado que “la inteligencia emocional-social se compone de una serie de competencias intrapersonales e interpersonales y habilidades que se combinan para determinar el comportamiento humano efectivo” (p.30). Su conceptualización no se basa simplemente sobre el concepto de inteligencia, sino que considera factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general de adaptarse de manera activa a las demandas del ambiente (Bar-On, 2005). Este autor presenta un modelo multifactorial o mixto con cinco áreas de funcionamiento (habilidades intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, componentes factoriales de manejo del estrés) que subdividió a su vez en quince destrezas más específicas. De acuerdo con estos componentes, una persona es emocionalmente inteligente si tiene la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, entender cómo se sienten los demás y mantener relaciones interpersonales de satisfacción. El individuo con estas cualidades es generalmente optimista, realista, flexible y exitoso ante la resolución de problemas y afronta las situaciones de estrés sin perder el control (Bar-On, 2000).

Gardner (1985), fue el primero en revolucionar el concepto de inteligencia considerando imprescindible potenciar todas las inteligencias de la persona sin conformar los estudiantes, llevándolos a sofocar sus inteligencias personales para lograr resultados académicos iguales. El psicólogo trata el problema hablando de inteligencia intrapersonal (capacidad para comprender a los demás, comprender cuáles son los aspectos que más los motivan, cómo funcionan y la mejor forma de cooperar con ellos) y personal (capacidad correlativa que nos permite tener una imagen vertiente de nosotros mismos para actuar en la vida de manera más efectiva).

Es con Goleman (1998) que se define la inteligencia emocional como:

“La capacidad potencial de que disponemos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos o componentes: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación” (p.46).

En 1996, Goleman reflexiona sobre la importancia de las habilidades sociales en la vida de las personas, dado que el coeficiente intelectual por sí solo no garantiza el éxito. Los estudios muestran, sin embargo, cómo las personas brillantes tienen una mayor competencia emocional. Al examinar el trabajo de Gardner (1985), Goleman ve el aspecto cognitivo predominante, por la presencia de factores como la conciencia de las emociones, la metacognición y lo que se llama sentimiento, más que la emoción en sí. El propio Gardner (1985), reconoce esta limitación al afirmar que Goleman (2004) "cuando habla de inteligencia personal se refiere a las emociones, especialmente en lo que mantiene con la inteligencia intrapersonal, cuyo aspecto principal es la capacidad de sintonizar con las propias emociones"(p.42).

Sin embargo, Gardner (1985) mismo reconoce cómo el aspecto metacognitivo (la conciencia de los propios procesos mentales), ha prevalecido sobre el amplio espectro de habilidades emocionales. En los últimos años diferentes estudiosos han llegado a conclusiones similares afirmando el aspecto personal de la inteligencia.

En definitiva, uno de los aspectos más importante en torno al concepto de IE es la distinción de los diferentes modelos (Tabla 1), donde unos están basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer ySalovey, 1997), y otros modelos, denominados mixtos, están basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On, 1997, o Goleman, 1995).

Tabla 1.

Modelos de inteligencia emocional

MODELO	AUTOR	DEFINICIÓN DE IE
Modelos de habilidad	Modelo de Salovey yMayer (1990-1997)	Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p.189).

Modelos mixtos	Modelo de competencia emocional de Goleman(1995-1998)	Capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” (p.3).
Modelos mixtos	Modelo de la Inteligencia Socioemocional (ESI)Bar-On (1997)	Conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente a las demandas y presiones del ambiente” (p.14).
Modelo de rasgo	Modelo circular de Petridesy Furnham (2001)	Constelación de disposiciones emocionales y habilidades auto perceptivas que representan el constructor de un compuesto bien definido en los niveles jerárquicos más bajos de la estructura de la personalidad” (p.449).
Modelo de competencia emocional	Modelo de competencia emocionales de Bisquerra y Pérez (2007)	Competencia emocional como “la habilidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para realizar actividades diversas en un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.3).
Modelos de habilidad	Modelo de Salovey yMayer (1990-1997)	Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p.189).

Nota. Elaboración propia a partir de las teorías de los autores.

Al estudiar los modelos anteriores, que consideraban los rasgos de la inteligencia, los estudiosos se dan cuenta de cómo elementos como la empatía, la autoconciencia emocional, la regulación emocional son esenciales para definir la personalidad. Por lo tanto, se consideran los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional, que se pueden trabajar por el desarrollo de una persona consciente emocionalmente (Tabla 2).

Tabla 2.

Aportaciones sobre los componentes de la inteligencia emocional

Goleman,1995	Autorregulación. Automotivación. Empatía. Gestión de las relaciones.
---------------------	-------------------------------------------------------------------------------

<p>Salovey y Mayer, 1997</p>	<p>Percepción, valoración y expresión de las emociones. Facilitación emocional del pensamiento. Comprensión y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.</p>	
<p>Bar-On,1997</p>	<p>Intrapersonal: Autoconciencia emocional. Asertividad. Autoestima. Autorrealización. Independencia. Interpersonal: Empatía. Relaciones interpersonales. Responsabilidad social.</p>	<p>Adaptación: Solución de problemas. Prueba de realidad. Flexibilidad. Manejo del estrés: Tolerancia al estrés. Control de impulsos. Estado de ánimo general: Felicidad. Optimismo.</p>
<p>Goleman,1998</p>	<p>Autoconciencia: Autoconciencia emocional. Autoevaluación adecuada. Autoconfianza. Autorregulación: Autocontrol. Confiabilidad. Responsabilidad. Adaptabilidad. Innovación. Automotivación. Motivación de logro. Compromiso. Iniciativa. Optimismo.</p>	<p>Optimismo. Empatía. Conciencia organizacional. Orientación al servicio. Desarrollo de los demás. Aprovechamiento de la diversidad. Habilidades sociales: Liderazgo. Comunicación. Influencia. Canalización del cambio. Gestión de conflictos. Construcción de alianzas. Colaboración y cooperación. Capacidades de equipo.</p>
<p>Petrides y Furnham,2001</p>	<p>Adaptabilidad. Asertividad. Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás. Expresión emocional. Gestión emocional de los demás. Regulación emocional. Baja impulsividad. Habilidades de relación.</p>	<p>Autoestima. Automotivación. Competencia social. Manejo del estrés. Empatía rasgo. Felicidad rasgo. Optimismo rasgo.</p>

Nota. Esta tabla muestra los componentes de la inteligencia emocional de autores específicos, por razón de espacio no se pueden reportar todos los estudios. Por lo tanto, las personas interesadas en profundizar el problema están invitadas a consultar la tabla de referencias para un ulterior análisis. Adaptado de “La medida de la inteligencia emocional rasgo” (PP. 92-94), por Pérez-González, et al 2007.

Como vimos en las teorías citadas en la Tabla 1, la inteligencia emocional está relacionada a aspectos sociales y de interacción. Por recordar la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1985), esta capacidad incluye el dominio de habilidades intra e interpersonales que acercan el concepto de inteligencia desde el punto de vista cognitivo. Esta limitación fue superada gracias al modelo de Goleman (1998), que presenta una combinación de procesos cognitivos y no cognitivos.

A partir de estas teorías, la investigación presente considera las aportaciones de estos autores, y aquella más reciente que ve la IE como uno de los fundamentos de la educación emocional y de las competencias emocionales. Según Bisquerra (2014) la educación emocional es el proceso educativo que tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales. La IE mejora el bienestar de las personas y se desarrolla en las relaciones con los demás. Se cree en la necesidad de aportar más inteligencia emocional, promoviendo elementos del bienestar personal mediante relaciones interpersonales positivas en un marco teórico cognitivo-emocional.

En resumen, el presente trabajo estudia la IE como expresión de las competencias socioemocionales que resultan ser necesarias para aprender a ser individuos autónomos, por lo tanto, el modelo teórico investigado es lo que nos ayuda a aplicar la IE en las aulas escolares. Es posible una implementación de la IE en las escuelas a través de prácticas de desarrollo de la inteligencia emocional mediante la educación emocional y socioemocional. El objetivo del estudio empírico es definir las metodologías y las actividades que cada docente, según el enfoque de la educación emocional, puede desarrollar para educar personas emocionalmente inteligentes, que aprendan a pensar viviendo una vida al servicio de causas o fines satisfactorios.

A continuación, abordaremos el desarrollo del órgano responsable del aprendizaje, el cerebro. Conocer algunas particularidades del funcionamiento de nuestro cerebro constituye un elemento esencial que tiene enormes repercusiones educativas. En particular, se destaca la idea de un cerebro emotivo, desarrollando nuestra conciencia sobre el papel de las emociones en las actividades neuronales y su desarrollo en el proceso educativo.

El cerebro emotivo

El cerebro es sujeto a un proceso de reconstrucción continua, transformándose de un cerebro primitivo a un cerebro pensante. El neurocientífico Damasio (2010), considera la emoción como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente, es decir, cuando el objeto o acontecimiento, real o recordado mentalmente, desencadena una emoción y las respuestas automáticas correspondientes. Al principio, el cerebro realizaba una función vinculada al desarrollo de los cinco sentidos, hasta la aparición del sistema límbico. Considerando la etimología del término límbico que significa anillo, este sistema sirve para agregar emociones al repertorio de respuestas cerebrales. Su evolución ha favorecido el proceso de aprendizaje y memorización estimulando una toma de decisiones más inteligente.

Posteriormente, se formó la neocorteza que permite integrar los datos provenientes de los

sentidos con los del pensamiento, especializándose cada vez más en acciones estratégicas, planificación y diferentes tácticas mentales. Esta parte también comenzó a dibujar las líneas de la vida emocional, a medida que comenzamos a hablar sobre las emociones, los afectos y las conexiones neuronales entre el sistema límbico y el área neocortical. Cerca del sistema límbico (Figura 1), encontramos la amígdala que, junto con el hipocampo, representa una pieza clave del cerebro primitivo que finalmente da lugar al área cortical y neocortical. En los humanos, la amígdala es el núcleo de las pasiones, la famosa *almendra* para los griegos especializados en temas emocionales, un depósito de conocimiento y significado emocional.

El neurocientífico LeDoux en su libro *El Cerebro Emocional* (1996, citado en Montaña, 2011) fue el primero en descubrir el papel de la amígdala en el cerebro emocional, al asociarlo con el rol de vigilante que, después de analizar las señales sensoriales que pasan al tálamo, emite respuestas antes de darse cuenta. Será en el área prefrontal donde se modulan las respuestas de la amígdala y de las otras partes del sistema límbico, produciendo una respuesta cognitiva en un tiempo más largo. Sin la actividad del lóbulo prefrontal, gran parte de nuestra vida emocional desaparecería porque sin comprender la respuesta emocional, su expresión es difícil. Las conexiones entre la amígdala y las estructuras límbicas conectadas a ella y la neocorteza representan el campo de luchas entre el corazón y la razón.

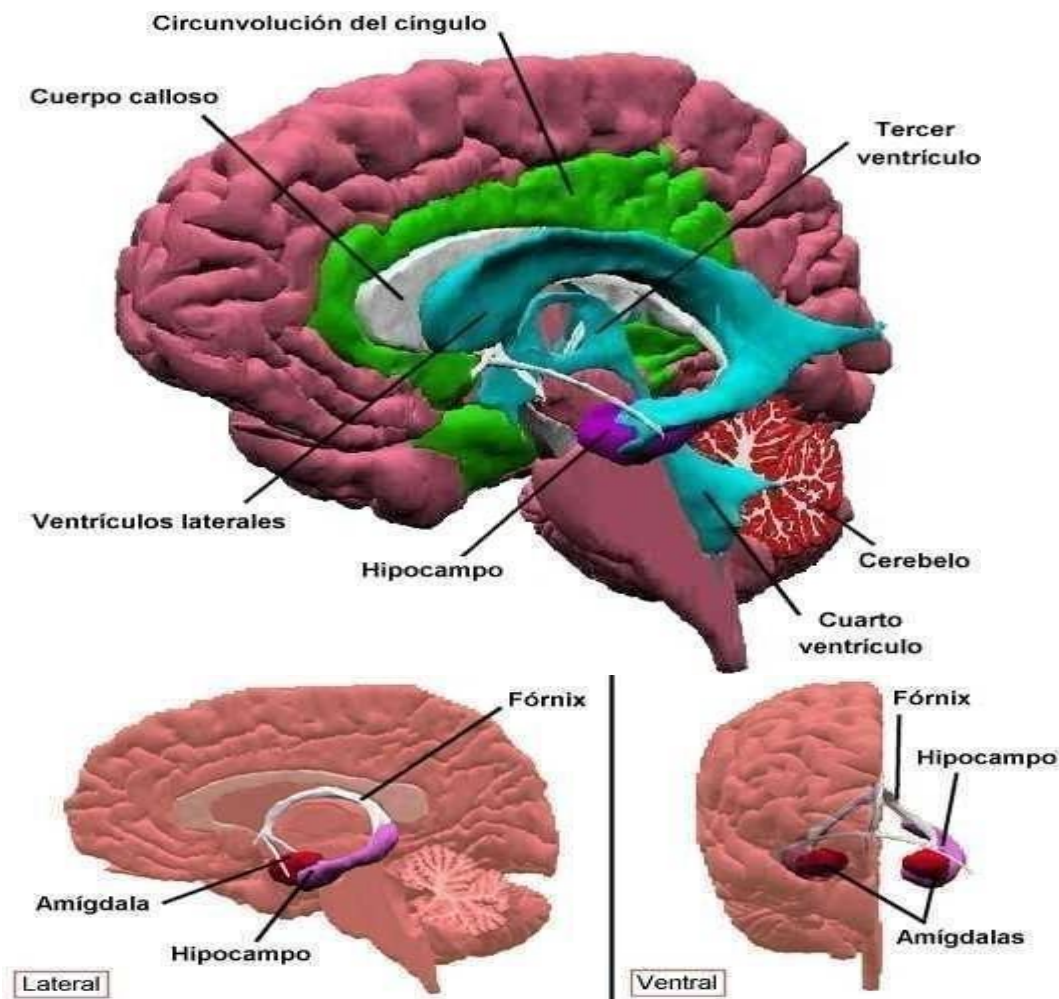
Por lo tanto, podemos decir que el cerebro emocional se compone de tres partes: la corteza prefrontal, la corteza cingulada anterior y la amígdala. La activación de la primera es fundamental para la activación de la amígdala y la función de autorregulación. La corteza cingulada anterior permite prestar atención a los aspectos emocionales, controlar los impulsos y, por lo tanto, regular las emociones. Durante el proceso de aprendizaje, el hipocampo, permite al alumno registrar inicialmente la información; la amígdala, activa una respuesta emocional, haciendo que los inputs sensoriales lleguen al tálamo, una especie de estación repetidora que transmite los estímulos a la corteza sensorial para su procesamiento (Guillen, 2019). Las amígdalas, una por cada hemisferio, hacen parte de una región del cerebro llamada núcleos basales donde se gestiona el aprendizaje, el movimiento, la cognición. Allí es donde está el cerebelo, que integra las vías sensoriales, el tálamo, centro de la atención, y el hipocampo, centro de gestión de la memoria (Bueno, 2019). Todo este sistema se presenta de forma separada, sino que las estructuras interactúan entre ellas, y con la corteza prefrontal, encargada de realizar las funciones cognitivas más complejas de control cognitivo y conductual.

La amígdala es un centro de alarmas, cerca del hipotálamo es el que nos permite responder ante un estímulo, de hecho, la señal pasa al tronco encefálico extendiendo la respuesta a todo el cuerpo. La amígdala puede preservar una memoria emocional, esta función aparece ya desde los primeros años de vida en un período en el que las estructuras del hipocampo, de las que depende la consolidación de la información y el control, no son maduras. Cuando la madurez cerebral está presente o las áreas están comprometidas, no es fácil controlar las emociones. Según los estudios actuales de neurobiología, sin la orientación de los sentimientos, el compartir los estados de ánimo de los demás, el pensamiento del otro no se siente, produciendo comportamiento inapropiado. En cambio, la autoestima, la empatía, la manifestación adecuada de nuestros sentimientos,

depende de cómo se hayan organizado los sentimientos que subyacen al desarrollo de estas cualidades, desde los primeros años de vida (Asensio et al., 2006).

Figura 1.

El sistema límbico en el cerebro



Nota. Esta figura ayuda a localizar los factores responsables en el cerebro.

Obtenida desde "El Sistema Límbico y su relación con la memoria y las emociones", de Muñoz Collado S., 2016, de la web <https://www.psicoadictiva.com/>, <https://www.psicoadictiva.com/blog/sistema-limbico-anatomia-memoria-emociones/>

La comprensión de los estados de ánimo de los demás es posible gracias a la presencia de neuronas espejo, que se activan cuando realiza una acción o cuando ve que alguien lo está haciendo. El valor adaptativo de las emociones según Damasio (2005) mejora cuando se tiene una percepción de los propios sentimientos, involucrando procesos creativos en la toma de decisiones. Específicamente, nuestro cerebro, para adaptarse al nuevo contexto ha tenido que desarrollar dos

características de plasticidad y supervivencia. El cerebro se adapta a su entorno modificándose constantemente, y se reorganiza y modifica durante toda la vida (Rotger, 2017).

Muchas características del cerebro emocional se han analizado mediante el estudio de personas con lesiones, por ejemplo, los estudiosos Bar-On y cols. (2003) muestran cómo las personas que tienen dificultades para tomar decisiones y recibir estímulos sensoriales, tienen deficiencias en términos de inteligencia social y emocional, mientras presentan niveles cognitivos normales. Específicamente, las lesiones se refieren al área ventromedial de la corteza prefrontal, la amígdala o la corteza insular. El estudio citado también nos muestra cómo la cognición se asocia con estructuras corticales, mientras que la inteligencia emocional y social se asocia con estructuras límbicas. Damasio (2010), además, al estudiar a pacientes con lesiones del sistema límbico, notó que los aspectos del aprendizaje emocional estaban ausentes, con las consiguientes dificultades para tomar decisiones. Consecuentemente, a finales de los años cuarenta, la investigación científica comenzó a centrarse en la alexitimia, que es la esencia de la inteligencia emocional en el extremo patológico, ya que se centra en la incapacidad, o más bien la incapacidad, de reconocer, comprender y describir las emociones (Bar-On, 2012).

En definitiva, para este estudio nos basamos en el nuevo paradigma donde cabeza y corazón viven en armonía. Lo que no podemos olvidar es que, desde el nacimiento, mostramos una forma recurrente de reaccionar a las experiencias cotidianas, tenemos en definitiva estilos emocionales. Las dimensiones que los conforman tienen sustratos cerebrales específicos. Nuestro perfil emocional se ha ido conformando, y especialmente si se trabaja en él durante la infancia temprana puede permanecer bastante estable a lo largo del tiempo.

La buena noticia es que podemos cambiar ese estilo emocional que nos caracteriza promoviendo un mayor bienestar, y por esto el ambiente educativo nos ayuda. Antes de aprender cómo, deberíamos tomar conciencia de las etapas específicas que cada individuo vive en su vida, por lo tanto, es importante tomar conciencia del ciclo del desarrollo emocional. En el siguiente apartado, se expresan brevemente las etapas del desarrollo emocional, definiendo las características y las estrategias que una persona con inteligencia emocional debe implementar en su vida diaria.

Las etapas del desarrollo emocional

Cada una de las habilidades de la IE se aprende desde la infancia, por lo que la educación familiar es un elemento clave en el desarrollo de una persona emocionalmente inteligente. Si esto no ocurre en el período exacto, en el así conocido como período crítico, es posible, dada la plasticidad del cerebro, trabajar en él más tarde. La educación emocional ha de comenzar en los primeros meses, adaptarse a la edad del niño, proseguir durante la edad escolar juntamente con los esfuerzos de la familia, la escuela y la comunidad en general (Pérez et al., 1996). Las capacidades de la inteligencia emocional se presentan cuando somos pequeños y van desarrollándose de forma natural a lo largo del aprendizaje vital. Si nos hace falta mejorar alguna podemos hacerlo en cualquier momento. Sin embargo, ¿no sería buena idea ayudar a todos los niños a empezar a aprender pronto?

En este sentido se ha ido definiendo el movimiento del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2006) que se concreta en programas escolares que recogen la importancia de trabajar sobre las capacidades de inteligencia emocional. Prestar atención a las emociones del niño es fundamental para proteger el bienestar del adulto que algún día será. Desde el nacimiento las estructuras subcorticales en comparación con las corticales están más desarrolladas, esto quiere decir que antes de la aparición del lenguaje, el niño da sentido al mundo siguiendo los principios emocionales. La historia emocional del niño es muy importante y depende de la relación con la madre, primero, y después con las personas que lo rodean. Todo esto contribuye al desarrollo de la capacidad intelectual que le permite a la persona relacionarse y comprender la ética.

Del Barrio et al., (2005) describen una secuencia evolutiva. A los 3-4 meses los niños comienzan a distinguir las emociones de los adultos y son motivados para aprender el lenguaje de las emociones. El contexto familiar en este período es fundamental, de hecho, a los 9 meses los bebés dependen del comportamiento de la madre. A los 12 meses comienzan a tener autocontrol emocional a través de la experiencia subjetiva de las emociones. Esta conciencia comienza con la aparición del lenguaje. El verdadero autocontrol, sin embargo, ocurre a los 2-3 años y esta competencia se refina durante los 5 años.

La capacidad de ocultar las emociones relacionadas con la de participar en un comportamiento ficticio comienza a los 18 meses. De 2 a 4 años, discriminan las emociones básicas de miedo, enfado, tristeza y felicidad. A la edad de 3 años, comienzan a distinguir entre emoción real y ocultación, esta habilidad se consolida sin embargo con la aparición de la teoría de la mente, como la capacidad de comprender los deseos, pensamientos e intenciones del otro. Como reflexionan Harter y Budding (1987, citados por Palacios e

Hidalgo, 1999:369) entre los 3 y los 5 años, los niños son incapaces de admitir que una misma situación pueda provocar dos emociones diferentes. A los 5 años, se afinan estas habilidades y comienza a aparecer un perfil individual de la persona en función del contexto, la historia familiar y personal.

Desde los 6 a los 10 años comienzan a discutir las emociones, aparece una metacognición de la emoción. Esta tercera fase, es cuando los niños comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando, primero, la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas y/o contradictorias. Para llegar a esta tercera fase se necesita una evolución de la comprensión emocional, que depende de los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo. Por otra parte, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional, porque la sociedad permite experimentar las diversas emociones en sí misma y observarlas en los demás (Palacios e Hidalgo, 1999).

Estas etapas llevan al aprendizaje emocional que se verifica mediante la imitación, el niño necesita desarrollar su potencial emocional que expresa con sonrisa, llanto, gritos. El niño necesita estar en compañía y que no se le prive de expresar su afectividad. Pero también que se le enseñe a

ser emocionalmente competente, a aprender a vivir de forma emocionalmente adecuada (Pérez et al., 1996).

El desarrollo emocional está muy influido por el contexto en que tiene lugar. Durante los primeros años, la familia es el primer contexto que influye en este proceso que junto con la escuela forman el entorno con quien el niño interactúa directamente. Los niños absorben todo lo que observan, imitan, clasifican y, frecuentemente, ponen en marcha las pautas de acción. Familia y escuela no pueden olvidarse de cumplir con la función esencial de la alfabetización emocional deviniendo lugares interesados en el aprendizaje emocional, de forma que la educación emocional no permanezca limitada al ámbito familiar o escolar, sino que se generalice a todos los dominios de su vida (García, 2012).

Como reflexiona Extremera y Berrocal (2003) necesitamos empezar desde una pregunta:

¿Qué significa ser un alumno/a emocionalmente inteligente?

Muchos educadores afirmaron la existencia de características de la persona o factores sociales. Según una reformulación hecha desde Mayer et al (1997), se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Como se lee en el texto de Ibarrola (2005) se plantean algunas características de la persona emocionalmente inteligente:

- Tener una actitud positiva.
- Reconocer los propios sentimientos y emociones.
- Sentirse capaz de expresar y de controlar sentimientos y emociones.
- Ser empática.
- Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.
- Tener motivación e interés.
- Poseer una autoestima adecuada.
- Saber dar y recibir.
- Tener valores que den sentido a su vida.

Goleman (2001) cree que la conciencia de los propios estados de ánimo es el primer factor de inteligencia emocional, es decir ser consciente de la metacognición que definió como una

conciencia y una atención continua a los propios estados internos. Una persona pone en práctica la metacognición cuando es capaz de gestionar las emociones negativas, la ira y aquellos estados emocionales que se presentan con excesiva intensidad y que requieren un mayor control. Las emociones negativas no se rechazan, sino que se canalizan permitiendo que la corteza prefrontal continúe su acción a través de la memoria de trabajo de manera efectiva. Como sabemos, de hecho, la memoria de trabajo presenta disfunciones si prevalecen las emociones negativas.

Por lo tanto, es necesario trabajar los componentes de la inteligencia emocional (Figura 2) mediante cuatros actividades específicas que ayudan a ser personas emocionalmente inteligentes.

1: Implementar estrategias de regulación, a través del ejercicio físico, técnicas de relajación, reestructurando el pensamiento de manera positiva, viviendo con pleno optimismo. Vivir en un estado de fluir, sentir lo que satisface consiente a la persona vivir intensamente utilizando sus recursos al máximo.

2: Otro aspecto relevante consiste en el reconocer la propia emoción, actuar el manejo personal. A partir de los estudios de Davidson (2012) sobre estilos emocionales, parece que las personas con tendencia a utilizar el hemisferio izquierdo muestran una mayor positividad para afrontar la vida, en comparación con las que utilizan el hemisferio derecho. Específicamente, el lado izquierdo del hemisferio neocortical es donde trabaja la memoria de trabajo que nos permite recordar estados de ánimo positivos para lograr ciertos objetivos. El lado derecho nos lleva a una visión pesimista y a experimentar emociones negativas. Es posible fomentar el uso del hemisferio izquierdo mediante técnicas de relajación y meditación.

3: El tercer factor es la conciencia social, empatía, cuya función se hace explícita en la amígdala con la colaboración de otras partes del cerebro involucradas en la comprensión de los estados emocionales del otro; como la corteza insular, la circunvolución del cíngulo anterior, la amígdala derecha y corteza de la órbita frontal / ventromedial.

4: De fundamental importancia es el manejo de las relaciones sociales, habilidades sociales, que está estrechamente relacionada con la capacidad de ser empático (Goleman 2001, pp. 27-44). Goleman (1996) dice que las personas socialmente inteligentes son aquellas que muestran armonía con los demás, poseen carisma, son capaces de negociar soluciones mediando posibles conflictos, son personas que saben trabajar en equipo. Las personas con estas habilidades interpersonales. Son al mismo tiempo efectivas desde el punto de vista emocional ya que controlan la expresión de sus emociones, saben comunicarse honestamente con su propia línea de pensamiento.

Figura 2.
Los componentes de la inteligencia emocional



Nota. Elaboración propia.

Según la definición obtenida por el modelo Bar-On (2012), parece que:

“las personas quienes son exactamente conscientes de sí mismos y se aceptan a sí mismos, persiguen personal constructivos objetivos, son capaces de manejar eficazmente sus emociones, son optimistas y contentos con ellos mismos, sus seres queridos y la vida en general tienden a experimentar buenos salud y bienestar” (p.42).

La mencionada reflexión de Bar-On, valora la importancia de trabajar las componentes de la competencia emocional donde la IE es uno de los fundamentos y aspectos relevantes de la educación emocional. Como refiere Bisquerra (2014) en el ámbito de la psicología, tenemos el constructor de IE junto a otros elementos como la inteligencia, la personalidad y muchos de los procesos psicológicos básicos. Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Estas se desarrollan a través de la educación emocional.

En este sentido, se necesita cambiar la visión del mundo educativo que no es solo cognitivo, por lo tanto, con la educación emocional, se entiende ofrecer al alumnado un espacio donde puede expresar lo que desea, donde los compañeros constituyen una oportunidad para mejorarse y valorarse en un continuo enriquecimiento personal. Seguimos presentando el objeto de pensar una

escuela, en la labor de los docentes y en el intercambio de experiencias entre estudiantes, dentro del marco teórico de la educación emocional, y su siguiente desarrollo de la IE.

¿Por qué la inteligencia emocional en la escuela?

En la literatura occidental, el sistema emocional representa un tema específico de la ciencia antropológica. Desde la antigüedad, muchas teorías han resaltado la característica dualista de la condición humana, considerable, en este sentido, es la filosofía de Platón sobre la necesidad de una educación saludable por aprender a manejar la oposición del logos y pathos. Como hemos reflexionado en los epígrafes anteriores, por el desarrollo de los fenómenos emocionales, incluyendo lo de la competencia emocional, se necesita un proceso de educación que se realiza en la escuela.

Volviendo atrás en el tiempo, es interesante recordar que la Organización Mundial de Salud y Calidad de vida (World Health Organization Quality of Life, 2004) señalaba en 1995 la importancia de desear el bienestar personal. Con esta palabra se entiende una percepción de la posición relativa en la vida, en un determinado contexto de una cultura y de un sistema de valores, y también, se refiere a la situación psicológica, las relaciones sociales, las creencias personales. Se trata, en definitiva, de una evaluación realizada en un contexto social y cultural.

Es relevante como la IE puede constituir una fuente de salud y felicidad, tanto es así que la mayoría de las personas con ansiedad, estrés, tienen dificultades relacionadas con la capacidad emocional, y como dice el propio Goleman, no basta frotar la lámpara de Aladín para hacer un acto de magia de IE, pero es necesario enseñarlo y ¿dónde si no en la escuela? (Berrocal y Ramos, 2004). En este sentido, Palomera et al. (2006), señalan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para el desarrollo de su bienestar y rendimiento laboral.

La educación es un proceso que implica trabajar en grupo donde es importante que exista una conexión entre las acciones que se realizan y el objetivo común, siguiendo la misma longitud de onda, por lo que la acción tutorial podría favorecer una respuesta positiva en este sentido. Delors (1996) señala cuatro pilares para la educación del futuro y para la convivencia, nombra el desarrollo de habilidades emocionales cuya importancia también enfatiza la comisión de la Unesco. Los aspectos fundamentales para desarrollar en los docentes conciernen a la conciencia emocional, la manifestación de entusiasmo e interés, la comprensión de las emociones mediante la escucha empática y la regulación emocional. La expresión adecuada de las emociones, la educación para la compasión, esperanza, confianza, autoestima, tolerancia a la frustración y goce del bienestar.

Como refleja Asensio et al. (2006) la educación siempre ha tratado de equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva a través de la educación moral, la ciudadanía o iniciativas similares. Sin embargo, no se han abordado plenamente las necesidades urgentes y básicas, tanto que en el programa de formación universitaria para educadores se evalúa principalmente el punto de vista cognitivo. Sería deseable encontrar un equilibrio entre los dos vértices: cognición y

emoción. Como recuerda el propio Goleman (2009), citando Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, la pregunta esencial es ¿cómo podemos aportar inteligencia a nuestras emociones, más civilización en nuestras calles y más afecto en nuestra vida social?

Uno de los campos de aplicación de la inteligencia emocional es el del aprendizaje colaborativo, donde trabajamos juntos para conseguir un objetivo común. La inteligencia emocional se desarrolla en situaciones de cooperación, negociación, intercambio, crítica constructiva, competencia, creación de reglas, técnicas de resolución de problemas.

En las últimas décadas del siglo XX la investigación del IE sigue las líneas de investigación de la psicología norteamericana y europea (Mestre et al., 2006). La neurociencia nos ha mostrado cómo existe una correlación entre la inteligencia emocional y el cerebro, así que nace la neurociencia educativa sobre el aprendizaje y la práctica docente.

El docente podría evaluar la presencia de estos aspectos cuando el niño sabe esperar el turno, manifiesta comportamientos de aceptación del otro, escucha activamente, por ejemplo, parafraseando el mensaje comunicado por la otra persona, y utiliza los mensajes de una manera consciente. Es posible implementar un buen diálogo emocional dentro del grupo trabajando algunos factores: el rol de cada persona, el nivel de prejuicio, el grado de hostilidad y envidia en el grupo, la autocategorización, el contagio emocional.

En el proceso de educación se trata de propiciar el florecimiento de la persona y las emociones juegan un papel fundamental. Conocer la manera de garantizar una educación emocional de calidad es una condición ineludible para el desarrollo cognitivo y el pensamiento moral del niño. Hay un método que surge como respuesta a la carencia de una formación específica del profesorado y como respuesta a la necesidad del desarrollo de competencias emocionales, que permita al profesor mejorar su competencia didáctica en las aulas y aumentar su bienestar docente. El profesor Hué (2012) después de haber estudiado el concepto de inteligencia emocional creado por Salovey y Mayer en 1990, de una parte, y la divulgación efectuada por Daniel Goleman, por la otra, ha desarrollado el método de pensamiento emocional que nos propone fomentar las siete competencias emocionales, unas referidas a nosotros mismos, y otras, relativas a los demás. Hué (2012) acuerda la importancia del método de pensamiento emocional describiendo la primera competencia, que nos recuerda la importancia de conocerse, practicar introspección y escucharse a sí mismo.

¿Cómo? Buscando en el día unos minutos de silencio por estar con nosotros mismos, practicando esto en el aula y anotando todas las cosas que nos pasan en un diario. Otro aspecto es valorarse, considerarse persona valiente, de diez si queremos usar un lenguaje escolar. Todos nos merecemos un diez. Juntos con la autoestima tenemos que considerar la importancia del control emocional y el método de pensamiento emocional nos ayuda a gestionar nuestras emociones y sentimientos negativos y a controlarlo (Bizkarra, 2005).

Hay un control físico mediante ejercicios y técnicas para reducir el estrés y la ansiedad, como caminar y hacer deporte; ejercicios aeróbicos, yoga, tai-chi o pilates; o también, aromaterapia

u otras técnicas como las que nos indica Servan-Scheiber (2004). Pero, más importante que el control físico es el control mental a través de la reflexión para cambiar las emociones y sentimientos negativos en otros positivos.

El cuarto elemento es la motivación que para Bisquerra (2000) es “un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta” (p. 165). Para fomentarla necesitan metas y parece valiente elaborar un proyecto de vida (Rojas, 2002), y una vez elegida la meta, será sencillo conocer las herramientas para conseguirla y establecer acciones y plazos, gestionando bien nuestro tiempo.

Otra característica es la que Goleman (1998) define conducta interpersonal, que hace referencia a los aspectos inconscientes y que tienen su sede en las neuronas espejo; y la vía que tiene relación con los aspectos conscientes de las relaciones interpersonales. Por esto es importante la cura de la comunicación tanto verbal como no-verbal.

Otro pilar fundamental es la empatía, que López et al., (2005) consideran como “la capacidad de darse cuenta de lo que las otras personas están sintiendo y compartir estos sentimientos en algún grado” (p.73). Un sentimiento que representa la empatía es la base de la afabilidad y se manifiesta cuando las personas son capaces de crear cercanía. Para conseguir la afabilidad se utilizan un conjunto de acciones como son la sonrisa, la caricia y el elogio (Huè, 2012).

En el ámbito escolar se añadieron otras características como la de ser tolerantes que permite considerar a las personas con el mismo valor y la sociabilidad mediante una conducta favorable para establecer relaciones positivas. Goleman (2013) nos habla de la importancia del liderazgo, que podemos definir como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido (Pareja, 2005). El liderazgo del alumnado viene caracterizado por cualidades como el entusiasmo (Bain, 2006), la creatividad (Gervilla, 2005), la proactividad (Molinar y Velázquez, 2004), la capacidad para fomentar el diálogo (Freire, 1973), la capacidad para fomentar el trabajo en equipo (Fluegel y Montoliu, 2005), la capacidad para fomentar el espíritu crítico (Freire, 1973), la capacidad para fomentar en el alumnado la toma de decisiones (Morgado, 2007), y por encima de todas, la capacidad para inspirar confianza entre alumnos y alumnas (Bain, 2006). Los profesores, por otra parte, tienen que conseguir competencias como: capacidad para motivar a los alumnos desde una motivación intrínseca (Hargreaves, 1998), hacer que los alumnos siempre tengan claro qué se les pide (Cox y Heames, 2000), utilizar el método socrático ayudando a alumno en su aprendizaje desde los conocimientos previos que tienen (Hernández, 2005), capacidad para individualizar la enseñanza (Bain, 2006), el uso de metodologías activas (Rosario, 1999), y el uso frecuente, adecuado y democrático de la evaluación con sus muchas formas y posibilidades (Knight, 2005).

Otro importante aspecto es la motivación, los términos emoción y motivación representan las caras de una misma moneda, Salovey y Mayer (1990) consideran la motivación como uno de los elementos de la inteligencia emocional. El término emoción es formado desde “y” y “motio”: para moverse; mientras lo de motivación es la unión de “motivus” y “cion”: la razón de actuar. La

motivación se considera el resultado de la emoción, primero se siente una emoción y luego se experimenta el deseo de hacer algo o no. La motivación es la determinación de luchar por comportamientos. Gracias a ella, es posible controlar los impulsos y orientarlos hacia acciones positivas, actuando según las necesidades que tenga cada uno, según esa pirámide de necesidades como recuerda Maslow (1987).

No de menor valor es la curiosidad, uno de los elementos básicos de la emoción porque es en ella donde nace el foco de atención que abre las puertas al conocimiento. El niño muestra esa curiosidad que lo lleva a descubrir el mundo con los ojos bien abiertos a través del juego, un proceso natural que le permite alcanzar ciertas habilidades y adaptarse al mundo. Sin embargo, cuando este deseo de curiosidad, de conocimiento se reprime, surgen los problemas de tipo cognitivo y conductual, el estrés y la ansiedad como reflexiona Mora citado por Pérez González (2012).

La docencia es una actividad compleja que tienes que considerar la enseñanza y la educación. De este modo, desarrollando cada una de las competencias alcanzaremos el liderazgo sobre nosotros mismos y sobre los demás, alumnos y otros profesores, cambiando nuestro malestar en bienestar docente (Hué, 2012).

Reflexionar sobre el rol de los docentes en la educación de los estudiantes es imprescindible, y como hemos visto, en el complejo proceso de desarrollo de la persona interfieren diferentes aspectos. Además de estos pensamientos, sabemos que los estudios empíricos de IE se fueron multiplicando con el objetivo de operacionalizar el constructo mediante evidencias sobre el desarrollo de la IE de manera práctica en la escuela. Por esta razón, se presentarán ejemplos prácticos que todos los docentes pueden considerar en un proceso de educación emocional.

Aplicaciones educativas de la inteligencia emocional

Se reconoce como la educación emocional necesita una puesta en acción porque la alegría, la ira o la felicidad se pueden activar al jugar dando la oportunidad de vivirlas en la propia piel (Pellicer, 2011). En este sentido, se lanzarán pequeñas semillas para mostrar cómo en realidad muchas actividades, entre las más comunes, pueden representar un terreno fértil para incrementar la inteligencia emocional. Algunos de ellos se describirán con mayor precisión, teniendo en cuenta que esta es una pequeña introducción, un análisis exhaustivo será hecha con más detalle en los siguientes capítulos, hablando de programas de educación emocional y describiendo el área de aplicación.

La educación no consiste en asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino como reflexiona Nussbaum (2012) se sustancia de varias acciones como “el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (p.39).

Utilizando la terminología actual de la psicología positiva (Seligman, 2011) se necesita una educación que promueva el florecimiento de la persona que Nussbaum (2008) llama vida plena.

Para llegar a este valiente propósito nos ayuda el estudio del grupo de Davidson¹ (2012) que ha identificado cuatro pilares básicos del bienestar. Estos elementos están relacionados directamente con la atención, las relaciones con los demás, el diálogo interno, el sentido y significado que le damos a nuestra vida. Pueden entrenarse, especialmente, a través de prácticas meditativas concretas y otras formas de entrenamiento mental (Dahl y Davidson, 2019).

Todas las formas artísticas permiten experimentar emociones estéticas y relacionadas con el concepto de la belleza. Se necesita vivir las experiencias artísticas con consciencia emocional que se puede fomentar mediante técnicas de meditación y relajamiento. La música, desde el principio de la humanidad, está íntimamente relacionada con las emociones humanas. En el ámbito escolar el acto de cantar o tocar un instrumento musical puede traer muchos beneficios emocionales al estudiante. Independiente del área del saber es importante educar una persona para que pueda ser libre (Rodríguez, 2015) y en este sentido, mediante la educación emocional se puede, por tanto, fortalecer esta peculiaridad en el alumnado.

En la arena músico-educativa, como reflexiona Rodríguez citado por Ruiz (2015) la educación emocional incrementa la posibilidad a los jóvenes de entender lo que hacen de una manera más consciente, y, a la vez, contribuye con el aprendizaje social típico de los ambientes musicales. Además, el trabajo emocional en el aula musical permite ayudar a prevenir las patologías más comunes en el área artística, creando una robusta formación musical y humana. Los estudios de Selinger y Escera (2015) señalan que:

“cuando se escucha o se realiza música en conjunto, tal actividad endosa la sincronización del comportamiento coordinado y del estado afectivo de los individuos, promoviendo, por lo tanto, una experiencia placentera, así como el incremento de la simpatía y de la empatía en el grupo” (p. 19).

Mediante la música se estimulan los centros cerebrales responsables por las emociones, implementando una riqueza general en todos los sentidos de una persona. Según Moreno (2000):

“El mensaje afectivo de la música lo localizamos en el diencefalo, zona profunda del cerebro asiento de las emociones. La melodía afecta a la vida emocional y afectiva y es el diencefalo el que recibe los motivos y diseños melódicos, adquiriendo esta significación, despertando así todo un mundo interior de sentimientos y emociones” (p. 216).

Por tanto, la IE, mediante la educación emocional, posibilita un acto musical rico y brinda una oportunidad real de construir algo; importante no es el que se toca, y sí el cómo se toca. Además, la escritura es una buena práctica tanto al producir un diario personal, un texto temático, un texto creativo, buscar testimonios personales, reelaborar materiales preparados para formadores, crear objetos complejos en varios idiomas.

Es evidente que vivimos en una realidad donde se privilegia el medio audiovisual. Las imágenes son el principal medio de comunicación y es necesario preparar a los alumnos para que las

utilicen de la mejor manera. En este sentido, podemos analizar el cine como una herramienta pedagógica que reproduce e investiga la vida humana, haciéndonos conectar con nuestras emociones y pasiones. La combinación de cine y emociones garantiza un proceso educativo integral en el que se busca el equilibrio entre las dimensiones personal y social. Pensamos en un modelo pedagógico con el propósito de educar en valores, a través de una herramienta de alfabetización audiovisual y emocional, ya que puede favorecer un cambio de comportamiento frente a la dinámica social (Gutiérrez Moare et al., 2005).

Tener conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre e identificarlas en los demás contribuye al bienestar personal y a sostener relaciones sociales más armónicas y respetuosas. Lantieri y Nambiar, (citados por Bisquerra, 2014) explican cómo la práctica de la meditación requiere de continuidad y constancia, a través de una organización de la semana escolar que especifica el tiempo a dedicar a su realización.

Los estudiosos describen algunas prácticas para implementar esta actividad en la escuela, una idea puede ser dedicar un rincón de paz en el aula que ayude al niño a recuperar la calma y la serenidad. El rincón se puede enriquecer con fotos, juegos o dibujos, por ejemplo, los mandalas, que animen a los alumnos a relajarse. Además, se puede prever momentos de silencio en el aula para relajar la mente aprendiendo a escuchar las señales que envía el cuerpo.

Como numerosos estudios nos confirman que el desarrollo de competencias socioemocionales produce muchos beneficios (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Pérez-Escoda et al, 2012). Son muchas las investigaciones que muestran las consecuencias positivas de ejercicio de meditación, yoga, tai chi o eutonía, por la propia salud y el desarrollo de la autorregulación y la empatía (Arias, Steinberg, Banga y Trestman, 2006; De la Fuente, Franco y Mañas, 2010; Kabat-Zinn, 2003 citados en Rovira et al, 2014). La manifestación creativa es de vital importancia en todo lo que hacemos en nuestra vida. El momento creativo, que da origen a una idea, ocurre cuando menos lo esperamos, es como una intuición, como un sueño con los ojos abiertos que implica riesgo y coraje.

Las acciones creativas de todos los genios en el mundo han tenido lugar en momentos íntimos, que ocurren solo por mero placer o la alegría que despierta. Uno de los primeros en hablar de pensamiento creativo ha sido Guilford (1950) cuando define el pensamiento divergente que se caracteriza por algunos componentes como la fluidez, la originalidad del procesamiento y la flexibilidad. Goleman (2009) define el espíritu creativo como "un estilo de ser: una vida llena de ganas de innovar, de explorar nuevas formas de hacer las cosas, de convertir los sueños en realidad".

Gardner nos invita a mirar el aspecto creativo como un factor no genético, somos creativos en algo específico que es importante liberar en el entorno escolar. Ser creativo se manifiesta en la forma en que se hace algo, en la forma de ver las cosas y considerar diferentes puntos de vista, en el riesgo de hacer algo que no había sido previamente analizado. A mover a la persona creativa es la pasión, el fuego que se enciende y motiva a actuar con perseverancia. La creatividad presupone cometer errores y tener la valentía de seguir más allá de ellos. Aprender a ser ingenioso, comenzar

algo como si fuera una página en blanco, ver las cosas desde diferentes perspectivas y verlas con humor, riendo. El momento creciente de origen es el del fluir, el momento en el que nos dejamos llevar, impulsados por un flujo que nos lleva a realizar diferentes acciones y experimentar el placer de la felicidad.

Como reflexiona Goleman (2009) “el núcleo de la creatividad está en el niño: el deseo y el impulso de explorar, descubrir, probar, experimentar con diferentes formas de manejar y ver las cosas”. Para Gardner (2001) “la creatividad es un hecho social, no sólo psicológico”, no se guarda en un armario, sino que debe compartirse con los demás. La creatividad se compone de cuatro herramientas precisas: la confianza en las propias habilidades, la ausencia de críticas, la observación precisa “con el asombro de un niño y la precisión de un científico” y la constancia hacia hacer preguntas para llegar al fondo del problema.

Hay diferentes escuelas que funcionan considerando el sistema de inteligencia múltiple como lo describe Gardner y parece relevante el centro situado en Italia en la ciudad de Reggio Emilia. La escuela de Malaguzzi aplica el método Montessori y trabaja considerando el principio que no puede haber nada sin alegría. El centro promueve y apoya los procesos de formación e investigación de educadores, docentes y operadores considerando una filosofía basada en la imagen de un niño con fuerte potencial de desarrollo que crece en relación con los demás.

Otro ejemplo es el de la Escuela Clave de Indianápolis que fue la primera escuela del mundo basada en inteligencia múltiple donde los estudiantes dedican mucho tiempo a incrementar la inteligencia musical, espacial y cinestésica y al mismo tiempo en el área lingüística y lógico-matemática. Cuando se quiere implementar la creatividad se necesita un potenciamiento de la intuición, y lamentablemente las escuelas no enseñan a confiar en ella. Pero en la realidad de la vida cotidiana, en cada acción o elección, siempre hay una cierta intuición que nos ayuda a dar un paso adelante. Por este valor es necesario continuar el trabajo en la escuela. Por un alumnado creativo, apasionado y motivado a aprender con los otros y a través de ellos.

Como conclusión, es necesario considerar la globalización del día de hoy, que provoca falta de capacidades de autoconocimiento, se trata de captar la invitación de Sócrates que sigue siendo siempre actual *Conócete a ti mismo*. Pero debemos considerar que el conocimiento por sí solo no sirve si los estudiantes aprenden sólo conceptos teóricos. La humanidad necesita gente con un corazón mejor, un corazón renovado por el sentido de la justicia y el calor de la solidaridad. Gente que sabe poner sus conocimientos y talentos al servicio de los demás. Personas que saben cómo interactuar y colaborar (Polito, 2012). De vez en cuando el trabajo de educador nos invita a tomar riesgos y junto a este la necesidad de una luz que nos permite guiar el corazón, en la dirección en la que sentimos que es correcto ir (Roncaglia, 2020).

Las experiencias nos enseñan que podemos, hay muchos experimentos, buenas prácticas e ideas. Hay escuelas que trabajan con las emociones, asociaciones y redes que apostan para un mundo mejor, donde la educación de la inteligencia emocional no se concluye solo en el arreglo de nuestras emociones, sino que en la conciencia sobre nuestras fortalezas y talentos. Por esta razón,

seguimos determinando los términos de educación emocional y socioemocional, introduciendo el trabajo del CASEL (2006) junto con un modelo educativo aplicado en el Reino Unido.

El cable sutil: educación emocional y/o educación socioemocional

El proceso de aprendizaje tiene una base emocional, nos conmueve una cierta emoción y seguimos aprendiendo porque somos estimulados emocionalmente. Las habilidades emocionales son importantes en la vida de una persona y desarrollar estas en la etapa de escuela primaria parece un factor relevante. La educación emocional en la enseñanza se traduce en actividades destinadas a promover una atmósfera positiva en el aula encendiendo la luz de la emoción en el cerebro de todos. Ello es posible estimulando la curiosidad, produciendo diversión, involucrando el uso de los cinco sentidos, encontrando una conexión entre lo que se aprende y la experiencia emocional.

Goleman (1996) es uno de los estudiosos más representativos sobre las investigaciones de inteligencia emocional y reflexiona sobre cómo las habilidades sociales son importantes en la vida de las personas. La mayoría de los educadores consideran la educación de las emociones como una dimensión indispensable para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y estudiantes. La educación emocional según Bisquerra (2011) “sigue una metodología práctica con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales” (p. 18) e implica contribuciones de diversos estudios, como los de neurociencia o sobre la teoría de las inteligencias múltiples. Es vital aplicar la educación emocional, que no es una teoría simple considerada dentro de un marco teórico específico, sino que requiere una perspectiva adicional de acuerdo con un enfoque holístico que también involucra a las familias y la comunidad.

El término de educación emocional es más amplio del vocablo alfabetización emocional (Cefai y Cooper, 2010) y es lo que se utiliza principalmente en el marco español, mientras términos como alfabetización emocional o aprendizaje socio emocional, son más difundidos en otros países. En general considerar la educación emocional como dirigida a promover el aprendizaje socio emocional, nos conduce a colocar en ella prácticas de desarrollo de la personalidad como la educación moral, para la salud o para la ciudadanía. En este sentido engloba diferentes programas de modificación cognitivo-conductual, habilidades para la toma de decisiones, para la democracia.

Cómo piensa Bisquerra (2005) la educación emocional debe fundamentarse en un marco teórico sólido que puede ser de carácter integrador (teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, neurociencia, psicología positiva, etc.). Es importante tomar conciencia para una correcta puesta en práctica. Por un lado, se puede conceptualizar la educación emocional entendiendo esta como la aplicación de un modelo concreto de inteligencia emocional o si no, hay un enfoque amplio que integra diversos marcos teóricos.

Antes de la publicación del libro de Goleman (1995), recordado como el *superventas* sobre la difusión del concepto de inteligencia emocional, en el 1994 se fundó el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* “CASEL” (2013) con el objeto de potenciar la educación emocional y social en el mundo. El aprendizaje socioemocional (SEL) se imparte en centros educativos de

muchos distritos de América. La mayoría de los programas se concentran en grupos básicos de competencias sociales y emocionales (Lantieri, 2016). Esencialmente se implementan mediante dos propuestas, una se basa en el desarrollo de habilidades en modo gradual. Se sustancia de pruebas científicas y ofrece a los niños la oportunidad de involucrarse de forma activa, practicando, reflexionando y reforzando sus competencias. La segunda manera consiste en crear un entorno de relaciones, con prácticas y planes de estudios motivadores. El programa SEL en el Reino Unido, por ejemplo, se estructura como SEAL con el objetivo de adquirir habilidades sociales y emocionales para crear un clima emocionalmente positivo. Se origina un conjunto de procedimientos organizados en forma de currículum explícito y estructurado (Aguilar citado por Bisquerra, 2012). Las buenas prácticas en el SEL dependen de factores específicos (Durlak et al., 2011) evidenciadas en la Figura 3 siguiente.

Figura 3.

Los factores S.A.F.E.



Nota. Elaboración propia

Estos estudios muestran como uno de los factores que presupone un resultado positivo es el uso de materiales claros y explícitos que forman parte de un plan estratégico de implementación y prácticas diarias. Otro aspecto es el apoyo organizacional con oportunidades de formación formal e informal de todos los miembros de la comunidad educativa.

En esta investigación aprobamos la consideración de Pérez (2011) en entender la educación socioemocional como un término equivalente al de educación emocional, más utilizado en el ámbito hispanoamericano, y también equivalente al término de alfabetización emocional que es más habitual en el contexto anglosajón. Por lo tanto, se prefiere utilizar el término más comprensivo de educación *socioemocional* que incluye tanto el proceso social como el emocional.

Una vez aclarado el significado de la educación socioemocional, que será el hilo conductor del presente trabajo, es necesario considerar la posibilidad de diseñar un programa específico en la escuela considerando los componentes esenciales, como se resume en el siguiente apartado.

1.1. Condiciones básicas de un programa de educación emocional

Un programa educativo siempre se caracteriza por la existencia de factores imprescindibles; según Álvarez González et al. (1998), un programa es “una acción continuada,

previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (p.85).

Es necesario tener en cuenta una serie de aspectos en la intervención por programas, ubicando la educación emocional en el marco de un programa educativo, se pueden distinguir diversos elementos y características explicadas en la Tabla 3.

Tabla 3.

Requisitos para la implementación de un programa

Fleta (2011-2012)	Álvarez (2001)
Análisis del contexto y detección de necesidades. Fundamentación teórica. Elaboración del plan de actuación. Formulación de objetivos. Especificación de los contenidos. Propuesta metodológica. Principios y estrategias. Recursos necesarios. Personas. Materiales. Espacios. Tiempos: calendario y horario. Cronograma. Economía: presupuesto. Actividades. Propuesta de Evaluación. Aplicación y seguimiento del programa. Evaluación costos-beneficios-efectividad. Toma de decisiones respecto a mantenimiento, supresión, o modificación del programa.	Justificación y necesidad de la educación emocional. Evaluación de las necesidades. Finalidad y objetivos de la educación emocional. Contenidos de la educación emocional. Modelo metodológico. Estrategias de intervención. Recursos. Temporalización. Destinatarios. Actividades. Evaluación.

Nota. Elaboración propia.

Un programa de educación emocional tiene que ser implementado en las primeras etapas de formación y desarrollado después en cada fase de la vida. Como aparece desde el panorama investigativo, el enfoque global y holístico es lo que produce mejores resultados porque va más allá de la intervención individual involucrando a toda la comunidad educativa (Weare y Gray, 2003; Wells et al., 2003). Bisquerra (2005) evidencia que para que los programas de educación emocional sean efectivos se requiere un mínimo de unas diez horas de prácticas en un mismo curso

académico, con un mínimo de presencia en dos cursos dentro de un mismo nivel educativo. En el aula, es importante construir un clima de bienestar, de confianza y por esto se necesita una cura de la comunicación por parte del profesorado. Es importante incluir familias y extender las prácticas en las actividades extraescolares y en el tiempo libre. Especialmente en la fase de primaria es necesario una comunicación continua con ella, compartiendo el trabajo que se hace en el aula.

Pérez González y Peña (2011) han resumido las recomendaciones para implementar un programa de educación emocional:

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido basado en investigaciones científicas,
2. Especificar fácilmente objetivos para los alumnos,
3. Involucrar a la comunidad educativa,
4. Asegurar el apoyo para la implementación del programa,
5. Promover la programación sistemática a lo largo de los años,
6. Usar técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas,
7. Ofrecer oportunidades para poner en práctica todos los aspectos de la inteligencia emocional promoviendo su generalización en diferentes contextos,
8. Incluir planes de capacitación del personal,
9. Incluir un programa de evaluación antes, durante y después,
10. Utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos con un grupo experimental y de control basado en evidencia sólida de evaluación (p. 36).

En relación con la cuestión de cómo evaluar un programa de educación emocional, es necesario medir el cambio de niveles de inteligencia emocional de los destinatarios, grupo experimental, comparado al grupo de control (Nelis et al., 2007). Como reflexiona Pérez (2008) no debemos olvidar que cualquier práctica, o programa de educación emocional o socioemocional, debería basarse en la evidencia disponible, fruto de la investigación científica. En la tabla 4 siguiente aparecen programas nacidos por la prevención de problemas y consideran un enfoque familiar y comunitario.

Tabla 4.

Ejemplos de programas de prevención

<i>Qué</i>	<i>Cómo</i>	<i>Cuando</i>
Cool Kids Program (Misfud & Rapee, 2005)	Modelo cognitivo-conductual que se deriva de programas anteriores para el tratamiento de trastornos de ansiedad.	Se estructura de 10 sesiones, incluidas 37 actividades con niños y 10 con padres.
The Incredible Years Program (rehusado de Barrera et al.,2012)	Desarrollado originalmente para el tratamiento de niños de 3 a 7 años diagnosticados con trastorno de oposición provocativa o con un inicio temprano del trastorno de conducta.	Adaptado por Barrera y colaboradores para que los maestros puedan usarlo como una intervención de prevención universal temprana dentro de las clases.
Coping Power Program "CPP" (Lochman et al.,2012)	Modelo multisistémico y multimodal para el tratamiento de niños con trastornos de conducta entre 8 y 16 años.	Proporciona un camino para los niños (que se desarrolla en 34 sesiones grupales) y uno para los padres (que se divide en 16 sesiones).

Nota. Elaboración propia, sobre los diferentes programas de educación emocional en términos de prevención como de intervención temprana en situaciones de riesgo.

Desde investigaciones (Martínez Mediano, 2007), resulta que uno de los modelos más reconocidos para evaluar programas de educación es el modelo CIPP (*context, input, process, product*) de Stufflebeam (2003). El mismo modelo ha sido propuesto para su aplicación a la evaluación de programas de educación socioemocional por miembros del CASEL (Graczyk et al., 2000).

Un modelo alternativo a este es el de Pérez Juste (2006), que evidencia la importancia de tres momentos en la fase de la evaluación. Por primero se necesita una evaluación inicial, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto, secuencias de actividades, definición de recursos, tiempos; el segundo momento es caracterizado por el proceso de evaluación continua, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa. En la fase final, se evalúan los resultados o logros del programa, evaluando si los instrumentos y técnicas han sido adecuadas, los recursos eficaces, y si se han averiguado beneficios.

Después de haber elegido los modelos, se elaboran escalas específicas y se conduce una evaluación considerando indicadores y parámetros definidos. Antes de escalas, es necesario recabar información a través de diferentes técnicas; por ejemplo, para una evaluación inicial se puede

empezar con un análisis de contenido; in itinere, hacer referencias a entrevistas, encuestas y cuestionarios, y por fin, diarios y notas de campo para registrar eventos, observaciones y reflexiones sobre la marcha del programa o pruebas psicométricas para determinar los niveles (pre y post) de IE o de CSE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Pérez-González et al., 2007; Pérez, 2006). Es conveniente adoptar el principio de complementariedad metodológica (cuantitativa y cualitativa), no obstante, su dificultad, y también incluir una fase de metaevaluación.

Trabajar en el campo de la educación emocional no es fácil, considerando que no se reduce a la realización esporádica de algunas actividades. Por esta razón algunos autores (Bimbela, 2008; Martín, 2016; Torrabadella, 2006) proponen la creación de gimnasios emocionales diseñados como espacios donde formarse y realizar diversas actividades con la finalidad de mejorar el bienestar personal y social a través de la mejora de las competencias emocionales con el apoyo de facilitadores (Pérez y Filella, 2019).

En definitiva, se considera la formación del profesorado una condición primaria para la implementación de la educación socioemocional en las escuelas. En esta sede, se toma como punto de partida las reflexiones de Bisquerra (2005) y Pérez González y Peña (2011). Especialmente, en el diseño de un programa específico, la metodología educativa más eficaz se basa en promover los intereses de las personas, creando en el aula espacios de reflexión e introspección, trabajar en equipo y presentar recursos diferentes como imágenes, canciones, cuentos, juegos, videos.

Una de las estrategias para insertar la educación emocional en el currículo de la escuela es integrar en las diversas áreas académicas de manera transversal. Sería considerable, implementar las indicaciones de las teorías analizadas, aplicando la educación socioemocional de forma sistémica, no realizada de forma esporádica. Hacer educación emocional en las escuelas significa trabajar en un nivel horizontal, estructurando momentos y contextos específicos, y vertical, trabajando durante cada momento del día. La implementación exige la formación de los educadores, la institución de un grupo de trabajo en el centro educativo, la educación de las familias y las actividades específicas con los estudiantes. En definitiva, se trata de una forma de educación atenta a la persona, donde el perfil del docente es el de una persona involucrada en un proceso de formación continua y de desarrollo de su propia inteligencia emocional.

Síntesis

En el presente capítulo se ha tratado el concepto de inteligencia emocional a través del estudio de numerosos teóricos para mostrar que no es sólo un término de moda, sino un constructo útil y bien fundamentado. Este trabajo de análisis nos conduce a una mejor conciencia de la importancia de la temática en el panorama pedagógico y no solo. La IE se estudia desde diversos modelos: el modelo de habilidad, que entiende la IE como una habilidad cognitiva; y los modelos mixtos, que la relacionan más con el ámbito de la personalidad y otros factores no cognitivos.

En esta sede, se considera la inteligencia emocional en clave de competencia emocional, caracterizada por las cinco componentes del modelo de Goleman, en términos de autorregulación, autoconciencia, empatía, automotivación y gestión de las relaciones. Junto a este modelo, trabaja el CASEL, difundiendo el concepto de aprendizaje socio emocional. Se considera como un constructo complejo que incluye los aspectos de autoestima, asertividad, autorrealización, adaptación, solución de problemas, flexibilidad, optimismo.

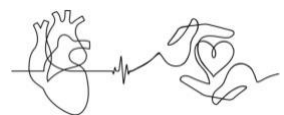
Como hemos visto, también en el campo médico parece relevante el rol de la emoción en el cerebro y, también, cómo se desarrolla en las personas siguiendo etapas específicas. En resumen, las teorías citadas y el modelo ofrecido por la neurociencia, nos hace tomar conciencia sobre la promoción de un modelo educativo en las escuelas basado en la educación socioemocional. En las escuelas, los docentes deberían recibir una formación en el campo de las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional en las aulas, desde un enfoque sistémico que considere los aportes de las emociones con los distintos medios: música, arte, cine, lenguaje, movimiento, baile, teatro, lectura. Parece eficaz, implementar estrategias de educación socioemocional estimulando situaciones grupales a través de técnicas que desarrollan habilidades sociales, reflexionando sobre las formas de pensamiento y acción necesarias para un bienestar personal y social.

Es oportuno reconocer como el momento histórico que estamos viviendo está caracterizado por un sentimiento general de incertidumbre, que nos conlleva, en la vida diaria, a practicar más compasión por las personas que están en nuestra cotidianidad y al mismo tiempo, por nosotros mismos. Parecen relevantes las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional, y, sobre todo, garantizar programas de educación socioemocional. Desarrollar programas específicos lleva a promover el bienestar de los estudiantes ya que gracias a ellos es posible trabajar directamente las habilidades de expresión, reconocimiento y manejo de los estados emocionales. En el ámbito educativo, es fundamental tener un plan de objetivos claros, específicos, puntuales, usando instrumentos para analizar la situación emocional de estudiantes, familias y educadores. El fin es examinar los datos recogidos para identificar los puntos fuertes y los problemas, y alcanzar objetivos individuales y por toda la escuela.

En los capítulos siguientes seguirá una recopilación de diferentes programas de educación emocional, citando numerosas líneas de trabajo y recopilando ideas creativas que nos deja esperar en una productiva implementación de programas de Inteligencia Emocional, para un futuro campo educativo donde corazón y mente sean parte de un mismo camino.

“Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida”.

Rafael Bisquerra



CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN EMOCIONAL: ESTUDIOS, MODELOS DE PROGRAMAS Y INVESTIGACIONES EN ESPAÑA

<i>Introducción.....</i>	<i>81</i>
<i>El concepto de educación emocional.....</i>	<i>81</i>
<i>El estudio sobre la educación emocional en España.....</i>	<i>84</i>
<i>Programas de educación socioemocional.....</i>	<i>91</i>
<i>La cuestión de la formación del profesorado.....</i>	<i>97</i>
<i>Prácticas en aulas de educación primaria</i>	<i>99</i>
<i>Síntesis</i>	<i>100</i>

Introducción

Es innegable el carácter social del ser humano, que continuamente teje redes con los demás y es precisamente en esta relación que cada uno tiene la oportunidad de gestionar sus emociones con el otro.

En la estructuración del capítulo, partimos desde la definición de educación emocional, especificando contenidos, objetivos, personas implicadas, metodologías. A esto, seguirá una revisión del estado actual de la investigación sobre educación emocional en España, explicando el contexto legislativo y puntualizando la cuestión de la formación del profesorado.

Esta revisión representa un primer paso para la posterior descripción del estado del problema en otros países de la Unión Europea. A la revisión teórica siguió un acompañamiento de recopilación de información directamente en el campo. El objetivo es seleccionar experiencias de educación emocional en centros concretos, en diferentes países, mediante una aportación de evidencias y una descripción de hechos tal como han sucedido.

El concepto de educación emocional

El discurso sobre la educación emocional empieza justo cuando se habla de la aplicación de la inteligencia emocional en la educación. El proceso de aprendizaje tiene una base emocional, nos conmueve una cierta emoción y seguimos aprendiendo porque somos estimulados emocionalmente. Las emociones positivas facilitan las interconexiones neuronales y la flexibilidad cognitiva, promoviendo la comprensión, la memorización y la relación con el otro.

El concepto de educación emocional es más amplio de la inteligencia emocional porque incluye varias aportaciones como aquellas de la neurociencia, las investigaciones sobre la psicología positiva y el bienestar subjetivo (Pérez y Filella, 2019). Como se expresa Bisquerra (2011) la educación emocional “sigue una metodología práctica con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales” (p.18) e implica contribuciones de diversos estudios, como investigaciones sobre concepto de fluir, o incluso, la teoría de las inteligencias múltiples.

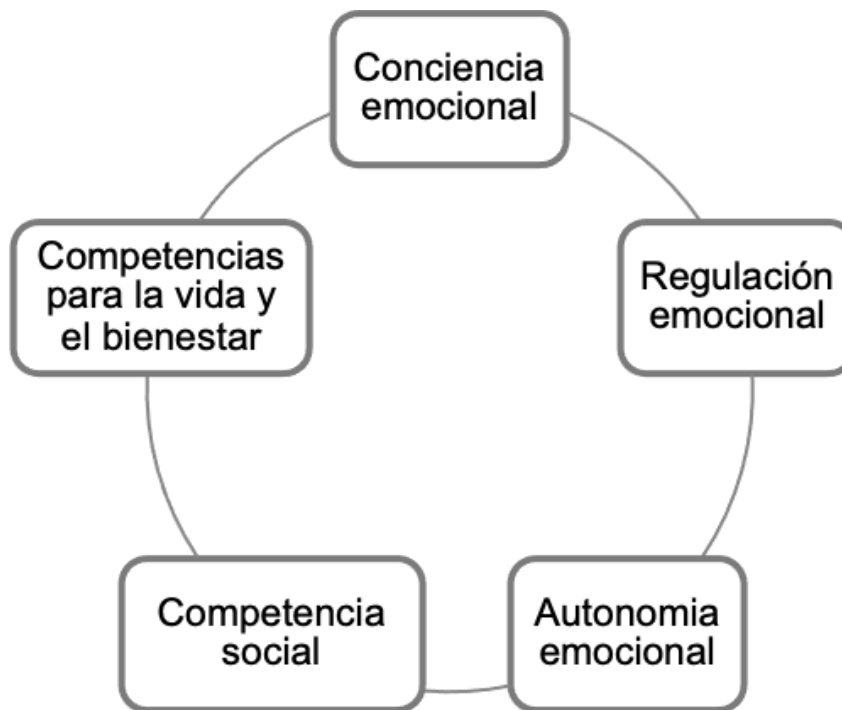
Como hemos visto en el precedente capítulo hay muchos modelos de inteligencia emocional, con el resultado que la educación emocional puede implementarse a partir de diferentes marcos conceptuales. La solución que propone Bisquerra (2012) considera la necesidad de trabajar habilidades emocionales que se desarrollan a través de la educación emocional, por lo tanto, el modelo de educación emocional coincide con el modelo de desarrollo de *competencias emocionales*. En general, el término competencia hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia (Repetto, 2007).

El modelo de referencia propuesto por el GROU (Grupo de Investigación y Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007)

examina la competencia emocional (Figura 4) considerando cinco factores principales:

Figura 4.

Representación gráfica del modelo de competencia emocional



Nota. Elaboración propia.

La primera característica se refiere a la conciencia de las propias emociones que se pueden regular mediante técnicas de diálogo interno, relajación, meditación, atención plena, control del estrés, asertividad, imaginación emocional, reestructuración cognitiva. La autonomía se caracteriza por el hecho de no dejarse influenciar desde el exterior, mientras que las habilidades sociales son aquellas que regulan las relaciones con los otros. Por último, las competencias para la vida y el bienestar se manifiestan si una persona se relaciona con la otra de manera saludable y beneficiosa.

Dice Bisquerra (2011) que:

“La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto. Es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones” (p. 4).

Por lo tanto, sería deseable implementar currículos de educación emocional en las escuelas a través de la promoción de habilidades de autoconciencia, de hecho, según la investigación realizada por Bar-On (2012), aparece como personas con una buena percepción y gestión de sus

emociones viven con optimismo, mostrando una buena salud emocional. La posibilidad de experimentar una motivación intrínseca, de sentir el propio flujo y establecer metas consistentes siempre se refiere a la educación emocional. Incluso la educación de la motivación extrínseca tiene un valor importante, debido al hecho que permite a las personas dirigir la motivación hacia aquellas actividades que conducen a resultados positivos.

En síntesis, sería deseable implementar la IE en la escuela y su potenciación debería inculcarse desde la educación primaria ofreciendo un plan curricular con una adecuada trayectoria para el desarrollo de las capacidades afectivas, motivacionales y sociales del niño (Extremera y Berrocal, 2003).

La educación emocional es definida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales como elemento esencial para el desarrollo integral de la persona. Todo esto sigue el objetivo de capacitarse para la vida y está destinado a aumentar el bienestar personal y social (Núñez et al., 2006).

Bisquerra (2005), presentando las características del modelo de competencia emocional, afirma que es necesario, en primer lugar, dominar el marco conceptual de las emociones. Se debería especificar el concepto de emoción, los fenómenos afectivos y los tipos de emociones. Tienes que estar presenta una base teórica, siempre en función de los destinatarios que pueden ser formadores, familias o maestros y alumnos. Los conocimientos precursores para empezar son la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1985) y de la inteligencia emocional, tener los conocimientos esenciales sobre el cerebro emocional, las aportaciones de la terapia emocional, la conciencia de las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. Los objetivos generales de la educación emocional, así como los presenta Bisquerra (2005) pueden resumirse en los siguientes términos:

“adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.” (p.97).

Los contenidos de la educación emocional, considerado el modelo pentagonal de la educación emocional (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), son todos aquellos que giran en torno al concepto de emoción, estados afectivos (emoción, sentimiento, estado de ánimo, trastornos emocionales), tipos de emoción (emociones positivas, negativas, básicas y derivadas, ambiguas, ética), características de las emociones (causas, predisposición a la acción, estrategias reguladoras, habilidades de gestión), conocimiento de las emociones principales y sus efectos, habilidades emocionales. Todo esto se puede practicar a través de la autorreflexión, el diálogo, los juegos, la dinámica de grupo.

En esta fase es importante conocer las experiencias de educación emocional en centros

concretos mediante la aportación de evidencias y la descripción de hechos tal como han sucedido (Bisquerra, 2014). Conocer lo que se está haciendo puede servir para un conocimiento de carácter general, como sugerencia para otros profesionales o como crítica sobre lo que no se apoya, con la intención de contribuir a la mejora de la práctica de la educación emocional. Con este objetivo, a continuación, se presenta la situación de la educación emocional en España, describiendo los estudios y los proyectos desarrollados en las diferentes regiones de la península ibérica.

El estudio sobre la educación emocional en España

En España, la reflexión sobre la complejidad de la sociedad y los nuevos desafíos del siglo XXI ha puesto a la escuela como una de la primera agencia educativa que juega un papel importante en la formación de niños y jóvenes. Como reflexionan Extremera y Berrocal (2007) desde la consciencia de las limitaciones del actual sistema educativo, inició un movimiento educativo que intenta solucionar la urgencia de *qué hacer* mediante la búsqueda del *cómo*.

En España, el modelo mixto de inteligencia emocional es el más extendido después la divulgación del libro de Goleman (1996), identificando así una forma más amplia que incluye educación para la salud, habilidades para la vida, educación de valores, educación para la convivencia y la paz.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo), como se especifica “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...” (párrafo 16, línea 15 del BOE). A cumplimentar el mismo es el siguiente artículo Art. 71 donde aparece que “las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”.

- *Cataluña*

El discurso sobre educación emocional ha comenzado en los últimos quince años y Cataluña, puede ser considerada uno de los países pioneros con la fundación del GROPE (Bisquerra, 1998); a partir de este momento nacieron varias experiencias prácticas, tesis de investigación, programas, maestrías universitarias.

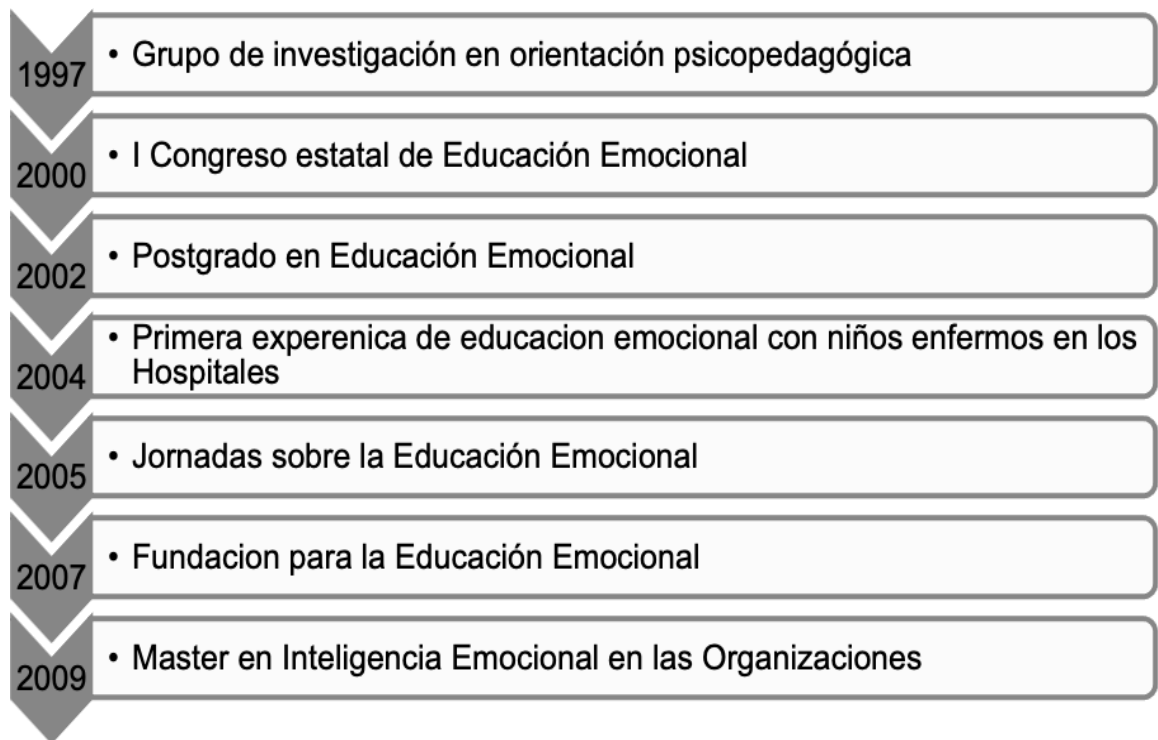
Como explica Bisquerra (2014) desde el GROPE se han publicado, entre otros, trabajos de fundamentación de la educación emocional (Bisquerra, 1998; 2000; 2009; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en la educación infantil (López-Cassà; 2011; GROPE, 2009), en primaria (Renom, 2003), en familias (Bisquerra, 2011), experiencias prácticas (Agulló et al. 2010), diseño y evaluación de programas (Álvarez, 2001), música y emoción (Gustems y Calderon, 2005), relajación (López-González, 2007) etc.

Las experiencias recogidas en la Figura 5 muestran las principales acciones implementadas desde la Universidad Autónoma de Barcelona. La creación de cursos universitarios, el trabajo de las fundaciones ha sido decisivo en el campo de la educación emocional.

Como señala Menàrguez (2017) es relevante la experiencia por la promoción de la salud infantil conducida por el Hospital Sant Joan de Déu, donde se ha hecho un trabajo con la participación de profesorado y familias con la responsabilidad de promover el desarrollo de habilidades emocionales en las generaciones futuras.

Figura 5.

Experiencias desde la Universidad Autónoma de Barcelona



Nota. *Elaboración propia.*

▪ *Andalucía*

Si bien en Cataluña es donde encontramos, probablemente, las experiencias pioneras y la mayor difusión de número de publicaciones, en la misma época, en Andalucía se inicia una línea de investigación sobre inteligencia emocional (Bisquerra, 2014).

Especialmente en Málaga, el trabajo del profesor Pablo Fernández Berrocal tuvo tanta repercusión que, en 2007, se celebró el Congreso de Inteligencia Emocional con repercusión internacional (Figura 6).

Figura 6.

Eventos internacionales de educación emocional en España



Nota. Elaboración propia.

Mediante el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga se ofrecen herramientas para la evaluación de la inteligencia emocional para niños y adolescentes (Extremera y Berrocal, 2007).

Es valiente el trabajo sobre la construcción de pruebas de habilidades y modelos mixtos como el MSCEIT, el TIEFBA (adolescentes) y TIEFBI (infancia): herramientas de evaluación que consideran el IE como una inteligencia única para percibir, usar, comprender y regular las emociones (Extremera y Berrocal, 2007). El proyecto INTEMO está basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) y está dirigido a varias escuelas secundarias de la provincia de Málaga.

Desde la Universidad de Sevilla, Luis Núñez Cubero fue un gran exponente de la educación emocional en la práctica educativa y la investigación (Núñez-Cubero et al., 2006; Asensio et al. 2006).

- *Aragón*

En Zaragoza ha sido considerable el trabajo de Carlos Hué (2007, 2008) y Juan Antonio Planas, presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE). Hué (2012) desde 1975 empieza su carrera como profesor de Pedagogía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zaragoza. En los últimos años se ocupó de la formación profesorado, especialmente universitario y elaboré en 2008 un método para el desarrollo del bienestar docente desde los principios de la inteligencia emocional con el nombre

de *Pensamiento emocional* descrito en el capítulo de antes.

- *Cantabria*

Bisquerra (2012) cita los programas realizados en Cantabria, donde la Fundación Botín y Santander han puesto en marcha la denominada *Educación Responsable*. La Fundación Botín (2015) nace con el objetivo de promover el crecimiento saludable de niños y jóvenes, potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices. En abril de 2007, empezó el trabajo en el campo de la Educación Emocional y Social, con un equipo de expertos de Alemania, España, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suecia. En 2011, se presenta el segundo análisis, sobre la situación actual de la materia en Australia, Canadá, Finlandia, Portugal y Singapur. Al final, el Informe de 2013, recoge buenas prácticas desarrolladas en Argentina, Austria, Israel, Noruega y Sudáfrica.

La intervención, en el ámbito educativo, ha llevado a el programa de Educación Responsable, que implica la participación de colegios de Cantabria generando una Red de Centros ER en Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia, Murcia, Castilla y León, Aragón, Comunidad Valenciana y la extensión internacional en Uruguay, Chile y México. El asunto fundamental consiste en el crecimiento integral de niños y jóvenes considerando la dimensión física, psíquica y social para contribuir al bienestar. Se produce una experimentación (2008) de tres años considerando los siguientes aspectos: claridad y comprensión emocional, capacidad de expresar sentimientos (asertividad), ansiedad reducida con resultado positivo para el alumnado y profesores. En el contexto de la educación primaria de 6 a 12 años, se organizaron actividades de tutoría para desarrollar habilidades de autoestima, empatía, autocontrol e interacción social. Más tarde, se organizaron formas de educación física que promueven actitudes positivas hacia la salud a través de técnicas de relajación, se organizaron actividades de lectura o de visión de película para trabajar el desarrollo emocional.

Otro trabajo que se realiza en Cantabria es el de la Fundación para la investigación en Psicoterapia y Personalidad (FUNDIPP) operando a través de la aplicación del Mindfulness con pacientes con distintos tipos de problemas de salud mental. El programa Serena-mente, por ejemplo, ha nacido con la intención de mejorar la vida personal y aprender a ser mejores personas, enriquecer sus relaciones con los demás.

- *Madrid*

Son de cita obligada las publicaciones sobre emoción y motivación (Fernández-Abascal et al., 1995; 1997) de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Diversas Universidades en Madrid han introducido la inteligencia emocional en la formación. Destacan los cuentos para la educación emocional los trabajos de Juan Carlos Pérez González (2007, 2008) sobre el modelo de rasgo y la educación de los sentimientos (Ibarrola, 2006).

Por fin se reconoce la Institución Educativa SEK que puso en marcha, en el 2010 en algunos

colegios de Madrid, un programa de aprendizaje social y emocional basado en la organización *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). El programa de Aprendizaje Social y Emocional - Resolución Creativa de Conflictos, en colaboración con la Fundación Punset y la Universidad Camilo José Cela, nace con la exigencia de apoyar los alumnos en la adquisición sistemática de competencias sociales y emocionales, beneficiando de la existencia en todo el mundo de proyecto piloto en esta temática (Segovia, citado por Bisquerra, 2012). El programa de Inteligencia Social y Emocional fue considerado como una disciplina, igual de italiano o matemática, con conocimientos, conceptos y habilidades. Se articula en 20 lecciones y el tiempo de aprendizaje de las estrategias no superan los 20 - 30 minutos. Los contenidos han desarrollado temáticas diferentes como la ira, asertividad, el trabajo cooperativo, la escucha activa, la relajación muscular, la atención plena, la resolución de conflictos. Todas las actividades siguen una estructura específica; se empieza con una *reunión* para abrir las lecciones, se comparte una agenda para conocer las actividades, se vive el *cuerpo de la lección* que representa el núcleo central con las actividades específicas y el *cierre* mediante una reflexión sobre lo que he aprendido.

- *Valencia*

En la comunidad valenciana, se reconocen las investigaciones sobre la psicología positiva hechas por la Universidad de Castellón. Agustín Caruana, del CEFIRE de Elda promueve publicaciones sobre educación emocional, tratando aspectos como la prevención de la violencia.

Para recapitular, se informará de los programas de educación emocional (Tabla 5) implementados en las distintas regiones considerando como cada uno ha desarrollado un modelo específico teniendo en cuenta diferentes necesidades y objetivos.

Tabla 5.

Recursos de educación emocional en España

TIPO DE PROGRAMA	LUGAR COORDINADOR	AÑO	RECURSOS
Programa FOSOE (Formación en competencias socioemocionales)	UNED. Dra. Elvira Repetto.	2009	En el marco de la orientación a lo largo de la vida, se presenta un programa de formación (FOSOE) que contribuye al desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el fin de incrementar su aprendizaje académico, la integración social y la inserción y desarrollo profesional. En este espacio se habla de la relevancia de estas competencias y de la aplicación de este programa. https://canal.uned.es/video/5a6f5204b1111f24408b5519

Educación Emocional Basada en la Investigación (EEBI)	UNED. Dr. Juan Carlos Pérez-González.	2012	EDUEMO es el Laboratorio de Educación Emocional de la UNED, un marco académico de colaboración entre investigadores de la UNED y de otras universidades españolas y extranjeras, expertos en inteligencia emocional, emociones, motivación, competencia social, diagnóstico en educación, neurociencia afectiva y social, y educación emocional. http://www.uned.es/personal/jcperez
Proyecto INTEMO, Laboratorio de emociones	Universidad de Málaga. Dr. Pablo Fernández-Berrocal.	1996	El Laboratorio de Emociones de la <u>Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga</u> lleva más de diez años trabajando sobre la inteligencia emocional y sus relaciones con otras variables relevantes del bienestar de las personas. Se puede encontrar informaciones sobre los proyectos de investigación, publicaciones en revistas y eventos científicos sobre emociones y sobre todo lo relacionado con aquello que nos permita ser más emocionalmente inteligentes. http://emotional.intelligence.uma.es
GROP (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica)	Universidades de Barcelona y de Lleida. Dr. Rafael Bisquerra.	1997	El GROP es un grupo de investigación que se creó el año 1997, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, consolidado y reconocido como grupo de calidad por la Generalitat de Catalunya. Fue fundado por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, quien dirigió el grupo en su primera etapa. A partir del año 2008, lo dirige la Dra. Núria Pérez Escoda. La línea principal de investigación es la educación emocional. No obstante, hacen investigación en otras líneas relacionadas con la orientación psicopedagógica. http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/
Programa Educación responsable	Centro Botín de Santander. Fundación Marcelino Botín.	1964	Es un programa desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria que favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual, social y creativo de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/
Red extremeña de escuelas de inteligencia emocional	Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura. Universidad de Extremadura.	2015	Los centros adscritos a la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional trabajan para el reconocimiento de emociones propias: autoestima e identidad, la regulación de emociones propias: el control del estrés y la automotivación, el reconocimiento de emociones ajenas: la empatía, la asertividad y habilidades emocionales y sociales.

			https://www.educarex.es/redes-escuelas/red-de-escuelas-de-inteligencia-emocional.html
Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia	Generalitat Valenciana y Grupo Aprendizaje emocional. D. Agustín Caruana.	2005	El trabajo “Programa de educación emocional para la prevención de la violencia” es producto del esfuerzo de un amplio grupo de profesionales de la psicología y la educación que en los últimos años se han interesado en intervenir para disminuir la violencia y potenciar la convivencia entre los seres humanos. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishare-servlet/content/cac3997f-c66f-4a18-b45d-7c6ea3a1262e
Inteligencia emocional ecológica	Fundación Galicia Sustentable.	2008	La Fundación Galicia Sustentable es una entidad fundacional privada, sin ánimo de lucro, fundada en 2008 con el propósito de transformar Galicia en una sociedad sostenible. Para ello, trabaja desde varios frentes (divulgación, investigación e impacto social) para introducir criterios de sostenibilidad en la puesta en valor de los recursos estratégicos de Galicia con una orientación hacia la prosperidad social y la eficiencia ambiental. http://es.galiciasustentable.org/
Programa “AULAS FELICES”	Equipo SATI: Ricardo Arguís, Ana Bolsas, Silvia Hernández y Mar Salvador.	2012	El Programa “AULAS FELICES” surge ante la necesidad de difundir entre el profesorado las aportaciones actuales de la Psicología Positiva, una corriente en auge en todo el mundo y con extraordinarias posibilidades para renovar la práctica educativa desde unos sólidos fundamentos científicos. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b

Nota. Elaboración propia, desde la información sintetizada por Pérez-González & Peña (2011).

En el resto del estado, es relevante recordar que, en Las Islas Canarias, Las Palmas se celebraron congresos internacionales en 2004 y 2008. En Aragón, Asturias, Galicia, Murcia, Navarra, se impartió formación docente sobre bienestar emocional y nacieron varios trabajos. Por ejemplo, en cuanto a la formación por las familias, en la Universidad de Oviedo se ha desarrollado un programa de competencias emocionales parentales. Además de las investigaciones y publicaciones, muchos profesionales y grupos están llevando a la práctica la educación emocional

con su alumnado en diferentes centros educativos. Estas experiencias serán descritas y resumidas en el apartado siguiente junto con una tabla explicativa de los programas implementados.

Programas de educación socioemocional

La literatura sobre programas de educación emocional en España es muy larga con propuestas concretas de intervención, trabajos que han analizado programas específicos para docentes (Cabello et al., 2010), experiencias de implantación de Programas de Educación Emocional para alumnos con una fase previa de formación específica del profesorado.

La elección de los programas mencionados en el cuadro analítico (Tabla 6) consideró el criterio de relevancia científica; gracias a la difusión por resultados positivos significativos fue posible analizar las diferentes propuestas describiendo sus características, presentando las fortalezas del programa, las debilidades y, por fin, exponiendo los elementos que aparecen como constantes. El orden de presentación sigue el principio temporal, poniendo mayor énfasis en los programas más recientes, en el contexto de la investigación en España.

Tabla 6.

Programas de educación emocional en España

Programa para desarrollar la conciencia y la regulación emocional	
Quién y cuándo	Universidad de Lleida, 2002-2005
Características	Es un programa de prevención inespecífica para reducir conflictos escolares y personales en cualquier contexto
Fortalezas	Utilizo estrategias de regulación emocional específicas.
Debilidades	Falta de documentación esencial.
Elementos recurrentes	
Programa de Competencia Emocional, Sentir y Pensar	
Quién y cuándo	GROP-Bisquerra, 2005
Características	El programa se caracteriza por los elementos: asumido por el centro, implicación de profesores y tutores, recursos humanos y materiales, formación de los agentes, evaluación mediante el modelo CIPP.
Fortalezas	El programa está pensado para educación formal y no formal. Es contextualizar: la intervención se adapta a cada centro en función del análisis del contexto; abierto a la inclusión de elementos de otros programas en función de las necesidades; flexible; participativo porque está previsto que en su elaboración interviene un número importante de profesorado; reuniones periódicas y grupos de discusión,
Debilidades	
Elementos recurrentes	Descripción detallada de actividad con objetivos. Inclusión de material por profesorado y alumnado.
PIECE: Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar	
Quién y cuándo	Vallés, 2008
Características	El Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PICE, está

	constituido por un conjunto de competencias emocionales que debes desarrollar mediante el aprendizaje de conceptos, pensamientos y estrategias sobre las emociones y las actitudes que se producen en la convivencia escolar diaria.
Fortalezas	El programa PIECE se basa sobre técnicas prácticas para manejar mejor los pensamientos, las emociones y el comportamiento. Conexión con la práctica en la vida real, en las situaciones personales y en las relaciones con compañeros, amigos, profesores. Aumento de nivel de convivencia escolar y nivel de autoestima.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Se dirige a alumnos, profesores y familias. Trabajo virtual en Internet.
Programa de Educación Emocional (PEEP)	
Quién y cuándo	Universidad de Lleida, 2009
Características	Los contenidos coinciden con los cinco bloques temáticos de la educación emocional y se proponen cinco actividades de cada bloque (Renom, 2003) integradas en la acción tutorial.
Fortalezas	Aumento del nivel de educación emocional.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Formación del profesorado.
Programa de educación en valores	
Quién y cuándo	Ley Orgánica de Educación, 2009
Características	La Educación en valores considera temas transversales sobre los aspectos éticos y morales: ambiental, para la paz, moral y cívica, sexual, para la salud, del consumidor, la igualdad de oportunidades, vial.
Fortalezas	Abordar situaciones delicadas a nivel social, presencia de temas diferentes, desarrollo de la persona vinculando los valores adecuados, aprendizajes en la práctica diaria y personal. Trabajar temas que exija la sociedad, en relación con el entorno.
Debilidades	No es un programa específico de educación emocional.
Elementos recurrentes	La educación debe ser transversal. Los puntos salientes son: metodología utilizada, organización de actividades, planificación del tiempo, uso de materiales curriculares, didácticos y generales, organización y el clima de clase, procesos de toma de decisiones.
Programa desde la psicología positiva	
Quién y cuándo	CEFIRE de Elda, 2010
Características	Trata de trabajar la creatividad, el optimismo, la felicidad y la alegría.
Fortalezas	Uso de estrategias de meditación, resolución de conflictos, trabajo en equipo.
Debilidades	No hay evidencia científica.
Elementos recurrentes	Presentación de las actividades: objetivos, contenido, nivel, descripción, duración, metodología, materiales, observación, justificación, bibliografía.
Programa TREVA	
Quién y cuándo	López González, 2010
Características	El programa TREVA se basa sobre el modelo REMIND y proponen 12 técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula que se redefinen en nueve habilidades psico corporales básicas: REMIND (relajación, meditación y mindfulness). Aparte de los objetivos generales de educar la salud y mejorar el rendimiento

	escolar, TREVA desarrolla la inteligencia emocional desde un enfoque global.
Fortalezas	La pedagogía REMIND puede favorecer la adaptabilidad a cada contexto. Responde a una necesidad práctica de brevedad-frecuencia, interdisciplinariedad y de simplicidad práctica (accesibles en tiempo, materiales y espacios necesarios).
Debilidades	
Elementos recurrentes	Uso de ejercicios breves y repetitivos, ejercicios operativos, juegos de atención, respiración-movimiento-voz, meditación sentada, meditación caminando
CODIP-R Children of Divorce Intervention Program	
Quién y cuándo	Universidad de A Coruña, 2010
Características	CODIP-R es un programa de intervención y prevención centrado en el juego no competitivo. Supone una valiosa herramienta de prevención de trastornos en edades tempranas. Se centra en la intervención con niños cuyos padres están en proceso de separación o divorcio. Cada sesión dura 50 minutos. La periodicidad es semanal.
Fortalezas	Disminución de los comportamientos antisociales que evitan el desarrollo de patologías severas o su mantenimiento hasta la etapa adulta, aumento de nivel de conciencia emocional y competencia social.
Debilidades	Saturación de asignaturas y falta de profesionales formados. Imposibilidad de encontrar un grupo de control. Además, la evaluación de la competencia social se ha centrado especialmente en la prevención y solución de conflictos y la comunicación expresiva, cuando la competencia social abarca aspectos más amplios, como el asertividad o las habilidades sociales básicas.
Elementos recurrentes	
CODIP-R Children of Divorce Intervention Program	
Quién y cuándo	Universidad de A Coruña, 2010
Características	CODIP-R es un programa de intervención y prevención centrado en el juego no competitivo. Supone una valiosa herramienta de prevención de trastornos en edades tempranas. Se centra en la intervención con niños cuyos padres están en proceso de separación o divorcio. Cada sesión dura 50 minutos. La periodicidad es semanal.
Fortalezas	Disminución de los comportamientos antisociales que evitan el desarrollo de patologías severas o su mantenimiento hasta la etapa adulta, aumento de nivel de conciencia emocional y competencia social.
Debilidades	Saturación de asignaturas y falta de profesionales formados. Imposibilidad de encontrar un grupo de control. Además, la evaluación de la competencia social se ha centrado especialmente en la prevención y solución de conflictos y la comunicación expresiva, cuando la competencia social abarca aspectos más amplios, como el asertividad o las habilidades sociales básicas.
Elementos recurrentes	
Programa AULAS FELICES	
Quién y cuándo	Equipo SATI, 2010-2012
Características	Programa basado sobre el modelo de psicología positiva, atención plena, fortalezas personales.

Fortalezas	Integración con elementos del currículo, inclusión de trabajo en aula, en el departamento y en el centro educativo. Relación con la acción de tutoría, educación en valores. Está presente una acción de tutoría y un vínculo con la educación en valores. Es un programa flexible y abierto, práctico y de sencilla implementación
Debilidades	No está apoyado por pruebas científicas.
Elementos recurrentes	Descripción detallada de cómo hacer efectiva la ejecución de las actividades.
Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA)	
Quién y cuándo	Canaria, 2014-2015
Características	La propuesta canaria fue aprobada en mayo de 2013. Se fundamenta en la creatividad, la regulación y la conciencia emocional, solicitando el desarrollo de un programa específico de educación social y emocional en la escuela pública.
Fortalezas	Aumento del bienestar personal y del pensamiento crítico en el niño que proporcione herramientas para tomar decisiones adecuadas según su desarrollo psicoevolutivo.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Es un programa del currículo y se desarrolla mediante formación de profesorado y familias.
PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL 8-12 AÑOS	
Quién y cuándo	Cefire de ELDA, 2014
Características	Implementa la educación emocional para la prevención del problema del acoso, la violencia, acoso escolar, ciberbullying.
Fortalezas	Las actividades se desarrollan mediante el modelo de competencia emocional. Oportunidad de ampliación del programa en un proyecto futuro "Educación para la felicidad". Considera las evidencias de un proyecto de investigaciones sobre la violencia.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Descripción de la actividad especificando los objetivos, el contenido, la edad y la competencia desarrollada. La metodología se basa en juegos, historias y dramatizaciones.
Implementación y evaluación de un programa de Educación Emocional	
Quién y cuándo	Universidad de Alicante, 2015
Características	Se desarrollaron los siguientes contenidos: timidez-ansiedad, tolerancia a la frustración, sociabilidad, motivación, seguimiento de normas, comportamientos perturbadores. El programa fue impartido en 20 semanas.
Fortalezas	Mejora de competencia emocional, exigencia de difusión en otros centros.
Debilidades	Uso de tutoría y experimentación práctica.
Elementos recurrentes	Se necesita realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio y con mayor duración.
Programa de Educación Emocional para docentes (Pro-Emociona)	
Quién y cuándo	Universidad de Salamanca, 2016
Características	El objetivo general de este estudio consistió en comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales para profesores contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza.
Fortalezas	Instrumentos adecuados a los objetivos de evaluación. Adaptación de la temporalización de la formación a la disponibilidad y preferencias de los

	participantes. Carácter intensivo de la formación (30 horas). Carácter metodológico del proceso formativo: práctico y participativo. Válidos instrumentos de evaluación.
Debilidades	Nuevas estrategias para la recogida de información. Sesiones de menor duración (máximo tres horas). Grupos reducidos: máximo 25 participantes. Reforzar la variabilidad de técnicas de aprendizaje, desde el punto de vista teórico-práctico, formación más intensiva y nuevas técnicas de aprendizaje.
Elementos recurrentes	Válidos instrumentos de evaluación
Modelo SEER de Desarrollo Socioemocional	
Quién y cuándo	Equipo Aeer, 2017
Características	A través del Modelo SEER de Desarrollo Socioemocional se utiliza la Metodología VRT (Vivencia – Reflexión - Transferencia). La puesta en práctica desarrolla el autoconocimiento, la escucha interna y la comprensión del yo interior, más allá de todos los elementos que dicen cosas de uno mismo, todos aquellos elementos que se pueden sentir.
Fortalezas	Se trabajan los cuatro conceptos claves de desarrollo socioemocional mediante el desarrollo de la personalidad saludable. Desde SEER se conecta el “Modelo de Competencias Emocionales” (GROP-UB) (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y la mirada de habilidades de la “Inteligencia Emocional” (Mayer y Salovey, 1990).
Debilidades	Es necesario trabajar como facilitadores/as, es importante contemplar metodologías docentes que permitan de forma gamificada y entretenida, experimentar vivencialmente y de forma significativa elementos de la escucha de la mirada del interior.
Elementos recurrentes	
Mind-Up	
Quién y cuándo	Escuelas de Pollena y Mayorca, 2019
Características	MindUP (Schonert-Reichl et al., 2015) es un programa corto que combina prácticas del programa SEL (del inglés “Social and Emotional Learning”) con técnicas básicas de Mindfulness. Consta de 12 sesiones, una por semana, de 45-50 minutos de duración.
Fortalezas	Los resultados mostraron un aumento muy significativo del bienestar emocional, así como una mejora significativa de la regulación emocional informada por los maestros, una reducción de la supresión de la expresión emocional referida por los alumnos y un aumento significativo de las notas en ciencias naturales, sociales, arte, educación física, castellano e inglés tras la aplicación del programa.
Debilidades	Experiencia limitada en técnicas de formación, falta de prueba para evaluar la atención. Necesidad de una inclusión de información sobre ciertas características sociodemográficas de la muestra, los componentes del programa aportan mayores beneficios emocionales a los alumnos, incluyendo sólo aquellas actividades que presentan mayores efectos sobre las variables de interés.
Elementos	Estrategias específicas e implicación de los maestros: entre las técnicas se

recurrentes	incluyen sesiones que promueven la autorregulación, la comprensión social y emocional y el humor positivo. MindUP también incluye ejercicios que fomentan conductas de amabilidad.
Programa VERA - Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender	
Quién y cuándo	Escuelas de Pollena y Mayorca, 2019
Características	El objetivo del programa es de fomentar la adquisición de competencias socioemocionales que repercutan en un aumento del bienestar físico, psicológico, social, académico y emocional. técnicas básicas de Mindfulness. Consta de 12 sesiones, una por semana, de 45-50 minutos de duración.
Fortalezas	Es un recurso aplicable, eficiente y práctico. Las sesiones son diseñadas con la finalidad de que el tutor u otro docente puedan desarrollar el programa. Los materiales son sencillos y se desarrollan a través de una metodología lúdica y participativa que favorece la reflexión y la autoevaluación.
Debilidades	Se necesita un ajuste de las sesiones al tiempo efectivo de los 55 minutos, un aumento de las técnicas activas, mejorar la factibilidad de la evaluación y se lamenta la dificultad de comprensión de algunas actividades, motivación desigual entre las familias y ausencia de evaluación final por parte de los alumnos del programa.
Elementos recurrentes	El desarrollo de las sesiones se realiza mediante el uso de un cuadernillo por alumnado y por profesores. Considera aportaciones metodológicas variadas como el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977), la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975).

Nota. Elaboración propia.

En resumen, la educación emocional mejora cuando se diseña una situación de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo principal lo de aplicar y evaluar un programa de educación emocional considerando el currículum. Según Repetto et al., (2007), la intervención por programas es una acción preventiva o paliativa, evolutiva y educativa que se planifica sistemáticamente bajo un marco teórico fundamentado y que será desarrollado por un equipo de profesionales con el fin de lograr los objetivos propuestos en respuesta a las necesidades detectadas.

Parece interesante destacar el caso de las Islas Canarias que, en Europa, junto con Reino Unido y Malta, son los únicos en aplicar un currículum de educación emocional. Las ideas metodológicas ofrecidas en la descripción de los programas son significativas. Las técnicas son mayoritariamente activas y se basan en compartir y expresar pensamientos para el desarrollo del perfil socioemocional. Como evidencian Moreno et al., (2000) es necesario que el programa cumpla con las necesidades detectadas; es aconsejable, también, establecer una estructura dinámica que favorezca las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.

Es importante aclarar que los programas desarrollados en España son generalmente experiencias de programas de educación emocional. A excepción de unos, no entran en la

categoría de SEL como se presenta en el panorama de la investigación. Algunos programas SEL enseñan directamente habilidades sociales y emocionales, a veces abordan temas como prevención del abuso, prevención de la violencia, promoción de la salud y educación del carácter. Otros enfoques SEL tienen componentes curriculares e instructivos que fomentan entornos de aprendizaje seguros y participativos, desarrollando el apego de los estudiantes a la escuela, la motivación para aprender y el rendimiento académico (Zins et al., 2004)

Cabe puntualizar la idea de crear un programa que ayude a trasladar a la práctica diaria las formas de tratar y manejar las emociones en la vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer. Es necesaria la implicación y cooperación de todos los agentes educativos, así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa, y es imprescindible, antes de diseñarlo tener en cuenta la tarea de la formación de los docentes, así como se explica en el párrafo sucesivo.

La cuestión de la formación del profesorado

Las experiencias educativas llevadas a cabo en España se centran en los docentes y sus efectos directos e indirectos en sus alumnos. La inteligencia emocional es un factor para promover por el educador, que trabaja en este sentido cuando se siente identificado con su trabajo, manifestando comportamientos de autorregulación y paciencia.

Desde el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona) y concretamente desde 1997, se investigan la educación emocional y sus aplicaciones y beneficios (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, p.1). En particular, se puso en práctica un programa de educación emocional dirigido a los maestros, mediante la evaluación de la mejora de la competencia emocional en los participantes, del clima del aula y una reducción del estrés del maestro. El programa incluyó treinta horas de capacitación durante un período de nueve meses y se llevó a cabo en sesiones de una hora por semana, treinta semanas para maestros y veinte para niños. Al considerar las cinco habilidades emocionales, el programa ayudó a los participantes a ampliar su vocabulario emocional y reconocer las emociones. Para entrenarse en la regulación emocional, los participantes aprendieron técnicas de relajación, mientras que, en el contexto de la autonomía personal, reconocieron sus cualidades al usarlas para aumentar su autonomía. El desarrollo de la competencia social comenzó desde el reconocimiento de las emociones de los demás, a través de técnicas de resolución de conflictos, asertividad y empatía. En cuanto a las habilidades para la vida y el bienestar, los participantes aprendieron a ser críticamente reflexivos.

Según los autores Pérez Escoda et al., (2012), los resultados mostraron una mejora en la competencia emocional, esperando:

“Una investigación futura para examinar si la eficacia de este programa también podría extenderse a los importantes resultados del desarrollo, tales como la mejora del rendimiento

escolar de los niños, reduciendo su comportamiento agresivo y niveles de conflicto en la escuela, y el aumento de su bienestar general” (p.21).

Por lo tanto, la formación del profesorado es necesaria y se ha convertido en un campo de estudio de los Centros de Formación Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) en la provincia de Burgos a través de la participación en cursos, seminarios, grupos de trabajo y experiencias de calidad (López & Goñi, 2012). La investigación muestra que es necesario que los maestros trabajen para crear mentes resistentes al estrés aumentando la sensación de control, motivando con un propósito específico y proponiendo una razón desafiante. Por esta razón, Lantieri y Nambiar (citados por Bisquerra, 2012, p. 77) describieron un programa de resiliencia I.R.P. realizado en 2002 en las escuelas de Manhattan, con el apoyo del *Tides Center* mediante la organización de actividades:

"cuyo objetivo era reducir el estrés de los profesores y aumentar su concentración, atención, satisfacción con el trabajo y relación con los compañeros, incluidas varias clases de yoga, reuniones mensuales para cultivar la vida interior y un retiro espiritual de fin de semana, así como formación y apoyo en el uso de una forma lectivo para los estudiantes".

El GROU de la Universidad de Barcelona (UB) ha revisado los programas académicos de los grados en Magisterio, Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía de las universidades públicas españolas en 2016, concluyendo que no existe ninguna asignatura específica de educación emocional. Según Bisquerra, el cambio tiene que empezar con la formación del profesorado, con la transformación del grado de Magisterio. En la misma UB, el grupo coordinado por Pere Darder y Conrad Izquierdo ha investigado el perfil emocional del docente realizando investigaciones en diversos centros educativos. Sus trabajos han dado lugar a diversas publicaciones (Darder e Izquierdo, 1998; Bach y Darder, 2002; 2004; Gómez, 2003; Palou, 2004; Salmurri y Blanxer, 2002; Salmurri, 2004; Royo, 2002).

En 2005, Bisquerra publicó *La educación emocional en la formación del profesorado*, donde propone un modelo de asignatura para los profesores de educación Infantil, Primaria y Secundaria con teoría y actividades prácticas. En el año 2002, la UB lanzó su primer posgrado en Educación Emocional, que hoy, también, ofrecen otras universidades públicas como la de Málaga, Cantabria o la UNED.

A principios de 2005, es de reconocer la experiencia piloto del Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de la Diputación de Gipuzkoa, dinamizado por José Ramón Guridi, que puso en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional. Como emerge en la evaluación de los resultados, parece que la comprensión y regulación de las emociones, por parte de los profesores, redujo los niveles de ansiedad y de burnout (Menàrguez, 2017).

En la siguiente Figura 7, se destacan los principales eventos internacionales y programas de formación que han surgido en algunas de las principales ciudades de diferentes regiones de España.

Figura 7.
Algunas evidencias

Andalucía: Trabajo de capacitación sobre el tema de la resolución de conflictos para la convivencia. Binadura y Muñoz (2007).
Gimnasia emocional como estrategia para la formación de profesionales de la salud de la educación. Bimbela (2008).

Aragón: Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (CIIEB) en mayo de 2013

Cantabria: Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en 2009.
Máster en Educación EMocional, Social y de la Creatividad (EDESC) en 2011

Madrid: La Universidad Camilo José Cela cre. un Máster en Inteligencia Emocional dirigido a personas adultas en 2000.
Institución Educativa SEK programa de aprendizaje social y emocional en el 2010.

Valencia: El CEFIRE de Elda promueve publicaciones sobre educación emocional, tratando aspectos como la prevención de la violencia.

Nota. Elaboración propia.

Bisquerra (2005) nos permite tomar conciencia de la importancia de la formación del profesorado, explicando los principales objetivos. Es importante difundir el conocimiento científico sobre competencias emocionales entre la comunidad educativa, apoyar el diseño de programas de educación emocional y promocionar su implantación identificando centros, en los cuales se pueden proceder a innovaciones educativas controladas. En su publicación ofrece material para el profesorado para desarrollar habilidades socio emocionales, definiendo por cada bloque, objetivos, procedimientos, recursos, observaciones y temporalización. Solamente gracias a una educación de los profesores es posible iniciar experiencias prácticas en escuelas como explicaremos a continuación.

Prácticas en aulas de educación primaria

Una emoción siempre se activa después de cierto estímulo y la respuesta puede ser

fisiológica con las reacciones del cuerpo, conductual como una expresión emocional, a través del lenguaje no verbal o tono de voz, y cognitiva como conciencia de la experiencia emocional. En cada uno de los componentes, es posible intervenir con un proceso de educación emocional, ya que, si es cierto que "la emoción predispone a la acción, también es cierto que la predisposición por sí sola no coincide con la acción misma" (Bisquerra, 2000).

Una primera práctica deriva desde el estudio de Goleman (1996) sobre la capacidad de entrar en el flujo, que es el punto óptimo de la inteligencia emocional (p. 117). Es considerable educar para sentir su propia fluidez, que lleva a vivir un estado de plenitud y se percibe, principalmente, cuando se alcanzan objetivos de una manera excelente con una sensación de plenitud. Esto es posible gracias al desarrollo de las habilidades y recursos propios, a través de desafíos motivadores que llevan a la persona a comprometerse tanto que casi olvida el tiempo y el espacio.

Una práctica internacional de educación emocional es la atención plena, *mindfulness* que se define como la energía de ser consciente y estar despierto a lo que está sucediendo en el anterior y alrededor nuestro, en el momento presente (Escuela Despiertas, 2014).

En España surgió el programa "Escuelas Despiertas para educadores, estudiantes y comunidades educativas" con el propósito de favorecer ambientes saludables, éticos y felices en las escuelas. Esta iniciativa fue introducida por el maestro Zen Thich Nhat Hanh y la comunidad internacional Plum Village. En Cataluña fue originado por Aguilera (citado por Bisquerra, 2012), y especialmente en las escuelas, a través de actividades prácticas, se desarrollan aspectos donde se trabaja en un entorno de confianza, poniendo atención a la calidad de las relaciones, al afecto, al desarrollo de la creatividad en un clima emocional positivo donde los padres y educadores son facilitadores de aprendizaje. El objetivo principal es hacer que los niños se sientan parte de una comunidad, respeten su valor a través de métodos activos de aprendizaje. La metodología se define como liberadora, es imprescindible tomar un tiempo para parar y descansar, reconociendo propios estados corporales y mentales, gestionando el estrés y el cansancio, creando así clases atentas y armonizadas.

El programa Aulas Felices cumple la necesidad de difundir entre el profesorado las aportaciones de la Psicología Positiva. En Aragón el equipo SATI formado por Ricardo Arguís, Ana Bolsas, Silvia Hernández y Mar Salvador, trabaja para sostener los centros educativos en la aplicación práctica, enseñando a disfrutar más del momento, aprender a *ser feliz aquí y ahora*. El núcleo central es el desarrollo de la *atención plena* y la educación de las *24 fortalezas personales* (Peterson y Seligman, 2004). De acuerdo con Seligman (2003) con su modelo denominado PERMA los pilares de esta corriente de pensamiento son las emociones positivas, los rasgos y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de las emociones.

Síntesis

La mayoría de los educadores consideran la educación de las emociones como una dimensión indispensable para el desarrollo evolutivo y socioemocional de hijos y

estudiantes. Después de este análisis, es importante aplicar la educación emocional, empezando a valorarla en un enfoque holístico que también involucra a los padres y la comunidad.

En unos párrafos, se han presentado evidencias sobre los orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. Por su carácter vasto es necesario seguir con un análisis ulterior, por lo tanto, en la bibliografía se amplía esta información con referencias que permiten profundizar lo que simplemente es citado. La temática de la educación emocional en España está generalmente relacionada con la cuestión de salud pública, por lo tanto, los programas son de prevención y mejoramiento de salud. Y el resultado final es que desarrollan efectos positivos en el sujeto como individuo (bienestar personal o subjetivo) y también para el bienestar de la colectividad.

Desde un análisis final, resulta que los programas comparten algunas características: trabajo en equipo, recursos operativos, participación de los sujetos, relaciones con agentes de la comunidad, evaluación y seguimiento de lo realizado. Muchos programas focalizan las tareas definidas en la ley: Educación en Valores, por un lado, y Educación para la ciudadanía, por el otro. Suelen ser propuestas como temas transversales con el resultado final de no ser desarrolladas de manera sistemática. Parece interesante contar con un apoyo técnico que coordine y active el proyecto y es esencial implementar una acción orientadora directa sobre el alumnado e indirecta a través de los profesores y familias. La evaluación es un punto débil, de hecho, es un elemento a menudo ausente, sino más bien se nota la esencialidad de un diseño del plan de evaluación, con una definición clara y operativa de criterios y procedimientos.

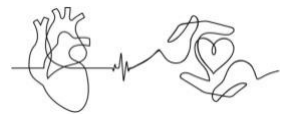
Una limitación deriva del hecho que, en España, durante los últimos años, han surgido diversas tesis doctorales en las que sí se han evaluado los efectos de distintos programas de educación socioemocional, pero resulta que la mayoría de estos no han sido publicados en revistas científicas, haciendo difícil la difusión de los resultados conseguidos.

Entre la inmensa variedad de programas existentes, es muy difícil elegir los más apropiados. Por ello, remitimos las siguientes direcciones web, donde encontrar orientaciones y referencias acerca de recursos aplicables en aulas: La Biblioteca Virtual de Recursos Educativos del CEFIRE de Elda (www.lavirtu.com) ofrecen recursos para ayudar prácticamente los profesores mientras en la sección publicaciones parece interesante consultar los siguientes textos: Programa de educación emocional y Prevención de la Violencia que recibió el Premio Extraordinario del Conseller de educación de la Generalitat Valenciana en 2007, Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva y Cultivando Emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.

El análisis aquí se ha realizado con el objetivo de introducir al lector el panorama de la educación emocional, considerando los factores que la definen y proponiendo una visión del contexto español. Sucesivamente, se realizará una revisión general de los programas de educación emocional, focalizando la atención en la fase de educación primaria, en diferentes países de Europa. En la descripción de las iniciativas realizadas, seleccionada en base de la relevancia nacional e internacional, se tendrán en cuenta las metodologías utilizadas y las prácticas desarrolladas.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

Nelson Mandela



CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

<i>Introducción</i>	107
<i>El programa Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje SEAL</i>	107
<i>Actividades para desarrollar habilidades sociales y emocionales</i>	110
<i>Recursos y hojas de trabajos para practicar el SEAL</i>	112
<i>Revisión de programas específicos de educación socioemocional</i>	118
<i>Síntesis</i>	122

Introducción

En las últimas décadas, el desarrollo de las competencias socioemocionales, desde los primeros años de vida, ha representado un claro indicador para la evolución del ser humano. Varios autores como Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (1997) y Extremera y Fernández-Berrocal (2003) han elaborado diferentes modelos de desarrollo de la dimensión emocional, analizando los beneficios de la educación socio emocional para afrontar los desafíos que se presentan en el transcurso de la vida.

Entre el marco europeo podemos distinguir diferentes países donde se implementan programas de educación socioemocionales específicos o que, de alguna forma, trabajan con la educación emocional. Hay que destacar que existen diferencias sustanciales en la cultura escolar de los países de Europa, en los valores y normas, los métodos o estrategias didácticas, los vínculos entre padres y escuela.

En este capítulo se analiza el panorama de la educación emocional conocido como SEAL, entendido como una extensión del SEL, que ayuda a desarrollar habilidades para mantener relaciones positivas, resolver problemas, adoptar una vida saludable y ser ciudadanos responsables. La elección de tratar el SEAL se basa sobre el hecho de ser un conjunto de materiales a modo de currículo explícito que nos permite pensar una integración curricular en las escuelas.

En segundo lugar, se muestran programas de fama internacional con experiencias prácticas en diferentes escuelas, con una forma de enseñanza de habilidades sociales y emocionales en forma de un plan de estudios explícito. El objetivo es hacer una descripción detallada de los recursos que se necesitan para integrar la educación socioemocional desde un enfoque global.

Con un espíritu de reflexión crítica, se presentan realidades innovadoras índice de cambio y de esperanza de una mayor difusión al transformar los centros experimentales en sistemas operativos estables que marquen la diferencia.

El programa Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje SEAL

El desafío que se presenta en el escenario educativo del siglo XXI, hoy más marcado que nunca por un cambio radical, bien se enmarca en el escenario de educación socioemocional promovido, a nivel internacional, por la asociación estadounidense Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL (2013), primera fuente de conocimientos sobre el Social and Emotional Learning (SEL), que ha creado un apoyo continuo, caracterizado por recursos, pistas operativas e investigaciones internacionales que ofrecen prácticas fáciles de aplicar en las aulas.

En el contexto europeo, como contempla la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006), es necesario que los sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias claves

que los preparen para la vida adulta.

El sistema educativo de un país siempre depende de las características culturales y, ciertamente, sería inútil intentar exportar un entero sistema educativo de un país a otro. En cambio, se puede considerar algunos elementos que podrían conectarse en el escenario en el que nos encontramos, analizando las fortalezas y debilidades. Usualmente, podemos considerar la existencia de dos olas culturales (Tabla 7), útiles para sistematizar, en cuanto posible, las culturas y la diferencia de los países.

Tabla 7.

Los horizontes culturales

	INDIVIDUALISMO	COLECTIVISMO
Países Extremos	EE. UU., Australia, Canadá, Reino Unido, los Países Bajos	Turquía, Grecia, América Latina (Ecuador, Guatemala)
Regiones	América del Norte (EE. UU, Canadá), Europa	América Latina, Asia, África
Ejemplo de Puntuaciones	Italia 76, Francia 71, España 51, Marruecos 46, Argentina 46, Brasil 38, México 30. República Dominicana 30. Portugal 27, Chile 23	
Ideología Básica y Valores	Actitudes y valores que refuerzan la independencia y las relaciones voluntarias	Actitudes y valores que refuerzan la dependencia del grupo primario adscrito y los deberes
Valores Prevalentes	Hedonismo (placer), Logro (éxito), Autodirección (libertad, autonomía). Intercambio equitativo. Posmaterialismo.	Tradicición, Seguridad, Conformidad (obediencia, sentido de deber), Benevolencia (armonía intergrupala), Jerarquía, Relaciones Personalizadas, Materialismo

Características de la Conducta y Comunicación Social	Conducta concebida como función de actitudes. Comunicación y contacto extenso y superficial. Comunicación directa y explícita (necesidad de hablar). Contacto físico bajo en EE. UU y Europa del Norte, Reino Unido. Énfasis en independencia y autonomía física.	Conducta concebida en función de normas sociales. Contacto intensivo y más profundo. Comunicación indirecta y contextualizada, más uso de claves paralingüísticas (Silencio es oro en Asia). Contacto físico más cercano: Europa Latina, Arabia y en América Latina aún más cercanía. Simpatía y Sociabilidad en el Mediterráneo, América Latina y África.
-------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Obtenida desde Sedano et al., 2004.

Es necesario, por lo tanto, analizar cómo y en qué medida puede influir el contexto cultural en la implementación y en la selección de las metodologías educativas aplicadas en un contexto educativo. Además de estas diferencias culturales, los programas de educación socioemocional, nacidos en diferentes contextos, tienen muchos elementos en común.

Esta especificación es necesaria ya que en los párrafos siguientes hablaremos de diferentes programas, difundidos internacionalmente, que se originaron en contextos socioculturales diferentes. Todos estos programas, aunque con distintas peculiaridades, establecen un plan de actividades para desarrollar las habilidades sociales y emocionales de los individuos.

En este escenario, es relevante el trabajo hecho en Reino Unido donde el gobierno pone una gran atención en la educación de niños y jóvenes. Cómo reflexionan los estudiosos Clouder y Heys (2008), existe un propio programa para la infancia con diferentes iniciativas, como el NHSS – Estándar Nacional de Escuelas Sanas, que se apoya en el enfoque de las escuelas promotoras de la salud (Health Promoting School). Desde agosto de 2007, todas las escuelas públicas de Reino Unido han tenido la oportunidad de recibir apoyo para desarrollar las habilidades sociales y emocionales de todos sus estudiantes mediante el programa Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje con acrónimo SEAL.

SEAL es el acrónimo de un enfoque de toda la escuela para el SEL y es apoyado por las Autoridades Locales de las escuelas (Departamento de Niños, Escuelas y Familias, 2009).

La relevancia de la inteligencia emocional ha dado lugar a diversos estudios sobre el aprendizaje social y emocional (Elías et al., 2009), y sobre el desarrollo evolutivo de las competencias socioemocionales (Saarni, 2000). Así mismo, surgen trabajos sobre la validez de los instrumentos que pueden utilizarse para evaluar tales competencias.

Como se lee en el estudio de Clouder y Heys (2008) “el objetivo del programa SEAL consiste en promover la salud emocional de los alumnos a través del desarrollo de sus aptitudes emocionales y sociales” (p.55).

Humphrey (2013), considera el programa SEAL un proceso que tiene como objetivo la adquisición de habilidades sociales, emocionales y de comportamiento, estas representan un medio para proporcionar el clima emocional positivo en los centros educativos y para fomentar el aprendizaje.

En resumen, el SEAL es un enfoque del SEL dice Aguilar (citado por Bisquerra, 2012) y la administración educativa ayuda a los centros a través de acciones fundamentales: hacer que toda la comunidad educativa sea capaz de desarrollar habilidades sociales y emocionales de acuerdo con una estrategia global y general. El SEAL debe marcar la organización de la escuela, a través por ejemplo la presencia de un coordinador de SEAL y algunos expertos en alfabetización emocional, con reuniones que garantizan un apoyo constante para toda la comunidad. A continuación, se describen algunas prácticas sencillas y de fácil implementación en la vida diaria.

Actividades para desarrollar habilidades sociales y emocionales

En general, los materiales de SEAL consideran el ámbito de educación primaria y secundaria, repartido en cinco competencias, divididas en dos áreas: interpersonal e intrapersonal.

En educación primaria, SEAL ayuda a desarrollar habilidades para mantener relaciones positivas, resolver problemas, adoptar una vida saludable y ser ciudadanos responsables (DfES, 2005). El objetivo es promover un clima emocional positivo, favorecer objetivos específicos para la educación ciudadana, desarrollar habilidades sociales y emocionales integradas en el plan de estudios de lectura, escritura (Aguilar citado por Bisquerra, 2012).

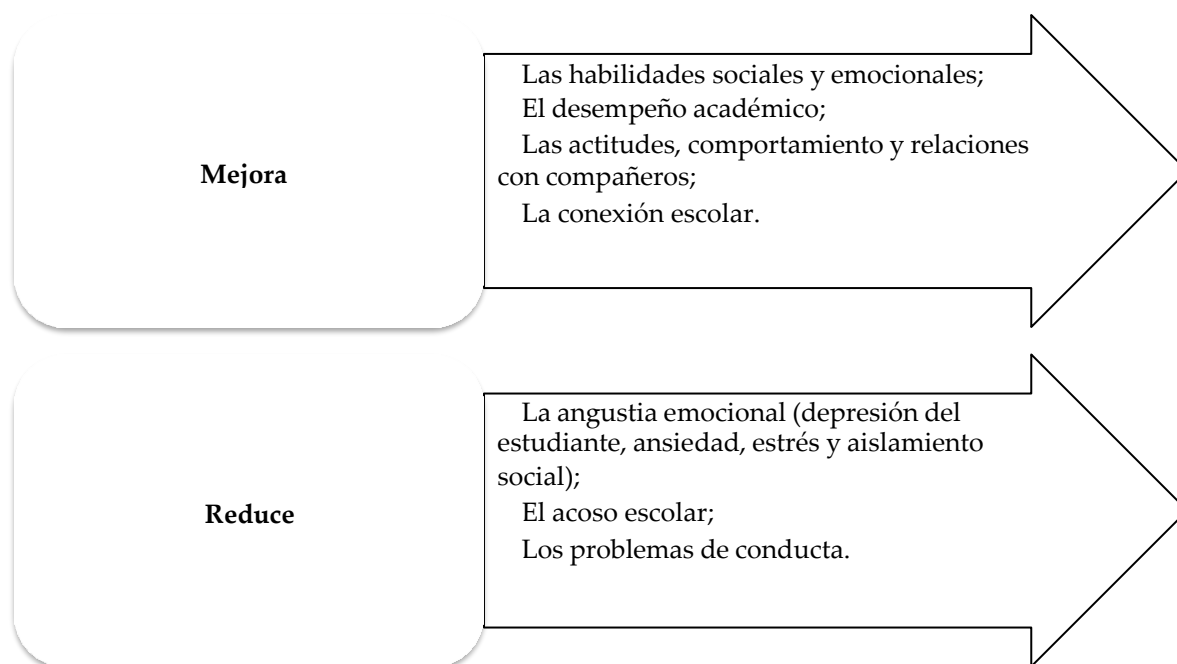
Las actividades se llevan a cabo de manera cooperativa con el uso del tiempo circular, organizando intervenciones individualizadas y en grupos, y enseñando habilidades sociales, emocionales y de comportamiento. Como aparece en el análisis de Clouder y Heys (2008) existen diferentes experiencias prácticas del programa SEAL. Desde un profundo análisis lo estudioso, evidencia que el arte de la enseñanza no se manifiesta concentrándose únicamente en los contenidos sino, también, especificando la manera de cómo enseñar y, especialmente, en el programa SEAL la idea desarrollada es que toda la comunidad escolar participe activamente en el proceso.

Las escuelas que imparten el currículo SEAL desarrollan algunas prácticas habituales como por ejemplo el uso de Tiempo R (R Time), realizadas durante reuniones matinales de cuatro días por semana. Se trata de un programa estructurado para escuelas que desarrolla relaciones positivas entre los niños, a través de “un proceso sencillo llamado emparejamiento aleatorio juntamente con actividades interesantes, no amenazantes y fácilmente realizables para niños del jardín de infancia hasta al 7º curso” (Clouder y Heys, 2008, p.58)

Otra práctica es la definida como Gran Autobús Rojo (Big Red Bus), apoyada por el programa Government 's Creative Partnerships. El objetivo es dar a conocer el mundo del teatro mediante la promoción de reuniones directas con los actores que favorecen formas de resolver problemas alternativos, invitando a los alumnos a solucionar posibles problemas de manera original (Clouder y Heys, 2008).

Aguilar (citado por Bisquerra, 2012) ha estudiado cómo el programa SEAL ha producido relevantes resultados (Figura 8) en la mejora del comportamiento y en el bienestar emocional.

Figura 8.
El programa SEAL



Nota. Elaboración propia, realizada a partir de Pérez-González et al. (2012).

En el análisis de Clouder y Heys (2008) se reporta, además, estudios de casos de la Escuela Primaria Gallions ubicada en una zona desfavorecida en Londres donde se ha puesto en marcha un programa creativo. Al principio, el programa presentaba algunos límites porque los maestros no estaban preparados y el clima emocional no era favorable, por lo tanto, la intervención de una organización de voluntarios que enseñaba habilidades emocionales y sociales condujo a resultados satisfactorios y resultó indispensable.

Posteriormente, se introdujo el método de Filosofía para Niños (P4C), un modelo de aprendizaje desarrollado por el profesor Matthew Lipman (2004) y sus colaboradores, en el IPCA en Montclair State College, Nueva Jersey (Estados Unidos de América).

P4C se presenta como un proceso de pensamiento social y democrático único, que permite a los niños desarrollar habilidades de pensamiento y razonamiento. Los niños dedican una hora a la semana de P4C, el maestro comienza cada sesión a través de una historia, una foto, un tema musical, un fragmento de noticias que estimulan el pensamiento y la imaginación.

Adicionalmente, en la escuela, cada alumno aprende a tocar un instrumento de cuerda con el fin de desarrollar la concentración y las habilidades sociales. Los maestros aprenden con los niños a tocar el instrumento y, al mismo tiempo, la escuela se compromete a organizar días artísticos para promover este aprendizaje.

El otro estudio de caso se refiere a la escuela de Wellington College, basada en el modelo de Gardner mediante la promoción de la educación de ocho habilidades: personal, moral, espiritual, física, cultural, lógica, lingüística y social. En la implementación del bienestar personal, se considera la Psicología Positiva que pone su énfasis en los aspectos positivos del ser humano, desarrollando las fortalezas personales y ofreciendo una excelente herramienta para aplicarlo en el trabajo con los niños (Martínez, 2018).

La escuela se benefició de la colaboración del Dr. Nick Baylis de la Universidad de Cambridge y el proyecto está inspirado en la teoría de Seligman (2003), fundador de la psicología positiva, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a estar equilibrados.

La Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional puestos al servicio de la educación, se califican como herramientas poderosas de cambio ya que posibilitan el desarrollo de competencias individuales para implementar la acción social y mejorar la calidad de vida (Garassini & Zavarce, 2010).

En general, la mejoría de la educación y del aprendizaje socioemocional apareció como un medio posible para ayudar a los jóvenes a encontrar el camino del éxito, reduciendo la manifestación de conductas negativas. Sobre la base de estos resultados, se presentan recursos y hojas de trabajo que facilitan el desarrollo de la educación socioemocional.

Recursos y hojas de trabajos para practicar el SEAL

El Departamento de Niños, Escuelas y Familias (2009) proporciona material práctico con consejos y sugerencias para hacer factible la implementación del SEAL en las aulas de las escuelas. La estrategia de trabajo se basa en la creación de tiempos específicos para el trabajo en equipo.

Actividades populares:

Las actividades más utilizadas son Juegos en círculo y Rondas; estos juegos son muy importantes, de hecho, en círculo hay la oportunidad para sentarse y notar las diferentes personas en la clase, a veces por primera vez. Para los niños pequeños, se necesita usar pistas visuales para ayudarlos a recordar cuándo deben levantarse y cambiar de lugar.

El rol de los adultos:

- Es necesario asegurar un clima sin prejuicios en el que se considere cometer errores y aprender de ellos.
- Apoyar las ideas de los niños y utilizar preguntas para fomentar nuevas ideas.
- Ofrecer oportunidades para que los niños hablen con adultos solos o en grupos.
- Usar estrategias de manejo del comportamiento positivo mediante intervenciones adecuadas.
- Tener un enfoque positivo de las actividades y eventos.
- Usar historias para descubrir cómo ayudar a los niños a manejar sus emociones.

Organización del día:

- Ofrecer oportunidades para presentar el lenguaje de los sentimientos a través de juegos de roles y la hora del círculo.
- Asegurar un equilibrio entre actividades estimulantes, materiales y equipos.
- Tomar un tiempo para el juego individual y uno con el apoyo de un adulto cuando sea necesario.
- Ofrecer sistemas organizativos que animen a los niños a participar en la planificación de lo que harán.

El entorno:

- Proporcionar un entorno que fomente la resolución de problemas y la previsión.
- Dedicar espacios para diferentes actividades y elecciones personales.
- Proporcionar recursos para fomentar el juego colaborativo.
- Ayudar a establecer sus rutinas compartiendo historias o haciendo objetos y rincones dentro de la clase para trabajos específicos.

En este apartado, parece relevante citar el trabajo de Wigelsworth (2012) profesor titular de la facultad de Psicología de la Educación en la Universidad de Manchester. Ha trabajado sobre la salud mental y el bienestar infantil, avanzando proyectos que proponen una revisión sistemática de medidas sociales y emocionales en las escuelas, y logrando con éxito el famoso programa FRIENDS.

Otros programas desarrollados en toda Reino Unido son los siguientes: FRIENDS, I can Problem Solve Insights, KIVA, Roots of Empathy, Zippy's Friends, Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Positive Action, Second Step, Steps to Respect, Tools of Mind (Wigelsworth, 2012).

Esencialmente, ha avanzado un proyecto comisionado por la Education Endowment Foundation y la Early Intervention Foundation, nominado "Programas para la práctica" (2016) y que intenta identificar estrategias de aprendizaje social y emocional (SEL) eficaces, basadas en la evidencia para maestros y escuelas.

Las conclusiones a las que llegan los maestros son las siguientes:

1. Enfoques holísticos y un entorno más amplio en toda la escuela favorece prácticas más efectivas.
2. Necesidad de actividades flexibles y no prescriptivas para que se adapten mejor a las necesidades de todos los niños.
3. Uso excesivo de hojas de trabajo, cuando se necesitan implementar métodos más atractivos como el teatro o la danza, sin perder de vista el objetivo.
4. Necesidad de un tiempo de aprendizaje socio emocional incluido en el currículum de la escuela.

Este proyecto ha sido soportado por una organización benéfica Education Endowment Foundation EEF, establecida en 2011 por The Sutton Trust, que juntos representan el Centro de Educación What Works designado por el gobierno. La finalidad de la EEF juntos con Early Intervention Foundation (EIF), es la encargada de apoyar a maestros y directores por una mejora de los resultados en el ámbito educativo. El proyecto ofrece una guía de prácticas para apoyar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes, siguiendo el camino del trabajo hecho por el CASEL (2008).

Hay una variedad de términos que usan las escuelas cuando trabajan con el SEL: educación de la salud mental; educación del carácter; desarrollo de resiliencia de los niños; prevención del acoso escolar; habilidades para la vida; manejo del comportamiento; desarrollo personal; y desarrollo espiritual, moral, social y cultural.

Las recomendaciones se estructuran en la manera que aparece en la Figura 9, basándose en el hecho de que hay muchos enfoques para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en las escuelas primarias, que pueden ir desde lecciones de PSHE, entendiendo con este acrónimo la "Educación Personal, Social, Sanitaria y Económica", hasta programas escolares completos y prácticas menos intensivas que los maestros integran en su enseñanza diaria.

Usualmente el trabajo que se hace considera tres niveles: la escuela, las clases y el

individuo.

Figura 9.

El modelo propuesto por EEF



Nota: Elaboración propia.

Como se nota las recomendaciones están organizadas en 4 categorías diferentes, y el informe de orientación identifica 5 habilidades clave que deben enseñarse con frecuencia, de manera intencionada y explícita en lecciones independientes de PSHE y también integradas en el plan de estudios.

Las habilidades clave son:

- Conciencia de sí mismo
- Autogestión
- Conciencia social
- Habilidades de relación
- Toma de decisiones responsable.

Enseñar el SEL de manera explícita

Los maestros pueden ayudar a los niños a etiquetar y reconocer emociones a través de la enseñanza de vocabulario explícito ("poner sentimientos en palabras"), y actividades varias, usar libros de cuentos para discutir cómo se sienten los personajes, juegos, pantalla de sentimientos, espejos, fotografías e imágenes para hablar sobre lo que les sucede. Se pueden enseñar estrategias de regulación mediante el discurso positivo consigo mismo, estrategias para implementar la calma. Se implementan las relaciones mediante actividades de circle time, referencia a películas, poesía y preguntas auto cuestionadoras, role playing, trabajo en pareja o de grupo, construcción de las reglas de clase, estrategias de solución de problemas.

Integrar el SEL en la práctica diaria

Es útil integrar el SEL en la práctica diaria, utilizando un lenguaje que apruebe y haga evidente el uso de las habilidades socioemocionales para los estudiantes. Otro factor es integrar el SEL en las disciplinas curriculares y utilizar estrategias que ayuden a los niños a implementar lo que han aprendido durante el SEL, como el aprendizaje colaborativo. Interesante es el enfoque de la Filosofía para los Niños P4C que no es un programa específico del SEL, pero ayuda a lograr resultados significativos en el campo socioemocional.

Incluir un plan de estudios explícito

Los programas SEL deben incluir un plan de estudios explícito de lecciones programadas; un manual, recursos (como hojas de trabajo) y seguir una estructura de lección específica. Es común usar programas con un enfoque basado en evidencias específicas y para obtener una descripción general de programas, las escuelas pueden utilizar el programa de Intervención Temprana Guía de la fundación.

O, algunas escuelas, por ejemplo, prefieren construir su propio plan de estudios, basándose en el contexto particular. En general parece oportuno seguir las indicaciones de la tabla 8 siguiente ante de tomar una decisión.

Tabla 8.

Antes de elegir un programa

¿Qué hacer?	¿Que preguntarse?
<p>Definir objetivos y necesidades de la escuela.</p> <p>Evaluar el enfoque que el programa considera.</p> <p>Revisar el contenido del programa.</p> <p>Verificar ejemplos de actividades y planes de lecciones.</p> <p>Realizar una prueba piloto en una o dos clases antes de adoptar el programa.</p> <p>tener claridad de tiempo, instrumentos y recursos disponibles.</p> <p>Desarrollar un plan de soporte para la implementación.</p>	<p>Definir las habilidades socioemocionales desarrolladas.</p> <p>Estudiar cómo ha sido evaluado el programa antes y comparar con el contexto de trabajo a disposición.</p> <p>Establecer contenidos y actividades implementadas, principios focalizados.</p> <p>Decidir las medidas de preparación del equipo de trabajo.</p> <p>Especificar las personas, tiempo y medidas necesarias.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de EEF (2016).

Usar el SAFE

Una herramienta útil es hacer referencia al método SAFE para implementar un programa SEL. Se trata de elegir actividades *secuenciadas*, de forma coordinada y conectada al desarrollo de habilidades. Formas *activas* de aprendizaje que permitan a los jóvenes practicar y dominar nuevas habilidades, como juegos, trabajo en grupo, juego de roles. Tomar un tiempo *focalizado* en el desarrollo de una o más habilidades sociales y emocionales. Usualmente se necesita practicar 30-60 minutos por semana, desplazar el programa durante el curso de un año y estimar más las cualidades de actividades en lugar de la cantidad. Definir *explícitamente* las habilidades específicas.

Reforzar el SEL mediante toda la escuela

Cuando los mensajes, las rutinas y las estrategias del aula se alinean en el aula con el enfoque de toda la escuela, los estudiantes aprenden y aplican habilidades sociales y emocionales de manera más rápida y efectiva. Se necesita considerar la escuela en su totalidad: ética escolar, desarrollo profesional, enlace con los padres, participación de la comunidad, trabajo con agencias externas. La evidencia muestra como es más difícil entender el trabajo desde una manera global, no obstante, esto no anula la oportunidad de desarrollar prácticas de forma incremental, con objetivos claros y expectativas realistas. En clase se pueden establecer rutinas de SEL, empezando o terminando el día con sesiones de circle time, reforzando la manera de comportarse de los

estudiantes con sistema de puntuación, certificados o letra de reconocimiento. En la escuela, se pueden encontrar rincones específicos o áreas donde practicar algunas habilidades o estrategias aprendidas. Una parte importante de las estrategias de toda la escuela es el compromiso con las familias para garantizar un continuo de las habilidades sociales y emocionales que se enseñan en el aula.

Tenemos varias estrategias utilizadas para involucrar a las familias:

- la participación de los padres en la redacción normas y política de comportamiento;
- información sobre formas de practicar las habilidades de SEL en casa;
- uso de mensajes positivos a las familias sobre el desarrollo social y emocional de los niños;
- Invitar a los padres a participar en oportunidades, talleres, eventos familiares.

Planear y apoyar la implementación del SEL

La manera en que los líderes sostienen maestros y toda la comunidad involucrada en la implementación del SEL marca una clave importante. Es importante establecer un equipo que comparta el liderazgo responsabilidad de SEL; revisar las políticas de la escuela para que sean compatibles con la visión SEL, y estructurar todo el entorno para que todo esté conectado con los objetivos. Es necesario ofrecer talleres y soportes prácticos a los maestros y evaluar los avances, identificando las necesidades, reconociendo los esfuerzos y analizando los resultados de programas específicos.

Revisión de programas específicos de educación socioemocional

Para apoyar todo lo expuesto anteriormente, se ha elaborado una revisión sistemática de programas específicos (Tabla 9), encontrados en la literatura de la educación socioemocional a nivel internacional.

Tabla 9.

Revisión de programas específicos

Second Step (1985)	
Donde y enlace	Australia y Nueva Zelanda, secondstep.org
Características	Second Step proporciona un marco para proteger a los estudiantes de la escuela primaria y promover su éxito social, emocional y académico.
Fortalezas	Plan de actividad sistemático.
Debilidades	Falta de una investigación científica.
Elementos recurrentes	Enfoque holístico, conexión con otras áreas del plan de estudios. Plan de actividades sistemático.
Positive Action (1992)	

Donde y enlace	www.positiveaction.net
Características	Es un programa basado en la escuela, que se ofrece a niños de entre 4 y 15 años. Las sesiones para niños se imparten según el plan de estudios y cubren temas básicos como autoconcepto, acciones positivas para el cuerpo y la mente, acciones positivas para llevarse bien con los demás, acciones positivas para manejarse a sí mismo.
Fortalezas	Es un programa de aprendizaje social y emocional universal con una sólida evidencia científica.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Las sesiones son instrucción directa de los planes de lecciones presente en los manuales e incluyen actividades, tales como: juegos de roles, debates, carteles interactivos.
PATHS (desde 1995)	
Donde y enlace	Estados Unidos y Reino Unido. https://pathsprogram.com/
Características	El programa PATHS® para escuelas (versión del Reino Unido) está diseñado para facilitar el desarrollo del autocontrol, la conciencia emocional y las habilidades para la resolución de problemas interpersonales.
Fortalezas	Mejora autoestima, autocontrol, inteligencia emocional, comportamiento en el aula, resolución de conflictos, compromiso académico. Reduce comportamiento agresivo, angustia emocional, problemas de conducta, ofrece un currículo sistemático.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Este plan de estudios innovador está diseñado para ser utilizado por educadores y consejeros en un modelo de prevención universal de varios años. Uso de estrategias como contar historias, dialogar, representar roles y modelar.
Tools for Getting Along (1995-1997)	
Donde y enlace	Florida. https://education.ufl.edu/behavior-management-resource-guide/tools-for-getting-along-curriculum/
Características	Es un programa de promoción de habilidades que utiliza lecciones independientes para promover el aprendizaje social y emocional de los estudiantes de cuarto y quinto grado.
Fortalezas	Resultados positivos. Además, ofrece lecciones de refuerzo para cumplimentar lo que se hacen con las lecciones diarias.
Debilidades	Modelo específico cognitivo comportamental.
Elementos recurrentes	Estrategias para ayudar a los estudiantes a calmarse mediante la respiración profunda y el diálogo interno.
Roots of Empathy (1996)	
Donde y enlace	Canadá, Nueva Zelanda, Estados Unidos, República de Irlanda, Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte, Escocia, Noruega, Alemania, Suiza, Países Bajos, Costa Rica y Corea del Sur. https://uk.rootsofempathy.org/
Características	Es un programa de promoción de competencias sociales y emocionales basado en la escuela para niños de escuela primaria y trabaja para aumentar el comportamiento prosocial y reducir el comportamiento difícil.
Fortalezas	Reducción de los niveles de agresión entre los escolares al aumentar la competencia social / emocional y aumentar la empatía.
Debilidades	Necesidad de la presencia de una familia dispuesta a ir a la escuela con su hijo.

Elementos recurrentes	Vínculos con el currículo. Uso de historias y conversación en círculo.
Zippy's friends (1998)	
Donde y enlace	Reino Unido e internacionalmente África, Océano Indiano, Asia y Oriente Medio, Europa, América del Norte, América Latina, El Caribe. https://www.partnershipforchildren.org.uk/ https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/pupils-with-special-needs.html
Características	Es un programa de aprendizaje socioemocional basado en la escuela para niños de 5 a 7 años, con historias sobre sentimiento, comunicación, amistad, conflicto, cambio y pérdida.
Fortalezas	Aumento de las habilidades de afrontamiento, mejores habilidades sociales, mayor alfabetización emocional, clima de clase mejorado, menos acoso escolar.
Debilidades	
Elementos recurrentes	Los niños desarrollan sus propias estrategias positivas a través de actividades atractivas: escuchar historias, discusiones, juegos, juegos de roles y dibujos. El enfoque es global y multidisciplinar.
FRIENDS (2000)	
Donde y enlace	Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón, Canadá, México, Perú, Brasil, Portugal, Reino Unido, Irlanda, Finlandia, Noruega. http://www.thepsychologytree.com/
Características	Es una intervención de resistencia, basado en la Terapia Cognitiva del Comportamiento (TCC) implementado en 10-12 semanas.
Fortalezas	Ha sido reconocido por la Organización Mundial de la Salud como el único programa basado en pruebas que es eficaz para reducir la ansiedad.
Debilidades	Es un programa indizado a los alumnos con problemas de aprendizaje.
Elementos recurrentes	Trabaja en un enfoque multidisciplinar, con la inclusión de familia, escuela y comunidades externas. Uso de material visual. Implementación de actividades de expresión de las emociones, aprendizaje de técnicas de relajación. Entrenamiento de conductores del programa.
I Can Solve a Problem (desde el 2002)	
Donde y enlace	http://www.icanproblemsolve.info/
Características	Es un programa de prevención primaria universal que ayuda a los niños, desde los cuatro años, a aprender las habilidades socioemocionales.
Fortalezas	Mejoras en todas las habilidades medidas. Disminución del aislamiento social, aumentos en la puntuación de rendimiento académico.
Debilidades	Soporte de gestión e implementación con una asociación, no es fácil de implementar sin un proceso de capacitación específico. Falta la parte de evaluación.
Elementos recurrentes	Tiempo definido y utilización de estrategias específicas como el diálogo de ICPS que es una forma de comunicación de resolución de problemas mediante una conversación bidireccional, entre un adulto y un niño.
Steps to respect (2005)	
Donde y enlace	América https://www.blueprintsprograms.org/programs/22499999/steps-to-respect/print/ https://youth.gov/content/steps-respect%C2%AE

Características	Considera lecciones para los estudiantes enseñando empatía por los niños acosados, normas sociales positivas y comportamientos receptivos para que los niños usen cuando son testigos de acoso escolar.
Fortalezas	Hay evidencias científicas, es reconocido por el <i>Canadian Best Practices Portal</i> como un programa de mejores prácticas, por CASEL como un programa <i>SElect</i> y por <i>Blueprints</i> como un programa prometedor.
Debilidades	Necesidad del apoyo de organizaciones para cubrir los costos de implementación.
Elementos recurrentes	El programa involucra a toda la escuela, el personal, la familia y los estudiantes.
Programas en la Línea guía desde el Departamento de Niños, Escuelas y Familias (2008)	
Donde y enlace	https://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/SEAL_-getonfallout.pdf
Características	Se basa en presentar a los niños los problemas de cooperar con otros niños y trabajar en un grupo. Además, los niños tienen la oportunidad de desarrollar y practicar las habilidades de compartir y turnarse, escucharse el uno al otro y de entender algunas de las formas en que alguien puede ser amigo.
Fortalezas	Apoya a los formadores con sugerencias prácticas, ofrece diferentes ideas con una sugerencia de pregunta para reflexionar durante el trabajo. Se centra sobre la temática cooperativa y específica en el detalle la oportunidad formativa de desarrollar.
Debilidades	Falta la forma de evaluación y no hay conexión con las asignaturas del currículo. Proporciona descripciones genéricas de tareas que dejan libre al implementador del programa.
Elementos recurrentes	Utiliza estrategias como <i>circle times</i> y maneras diferentes de trabajo cooperativo. Se necesita una organización del entorno, organización diaria del día y el rol del adulto es fundamental.
Programas en la Revisión Fundación Botín (2008)	
Donde y enlace	https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html
Características	Se presentan casos de estudios donde se implementan programas de Filosofía para Niños (P4C) para 6 - 16 años, para ayudarlos a desarrollar la facultad de hacer buenos juicios.
Fortalezas	Incluyen la enseñanza explícita y programas de aprendizaje que desarrollan habilidades, actitudes y comportamientos clave, involucran a los padres y a la comunidad.
Debilidades	Lamenta la falta de pruebas empíricas.
Elementos recurrentes	Enseñanza explícita y programas de aprendizaje que desarrollan habilidades emocionales y tiempo definido.
El programa del Sistema de Mejoramiento de Habilidades Sociales (SSIS), (2008)	
Donde y enlace	https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/ssis-social-emotional-learning-edition/
Características	Es un programa de promoción de habilidades sociales que utiliza lecciones independientes de SEL y prácticas de enseñanza para estudiantes (4 a 14 años).
Fortalezas	Está basado en evidencia que evalúa las habilidades académicas clave e integra los diferentes componentes con una intervención alineada de varios niveles.
Debilidades	
Elementos	Es diseñado para ser utilizado por maestros, asistentes de maestros, consejeros

recurrentes	escolares u otros profesionales de la educación que trabajan en estrecha colaboración con los estudiantes. Brinda aprendizaje en torno a las cinco competencias socioemocionales. Uso de videos, materiales, cartas por role-playing, lecciones digitales. Hace referencia al SAFE y al modelo CIP.
KiVa (2009)	
Donde y enlace	Universidad de Turku, Finlandia. kivaprogram.net
Características	Se basa en tres elementos principales: prevención, intervención y seguimiento. KiVa reduce la ansiedad y la depresión y tiene un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre el clima de sus compañeros.
Fortalezas	La efectividad de KiVa ha sido probada científicamente. Existe un control de los resultados obtenidos y un seguimiento de las escuelas que implementan el programa según una base de datos.
Debilidades	Lamenta el hecho de tratar solamente la tarea del acoso.
Elementos recurrentes	Aporta manuales para profesores, juegos en línea, guía y cartas de información para padres, gráficos de presentación, encuestas en línea para estudiantes y personal, videoclips, carteles, formularios que se utilizarán en las discusiones con el estudiante acosado y el niño que ha acosado, instrucciones sobre cómo implementar el programa correctamente.

Nota. Elaboración propia.

Los programas descritos anteriormente muestran resultados científicamente probados: casi todos producen una mejora en las habilidades socioemocionales y, en general, un aumento del bienestar escolar. La selección de estos considera las aportaciones de Wigelsworth (2019) en su análisis sobre la importancia de implementar un programa socioemocional.

Síntesis

En el presente capítulo, hemos presentado el enfoque del SEAL que favorece un soporte para desarrollar prácticas con una trayectoria sistemática, con tiempos concretos y una organización sólida, contemplando un proceso de formación de los maestros con la incorporación de formadores específicos. Uno de los objetivos del capítulo ha sido identificar las características comunes entre distintos programas, para que los maestros puedan encontrar herramientas de integrar en su práctica diaria en vez de implementar un programa SEL completo. Se ha notado que, aunque los diferentes programas adoptan diferentes enfoques de enseñanza, todos se centran en el desarrollo del vocabulario emocional y capacidad para reconocer los propios estados emocionales.

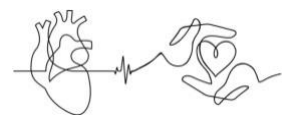
El enfoque es casi siempre holístico, involucrando a toda la comunidad escolar y la familia. Las metodologías empleadas prevén la participación y se basan en la adopción de diferentes materiales, en la implementación de estrategias y técnicas cooperativas basadas en el diálogo, desarrollando un proceso de comunicación positiva. Se ofrecen materiales y recursos disponibles en línea con hojas de trabajos efectivos que los profesores pueden adaptar teniendo en cuenta las necesidades específicas del contexto en el que operan.

Algunos, cuentan con el apoyo de organizaciones científicas específicas y se benefician de

la nominación de valiosos premios y reconocimientos. Lo que acomuna los programas es el hecho de tener un objetivo específico como por ejemplo la prevención o solución de conductas que no garantizan al niño un proceso de desarrollo psicofísico saludable. Las indicaciones mencionadas constituyen una ayuda práctica para la realización de actividades reales.

“Necesitamos la tecnología en cada aula y en las manos de cada estudiante y de cada profesor, porque es el bolígrafo y el papel de nuestro tiempo y es la lente a través de la cual experimentamos gran parte de nuestro mundo”.

David Warlick



CAPÍTULO 4

TECNOLOGIA Y EDUCACION EMOCIONAL

<i>Introducción</i>	129
<i>¿Cómo influye el contexto virtual en la educación emocional?</i>	129
<i>Inteligencia emocional y tecnología</i>	134
<i>La sociedad del futuro, preparar los alumnos del 2030</i>	140
4.1. <i>Propuestas de plataformas abiertas a todos: el aprendizaje socioemocional con Microsoft</i>	142
<i>El papel de los padres en el proceso de aprendizaje virtual</i>	147
<i>Discusión y alcances futuros</i>	149
<i>Síntesis</i>	150

Introducción

Los cambios de la sociedad actual, caracterizada por la tecnología y la globalización, nos hace reflexionar sobre la necesidad de la exigencia de desarrollar habilidades socio emocionales para afrontar los nuevos desafíos. Las actitudes que los niños desarrollan durante su educación juegan un papel relevante, y por lo tanto se necesita soportarlos y enseñar capacidades que los fortalecen.

En el campo del SEL, la organización Microsoft EDU (2020) ha implementado una plataforma on-line para ayudar a los maestros y utilizar diferentes soportes para enseñar las habilidades socioemocionales de manera interactiva y con medio tecnológico. Por otra parte, organizaciones globales como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial, a través de análisis y recomendaciones demuestran la importancia de las habilidades sociales y emocionales en el siglo 21 (WEF, 2016).

En ese sentido, resulta una herramienta esencial para establecer canales de comunicación por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), considerando el perfil socio-emotivo del niño. Si bien ello nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Cómo se relaciona el tema de la inteligencia emocional con el desarrollo de la persona?, ¿Cómo es posible cuidar el aspecto emocional con herramientas tecnológicas?, ¿Cuáles son las formas de implementar una enseñanza de inteligencia emocional en un entorno virtual?

¿Cómo influye el contexto virtual en la educación emocional?

El uso de diferentes herramientas tecnológicas y la aparición de diferentes programas de implementación de diversas plataformas educativas on-line, han provocado que el uso de Internet en las aulas sea habitual (Robles, 2017). Es necesario que los alumnos y/o el profesorado, aprendan sobre el uso del entorno virtual de forma consciente. Autores como Tapia (2019) investigaron sobre las oportunidades que ofrecen los dispositivos tecnológicos para los estudiantes de escuela primaria. Estas herramientas, de hecho, amplían las posibilidades de emplear la escritura a través de otras formas de interacción, participación social y búsqueda de información entre los niños.

Sobre todo, la situación de emergencia sanitaria caracterizada por la difusión del COVID-19 ha puesto un reto para todos los ámbitos de vida y trabajo, en particular el entorno educativo representa un contexto delicado que necesita un estudio continuo para su mejora. Como señalan los autores Durlak et al. (2011), la implementación de programas de educación socioemocionales es una práctica valiente y, por lo tanto, debería ser conducida de manera diaria e incluida en el currículum escolar.

En ámbito escolar, consideramos la educación emocional como un proceso que tiene un papel muy importante en la prevención inespecífica (Bisquerra, 2005), porque una persona competente emocionalmente está más preparada para no involucrarse en problemas de comportamientos de riesgo. Para implementarla en la práctica, se necesita la organización de

actividades destinadas a promover una atmósfera positiva en el aula, encendiendo la luz de la emoción en el cerebro de todos.

Según los estudios actuales de Neurobiología, sin la orientación de los sentimientos, el compartir los estados de ánimo de los demás, el pensamiento del otro se producen comportamientos inapropiados. En cambio, la autoestima, la empatía, la manifestación adecuada de nuestros sentimientos depende de cómo se hayan organizado estos últimos desde los primeros años de vida (Asensio et al., 2006). Goleman (1996) afirma que las personas socialmente inteligentes son aquellas que muestran armonía con los demás, tienen carisma, son capaces de negociar soluciones que median posibles conflictos, son personas que saben cómo trabajar en equipo. Las emociones positivas facilitan las interconexiones neuronales y la flexibilidad cognitiva, promoviendo la comprensión, la memorización y la relación con el otro.

En el entorno virtual, según el equipo de You EQ (2020) que trabaja sobre como entrenar la inteligencia emocional, haciendo posible la educación y el desempeño socioemocional para cada niño, familia, comunidad y organización, propone una aplicación tradicional de habilidades socioemocionales Pathways.org utilizada para desarrollar estas habilidades al verificarse de las siguientes condiciones:

- Reconociendo si alguien está triste y preguntando si está bien,
- Expresarse con sus amigos de una manera diferente que, con sus familias,
- Comprender sus pensamientos y sentimientos, y poder relacionarse con los demás.

No hay duda de que estas habilidades son útiles y es mejor aprenderlas antes para vivir una vida feliz y plena. Cuando las relaciones sociales se ven afectadas por no compartir el mismo espacio físico, se evidencia gran cantidad de “ruido” que invita a aprender a relacionarse de otras formas y, por tanto, aprender a expresarse y entender nuestros pensamientos y sentimientos.

La pregunta es, entonces, ¿cuáles son las habilidades necesarias que todos necesitamos para manejar las emociones negativas y prepararnos para vivir el futuro donde se limita el contacto físico entre las personas?

Es importante adquirir habilidades socioemocionales cuanto antes, permitiendo al niño de crecer con una conciencia sana sobre sí mismo y sobre la persona que quiere ser. Una de las maneras ideales para prevenir problemas de trastorno social, violencia, estrés, ansiedad, pasa por la puesta en práctica del aprendizaje emocional. Investigaciones realizadas por el Consortium por la Investigación en Inteligencia Emocional en las Organizaciones (Cherniss citado por Goleman, 2001) muestra cómo el éxito de las personas depende por un 77% de sus actitudes emocionales y solo el 23% en capacidades intelectuales. Otros investigadores (Repetto, 2007), adicionalmente, han mostrado, de una parte, que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socioemocionales.

Se necesita una clarificación de los retos, una segmentación de los objetivos, junto al uso de formas activas de enseñanza. Por ejemplo, en las escuelas italianas se está empujando la implementación del Método RULER, en el marco de la Educación Socioemocional, desarrollado por el team de la Universidad de Yale, por lo cual la compañía de Microsoft Education ha querido trabajar, ofreciendo nuevos instrumentos para el nuevo curso escolar (Microsoft EDU, 2021).

La pandemia ha aumentado las situaciones de ansiedad y estrés, creando fragilidad y tentando al equilibrio emocional de todos, alumnos, padres y profesores. Por ello, la asociación estadounidense Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL (2020), primera fuente de conocimientos sobre el Social and Emotional Learning (SEL), ha creado un apoyo continuo, caracterizado por recursos, pistas operativas, seminarios web e investigaciones internacionales que ofrecen prácticas fáciles de aplicar. Sin embargo, la necesidad de estímulos nuevos y motivadores es cada vez mayor. Aunque estamos acostumbrados a las nuevas tecnologías, nadie había previsto un uso intenso del soporte tecnológico en todos los ámbitos de la vida, personal y profesional. Las medidas ofrecidas por el CASEL y las diferentes empresas, como la de Microsoft EDU (2021), son innovadoras y de implementación práctica. Ambos trabajan en un horizonte común, de promoción del bienestar socioemocional, persiguiendo objetivos relevantes en un entorno de UDL.

El marco del Universal Design for Learning (DUA), nacido para conocer diferentes métodos de aprendizaje en base a los contextos, principalmente escolares, ofrece un método de planificación y gestión de la práctica educativa (Versari, 2013). El escenario del DUA abre la puerta al concepto de inclusión. Por tanto, el plan de estudios diseñado debe ser universal, respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes. Concretamente, se trata de cambiar la perspectiva con la que miramos la diversidad, que debería representar una riqueza. Una perspectiva mental que ve a la persona en su valor, con una cura para su aspecto cognitivo, emocional y ético (Fundación EduCaixa, 2021).

Por un lado, el enfoque del DUA implica una nueva manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de ofrecer a todos los estudiantes la misma oportunidad en un entorno flexible y atento a las necesidades de todos. Esto se logra cultivando la curiosidad, democratizando la inteligencia como expresa Elizondo (2017), haciendo de la manera que todos los estudiantes se consideran sujetos con talentos y valores a desarrollar. Como afirma Elizondo (2017), se trata de cambiar desde la idea de integración a la de inclusión que “elimina las barreras a la presencia y a la participación con apoyos dentro del aula. Se personaliza entonces el aprendizaje, lo que supone ajustarse a las necesidades e intereses individuales de todo el alumnado” (p.3).

Como señala la Ley Orgánica 4/2006, de 26 de mayo, de Educación (BOE, 2006), el aprendizaje “a lo largo de toda la vida” implica concebir la “formación como un proceso permanente”, con la necesidad de preparar a los estudiantes a manejar las dificultades de la vida cotidiana. Como evidencia la Figura 7, hay que focalizar la atención en las relaciones, planificando entornos de aprendizaje equitativos para todos los estudiantes. Es fundamental apoyar a los adultos en el hecho de sentirse conectados y valorados por en un entorno seguro y basado en la

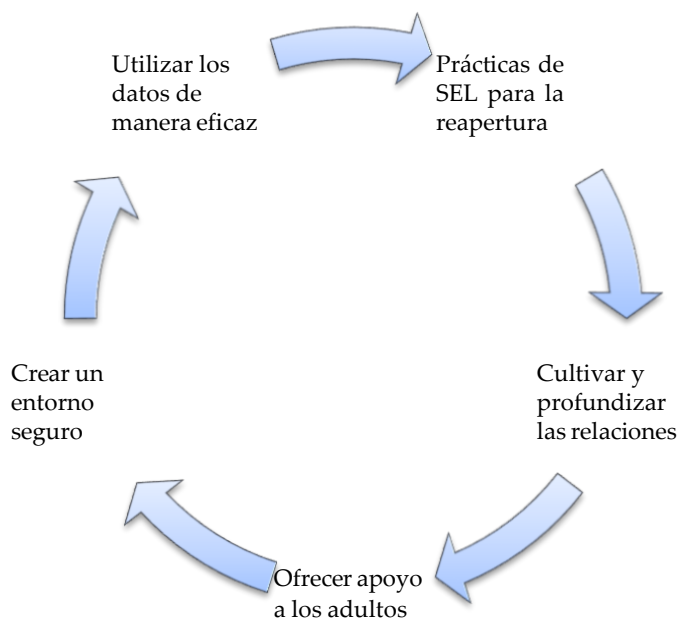
comprensión. Todos los estudiantes deberían sentirse parte de la comunidad, y tomando como prueba los datos recogidos, se requiere mejorar la relación entre ellos, las familias y el personal.

El Informe Mundial sobre Discapacidad más reciente destaca que el 15 %* de la población actualmente vive con algún tipo de discapacidad y que aproximadamente el 72 % de las aulas tienen estudiantes con necesidades de aprendizaje adicionales (Sparvel, s.f.). El impulso para el aprendizaje remoto que hemos visto durante la pandemia de COVID-19 solo ha resaltado la importancia de tomar conciencia del papel que la tecnología puede desempeñar para desbloquear el aprendizaje para todos. El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea ha supuesto, sin duda, una carga para todas las figuras del ámbito educativo, pero al mismo tiempo ha estimulado la creatividad, la resistencia a la adversidad y ha llevado al descubrimiento de nuevas formas de trabajo y aprendizaje.

Como señala un estudio del Education Endowment Foundation EEF, (2021), no es el modo de enseñanza-aprendizaje lo que denota la calidad de la enseñanza (Figura 10). Más bien, incluso en circunstancias difíciles, la condición de asegurar la presencia de aspectos indispensables, por ejemplo, tener una buena conexión, asegurar los medios tecnológicos a los estudiantes en situaciones desfavorecidas son claves necesarias.

Figura 10.

La organización por la reapertura de escuelas



Nota. Elaboración propia.

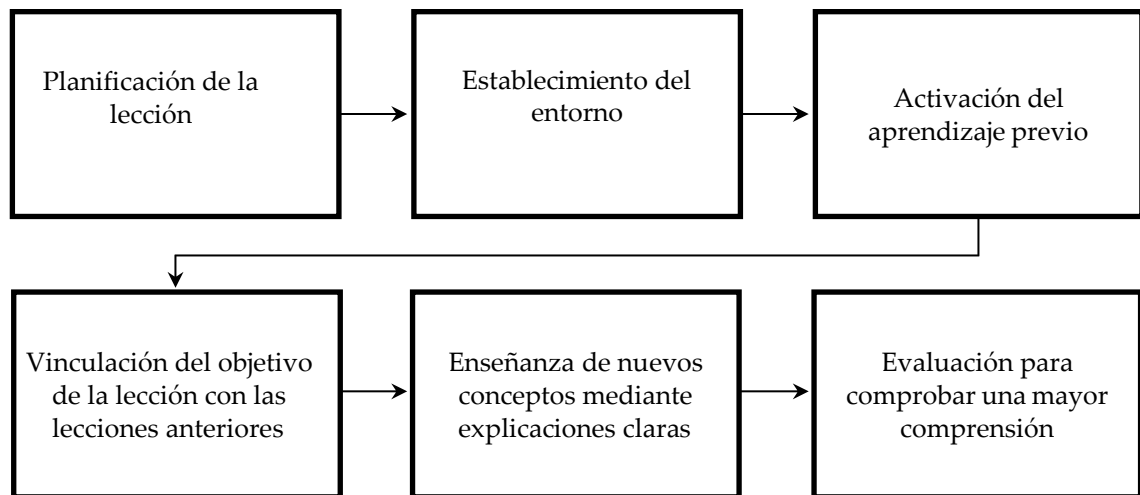
Una estrategia importante que contempla la implementación de competencias sociales consiste en el apoyo de las relaciones entre adultos y estudiantes y entre compañeros. Parece útil

proponer encuestas de interés, charlas en el aula, proyectos en pareja y/o en equipo para construir un clima de confianza y de soporte (CASEL, 2020). El clima relacional no nace solo, sino que necesita una perseverancia en la práctica continua de estructuras rutinarias de bienvenida a los estudiantes y rituales que ayudan en la creación de un sentido de pertenencia dentro del grupo clase.

Estos conceptos y los resumidos en la Figura 11 representan una condición previa para el uso de estrategias de enseñanza innovadoras y motivadoras.

Figura 11.

Indicaciones para empezar el trabajo en las aulas



Nota: Elaboración propia a partir de las reflexiones expuestas por el HISPP Research School (2021).

En última instancia, el tema de la educación emocional está estrechamente relacionado con la idea de bienestar en el aula. Los profesores expresan una profunda preocupación por el analfabetismo emocional de sus alumnos, sus emociones confusas y desordenadas, por lo tanto, es necesario curar el corazón enfermo, no con sermones, sino con las emociones positivas de un grupo de clase solidario (Polito, 2012). Muchos profesores están de acuerdo en la importancia de la inteligencia emocional en la escuela y quieren conocer estrategias útiles, indicaciones concretas, caminos practicables, para educar a las nuevas generaciones en el sentido de la justicia, el coraje, la solidaridad.

A continuación, se presentan herramientas que los educadores pueden implementar, en

el ámbito virtual, fomentando el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales del alumnado.

Inteligencia emocional y tecnología

Aunque en un contexto no-presencial y donde no se comparte el mismo espacio escolar, es posible experimentar con recursos y nuevas formas de enseñanza proponiendo un aprendizaje intenso y emocionante.

Mark Sparvel (s.f.), líder de educación en Microsoft EDU, estudia el papel de la tecnología para promover el programa de aprendizaje Socioemocional y las nuevas necesidades de la realidad actual. Como director de marketing educativo en Microsoft EDU, su función es garantizar que las escuelas puedan ofrecer a los estudiantes la oportunidad de alcanzar el máximo potencial en la vida, el aprendizaje y el trabajo. Los objetivos del programa de aprendizaje Socioemocional son desarrollar cinco aspectos de las habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y responsabilidad para tomar decisiones (CASEL, 2008).

En este sentido se desarrolla el proyecto de Matt Pearsall (Committee For Children, 2020) de la Comisión Académica para niños y responsable de analizar las contribuciones de un plan de estudios aprendizaje socioemocional en la educación de todos los niveles. El apunta a la inteligencia emocional al enfocarse en cinco habilidades sociales y emocionales recordadas usando el acrónimo: RULER (reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones).

Durante la semana global del aprendizaje resulta interesante el episodio sobre el aprendizaje socioemocional y las formas de construir relaciones significativas donde viene presentado el programa de Minecraft (Figura 12).

Figura 12.

Aprendizaje Socioemocional con Minecraft



Nota: Figura recuperada desde <https://education.minecraft.net/social-emotional-learning/>

El kit de herramientas de aprendizaje remoto de Minecraft incluye más de 100 lecciones y actividades mediante la construcción de monumentos y la escritura de códigos para resolver situaciones desafiantes en un contexto de desarrollo socioemocional.

Microsoft Class Teams es otra tecnología que permite a los educadores colaborar con los estudiantes mientras integra tareas, evaluaciones y aplicaciones directamente en el Equipo.



Flipgrid es una plataforma gratuita de discusión en video de Microsoft que ayuda a los educadores a ver y escuchar a todos los estudiantes en clase y a fomentar un ambiente de aprendizaje social divertido y de apoyo. En Flipgrid, los educadores publican mensajes de discusión y los estudiantes responden con videos cortos, ya sea que estén aprendiendo en clase o en casa.

Microsoft además proporciona un formulario para conocer el nivel de bienestar presente en el aula y utilizar un termómetro emocional propuesto por el Centro de Inteligencia Emocional de Yale.

La ventaja de estas plataformas virtuales es que ofrecen a los maestros herramientas de trabajo motivadoras que estimulan la colaboración activa con los estudiantes. La relación entre el profesorado y la tecnología viene determinada por las emociones que le suscita la interacción con las mismas por tanto sería necesario facilitar el proceso de alfabetización digital mediante una atenta formación del profesorado en el uso del entorno virtual. Al mismo tiempo, la motivación del alumnado que usa estos recursos bien se correlaciona con una serie de constructos cognitivos, de comportamiento y emociones.

Otro papel de prácticas ha sido ofrecido desde el CASEL (2020), resumido en la Figura 13, donde aparecen documentos para implementar el aprendizaje socioemocional de manera directa por maestros y estudiantes. No se puede dar por sentado la importancia de discutir sobre los desafíos del ser humano en el ámbito educativo que debe transitar de una educación presencial a otra no-presencial. Uno de los problemas que enfrentan los maestros es la desmotivación a la hora de programar actividades de este tipo y por esto el CASEL ofrece una larga propuesta de programas y plan de estudios de fácil uso.

Figura 13.

Prácticas de Aprendizaje Socioemocional

★ Herramientas para que los educadores escuchen y aprendan de las familias durante los cierres de escuelas de COVID-19 (Centro de educación culturalmente sensible).
Esta herramienta incluye ejemplos de correos electrónicos, guiones de llamadas y reflexiones y acciones posteriores a la conversación en inglés y español(p. 11.)
https://docs.google.com/document/d/1e1JLqNvf_yPFOqwNNObPATrSLSRAKKVOeC7viGF_TAWU/edit

★ El contexto del educador y el espectro de estrés (Centro de Grandes Maestros y Líderes en AIR).
Esta herramienta ayuda a los educadores a obtener una mayor conciencia de cómo su contexto personal y profesional actual afecta sus niveles de estrés en el momento de COVID-19 (p.23)
<https://gtlcenter.org/products-resources/educator-stress-spectrum>

★ Construyendo relaciones de desarrollo durante la crisis COVID-19 (Search Institute).
Esta lista de verificación describe las estrategias de construcción de relaciones durante el COVID-19 crisis (p.32).
<https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2020/03/Coronavirus-checklist-Search-Institute.pdf>

★ Charlas de 5 minutos con estudiantes individuales (CASEL)
Esta agenda de muestra y preguntas para registros individuales con los estudiantes pueden construir conexiones y Ayuda a responder a las necesidades.
<https://casel.org/wp-content/uploads/2020/06/5-Minute-Chats-with-Students.pdf>

★ Círculos de respuesta para COVID-19 (Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas)
Estas indicaciones circulares usan preguntas restaurativas familiares que son adaptado al momento actual.
<https://www.iirp.edu/news/responsive-circles-for-covid-19>

★ Encuesta Conozca su persona (Panorama Education)
Esta rápida encuesta en línea ayuda a los maestros y estudiantes a aprender unos de otros y a fortalecerse relaciones en el aula.
<https://backtoschool.panoramaed.com/>

★ Creando oportunidades a través de las relaciones (Universidad de Virginia)
Estos módulos de aprendizaje profesional en línea gratuitos ayudan a los educadores a desarrollar relaciones de apoyo con los estudiantes.
<http://www.corclassrooms.org/>

Nota: Elaboración propia a partir de las informaciones recuperadas desde <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/07/SEL-ROADMAP.pdf>

Como reflexiona la profesora Desautels (CASEL,2020), es importante que cada estudiante sea seguro y conectado con maestros y compañeros y por esto se necesita reservar un poco de tiempo para las prácticas de regulación emocional. Así que presenta estrategias y miniprácticas destinadas al aprendizaje no-presencial que preparan el cerebro y el cuerpo para un estado regulado tranquilo creando breve momentos de conexión que liberan ansiedad, determinando un fuerte sentido de conexión en una clase.

Primero es importante manifestar los estados de ánimo y los sentimientos que han caracterizado este periodo a través de preguntas y reservando tiempo para la expresión de sí mismo.

En este momento, a través de la educación se deberían desarrollar algunas técnicas para la proactividad, creatividad y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Monasterio y Briceño, 2020). Ayudar a tener herramientas para solucionar sus problemas y controlar sus emociones mediante la expresión de sí mismo puede reducir el malestar psicológico que, a menudo, los estudiantes sufren aprendiendo a conocer y expresar mejor sus sentimientos, así como reconocer los de los demás.

Una actividad eficaz es dibujar juntos: es una actividad que se puede realizar on-line, el maestro puede comenzar los dibujos y enviarlos a los estudiantes a casa, a medida que se desarrolla un diseño semanal o quincenal. Una vez que los estudiantes tienen el dibujo inicial, también pueden enviarlo por correo entre ellos y terminar con una reflexiones y debate sobre las creaciones.

Esta forma de trabajo permite realizar actividades colaborativas-cooperativas que fomenten la inteligencia interpersonal y el trabajo en grupo ayudando a los alumnos a autorregularse para conseguir satisfactoriamente la meta grupal.

Lo mismo se puede realizar mediante una escritura de doble historia o diario, se puede crear con imágenes o palabras y podría ser una actividad de 30 minutos, de un día o semanal, o una colaboración de aprendizaje a distancia. Un alumno y un compañero, el maestro o un padre pueden escribir una historia o crear un diario dual, escribiendo entradas alternas para compartir experiencias de sus vidas diarias.

La escritura es una de las principales formas de comunicación humana que resulta fundamental practicar especialmente en una nueva forma de enseñanza mediante el uso constante de ordenador o smartphone para comunicar. Sabemos que las imágenes producidas con el teclado y los repertorios disponibles en las aplicaciones que usamos, en la comunicación diaria, pueden ayudar a expresar nuestros estados de ánimo porque no son simplemente figuras gráficas ilustradoras, sino que poseen una fuerza emocional que con los textos escritos permiten una expresión mucho más amplia (Rodríguez, 2016).

La búsqueda del tesoro del cerebro ayuda a crear movimiento, sentimientos compartidos y expresados, conexión, puede ser un ritual familiar o una parte del aprendizaje a distancia. Por ejemplo, mediante Zum se pide a los estudiantes de encontrar objetos en su lugar que respondan preguntas específicas y compartir los descubrimientos en una plataforma como el Padlet para que todos puedan compartir los trabajos.

Una aportación del estudio de Bartau Rojas et al, (2017) sobre las principales inquietudes de las familias cuando tratan de adaptarse progresivamente al uso de Internet de sus hijos/as, demuestra cómo esto resulta una tarea bastante difícil para ellos. Los resultados sobre las creencias, prácticas y dificultades parentales identificadas permiten constatar la necesidad de desarrollar la competencia digital de los padres, planificando la prevención y fortaleciendo la autoridad parental a través de una combinación del apoyo mediante estimulación, comunicación y del control con

normas, supervisión y negociación.

A pesar de que se ha estudiado mucho sobre la enseñanza no presencial, on-line y otras múltiples opciones, hasta que no ha llegado el momento de hacer efectiva esta modalidad de enseñanza con carácter único no nos hemos dado cuenta de la inseguridad y falta de formación que tenemos al respecto. No sólo en cuanto a métodos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo del currículo, evaluación..., sino también y fundamentalmente la relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa. Hablamos de docentes-alumnado, tutor-docentes, tutor-alumnado, alumnado-alumnado, docentes-docentes, docentes-familias, centro educativo-administración.

Por esta razón, es necesario el apoyo de comunidades como las nacidas dentro del Aprendizaje Socioemocional la cuya misión es de empoderar a los defensores para que influyan y apoyen a sus centros educativos para implementar un aprendizaje social y emocional de alta calidad, que se pueda desarrollar en todos los contextos educativos: presencial, semipresencial y no-presencial. Como demuestra el Yale Center for Emotional Intelligence (2021) los docentes que practican la inteligencia emocional en la vida diaria desarrollan el aspecto socioemocional y académico de los estudiantes. Para realizar esto es necesario comunicar eficazmente y relacionarse positivamente con los otros. Al hablar de relación nos referimos a todas las formas, presencialmente, on-line: sincrónica y asincrónica. Al igual que la salud física el desarrollo socioemocional es muy importante porque a través de este podemos ayudar a los niños a evitar los desafíos mentales que les impiden vivir una vida completa y feliz.

La asociación Six Seconds argumenta la importancia de la educación emocional. La reflexión del estudioso Caviglia (2020) es que la jornada escolar se caracteriza por rutinas que a menudo eliminan la sensación de emoción que es esencial para aprender bien. Los estudios sobre neurociencias nos muestran cómo la inteligencia emocional es un elemento esencial para propiciar un clima de clase favorable. El cerebro como plástico es modular, por lo tanto, la inteligencia emocional también se puede aprender. Si bien el hecho de utilizar las TIC per se no siempre desarrolla en el alumnado la sensación de motivación, en tanto en cuanto los alumnos pierden el interés cuando se dedican a repetir una y otra vez la misma acción, o bien porque no entienden para que las utilizan o bien porque su uso no se ve recompensado, en cualquiera de los casos el uso de las TIC no debe responder a una rutina sino más bien a parte importante de su aprendizaje, donde forme parte de su desarrollo personal, social y, también, del currículo.

La Revisión de la Comisión Nacional de Salud Mental de los Programas y Servicios de Salud Mental en Australia a través de la organización Beyond Blue (2020) promueve diferentes iniciativas que promueven la salud y el bienestar social y emocional para niños y jóvenes en todos los entornos educativos. Estos programas financiados por el gobierno australiano incluyen: Capacidad de respuesta, Kids Matter Early Childhood, Kids Matter Primary, Mind Matters, Espacio de apoyo escolar. Como aparece en la Figura 14 elaborada mediante la información que Beyond Blue (s.f.) ofrece ayuda a los maestros para cuidar la salud mental de los niños en esta época de cambios, es importante cuidarse a sí mismo para estar en una mejor posición para cuidar de los niños siendo amable, sensible y paciente con los demás.

En un entorno de trabajo no-presencial es oportuno manejar los propios niveles de estrés tratando de mantener rutinas, conocer límites, informar a las personas de confianza, familiares o amigos, y encontrar maneras de mantenerse comprometido y conectado. A pesar de ser un entorno diferente, hemos de encontrar formas de divertirse juntos permitiendo experimentar placer y alegría, y ayudar a expresar y trabajar los sentimientos. Es recomendable coordinar un enfoque de trabajo con las familias para apoyar la salud mental de los niños compartiendo conocimientos animándonos a que compartan experiencias con amigos y educadores promoviendo amabilidad en la comunicación.

En esta misma línea de trabajo profundiza Dena (2019) señalando cinco elementos básicos para implementar el Aprendizaje Socioemocional desarrollando estrategias para el desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- *Crear conciencia de sí mismos.*

Los maestros ayudan a enseñar sobre la relación entre la identidad y la equidad empujando al alumnado a reflexionar sobre cómo su identidad puede obstaculizar o mejorar sus oportunidades de vida. Otro aspecto interesante, es favorecer el conocimiento de las fortalezas y debilidades de los alumnos, bien como oportunidades o amenazas que pueden afrontar en la vida.

- *Mejorar las habilidades de relación.*

Referidas a las capacidades de mantener contactos gratificantes con diversos individuos y grupos y ser capaz de comunicarse, cooperar y negociar un conflicto de manera constructiva. Esto se puede implementar mediante el uso de foros, grupos de discusión sobre temas relevantes como una forma de desarrollar sus habilidades para construir relaciones con diversos miembros del equipo, resolver desacuerdos y trabajar en colaboración para debatir de manera efectiva.

- *Desarrollar habilidades de toma de decisiones.*

La toma de decisiones detrás de un dispositivo es una de las tareas más complejas que se pueden plantear, y por tanto debe ser trabajada activamente en el contexto educativo.

Las decisiones siempre tienen consecuencias, a largo o a corto plazo, productivas, improductivas o neutras. Lo importante es determinar la implicación emocional en las mismas ya que revertirá directamente en sus consecuencias. Los estudiantes deberían identificar un problema de la comunidad que quieran resolver y luego, en grupos, decidan la mejor manera de resolverlo, teniendo en cuenta la seguridad, los recursos, las normas sociales y la ética.

- *Fomentar la conciencia social.*

Esto implica apreciar la diversidad, crear empatía y respetar a los demás. Para desarrollar estas habilidades y utilizarlas en la creación de un cambio social, los estudiantes pueden estudiar

un evento actual o un tema social que sea importante para ellos. Enfrentar contenidos sociales propios de su grupo clase e intentar buscar soluciones creativas que cohesionan el mismo grupo, respetando todas las opiniones y adoptando las soluciones más favorables.

- *Regular las emociones.*

Los estudiantes pueden investigar el tema de la regulación de las emociones mediante una planificación sistemática y bien pensada de la vida diaria. Tener rutinas que permitan regular los propios estados de ánimos haciendo recurso a tareas estimulantes como el baile, la música, el arte, la comunicación con miembros de la familia y, al mismo tiempo, planeando en una manera razonable los deberes escolares alternando momentos para el descanso y otros de tareas.

Es cierto que desarrollar un programa de Inteligencia Emocional supone que el docente ha de conectar con los alumnos a través de preguntas concretas sobre cómo se sienten, por qué lloran, qué les da miedo. Escuchar activamente lo que sienten nos ayuda a sacar fuera la emoción y a partir de ahí, ofrecer a los alumnos las herramientas y recursos necesarios para reconocer las emociones, aceptarlas y regularlas. Revisando la literatura científica sobre programas basados en evidencia para Social Aprendizaje emocional (SEL) (Durlak et al., 2011), parece que las tecnologías rara vez se han utilizado como herramientas en este campo. Como reflexiona D'Amico (2018) para muchas personas, los programas SEL posiblemente requieren un tipo de educación de enfoque warm, que podría verse en contraste con el uso de tecnologías. Al contrario, es oportuno decir que las tecnologías permiten la personalización de la formación con actividades que estén al nivel de aprendizaje de cada alumno.

La sociedad del futuro, preparar los alumnos del 2030

Los cambios de la sociedad actual y la implementación masiva de aparatos tecnológicos, así como son descritas por el equipo Microsoft (2018), manifiestan la exigencia de nuevas fortalezas y maneras versátiles. El McKinsey Global Institute (MGI) estima que, a nivel mundial, muchos trabajos se podrían automatizar con la tecnología existente (McKinsey Global Institute, 2017, como se citó en Microsoft Education, 2018, p.11). Esta nueva perspectiva, de un uso excesivo de entornos tecnológicos, denota la exigencia, ahora más que nunca, de habilidades socio emocionales.

Como resultado de una investigación conducida por Microsoft Education (2018) la clase de 2030 incluye a los estudiantes del futuro que necesitan habilidades para tener éxito en su vida. Aparece esencial para los jóvenes adquirir habilidades para manejar emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones, tomar decisiones responsables.

Desde la investigación (Durlak et al, 2011) se mostró como la implementación de aprendizaje socioemocional produce resultados significativos. Básicamente, analizando diferentes enfoques, promete bien la implementación de planes de estudio que promuevan explícitamente las habilidades socioemocionales y la personalización del aprendizaje a las necesidades de cada estudiante.

Muchas escuelas y ministerios son conscientes del valor del SEL como sucede en Singapur, Australia, Canadá y Estados Unidos (2018), donde los maestros trabajan para personalizar el aprendizaje, y es en este sentido que la tecnología podría resultar útil. SEL ofrece una serie de beneficios, considerando que las habilidades socioemocionales son imperativas para las generaciones más jóvenes de hoy, que las requieren para manejar las demandas de un lugar de trabajo que cambia rápidamente (World Economic Forum, 2016).

La tecnología, por lo tanto, puede personalizar el aprendizaje, involucrando a las personas y dejándolos libres de tomar sus decisiones al mismo tiempo. Complementando lo que sucede en el aula, extendiendo la educación fuera de las clases y proporcionando acceso al aprendizaje a los estudiantes que, de otro modo, no tendrían suficientes oportunidades educativas (World Economic Forum, 2016).

Estas peculiaridades bien se enfocan en el marco del UDL, cuya palabra clave es la flexibilidad, una herramienta para hacer que la información se adapte y modifique con el propósito de garantizar a todas las mismas oportunidades de éxito (Versari, 2013). Así que los alumnos de la generación futura, de 2030 para entendernos, posean las competencias para manejar los nuevos retos, aceptando con conciencia las oportunidades que aparecen, con el soporte de las herramientas tecnológicas del nuevo siglo.

En este punto, las reflexiones por sí solas no son suficientes sin tener una caja de herramientas bien equipada, que proporcione recursos operativos a las figuras del ámbito educativo. Por ello, en los siguientes enlaces, es posible disponer de forma inmediata módulos de trabajo que orientan la acción de padres y profesores. Incluso en los propios hogares, desde los confortos de nuestras casas, es posible implementar estrategias específicas para compartir y reflexionar pensamientos.

Smull y Wachtel (2020) proponen las prácticas de círculos de respuestas, durante los cuales se invita a los alumnos a tomar conciencia de las carencias sufridas durante estos largos meses. Se ofrecen hojas de trabajo para sostener a las familias con llamadas o mensajes de texto, con una reflexión práctica sobre las posibles maneras de ayudarles a gestionar el estado de ánimo del propio hijo. Se propone un instrumento para mapear las relaciones que caracterizan los estudiantes en el contexto clase, enfocando su atención en los que pueden ser marginados y no reconocidos del resto del grupo.

Los recursos que siguen ofrecen la oportunidad de que los profesores evalúen sus propios niveles de estrés y tomen conciencia de la situación psicológica en la que se encuentran a causa del Covid-19. Se deduce como a través de proyectos humanitarios en los sectores de la salud y la educación, se dispone de recursos para revisar la calidad del bienestar personal durante el periodo de encierro. A través de estos conocimientos operativos, cada persona directamente implicada en la educación puede considerar los recursos disponibles para aplicar estrategias de autorregulación, autocuidado y resiliencia.

En una fase posterior, es necesario poner en marcha todos los recursos disponibles, describiendo las prioridades sobre las que trabajar y cómo involucrar a todas las personas responsables, alcanzando objetivos claros, medibles y relevantes.

4.1. Propuestas de plataformas abiertas a todos: el aprendizaje socioemocional con Microsoft

Si bien entendemos el valor de la educación socioemocional, a menudo, encontramos dificultades para implementarla en las aulas, y más si se presupone el uso de esta metodología en un contexto de aprendizaje en línea. Nos ayuda Microsoft con cursos en línea y métodos prácticos para utilizar las herramientas de Microsoft para aumentar y mejorar el aprendizaje. El objetivo es de dar mayor énfasis en el aprendizaje social y emocional (SEL) en la clase, como establece la investigación.

Las funciones de accesibilidad de los sistemas operativos Microsoft ofrecen mecanismos básicos de uso de las tecnologías considerando el enfoque del diseño universal de aprendizaje. La educación socioemocional, muchas veces, se implementa de una manera no explícita, reduciéndose en actividades que los maestros utilizan de forma esporádica. En cambio, existen oportunidades para trabajar con el SEL de forma razonada y analítica, siguiendo las indicaciones de un currículo. En este sentido, se propone el siguiente enlace donde se puede comparar diferente enfoque para implementar el SEL de manera explícita. <http://exploresel.gse.harvard.edu/>: en este recurso en línea es posible navegar entre dominios y habilidades asociadas con el aprendizaje social y emocional, comparando los diferentes marcos. La visualización de datos muestra dónde se superponen, se cruzan y se apoyan estas habilidades. De cada marco teórico, se define la organización que lo implementa, el propósito, el rango de edad que hace referencia, el lugar donde se puede trabajar y otros detalles útiles para entender el entorno de trabajo.

Otra manera para trabajar de manera consciente con el programa SEL es ofrecida a través de la práctica de mindfulness, que muchas escuelas de diferentes países desarrollan hace tiempo. En resumen, son tres los cardines ilustrados en la Figura 11, que Mark Sparvell (citado por MicrosoftEDU, 2020) aconseja para introducir en nuestras clases esta práctica de manera diaria.

Los maestros pueden utilizar el entorno digital con el objetivo de favorecer a los estudiantes oportunidades para experimentar su identidad, tomar decisión y colaborar con los compañeros. Microsoft EDU nos propone los siguientes recursos, mediante enlaces y guías para orientar alumnos y maestros en su uso. Microsoft inició una colaboración con las organizaciones de McKinsey & Company Education y PerLab, con el objetivo de ofrecer modelos prácticos para usar herramientas como Minecraft, Skype y Flip Grid en la perspectiva de implementar aprendizaje social y emocional (SEL).

Los alcances en el ámbito tecnológico son muchos, es suficiente pensar en la existencia de las plataformas de colaboración que permiten a personas, en diferentes ubicaciones, trabajar juntos en tiempo real, creando nuevas oportunidades para los estudiantes y los profesores, comunicando

una gran cantidad de contenidos. Mediante una multitud de estímulos multisensorial, los estudiantes aprenden a mirar la realidad desde una perspectiva diferente, desarrollando empatía y apertura mental.

El reto del uso de la tecnología de manera eficaz para afrontar los nuevos desafíos de las clases de 2030 se vale de la colaboración de los maestros entre ellos. Es relevante, también, el rol de los líderes de la escuela en la definición de un enfoque que involucre a toda la comunidad escolar (Microsoft EDU, 2018). De ellos depende la oportunidad de ofrecer a los maestros recursos de desarrollo profesional con una formación sobre la enseñanza en la web. En síntesis, se necesita un nivel de trabajo donde se ponga atención a las prioridades, definiendo nuevos estándares y ofreciendo cursos de formación sobre la tecnología y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En el año 2017, Microsoft trabajó con investigadores educativos de Getting Smart por la realización de un paquete de Minecraft: Education Edition, que ofrece a los maestros plan de lecciones de implementación en clase trabajando sobre la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Minecraft es un recurso que, como es mostrado por Microsoft EDU (2020), de manera interactiva y fantástica, lleva a los estudiantes a un mundo virtual donde deben construir sus casas expresando sus pensamientos, eligiendo y ayudando a los compañeros a través de la práctica de la empatía. Es una manera de ayudar a los jóvenes a reflexionar sobre sentimientos y estados de ánimo imparando a ser ciudadanos digitales conscientes.

A través de los entornos de The Mindful Knight, Fairy Tale Reimagined, Extinction Safari, Shipwreck Narrative, Inspirational Island, Digital Citizenship se ayudan los estudiantes a trabajar con sus competencias emocionales desde una manera novedosa y original.

Los que estén interesados en saber más sobre las posibilidades de cada escenario de aprendizaje, pueden navegar directamente a la siguiente dirección web: <https://education.microsoft.com/nb-no/course/0936fec0/2>

- Flipgrid: es una plataforma de debate en vídeo donde los profesores crean paneles de discusión y los alumnos pueden expresar sus pensamientos creando un aprendizaje divertido. Sigue los principios S.A.F.E. según que los maestros proponen una secuencia de temas y los estudiantes empiezan una conversación comunicando sus perspectivas personales de manera activa. Cada discusión tiene que focalizarse en una temática específica y necesita explicitar los objetivos y los resultados esperados (Leslie y Armant, 2018).

- Teams: es una herramienta que ofrece una comunicación inmediata con profesores y alumnos, sumando conversaciones, contenidos y aplicaciones. Es posible crear aulas colaborativas permitiendo a los estudiantes acceder a los contenidos de manera rápida y, a los maestros asignar y evaluar los trabajos. Las competencias socioemocionales que los estudiantes pueden trabajar, con este medio, se basa en la colaboración y la toma de decisión (Microsoft Edu, 2021).

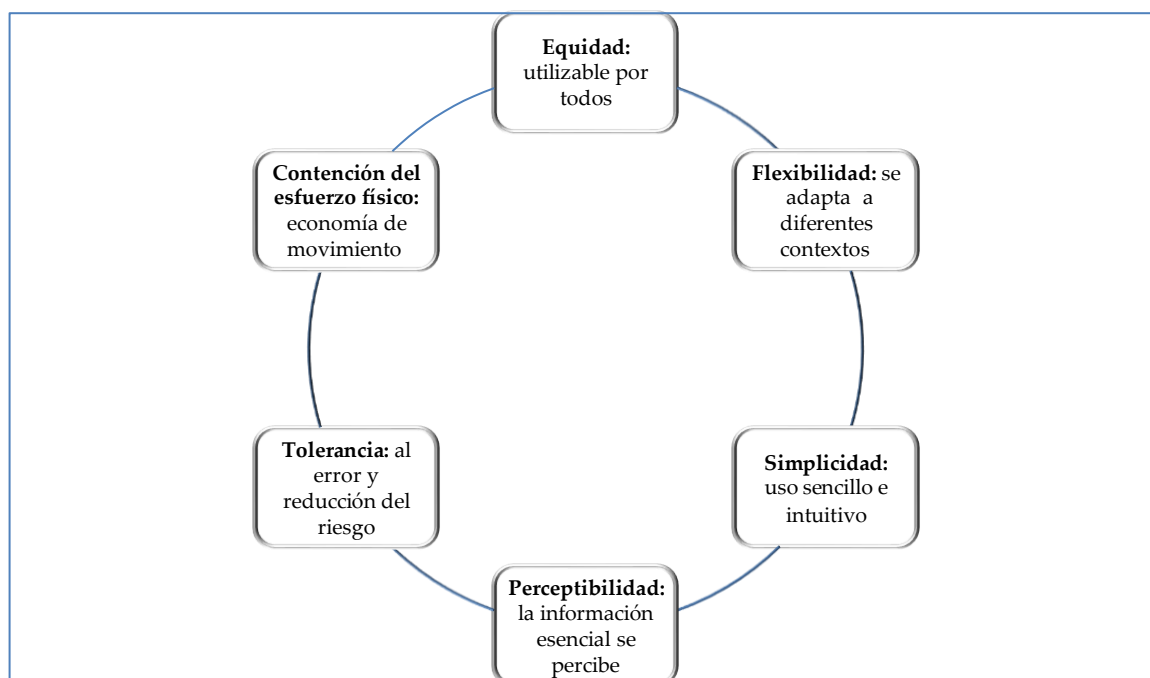
- **OneNote:** es un cuaderno de anotaciones virtuales a través del cual es posible apuntar notas, planeando el propio trabajo y aprendiendo a gestionar el estudio personal. Es beneficioso porque se utiliza de manera offline, convirtiéndose en un válido soporte para utilizarlo en todos los momentos.

- **Sway:** es una herramienta que permite crear presentaciones insertando texto gráfico y escrito. Los alumnos pueden expresarse con creatividad y originalidad mediante un instrumento de fácil uso. Se presenta como un instrumento de promoción de narración y storytelling, mediante la convivencia y la colaboración con todos los miembros de la clase.

Todos los instrumentos, así como son presentados y descritos por Microsoft Edu, ofrecen recursos innumerables para estudiantes con dificultades de aprendizaje, mediante la oferta de medios que crean un ambiente inclusivo y accesible para todos, alcanzando los principios del UDL, así como aparecen en la Figura 14.

Figura 14.

Universal Design Learning (DUA), una nueva forma de currículum



Nota. Elaboración propia a partir de las reflexiones expuestas por Versari (2018).

En el Reino Unido, por ejemplo, es relevante el trabajo de un equipo de formadores en el entorno del modelo Art of Brilliance, especializados en la formación y el desarrollo para ayudar a devenir una persona más positiva, motivada y brillante, mediante una serie de programas de capacitación indizado a escuelas, business y operadores del NHS. La mayoría de las personas no viven la vida cotidiana desarrollando al máximo sus propios recursos; a menudo es difícil creer en uno mismo y seguir sus sueños con determinación. Todo esto es causado por la falta de conciencia

emocional y el manejo de las propias emociones.

Las escuelas enfrentan desafíos que ponen a los maestros en una situación de estrés, teniendo que trabajar con específicos planes de estudio, estándares de los exámenes y de la inspección. Sin embargo, las escuelas y las personas que la constituyen tienen el trabajo más importante del mundo, enseñando y apoyando a niños que serán el nuevo futuro.

Dirigido por el Dr. Andy Cope, el trabajo del equipo empieza desde los aspectos de la psicología positiva, el bienestar, las fortalezas, la educación del carácter, la mentalidad de crecimiento, la atención plena, la resiliencia y el florecimiento humano. Todo esto es resumido en contenido de videos divertido y fácil de entender, creando un medio imaginativo e impactante. La pregunta que estimula la elección de cursos considera el bienestar de la persona, se ofrece un cuestionario para ayudar a identificar áreas de fortaleza existentes y áreas de fortaleza potenciales a implementar en el futuro. Los participantes completan las encuestas en línea, los resultados se recopilan y se comparten con el representante de bienestar designado por la escuela.

Como se reporta en el blog *Brilliant Soup*, se ofrece un lugar donde se puede desarrollar el bienestar y se propone un nuevo alfabeto (Tabla 10) donde cada letra corresponde a una palabra que estimula el bienestar.

Tabla 10.

Un nuevo alfabeto

J: Jump-start	K: Kindness	L: Learning
M: Mindfulness	N: Nurture	O: Openness
P: Positive Psychology	Q: Question	R: Resources
S: Success	T: Teaching	U: Universal
W: Wellbeing	V: Validate	Y: Younique Ness

Nota. Elaboración propia, obtenida desde la web Art of Brilliance. Recuperado el 9 de enero de 2021, desde <https://www.artofbrilliance.co.uk/>.

Para un estudio más profundo recomendamos, por una parte, el análisis de los trabajos del autor Hussey, productor de best-sellers, maestro calificado y orador clave. Anima a la gente a pensar, pensar de nuevo y pensar de manera diferente porque siempre hay otra forma de manejar las cosas.

Otro trabajo notable es el de la Comunidad SEAL, una organización sin fines de lucro que nace con el objetivo de promover y desarrollar el SEAL mediante la difusión de noticias, prácticas, recursos y experiencias. Fue creada en el año 2012 por Jean Gross CBE y Julie Casey M.Ed., C. Psychol que estimulan la registración en la comunidad a partir de la página siguiente

[/www.sealcommunity.org/](http://www.sealcommunity.org/) .Básicamente, se ofrece una plataforma gratuita donde poder descargar de manera rápida todos los materiales del plan de estudios nacional SEAL con guía para maestros. Los objetivos de aprendizaje presentados son progresivos y se pueden utilizar en cualquier escuela que es libre de decidir si actualizar un enfoque SEAL para toda la institución.

La creación de esta comunidad se enfoca en la iniciativa puesta por el DfES que, desde septiembre de 2004, ha hecho real la oportunidad por todas las escuelas primarias de Reino Unido de implementar e integrar SEAL (de 3 a 11 años). Existe una sólida evidencia que demuestra que la sola existencia de un plan de estudio explícito en SEAL no es suficiente porque se necesita un refuerzo frecuente para incorporar nuevos aprendizajes sociales y emocionales en situaciones de la vida real.

No obstante, la comunidad SEAL proporciona materiales para un plan de estudios explícitos dirigidos a todos los niños y, también, materiales para capacitar todo el personal de la comunidad escolar, con recursos de entrenamiento, para que los niños trabajen con sus padres en casa.

Además, la gran mayoría de las escuelas han estado involucradas en proyectos que tienen como objetivo crear un entorno en el que se promueva la salud y el bienestar emocional de los niños mediante la facilitación de espacios tranquilos en la escuela, cajas de preocupaciones, promoción de juegos sociales, iniciativas anti-acoso escolar, educación en valores, filosofía para niños (P4C).

Considerando que la descripción de buenas prácticas podría generar el deseo de implementar un programa propio, conviene mencionar las razones por las que el SEAL, según la evidencia científica, tiene elementos que favorecen el éxito. Usualmente el SEAL se orienta en el plan de mejora escolar y necesita una participación continua de la alta dirección con la nómina de un coordinador que también tiene relaciones con coordinadores para otras áreas vinculadas. Es bueno que se forme un equipo SEAL con el rol de garantizar que los recursos estén disponibles para todo el personal.

Existe un programa continuo de desarrollo de habilidades y desarrollo profesional para todo el personal en esta área con la inclusión de las familias, implementando un enfoque que incluya de una manera global toda la escuela. Reflexionar sobre los recursos ofrecidos simplifica la operacionalización del SEAL que, por ser efectivo, necesita enfocar un plan de estudios para la promoción de habilidades de amistad, trabajo en equipo, respeto por la diversidad, comparar puntos de vista alternativos, manejar los sentimientos y solucionar los conflictos (la información fue obtenida el 13 de enero de 2021 en la página web: sealcommunity.org).

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje social y emocional se trabaja junto al programa de estudios nacional educación personal, social y de la salud (conocida como PSHE) y la educación para la ciudadanía. Una descripción más detallada puede encontrarse en las siguientes páginas web (información obtenida el 13 de enero de 2021) <https://www.theschoolrun.com/what-primary-seal>. Los contenidos tratados son de los más

variados y pueden tratar el problema del acoso escolar, las fases de transición en grado de escuela diferente, las dificultades de aprendizaje, las discapacidades, la salud infantil y el entrenamiento de habilidades sociales y emocionales.

En definitiva, los materiales ofrecidos, con explicaciones prácticas y planes de estudio detallados, facilitan la creación de un plan de trabajo donde el aprendizaje socioemocional puede ser un elemento constante y, no simplemente, actividades a realizar de vez en cuando. Es necesaria una información correcta y una predisposición por parte de los docentes, alimentada por la convicción de que lo que está en juego es tan significativo que merece el esfuerzo de cambiar las prácticas cotidianas.

El papel de los padres en el proceso de aprendizaje virtual

La implementación de las nuevas tecnologías y las competencias digitales que se han venido implementando en la cotidianidad, hacen necesario el desarrollo de un proceso de formación por todos los educadores y entre ellos la familia. La primera comunidad de personas con quien el niño entra en contacto desde los primeros instantes de vida son los padres. Las familias tienen un poder extraordinario en el alcanzar el logro de garantizar un correcto desarrollo socioemocional del niño. El reto de los docentes es construir y formar un estudiante pensante, y la experiencia del aprendizaje virtual ha permitido que algunos padres aprendan sobre diferentes herramientas tecnológicas, siendo el hogar familiar un espacio donde se haya dado un aprendizaje colaborativo (Díaz, 2020).

Para obtener resultados relevantes es necesaria una adecuada planificación de las prácticas necesarias para incluir a las familias de manera equitativa, considerando también la presencia de diferentes dinámicas y problemas familiares como la separación de padres, inmigración, pobreza, familia extendida. Es necesario desarrollar programas de parentalidad positiva de educación digital con recursos de formación parental combinando diversas metodologías como el formato presencial en grupo, cursos online y cursos en línea masivos y abiertos MOOC (Rojas et al., 2017). La presencia del sistema educativo, como soporte y apoyo, tiene que ser constante, manifestando actitudes como visitas domiciliarias, mientras se necesita, también, del patrocinio de organizaciones ajenas al entorno escolar, como iglesias, barrios, comunidades organizativas.

Especialmente en un contexto de enseñanza no-presencial donde han faltado las relaciones interpersonales y las clases han sido impartidas en la distancia, se debería aumentar la conciencia de un aprendizaje de estrategias emocionales en un sentido general de desarrollo de la persona. En ese sentido entendemos que más que nunca debe existir una coordinación entre las familias y el tutor, a fin de que sean las familias las que siguiendo las instrucciones sean capaces de trabajar con sus hijos emocionalmente.

Como se destaca en el texto de Jacques y Villegas (2018), por lo que se refiere al tema de la inmigración, podría ser una opción válida contratar personal escolar de diferentes contextos

culturales. En cualquier caso, esta elección no es la solución prioritaria, salvo que la predisposición de un personal que se ocupa de garantizar la implicación de la familia de forma cierta es una condición primordial. Es necesario superar la barrera lingüística que muchas veces se convierte en fuente de obstáculos comunicativos, siendo capaces de utilizar diferentes idiomas y, en general, sistemas de comunicación con una actitud flexible y apertura al otro.

Esencialmente, reflexiona Miller (2019) hay algunas prácticas sencillas que las familias pueden implementar para convertir SEL en casa en una rutina:

- Conocer a los profesores cuanto antes.
- Prestar atención a las opiniones de los hijos.
- Ser un “coach” con compasión y empatía.
- Discutir ideas de autogestión para el tiempo escolar.
- Mantener rutinas y reforzar las reglas.

Otro aspecto interesante, son las tareas propuestas a nuestro alumnado, en la medida de lo posible no es aconsejable, sobre todo en las primeras etapas, que no sea de respuesta automática, sino que deben fomentar el aprendizaje acompañado y la evaluación formativa. En estos periodos de enseñanza no-presencial debemos huir de las pedagogías fashion y el folclore pedagógico.

Cuidar nuestra salud mental es tan importante como tener un cuerpo sano y en la escuela primaria los docentes tienen la responsabilidad de crear un ambiente positivo para promover una buena salud mental. Como reflexiona Kashyap (2020) hacer horas de clases on line provoca vivir una realidad distinta en la medida que se ve reducido las actividades al aire libre y el distanciamiento social. Mientras algunos investigadores piensan positivamente sobre una nueva manera de vivir y descubrir propios talentos, hay otros que piensan que se puede manifestar ansiedad y estrés emocional.

En esta situación, son las familias las responsables de ayudar a los hijos a desarrollar la resiliencia tranquilizando sus angustias, promoviendo relaciones sociales, con amigos y familiares, a través de llamadas regulares o videos, mostrando amor y aceptación. Para superar este estrés emocional las familias deberían mantener conversaciones de manera proactiva, discutir temas de interés conversando sobre el momento que estamos viviendo, analizando todos los puntos de vista, tanto positivos como negativos.

Todo esto sugiere la necesidad de desarrollar un modelo de competencias socioemocionales específicas para el contexto virtual, que los autores Cebollero-Salinas et al. (2022) han definido e-competencias socioemocionales. Se trata de conocimientos, habilidades y actitudes útiles para crear relaciones positivas con otros, y comprender y gestionar las emociones en el contexto virtual. Los alumnos consumen muchas horas diarias con las tecnologías y ante estos

consumos es conveniente tener a las familias como aliadas y poder trabajar conjuntamente. Tienen que aprender que las herramientas tecnológicas son buenas o malas en función del uso que se les da y, a pesar de que son utilizadas con finalidad educativa (Jubany i Vila, s.f.).

Desde una investigación hecha por Carlson (2020) con el objetivo de investigar si los padres durante el aprendizaje híbrido y remoto se sientan apoyados con el uso de las herramientas tecnológicas de Microsoft, se descubrió que la mayoría de las familias caen dentro de tres diferentes categorías. Las familias sienten que prosperan, sobrellevan la situación o están abrumadas.

Estos resultados nos motivan a investigar recursos de fácil acceso, y contemporáneamente, incrementar los procesos de formación, incluyendo las familias, para generar un sentido de seguridad y responsabilidad en el cuidado del aprendizaje socioemocional de los niños. En última instancia, el papel de la Inteligencia Emocional es una de las respuestas a la nueva situación de clases no-presencial que nos pone en frente a multitud de emociones por la falta de ocasiones de distracción. Por lo tanto, sería deseable implementar currículos de educación emocional en las escuelas, trabajando en un sentido de prevención, a través de la promoción de habilidades de autoconciencia, empatía y expresión de los propios estados de ánimos en un entorno de trabajo virtual.

Discusión y alcances futuros

La situación de cierre y la sucesiva apertura de las escuelas, han sido acciones constantes e inevitables, teniendo en cuenta los avances impredecibles y desconocidos del Covid-19. Tanto los educadores como los alumnos han tenido que adaptarse al cambio y nuevas normas, tratando al mismo tiempo de manejar sus emociones personales. En la reflexión actual y futura, se necesita, además, poner una mirada en frente a los numerosos casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, que encuentran una dificultad mayor por la lucha de esta crisis mundial. Se necesitan poner en marcha recursos varios para fomentar la resiliencia, minimizando riesgos y conductas agresivas o de discriminación hacia las personas débiles.

Las investigaciones nos enseñan como los programas SEL tienen éxito en todos los niveles educativos y también en diferentes contextos, en las escuelas urbanas, suburbanas y rurales (Durlak, 2011). Es positivo el hecho de poder implementar las prácticas fuera del aula, en la familia y durante las actividades extraescolares en general.

Teniendo en cuenta una perspectiva bien auspiciosa, tenemos la esperanza de un aumento de la conciencia de una implementación efectiva de una educación socioemocional, que especialmente en este tiempo se ha revelado ser una ayuda indispensable. Dice Durlak (2011), que “hay esfuerzos activos en algunos estados (Illinois o Nueva York) e internacionalmente (Singapur) para establecer e implementar estándares SEL para lo que los estudiantes deben saber y poder hacer (p.420)”.

También se cree en las potencialidades de los instrumentos tecnológicos, para difundir prácticas de educación socioemocional. La realidad virtual, con modernas aplicaciones y con los avances del web, difunde una esperanza sobre una posible expansión de tecnologías específicas por implementar el SEL. En este sentido, se utiliza la expresión edtech que indica la tecnología educativa que el mercado mundial pone a disposición para el desarrollo de competencias socioemocionales (WEF, 2016). De hecho, como aparece en el estudio, hay juegos de rol donde los jugadores tienen una variedad de opciones para interactuar e investigar sobre temas cívicos, ejercitando competencias de resolución de problemas. Los juegos de estrategia involucran a varios jugadores en una búsqueda de soluciones, tomando decisiones. Los juegos sandbox se centran en la exploración abierta (baste pensar en Minecraft) y fomentan la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas.

Como reflexiona la investigadora Duchesneau (2021) hay acciones indispensables para introducir un sistema educativo basado en la equidad y en la práctica de la indiscriminación. Este logro, se puede alcanzar con pequeñas precauciones. Se pide diversificación de los personales escolares, introducción de uniformes iguales para todos los estudiantes, sin destacar las diferencias de contextos sociales, y discusiones directas sobre perjuicio. Es relevante diversificar las tareas del currículo, mostrando contenidos diferentes y motivadores.

Es indispensable, en definitiva, tener a disposición un mapa que estimule a todos los miembros implicados en la educación, a implementar actividades mediante preguntas, reflexiones continuas, con instrumentos apropiados para sostener el nuevo ritmo de aprendizaje. Por el valor de las tecnologías en la implementación del SEL, merece la pena investigar sobre la difusión de los medios instrumentales, a través de actividades de tutoring y formación sobre un correcto uso. En este panorama, pero, se contemplan también las lagunas, dudas y riesgos sobre el uso de las tecnologías educativas, que tiene que ser usada con criterio, nunca como un sustituto de los beneficios que traen las relaciones entre personas. Hay que ver estas como cumplimentación y oportunidad de enriquecer el lugar educativo, especialmente si las necesidades históricas las necesitan. Todo esto no puede prescindir de la adopción de estrategias innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, en la indagación y debates en el aula. Por lo tanto, es en la innovación y el uso de entornos caracterizados por el papel activo del alumno donde la construcción de un entorno resiliente deja de ser un sueño y se convierte en una realidad.

Síntesis

La escuela es un lugar de transmisión de emociones que es clave para un aprendizaje efectivo por lo tanto el problema que surge si se puede pensar a un hipotético modelo educativo en el que la formación no-presencial tenga más peso que la presencial.

Al mismo tiempo, es seguro que la parte emotiva de las personas es un pilar fundamental en la formación del ser y que difícilmente se puede transmitir a través de una pantalla, ya que somos seres sociales y emotivos, por lo tanto, necesitamos de la interacción con las personas con todos los sentidos. Por lo tanto, se necesita una interpretación del currículo escolar basado sobre las tecnologías diseñando planes y programas centrados bajo el enfoque de las competencias,

necesidades fundamentales en el siglo XXI orientado hacia el logro de una educación integral.

El hecho de incorporar las tecnologías digitales a la práctica escolar no implica que haya innovación en la metodología ya que esta sigue siendo meramente tradicional. El primer problema es entonces la valoración del profesorado en el uso de la tecnología confiando en la posibilidad de un aprendizaje significativo. Otro de los problemas que se pueden encontrar es la falta de los instrumentos tecnológicos que dificulta el desarrollo de actividades relacionadas directamente con estos.

La aplicación de estos principios depende de la realización de un entorno basado en oportunidades equitativas para todos los estudiantes, un soporte a los adultos para apoyar los jóvenes, una creación de un contexto seguro, un uso de los datos de una manera productiva y eficaz. Asumiendo que el SEL no ofrece la solución a todos los problemas y desafíos que surgen en este momento, las investigaciones muestran cómo esta metodología puede ofrecer apoyo y recursos, para hacer frente a los estados emocionales estresantes provocados por el estado de incertidumbre vivido. Resulta la necesidad de una integración de estrategias SEL en las prácticas diarias, en la escuela, en la familia y, en general, en todos los lugares de vida de la persona.

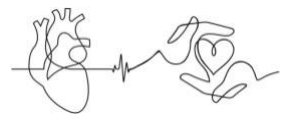
Por otro lado, se necesita recordar los beneficios que las tecnologías aportan al ámbito educativo como el empleo de una metodología activa que aumenta la atención y la motivación, al ser una forma de trabajo más cercana, sencilla y atractiva. La competencia digital potencia la capacidad de aprender a aprender ya que nos hace trabajar con gran variedad de recursos digitales (Tablet, aplicaciones, procesadores de texto, etc.) y nos ayuda a desarrollar nuestra capacidad crítica. Esta capacidad se implementa cuando diferenciamos entre la información útil y sabemos enfrentar la amplia oferta informativa de Internet. Sería apreciable elaborar un protocolo de actuación familia-escuela sobre el uso de entorno virtual en la educación que se substancia del consenso de toda la comunidad educativa.

La inteligencia emocional es vital para el desarrollo personal y por tanto se hace esencial implementar prácticas de educación emocional con el soporte de la tecnología contribuyendo al uso efectivo y productivo de las mismas.

En última instancia, concluimos que a medida de fortalecer nuestras competencias SEL (autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable), podemos ser maestros mejores, practicando compasión y construyendo un puente entre nuestra cabeza y nuestro corazón. Tenemos bastantes instrumentos, medios, tecnológicos y no, por lo que no podemos dar pasos atrás, sino que seguir adelante, más allá de las dificultades, por una colectividad escasa y de oportunidades para todos, sin distinción alguna.

“Cuando empiezas a desarrollar tus habilidades de empatía e imaginación, el mundo entero se abre ante ti”.

Susan Sarandon



CAPÍTULO 5

CONCIENCIA SOCIAL Y EMPATÍA, UN CAMINO PARA EL BIENESTAR EN LAS CLASES DE DINAMARCA

<i>Introducción</i>	157
<i>Reflexiones sobre el sistema escolar en el Norte Europa</i>	157
<i>El entorno danés, la escuela pública Folkeskole</i>	161
<i>Crear un entorno educativo de tipo socioemocional según el estilo danés, el tiempo de educación socioemocional</i>	170
5.1. <i>Actividades para el desarrollo de habilidades emocionales</i>	173
<i>El programa Erasmus Prácticas: la documentación y los trámites</i>	184
<i>Síntesis</i>	185

Introducción

En el comienzo del capítulo, se presenta la cultura de los sistemas educativos nórdicos, llamados así por referirse a países ubicados en el hemisferio del Norte (Europa septentrional) que suelen aparecer en los primeros lugares de los rankings mundiales con mejor desempeño en desarrollo humano (Valdés, s.f.). La enseñanza en las escuelas nórdicas se ha ocupado de fortalecer valores como la confianza social, el respeto por la ley y la baja tolerancia a la corrupción. Todo ello ha permitido la consolidación de sistemas educativos fuertes y la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos.

El presente capítulo muestra varias actividades que llevan a los alumnos a promover y desarrollar el bienestar personal. Se reflexiona sobre el uso de estrategias activas que favorecen el desarrollo del perfil socioemocional del alumnado en su totalidad. Estas estrategias se pueden aplicar en todas las disciplinas escolares, de hecho, uno de los retos propios de la educación socioemocional es el de garantizar un enfoque sistémico. La intención es sugerir actividades prácticas que, adaptadas al contexto escolar de referencia, pueden ofrecer un cambio en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como ejemplo los avances innovadores de la realidad educativa de Dinamarca.

Se trata de una exposición práctica, con las estrategias utilizadas por los maestros observados y actividades creadas fruto de la investigación de campo realizada y del material académico consultado. Por último, se presenta el programa Erasmus Prácticas que la Universidad de Murcia ofrece a los estudiantes para realizar estudios y/o prácticas en el extranjero, desarrollando habilidades culturales, étnicas y lingüísticas, en un proceso de enriquecimiento continuo.

Reflexiones sobre el sistema escolar en el Norte Europa

El Nuevo Sistema Educativo Escolar Nórdico (NNS) es un sistema interdisciplinario que permite a los estudiantes explorar su creatividad natural y descubrir sus pasiones (Ministry of Education, 2017). De hecho, el tema de educación socioemocional está en constante camino, y si bien son pocos los programas específicos de educación socioemocional, es verdad que los aspectos sociales y la educación emocional son una parte importante de la cultura escolar en las escuelas del norte de Europa.

Es interesante destacar el trabajo del International Child Development Programme-ICDP, que trabaja por el beneficio de los niños, los jóvenes y las familias de todo el mundo para lograr una sociedad más pacífica y libre de violencia de (Nusche et al., 2016). Utiliza los conocimientos de la investigación científica en desarrollo infantil, transmitiendo competencias y conocimientos a personas, organizaciones, universidades, instituciones educativas y redes de atención. La siguiente Tabla 15 muestra las características del desarrollo del programa, describiendo las acciones útiles para una correcta implementación, considerando los diferentes niveles de aplicación práctica.

Tabla 11.*ICDP: modelos de intervención*

Modos de intervención del ICDP:	Nivel de interacción familiares	Comunidad local	Policía Nacional
1.Redefiniciones y enfoque en los recursos positivos	Arrestar una concepción / imagen negativa del niño y la estigmatización	Movilización para arrestar la estigmatización y los prejuicios, facilitar la esperanza	Sensibilizar la movilización para arrestar la estigmatización con medios, radio, TV
2.El diálogo emocional	Fomentar el amor y el cuidado afectivo, la confianza y la autoestima	Sensibilizar sobre la necesidad de una cura efectiva de los niños vulnerables	Sensibilizar sobre la necesidad de afecto y cura: medios de comunicación, radio, televisión
3.El significado del diálogo	Para ampliar la comprensión del niño de su mundo y situación	Sensibilizar sobre la necesidad de hablar, compartir experiencias y comunicarse con los niños sobre sus experiencias	Tomar conciencia sobre la necesidad del niño de compartir experiencias: pasar tiempo juntos. Explicaciones y ambiente estimulante, también el papel de los medios
4.El diálogo regulador / establecimiento de límites	Para ayudar al niño a organizar, planificar y regular su vida, desarrollar el autocontrol	Crear entornos y oportunidades donde los niños puedan actuar de manera colaborativa y organizada	Establecer pautas / normas nacionales para la atención adecuada de los niños contra el abuso: los derechos del niño
5. Principios de sensibilización: cómo capacitar / sensibilizar a facilitadores y cuidadores	Sensibilizar a los cuidadores primarios sobre cómo utilizar los principios anteriores en la vida cotidiana a través de la activación personal	Cómo capacitar y sensibilizar a los facilitadores comunitarios que capacitan a los cuidadores primarios, a través de la activación personal	Establecer criterios y estándares nacionales para la educación de los cuidadores

Nota. La tabla ha sido traducida desde el modelo así como aparece en el estudio de Nusche et al., (2016).

Según el Ministerio de la Educación y la Cultura de Finlandia (2016) la educación básica comprende 9 años de escuela integral gratuita. La enseñanza se organiza garantizando que los desplazamientos escolares sean lo más seguros y cortos posibles. La educación básica puede incluir un año adicional voluntario de estudios de educación básica (10º curso). Las autoridades locales y el Estado son responsables de la organización de la educación básica. La enseñanza obligatoria comienza cuando el niño cumple siete años y finaliza cuando cumple 18 años o cuando completa un título de secundaria superior antes de los 18 años (un examen de matriculación o una cualificación profesional). Los docentes de clase normalmente enseñan los años 1 a 6. En los cursos 7 a 9 se imparten principalmente clases de asignaturas específicas con profesores que han cursado un máster en una universidad. El Ministerio de Educación y Cultura elabora la legislación que se aplica a la educación y las propuestas del Gobierno relacionadas con esta legislación. Asimismo, se desarrolla el proceso educativo en las escuelas de Dinamarca, además, el sistema educativo danés se caracteriza por la existencia de escuelas públicas, gratuitas (friskoler) o privadas subvencionadas por el Estado. Como resulta en la sección de Friskolerne, el sistema educativo no se basa en la escolarización obligatoria, sino que en la educación obligatoria. Esto significa que los padres, responsables de la educación de sus hijos, eligen la educación en casa, una escuela municipal o una escuela libre. Las escuelas libres para recibir subvenciones del Estado tienen que garantizar que la educación es al menos tan buena como la de las escuelas públicas, demostrándolo mediante la supervisión y la evaluación, publicando si siguen o no el plan de estudios de las escuelas públicas. En Dinamarca, sobre un total de 540 escuelas libres, unas 30 son escuelas libres de exámenes y pruebas. Hay varias formas de supervisión/evaluación en las escuelas libres de Dinamarca, la supervisión principal corresponde a los padres, además, la junta directiva, en colaboración con los padres, debe elegir uno o varios supervisores aprobados por el Estado. El Ministerio de Educación (2016) también lleva a cabo la supervisión, y si las condiciones no se ajustan a lo estipulado por la ley, el estado puede retirar la autorización de una escuela y, por tanto, el derecho a las subvenciones.

Las escuelas libres y las escuelas públicas funcionan como sistemas complementarios y se apoyan mutuamente. Históricamente, tiene su origen durante el movimiento romántico, cuando en Dinamarca, los literatos N.F.S Grundtvig y Christen Kold (1816-70, citados en DanskFriskoleforening, 2018) fueron muy críticos con las escuelas del país, por el hecho que la educación de los niños era una educación muerta. Para ellos, el punto de partida de la enseñanza debía ser el niño y no un conjunto de textos predeterminados por una autoridad. Por esta razón, consideraban lo storytelling o el trabajo en círculo métodos atractivos y respetuosos de los pensamientos de los niños (DanskFriskoleforening, 2018).

Como se expresa en el documento elaborado por el equipo de una escuela observada (Ministry of Education, 2014), es fundamental conocer los objetivos de la nueva reforma escolar sobre la temática de la inclusión educativa:

- Las escuelas primarias deben desafiar a todos los alumnos para que lleguen a ser lo mejor que puedan.

- Las escuelas primarias deben reducir el impacto del origen social en el rendimiento académico.
- La confianza y el bienestar en las escuelas primarias deben reforzarse mediante el respeto de los conocimientos y la práctica profesional.

En la práctica, la educación inclusiva se implementa mediante una elección de estrategias específicas, alternando teoría y práctica para aprender en múltiples maneras. Se planean más horas lectivas en las distintas asignaturas y enseñanza de apoyo, se establecen objetivos para cada alumno controlando continuamente sus logros. Se considera oportuno, además, tener más profesores en la escuela, con un desarrollo de competencias para ellos.

En Finlandia, la temática de la inclusión es relevante porque la ideología es educar primariamente a los alumnos con necesidades especiales integrados con el resto. Si un alumno no puede aprender en un grupo regular debe ser transferido a la educación para necesidades especiales. Siempre que es posible, ésta se imparte en las escuelas normales (Ministerio de la Educación y la Cultura, 2016). Muchas casas editoriales se preocupan de ofrecer materiales y recursos para soportar a los educadores a implementar estrategias de inclusión. Por ejemplo, Trin for Trin, en español Paso a paso, producida por Alinea, propone una serie de materiales educativos diseñados para niños y jóvenes de 4 a 15 años, que trabajan sistemáticamente para desarrollar sus habilidades personales y sociales. Los materiales también son utilizados por el educador y el profesor para prevenir la violencia y fomentar la empatía.

Es relevante reflexionar sobre las prácticas de inclusión de niños con autismo reportando una de las estrategias utilizadas por las escuelas visitadas con el uso de las historias sociales según el modelo teórico de Gray (2022). Se trata de cuentos diseñados para niños con trastornos del espectro autista que tienen dificultades para comprender conceptos abstractos de la comunicación verbal y no verbal. Carol Gray (2022) desarrolló estas historias tras una serie de conversaciones con varios niños con autismo y actualmente participa en actividades de formación, ofreciendo una web con materiales, artículos y recursos relacionados con el tema.

Además, para niños con autismo, es famoso el programa CAT-kit, una herramienta de promoción del diálogo y concienciación mutuos con el objetivo de desarrollar la conciencia y la comprensión de los demás y fomentar una comunicación y una regulación de las emociones más adecuadas.

Por último, haciendo una simple comparación entre los dos sistemas educativos, tanto en Dinamarca como en Finlandia existe una considerable autonomía local con una etapa de autoevaluación escolar. En Finlandia no hay exámenes nacionales al final de la enseñanza básica contrariamente a Dinamarca. La proporción de profesores que están contentos con su elección de carrera docente, en un análisis comparativo de la educación en los países nórdicos, Finlandia tiene el valor más alto, mientras que Dinamarca, se acerca mucho, aunque con un porcentaje diferente. La jornada escolar del alumno varía: número de horas de instrucción obligatoria más altas en Dinamarca, más baja en Finlandia. El factor unificador, en definitiva, es el enfoque integral del

alumno que apoya el bienestar del niño y de la comunidad en su conjunto a través de los servicios de transporte, comidas, asesoramiento, figura de apoyo para las necesidades educativas especiales, sistema de atención sanitaria en la escuela (Finnish National Agency for Education, 2019).

El entorno danés, la escuela pública *Folkeskole*

En Dinamarca, el Ministerio de Educación promueve el desarrollo del niño en su totalidad. El sistema de escuelas públicas de Dinamarca (*Folkeskole*), se basa en la gestión de la autonomía local y responsabilidad, por lo tanto, los municipios y las escuelas son responsables de tomar decisiones individualmente. En junio de 2013 el gobierno danese estableció tres objetivos nacionales:

- Alcanzar los estudiantes a su máximo potencial;
- Reducir la importancia del origen social en los resultados académicos;
- El bienestar de los estudiantes debe mejorarse mediante el respeto por el conocimiento y la práctica profesional (Nusche et al., 2016).

El sistema escolar público de este país consiste en la escuela primaria y secundaria inferior, con clases con un máximo de 30 niños de la misma edad, que permanecen con los mismos compañeros desde el preescolar hasta el noveno año (Ministerio de Educación de Dinamarca, 2014). Tanto en Dinamarca como en los demás países nórdicos se considera de relevancia el desarrollo del potencial individual de cada niño. Una de las investigaciones sobre un programa de desarrollo de competencias sociales ha sido realizada por Nielsen et al., (2015) en el marco de Health Promoting Schools. Han investigado cómo, mediante una intervención, se han producido cambios sociales y desarrollo de la competencia emocional, proporcionando, de tal manera, experiencias valiosas para la promoción de la salud mental.

Pero, aunque se trabaja en este sentido, no son comunes programas específicos de educación emocional. El interés sobre el desarrollo de competencias socioemocionales se verifica de manera implícita, es algo intrínseco en la cultura escolar, por lo tanto, viene desarrollada de forma transversal. Por ejemplo, como se lee en el artículo de Ütkür (2019), es interesante que en las escuelas danesas se dedica una hora a la semana al *Klassens tid*, o “Tiempo de clase” una lección de empatía para estudiantes de 6 a 16 años. A veces, el *Klassen tid* funciona casi como una mediación para solucionar un problema o, tal vez, se utilizan programas específicos *Cat-KIT* (Nielsen et al., 2015).

En una revisión de la calidad sobre los resultados escolares en Dinamarca, la OCDE (2004) señala que el liderazgo de los docentes, que se hace presente con la inclusión, reconocimiento, manejo de conflictos, resulta fundamental para la creación de un clima escolar positivo. Y en este sentido, el respeto por la diversidad es un factor de relevancia en la cultura danés, y en el estudio de Claes Solborg Pedersen (Fundación Botín, 2015), se explicita la importancia de trabajar sobre la

autoestima y la autoconfianza, desarrollar competencias personales como la capacidad de expresarse creativamente, pensar de forma independiente, ser fantasioso, la capacidad de hacer amigos, expresar emociones.

Es fundamental destacar dos principios fundamentales de la Educación en Dinamarca:

1. El diálogo, como principio pedagógico básico que fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje diario. Con la finalidad de sensibilizar a los niños sobre la necesidad de hablar, compartir experiencias y comunicarse entre ellos sobre sus experiencias. Se trabaja la expresión oral, para implementar la capacidad de compartir y expresarse de una forma libre y respetuosa (Alexander, 2014).

2. Establecer una relación coherente y cohesionada entre actividades de descanso y de movimiento como el otro principio clave del sistema danés. Las clases duran 45 minutos con un descanso de 15 minutos entre lecciones. Durante estos minutos, los niños son libres de correr en el área exterior del instituto jugando libremente. Además de este tiempo, se ofrece una media hora de actividad libre después del tiempo dedicado al almuerzo (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2022).

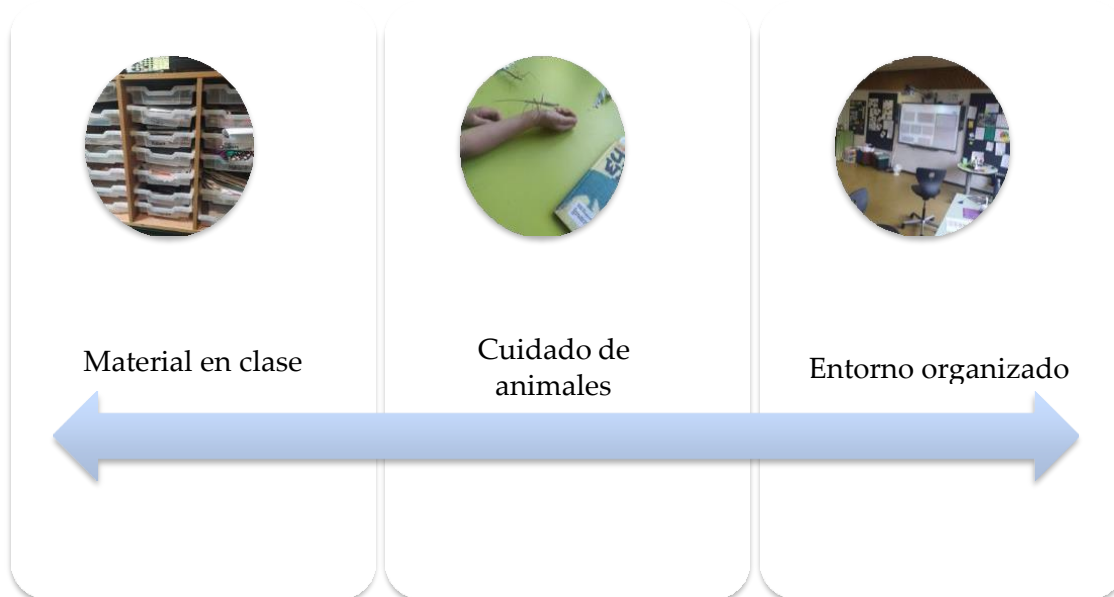
Estos dos pilares de la organización escolar preparan a los alumnos para gestionar su aprendizaje en la medida que les permite optimizar su tiempo, espacio y relaciones con los demás para garantizar la productividad del aprendizaje tanto en lo académico como en lo emocional. Si bien ello nos lleva a plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Cuánto tiempo se proporciona a los alumnos para que descansen sus mentes, activen sus cuerpos y permitan relacionarse a través del juego? ¿Cuánto tiempo se dedica al diálogo, en grupo y personal, con los alumnos que necesitan gestionar lo que llevan dentro?

El contexto que ha inspirado la descripción de las actividades que se proponen en los párrafos siguientes está representado por escuelas visitadas en la ciudad de Copenhague y sus alrededores durante el curso escolar 2020-2021. Lo primero que pudimos comprobar es que a pesar de que existen diferencias en las estrategias de aprendizaje, existen unas técnicas de enseñanza que favorecen el desarrollo del bienestar social y emocional y que se repiten en todos los escenarios:

Los alumnos aprenden en la escuela a tener tiempo libre y dedicarlo a sus pasiones para descubrir lo que les hace sentir bien. No hacen tareas en casa (Cáscales-Martínez y Lalomia, 2021).

El entorno escolar está organizado, todo el material escolar está en el aula y disponible para ser utilizado por los alumnos (Ilustración 1).

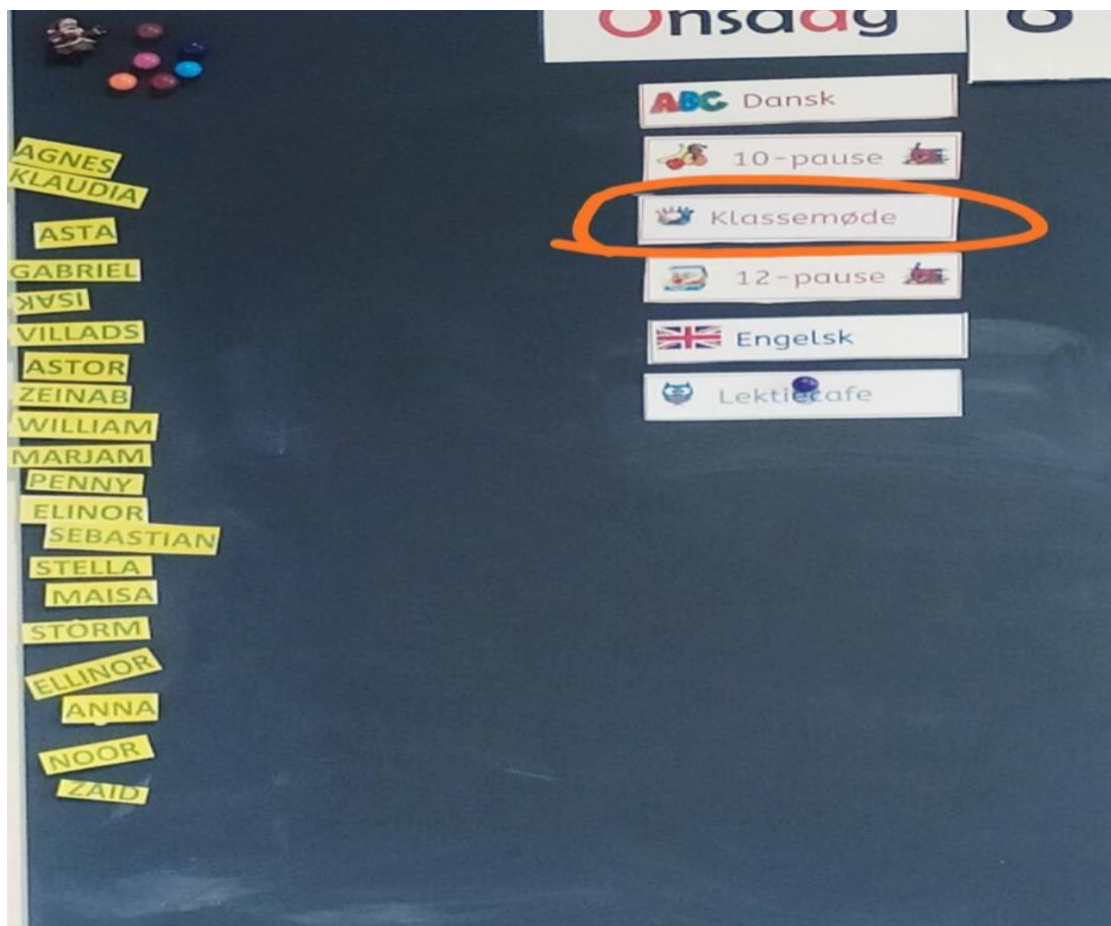
Ilustración 1.
Organización del aula escolar



Nota. Elaboración propia.

- Los alumnos son conscientes de la organización de la jornada (Ilustración 2). Disponen de un esquema visual que indica las actividades por franja horaria en la que se encuentran cada momento y que tarea han de realizar.

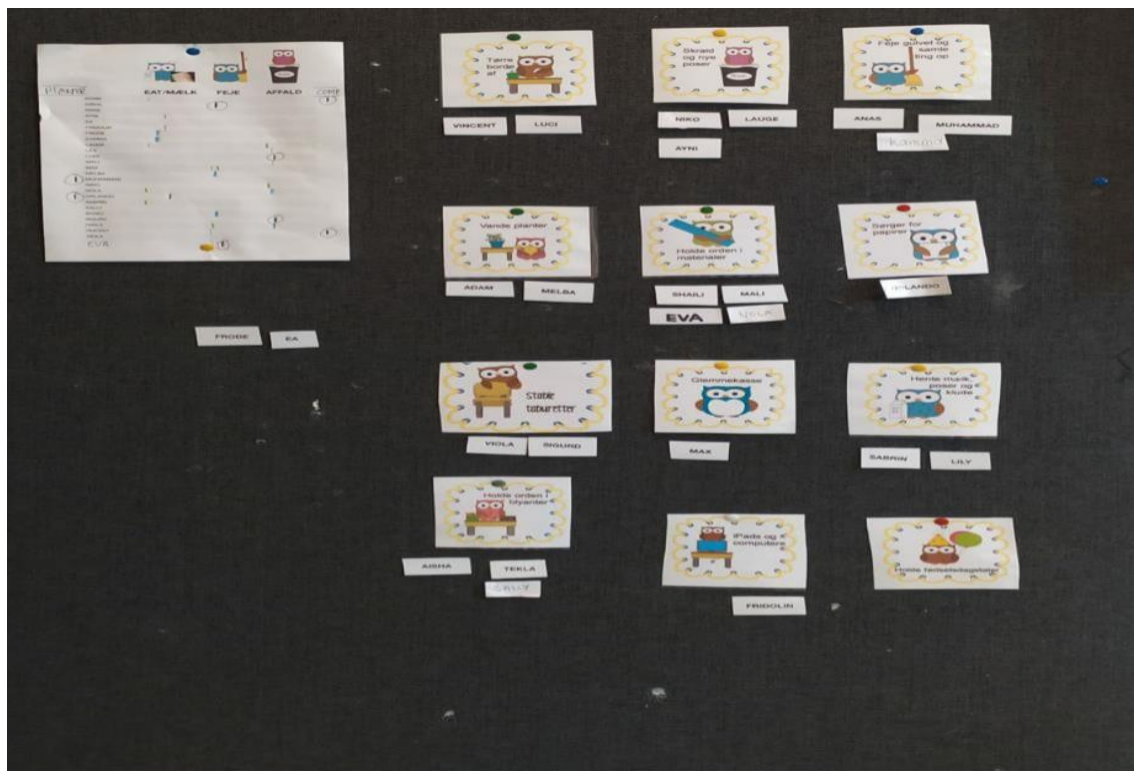
Ilustración 2.
Organización de la jornada



Nota. Elaboración propia.

- Los alumnos tienen roles definidos: se turnan cada día para limpiar el aula, en el recreo y al final de la jornada escolar, distribuir la comida, regar las plantas, curar los animales (Ilustración 3).

Ilustración 3. Funciones y responsabilidades



Nota. Elaboración propia.

- Existen unos de signos convencionales que les dan seguridad cómo, por ejemplo: llamar la atención (contar desde uno hasta tres sólo con el movimiento de los dedos), pedir el silencio (levantar el dedo índice), pedir permiso para ir al baño (hacer dos con los dedos). Estos son signos sencillos que les ayudan a interrumpir la clase sin hacer ruido y molestar al resto del grupo.
- Parten de temas cercanos de la vida cotidiana y actuales para acercarlos a los contenidos curriculares. Los contenidos abstractos y alejados del contexto de aprendizaje de los alumnos no tienen cabida en sus sesiones. Un buen ejemplo de ello es el telediario (ilustración 4) se plantea como una herramienta de uso diario, durante el recreo se escuchan las noticias por presentadores que tratan la actualidad de forma sencilla y divertida, al nivel del niño.

Ilustración 4.

Tiempo de ocio con el telediario



Nota. Elaboración propia.

Todo ello nos permite afirmar que estas sencillas medidas garantizan un entorno organizado tanto mentalmente como espacio temporal. Dejar las cosas claras permite a los alumnos entender lo que se espera de ellos. Se produce, en definitiva, el desarrollo de una actitud de calma, de conciencia que, a su vez, se refleja en la formación de un temperamento tranquilo y consciente.

La escuela donde hice la práctica de observación es la escuela Nørrebro Park, situada en el centro de Copenhague (Dinamarca). En este centro educativo las normas de bienestar tienen una importancia capital para promover la cultura basada en el desarrollo de la competencia social y emocional de los alumnos, propiciando un entorno de aprendizaje positivo para el alumnado. En este contexto, los docentes se conciben como profesionales de confianza y los directores asumen un papel de líderes pedagógicos activos (OCDE, 2013). En vista de los retos a los que se enfrenta Dinamarca, las autoridades del país han puesto en marcha amplias reformas educativas que

contribuyen a garantizar el crecimiento y el bienestar continuo (Ministerio de Educación Danés, 2018). Cada escuela decide cómo organizar la jornada escolar, incluyendo la duración del tiempo libre. Debe haber tiempo para jugar y moverse al aire libre (en el patio de la escuela, etc.), para comer y, además, para que los docentes tengan tiempo para desplazarse de una sala a otra (Skoleforaeldre, 2021).

Durante estos meses de observación, se evidenció que el éxito del proceso de enseñanza es, esencialmente, una cuestión de estrategias. Se desarrollaron tareas en las que el alumnado desempeña un papel activo y se implica a todos los niveles, físico, afectivo, social, intelectual y moral, ético con actividades como el movimiento, la música y las imágenes. En particular, el trabajo en grupos o en parejas es un punto fuerte. Los niños siempre pueden contar con el apoyo de un compañero, porque el apoyo de un compañero no resta, sino que suma y motiva en su desarrollo personal (Lalomía y Cáscales-Martínez, 2021).

Role-Playing:

Siempre hay un pretexto para el juego de roles. Esta técnica se utiliza tanto para comprender los contenidos académicos y tanto para los temas socioemocionales. Específicamente, se utilizan para tratar el tema del acoso. Al mismo tiempo, es una estrategia utilizada para que los alumnos recuperen la energía, a través de la música y personificando otros roles. Con estas técnicas se trabajan temas sociales que se presentan cotidianamente en la vida del aula, contribuyendo a que el alumnado reflexione sobre ellos, ampliando así su mirada. Las técnicas de dramatización (Ilustración 5) contribuyen al desarrollo de la creatividad, el sentido crítico, la autonomía a la vez que ayudan a generar bienestar en las personas (Lirola, 2021).

Ilustración 5.

Dinámicas de role-playing



Nota. Elaboración propia.

Trabajo en proyectos:

El estudio de las disciplinas de aprendizaje se realiza mediante el trabajo por proyectos (Ilustración 6). La clase se divide en pequeños grupos y cada grupo recibe una hoja con varios enlaces para una consulta en la web. Después de repasar el material en grupos, cada alumno elige cómo afrontar su propio aprendizaje. Se les da la oportunidad de tratar los temas utilizando su canal preferido, ya sea visual, cinestésico, auditivo o visual. Esta estrategia fomenta el trabajo colaborativo, lo que implica saber cómo trabajar mejor juntos, mejorar los niveles de confianza personal y mutua, y la productividad del trabajo.

Ilustración 6.

Diferentes trabajos en proyectos



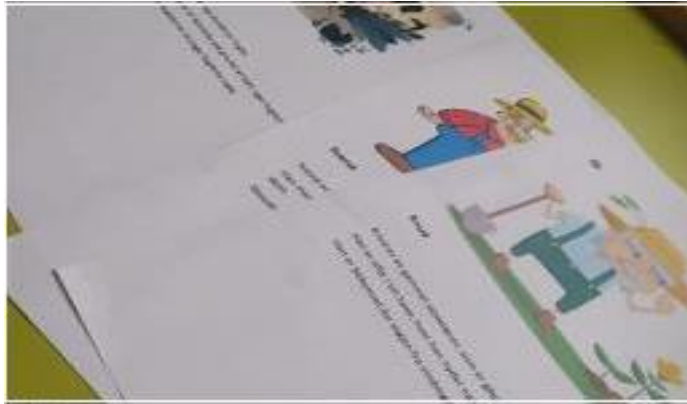
Nota. Elaboración propia.

Estudio de casos:

Las cuestiones socioemocionales se exploran a través del análisis de casos específicos que tratan los temas del acoso, situaciones conflictuales, dificultades emocionales en familia. Normalmente, los profesores utilizan material de textos académicos y de apoyo a la enseñanza. A veces, ellos mismos han creado los casos (Ilustración 7), haciendo que la estrategia se centre en el contexto de la clase objetivo. Esta estrategia desarrolla el pensamiento crítico y estimula la capacidad de tomar decisiones mediante la reflexión sobre el caso presentado, el reconocimiento de estados de ánimo y la propuesta de soluciones.

Ilustración 7.

Hojas de trabajo para estudio de caso



Hoja de trabajo

Esta imagen muestra un caso práctico en el que se pide a los alumnos que reflexionen sobre los puntos fuertes y débiles de la vida en el campo y en la ciudad.

Nota. Elaboración propia.

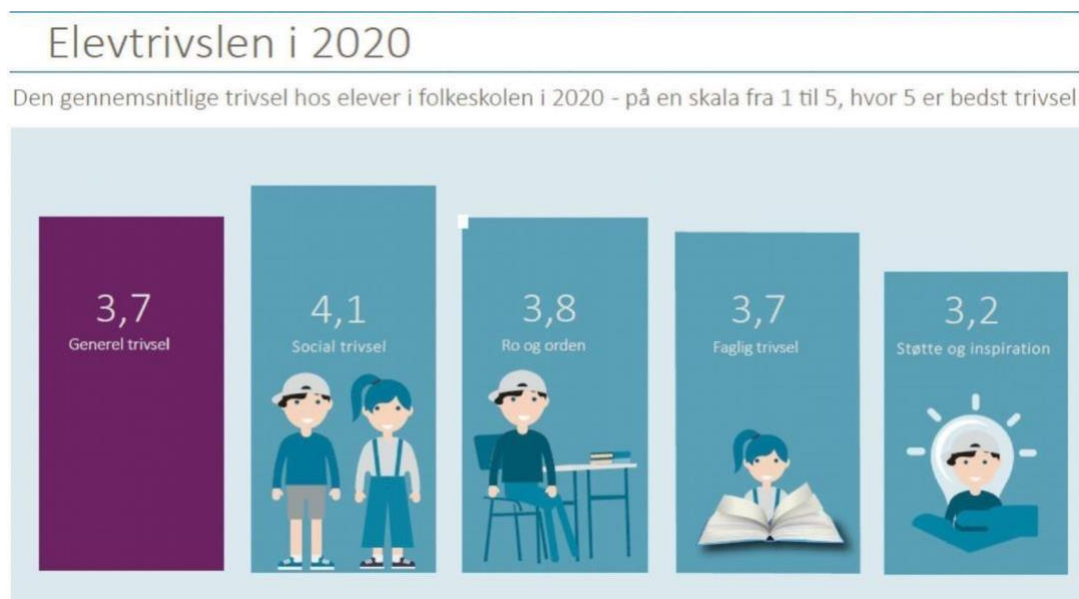
La práctica de observación tuvo como fin conocer las metodologías y estrategias que implementan procesos de educación socioemocional en niños de edad entre 6 y 11 años. La selección del centro, cuyo nombre es Nørrebro Park Skole, "Escuela de Nørrebro Park", para ser más precisos, tiene justificación por la implementación en el currículum escolar de una tarea obligatoria denominada "Klassen Tid", un tiempo en que el estudiantado y las personas docentes se dedican a hablar en un ambiente íntimo confidencial. Aunque no hay programas específicos de educación socioemocional en la escuela, estas actividades implementan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Como testimonian algunos resultados (Castillo et al., 2013), los programas específicos de educación socioemocional pueden tener un impacto positivo, también en entornos académicos diferentes de aquellos en los que se han desarrollado. Esta tesis apoya la importancia de las prácticas de documentación eficaces para difundir metodologías y estrategias innovadoras.

Además, el bienestar de los estudiantes es un elemento clave del sistema educativo danés, donde el Ministerio de Instrucción suministra una encuesta de bienestar en los centros de primaria y secundaria. La figura 15 muestra los resultados de la última indagación.

Figura 15.

Encuesta del Ministerio de Educación danés



Nota. Imagen recuperada por el Ministerio de Infancia y Educación. Encuesta nacional sobre el bienestar en las escuelas primarias y secundarias.

<https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/trivselsmaalinger>

El bienestar general del alumnado tiene una media de 3,7 medido en una escala en la que 1 es el menor bienestar posible y 5 es el mayor bienestar posible. Desglosado en cuatro indicadores de bienestar, la media oscila entre 3,2 y 4,1. Los estudiantes siguen prosperando socialmente mejor. Por el contrario, el bienestar medio más bajo se da en el indicador relativo a la experiencia de apoyo e inspiración de los estudiantes. El bienestar medio en el indicador de paz y orden es de 3,8, mientras que el bienestar profesional es de 3,7.

Estos datos respaldan la decisión de aplicar la práctica de la observación en este contexto cultural. Como afirma Alexander (2014), es curioso pensar que en Dinamarca se dice que no hay emociones buenas o malas, sólo emociones que forman parte de nuestra existencia. Es importante que los niños sepan gestionarlas, identificarlas y conocerlas, por todo ello, se necesita una educación emocional. Para desarrollar las habilidades sociales y emocionales es necesario que el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) esté bien diseñado y se aplique correctamente. Por tanto, se debe adoptar un nuevo enfoque: integrar la enseñanza y el refuerzo de las habilidades SEL en sus interacciones y prácticas diarias con los alumnos. Para conseguirlo es necesario aplicar algunas metodologías y estrategias que se centren en promover la conciencia de sí mismo, la autogestión, la conciencia social, la gestión social y la toma de decisiones responsable.

Crear un entorno educativo de tipo socioemocional según el estilo danés, el tiempo de educación socioemocional

En el contexto danés, un aspecto destacable está determinado por el tiempo de clase, “un

tiempo para hablar de nosotros” (cit. Por un maestro entrevistado), durante el cual los alumnos discuten sus problemas intentando de encontrar una solución basada en la escucha y la comprensión real. La variable del tiempo es relevante, ya que todo el personal del contexto social busca tiempo para discutir con los alumnos la cuestión de su propio bienestar. Los docentes tienen libertad para organizar este tiempo de enseñanza, que suele durar entre 30 y 45 minutos. Algunos deciden colocarlo al principio de la semana para organizar las energías positivas y resolver desde el principio las posibles tensiones en el grupo de clase.

La mayoría de los docentes deciden de practicar este tiempo “empático” los viernes o los jueves, cuando, al final de la semana escolar, es necesario reflexionar sobre todo lo que ha sucedido, si han surgido problemas, de qué tipo, junto con la posibilidad de resolverlos, y luego disfrutar de un fin de semana tranquilo. La actividad se realiza con la presencia de dos adultos; dos profesores o un profesor y un pedagogo. Uno se dedica a dirigir y conducir la actividad, mientras que el otro observa que no se creen dinámicas de obstáculos asegurando la participación de todos.

La hora del círculo es la técnica utilizada para vivir el momento durante el cual se puede discutir con el profesor, compartir opiniones, hablar de uno mismo pidiendo permiso utilizando un objeto, un palo de madera o una varita con purpurina (Ilustración 8).

Ilustración 8.
El Klassens Tid



Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presenta la descripción de las actividades. Todas han sido experimentadas en las clases y hechas por los maestros observados. Las actividades finales, son de elaboración propia inspiradas en el programa emocional Cool Kids que la escuela utiliza en horario extraescolar. Tuve la oportunidad de estudiar el material y entrevistar a la psicóloga que aplica el programa. Considerando los poderosos recursos promovidos he creado una actividad que los maestros podrían hacer en la clase. La otra es inspirada en un concepto cultural danés, el del hygge, que capturó mi atención desde el principio.

5.1. Actividades para el desarrollo de habilidades emocionales

- La jirafa y el lobo

Nivel de aplicación recomendado

Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

Promover la capacidad de expresión de opiniones y sentimientos

Cambiar las formas de comunicaciones agresiva en una positiva

Reflexionar sobre el estilo de comunicación

Promover la participación de todos

Competencias emocionales que desarrolla

Conciencia social.

Conciencia personal.

Control emocional.

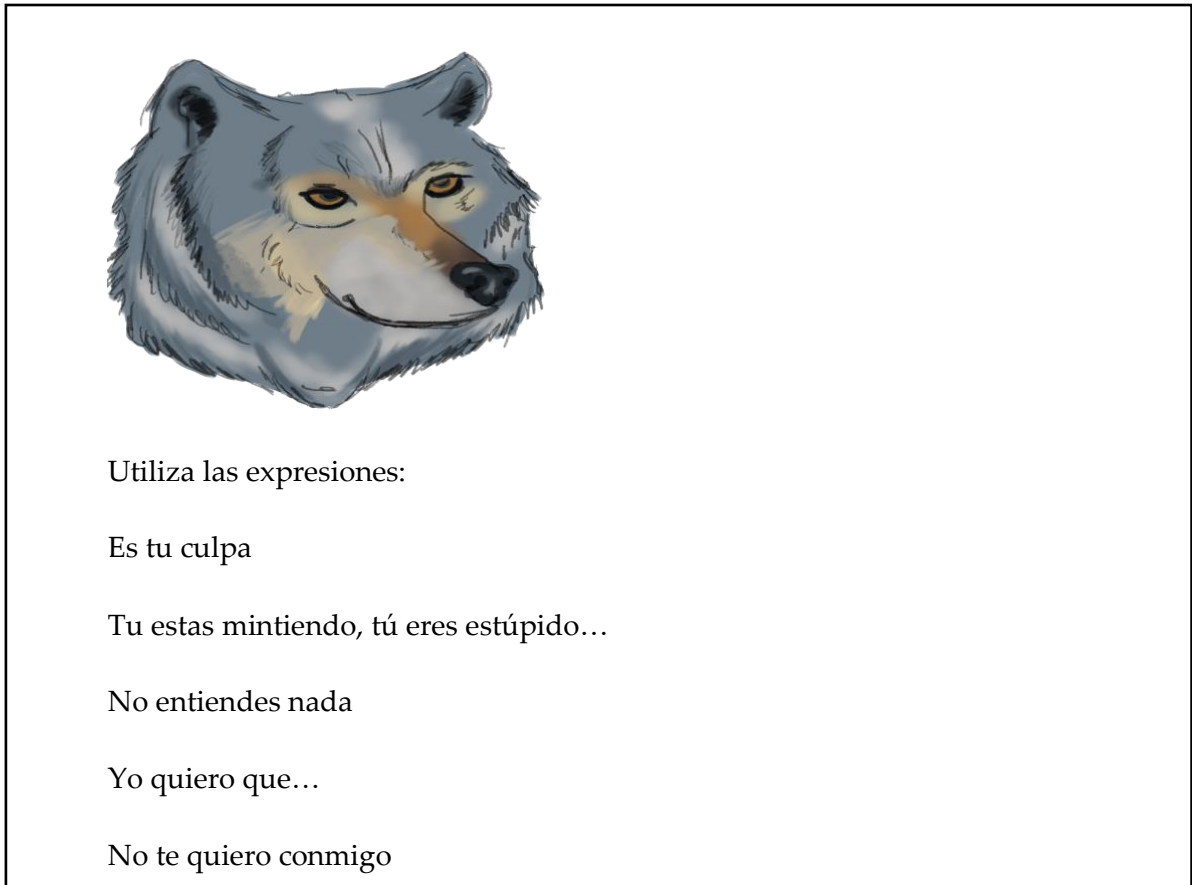
Descripción de la actividad

La clase trabaja la comprensión del estilo de comunicación, reflexionando sobre la importancia del uso de un lenguaje respetuoso y atento al destinatario.

El profesor prepara la clase para la hora del círculo.

Se analiza el tema de la comunicación. Detrás de cada forma de comunicación, está la expresión de una emoción, donde el acto de escuchar juega un papel básico. Es esencial utilizar un lenguaje que promueva en la otra persona sentimientos acogedores, evitando situaciones conflictuales. El profesor propone dos personajes, uno es el lobo que expresa la metáfora de la persona que utiliza un lenguaje agresivo, creando malos sentimientos en sí mismo y en los demás. La persona con este lenguaje utiliza las palabras siempre y nunca, hace sentir los otros culpables, críticas y disminuye la persona como es descritos en la figura 16.

Figura 16.
El lenguaje del lobo



Nota. Elaboración propia

Se invita al grupo de clase a analizar el lenguaje del lobo y a expresar sus opiniones; contando si han vivido situaciones conflictuales en la comunicación, como se han sentido, que expresiones han utilizado.

El lenguaje del lobo destruye la comunicación y se utiliza cuando no podemos controlar nuestras emociones y estamos enfadados.

Por el contrario, deberíamos utilizar un lenguaje más respetuoso de la necesidad de los otros, representado por el personaje de la jirafa (Figura 17). Ella se comunica de una manera honesta y clara, sin buscar conflictos, sino que reconoce las personas con quien habla.

Figura 17.

El lenguaje de la jirafa



Utiliza las palabras yo en lugar de tu.

Se expresa con las afirmaciones:

Puedo ver, escuchar, tocar

Siento que...

Necesito que...

¿Podría...?

Lo siento porque

Nota. Elaboración propia.

Tras este análisis y reflexión, se pide al alumno que practique el uso del lenguaje de la jirafa completando el siguiente esquema.

Hecho: Describe la acción, cuenta un evento comunicativo

Las emociones: Expresa tus sentimientos, qué emociones experimentarías

Necesidad: Expresa con la palabra *necesito* las cosas que expresan tus necesidades

Petición: Expresa al destinatario *¿Qué opina de hacer una cosa?* Se trata de pedir para buscar

una solución o acuerdo final

Acuerdo: Confirmas con la expresión *¿Está de acuerdo sí?* Una posible solución

De esta forma, los estudiantes pueden practicar contando eventos vividos o creando posibilidades de acciones nuevas. El asunto es reflexionar y realizar una comunicación atenta a las necesidades de la persona y no invasiva.

Observaciones

La actividad es de elaboración propia utilizando como referencia el texto de Strandgaard & Sorensen, (2020).

Duración

Una sesión de 40 minutos.

Estrategias y técnicas

Tiempo de círculo.

Materiales

Imágenes y esquema.

- *El barómetro emocional*

Nivel apropiado

Primaria

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

Desarrollar la conciencia de sí mismo

Aprender a reconocer y expresar las propias emociones.

Asociar niveles emocionales a sí mismo

Aprender a ponerse en el lugar del otro.

Promover la participación de todos

Competencias emocionales que desarrolla

Conciencia emocional

Conciencia social

Descripción de la actividad

El profesor introduce el tema de la conciencia emocional al grupo de clase, explicando cómo pueden reconocer su propio estado emocional durante la semana. Es importante reconocer el tono emocional que nos ha caracterizado durante los días de clase y reservar un tiempo para discutirlo juntos. Así se evita la presencia de sentimientos reprimidos que, con el tiempo, pueden dar lugar a dinámicas de comportamiento perjudiciales para el bienestar de la clase.

Se invita al grupo a ir al aula contigua. Se dibuja en el suelo un barómetro con números del 1 al 10. El profesor se dirige al grupo de clase formulando tres preguntas.

¿Cómo te has sentido?

¿Qué valor le das a las relaciones que has tenido?

¿Qué valor le das al lenguaje que han utilizado tus compañeros para ti?

Para cada pregunta, se les invita a situarse en una de las secciones del barómetro. Esto permite al profesor conocer el nivel de bienestar de los alumnos, descubriendo dinámicas que en la vida cotidiana pueden ser ignoradas. El profesor explora y hace preguntas personales a los alumnos, independientemente de los números elegidos, para tener una visión global y genérica del grupo.

Si salen dinámicas complejas, los profesores tendrán una evaluación particular con los otros compañeros, pidiendo la ayuda de un experto si fuera necesario.

Observaciones

Usualmente, los maestros se dedican a promover actividades socioemocionales en un ambiente diferente a lo usual. Por ejemplo, afuera en el parque o en una clase extra presente en todo el entorno escolar. La actividad puede ser una oportunidad para trabajar diferentes competencias emocionales teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

Duración

La actividad se realiza durante el Klassens Tid, "El tiempo de clase", que suele ser durante unos 45 minutos.

Estrategias y técnicas

Discusión en grande grupo

Materiales

Lápiz para dibujar el barómetro en el suelo.

- *Las cajas de las preocupaciones*

Nivel apropiado

Primaria

Edad

A partir de 8 años.

Objetivos

Reconocer las situaciones de miedo

Analizar las situaciones que provocan ansiedad

Buscar soluciones a situaciones de malestar emocional.

Competencias emocionales que desarrolla

Conciencia emocional

Control emocional

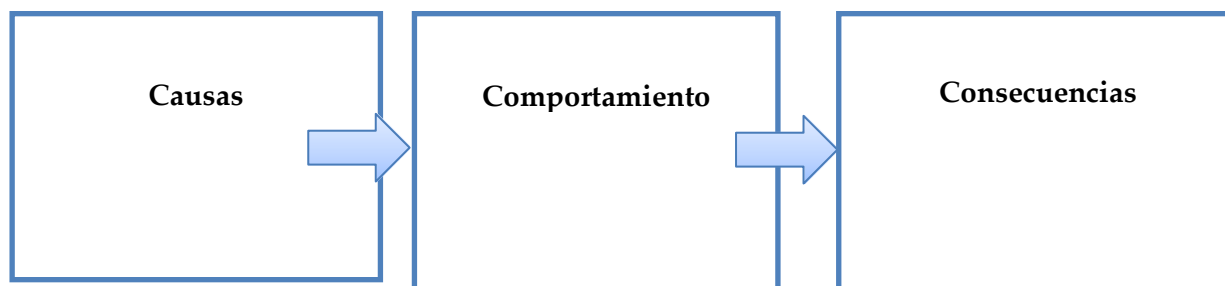
Descripción de la actividad

La actividad está inspirada en el programa australiano COOL KIDS que ofrece herramientas para analizar cómo nacen las situaciones de ansiedad. El origen de un malestar está en el pensamiento, por lo tanto, se explica a los niños como aplicar un pensamiento realista, analizando la situación problemática como si fuera un detective.

El profesor comenta con el grupo las situaciones que provocan ansiedad, reconociendo varias sensaciones que se expresan en el cuerpo. La ansiedad es un sentimiento que provoca reacciones corporales evidentes, temblores, sudoración, aceleración de los latidos del corazón, palidez, incluso dolor físico. Reparte una hoja con las diferentes situaciones que pueden provocar ansiedad en los niños e invítalos a expresar sus reflexiones, si han vivido esas situaciones y cuáles fueron sus sentimientos.

A continuación, se elige una situación concreta y se representa en la pizarra el siguiente diagrama (Figura 18) analizando el comportamiento, las causas que pueden haberlo provocado y las consecuencias.

Figura 18.
El análisis del comportamiento



Nota. Elaboración propia.

Se invita a cada alumno a trabajar en grupos, dibujando o escribiendo la situación que le provocó ansiedad.

Cada alumno interpreta el papel de un detective (figura 19), eligiendo entre Harry Potter, Scooby Doo, Sherlock Holmes.

Figura 19.
El papel de un detective



Nota. Elaboración propia.

Se hace un dibujo con el personaje elegido rellenando el diagrama previo. A continuación, se propone al grupo un espacio de reflexiones, sobre las diferentes situaciones, analizando los

estados de ánimos.

La actividad finaliza con la recopilación de las diferentes situaciones ansiosas en una caja, denominada “de las preocupaciones”. Esta puede ser un principio para discutir sobre los propios sentimientos, situaciones vividas y una manera de buscar soluciones.

El profesor puede leer posteriormente los mensajes que aparecen en la caja. Esta será una oportunidad para reflexionar sobre los temores y las preocupaciones de los niños. Puede ser una ocasión para afrontar nuevos problemas, resolverlos mediante estrategias útiles y eliminar los malos pensamientos. También puede ser un momento de diagnóstico para un análisis en profundidad por parte de expertos, psicólogos o terapeutas, si surgen problemas que no entran en la competencia del profesor.

Observaciones

La actividad está inspirada en el Programa de Ansiedad Cool Kids, que nace en la Universidad Macquarie desde 1993. Ayuda a aprender sobre los sentimientos y la ansiedad, con el principio de combatir el miedo enfrentándose al miedo. El programa se ha traducido a 14 idiomas y se ha utilizado en 24 países y Dinamarca es uno de ellos.

La actividad es de elaboración propia utilizando como referencia el texto de Lyneham et al. (2003).

Duración

La actividad se realiza durante unos 45 minutos.

Estrategias y técnicas

Discusión en grupo y trabajo en pareja.

Materiales

Material de texto, papel y caja de cartón.

- Un día practicando el hygge

Antes de empezar:

Hygge es un término danés utilizado para definir un ambiente social, un sentimiento, una sensación de felicidad que genera bienestar. Es un concepto básico de la educación danesa, que proporciona a los niños un espacio de libertad y un entorno acogedor, auténtico y empático.

Un momento para compartir, jugar, estar juntos, hablar, comer algo. La idea no es necesariamente hacer algo, estar ocupados, sino simplemente disfrutar del tiempo juntos. El asunto es lo de sentirse bien con los demás, disfrutando de una atmósfera de sencillez y empatía que produce bienestar.

Nivel apropiado

Primaria

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

Compartir y dialogar con los pares

Crear intimidad y conexiones

Practicar comportamientos empáticos

Vivir emociones positivas y de bienestar

Competencias emocionales que desarrolla

Control emocional

Conciencia social

Descripción de la actividad

El profesor introduce el tema del Hygge, contando como en la cultura danés, es un momento esencial para cargar las pilas y ser felices. Hay varias maneras de practicar esta filosofía. Se puede elegir una actividad específica o crear diferentes rincones en el aula proponiendo distintas formas de vivir la intimidad. Contemplando la segunda opción, los propios niños elegirán la actividad que les convenga.

Dependiendo de las necesidades del grupo de clase y de los recursos de la escuela, el hygge puede planificarse de las siguientes maneras.

Realiza una actividad de jardinería al aire libre, en la que los niños cultivan plantas y participan en el mantenimiento del jardín.

Durante el periodo invernal, se puede crear un espacio en el aula con velas, luces y la posibilidad de tomar chocolate caliente, relajarse en una alfombra, intercambiar masajes en la disposición de tren.

El aula puede ofrecer diferentes rincones, un rincón de lectura, donde los niños eligen un libro y leen solos. Un rincón de arte, en el que los niños pueden dibujar en un papel un objeto, elemento, animal que les inspire tranquilidad. Después, trabajan con arcilla para crear un talismán donde pintan el elemento elegido. En otro rincón pueden simplemente contar historias. Se puede crear un rincón con una tienda de campaña, con cojines y material blando en su interior, donde puedan contar historias o relajarse. Otro rincón es el de la gratitud, colocando un tarro de mensajes para dar las gracias.

En definitiva, se trata de crear un espacio de calma total. El profesor observado en clase, por ejemplo, creó, durante un día, un pequeño espacio de peluquería. Compró cepillos y escenificó un momento en el que todos se peinaron actuando como en una peluquería real. Sólo hace falta un poco de imaginación.

Observaciones

Las indicaciones no son prescriptivas, son una guía, teniendo en cuenta el contexto cultural en el que uno se encuentra. La actividad descrita ha sido de inspiración propia sintetizando el sentimiento general de estado de ánimo vivido en las clases danesas. Algunas de las ideas han nacido espontáneamente por la profesora observada, que aceptó la propuesta de empezar actividades de educación socioemocional de forma sistémica. Este proyecto está en fase de creación y desarrollo.

Duración

La actividad se puede realizar cuando los maestros lo tienen oportuno, especialmente en el caso de situaciones estresantes o para retomar energías positivas. Cuando se necesita un tiempo para redefinir relaciones perdidas o sentimientos olvidados. Puede durar entre 40 minutos hasta 60. Es importante crear un espacio seguro, afuera en el espacio extraescolar, o dentro de la clase, creando un lugar íntimo. En Dinamarca crean este espacio poniendo muchas luces, aprendiendo velas y dejando sobre una mesa una tarta de chocolate hecha por los padres de los niños.

Estrategias y técnicas

Trabajo en pareja o en grupo pequeño.

Materiales

Arcilla, colores, luces, velas, tartas, chocolate, pinturas, libros de narrativas, tienda de camping, almohada y tapete de goma.

El programa Erasmus Prácticas: la documentación y los trámites

El programa Erasmus + Prácticas es una acción clave dentro del programa Erasmus + propio de la Comisión Europea aprobado por el Parlamento Europeo y vigente hasta el 2027. A través de este programa los alumnos de todas las universidades tienen la oportunidad de realizar prácticas curriculares o extracurriculares (una vez titulados) en empresas u organizaciones de carácter público o privado de cualquiera de los países participantes en el Programa (UMU, 2022). Usualmente, el periodo de prácticas en el extranjero no debe ser inferior a dos meses, ni superior a doce.

Los beneficiarios del programa Erasmus + Prácticas como se explica en los documentos proporcionados por el Área de Relaciones Internacionales de la Universidad de Murcia tienen que cumplimentar una detallada documentación. Las prácticas para realizar son de dos tipos basados en el periodo de realización. En el caso de la práctica discutida en esta sede, se trata de una práctica curricular, con reconocimiento académico, realizada durante el periodo de pertenencia en la Universidad de Murcia. Tras estas premisas, es necesario considerar la documentación para presentar antes, durante y después el periodo de movilidad.

Antes de comenzar las prácticas:

- Acuerdo de Aprendizaje para la movilidad para prácticas, en inglés, Learning Agreement for Traineeships:

Es un documento de tipo académico-profesional (ANEXO 1) donde se detallan las condiciones de las prácticas, según el acuerdo entre el estudiante y la institución de acogida y el responsable académico en la Facultad de la UMU (Tutor o Coordinador Internacional).

- Convenio de subvención:

Es un documento de tipo administrativo-financiero (ANEXO 2), que se firma entre el estudiante, como beneficiario de la beca Erasmus Prácticas, y la Universidad de Murcia, como entidad responsable de dar la beca.

- Credencial Erasmus Prácticas:

Es un certificado facilitado por el Área de Relaciones Internacionales de la UMU en el que se informa de la concesión de la beca.

Prueba de nivel online: el estudiante tiene la obligación de realizar esta prueba de nivel, online, al principio de la estancia a través de la plataforma lingüística OLS de la CE.

- Seguros y asistencia sanitaria

Al comienzo de las prácticas:

- Confirmación de llegada:

Es un documento (ANEXO 3) que el estudiante deberá enviar por email al Área de Relaciones Internacionales en el momento de incorporarse a la institución de acogida en el plazo máximo de 15 días.

Al finalizar las prácticas:

- Cuestionario Comisión europea: Es un cuestionario obligatorio que el estudiante debe cumplimentar al final de sus prácticas, evaluando el desarrollo del programa gestionado por la Comisión Europea.

En el contexto específico de la investigación analizada en este lugar, la participación en el marco de las Prácticas Erasmus Plus se sustenta de la idea de poder experimentar en un contexto práctico estrategias de educación emocional. Teniendo en cuenta el objetivo del plan de investigación de analizar sistemas educativos innovadores que ofrecen programas de educación de inteligencia emocional, la finalidad de la instancia es observar estrategias, técnicas operativas para implementar en el aula mediante la evaluación de los efectos producidos en los alumnos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general. La información y la reflexión sobre los materiales encontrados, la aplicación y la experimentación, compartiendo con las figuras profesionales involucradas, el deseo y el entusiasmo para facilitar el proceso de capacitación del alumno han sido los elementos básicos en esta fase práctica.

El investigador, en tal escenario, asume el rol de observador recogiendo datos que permitan la posterior fase reflexiva y facilitadora contribuyendo a la creación de herramientas para lograr los objetivos de la observación. La actividad de observación se refiere al proceso de atención al perfil emocional de los estudiantes descubriendo prácticas que ofrecen el mejor desarrollo de la inteligencia emocional. Tras el análisis del sistema, debido a que la educación emocional se basa en un proceso práctico, se contempla la idea de implementar algunas estrategias cuidando la relación entre pares de manera cooperativa.

Síntesis

La experiencia de observación que se acaba de describir, con la recopilación de estrategias, actividades y reflexiones sobre los principios de la educación en Dinamarca, es útil y adaptable a un contexto escolar diferente. Eficaz es el tiempo de clase, como una oportunidad semanal para

aprender a practicar la empatía, a respetar y comprender los sentimientos de los demás, facilitando la conexión en el grupo. La mayor parte del trabajo sobre las habilidades socioemocionales tiene lugar durante este tiempo específico, que no tiene que ocurrir necesariamente una vez a la semana. El profesor es libre de convocar este tiempo cuando lo considere oportuno, en función de las necesidades de los alumnos. Los profesores supervisan el desarrollo social y emocional de los alumnos. Durante la observación realizada en el aula, vi interrumpir las clases para dialogar con un alumno que lo pedía, o al menos prometerle un tiempo de escucha. Y este es un ingrediente precioso.

La metodología utilizada fue de observación directa y sistemática durante una experiencia práctica de inmersión en la vida escolar de la escuela danesa, donde el investigador ha tenido un rol activo. Ha sido relevante presentar los pilares de la organización escolar de la escuela, con las estrategias activas que favorecen el desarrollo del perfil socioemocional del alumnado, las actividades que llevan a los estudiantes a promover y desarrollar el bienestar personal; reflexionar sobre el uso de estrategias activas, algunas experimentadas directamente por los profesores, y otras de realización propia, considerando materiales académicos del contexto danés y los principios básicos que fundamentan la vida de la institución escolar.

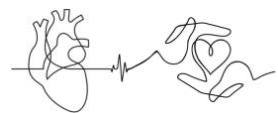
En conclusión, si lo miramos desde la perspectiva de uno de los países más felices del mundo, el bienestar del niño es imprescindible. Si el niño está bien, aprende bien. Este estado socioemocional positivo se nutre del conocimiento de las emociones, de la escucha, de la apertura a sus necesidades, del tiempo para hablar de sí mismos. Se basa en estrategias y metodologías de enseñanza que implican el trabajo en grupo, la cooperación y el intercambio mutuo. Se caracteriza por la flexibilidad de acción de los educadores, la libertad concedida a los alumnos, basada en el respeto y en un sistema de valores compartido. El nivel de madurez que muestran los niños daneses de todas las edades es relevante, y depende de que se sientan dueños de su propio destino. Tienen las herramientas para pensar, conocerse a sí mismos, reflexionar, fijar objetivos y alcanzarlos. Se necesita muy poco para conseguirlo: flexibilidad, apertura de miras y atención a las necesidades en el contexto laboral específico.

PARTE 2

MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

“Del mismo modo que damos por hecho la necesidad de adquirir competencia en las materias académicas, confío en que llegará un momento en que podremos dar por hecho que los niños aprenden lo indispensable de los valores interiores: el amor, la compasión, la justicia y el perdón”.

Dalai Lama



CAPÍTULO 6

EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNA ESCUELA PRIMARIA

<i>Introducción</i>	194
<i>El bienestar emocional en Dinamarca</i>	194
6.1. <i>Nørrebro Park School</i>	199
<i>El diseño del proyecto</i>	200
6.2.1. <i>Los objetivos y contenidos del plan de actividades</i>	201
6.2.2. <i>Las estrategias de enseñanza</i>	203
<i>Método y procedimientos</i>	205
<i>Recogida de datos y resultados</i>	206
<i>El proceso de evaluación</i>	217
<i>Reflexiones y perspectivas futuras</i>	219
<i>Síntesis</i>	223

Introducción

El presente capítulo es el resultado de una experiencia de observación realizada durante los meses de mayo, junio, agosto y septiembre de 2022, en una escuela del centro de Copenhague. El propósito de la observación fue conocer las metodologías y estrategias que desarrollan los procesos de educación socioemocional en niños de 6 a 11 años. La elección de la escuela Nørrebro Park Skole estuvo motivada por la implementación en el currículo de una tarea obligatoria llamada Klassen Tid: un tiempo dedicado en el que alumnos y profesores hablan en un ambiente íntimo y confidencial. Aunque no hay programas específicos de educación socioemocional, estas actividades ayudan a desarrollar las habilidades socioemocionales. La escuela pública danesa Folkeskolen, tal y como se expresa en el LBK no. 1396 de 28/09/2020, se basa en la idea del bienestar.

Por ello, el siguiente proyecto sigue la aportación de los marcos propuestos por Bisquerra (2000) y el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2006). Tras una breve descripción de las características del sistema educativo en Dinamarca, se realiza un análisis detallado de las fases que componen el plan del proyecto. El análisis se caracteriza por la presentación de las metodologías y los recursos implementados. Sigue el plan temporal durante el cual se espera que se desarrollen las actividades. A continuación, se describirán detalladamente los pasos que llevaron al diseño del plan de implementación. Se acompaña de una descripción de las actividades individuales con una definición de los objetivos, el tiempo, el espacio y las metodologías utilizadas.

El bienestar emocional en Dinamarca

Según un estudio realizado recientemente por la UNESCO (2021), parece que se hace hincapié en la dimensión social y emocional del aprendizaje, en lo que respecta a la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM), desde los niveles educativos de preescolar (EP) hasta los de secundaria superior (US). La ansiedad está surgiendo especialmente entre los jóvenes, a los que hay que ofrecer una pedagogía de la esperanza que valore la educación para la ciudadanía global, para que sean capaces de participar en la sociedad de forma constructiva. Recientemente, ha habido un gran interés e inversión en la educación socioemocional debido a la creciente evidencia de que los programas SEL afectan a los resultados académicos, conductuales, emocionales, sociales y cognitivos. Los programas SEL produjeron efectos positivos estadísticamente significativos que tienen el potencial de impactar tanto en las habilidades cognitivas fundamentales como en las más complejas, como las tareas de función ejecutiva, la atención plena, la concentración cognitiva y la resolución de problemas (Jones et al., 2017). El concepto de competencia emocional también juega un papel con respecto al profesor. Un estudio de Martínez et al., (2021) investiga el perfil multidimensional de la competencia emocional de los docentes (en servicio y en formación) a partir de siete indicadores que pueden ser trabajados a través de propuestas de educación emocional, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

En Dinamarca, el sistema escolar público está formado por la escuela primaria y el primer

ciclo de secundaria. Suele haber clases con un máximo de 30 niños de la misma edad, y permanecen en la misma clase desde preescolar hasta el 9º curso (Ministerio de Educación, 2014). El objetivo de la escuela pública danesa es proporcionar a los niños en edad escolar conocimientos y habilidades que los preparen para la educación y la formación posteriores, y promover el desarrollo integral de la persona (Ministerio de Educación, 2014). En las escuelas danesas se dedica una hora a la semana a *Klassens tid*, una lección de empatía para alumnos de 6 a 16 años. Es una parte fundamental del plan de estudios danés y es un tiempo durante el cual los alumnos discuten sus problemas y tratan de encontrar una solución basada en la escucha y la comprensión (OCDE 2004). Si no hay problemas que discutir, los niños simplemente pasan el tiempo juntos relajándose y disfrutando del estilo *hygge*. Este tiempo en el aula refuerza la educación del carácter. Tras una fase de observación con herramientas validadas por un comité de expertos en educación emocional, se aprende que los profesores de *Norrebro Park Skole* practican estrategias activas basadas en el trabajo en grupo, la toma de decisiones y la resolución activa de problemas (Cascales-Martínez & Lalomia, 2021).

Durante el *Klassen Tid*, las actividades suelen desarrollarse mediante la metodología del tiempo en círculo. En concreto, el profesor invita a los alumnos a expresar sus sentimientos, emociones sobre la vida en el aula y la relación con los demás. Pero ¿qué ocurre si un alumno tiene problemas para reconocer estas emociones? Identificar, etiquetar y hablar de las emociones son competencias que hay que aprender. Estas cuestiones justifican la necesidad de diseñar un proyecto para desarrollar las competencias socioemocionales. Bisquerra y Pérez (2007) entienden que las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Las evidencias de investigaciones anteriores apoyan firmemente los beneficios de la educación socioemocional en los resultados sociales, emocionales y académicos (Zins et al., 2004). Se acepta la definición formulada por Pérez-González (2008:527), inspirada en Bisquerra (2000) que define la educación emocional o socioemocional como:

"El proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter inespecífico de prevención primaria dirigido tanto a desarrollar la IE y las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, como a potenciar el desarrollo integral de la persona, con el fin último de incrementar el bienestar personal y social".

El estilo de enseñanza en la escuela observada está orientado al respeto de la libertad bajo responsabilidad. Los niños participan en la vida cotidiana, son motivados a tomar la iniciativa, con una actitud de apertura y curiosidad (NPS, 2021). La organización de las actividades se basa en las necesidades y deseos del niño, donde la creatividad, el juego libre y los talleres son habituales. El concepto básico es ofrecer al niño un entorno seguro, donde él es el protagonista, conociendo rutinas, acuerdos y reglas. La palabra clave es cuidado, para sus necesidades físicas, mentales, emocionales y sociales y el desarrollo de la autoestima. Las actividades que se promueven deben suponer un reto para los niños desde el punto de vista social, motor, creativo e intelectual. En resumen, las actividades se organizan de forma que los niños sean libres e independientes. Son libres de elegir qué libros leer o qué actividades realizar. Tienen la libertad de ser niños. Y es la

libertad la que estimula la creatividad y el buen estado emocional del niño. Tras la mencionada observación y la realización de entrevistas con los profesores, se destacan las siguientes necesidades:

- Acoso verbal (uso de términos inadecuados).
- Falta de gestión y control emocional.
- Falta de integración de algunos alumnos en el grupo, al ser vistos como elementos disruptivos.
- Falta de autoestima.

La salud y el bienestar se reconocen repetidamente como retos globales a los que se enfrentan las sociedades. En Dinamarca, las autoridades locales tienen la responsabilidad de gobernar las escuelas, especialmente para asumir el papel de la promoción de la salud entre los ciudadanos, incluidos los niños en edad escolar (Simovska et al., 2015).

El Ministerio de Educación danés promueve el valor del desarrollo del niño porque creen que la promoción de las habilidades académicas no puede existir sin el bienestar del estudiante.

En junio de 2013 el gobierno (Ministerio de Educación danés, 2013) estableció tres objetivos nacionales:

- llegar a los estudiantes a su máximo potencial;
- reducir la importancia del origen social en los resultados educativos;
- mejorar el bienestar de los estudiantes a través del respeto por el conocimiento y la práctica profesional (Nusche et al. 2016).

Aunque existen estas referencias específicas al cuidado del perfil social y emocional de los niños, no existen programas obligatorios para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales (Soldborg Pederson, 2015 cit en Fundación Botín). El informe del Centro de Enfermedades, Control y Prevención (Centro Nacional de Estadística y Salud, 2011) nos hace reflexionar sobre el aumento de los problemas de salud mental referidos a los niños de 3 a 12 años y a los adolescentes entre 12-17 años. Es evidente que la sociedad del siglo XXI requiere centrarse en el desarrollo de diversas competencias para una enseñanza eficaz. En los países del norte de Europa, la promoción del bienestar en las aulas está estrechamente vinculada a la difusión de programas contra el acoso escolar. Según el Ministerio de Educación de Dinamarca (2018) el 20% de los alumnos de las escuelas danesas sufren de acoso escolar. Esto equivale a que uno de cada cinco alumnos sea acosado. Por ello, los docentes y, en general, todo el personal de la escuela, son sensibles a esta cuestión. Son significativos, por ejemplo, los proyectos The Acoso escolar ABC y The Challenge, apoyados por el Ministerio de Infancia, Educación e Igualdad de Género, así como

por la Fundación del Príncipe Federico y la Princesa Heredera María (Save The Children, 2022). Significativo es, además, el trabajo operado por diferentes fundaciones, como Bornsvilkar (2002), que luchan para que ningún niño de Dinamarca se defraude, ni por sus adultos cercanos, ni por la sociedad, ofreciendo soporte telefónico a todos los que necesitan conversar y contar sus problemas.

El Ministerio de Educación establece las prioridades nacionales, y la mayor parte de las decisiones en materia de educación en los centros de enseñanza primaria y secundaria inferior (Folkeskole) las llevan a cabo los 98 municipios. Dinamarca invierte una cantidad considerable de recursos en educación priorizando la financiación para satisfacer las necesidades locales. Para ser profesor de primaria y primer ciclo de secundaria en Dinamarca, es necesario completar una licenciatura en educación y una práctica docente (OCDE, 2013). El bienestar en el aula es una cuestión clave en la enseñanza danesa. El trivsel representa el bienestar y la forma en que cada niño crece y progresa; es una de las evaluaciones más relevantes y las familias lo tienen en cuenta. Las escuelas están obligadas por ley a realizar una prueba para medir el nivel de bienestar y, luego, desarrollar proyectos específicos para mantenerlo lo más alto posible. Todo ello se hace visible en la página web del centro educativo (Alexander y Sandhal, 2014). La siguiente tabla 12 muestra las preguntas administradas en el grupo clase durante el mes de marzo.

Tabla 12.

Tabla 13. *Cuestionario para comprobar el bienestar de los alumnos*

Encuesta nacional de bienestar	¿Estás contento con tu escuela?
	¿Estás contento con tu clase?
	¿Te sientes solo en la escuela?
	¿Te gustan los descansos en la escuela?
	¿Te gustan tus profesores?
	¿Te duele el estómago cuando estás en la escuela?
	¿Te duele la cabeza cuando estás en la escuela?
	¿Se te da bien resolver tus problemas?
	¿Puedes concentrarte en clase?
	¿Eres capaz de ayudar a los demás en clase?
	¿Crees que les gustas a los otros niños de la clase?
	¿Los profesores te ayudan bien en la escuela?
	¿Alguien se burla de ti y te molesta?
	¿Tienes miedo de que los otros niños se rían de ti en la escuela?
	¿Ayudas a decidir lo que vas a hacer en clase?
	¿Las clases son aburridas?
	¿Aprendes algo interesante en la escuela?
	¿Es difícil escuchar lo que dice el profesor en clase?
	¿Es agradable estar en tu aula?
	¿Los baños de la escuela están limpios?

Fuente: Sección de Informática y Enseñanza del Ministerio de Educación. Encuesta nacional sobre el bienestar Cuestionario para alumnos de 0 a 3 años.

En definitiva, la atención a esta cuestión parte de la base de que, si los niños están bien, aprenden bien. Si los alumnos perciben el entorno escolar como seguro, tienen relaciones positivas con sus compañeros y profesores, viven mejor y rinden más académicamente.

Ruiz-Aranda et al., (2008) afirman que es necesario que las intervenciones sobre educación emocional se realicen de forma sistemática y con un programa de eficacia probada. Antes de la implementación es importante considerar las necesidades, el modelo teórico y el apoyo de toda la comunidad educativa, familias, alumnos y profesores. Durante la implantación es necesario formar continuamente a los profesores sobre las metodologías de aprendizaje y los planes de actividades. Como refleja Sánchez et al., (2016) en el diseño de los programas educativos hay muchos factores comunes como los fines, los objetivos, los enfoques, las competencias que pretenden desarrollar, los contenidos que abarcan y los métodos a emplear.

6.1. Nørrebro Park School

El colegio Nørrebro Park está situado en un distrito de Copenhague cuyo nombre es Nørrebro, un distrito muy joven. De las 80.565 personas que viven en Nørrebro, 39.525 tienen 29 años o menos. Nørrebro es conocido por su diversidad étnica. Los inmigrantes y descendientes de países no occidentales representan actualmente el 17,6% de la población de Nørrebro. En el resto de Copenhague, los inmigrantes y descendientes de países no occidentales representan actualmente el 14,7% (Comité Local de Nørrebro, 2022).

En Indre Nørrebro hay 3 escuelas primarias: Escuela Guldberg, Escuela Blågård y Escuela Nørrebro Park. Hasta el 41% de los escolares van a la escuela privada. Esto puede deberse a una polarización social que se refuerza a sí misma, en la que los padres con recursos sacan a sus hijos de las escuelas primarias con muchos alumnos de bajos recursos y los colocan en escuelas privadas junto con otros niños de clase media que funcionan bien. La Nørrebro Park es una escuela en medio del verde, circundada por Nørrebro Parken, Assistenskirkegården y el Parque Hans Tavsens (NPS, 2021).

El bienestar y el aprendizaje son las piedras angulares de la escuela Nørrebro Park. Todo el proceso escolar para el alumno individual debe caracterizarse por el aprendizaje, la confianza en sí mismo y la confianza en la comunidad. Las normas de bienestar de la escuela se discuten regularmente en las primeras reuniones de padres del año. Es una responsabilidad común entre todas las partes intervenir cuando el bienestar de la escuela. En otoño de 2008, el consejo escolar decidió que el bienestar se garantiza mediante un diálogo entre la escuela y el hogar con una serie de roles.

- El rol del equipo

Intervenir tempranamente en los comportamientos inadecuados de los alumnos.

Crear y mantener una buena colaboración con los padres.

Ayudar a crear normas de bienestar para la clase.

Informar a la dirección lo antes posible sobre los problemas disciplinarios importantes.

- El rol de los padres

Acompañar y apoyar al niño en su escolarización.

Participar activamente en la colaboración escuela/hogar y en otros eventos de la escuela.

- El rol de los alumnos

A través del consejo de alumnos, se centra en los problemas relacionados con el bienestar en el colegio Nørrebro Park.

- El rol de la dirección

Garantizar que se tomen medidas de forma coherente contra la violación de las normas comunes de bienestar por parte de los alumnos.

Prevenir los problemas disciplinarios, entre otras cosas, proporcionando una línea común entre los profesores (NPS, 2021).

El curso escolar se caracteriza por semanas específicas de vacaciones y diversas actividades educativas. En agosto hay un viaje educativo al bosque o a la playa, en octubre una semana de vacaciones de otoño, junto con el llamado motionsdag, un día de movimiento, con actividades deportivas en las que participan alumnos y profesores. En diciembre se celebra el Día de la Luz, durante la fiesta de Santa Lucía, con dos semanas de vacaciones de Navidad. Durante el mes de febrero, es la época de la semana del sexo, con actividades específicas de educación sexual, y se concede una semana de vacaciones de invierno, junto con la celebración del día del Carnaval. El mes de marzo se caracteriza por la celebración del Día del Bienestar y durante abril hay dos semanas de vacaciones de Semana Santa. La escuela cierra durante cinco semanas a partir del 1 de julio, con motivo de las vacaciones de verano.

El diseño del proyecto

Es aconsejable seguir las sugerencias de Bisquerra (2012) para reflexionar sobre la práctica de educación emocional con las siguientes preguntas: “¿Cómo se puede saber la implantación real de la educación emocional? ¿Cómo se puede saber si en un centro educativo concreto se hace educación emocional? ¿Cómo se puede evaluar la calidad de la educación emocional (en un centro, en un país)?” (p.13).

Desde estas preguntas, hemos empezado a planear y diseñar el plan de implementación del proyecto en la escuela. La elección de tratar las competencias de conciencia y control emocional comienza desde una necesidad del grupo, llevando así al desarrollo de un proyecto con objetivos, metodología, definición de tiempos y espacios, explicitando las formas de evaluación y todas las actividades a desarrollar en clase.

Se realizaron seis meses de implementación del SEL. Los tres primeros meses los investigadores trabajaron juntos y los últimos tres meses la colaboración se llevó a cabo en formato online, a través de llamadas semanales, compartiendo vídeos o enlaces para mostrar las actividades y creando un espacio web para compartir fotos y reflexiones sobre el campo de investigación.

La acogida por parte de los alumnos fue muy positiva, ya que participaron en todas las actividades propuestas. Las investigaciones demuestran que para considerar a una persona

emocionalmente inteligente hay que desarrollar los cuatro componentes de la inteligencia emocional. En primer lugar, es importante percibir y expresar las emociones con precisión; generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender las emociones y la conciencia emocional y regularlas (Siguenza Marín et al., 2019).

Los contenidos elegidos hicieron referencia a las recomendaciones realizadas por Pérez & Filella (2019) considerando el rango de edad de 8-10 años (Tabla 13).

Tabla 14.

Contenidos de educación emocional

Rango de 8-10 años	Identificación de las emociones. Ampliación del vocabulario emocional. Expresión de las emociones a través de la música, el dibujo.
	Reconocimiento de las diferentes reacciones emocionales ante una determinada reacción. Conocimiento y práctica de diferentes técnicas de relajación emocional. Reconocimiento de las propias cualidades y límites.
	Comportamiento cooperativo. Comprensión del comportamiento de otras personas a partir de las características de la personalidad.

Nota. Elaboración propia a partir de los contenidos propuestos por Pérez & Filella, 2019.

Por último, hay que tener en cuenta que la limitación de la lengua danesa justificaba la realización del proyecto en un formato híbrido. Especialmente después de la emergencia realizada por COVID-19, el entorno virtual se presta como un medio perfecto para que los educadores compartan prácticas y, en este caso, aprendan juntos sobre SEL y aprendan unos de otros.

6.2.1. Los objetivos y contenidos del plan de actividades

Las actividades se diseñaron teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Desarrollar la conciencia emocional y el control de las emociones.
- Reconocer las propias emociones, pensamientos y su influencia en el comportamiento.
- Definir las propias fortalezas y limitaciones.

- Desarrollar un sentido de confianza y optimismo.
- Regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones.
- Gestionar el estrés y controlar los impulsos.
- Desarrollar estrategias de gestión socioemocional.

La organización Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) acuñó el término aprendizaje socioemocional en la década de 1990, definiendo el SEL como el proceso de adquisición de "la capacidad de comprender, gestionar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la propia vida. Incluye la conciencia de sí mismo, el control de la impulsividad, el trabajo cooperativo y el cuidado de uno mismo y de los demás" (Elias, 1997, p. 2).

Se reconoce que el programa SEL puede mejorar la calidad de las relaciones entre profesores, alumnos y compañeros en el entorno del aula. Los estudiantes pueden ser más propensos a participar en las actividades del aula, a escuchar a su profesor y a pedir ayuda a los profesores y compañeros en las tareas académicas (McCormick, et al., 2015). Marsh et al., (2018) exploraron las prácticas de SEL en una red de distritos escolares de California que están trabajando juntos para medir y mejorar los resultados de la investigación. Han encontrado útil el avance a través de algunas estrategias, como el desarrollo de un clima y relaciones positivas en el campus; el apoyo al comportamiento positivo; la promoción del compromiso, las relaciones y las habilidades utilizando actividades extracurriculares; y el uso de planes de estudio orientados a SEL en el aula. Los investigadores (Payton et al., 2008) informan de que los estudiantes de los programas SEL demostraron una mejora en diferentes áreas de su vida personal, social y académica.

Los programas de SEL fomentaron efectos positivos en las habilidades socioemocionales de los estudiantes; comportamientos sociales; problemas de conducta; el malestar emocional; y el rendimiento académico. Las intervenciones de SEL son eficaces tanto en el entorno escolar y extraescolar como para los alumnos con y sin problemas. También fueron exitosas en todo el rango de grados K-8, para escuelas en áreas urbanas y rurales y son efectivas cuando son conducidas por el personal de la escuela, sugiriendo que estas intervenciones pueden ser incorporadas en la práctica educativa rutinaria. En resumen, los beneficios que la promoción de las habilidades emocionales y sociales puede aportar en un entorno social como un aula escolar, por ejemplo, son evidentes, ya que el aumento de estas habilidades tiene como objetivo promover relaciones equitativas y tolerantes dentro del sistema educativo.

Por estos beneficios, se ha tomado conciencia de la importancia del desarrollo de contenidos como el autoconocimiento y las habilidades de regulación emocional que son posibles a través de la educación y la formación. Como afirma Bisquerra (2012), el hecho de que sea posible tener una educación emocional y que existan diferentes propuestas, no significa que sea fácil. Se sabe que las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir.

Considerando los aspectos específicos de este proyecto, las actividades pretenden desarrollar la conciencia emocional, que es la que nos permite sostener y etiquetar las emociones, prestando atención a las señales emocionales de la expresión facial, el movimiento corporal y el tono de voz (Salovey & Mayer, 1990). Bisquerra (2012) considera la conciencia emocional como la capacidad de conocer nuestras emociones y las de los demás, a través de la observación de nuestro propio comportamiento, reconociendo la intensidad de las emociones, evaluando las causas y las consecuencias utilizando el lenguaje emocional expresado de forma verbal y no verbal. Según la definición de CASEL (2013), trabajar con la conciencia emocional presupone evaluar los puntos fuertes y débiles, desarrollar formas de autoconfianza, autoeficacia y pensamiento positivo. Siguiendo los talleres ofrecidos por Character Strong (2022), al referirse a estas competencias se deben considerar los siguientes aspectos: reconocimiento de las emociones, identificar y etiquetar los sentimientos; identificación de las propias cualidades positivas y debilidades; confianza y autoeficacia; autodeterminación; esperanza y optimismo.

El área de control de las emociones nos permite gestionar los pensamientos, las emociones y los comportamientos, manejar el estrés, iniciar conversaciones positivas, controlar los impulsos y perseverar en la superación de los obstáculos (Chowdhury, 2021). Además, se centra en la capacidad de establecer objetivos y controlar el progreso persistiendo ante las dificultades y superando la adversidad. Permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico para resolver problemas de forma eficaz y tomar decisiones conscientes. Expresar adecuadamente las emociones positivas y negativas en una amplia gama de situaciones y demostrar la atención plena y la conciencia focalizada. Todo ello hará que los alumnos participen activamente en las tareas sociales y académicas a través de sus fortalezas siendo capaces de utilizar las habilidades de autogestión y resolución de problemas en el aprendizaje académico. Más concretamente, esta área de contenidos considera la regulación emocional, la expresión y la atención; la práctica del sentimiento de gratitud; el desarrollo de la atención plena y la conciencia focalizada; el establecimiento de objetivos, la resolución de problemas y la toma de decisiones; la resiliencia para superar las dificultades; el pensamiento crítico y creativo; la automotivación.

6.2.2. Las estrategias de enseñanza

El tema de la educación emocional está estrechamente relacionado con la idea de bienestar en el aula. El aula es un espacio donde se ve a las personas como aisladas y separadas. Esta visión, pero, es inmediata e inexacta, porque no nos da una descripción de las relaciones que existen entre los miembros del grupo. La vista, da sola, no puede percibir la simpatía, solidaridad, las expectativas que identifican las relaciones (Polito, 2000). Habría que estar bien despiertos para ver lo esencial que, como enseña el Principito, es invisible a los ojos. Polito (2000) considera que para trabajar en una perspectiva emocional se necesita estar en un grupo. Por eso, las emociones se vuelven indispensables en el aula, precisamente porque el buen funcionamiento de un grupo-clase depende de la red de relaciones afectivas, donde facilitar la creación de un clima de colaboración favorable a la expresión de todos.

La calidad de los procesos del aula, como las interacciones entre profesores y alumnos, es realmente importante y está vinculada a los resultados positivos del desarrollo de los estudiantes. Los estudiantes se benefician de diversas maneras cuando se sienten acogidos y respetados (Abry et al., 2016). Teniendo en cuenta las funciones cruciales de los profesores en el fomento de las competencias sociales y emocionales de sus alumnos, es necesario examinar cómo pueden aplicar prácticas eficaces para mejorar el aprendizaje social y emocional en las aulas. Como sugiere CASEL (2019), las actividades deben construirse en un equilibrio de experiencias interactivas y reflexivas para satisfacer las necesidades de todos. Las estrategias de compromiso son realmente eficientes, definidas como momentos que requieren una conexión entre el pensamiento y el aprendizaje.

A través de una profunda reflexión entre los investigadores, parece que la variable tiempo es realmente importante. El SEL necesita una rutina diaria como parte habitual de la planificación diaria de las clases, de las agendas de las reuniones para crear un clima y una cultura de bienestar emocional y para apoyar entornos de aprendizaje fuertes y eficaces. Además, en el estudio de Abry et al., (2016) se muestra que el uso de las reuniones matutinas por parte de los profesores se asocia con mayores niveles de apoyo emocional y las actividades de intercambio fomentan las relaciones respetuosas entre compañeros y revelan las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Ha sido beneficioso adoptar modelos de aprendizaje entre pares para dar retroalimentación y promover diferentes habilidades entre los estudiantes (Erikson et al., 2018). Es importante garantizar una participación de manera que los alumnos creen su propio aprendizaje a través de reflexiones y nuevos conocimientos a través del desarrollo de las actividades realizadas (Cejudo et al., 2021). Esto es posible a través del juego, especialmente del juego socio dramático y del juego cooperativo. Parece útil comenzar cada periodo de clase con una actividad o ritual de bienvenida que construya comunidad y conecte con el trabajo que se va a realizar. Junto con eso, es esencial un cierre optimista para un proceso de comprensión individual sobre la importancia del trabajo (CASEL, 2019).

Los programas de educación emocional deben emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a satisfacer las necesidades de los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos. Las técnicas específicas podrían ser la lectura guiada, el debate guiado, la lluvia de ideas, la dramatización, el cinefórum, la expresión artística o el estudio de casos. El objetivo es fomentar estrategias y habilidades que sean funcionales y generalizables a la vida cotidiana. El marco de un programa de educación emocional presupone la facilitación de situaciones reales. Por lo tanto, estos programas de educación emocional deben ofrecer oportunidades prácticas. Como explica CASEL (2013), es esencial crear un sistema orgánico a través de las reuniones matinales, la implementación de centros de paz y los controles diarios. Para la competencia relacionada con el control emocional, se utilizó la técnica de mindfulness, que es eficaz para reducir los efectos negativos del estrés al aumentar la conciencia de los pensamientos. En función de cómo el profesor regule sus propias emociones, ayudará al alumno a gestionar las suyas. Algunas técnicas son la respiración, la actividad física, la visualización y el diálogo interno (Bisquerra, 2020). Además, otra estrategia es enseñar a través de juegos que son una forma divertida e interactiva de practicar las habilidades sociales y emocionales

de los alumnos, como la autogestión y la relación con los demás.

Método y procedimientos

Esta investigación se ha centrado en la aplicación del diseño de un programa de educación social y emocional. El enfoque de la investigación es cualitativo, a través de la planificación, ejecución y evaluación de actividades SEL de primera mano en el aula, teniendo en cuenta el sistema educativo y el contexto multicultural específico de la escuela Nørrebro Park.

Participantes

La muestra está representada por una clase de 25 niños, de 9 a 10 años en total. Sus familias tienen raíces en Somalia (2), Egipto (1), Noruega (1), Tailandia (2), Corea del Norte (1), Palestina (1), Islandia (1), España-Marruecos (1), Israel (1), Líbano (1), Pakistán (1). El resto son de origen danés. Hay niños bilingües que hablan su lengua materna en casa, otros idiomas además del danés (7).

Está presente un niño con diagnóstico de necesidades especiales: Asperger. Este alumno tiene el apoyo de un pedagogo 7 horas a la semana. También, un niño con epilepsia con convulsiones recurrentes. Este alumno tiene un pedagogo 3 días a la semana. Un extra-pedagogo que viene 1 día a la semana para apoyar las actividades académicas y el bienestar de los estudiantes.

Los adultos implicados son el profesor de la clase que propuso implementar el programa, diseñado por la investigadora, junto con los pedagogos presentes en el aula. Además, la persona de referencia para las necesidades educativas especiales está presente para apoyar, evaluar y difundir las actividades probadas. Está previsto que el director participe en la observación de algunos momentos del programa y, posteriormente, en su difusión. Los alumnos implicados son los niños de 9-10 años que se comprometieron a implicarse aceptando las sugerencias del profesor y convirtiéndose en un apoyo para los demás.

El objetivo de la investigación fue describir el proceso inicial de experimentación de un proyecto de educación socioemocional, mostrando una descripción de las actividades desarrolladas junto con una reflexión sobre los problemas y las perspectivas de futuro. Durante los meses de observación en el campo, se realizaron varias observaciones y después de analizar el contexto de la clase, iniciamos el proyecto experimental proponiendo actividades de control emocional.

Las actividades se realizaban normalmente al principio de la jornada. En algunas clases de arte se dibujaban pequeñas tarjetas, de manera que los alumnos pudieran llevarlas consigo para recordar las actividades y utilizarlas cuando las necesitaran. Las actividades se realizaban a veces en un aula externa, llamada fællesrum, para crear un espacio más íntimo, diferente del aula donde los alumnos suelen aprender. Las actividades de mindfulness se realizaban al aire libre,

aprovechando el espacio abierto, la presencia de una gran naturaleza con árboles, plantas y buen aire. En ocasiones, el profesor trabajaba con un grupo de alumnos para gestionar las dinámicas relacionales que surgían. El aula se organizó proporcionando rincones específicos y un apoyo visual constante. Al final de las actividades, los alumnos hacían sus propias tarjetas para recordar las actividades.

Cada actividad terminaba con la creación de un dibujo, inspirado en la experiencia y plasmado en una tarjeta. Todas las tarjetas se entregaron a los alumnos, que las guardaron y se las llevaron a casa para recordar el momento vivido y reflexionar sobre la competencia emocional que habían trabajado. Este soporte visual era necesario para poder compartir el trabajo con el resto de los profesores del centro y posteriormente difundirlo en el entorno de la red. Durante los meses en los que la colaboración fue online, se discutió la realización de las actividades y se compartieron las reflexiones sobre las experiencias a través de videollamadas.

El proyecto se ha desarrollado durante el curso escolar 2021/2022 y ha supuesto 22 sesiones de 3 horas al mes. Era previsto realizar una media de 3 actividades al mes teniendo en cuenta la consecución de los objetivos previstos y los resultados esperados. Estas actividades constituyen una caja de herramientas que los profesores pueden revisar y modificar en función de las demandas y necesidades específicas del grupo. En concreto, se ha previsto la formación del profesorado implicado en el desarrollo del programa durante un máximo de 5 horas al mes.

Se utilizó un espacio on-line, a través de la aplicación Padlet, para compartir las actividades realizadas con explicaciones prácticas, vídeos y enlaces útiles para su comprensión. Padlet es una plataforma online orientada a la educación que funciona como una página vacía donde se puede poner lo que se necesite. La actividad formativa se apoyó en la explicación de los contenidos sociales y emocionales a través de la puesta en común de textos y teorías propuestas por expertos en educación social y emocional.

Recogida de datos y resultados

En relación con el análisis de los datos, se llevó a cabo un estudio descriptivo y narrativo utilizando un diseño de investigación cualitativo y exploratorio. Los datos se recogieron después de la realización de las actividades, mediante conversaciones, videollamadas, diarios de aprendizaje, espacio compartido en línea. Como sugieren Álvarez et al., (2000), la recogida de datos es un proceso importante antes, durante y después de la implementación de un proyecto. Este estudio presenta un caso de evaluación formativa, un tipo de evaluación durante la realización del proyecto para ver si las metodologías eran buenas y si las actividades alcanzaban los objetivos previstos y las necesidades emergentes.

Los instrumentos de recogida de datos son los siguientes: observaciones del profesor con diario de campo reflexivo, testimonios orales y narrativos de los alumnos, materiales elaborados por los alumnos y cuestionario final. Todas las actividades fueron elegidas de acuerdo con las áreas curriculares y asignaturas solicitadas por el plan de actividades de la escuela. Al final del proyecto se incluía los siguientes resultados:

- Dibujos realizados por los niños.
- Espacio web para compartir el proyecto con una aplicación para uso directo de los alumnos.
- Publicación de trabajos en la web del colegio y en la revista local de educación.
- Vídeos de las prácticas realizadas con entrevistas a los niños y al personal educativo implicado.

Es necesario desarrollar el proyecto con una visión amplia, apoyando el trabajo curricular mediante la construcción de una verdadera comunidad escolar socioemocional. Por ello, la organización del entorno es relevante para permitir la realización de las actividades que aparecen en la tabla 14.

Tabla 15.

El plan de actividades

SESSION: The emotional barometer	
OBJECTIVE	Analise problematic situations Be aware of own emotions
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Extra classroom
METHODOLOGY	Circle time and case study
SESSION: Act and reflect; I play the role of ...	
OBJECTIVE	Analise conflicts situations Knowing one's own emotions and those and those of others, through observation of one's own behavior. Problem-solving
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	30 minutes Extra classroom

METHODOLOGY	Role playing and circle time
SESSION: The golden square	
OBJECTIVE	Developing social-emotional management strategies Practicing mindfulness
COMPETENCE	Emotional management
DURATION AND SPACE	30 minutes Inside the classroom
METHODOLOGY	Mindfulness techniques
SESSION: The magic tree	
OBJECTIVE	Developing social-emotional management strategies Practicing mindfulness
COMPETENCE	Emotional management
DURATION AND SPACE	Developing social-emotional management strategies Practicing mindfulness
METHODOLOGY	Mindfulness techniques
SESSION: Anger in a drawing	
OBJECTIVE	Identifying and depicting anger through drawing
COMPETENCE	Self-awareness
DURATION AND SPACE	30 minutes Inside the classroom
METHODOLOGY	Large group discussion Individual work
SESSION: Sadness in a drawing	
OBJECTIVE	Identifying and depicting sadness through drawing

COMPETENCE	Self-awareness
DURATION AND SPACE	30 minutes Inside the classroom
METHODOLOGY	Large group discussion Individual work
SESSION: The corner of Kindness	
OBJECTIVE	Expressing positive emotions Managing emotional states
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Extra classroom
METHODOLOGY	Circle time and individual reflection
SESSION: The tree of gratitude	
OBJECTIVE	Expressing positive emotions. Managing emotional states.
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Inside the classroom
METHODOLOGY	Brainstorming and individual work
SESSION: I feel joyful	
OBJECTIVE	Developing creativity Recognising moods. Expressing emotions.

COMPETENCE	Self-awareness
DURATION AND SPACE	45 minutes Inside the classroom
METHODOLOGY	Group Work
SESSION: The worry boxes	
OBJECTIVE	Identifying fear Developing emotional management strategies
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Inside classroom
METHODOLOGY	Large group discussion and pair work
SESSION: The mood meter	
OBJECTIVE	Recognising moods Developing an emotional vocabulary
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Inside classroom
METHODOLOGY	Small group work and large group discussion
SESSION: The goal setting	
OBJECTIVE	Implement problem solving strategies Identify objectives
COMPETENCE	Self-awareness and emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Inside classroom

METHODOLOGY	Problem solving and group work
SESSION: I'm the buddy of	
OBJECTIVE	Develop responsible behaviors Develop socio-emotional management strategies Regulating emotions Implement creative strategies
COMPETENCE	Emotional management
DURATION AND SPACE	45 minutes Inside classroom
METHODOLOGY	Work with the whole classroom
SESSION: The days of hugs	
OBJECTIVE	Develop kindness behaviors Experiencing mindfulness techniques
COMPETENCE	Emotional management
DURATION AND SPACE	20 minutes Inside the classroom
METHODOLOGY	Group work

Nota. Elaboración propia.

La duración de todas las actividades puede variar. Esta tabla sólo ofrece una sugerencia de tiempo porque hay que tener en cuenta muchos factores: cómo se sienten los alumnos, si hay algunos conflictos o necesidades especiales dentro del aula.

El entorno de la clase se ha configurado con rincones específicos para motivar el desarrollo de acciones relacionadas con las competencias socioemocionales. Se prevé el uso de paredes específicas (pared de los sentimientos, rincón de la calma y el afecto, medidor del estado de ánimo). Se necesitaron objetos y juegos escolares que ayudarán al desarrollo de las competencias (juegos de mesa, carteles). El centro escolar proporcionó el material necesario (papel, plastificadora, pinturas y otros materiales) para llevar a cabo las actividades, tanto en su fase preparatoria como

en su realización práctica. En el cuadro siguiente (Tabla 15) se describe el calendario de todas las prácticas.

Tabla 16.
El plan temporal

October	November	December
The emotional barometer I act and reflect: I play the role of ... The golden square	The magic trees The anger in a drawing The sadness in a drawing	The corner of affection The tree of gratitude
January	February	March
The mood meter The worry boxes I feel joyful	Hugs days I'm wrong and that's OK	The emotional brain I'm the buddy of. Goal setting: planning an event
April	May	June
Strengths and weaknesses My positive Mindset I need help	Practicing the resilience I practice the self talking	The development of the creativity

Nota. Elaboración propia.

Las siguientes tablas describen la aplicación del programa SEL (objetivo 1) mediante la presentación del espacio on-line compartido (Ilustraciones 9 y 10) y también mediante las actividades realizadas en el aula (objetivo 2). Algunas de las prácticas promueven el autoconocimiento (Tabla 16), otras la autogestión (Tabla 17), mientras que algunas desarrollan ambas habilidades simultáneamente (Tabla 18).

Ilustración 9.
El espacio on-line compartido




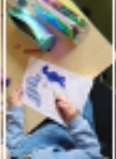
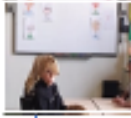

Nota. Elaboración propia.

Ilustración 10.
Espacio on-line compartido



Nota. Elaboración propia.

Tabla 17.
Actividades para desarrollar la conciencia personal

 <p>Anger in a drawing. Teacher invites students to remind their mood when they are angry. What they do, why they feel this mood. They mimate some "angry faces".</p>	 <p>Sadness in a drawing. Teacher invites students to remind their moods when they are sad. They discuss about what they do when they feel this mood, how they can solve their sadness, finding good strategies.</p>
 <p>Inside the classroom, every student draw their face when they are angry, using the colours that rapresents anger.</p>	 <p>Inside the classroom, listening a peaceful music, every student draw their face when they are sad, using the colours that rapresents sadness.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 18.

Actividades para desarrollar el control emocional



The mood meter

The students are divided into groups of 5-6. Everybody has a "mood meter" poster. Teacher explains how it works and why it is good.



She underlines that children can change their mood during the day, so they can change their name recognizing the mood, asking carefully why one feels sad or very upset, or in any case just respecting the silence.



The goal setting

The teacher introduces "the goal" topic talking about football. Then she introduced the picture of the "goal", giving some examples.

The goals can be different: to be concentrated, to have a new friend during the day, not to talk too much, the important thing is that it's a concrete goal. Everyone starts to write.














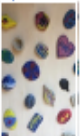
At the end of the day the teacher asks if they have achieved their goals, reading some of them loudly, respecting the sensibility of every student.

At the end of the week the teacher asks to reflect on the goal, if they have achieved it, what they have to do and setting other ones.

Nota. Elaboración propia

Tabla 19.

Actividades para desarrollar la conciencia y el control emocional

	<p>The emotional barometer. Teacher reads some problematic situations. Students recognize how they feel by choosing a colour on the barometer.</p>		<p>Act and reflect: I play the role of. Teacher chooses some students to dramatize one or two problematic situations.</p>
	<p>Students sit in circle and after reading the problematic situations they propose some solutions.</p>		<p>Through role playing students can reflect and share their opinions. They talk about how they feel, what they can do and how they can act.</p>
	<p>The tree of gratitude. Through a brainstorming activity, children focus on the words related to be grateful. They are invited to write them on one leaf of a tree in the corner of the classroom.</p>		<p>The corner of kindness. In a set of circle, the teacher speaks about the kindness. She makes a corner in the external classroom with different envelopes with the names of every students and teachers.</p>
	<p>Students in pairs share why they are grateful for. After that, they write down their thoughts and put the leave on the tree.</p>		<p>Everybody is invited to write a letter or some kind words to a classmate, leaving them inside the envelopes every morning.</p>
	<p>The beauty Teacher asks students to think about what they find beautiful, and to be aware that something beautiful makes us feel calm. They went outside and took some pictures.</p>		<p>Talisman Students feel the need to have with them an object which reminds them to breathe, to remember what they have done inside the classroom. They work with and make a talisman, an object that can always be brought with them.</p>
	<p>Students draw what animals, things, people that inspire a sense of calmness, choosing green as a main color to express their mood.</p>		<p>In group work assets, they work the clay and paint them drawing some natural element.</p>

Nota: Elaboración propia.

El proceso de evaluación

El reconocimiento de la importancia del desarrollo social y emocional para la salud, el bienestar y el éxito académico de los niños debería animar la conciencia de los administradores y del personal educativo para que el SEL forme parte de los estándares de aprendizaje del sistema educativo. El presente estudio ha propuesto la implementación de un marco de Educación Social y Emocional para enseñar algunas habilidades emocionales. En este punto, se requiere una evaluación de SEL para monitorear la implementación del proyecto mediante la recolección de datos.

Extremera y Berrocal (2003) dicen que la complejidad de la inteligencia emocional ha surgido especialmente al tratar de encontrar una herramienta de evaluación porque para algunos es posible evaluarla con lápiz y papel, mientras que otros tienen en cuenta las similitudes con otros tipos de inteligencia, como la social y la práctica. En cualquier caso, debe decirse que cada medio de evaluación es efectivo dependiendo del propósito de la evaluación. Una de las evidencias que surge después de este análisis es considerar lo que se ha realizado tanto en congresos, cursos y publicaciones, y también lo que se hace en la práctica real de las aulas.

Parece existir suficiente base científica para avalar las implicaciones que los aprendizajes socioemocionales tienen para la calidad en la educación, el éxito académico, así como para él en lo que Zins et al., (2004) definen éxito en la vida.

Como conclusión en su artículo Pérez González (2008) manifiesta tres aspectos críticos: la falta de programas de intervención para la mejora de la IE como tales, el vacío de propuestas educativas para fomentar el desarrollo de la IE y de las competencias sociales y emocionales (CSE) en la familia, en la educación universitaria y en el ámbito socio comunitario; la falta de una comprobada validez de los programas. En general, parece que la contribución del aprendizaje emocional al logro académico depende de varios factores como la definición y la evaluación del rendimiento, la medida en que el aprendizaje socioemocional se entreteje dentro del currículum tradicional, el grado en que los programas mejoren en los alumnos su adaptación social y emocional a la escuela.

En su revisión de las herramientas de evaluación en SEE, Frydenberg et al., (2017) destacan que la elección de la medida debe depender tanto del grupo de edad como del propósito de la evaluación. Debido a las sugerencias de la evaluación no estandarizada basada en el rendimiento, parece ser eficiente utilizar herramientas para la evaluación formativa. Los profesores pueden utilizarla durante el proceso mediante la estrategia de aprendizaje basado en proyectos, la creación de una rúbrica y la aplicación de la autoevaluación (Cefai et al., 2021). Para ello, se consideró el sitio web compartido con el profesor como un lugar donde se puede intercambiar opiniones, siguiendo cada uno de los pasos. El profesor rellena un diario semanal en el que anota sus pensamientos y sentimientos sobre lo que se le da bien, analizando los puntos fuertes y lo que necesita desarrollar más. Un diario es una herramienta de autoevaluación en la que los profesores registran sus experiencias semanalmente. Pueden expresarse escribiendo sus pensamientos y

sentimientos, escribiendo una historia, dibujando o añadiendo un dibujo/póster/fotografía de su trabajo. Los profesores también pueden compartir su trabajo con sus compañeros en pequeños grupos para promover la evaluación del aprendizaje colaborativo. La evaluación de la propuesta contempla dos parámetros. Por un lado, se evalúa la motivación provocada en los niños, el grado de participación del grupo y su inmersión en el proyecto (Cejudo et al., 2021). Para ello, se establece un rincón específico para recoger las respuestas de los niños a cada actividad, junto con las reflexiones del profesor. Por otro lado, se considera el impacto del proyecto en los alumnos. Es posible evaluar el progreso de los alumnos mediante entrevistas, juegos de rol o cuestionarios. Al final de las actividades, el profesor también puede asignar tareas específicas relacionadas con el objetivo de aprendizaje. La metodología considerará las investigaciones y metaanálisis reportados en la guía CASEL (2013).

Tras la comparación de los diferentes programas realizada por Calleja et al., (2016), se muestra que, aunque todos los programas tienen estructuras diversas en número de horas, actividades y sesiones, todos se enfocan en el desarrollo de las dimensiones intrapersonal e interpersonal de los participantes. De hecho, a pesar de haber optado por desarrollar contenidos específicos referidos a las habilidades intrapersonales, resultó natural trabajar también las habilidades que permiten a las personas construir una relación con los demás, compartir sus opiniones y emociones.

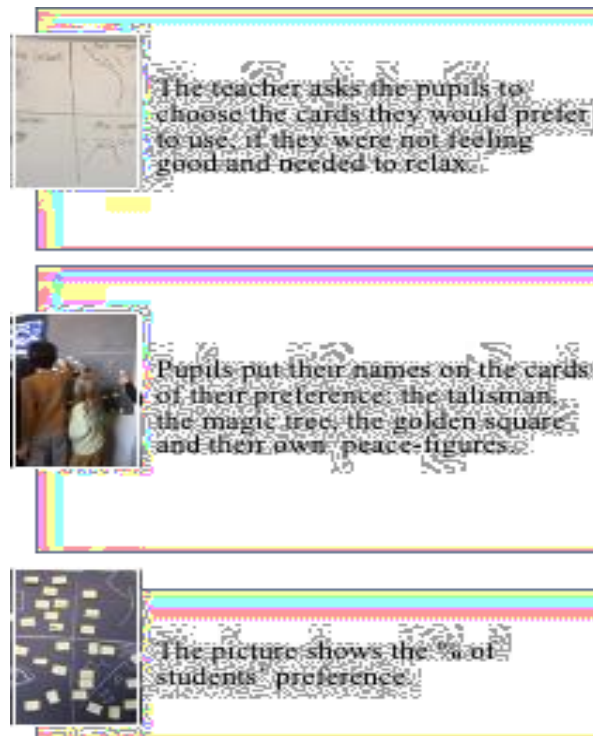
La elección de trabajar el fomento de la conciencia emocional y el control de las emociones fue consecuencia de un proceso de observación y de una posterior reflexión con el profesor de la clase. En el diseño del plan de actividades, se consideraron varias referencias teóricas con el objetivo de elegir las mejores actividades adaptadas al contexto. El principal reto fue la implementación del diseño. El apoyo de toda la comunidad educativa de expertos y líderes es una prioridad. La colaboración con expertos y profesores del propio contexto habría sido adecuada, ya que la elección de las estrategias y metodologías a adoptar no puede separarse del contexto. El aspecto de la evaluación es complejo, tanto a la hora de decidir el método de recogida y análisis de datos, como en la propia ejecución. Sin embargo, el diseño del proyecto ha sido pensado con una idea de flexibilidad, esto se justifica por la relevancia del tema. Los procesos emocionales necesitan esfuerzo y habilidades adecuadas, por lo que las actividades educativas a impartir deben ser variadas y abiertas en función de las necesidades de los alumnos.

En relación con la evaluación del proyecto, la siguiente tabla (Tabla 19) presenta una actividad realizada con el fin de analizar la satisfacción y el grado de participación de los alumnos que han participado en el programa de intervención.

Los resultados muestran que el grado de participación de los alumnos fue alto y positivo. Los alumnos pusieron sus nombres en las tarjetas de su preferencia: el talismán, el árbol mágico, el cuadrado mágico y la belleza. La mayoría eligió tarjetas relacionadas con la actividad de la belleza, por lo que expresan las competencias sociales y emocionales dibujando o pensando en objetos, personas o animales que les dan una sensación de calma y paz.

Tabla 20.

Evaluación de las actividades favoritas de los alumnos



Nota. Elaboración propia.

Reflexiones y perspectivas futuras

La implementación del proyecto originó nuevas reflexiones y perspectivas. Analizando las prácticas implementadas, nos dimos cuenta de que necesitábamos el apoyo de un segundo profesor que pudiera ocuparse de los alumnos que molestan e interrumpen las actividades. También la falta de tiempo para implementar las actividades fue un desafío. Incluso si la suposición de que SEL era tan importante, y más importante que el éxito académico, los investigadores sienten que el tiempo no era suficiente teniendo en cuenta la cantidad de actividades prescritas en el plan de estudios de la escuela.

El proyecto se interrumpió durante algunos periodos debido a la emergencia del COVID-19, la ausencia del grupo de clase, debido a los numerosos contagios, ralentizó el proceso de implementación y desarrollo del proyecto. A esto se sumaron las vacaciones de Navidad e invierno, como se describió anteriormente junto con otras actividades culturales y días especiales. No podemos ignorar que la situación de clases no presencial debida por la emergencia sanitaria, caracterizada por la falta de compartir los días escolares normales viviendo en el mismo espacio en un contexto relacional, ha provocado un cambio notable. En tal contexto, es necesario, más que nunca, que los docentes trabajen para crear mentes resistentes al estrés aumentando la sensación de control, motivando con un propósito específico y proponiendo una razón desafiante. Por todo

ello, parece interesante aumentar la conciencia de un aprendizaje de estrategias emocionales en un sentido general de desarrollo de la persona.

Entre las metodologías y estrategias, se favorecieron las actividades de meditación y relajación, especialmente al aire libre. Los niños se adentraron en la naturaleza sintiendo el placer de disfrutar del aire fresco del parque próximo a la escuela, donde paseaban alrededor de viejos y hermosos árboles. También parece que el juego de roles ofrece un excelente contexto para educar las habilidades socioemocionales que permiten trabajar en contextos protegidos en los que los sentimientos no son reales. Esta estrategia facilita la exploración y la práctica de situaciones, reduce la ansiedad en situaciones desagradables, facilita la conciencia y comprensión de puntos de vista diferentes al propio (Cejudo et al., 2021). La metodología utilizada fue lúdica, atractiva, vivencial, práctica, grupal, dinámica y participativa, donde a través de diferentes dinámicas y juegos descubrieron el fascinante mundo de las emociones. No cabe duda de que es muy importante diseñar programas educativos con el objetivo de desarrollar las habilidades emocionales de los jóvenes. Asimismo, es necesario evaluar científicamente estas intervenciones para aportar evidencia empírica que valide estos procesos y sus efectos y su eficacia, con el fin de ayudar a definir los aspectos mejorables (Siguenza Marín et al., 2019).

En este caso, el pequeño tamaño de la muestra limita la transferibilidad de estos hallazgos. Por ello, las posibles investigaciones futuras a mayor escala deberían incluir a profesores de otros niveles escolares, así como a profesores de diferentes países. El conocimiento en este campo es limitado porque el énfasis en los informes de los profesores y las escuelas sobre SEL se centra en la comprensión del estado de SEL dentro de las escuelas, en lugar de las prácticas específicas.

El aspecto más emocionante del proyecto fue encontrar ideas cada vez mejores para ponerlo en práctica. La pasión y la determinación hicieron que se crearan nuevas actividades basadas en las necesidades del grupo de clase. La idea de que los niños diseñarán y crearán sus tarjetas personales para llevarlas consigo tuvo éxito. Los niños sentían la necesidad de tener amuletos que les recordaran sus habilidades socioemocionales. Pidieron tener algo con ellos en todo momento, para recordarles que debían relajarse, tomar descansos y poner en práctica las estrategias aprendidas en clase. Fue emocionante ver a algunos de ellos respirar y encontrar pequeñas soluciones para gestionar sus emociones.

La necesidad de un proceso de formación de profesores y del personal implicado es evidente. Las investigaciones sobre cómo los profesores estudian, desarrollan y mejoran sus habilidades de interacción social son escasas (Talvio et al., 2013), aunque se da por hecho que dichas habilidades son reconocidas como herramientas clave en un entorno de aprendizaje. En la investigación llevada a cabo por Wigelsworth et al., (2021), todas las escuelas analizadas clasificaron el SEL como una prioridad junto con la necesidad de aumentar la formación y la contratación, así como la actualización de los métodos escolares y el currículo de documentación en apoyo del SEL.

Por estas razones, los imperativos más importantes para la práctica incluyen

- Compartir con los profesores para integrar los objetivos sociales y emocionales con los objetivos educativos en las escuelas.

- Vincular la promoción del aprendizaje social y emocional con los planes de desarrollo de toda la escuela.

- Garantizar el desarrollo profesional de los profesores.

La perspectiva de los estudiantes

Aquí compartimos algunas reflexiones de los alumnos durante la realización de las actividades:

Después de crear su talismán, los alumnos expresaron sus pensamientos. Se les preguntó en qué querían que su talismán les ayude:

- Me gustaría controlar mi temperamento, ayudarme a interesarme más por la otra persona, no derrumbarme tan rápido, ser más valiente, no mentir tanto, conseguir un novio, hablar bien, hacer muchas más cosas, ser más activa.

- Me gustaría ser investigadora, dormir más rápido, tener más amigos, tener sueños bonitos, no preocuparme tanto, ser más dulce, y mejorar en gimnasia, matemáticas y lectura. Ser más feliz.

- Quiero ser un buen jugador, y mejor en el fútbol, dibujar mejor, tener más tiempo.

La perspectiva del profesor

La profesora, que también es investigadora en este estudio, hizo este comentario "Me sorprendió escuchar las profundas reflexiones de mis alumnos, eran más maduros de lo que pensaba, tienen una profundidad de corazón que me dejó sin palabras"(P. Boberg, comunicación personal, 20 marzo de 2022).

Una de las actividades más exitosas fue la del árbol mágico. El profesor salió a pasear por el parque con un grupo de alumnos para encontrar el árbol más antiguo de Copenhague, un árbol que pudiera inspirar calma y paz. Una vez que encontraron este árbol, lo abrazaron y se sintieron relajados.

Otra experiencia exitosa fue el estado de ánimo, en el que los niños identificaban sus emociones cada mañana. Pusieron sus nombres en los dibujos que mostraban caras tristes, enfadadas, felices, preocupadas y tranquilas. Se sintieron seguros al participar en esta actividad y se mostraron abiertos a comentar por qué se sentían así. A lo largo del día se les invitó a cambiar sus elecciones si tenían nuevas emociones. Los niños eran libres de compartir sus emociones con

su profesor y sus compañeros. La profesora animó a los niños a preguntarse cómo se sentían, mostrando interés y respeto si preferían no hablar. Se desarrolló el sentido de la empatía.

Por último, la actividad de los objetivos, en la que los niños se centran en un objetivo específico para el día, parecía ser eficaz. Un niño con comportamiento opuesto tuvo algunos problemas para identificar su meta. La profesora sugirió lo siguiente: "Tu objetivo puede ser decir que sí". Y durante el día el niño estaba relajado, porque decía sí al trabajo y al juego en armonía con los demás niños.

Los resultados de este estudio, en definitiva, destacan la importancia de un programa de aprendizaje social y emocional en la escuela primaria. Ofrece una visión general de la aplicación de un proyecto de aprendizaje social y emocional en una escuela danesa con el fin de promover la conciencia de sí mismos y las habilidades de autogestión de los niños.

Por un lado, se puede investigar más para desarrollar herramientas innovadoras y creativas que ayuden a los niños a ser conscientes de la competencia social y emocional. Con este propósito se ha pensado en crear un espacio web accesible o una aplicación para los alumnos, algo similar a la aplicación Mood Meter, un paso fácil hacia la gamificación de la SEL (Farber, 2022), una herramienta de comprobación que puede capacitar a los niños para convertirse en científicos de las emociones.

Por otro lado, el presente estudio tiene ciertas limitaciones. Una de ellas es que los datos se recogieron a través de autoinformes y observaciones de los profesores, lo que produce un tipo de información subjetiva que es propensa a cierto grado de sesgo. Podría ser científicamente mejor, medir las habilidades emocionales de los niños involucrados, pero hay un problema con eso que es la falta de medidas de habilidad para los niños en el rango de edad investigado y la complejidad de las evaluaciones.

La muestra para esta investigación incluye sólo un aula de la escuela, no ofreciendo una muestra representativa de toda la institución.

Algunas barreras son la falta de compromiso de otros compañeros que enseñaban a los mismos niños pero que no siguieron el proyecto SEL. Como informan Jones et al., (2017) también hemos evidenciado los desafíos restantes, como la dosis y la duración insuficientes de las lecciones de SEL. La fragmentación y la marginación son los otros puntos porque las habilidades SEL no se ven como una parte central de los planes de estudio; pueden ser vistos como extracurriculares.

Como muestra el estudio realizado por Darling-Hammond et al., (2017), podría ser una solución implementar un proceso de desarrollo profesional, creando un programa de coaching para los profesores. Además, los planes de estudio deberían centrarse en potenciar el aprendizaje social y emocional de los niños para garantizar mejor el desarrollo de todos, como los niños con necesidades especiales o con un trastorno emocional. La creación de un espacio real para la educación emocional dentro del currículo escolar debe crearse a través de programas sistemáticos que garanticen su impartición de forma adecuada y común, y no como acciones aisladas.

Tanto los estudiantes como los adultos son parte del proceso de aprendizaje permanente para desarrollar y utilizar fuertes habilidades SEL (CASEL, 2019). Un gran cambio en el sistema educativo diario podría ser posible si solo los profesores, los líderes y las agencias de tiempo extraescolar utilizan estas prácticas SEL para construir en colaboración entornos en los que el bienestar emocional sea la prioridad.

Se cree que sólo cuando todo el equipo colabora es posible tener un impacto total. El SEL debe ser consistente y reflexivo para crear una cultura segura, resiliente y emocionalmente desarrollada.

Síntesis

El presente estudio plantea varias cuestiones nuevas para futuras investigaciones para tener en cuenta dentro de la escuela. Los niños deberían ser capaces de reconocer y nombrar emociones sencillas como la tristeza, la ira y la alegría.

En la escuela, por ejemplo, pasan la mayor parte del tiempo jugando con otros. Pero ¿tienen las herramientas necesarias para gestionar este tiempo adecuadamente? ¿Cómo se expresan los niños? Y si expresan el estado emocional que sienten, ¿saben también controlarse?

Si bien es cierto que las familias juegan un papel fundamental en el desarrollo de los niños, no hay que olvidar que pasan buena parte del día en la escuela y es ahí donde está el quid de la cuestión. En muchas ocasiones, los profesores pueden tener grandes dificultades para gestionar el temperamento de algunos alumnos que muestran dificultades para gestionar y controlar las emociones desagradables.

¿Y cuando hablamos de emociones desagradables, a que nos hacemos referencia?

Se nominan desagradables aquellas emociones que nos desafían, que provocan sentimientos difíciles de gestionar y que a veces se convierten en minas terrestres en el aula. Algunas de estas manifestaciones esconden otros problemas que pueden requerir apoyo psicológico y/o asesoramiento, pero muchas de ellas son sólo manifestaciones que se pueden prevenir con una buena educación social y emocional.

Esta investigación, pero, se limita a una sola escuela de un país nórdico. De hecho, la necesidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales surgió de una realidad, siendo conscientes de que el contexto danés es amplio y ofrece diferentes puntos de vista. Por este motivo, sería conveniente obtener datos realizando este análisis con la participación de varios centros escolares y, en consecuencia, de varios profesores y personal escolar implicados. Durante la elaboración del proyecto, se ha considerado si el diseño respondía a las necesidades identificadas junto con la coherencia. En particular, se ha reflexionado sobre la eficacia de las estrategias para cumplir los objetivos previstos.

Las perspectivas de futuro podrían ser muy interesantes. Tal y como se describió el proyecto, presenta la oportunidad de difundir todo el plan y los resultados a través de diferentes herramientas de comunicación. Se ha previsto, al final del programa y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, colaborar con una editorial para contar con el apoyo de un ilustrador que, siguiendo las fichas elaboradas por los alumnos, deberá definir el contenido de los dibujos sin modificar la idea original. Actualmente se está estudiando la idea de crear una página web para garantizar el acceso abierto del contenido a los alumnos implicados y a todo el personal del centro. Esto para dar a conocer los beneficios de tratar los contenidos sociales y emocionales junto con las demás asignaturas.

El interés por cómo implementar el aprendizaje social y emocional en el aula ha crecido tanto que surgió la necesidad de visitar diferentes escuelas en Dinamarca. Esta necesidad está motivada por el hecho de que queremos tener una visión lo más amplia posible del sistema danés. Es esencial para desarrollar un análisis más preciso y poder llevar a otros lugares esta forma de innovación que hace que el sistema educativo nórdico sea tan eficaz. Por lo tanto, creemos que es muy importante que se investigue, evalúe y publique el diseño de los proyectos emocionales que se llevan a cabo en los diferentes centros escolares, con el fin de proporcionar un conocimiento sobre los resultados, que pueda ayudar a implementar intervenciones sistemáticas en cuanto al desarrollo de las habilidades emocionales.

“Mientras enseñó continuó buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”.

Paulo Freire



CAPÍTULO 7

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Introducción</i>	230
<i>Antecedentes de la investigación</i>	230
<i>Marco de investigación</i>	231
<i>Método: el proceso de observación participante</i>	233
7.1. <i>La documentación en la escuela mediante los medios tecnológicos y de comunicación</i>	234
7.1.2. <i>Tipo de estudio: el modelo de trabajo de job shadowing</i>	240
7.5. <i>Población y muestra</i>	246
<i>El proceso de recogida de datos</i>	249
<i>El diseño de los instrumentos</i>	253
<i>El análisis de datos</i>	262
<i>Síntesis</i>	265

Introducción

En este capítulo se presentan las preguntas y los objetivos que han guiado el proceso investigador, así como la descripción de diseño utilizado y de los aspectos metodológicos. Al principio, se expone el contexto de la investigación, detallando las acciones previas, el marco teórico y las fases que caracterizan el trabajo de campo. Cada fase es descrita detallando las preguntas que han acompañado la investigación juntos con los objetivos. Luego, se analiza el marco metodológico del estudio, cuyo proceso de observación y, siguiente documentación de las prácticas observadas en las escuelas mediante el uso de herramientas tecnológicas y redes sociales, ha sido de gran relevancia.

La escuela en la que se realizó la práctica de observación está ubicada en Dinamarca, en la capital de la región, la ciudad de Copenhague, y por razones de economía de redacción se referirá a ella como “escuela danesa”. Además, se analizaron, actividades innovadoras en el marco de la educación socioemocional, observadas en diferentes escuelas en el territorio de Dinamarca y una en Finlandia.

Finalmente, tras una descripción del proceso de documentación a través de medios tecnológicos y su difusión por los canales sociales, se describe el proceso de job shadowing, una metodología que ofrece nuevas perspectivas de estudio facilitando un intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales del contexto educativo. Por último, en los apartados finales se describen las personas participantes, el diseño de los instrumentos de investigación junto con el proceso de recogida de la información y las técnicas para el análisis de datos.

Antecedentes de la investigación

El propósito de la presente investigación fue impulsar el conocimiento sobre las prácticas que, en las escuelas, hacen posible la educación socioemocional. Desde este enfoque, la inteligencia se encuentra con la emoción en la escuela a través de una educación que se preocupa de desarrollar las habilidades sociales y emocionales. En este estudio se han analizado las experiencias conocidas con él termine de aprendizaje social y emocional (SEL), utilizado para definir un proceso de aprendizaje que lleva no solo a desarrollar habilidades académicas, si no que aquellas habilidades que los individuos necesitan para establecer metas, manejar el comportamiento, construir relaciones y procesar información. Estas habilidades y competencias se desarrollan a lo largo de nuestra vida y son esenciales para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida en la comunidad.

El marco teórico que representa el escenario de la educación emocional nació en América, por lo que se recopilaron programas implementados en los planes de estudio de las escuelas de algunos países de la Unión Europea como Italia, España, Reino Unido y, mediante un trabajo empírico, en los países del norte de Europa.

El escenario es representado por la investigación-acción, con un enfoque comparativo; de hecho, se ha tenido en cuenta la legislación del país y las características socioculturales

determinantes en la vida y en el crecimiento educativo de los estudiantes observados. Es necesario analizar los diferentes sistemas educativos cuyo estudio ayuda para la comprensión de aspectos característicos de la vida de una nación. El enfoque metodológico adoptado por los maestros y contemplado en el presente plan de trabajo es activo, es decir que permite la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales. Por lo tanto, las metodologías implementadas, deberían permitir a los estudiantes de ser protagonistas del propio aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de todas las inteligencias según el enfoque de Howard Gardner (1985), que, con su teoría de las Inteligencia Múltiples, ha intentado explicar el pensamiento humano desde una perspectiva más amplia.

Surge espontánea el planteamiento de la pregunta siguientes:

¿Por qué la mayoría del alumnado, desde la etapa de educación infantil hasta la universitaria, no ve la escuela como un lugar de felicidad posible, de plenitud humana?

Los centros escolares deberían ser lugares de pasión, de entusiasmo, de bienestar, un lugar de trabajo gratificante, y por lo tanto se necesita aplicar metodologías activas, basada en el aprendizaje de grupo que inspira pasión, tanto que hay un proverbio africano que dice “para educar un niño hace falta la tribu entera”: significa que será el trabajo cooperativo y la riqueza de las interacciones las que favorecen una buena inteligencia emocional en el alumnado.

Marco de investigación

El proyecto de investigación se enfoca en un modelo multisistémico y multimodal que considera el ámbito de la educación en su complejidad. Se inscribe en el marco de la investigación cualitativa que entiende la realidad de forma holística, observando el contexto en su forma natural, entendiendo sus diferentes perspectivas (Sandín, 2003). Para llevar a este objetivo se exige la utilización de diversas técnicas interactivas y flexibles, en un enfoque constructivista, globalizado y activo. La elección de esta metodología se expresa claramente en la reflexión de Olabuénaga (1999) que compara las acciones del investigador a las de un artista que "utiliza la descripción y la narración, tiende al lenguaje literario, busca una narrativa que a partir de la escritura se pueda dibujar una realidad" (p.23).

Es importante afirmar que la naturaleza y las características de los fenómenos educativos requieren una variedad de métodos y técnicas de investigación, por esta razón se considera un diseño de métodos mixtos, para hacer frente a una realidad que se presenta compleja y dinámica. El diseño de investigación es flexible y se va concretando progresivamente durante el desarrollo de las observaciones. El método de investigación utilizado tiene como finalidad de descubrir conocimiento, a través de una vía inductiva, con un carácter exploratorio de comprensión de la realidad y con una mirada etnográfica. Al mismo tiempo, se comprende la realidad para transformarla, involucrando los docentes mismos que participaron activamente al proceso, según el método de la investigación acción. La intención fue comprender las metodologías de enseñanza, y con este propósito se ha desarrollado un proceso de investigación etnográfico de tipo naturalista,

realizado en la situación natural tal como es. Es necesario afirmar la importancia del contexto, donde el objeto de observación ha sido la acción humana, desarrollada en prácticas y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes observados.

Con ello se pretende describir los proyectos implementados en las escuelas y las prácticas desarrolladas por los profesores desde la perspectiva de sus competencias metodológicas y gestionales. Se considera, por lo tanto, el paradigma de la investigación cualitativa con el uso de las estrategias de observación participante y de job shadowing; con las técnicas de recolección de datos como entrevista, diario de campo, análisis de documentos. Se han utilizado como instrumentos de investigación la encuesta y el cuestionario, con el objetivo de describir actitudes, opiniones, y comportamientos.

Además, el proceso investigador se centró en el diseño, desarrollo e implementación del plan de investigación con el objetivo de ofrecer a los docentes apoyo práctico, proponiendo estrategias, técnicas operativas para implementar en el aula. Ha sido iniciado un análisis del contexto específico y de los efectos producidos en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con este enfoque de investigación-acción, el investigador es parte integrante del proyecto y de su desarrollo, la meta es proceder al logro de los objetivos definidos a través de la participación de todas las partes interesadas.

En la primera fase de planificación se identifica el problema mediante las siguientes preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático?

Esta etapa es necesaria para entender el estado de la cuestión mediante una revisión documental. En la investigación acción, la reflexión recae principalmente sobre la acción; esto es porque el énfasis se pone en la acción, más que en la investigación (Latorre, 2003). La acción está controlada mediante una recogida de datos sistemática, a través de técnicas como notas de campo, diarios, cuestionarios, entrevistas u observaciones. Se observa la acción para poder reflexionar sobre lo que se descubre y aplicarlo a la acción.

Los datos contienen pruebas o evidencias sobre las acciones que serán interpretadas y evaluadas disponiendo de un registro de control y evaluación, identificando criterios específicos e indicadores que le puedan proporcionar evidencia. Para recoger información se puede observar lo que las personas dicen o hacen, con preguntas y con materiales (grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos de los alumnos). La reflexión constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de reflexión. En esta fase, se realiza el momento en que se necesita centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo interpretar la información; este proceso requiere creatividad. Al fin se necesita recopilar, reducir y preparar la información para hacerla manejable y comprensible.

Durante el trabajo de campo, mediante una investigación de lo que pasaba en las escuelas de diferentes contextos, se han aportado datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender. En breve, han sido analizados varias prácticas implementadas en las aulas de primaria, considerando el modelo de educación socioemocional y

como enfoque integrador la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996).

El trabajo de campo y la aplicación de un plan de acción considera el escenario propuesto por CASEL (2006, 2008), teniendo en cuenta los recursos, prácticas e instrumentos desarrollados en el citado centro de investigación internacional. El interés de la investigación se ha centrado especialmente en las actividades realizadas por los docentes y en las metodologías adecuadas para desarrollar un proceso de educación socioemocional. Las etapas del proceso mencionadas serán explicadas en el siguiente apartado, explicitando las preguntas de cada fase y los objetivos específicos.

Método: el proceso de observación participante

El enfoque de la investigación ha sido cualitativo, mediante el desarrollo de un proceso de observación participante y una inmersión en el campo donde el investigador/observador tiene un rol activo. La definición de observación participante aportada por Bisquerra (2014) sustenta nuestra conceptualización de la técnica al afirmar que: "la observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando" (p. 332). La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística. Por lo tanto, ha sido conducida una inmersión en el campo, donde la muestra, representada por el profesorado del grado tercero y cuarto del grado de instrucción primaria, fue consciente de ser observada.

La práctica de observación tuvo como fin conocer las metodologías y estrategias que implementan procesos de educación socioemocional en niños de edad entre 6 y 11 años. La selección del centro, cuyo nombre es Nørrebro Park Skole, "Escuela de Nørrebro Park", para ser más precisos, tiene justificación por la implementación en el currículum escolar de una tarea obligatoria denominada Klassen Tid, un tiempo en que el estudiantado y las personas docentes se dedican a hablar en un ambiente íntimo y confidencial. Aunque no hay programas específicos de educación socioemocional en la escuela, estas actividades implementan el desarrollo de habilidades socioemocionales. La práctica de la observación ha sido relevante para reflexionar sobre cómo las estrategias de enseñanza implementadas por las personas docentes se acercan a los principios de la educación socioemocional, aunque aplicados de forma indirecta.

Por lo tanto, nos preguntamos: ¿Cómo pueden influir las actividades de los docentes daneses en la aplicación de los principios de la educación emocional de forma indirecta? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias y prácticas de educación emocional en un entorno daneses?

Así, mediante la observación se pretende:

- Definir los proyectos desarrollados en la escuela que se acercan a los principios de la educación socioemocional.

- Describir la organización escolar de la escuela danés.
- Realizar una documentación de prácticas de la educación socioemocional en el contexto danés.
- Difundir las aportaciones sobre la educación socioemocional.

A continuación, se expone el proceso de documentación que ha cumplimentado la práctica de observación en la escuela.

7.1. La documentación en la escuela mediante los medios tecnológicos y de comunicación

La documentación pedagógica consiste en la recogida y exposición sistemática de los procesos educativos, mediante escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras del alumnado, productos gráficos (Mérida Serrano et al, 2012). Presupone una acción selectiva de los aspectos relevantes y significativos de un proceso, que destacan características innovadoras de experiencias vividas. Los propósitos que motivan el acto documental son diferentes; por ejemplo, se documenta para mostrar el resultado de un proceso, produciendo un archivo del trabajo realizado. A la vez, se puede documentar por enseñar el proceso, específicamente, cómo tuvo lugar una experiencia de aprendizaje y el porqué de los acontecimientos y experiencias (Torello, 2011).

Las preguntas que han motivado la elección de la práctica de documentación son: ¿Cómo pueden las herramientas tecnológicas y de comunicación documentar una práctica de observación en una escuela danesa? Además, ¿qué proyectos o actividades se han descubierto a través de este proceso metodológico, que incluyen objetivos cercanos a la educación socioemocional?

En la época actual, la tecnología y los elementos multimedia han cambiado profundamente el estilo de vida. Ha variado la forma de trabajar y la situación de pandemia, debida al virus responsable de la COVID-19, ha hecho más evidente la revolución digital, que ha permitido reformular la cotidianidad a través de nuevas posibilidades de comunicación. En este escenario, los centros educativos han buscado nuevas soluciones y las prácticas digitales se han extendido cada vez más. El proceso de documentación, no solo de los productos finales, sino también y sobre todo de los procesos, se convierte en una oportunidad de formación, si va acompañado de actividades de reflexión y evaluación de las experiencias. Consecuentemente se refleja la necesidad de circulación de conocimientos y competencias colectivas, y también, de reutilización de los conocimientos producidos (Torello, 2011).

La idea de la difusión de prácticas, mediante medios audiovisuales y tecnológicos, aborda la necesidad de compartir experiencias pedagógicas significativas, las cuales pueden ser de gran interés para las personas docentes y educadores en general. Las prácticas analizadas contemplan la necesidad de una educación activa, que ofrece a los estudiantes la oportunidad de opinar y contribuir a la construcción de su desarrollo personal, deviniendo seres activos en sociedad (Rojas et al., 2017). Además, el uso de diferentes códigos como la imagen, el sonido, el vídeo, junto con la

documentación escrita, permite la implicación de la esfera emocional (Torello, 2011). En el entorno actual abundan los medios sociales, con más actores y más información. Sin duda, el modo de dar tratamiento a las noticias se ve influenciado por las mutaciones del esquema de medios, como así también por los nuevos hábitos de los usuarios (Manozzo y Merlo, 2020).

Al mismo tiempo, se necesita tener en cuenta que la comunicación, a través de los medios de comunicación, está precedida por una planificación cuidadosa. Es necesario definir qué y por qué comunicar, considerando el objetivo. Se genera un producto multimedia para informar, educar sobre nuevos sistemas, inspirar a las personas que trabajan en el mismo campo de investigación o animar a quienes aún tienen dudas a empezar. Es un medio eficaz para compartir pensamientos, y prácticas e iniciar posibles colaboraciones que se muevan en un mismo ámbito (National Coordinating Centre for Public Engagement, 2017).

Como expresa Eco (1994):

"Hay dos maneras de caminar en un bosque. En el primer modo uno se mueve para probar uno o más caminos (para salir lo más rápido posible o para llegar a la casa de la abuela, o de Pulgarcito, o de Hansel y Gretel); en el segundo modo uno se mueve para entender cómo está hecho el bosque y por qué ciertos caminos son accesibles y otros no".

El pensamiento que se acaba de mencionar valora la importancia del proceso de documentación, lo cual no es una simple plasmación de contenidos, sino de construcción, en diversos formatos, de un producto público que cuenta lo vivido y pueda ser compartido con los niños, familias y docentes (Mérida Serrano et al., 2012). Cómo reflexionan los autores citados, la documentación representa una herramienta válida para mostrar la vida del aula, mostrando anécdotas y actividades de la cotidianidad, dando valores a las acciones, ayudando al alumnado a compartir los productos realizados también con las familias, quienes, por razones temporales, no pueden compartir y disfrutar el desarrollo de sus hijos e hijas en la escuela. Una de las formas más comunes de difundir prácticas es a través de la creación de vídeos, además porque hoy los contenidos más vistos en redes sociales son tutoriales, vídeos de humor y vídeos musicales. Se difunden vídeos para compartir y difundir valores o creencias. Antes de realizar un video es importante tener un objetivo claro; por eso es recomendable escribir la lista de pasos a seguir. También es importante considerar un título efectivo e imágenes claras, porque las imágenes juegan el 40% de la importancia en la comunicación audiovisual. A esto se suma el cuidado de la iluminación, del sonido y la atención a la duración del vídeo, que no debería exceder los dos minutos (Pina, 2020).

De forma breve, como sugiere Pina (2020), sería útil seguir las recomendaciones siguientes:

- plantear una estrategia,
- adaptar el contenido,

- contar una historia,
- ser directo,
- retar, cuestionar e impresionar.

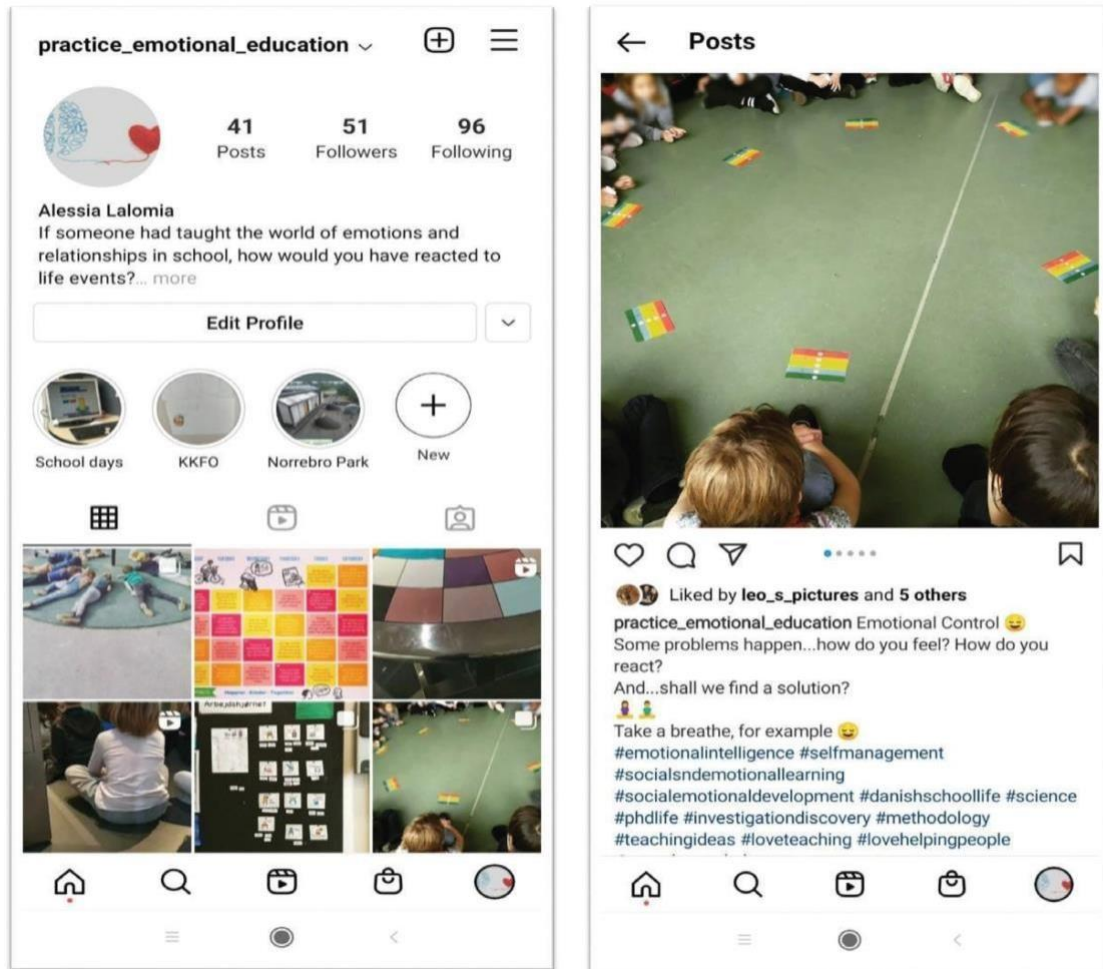
Para conseguir los primeros objetivos es necesario planificar, para lo cual, Trello es una plataforma válida. Utilizando un paradigma de gestión de proyectos Kanban, un sistema de información que controla de modo armónico un proceso de producción, propone un sistema visual con tarjetas, que contienen información acerca de cada uno de los procesos necesarios para cumplir un objetivo fijado (Delgado et al, 2014). Se genera un producto multimedia para informar, educar sobre nuevos sistemas, inspirar a las personas que trabajan en el mismo campo de investigación o animar a quienes aún tienen dudas a empezar. Es un medio eficaz para compartir pensamientos, y prácticas e iniciar posibles colaboraciones que se muevan en un mismo ámbito (National Coordinating Centre for Public Engagement, 2017).

Hay diferentes maneras de distribuir trabajos a través de redes sociales como Facebook, Twitter, o Instagram. Algunas investigaciones muestran el potencial de Instagram como herramienta para la divulgación del conocimiento científico. López (2014) afirma que la ciencia tiene en las redes sociales una herramienta importante para la difusión masiva de investigaciones. Esta red social, creada en el año 2010, es una de las que tienen mayor éxito y crecimiento reciente. Está principalmente centrada en la imagen, a la que se le pueden aplicar filtros y correctivos de color (Sidorenko et al, 2021). Un potencial de esta red social es la funcionalidad que permite a los usuarios compartir fotos y vídeos efímeros, que desaparecen a las 24 horas, usando filtros, stickers, GIF, etiquetas de ubicación y hashtags. Están más vinculadas a la instantaneidad y la espontaneidad, permitiendo narrar algo de manera sencilla (Manozzo y Merlo, 2020).

La Ilustración 11 muestra el uso de la plataforma Instagram. Fue creada una página llamada practice-emotional-education con fotos, posts e historias que muestran la vida escolar en el centro. Se utilizaron etiquetas específicas del entorno educativo danés.

Ilustración 11.

Practice-emotional-education, una página de Instagram



Nota. Elaboración propia

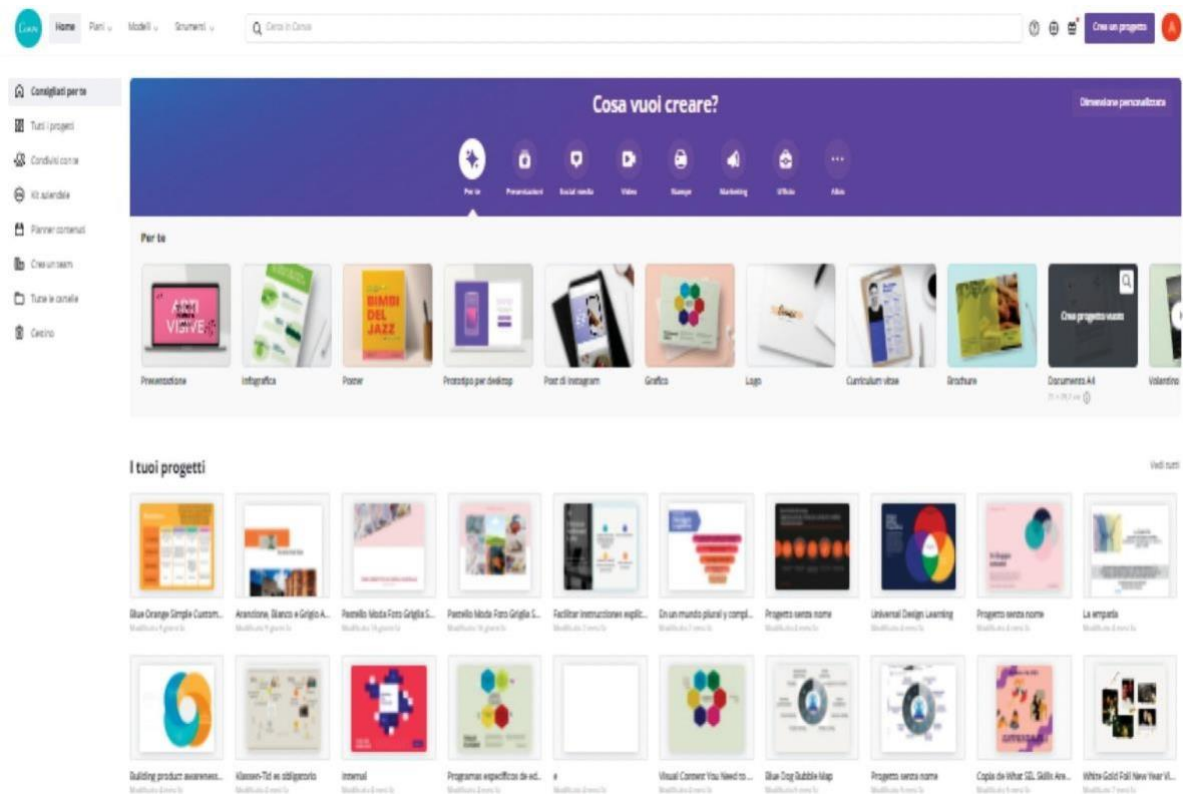
Tratando el tema de la realización de vídeos o creación de imágenes, Canva es una herramienta de diseño gráfico fundada en 2012, que ofrece materiales online para crear diseños y no solo, para ocio o para profesionales. Se puede utilizar de manera práctica y flexible, permite el acceso a una base de datos de fotografías, imágenes, gráficos y personajes, con una facilidad de uso por parte de los estudiantes y una más efectiva simplificación de la enseñanza y el aprendizaje (Dávila, 2018).

Canva ofrece una colección de 8000 plantillas gratuitas para 100 tipos de diseño con múltiples finalidades: logos, posters y tarjetas de visita, volantes, portadas, programas e invitaciones, así como folletos, calendarios, horarios, encabezados para correos electrónicos y publicaciones para redes sociales, entre otras muchas cosas (Fernández, 2020). La ilustración 12 muestra el uso de la plataforma Canva que se utilizó para elaborar los documentos necesarios para la difusión del proyecto de investigación, mediante la creación de mapas e imágenes de impacto

visual.

Ilustración 12.

Los documentos elaborados en Canva



Nota. Información obtenida de <https://www.canva.com/>

Antes de proceder con la publicación y el intercambio del material, es fundamental considerar la ley de privacidad. Como es explícito en el DOUE-L-2016-80807 la protección de las personas físicas, en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, es un tema muy importante. La rápida evolución tecnológica y la globalización han planteado nuevos retos para la protección de los datos personales y, todavía, es necesario que, si el consentimiento del interesado se da en el contexto de una declaración escrita que se refiera a otros asuntos, la solicitud de consentimiento tiene que presentarse de forma inteligible y de fácil acceso con lenguaje claro y sencillo (Unión Europea, 2016). En este sentido, surge la necesidad de utilizar un documento donde se pide el permiso de los padres, en el caso de difusión de imágenes o vídeos con sujetos menores de edad.

Respetar la privacidad de las personas es oportuno y, para evitar complicaciones innecesarias, lo ideal es difuminar los rostros de las personas antes de compartir fotos o vídeos en las redes sociales. Afortunadamente, existen muchas aplicaciones para Android y iOS que permite desenfocar caras u otros elementos en imágenes y vídeos. Blur Photos, por ejemplo, es una aplicación gratuita que permite ocultar la identidad, fumando, de las personas en fotos o vídeos

en iPhone, iPad y iPod Touch. Con Blur Photos puede especificar manualmente el área que se va a desenfocar, controlando la intensidad del efecto de desenfoco (Difrancesco, 2021).

La ilustración 13 muestra el uso de esta aplicación para difuminar las caras del alumnado; la misma herramienta se utilizó para difuminar las caras de las personas también en los vídeos.

Ilustración 13.

La difuminación de las caras



Nota. Elaboración propia.

En última instancia, la práctica de documentación con medios tecnológicos y de comunicación, responde a la necesidad de divulgación científica. Tal como señala López (2008), cuando el deseo es de difundir científicamente, es imprescindible pensar en qué estímulos crearán el interés del público por ampliar la visión del mundo en el que viven y su entorno social y natural. Por esta razón, el uso del soporte tecnológico como medio para documentar y difundir prácticas es válido, aunque en contextos culturales diferentes.

De hecho, la presente investigación presupone en el futuro la posibilidad de observar prácticas de educación emocional en diferentes realidades escolares. Si bien el contexto cultural está cambiando, es necesario definir prácticas constantes de documentación y posterior difusión. Además de la observación, ha sido relevante el modelo de job shadowing que será descrito en el

apartado siguiente, para cumplir con el objetivo de observar diferentes escuelas donde se trabaja de forma específica o no, prácticas de educación socio emocional.

7.1.2. Tipo de estudio: el modelo de trabajo de *job shadowing*

En el marco de investigación cualitativa, se ha conducido una práctica de observación mediante un trabajo de *job shadowing*, implementado durante el curso escolar 2021/2022 en diferentes escuelas seleccionadas por haber desarrollado programas sociales y emocionales o actividades curriculares que promueven el bienestar de los alumnos. La práctica de *job shadowing*, esencialmente, permite al observador ver y comprender los desafíos del proceso de enseñanza/aprendizaje, permitiendo a los docentes observados de adquirir conocimientos sobre metodologías y estrategias desde una perspectiva diferente, representada por la persona del investigador visitante (Rony et al., 2019). De otra parte, el investigador puede conocer de primera mano otro sistema educativo y exponerse a las estructuras, los sistemas y el liderazgo de la escuela, comprendiendo plenamente el enfoque del país sobre el plan de estudios, el aprendizaje y la enseñanza. Los docentes observados, utilizaron estrategias activas, proporcionando a los niños las herramientas adecuadas para conseguir el crecimiento personal que, como reflexiona Sierra-Sánchez y otros (2022), se desarrolla trabajando conceptos como la confianza, el autoconocimiento y la autoestima. Se necesita promover la comprensión y la regulación emocional, impulsar el entrenamiento de habilidades sociales y desarrollar aspectos como el asertividad, el optimismo y la empatía.

Por lo tanto, nos preguntamos: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de proyectos y actividades innovadores que favorecen habilidades sociales y emocionales de estudiantes de primaria?

La idea del proyecto de *Job shadowing* ha sido una consecuencia de una estancia en una escuela en la ciudad de Copenhague. Durante el último semestre del curso 2020/2021, se ha realizado una visita de investigación durante la cual, a través de una inmersión en la vida escolar diaria danés, observando las estrategias de enseñanza de los docentes, se ha producido un gran conocimiento sobre nuevas metodologías y estilos de enseñanza. Visitar escuelas, permite al investigador visitante iniciar un proceso de intercambio de experiencias, estrategias y prácticas eficaces que, aun considerando contextos culturales diferentes, pueden ser de gran utilidad. La movilidad del personal docente, parece ser una necesidad de internacionalizar la investigación, de crear una cultura compartida en la que los diferentes puntos de vista se utilicen para enriquecer a todos los implicados (Hernández, 2009).

En concreto, los objetivos del estudio de visitas de escuelas han sido:

- Promover la participación inclusiva en la vida escolar de las personas para permitir un intercambio productivo y orientar prácticas eficaces de educación socioemocional;
- Animar a los profesores implicados a compartir su enfoque metodológico, reforzando las competencias personales, sociales y didácticas, aplicando estrategias y

metodologías específicas de educación socioemocional, asegurando a los alumnos una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Aumentar el conocimiento de proyectos y prácticas de educación socioemocional desarrollados en escuelas de Europa.
- Aumentar las competencias metodológicas y didácticas en la implementación de formas específicas de educación socioemocional (Rony et al., 2019).

El deseo de involucrarse directamente a la práctica diaria se justifica por los beneficios de estudiar en primera persona la caracterización del currículo escolar de las escuelas y ver sus posibles relaciones con la educación emocional. Por este hecho, sería interesante que dentro de los planes y programas educativos que se llevan a cabo, se tuviera en cuenta la investigación de la educación emocional, llevando a cabo diferentes actividades, programas, proyectos, etc., sobre las emociones (Gomis Canellas et al., 2022). Además, surge la exigencia de transferir conocimientos sobre las investigaciones acerca de la educación emocional, difundiendo varios proyectos con el fin que otros centros educativos puedan reproducirlos y ponerlos en práctica. Las aportaciones que una experiencia de job shadowing añade a un trabajo investigativo es destacado en el trabajo de Rony y otros (2019), describiendo los logros de las personas involucradas en el proyecto: el investigador visitante, el personal docente junto con todos los actores del contexto observado (Tabla 20).

Tabla 21.

Beneficios del job shadowing

Investigador visitante	<p>Aumentar sus conocimientos</p> <p>Apoyar el desarrollo de su carrera profesional</p>
Personal docente	<p>Compartir conocimientos y experiencia con los demás profesores</p> <p>Revisar y reflexionar sobre su propio trabajo y obtener un nuevo punto de vista</p> <p>Apoyar a sus colegas en nuevas prácticas metodológicas</p>

<p>Los actores implicados del centro educativo</p>	<p>Crear un entorno de aprendizaje continuo</p> <p>Fomentar una cultura de intercambio de conocimientos y experiencias</p>
-----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia adaptada de *Job Shadowing as One of the Effective Activities in the Promotion Process Creates Quality Managers* (pp. 388-396), por Rony, Zahara Tussoleha and Lubis, Fatimah Malini and Rizkyta, Aulia, 2019, *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8 (2S).

A través de esta metodología, ha sido posible conocer diferentes escuelas recogiendo los proyectos implementados y los modelos teóricos que dan soporte a cada institución. En concreto, durante las visitas se han mantenido conversaciones con los docentes y con las personas responsables de la implementación de dichos proyectos para el desarrollo del bienestar social y emocional; conociendo directamente la cotidianidad de la vida de las escuelas. Por lo tanto, se obtiene una descripción de los enfoques teóricos de cada institución, comentando las características de la organización escolar y las metodologías novedosas acerca de la educación socio emocional.

Ullerødskolen es una escuela especial independiente con un acuerdo de funcionamiento con el municipio de *Fredensborg*. La escuela cuenta con su propia dirección, personal administrativo, un psicólogo y un consejero familiar. *Ullerødskolen* se encuentra en la primera planta del departamento de la escuela *Kokkedal*, con estudiantes de grado de primaria y de bachillerato hasta el grado 9. Las escuelas funcionan como una unidad físicamente delimitada con su propio patio, aulas y salas de actividades. Los entornos de aprendizaje se apoyan visualmente.

El apoyo visual está presente en todas las aulas, pero puede adoptar diferentes formas y expresiones en función de la edad y las necesidades de los alumnos. El apoyo visual contribuye a una experiencia de previsibilidad y estructura, proporcionando confianza a los alumnos y apoyándolos en los cambios que se producen durante una jornada escolar. Se implementa una pedagogía específica inspirada en el programa TEACCH, un enfoque pedagógico desarrollado para personas con autismo. La pedagogía TEACCH sigue siendo uno de los principales enfoques en *Ullerødskolen* (Ilustración 14) e impregna el entorno de estructuras claras, sistemas visuales con el énfasis en el apoyo a los recursos y la independencia de los estudiantes.

Ilustración 14.

Los ambientes de Ullerødskolen



Nota. Elaboración propia.

Humblebæk es una escuela tradicional que tiene dos departamentos, uno cerca del bosque y de la playa y otro cerca de un pequeño y acogedor pueblo pesquero. Tres son los valores de la escuela - ambición, educación y comunidad - son puntos de referencia comunes que garantizan las mejores condiciones para que los estudiantes continúen su formación. Todos los personajes de la escuela son comprometidos con los demás y ven la diversidad como una fortaleza. En la Escuela Humlebæk (Ilustración 15), los alumnos, el personal y los padres forman parte de una sólida comunidad, con el soporte de un plan de inclusión específico.

La escuela considera fundamental que todos los alumnos desarrollen competencias que les permitan participar activamente en la comunidad democrática, motivados al experimentar las oportunidades de la sociedad que les rodea y el vínculo entre la teoría y la práctica. Existen entornos para la educación especial, un hogar para el aprendizaje del danés como lengua L2. La escuela ofrece el apoyo de un pedagogo y un psicólogo que soportan a los profesores. Algunos de ellos están especializados en determinadas disciplinas y ofrecen apoyo en áreas específicas (lectura para los niños con dificultades, soporte de niños con necesidades especiales, referente por los proyectos de la institución). La escuela trabaja en la aplicación de una estrategia anti-acoso de forma sistemática, considerando la diversidad como una cualidad.

En concreto, el grupo *AKT*, (Comportamiento, contacto y bienestar) es un equipo que trabaja para identificar problemas de comportamiento y de relación, se encarga de garantizar la inclusión escolar a través de entrevistas específicas con los alumnos, de difundir los conocimientos sobre las características del acoso escolar y de trabajar específicamente las técnicas de resolución de conflictos. Estas acciones, sencillas pero esenciales, se llevan a cabo en colaboración con la familia. Los centros escolares tienen la opción de apoyar al alumno de diferentes maneras en función de sus necesidades. Esto podría incluir:

- Asesoramiento al equipo docente por parte de un profesional, por ejemplo, psicólogo, tutor de *AKT* (comportamiento, contacto, bienestar), atención sanitaria u otros.
- Estrecho contacto y cooperación con la familia y los profesionales.
- Enseñanza especializada, individual o en grupo.
- Apoyo durante las clases y/o los descansos.
- Diferente organización de la jornada escolar.

Ilustración 15.

Los ambientes de Humlebæk



Nota. Elaboración propia.

La Børne UNI, en Vesterbro, es una escuela pequeña y de enseñanza primaria gratuita con unos 300 alumnos divididos en grupos de 10 años. La abreviatura UNI significa Vista, Presencia y Perspectiva. Las escuelas pequeñas forman parte de la Asociación Danesa de Escuelas Libres y son reglamentadas como una escuela privada. En Børne UNI se considera apropiado trabajar sobre los principios de interés y motivación. Por lo tanto, los niños tienen espacio para investigar, experimentar y jugar. Los niños se conocen entre sí a través de diferentes actividades en las que se apoyan y se benefician mutuamente. La comunidad y la cooperación son elementos básicos importantes en la vida diaria de *Børne UNI* (Ilustración 16).

Ilustración 16.

Los ambientes de Børne UNI



Nota. Elaboración propia.

La Escuela Waldorf de Copenhague (Ilustración 17) ofrece educación en un entorno seguro y motivador para todos, alumnos y profesores. El objetivo es promover el potencial del individuo que existe como persona. Una escuela donde la confianza, el valor y la cooperación son los principios fundamentales. Una escuela comunitaria, donde el yo se convierte en nosotros, promoviendo el sentido de pertenencia.

La pedagogía se basa en una triple división entre el desarrollo físico, mental y espiritual del hombre, que se refleja en la organización de la propia enseñanza. La enseñanza es práctica y espiritual, con aulas específicas para actividades que involucran a la persona con todos los sentidos, desarrollando así el aspecto social y emocional de cada uno. Los días comienzan con una

canción que crea un sentido de comunidad, involucrando a los niños en actividades manuales, con juegos sensoriales a través de materiales sencillos y desarrollando la creatividad.

Ilustración 17.

Los ambientes de la escuela Waldorf



Nota. Elaboración propia.

El colegio finlandés mixto SYK de Helsinki es una comunidad unificada, desde 1886 con clases de educación primaria de 3 a 9 años, una escuela secundaria y una escuela secundaria internacional. La escuela cuenta actualmente con unos 1.250 alumnos, muchos de los cuales estudian en SYK (Ilustración 18) durante diez años. La cooperación entre las diferentes clases y formas de escuela es natural. El año escolar en Sykkiläinen incluye una variedad de pasatiempos después de la jornada escolar, excursiones y visitas de estudio, conferencias de expertos, días temáticos, eventos especiales y celebraciones.

La escuela puede establecer sus propios objetivos pedagógicos, siguiendo los criterios del plan de estudios nacional, elegir a sus propios profesores, desarrollar sus propios currículos. Las iniciativas de la escuela son múltiples. Una es llamada Estudiantes de confianza y consta en el hecho de seleccionar al principio del curso escolar, dos alumnos de confianza de todas las clases de educación primaria con los roles de asistir a las reuniones, organizar diversos eventos, actuar como enlace con el profesor de la clase, los profesores y otros miembros del personal.

La otra es la llamada Hermanas y hermanos mayores y ve a los estudiantes de sexto grado ayudar al profesor de la clase con varios proyectos, lecciones, descansos, excursiones, fiestas y todas las demás tareas solicitadas por el profesor.

Ilustración 18.

Los ambientes del SYK



Nota. Elaboración propia.

En definitiva, las metodologías elegidas han sido eficaces, cumpliendo los objetivos de investigación, aun con limitaciones y reflexiones que serán explicadas en el próximo capítulo. Es importante destacar que las personas involucradas en el proceso de observación han sido los docentes de la escuela de Norrebro, mientras el muestreo del job shadowing es caracterizado por docentes de diversas escuelas de Dinamarca y una de Finlandia. A continuación, se explican las características de los participantes junto con la explicación del método de elección.

7.5. Población y muestra

Los participantes han sido 12 personas docentes, 3 pedagogos y 1 psicóloga del centro educativo de Norrebro Park School en la ciudad de Copenhague, donde se ha realizado la estancia con el programa Erasmus Prácticas. Los participantes son parte de un muestreo no probabilístico, de tipo casual, individuos que voluntariamente han consentido de participar a la investigación, relacionándose directamente con el investigador. Fue determinante la presencia de una tutora en función de trámites entre la investigadora y los docentes y que, considerando los objetivos y las necesidades de investigación, ha elegido las clases donde realizar la estancia.

La muestra elegida considera el criterio de la representatividad, referida a la población del contexto de Dinamarca. Como se define en el texto de Montero y León (2005) mayor es el tamaño de los participantes, mayor es su representatividad, garantizada en este caso por el hecho de haber investigados contextos escolares con docentes y niños de ambos sexos, de diferentes clases sociales, de un rango de edades amplio y de diferentes partes de la región de Dinamarca. Además, la muestra responde a los criterios de idoneidad y accesibilidad.

Fue necesario, así como aconsejan Montero y León (2005), informar los participantes sobre los beneficios de la investigación ofreciendo a los maestros observados un panorama claro sobre los propósitos de la observación, que lejos de ser un juicio sobre la profesionalidad de ellos, fue realizada con una predisposición crítica y abierta a aprender sobre metodologías innovadoras y estrategias de enseñanza y difundirlas en contextos diferentes a lo observado. Al mismo tiempo, ellos eran libres de establecer los momentos oportunos para observar, expresando las molestias o las dudas. El investigador estaba siempre dispuesto a contestar a preguntas o tener conversaciones privadas para profundizar las dinámicas observadas y las técnicas de recogida de datos.

La escuela acoge a alumnos de 0 a 9 años, con un total de 720 alumnos en 30 clases. El personal escolar se compone de unos 80 profesores y educadores, además de otros 10 empleados de gestión y administración. La observación se llevó a cabo con 136 estudiantes, en los meses de mayo y junio de 2021, mientras que la recogida de información, mediante las entrevistas y el envío del cuestionario con 17 personas docentes y educadores, se realizó en agosto y a mediados de septiembre.

La práctica de observación se llevó a cabo con algunas clases y algunas personas docentes, elegidas en función de las características de disposición y apertura necesarias para aceptar a una persona externa como observador en el aula. Las clases de referencia se eligieron teniendo en cuenta el nivel escolar, dando preferencia a los cursos tercero y cuarto, con alumnado de entre 8 y

11 años, tal como se prevé en la descripción del plan de investigación en el que se basa este estudio. El contexto es representado por la Nørrebro Park Skole, donde la enseñanza está basada sobre las normas de convivencia. En las aulas, se promueve un entorno de aprendizaje fructífero, que crea oportunidades para aprender cosas nuevas y, luego, aplicar lo aprendido en un contexto constructivo.

En Nørrebro Park Skole se enseña el respeto de la libertad y cada estudiante es responsable de sí mismo, es motivado para tomar la iniciativa, con una actitud de apertura y curiosidad. La planificación de las actividades se basa en las necesidades y deseos del niño, donde la creatividad, el juego libre, los talleres y las salidas escolares están en el orden del día. Las actividades promovidas deben suponer un reto para el alumnado desde el punto de vista social, motor, creativo e intelectual, en un entorno seguro donde ellos son protagonistas. Específicamente, se trabaja mucho sobre el tema del acoso escolar, que es un problema para la niñez y responsabilidad de los adultos (Mary Fonden, 2021). La idea principal es que la prevención del acoso no es algo que se haga por los niños, sino con los niños, y por eso el diálogo es la metodología básica utilizada.

La relación de la escuela se considera un muestreo probabilístico, porque ha sido elegida al azar, de modo que los individuos de la población de la ciudad de Copenhague han tenido la misma oportunidad de ser parte de la investigación. En el específico, un año antes de realizar la estancia, se ha hecho una búsqueda de todas las escuelas de la ciudad de Copenhague, elegida como destinación para realizar la estancia en el extranjero debido a la fama de trabajar la empatía en las escuelas primarias. Han sido enviados correos a todas las escuelas de la ciudad de Copenhague, y solo una, donde se ha realizado la estancia, se mostró abierta a la presencia de la investigadora. Es necesario recordar que el proceso de investigación, objeto de discusión en esta sede, ha sido afectado por la pandemia debida al COVID-19, por esta razón, muchas escuelas rechazaron la presencia del investigador siendo una persona extraña.

En un segundo momento, terminado el proceso de observación, ha sido iniciado un estudio de job shadowing en diferentes escuelas de Dinamarca y una en Finlandia, en la ciudad de Helsinki. Por este muestreo, se seleccionaron sujetos particulares contactados por ser expertos de educación socioemocional o personas con conocimiento sobre el tema. Los participantes han sido seleccionados con la técnica del muestreo de bola de nieve que se realiza cuando el investigador pregunta a los participantes de recomendar otros participantes durante la observación en el territorio, por medio telefónico o correo. Según una búsqueda avanzada y un análisis de los enlaces con los modelos educativos de las instituciones, han sido contactados por correo, llamadas y con visitas directas las escuelas objeto de interés. La muestra de esta fase del estudio está caracterizada por un total de 12 docentes entrevistados y observados juntos con pedagogos durante el trabajo diario, con estudiantes de edad entre 7 y 13 años, del grado de educación primaria y secundaria. El procedimiento utilizado para la selección fue un muestreo por conveniencia realizado mediante llamadas o visitas con los directores de los centros en la ciudad de Dinamarca o docentes interesados a participar en el proyecto de estudio de visitas de escuelas.

En la ciudad de Helsinki, fue establecido un contacto directo con una docente que, con el

rol de tutora, se preocupó de organizar la visita durante cuatros días en diferentes clases de la institución educativa.

Los docentes que participaron en la cumplimentación del cuestionario utilizando la herramienta cualitativa, Encuesta de la UMU, en la que participaron 26 personas, de los cuales 21 eran hombres y 5 eran mujeres. De ellos, 2 tienen menos de 30 años, 9 se ubican en el rango de edad de 31 a 40, 7 en el rango 41 a 50, 5 en el rango 51 a 60 y 3 de más de 60 años. Diecisiete de los encuestados enseñan en la escuela primaria, 2 en la infancia, 5 en la educación secundaria, 1 en la Universidad y 1 en otra institución no especificada. En cuanto a los años de experiencia, solo 11 tienen una experiencia mayor de 15 años en su campo laboral, 3 oscilan entre 10 a 15 años, 4 de 5 a 10 años y 8 de ellos tienen menos de 5 años. A nivel de preparación, dos de ellos tienen estudios básicos, 1 de educación secundaria obligatoria, 11 de educación superior, 5 de primer ciclo de estudio universitario, y 7 de segundo ciclo de estudio universitario. Son todos educadores, donde 1 es un experto psicólogo y otro es experto en necesidades especiales.

La mayoría de los docentes son mujeres con una edad entre 30 y 60 años. El 65% de ellos son docentes de escuela primaria, con más de 15 años de experiencia en el campo de la enseñanza. Es interesante destacar cómo la mayoría son docentes o tutores, sin ningún docente de apoyo. Esto nos dice mucho sobre el sistema escolar de las escuelas del norte de Europa, donde los niños con necesidades especiales frecuentan colegios diferentes y específicos en tratar la forma de discapacidad. Otro dato interesante es el grado de instrucción de los docentes, que pueden ejecutar la enseñanza sin la necesidad de cumplir ciclos de estudios universitarios.

De los entrevistados el 80,8 % ha participado en alguna actividad (curso, taller, conferencia...) relacionado con la educación emocional como por ejemplo curso para niños con problemas de comunicación, autismo, de educación sexual y desarrollo personal; lucha contra el acoso escolar, clases sobre la pedagogía de Montessori, Steiner mediante seminarios o en la universidad; curso de desarrollo emocional y aprendizaje también seminarios sobre Licette Gus; cursos de emociones e intuición en liderazgo, maestría en educación de niños con necesidades especiales en Alemania, Me&we, LP-modellen, Vie for Mobberi, neuropsicología, conferencia sobre el ADHD y autismo, cursos de educación sobre cómo ayudar los niños sin padres. El 64,5 % no ha recibido formación académica en centros específicos de educación emocional, solo algunos han proporcionado contestaciones siguientes: gestión del aula centrada en el comportamiento, estudio de universidad sobre el desarrollo emocional y su Importancia para el aprendizaje, participación en seminarios internacionales en conferencias sobre la prevención, mentalización, psicóloga narrativa, manejo del miedo entre niños y jóvenes, cursos específicos sobre el manejo de la ira. El 73,1% no ha participado en un programa específico de educación socioemocional, excepto algunos que mencionaron programas como Erityispedagogiikan Perusteet / Fundamentos de la pedagogía especial, KiVa, Lions Quest, Aprendizaje positivo. El 53,8 % ha recibido formación en metodologías de educación socio emocional en la universidad, o a través de cursos en las escuelas, o investigaciones internacionales, talleres sobre el concepto de zona de regulación, asesoramiento a los maestros, mediante la Asociación True North, psicología psicoafectiva de Susan Hart.

Con relación al nivel de preparación de los participantes en la encuesta y de conocimiento

en educación socioemocional desde una perspectiva metodológica resulta que, el 80,8% han asistido a cursos o conferencias sobre la educación emocional pero solo el 34,6% ha cursado en un centro específico de educación emocional, y consiguientemente sólo el 26 % ha sido involucrado en un proyecto de educación socioemocional. Todavía, la mitad de los participantes se ha formado en metodologías sobre la educación socioemocional.

La selección de las escuelas ha considerado los siguientes criterios:

- la aplicación de un programa específico de educación socioemocional SEL.
- escuela en la que, a nivel curricular, se consideraban actividades de educación socioemocional, aunque no se contemplaba un programa específico SEL.

Por lo general, los colegios elegidos tenían que implementar actividades que desarrollaban estrategias y técnicas socioemocionales. Las informaciones recolectadas y las experiencias vividas con los docentes han aportado resultados significativos. Cuanto más grande es el arco temporal a disposición, más grande es la oportunidad de seleccionar escuelas donde se puede recolectar informaciones específicas. Las escuelas visitadas con el método del job shadowing fueron elegidas durante dos meses, y, además, la situación generada por la pandemia debida al COVID ha sido un obstáculo en el proceso de aceptación en las escuelas. No obstante, las experiencias analizadas han aportado interesantes reflexiones mediante la descripción de actividades con los pasos operativos para implementar estrategias de educación socio emocional. Antes de realizar las estancias, ha sido avanzada la búsqueda de las fuentes de informaciones, elegidos los instrumentos e implementado un proceso atento de análisis que ha hecho posible la recogida de datos.

El proceso de recogida de datos

En una investigación cualitativa el proceso de obtención de los datos es flexible y se precisa gracias al contacto con los informantes y comprendiendo la realidad de estudio. El plan de investigación fue desarrollado a lo largo de tres años, el trabajo, por lo tanto, considera tres fases (F.).

1 fase (formación/teórica). Durante la cual fue analizado el marco teórico de referencia, los estudios teóricos de la inteligencia emocional y el apartado metodológico en contextos de escuelas. En este primer momento, se analizaron textos e investigaciones, participando en proyectos de corto plazo dirigidos a descubrir las dinámicas relacionales y las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos teóricos. Se trata de proyectos llevados a cabo en Italia, España y en lugares donde se realizó una formación pedagógica y lingüística (como el Reino Unido). La fase final es la selección del material.

2 fase (formación/empírica). A través del programa Erasmus Prácticas, proporcionado por la UMU, ha sido conducido un tiempo específico en el extranjero para reflexionar sobre actividades

participativas y de observación directa en diferentes instituciones educativas. Se ha prospectado la idea de hacer observaciones en diferentes lugares: entornos físicos (entornos físicos y su organización), entornos humanos (la organización de grupos), entornos interactivos (las interacciones que tienen lugar, formales/informales, planificadas/no planificadas, verbales/no verbales, etc.), entornos relacionados con las intervenciones educativas (los recursos presentes, los métodos y estrategias adoptados, los estilos pedagógicos).

3 f. (reflexiva, empírica). En la fase última, se considera la producción de informes escritos: diario de campo, transcripciones de las grabaciones de las entrevistas, descripción del progreso de los procesos de visitas de escuelas, análisis de los cuestionarios, redacción de artículos científicos y participación a conferencias.

Los datos han sido recogidos a través de estrategias activas y directas como entrevistas, observaciones participantes, estudios de casos, con la adjunta de la realización de un proyecto de elaboración propia hecho con la colaboración de una docente de la escuela. Durante el trabajo de campo, la exploración fue conducida de primera mano a través de la observación participante, con un enfoque etnográfico. Mediante una investigación de lo que pasaba en la escuela, en diferentes contextos, se aportaron datos significativos de forma descriptiva para luego interpretarlos y poder comprender.

Las técnicas de investigación dentro de este marco teórico y metodológico implican una toma de conciencia sobre el rol del observador en el contexto. En este sentido, hacer etnografía no fue únicamente una recopilación de datos, sino el establecimiento de una comunicación empática con los docentes y los estudiantes implicados, para producir conocimiento con y por ellos (Rubio, 1999). Por eso, en los primeros meses, fueron utilizadas técnicas de recogida indirecta, con notas de campo, fotografías de trabajos o documentos utilizados por los líderes o expertos, toma de notas sobre la organización de las aulas y, por último, con la realización de un informe en un diario de observación. Luego, con el consentimiento de los niños y sus padres, se hicieron grabaciones de video y fotografías durante distintas actividades. Al finalizar de la estancia, antes de diseñar e implementar con una profesora un proyecto de educación socioemocional, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los docentes de la escuela disponibles y aquellos observados durante la visita de diferentes escuelas.

En concreto, debido a las dificultades de comprensión del idioma, se ayudó a los docentes a rellenar el cuestionario, anotando cualquier información adicional. El registro de datos durante las entrevistas se realizó a través de grabación, siempre con el consentimiento de las personas entrevistadas, para captar una información más detallada. Lamentablemente, la grabadora no ha sido siempre utilizada por la introversión y la incomodidad de los participantes, y en este caso ha sido conveniente tomar notas durante el encuentro.

Además, han sido entrevistados, presencialmente, un director de una escuela objeto de visita futura, dos expertos creadores de un programa de educación socio emocional MiLife; mediante videollamada, dos docentes implementadores del programa MiLife, una profesora de la Universidad de Copenhague, investigadora en el campo de la educación socioemocional. En el

caso del proyecto MiLife han sido conducidas visitas en casa, consultando los materiales creados por los creadores, y realizando varias conversaciones presenciales. Una profesora de Estocolmo (Suecia) ha contribuido mediante un intercambio de correos para recoger informaciones sobre proyectos de investigación y sobre docentes involucrados en la implementación y el desarrollo de la educación socioemocional en el contexto europeo. La tabla 21 muestra una visión sintética de las técnicas e instrumentos utilizados: actividades de recolección de datos, observación, registros narrativos como notas de campo, registros anecdóticos y diario de campo, y, además, fueron diseñados los instrumentos de entrevista y un cuestionario.

Tabla 22.

El

proceso de recolección de datos

Formulario de datos	Tipo de datos	Definición de tipo de datos
Observación	Notas de campo	Datos de texto no estructurados e imágenes tomadas durante la observación
Entrevistas y cuestionarios	Transcripción de entrevista y preguntas abiertas	Datos de texto no estructurados obtenidos de la transcripción de respuestas abiertas al cuestionario
Documentos	Documentos o documentos escaneadas	Público o privado
Material audiovisual	Imágenes, fotografías, sonidos, videos	Materiales audiovisuales que consisten en imágenes o sonidos de personas o lugares grabados por el investigador

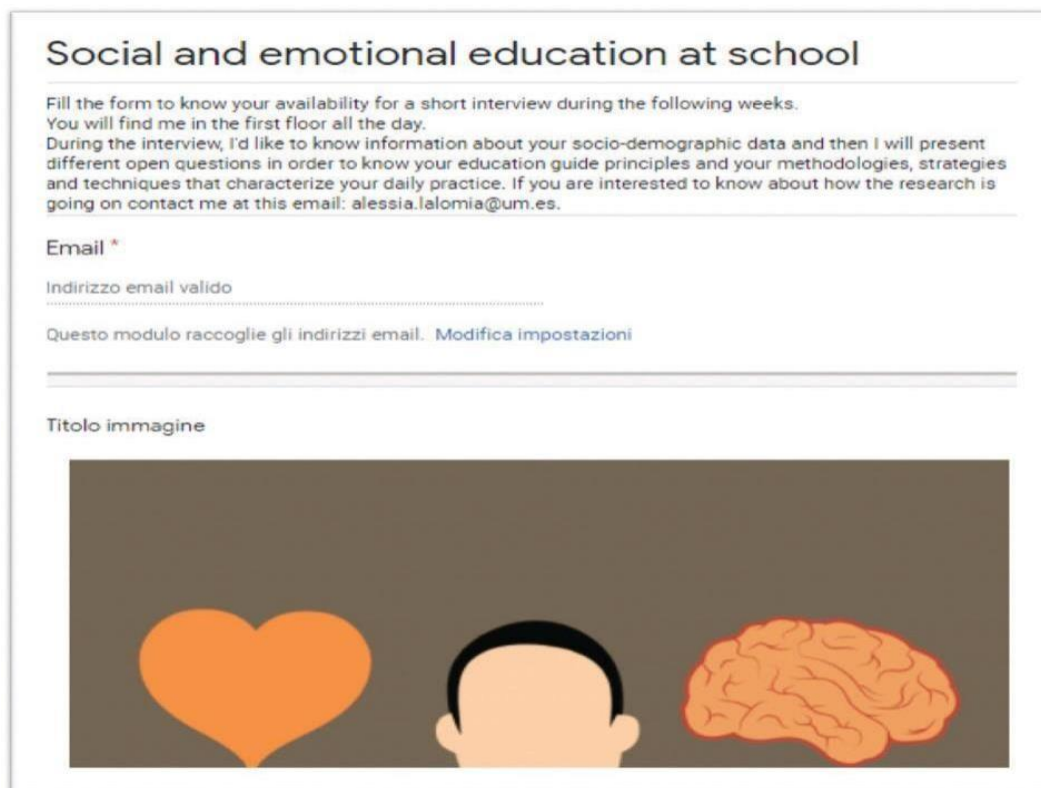
Nota. Elaboración propia, adaptada de *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (p.214), por Creswell, 2009, Pearson.

La definición del proceso de observación y la construcción de los instrumentos de recogida de datos fue una fase preliminar e indispensable para el análisis de la información. Los dos primeros meses fueron puramente de práctica de observación, participando en las actividades dentro la clase, llenando un diario y anotando la información necesaria. Todo fue testimoniado con imágenes y vídeos cortos de las actividades realizadas. Tras el regreso de las vacaciones de verano, se construyeron las herramientas de observación creadas con el apoyo ofrecido por las encuestas de la Universidad de Murcia. En el caso de la entrevista, se elaboró un formulario

utilizando el módulo Google (Figura 18) para conocer la disponibilidad horaria de los profesores y poder entrevistar.

Figura 1

Formulario de Google Drive



The image shows a Google Form titled "Social and emotional education at school". The form contains the following text: "Fill the form to know your availability for a short interview during the following weeks. You will find me in the first floor all the day. During the interview, I'd like to know information about your socio-demographic data and then I will present different open questions in order to know your education guide principles and your methodologies, strategies and techniques that characterize your daily practice. If you are interested to know about how the research is going on contact me at this email: alessia.lalomia@um.es." Below this text is an "Email *" field with a placeholder "Indirizzo email valido" and a link "Questo modulo raccoglie gli indirizzi email. Modifica impostazioni". At the bottom, there is a section titled "Titolo immagine" with an image containing three icons: a heart, a person's head, and a brain.

Nota. Elaboración propia.

En el mes de septiembre, se realizó una reunión con los líderes de la escuela mostrando un informe del proyecto de investigación y la actividad de observación realizada. Este informe (ANEXO 4) junto con una Newsletter (ANEXO 5) realizada para agradecer la acogida de la observadora en la escuela, fueron elaborados con Canva y, en esta ocasión, se validó el consentimiento para solicitar el permiso de los padres y autorizar una futura actividad de fotos y vídeos en el aula. Las prácticas observadas fomentaron el conocimiento del sistema escolar danés y ofrecieron la oportunidad de crear diversos contactos con profesores y directores de escuelas en Dinamarca y, además, de una escuela en Finlandia. En primer lugar, se contactó con el centro educativo para proporcionarle información sobre dicha investigación, así como para solicitar su colaboración. Se envió al personal de secretaría de las instituciones una carta informativa con la descripción del estudio, y se les proporcionó el consentimiento requerido para la admisión del investigador en las escuelas. En una segunda fase, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021, se realizaron las visitas, solicitando la participación de los docentes mediante un cuestionario on-line y mediante una entrevista de veinte minutos.

La descripción de las actividades considera tres marcos temporales, antes de la

realización de la visita a las escuelas, durante y después. Antes de la visita, fue pertinente establecer contacto con la escuela anfitriona, por correo electrónico, presentando el plan de visita de la escuela. Fue enviado un volante (ANEXO 6) con las informaciones necesarias, explicando el motivo de la visita y la manera de desarrollo. Es importante compartir los instrumentos de observación y que una persona de contacto de los centros dé la bienvenida al investigador, ofreciéndoles un recorrido por las escuelas y facilitando el contacto con los docentes.

Las actividades llevadas a cabo durante el periodo de observación son las siguientes: conversaciones con los líderes de la escuela, entrevistas a docentes y profesionales especializados, observación en la clase, enseñanza de algunos aspectos de la cultura del investigador visitante, intercambio de experiencias con los docentes y expertos, adquisición de nuevas estrategias pedagógicas e innovadoras, registro de vídeos y fotos, actividad de debriefing al final del día escolar.

Adicionalmente las entrevistas y el cuestionario compilados por los docentes observados, ha sido publicada y difundida una invitación a través de los medios sociales de comunicación (Facebook, WhatsApp) o mediante correos personales para docentes interesados o dispuestos a compartirlo en sus redes sociales. Durante las entrevistas ha sido utilizado un protocolo estable, realizándose en una oficina donde se obtuvo el permiso de trabajar para toda la duración de la estancia. Otras entrevistas, por la dificultad en buscar un acuerdo con los docentes, han sido conducidas en las aulas destinadas a las clases o en las oficinas privadas de programación. Usualmente, antes de empezar, se presentaba el proyecto de tesis, informando sobre el propósito del estudio, el uso de los datos y la duración de la entrevista. En la fase de job shadowing los docentes han sido entrevistados en momentos específicos: al final de la actividad de observación en clase o durante el momento del descanso.

Con el proceso de recogida de datos surgió la necesidad de destacar las categorías del estudio, considerando los objetivos de investigación. Por ello, se consideran, por un lado, los documentos producidos con el uso de los medios tecnológicos y de comunicación, y por el otro, los proyectos implementados en la escuela que permiten reflexionar sobre la educación socioemocional. Estas informaciones han sido analizadas mediante el diario de campo y las conversaciones con los docentes. Todavía, fue indispensable diseñar dos instrumentos para la recopilación de datos específicos en coherencia con las finalidades del proyecto de investigación. El proceso de diseño ha sido realizado mediante un análisis de la bibliografía sobre el tema, las características del sistema escolar, una revisión por expertos contactados personalmente y una revisión final propia para el uso de los instrumentos.

El diseño de los instrumentos

La temática de la educación emocional abre las puertas a diferentes escenarios educativos y considera una relevancia de contenidos y modelos a tratar que llevan a estudiar tal ámbito en un contexto internacional. El interés que ha acompañado la investigación ha sido, por un lado, de analizar las estrategias que implementan los docentes en su práctica diaria, focalizando la atención

sobre la conexión con el currículo; por otro lado, se estudian programas específicos, desarrollados en centros educativos o escuelas que estudian la educación socioemocional de manera rigurosa. A través de los estudios analizados a nivel nacional e internacional, se considera el hecho de implementar la educación socioemocional desde los inicios en la educación primaria mediante el diseño curricular básico.

Para esta investigación hemos diseñado ad hoc los instrumentos de recogida de información (ANEXO 7). Hemos tenido presente los objetivos de nuestra investigación para definir las variables incluyendo ítems que nos darán información acerca de la conciencia de los docentes sobre la educación socioemocional y la implementación de estrategias y técnicas específicas que ayudan a los alumnos a devenir personas emocionalmente inteligentes. En primer lugar, se produjo una fase de diseño ad hoc de los instrumentos, mediante la cual, gracias a una revisión bibliográfica (Yoder, 2017, González Caballero et al. 2021, CASEL, 2019; Navarro, 2017) se fueron elaborando unos primeros ítems con referencia a diferentes aspectos que forman parte de la educación socioemocional. Además, como la finalidad era conocer qué tipo de prácticas llevaba a cabo el profesorado en sus sesiones de enseñanza diaria, se optó para el diseño de dos instrumentos:

Un cuestionario sobre las metodologías de educación socioemocional y su conexión con el currículo escolar. Este primer instrumento incluye una opción de respuesta tipo Likert, en la que los docentes-participantes deben responder en base a cinco niveles de menor a mayor acuerdo, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 neutro, 4 de acuerdo y, 5 totalmente de acuerdo. Asimismo, en el primero modelo del instrumento se incluyeron 11 cuestiones referidas a las características sociodemográficas de los participantes, como, por ejemplo, la edad, el sexo, los años de experiencia, la etapa en la que imparten docencia y algunas preguntas referentes a su formación en relación con la educación socioemocional. Tras varios cambios, se dio por finalizada la primera versión del cuestionario, que se dividía en dos apartados claramente diferenciados: las 11 cuestiones sociodemográficas y los 36 ítems con referencia a estrategias de educación socioemocional aplicables al aula por parte de los docentes.

Posteriormente, una vez diseñada la primera versión del cuestionario que, en un principio cumplía casi todos los requisitos para ser utilizado como instrumento de recogida de información en esta investigación, se procedió a analizar su validez y, para ello, se sometió al juicio de 15 expertos. Según Escobar y Cuervo (2008): “el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que puedan dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29). Este es el motivo por el cual, se seleccionaron 15 profesionales, cada uno de los cuales poseía conocimientos en diversas temáticas claramente relacionadas con la investigación como aparece en la Tabla 22.

Tabla 23.

Datos sociodemográficos de los expertos

Experto 1	
Sexo	Masculino
Categoría Profesional	Psicólogo y Psicoterapeuta
Años de experiencia	
Universidad	Universidad de Padua (Italia)
Departamento	Psicoterapia Experiencial
Experto 2	
Sexo	Masculino
Categoría Profesional	Docente
Años de experiencia	20
Universidad	Italia
Departamento	Educación
Experto 3	
Sexo	Masculino
Categoría Profesional	Profesor Colaborador
Años de experiencia	25
Universidad	Universidad de Zaragoza
Departamento	Psicología de la educación
Experto 4	
Sexo	Femenino
Categoría Profesional	Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo
Años de experiencia	
Universidad	Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Departamento	Investigación sobre los procesos de aprendizaje y formación de conceptos a partir de un enfoque sociocognitivo y neuropsicológico, y también los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnologías digitales
Experto 5	
Sexo	Masculino
Categoría Profesional	Maestro de primaria y Asesor de innovación educativa.
Años de experiencia	29
Universidad	Universidad de Zaragoza
Departamento	Metodología educativa y didáctica
Experto 6	

Sexo	Femenino
Categoría Profesional	Profesor asociado de Didáctica y educación Especial
Años de experiencia	25
Universidad	Universidad de Perugia (Italia)
Departamento	Departamento de Filosofía, Ciencias sociales y Educación
Experto 7	
Sexo	Femenino
Categoría Profesional	Psicóloga y Psicoterapeuta
Años de experiencia	
Universidad	Universidad de Milano (Italia)
Departamento	Departamento de Ciencias Humanas y Educación "R. Massa"
Experto 8	
Sexo	Femenino
Categoría Profesional	Doctora en Psicología y profesora del Área de Psicología Evolutiva
Años de experiencia	
Universidad	Universidad de Cantabria
Departamento	Educación

Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, se contactó con estos jueces a través de un correo electrónico de presentación (ANEXO 8) en el que se explicaban los objetivos de la investigación en un formulario específico (ANEXO 9) y el motivo por el que habían sido escogidos como expertos para participar en la validación del instrumento.

Se les solicitó entonces su participación y, cuando accedieron a colaborar se les adjuntó los documentos de los instrumentos junto con la escala de valoración útil para evaluar los ítems. Dicha plantilla, que se encuentra recogida en el ANEXO 10 incluía unas casillas en las que los expertos debían valorar, con una puntuación entre en 1 y el 4, suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems (siendo 1 nada o poco suficiente/claro/coherente/relevante, 2 suficiente/claro/coherente/relevante, 3 bastante suficiente/claro/coherente/relevante y 4 totalmente suficiente/claro/coherente/relevante). Asimismo, se les pidió que realizaran propuestas de mejora en el caso de encontrarse su puntuación entre los valores 1 y 2 de la escala que se les proporcionaba.

El objetivo de someter la versión inicial del cuestionario a esta validación era eliminar o modificar ciertos ítems mal formulados y determinar la correcta redacción del resto, así como asegurar que el instrumento medía los constructos deseados.

Las propuestas de mejora recogidas de las plantillas de validación del instrumento que, finalmente fueron incluidas en el cuestionario final aparecen reflejadas en las siguientes tablas (Tabla 23 y Tabla 24).

Tabla 24.

Recomendaciones aportadas por los expertos en referencia a las cuestiones sociodemográficas del instrumento.

Jueces	Recomendaciones cuestiones sociodemográficas
Juez n.º 1	Problemas de escritura del texto: ítem 7, la palabra psycholchologist se cambia en psychologist. Ítem 9, falta de espacio entra educationaltaken.
Juez n.º 2	Edad, Sexo, Años de enseñanza, Nivel de estudios en el ítem Suficiencia pone un nivel moderado.
Juez n.º 3	Ítems 8, 10 nivel bajo
Juez n.º 5	Ítem 11 nivel moderado.
Juez n.º 6	Preguntar (ítems 8-9-10-11) "quién" proporcionó esta formación (por ejemplo, centros de investigación, universidades, profesionales cualificados, personas no bien cualificadas, etc.).
Juez n.º 8	En sexo, pone F en lugar de W y añadir opción de Otro.
Juez n.º 14	En las edades poner -30 o + 60, los lectores pueden no comprenderlo porque hay muchas personas entre 20 y 30, y también, entre 60 y 75. En el ítem sobre la educación hay que introducir el ítem Otros: talleres, terciarios, tecnicaturas, trayectos, hogares de adultos.

Juez n.º 15	<p>El ítem 7 presenta un nivel moderado de suficiencia y claridad y no cumple el criterio de relevancia.</p> <p>El ítem 10 presenta un nivel moderado en claridad y coherencia</p>
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración Propia.

Tabla 25.

Recomendaciones aportadas por los expertos en referencia a las cuestiones centrales del cuestionario.

Jueces	Recomendaciones cuestiones centrales del cuestionario
Juez n.º 1	
Juez n.º 2	Ítem 3, 5, 7, 11, 21 nivel moderado. Ítem 31, 36 nivel bajo.
Juez n.º 3	Reducción del número de ítems. Ítems 9, 10 nivel moderado. Ítems 13, 19, 22, 26, 29, 31 nivel bajo.
Juez n.º 5	Ítem 19 nivel moderado y bajo.
Juez n.º 6	<p>Aportar estas correcciones:</p> <p>1. My school has developed a vision for social emotional learning. 2. I use frameworks that influence not only student academic learning but also student social and emotional competencies. Es posible que los profesores no entienden intuitivamente lo que se entiende por "marco" y "visión". Hay que formular con otras palabras.</p> <p>11. I have received professional development on how to integrate social and emotional habilidad instruction with academic instruction. Los ítems anteriores se refieren a las prácticas de enseñanza de los profesores, este se refiere al desarrollo profesional de los profesores. Hay que colocarlo en la siguiente sección "Método y estrategias".</p> <p>Method and strategies</p> <p>12. I base my methodology on positive psychology. Es posible que los profesores no entiendan intuitivamente lo que se entiende por "psicología positiva". Se necesita utilizar otras palabras o insertar ejemplos entre (...).</p> <p>18. My methodology is flexible and variable related to the interests of the children. Añadir a "interests" la palabra "abilities".</p>

	<p>Se aconseja poner ítems en esta sección que hacen referencia a las estrategias cognitivas y metacognitivas, y también, al apoyo que ofrecen las tecnologías de la instrucción al SEL.</p> <p>Curriculum connection</p> <p>26. I implement interesting tasks related to the contents. Cambiar la palabra “interesting” porque es muy genérico como término.</p> <p>31. I use the informal curriculum (e.g., morning mitins, lunchroom, playground, and extracurricular activities). Cumplimentar la frase explicando porque se utiliza el “currículum informal”.</p> <p>36. The lessons consider the existence of multiple intelligences among the children. Reformular el ítem porque es engañoso con respecto a los estudios más recientes sobre las inteligencias múltiples. Un ejemplo: "La enseñanza implica el uso de diferentes modos de representación para hacerla accesible a todos". (véase los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje).</p>
Juez n.º 8	<p>Al definir Suficiencia, cada ítem debería medir cada vez una dimensión y no tres al tiempo, que, de hecho, no lo hace pues lo tienes dividido por secciones para cada una</p> <p>Sería recomendable al inicio definir conceptos clave sobre los que vas a preguntar (como social and emotional learning) para que puedan contestar sobre ello teniendo claro a qué te refieres.</p>
Juez n.º 15	<p>Los ítems 2, 13 presentan bajo nivel de claridad.</p> <p>Los ítems 18 y 21 presentan niveles moderados en todos los criterios.</p>

Nota. Elaboración propia.

La versión definitiva del cuestionario consta, en primer lugar, de 11 cuestiones sociodemográficas. A continuación, el cuestionario se compone de un segundo bloque con 37 ítems de respuesta en base a la escala Likert de cinco niveles de menor a mayor grado de acuerdo (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutro, de acuerdo, totalmente de acuerdo). Los ítems que conforman el cuestionario están relacionados con el uso de la educación socioemocional en las prácticas diarias. Como contempla el Código de Buenas Prácticas de la EIDUM (2014), es común que todos los programas de doctorado dispongan de una Comisión Académica, que, junto con el coordinador de la tesis, se ocupa del adecuado desarrollo de los programas. Por lo tanto, la última fase de este proceso fue el envío del documento a la comisión ética de la Universidad de Murcia que nos confirmó un informe favorable (ANEXO 11).

El 2º instrumento es la Entrevista para investigar la puesta en práctica de principios de educación socioemocional. Cómo define Bisquerra (2009) las entrevistas son útiles para la descripción de un fenómeno educativo, y además permiten el desarrollo de una primera

aproximación a la realidad objeto de estudio. En este apartado, se ha diseñado una entrevista semiestructurada, con preguntas cerradas para lo que concierne las características sociodemográficas de los entrevistados. En cambio, el tema de las prácticas efectivas realizadas en clase se analiza mediante preguntas de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica. Asimismo, en el primero modelo del instrumento se incluyeron 11 cuestiones referidas a las características sociodemográficas de los participantes, como, por ejemplo, la edad, el sexo, los años de experiencia, la etapa en la que imparten docencia y algunas preguntas referentes a su formación en relación con la educación socioemocional. Tras varios cambios, se dio por finalizada la primera versión de la entrevista, que se dividía en dos apartados claramente diferenciados: las 11 cuestiones sociodemográficas y las 13 preguntas con referencia a informaciones específicas de las actividades socioemocionales implementadas en aula por parte de los docentes.

Posteriormente, una vez diseñada la primera versión de la entrevista que, en un principio cumplía casi todos los requisitos para ser utilizada como instrumento de recogida de información en esta investigación, se procedió a analizar su validez y, para ello, se sometió al juicio de 15 expertos. El procedimiento utilizado ha sido descrito anteriormente con la explicación del diseño del cuestionario. El objetivo de someter la versión inicial de la entrevista a esta validación era eliminar o modificar ciertas preguntas mal formuladas y determinar la correcta redacción del resto, así como asegurar que el instrumento medía los constructos deseados. Las propuestas de mejora recogidas de las plantillas de validación del instrumento que, finalmente fueron incluidas en la entrevista final aparecen reflejadas en la siguiente tabla 25.

Tabla 26.

Recomendaciones aportadas por los expertos en referencia a las preguntas de la entrevista.

Jueces	Recomendaciones cuestiones sociodemográficas
Juez n.º 6	<p>12. What are your guiding principles for working with children? Es una pregunta amplia, se aconseja ofrecer ejemplos de “principles”. Preguntar qué estrategias utilizar para promover las competencias socioemocionales. Preguntar cuándo y cómo se enseñan las competencias socioemocionales (momento específico en el día, quién lo hace, por cuánto tiempo).</p>
Juez n.º 8	<p>Si se considera el marco es de Goleman, las preguntas no cubren todos los factores del modelo Incluir los criterios de efectividad de la educación socioemocional, p ej. Metaanálisis de Durlak et al., 2011. Formular el tercer objetivo “Identify the coping strategies or levels of resilience of teachers against the socioemotional education” Si se pretende medir el clima, estrategias de coping o resilience, buscar escalas validadas para ello porque son constructos que requieren de toda una psicometría para medirlo.</p>

Nota. Elaboración propia.

La versión definitiva de la entrevista consta, en primer lugar, de 11 cuestiones sociodemográficas. A continuación, se compone de un segundo bloque con 13 preguntas de respuesta abierta relacionadas con el uso de la educación socioemocional en las prácticas diarias. Específicamente, se necesita conocer cómo organizan las actividades, cuánto tiempo utilizan para desarrollar habilidades socioemocionales y si privilegian algunas técnicas de enseñanza. Como contempla el Código de Buenas Prácticas de la EIDUM (2014), es común que todos los programas de doctorado dispongan de una Comisión Académica, que, junto con el coordinador de la tesis, se ocupa del adecuado desarrollo de los programas. Por lo tanto, la última fase de este proceso fue el envío del documento a la comisión ética de la Universidad de Murcia. Este proceso ha sido indispensable para cumplir las condiciones más relevantes de los instrumentos: la validez, definida como la cualidad esencial de medir realmente las variables que pretenden medir y, la fiabilidad referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce resultados iguales.

El intercambio con los expertos permitió reflexionar y tomar conciencia de las lagunas y los problemas críticos. No fue necesario hacer muchos cambios y la mayoría de los expertos consideraron que el trabajo era bueno y expresaron su curiosidad por los resultados de la investigación. El grado de acuerdo de los jueces, según el cálculo estadístico de Kendal fue de $W=862$, un nivel alto que nos confirma la validez de los instrumentos. Todos los expertos respondieron rápidamente sin necesidad de recordar la invitación a participar en la investigación. Principalmente, gracias a sus consejos, se introdujeron cambios en cuanto a la terminología utilizada y a la necesidad de determinar específicamente el objeto de estudio, sin asumir el conocimiento de conceptos que necesitaban una delimitación específica.

Luego de haber implementado los cuestionarios y las entrevistas, fue necesario realizar pequeñas modificaciones debido al contexto cultural y a las características de las personas entrevistadas. Durante el proceso de las entrevistas se destacaron aspectos que antes no fueron considerados, como por ejemplo la repetitividad de temas en preguntas diferentes o la necesidad de aclarar términos o conceptos pedagógicos que los docentes desconocían. Lo que se hizo, fue sintetizar las 15 cuestiones en 8, sumando los tópicos objeto de investigación para obtener las informaciones de los entrevistados sin repetir preguntas parecidas.

En el específico, fue oportuno detallar y acompañar las preguntas con ejemplos prácticos para no generar malentendidos. Por ejemplo, la palabra “principios generales de educación” en la primera pregunta, generaba incertidumbre porque los docentes no sabían cómo organizar los pensamientos para contestar siendo el concepto muy genérico. Además, el término de “recursos curriculares” destacaba problema de comprensión ya que no sabían bien definir los aspectos de los resultados académicos y lo que caracterizaba el currículo explícito. En general, propiciar ejemplos durante una entrevista, parece ser una estrategia eficaz para una correcta comprensión de los contenidos. En el cuestionario, han sido aportadas pequeñas revisiones de términos inglés incorrectos que generaban malentendidos, sin necesidad de cambiar la estructura. Por ejemplo, en

el caso de la cuestión sociodemográfica, al preguntar el nivel de instrucción, las contestaciones ofrecidas eran genéricas y no se adaptan a la estructura escolar del contexto de la muestra.

Las acciones de revisión de los instrumentos han hecho posible la correcta administración de estos para recoger los datos y analizarlos, en función de las finalidades de la investigación y de los resultados obtenidos.

El análisis de datos

Los procedimientos investigativos se han llevado a cabo con una actitud crítica y reflexiva, abierta a considerar las respuestas de las diferentes realidades educativas que van más allá de los límites mentales que oscurecen la esencia de una educación, superando las fronteras geográficas y culturales. El análisis de los datos no tiene como finalidad la de alcanzar la objetividad, sino que el estudio de la realidad educativa parte de la construcción de las interpretaciones subjetivas, las experiencias personales de los docentes entrevistados y/o observados. Por lo tanto, el objetivo ha sido el de comprender en profundidad la realidad recurriendo a unas informaciones de carácter global y contextualizadas (Colmenares et al., 2008). De cada participante a las entrevistas, se recolectaron informaciones sobre su título, experiencias de formación recibida, proyectos realizados o asistidos, además de entender el sistema formativo del país donde ha sido realizada la observación y, específicamente, el plan educativo de las instituciones visitadas.

En definitiva, cabe destacar que se ha tratado de un tipo de investigación social, donde el investigador es el principal instrumento de recogida de datos en interacción constante con la realidad social objeto de estudio (Bisquerra, 2004). Teniendo en cuenta el paradigma de la investigación acción, se analizaron críticamente los aspectos observados, teoría y práctica, conocimiento y acción en una dinámica participativa, donde se implica directamente al profesorado junto con los investigadores en todo el proceso (el profesorado es un investigador más) para intervenir en la realidad educativa. Gil (1994, citado por Bisquerra, 2004) define el análisis cualitativo como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones realizadas a partir de los datos con el objetivo de extraer significado relevante respecto a un problema de investigación. Previamente a ordenar los datos, ha sido necesario revisar la calidad de la información, examinando, después de cada sesión, las notas de campo y el informe del diario de observación. Luego, la información ha sido seleccionada, extrayendo las categorías de contenido y codificando.

Las estrategias de análisis de los datos siguen las recomendaciones de Fuentes y Vélchez (s.f), y son:

- Separación de los elementos; diferenciando las distintas unidades de información que componen los textos siguiendo el criterio del tema tratado (metodologías y estrategias educativas).
- Identificación y clasificación de los elementos; examinando las unidades de datos (segmentos) para consentir los procesos de codificación y categorización.

- Agrupamiento; siendo la fase ligada al proceso de antes porque la categorización lleva implícito, en el proceso, la acción del agrupamiento.

Los materiales han sido organizados según el tipo: todas las entrevistas, todos los cuestionarios, todas las observaciones del diario de campo, todo el material visual. Además, se identificaron las informaciones según los lugares de los participantes. Teniendo en cuenta que los datos consistían en 38 páginas de diario de campo y 19 páginas de entrevistas, se ha preferido analizarlos sin necesidad de software particulares y mediante selección de partes de textos relevantes, diferenciándolos con colores distintos, copiando y pegando expresiones y frases en tablas. Durante el análisis, se han leído más veces los datos, en momentos diferentes, para comprender el contexto general. Como datos se consideran los cuestionarios, la escritura del diario de observación, y la transcripción de las entrevistas. Además, se realizaron coloquios personales con el director de la escuela de Norrebro y un director de otra escuela en la ciudad de Copenhague.

En este momento de la investigación se trató de extraer categorías, redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones producidas o identificadas durante el análisis inicial. Los datos del diario de campo han sido buscados teniendo en cuenta como indicadores los proyectos desarrollados en la escuela, delineando quien lo organiza, como se desarrolla y los recursos disponibles en la web, la organización escolar del tercero y del cuarto grado definiendo los elementos en común. En el detalle se buscaban informaciones sobre la organización del aula, del día escolar, de los materiales, de las tradiciones, de los métodos y técnicas utilizadas, de las actividades extra y del tiempo de clase. Teniendo en cuenta los objetivos, y siendo la descripción de actividades esenciales para contestar a la pregunta de investigación, se describieron las actividades observadas, con el soporte de las informaciones de algunas entrevistas. De cada actividad se describe el tiempo, los educadores involucrados, las competencias socioemocionales implementadas, los pasos operativos de desarrollo. En particular, la atención se focalizó sobre el desarrollo del tiempo de clase, porque todas las escuelas visitadas en Dinamarca lo tenían como tarea obligatoria, mientras que en Finlandia se obtuvieron informaciones sobre programas específicos de educación socioemocional.

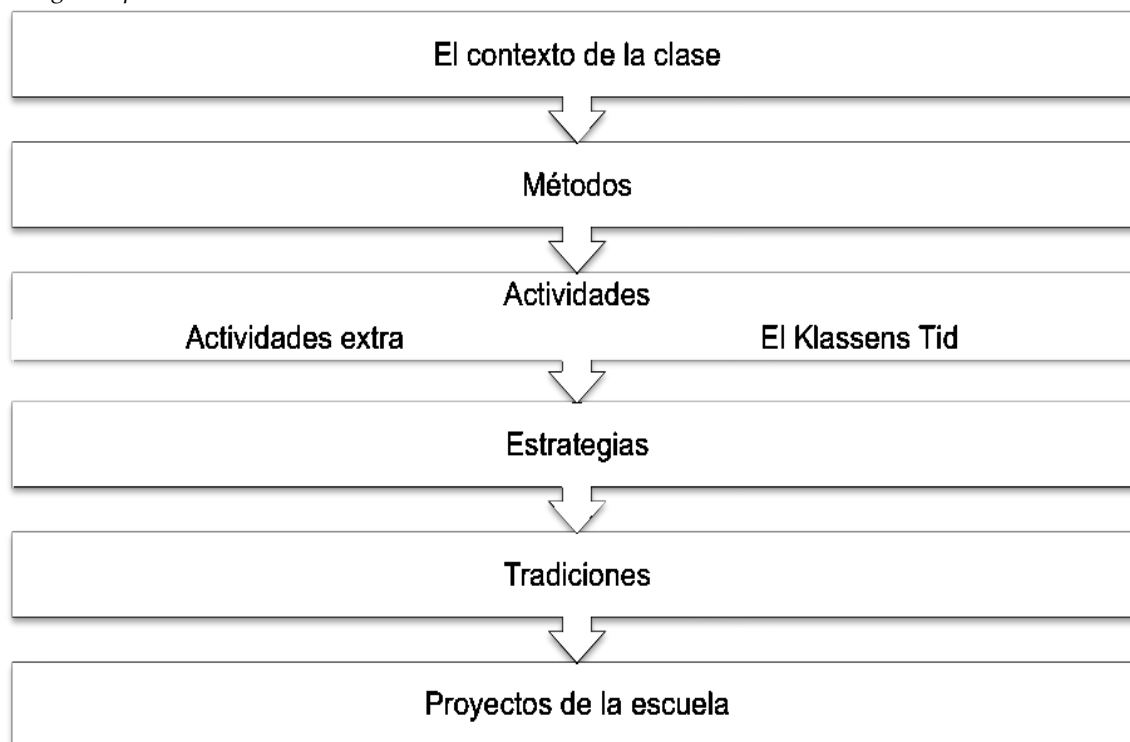
Gracias a estas categorías, fue posible reflexionar sobre los datos, comprenderlos y poder guiar a las conclusiones del estudio. Se ha recopilado la información a través de una transcripción y traducción de los documentos, un proceso de lectura selectiva subrayando y anotando ideas. A continuación, se ha codificado la información utilizando procedimientos gráficos: mapas conceptuales, matrices, diagramas. La codificación de los datos ha sido simultánea al proceso de recogida.

Como reflexiona Munarris (1991) la codificación debe hacerse sobre todos los datos recogidos, tanto de notas de campo, como documentos, diarios, etc., teniendo en cuenta que las categorías se ajusten a los datos y no a la inversa. Se descubrieron diferentes códigos como libertad, organización, responsabilidad, motivación, confort, flexibilidad, aprendizajes experienciales y por búsqueda. Los códigos han sido descritos y reportados en el análisis sobre la experiencia de observación descrita en el capítulo 5. Desde el diario de campo, la observación, el material

audiovisual y las entrevistas, las informaciones han sido analizadas teniendo en cuenta las categorías temáticas de la Figura 20.

Figura 20.

Categorías por el análisis de los datos



Nota. Elaboración propia.

Luego de la codificación de los temas tratados, se ha hecho una descripción detallada de cada temática, elaborando tablas y figuras, recopilando las actividades, soportando las descripciones con imágenes y figuras. Han sido reportados las expresiones de los participantes en la tabla de las entrevistas y algunas reflexiones de líderes o educadores que ayudan a entender mejor el contexto cultural danés. Una vez que los datos han sido organizados ha sido necesario validarlo para desarrollar una descripción y explicación de lo que ha ocurrido. Como estrategias de validación se ha considerado la ampliación del tiempo de observación en el campo, transcurriendo más horas en la vida escolar. Con un tiempo más largo, ha sido posible efectuar más visitas en diferentes escuelas del territorio, observando variadas realidades y haciendo una observación mirada a la obtención de los datos necesarios, mediante las visitas de escuelas específicas. El cambio de muestreo ha permitido obtener un rango de informaciones amplio mediante las visitas a escuelas con un enfoque diferente a lo usual (escuela Waldorf, escuela especial, escuela pequeña).

La observación ha sido persistente, utilizando métodos de investigaciones diferentes, alternando la observación y las notas de campo, a la entrevista y el uso de medios tecnológicos. Durante la recogida de los datos, ha sido desarrollado un proceso de análisis, consultando a los

compañeros de las escuelas, organizando conversaciones y reuniones con los tutores. Además, la participación en conferencias ha ofrecido la oportunidad de reflexionar y compartir los resultados con compañeros de la comunidad científica en contextos internacionales. El diario ha sido un instrumento de total relevancia, compilado cotidianamente y añadiendo datos descriptivos.

Cuando se analizaron los datos, se sintetizaron las informaciones anotadas con la técnica del diario de borde junto a las contestaciones directas de las entrevistas, fueron recogidas las informaciones sobre proyectos, estudiosos y teorías mencionadas por los maestros analizando los cuestionarios mediante la herramienta encuestas, integrada en la base corporativa de la Universidad de Murcia. Ha sido utilizado además el análisis de la frecuencia del suceso, identificando la presencia del *Klassens Tid* en todas las escuelas, analizando las conductas observadas para presentar la evidencia.

Para garantizar la validez externa se han utilizado diferentes técnicas como medio de comprobación de la representatividad de lo observado, una es explicada por Begoña Munarriz (1992) como triangulación de métodos, mediante la recogida de datos con técnicas diferentes a la observación (entrevistas, grabaciones en video, cuestionarios). Ha sido posible contrastar nuestras intuiciones mediante el análisis realizado a partir de las notas de campo, la revisión de las entrevistas y del cuestionario. Además, los datos han sido analizados por diferentes personas, garantizando la llamada “triangulación de personas”, expertos en el campo de investigación, directora de tesis, compañeros y líderes de las escuelas observadas. Durante la estancia en Norrebro, ha sido constante el confronto con algunas personas, como la tutora, la docente colaboradora del proyecto implementado en clase, un pedagogo del KKFO, que han permitido tener una visión más amplia y menos inclinadas a interpretación subjetiva.

Antes de terminar el capítulo, es necesario reflexionar sobre la ideología que mueve la creación del plan de investigación y su ejecución, en dirección de un sistema de valores preciso y compartido. De hecho, ha sido imprescindible respetar la identidad de los participantes garantizando su anonimato, cumpliendo con el sistema de valores y creencias que los sustentan, en coherencia al modelo de la ética de investigación que será explicado a seguir.

Síntesis

Las técnicas y métodos propios de la investigación cualitativa han planteado la posibilidad de trabajar directamente en el lugar donde se presenta el problema, comprendiendo los fenómenos en la situación donde se producen. Se recopilieron cuestionarios, entrevistas, fotografías y textos escritos en un marco de investigación etnográfico. El análisis de estos registros ha sido posible mediante un acercamiento a los lugares escolares, viviendo la cotidianidad del contexto. Asimismo, se presentaron las características de las escuelas junto con el modelo pedagógico de cada institución.

La elección de la investigación cualitativa como marco metodológico de la presente investigación, ha facilitado un diseño abierto, no estructurado, desarrollado a medida que ha

evolucionado la investigación. Las estrategias de observación participante y de job shadowing, han sido apropiadas al estudio, sin embargo, la flexibilidad en el uso de otras técnicas (utilizó el cuestionario, entrevistas, paradigma de investigación acción) igualmente válidas cuando ha sido necesario, ha sido de gran relevancia. La recogida de notas durante el proceso de trabajo en el campo y las conversaciones con los docentes directamente observados, o con aquellas que han servido de puente (directores, administradores, etc.), han ayudado a entender las diferentes situaciones. La documentación de prácticas, mediante medios audiovisuales y tecnológicos, abordando la necesidad de compartir experiencias pedagógicas significativas, ha permitido una difusión de estas siendo interesantes para las personas docentes y educadores en general.

Los instrumentos diseñados han representado herramientas eficaces para recoger las informaciones necesarias, aunque su administración ha sido de difícil comprensión por algunos docentes. En general, con las modificaciones hechas durante la investigación, se ha podido compensar las dificultades ofreciendo un panorama exhaustivo de las metodologías de enseñanza. El aspecto interesante para destacar consiste en la posibilidad de utilizar estos instrumentos en distintos contextos, cumpliendo así la perspectiva futura de realización de visitas en lugares diferentes.

Durante el proceso de análisis de los datos, fue original para el estudio complementar las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados y vividos, con la voz de los docentes, sus experiencias, actitudes tal y como son expresadas por ellos mismos. La definición de categorías específicas y la síntesis en tablas ha facilitado la toma de conciencia sobre los resultados obtenidos en función de los objetivos. Mediante estos procedimientos hemos terminado con un proceso de generalización y siguiente comunicación de los resultados.

“Sin un gran entusiasmo, sin la decisión de dirigir la mirada hacia abajo, sin la sed de conocer, sin la disposición a despojarse de toda presunción para ser alumno modesto, será imposible realizar ninguna investigación o hacerla bien.”

MAO TSE TUNG



CAPÍTULO 8

ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

<i>Introducción</i>	272
<i>Resultados Objetivo 1</i>	272
<i>Resultados Objetivo 2</i>	288
<i>Resultados Objetivo 3</i>	294
<i>Síntesis</i>	302

Introducción

Como ya comentamos en los capítulos anteriores, nuestro problema de investigación surge con el planteamiento de los siguientes interrogantes: Cuáles son las prácticas de educación socioemocionales en aulas de primaria, ¿implementadas por los docentes observados? ¿En qué medida se realiza la educación socioemocional en los países objeto de observación desde el punto de vista metodológico?

La finalidad de este capítulo es presentar el análisis de los resultados de esta investigación, así como hacer una interpretación de estos a partir de las conclusiones a las que se ha llegado. Los resultados se analizan teniendo en cuenta la pregunta de investigación y los objetivos de la fase de trabajo empírico, a través de los instrumentos diseñados, con el propósito de que se obtenga una exposición articulada y clara, de forma sistemática. A continuación, se presentan los resultados atendiendo a los objetivos generales del proceso de investigación. Se trata así, de poder dar respuesta a las preguntas planteadas, de poder alcanzar los objetivos de este estudio y de poder definir las conclusiones.

Resultados Objetivo 1.

Objetivo 1. Analizar la educación socioemocional desde una perspectiva metodológica. La implementación de los instrumentos; el cuestionario y la entrevista

La respuesta a este objetivo nos permite resumir las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes observados en las escuelas de Dinamarca y de Finlandia. Los docentes que participaron en la realización del cuestionario y la entrevista fueron 26 de ambos países.

La segunda parte del cuestionario se centra en sondear el nivel de acuerdo en adoptar una actitud mental y práctica favorable a la educación socioemocional. Como premisa a las preguntas se ha definido el aprendizaje social y emocional como un proceso educativo permanente que desarrolla las habilidades sociales y emocionales de la persona, fomentando las habilidades sociales y emocionales: autoconciencia, conciencia social, autogestión, gestión social, toma de decisiones responsables.

La primera sección investiga la aplicación del aprendizaje socioemocional en la vida escolar cotidiana (Tabla 26).

Tabla 27.
aprendizaje socioemocional

El

Dimensión: El aprendizaje socioemocional	N	1	2	3	4	5	M	Md	DT
1. My school has developed an-idea for social emotional learning.	26	2	2	12	8	2	3,23	3	0,99
2. I use frameworks that influence not only student academic learning but also student social and emotional competencies.	26	0	3	5	10	8	3,88	4	0,99
3. I promote activities that develop children's ability to recognize emotions.	26	0	2	6	11	7	3,88	4	0,91
4. I practice activities to build relationships in the classroom.	26	0	0	2	10	14	4,46	5	0,65
5. I propose activities where children have to solve interpersonal problems.	26	0	0	7	11	8	4,06	4	0,77
6. I arrange activities where it needs to make effective decisions.	26	0	1	10	9	6	3,77	4	0,86
7. I teach the children how to manage their learning.	26	0	1	8	11	6	3,85	4	0,83
8. I set social awareness activities (listen carefully to others, respect others, understand other's points of view).	26	0	0	2	8	16	4,54	5	0,65
9. I guide the students through emotional-management strategies.	26	1	1	8	8	8	3,81	4	1,06
10. I teach students to respect others for their differences in abilities, background, and ideas.	26	0	0	1	5	20	4,73	5	0,53

Nota. Elaboración propia.

En concreto, los docentes organizan actividades para el desarrollo de la conciencia emocional, a través de actividades de escucha, respeto y comprensión, con una media (M=4,54); y también basan su enseñanza en el respeto a los demás (M=4,74). Por el contrario, el grado de acuerdo es menor cuando se trata de organizar actividades que ayuden a los alumnos a tomar

decisiones concretas (M=3,77); y no consideran que la escuela haya desarrollado un concepto específico de aprendizaje socioemocional (M=3,23).

Observando la Tabla 27, que destaca la cuestión de las metodologías y estrategias, concluimos que los docentes utilizan formas de aprendizaje que ponen los alumnos al centro del proceso, con aprendizaje cooperativo y por pares, discusiones en grupo y comunicación positiva.

Tabla 28.

Métodos y estrategias

Dimensión 2: Métodos y estrategias	N	1	2	3	4	5	Media	Mediana	DT
1. I have received professional development on how to integrate social and emotional skill instruction with academic instruction.	26	3	5	4	8	6	3,35	4	1,36
2. I base my methodology on positive psychology (activities that develop wellbeing, happiness, kindness...)	26	1	2	3	10	10	4,00	4	1,1
3. I use specific instructional strategies in order to foster a supportive classroom environment.	26	1	2	5	13	5	3,73	4	1
4. I encourage classroom discussions.	26	0	1	3	7	15	4,38	5	0,85
5. I use the cooperative-learning methodology.	26	1	3	6	5	11	3,85	4	1,22
6. I motivate peer tutoring activities (consists on a specific teaching between classmates)	26	0	2	8	10	6	3,77	4	0,91
7. I cheer my students with positive language.	26	0	0	3	7	16	4,50	5	0,71
8. My methodology is flexible and variable related to the interests and abilities of the children.	26	0	1	3	11	11	4,23	4	0,82
9. I alter the daily routine in my sessions, I hardly ever follow the same pattern.	26	2	7	8	5	4	3,08	3	1,2

10. I implement self-evaluation activities.	26	1	5	9	8	3	3,27	3	1,04
11. I ask for feedback from external (administrators, evaluators, or peers) on emotional education programs implementation.	26	5	6	6	6	3	2,85	3	1,32
12. I assess the use of instructional strategies that support emotional education in the classroom.	26	6	8	6	4	2	2,54	2	1,24
13. I have received coaching support to implement the innovative approach at my school.	26	4	9	8	4	1	2,58	2,5	1,07
14. I implement tasks and activities based on metacognition (think about the strategy to use when you're doing a task)	26	3	6	10	3	4	2,96	3	1,22
15. I support my lessons using technologies.	26	2	3	3	12	6	3,65	4	1,2

Nota. Elaboración propia.

De hecho, los docentes animan a los alumnos con un lenguaje positivo (M=4,50), fomentan los debates en el grupo (M=4,38) y están abiertos a utilizar actividades flexibles que partan de los intereses de los alumnos (M=4,23). Por el contrario, los docentes presentan un menor grado de acuerdo en utilizar estrategias para evaluar el comportamiento social y emocional (M=2,54), en recibir apoyo para implementar estrategias innovadoras (M=2,58); en buscar asesoramiento de expertos externos durante los proyectos de educación emocional (M=2,85); y finalmente en utilizar actividades que implementen procesos de metacognición en los alumnos (M=2,96). La conexión de las actividades sociales y emocionales con el currículo es explicada en la Tabla 28.

Tabla 29.

La conexión con el currículo

Dimensión 3: La conexión con el currículo	N	1	2	3	4	5	Media	Mediana	DT
		F	F	F	F	F			
1. I support students through caring habits (morning mitins, small moments throughout the day or class, or projects)	26	1	1	8	9	7	3,77	4	1,03

in which they can share what they learn).									
2. I ask students to share and come up with multiple ways to show their solution during a task.	26	0	1	5	14	6	3,96	4	0,77
3. I implement originals tasks related to the contents.	26	0	3	6	9	7	3,80	4	1,00
4. I engage students in a discussion to connect the different approaches in solving the problem related to the disciplines.	26	0	0	6	13	7	4,04	4	0,72
5. I promote active forms of instruction in which students interact with the content in multiple ways: games, play, projects.	26	0	1	2	13	10	4,23	4	0,77
6. The selection of the contents to work revolves around the personal interests of the students.	26	1	2	7	14	2	3,54	4	0,91
7. I provide opportunities for students to play games around academic content.	26	0	1	7	11	7	3,92	4	0,85
8. I use the informal curriculum (e.g., morning mitins, lunchroom, playground, and extracurricular activities), to create an emotional connection with the children.	26	0	2	4	12	8	4,00	4	0,89
9. In planning my sessions, I try to include activities to receive information through multiple channels (eg visual, auditory, kinesthetic).	26	0	0	5	11	9	4,16	4	0,75
10. I try to integrate movement activities into my sessions.	26	1	2	8	11	4	3,58	4	0,09
11. I try to integrate relaxation activities into my sessions.	26	3	3	11	7	2	3,08	3	1,09
12. I question the students' ideas, pushing them to work on divergent thoughts during the curricula activities.	26	1	1	7	12	4	3,68	4	0,95

13. Teaching involves the use of different modes of representation to make it accessible to all.	26	0	0	5	13	8	4,12	4	0,71
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----	---	---	---	----	---	------	---	------

Nota. Elaboración propia.

En concreto, los docentes están de acuerdo en utilizar actividades que dejen libertad a los alumnos para organizarse en resolver una tarea de diferentes maneras (M=4,23); presentar los contenidos utilizando diferentes canales: visual, auditivo, kinestésico (M=4,16); y enseñar utilizando diferentes formas de representar el conocimiento (M=4,12). En cambio, muestran un menor grado de acuerdo con la hora de introducir actividades de meditación en el aula (M=3,08); seleccionar los contenidos en función de los alumnos (M=3,54); utilizar actividades que impliquen movimiento (M=3,58); y estimular a los alumnos para que utilicen el pensamiento divergente (M=3,68).

Durante la entrevista, los docentes contestaron con un gran interés aportando informaciones que cumplimentaban y justificaban la elección de algunas contestaciones en el cuestionario. Las informaciones son resumidas en la Tabla 29, donde se reportan las contestaciones hechas por los 26 docentes a las seis preguntas.

Tabla 30.

Las

contestaciones a las entrevistas

Docente 1 &2 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Los niños necesitan sentirse seguros, conocerse y tener relaciones entre otros. Dedicamos el primer mes del año a trabajar en esto.
Pregunta 2	Tenemos los ojos bien abiertos y si hay algún problema dedicamos mucho tiempo para solucionarlo. Tenemos un árbol con las reglas y entrenamos la atención de los niños.
Pregunta 3	Organizamos las actividades con chicos de ambos sexos, promoviendo nuevas amistades y cambiando el sitio de los alumnos a menudo.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	En las primeras clases los niños hacen principalmente danés y matemática. Utilizamos el juego de ches para desarrollar el pensamiento matemático y trabajar las relaciones sociales.
Pregunta 6	Curso anti-acoso escolar, para aprender la importancia del contacto y de la distancia.
Pregunta 7	Las familias soportan el desarrollo de los niños, curando la participación en otras actividades extraescolar.
Pregunta 8	No
Docente 3 (Dinamarca)	

Pregunta 1	Es un aprendizaje colaborativo y basado en el juego. Curamos implícitamente el aspecto social y emocional con el lenguaje y soportando a los niños. Especialmente al principio del año hay muchos momentos de play-time en el aire libre.
Pregunta 2	Trabajamos en grupo y utilizamos el tutoring, siempre los niños tienen un partner que lo pueda ayudar más.
Pregunta 3	Es un aprendizaje caracterizado por la rutina y los juegos en grupos. Tenemos mesas redondas y trabajamos mucho con las imágenes. Utilizamos las tecnologías (i-pad) para trabajar en pareja.
Pregunta 4	No evaluamos, dos veces al año tenemos reuniones con las familias. Soportamos a los niños con estímulos y feedback durante el curso del año.
Pregunta 5	Se organizan muchas salidas didácticas y esto es un training socioemocional para los estudiantes porque tienen que colaborar y estar juntos.
Pregunta 6	He tenido formación para la discapacidad.
Pregunta 7	Las familias son atentas, tienen una relación buena con los docentes y hacen encuentros dos veces por año.
Pregunta 8	Si los niños tienen problemas o dificultad esta lo psicólogo o personales externos para colaborar.
Docente 4 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Hablamos mucho sobre los problemas de la clase, es un trabajo implícito. Es importante tener en cuenta todas las inteligencias que tenemos.
Pregunta 2	Hay un proyecto de educación sexual. Y es obligación del gobierno, trabajar en los grados octavo y noveno para ayudar los alumnos a entender que quieren hacer en el futuro, haciendo actividades específicas manuales para descubrir sus pasiones, los que los motivan. Y por esto yo soy una <i>Education Ambassador</i>
Pregunta 3	Utilizamos el cooperative learning, hablamos mucho y pedimos que sean activos, suportándolo y haciendo pequeños juegos y <i>brain breaks</i> , fomentando la motivación.
Pregunta 4	En los grados octavo y noveno evaluamos con entrevistas y coloquios. A veces utilizo el cooperative learning para evaluar. Evaluamos antes de las vacaciones de navidad y de verano el nivel de conciencia sobre lo que quieren hacer en el futuro.
Pregunta 5	Con los proyectos específicos sobre los derechos de los niños, educación sexual.
Pregunta 6	No he hecho cursos específicos, solo cursos de psicología en la universidad.
Pregunta 7	Las familias son involucradas en el proyecto de educación sexual. Cooperan para ayudar los niños a construir su plan de vida.
Pregunta 8	Llamamos personas externas de empresas de trabajo o universidad para organizar salidas con los niños y ayudarlos a entender su plan de vida futura.
Docente 5 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo cotidianamente sobre la relación, la socialización de forma implícita. Es importante trabajar juntos, respetarse y aprender a solucionar los conflictos.

Pregunta 2	Trabajo con el cooperative learning y el trabajo en pareja, utilizando estrategias diferentes, y alternando juegos diferentes.
Pregunta 3	Es lo mismo de la pregunta n. 2.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Dedicamos muchos momentos para hablar y aprender sobre el respeto.
Pregunta 6	Durante la universidad he estudiado mucho sobre las emociones. Durante la escuela hacemos cursos sobre la socialización, pero nada de específico.
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	No contesta
Docente 6 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trato de enfocarme en la discusión con los chicos.
Pregunta 2	Uso de un método tradicional, sin metodologías específicas. Pero considero que antes de trabajar en grupo es necesario trabajar en pareja.
Pregunta 3	Para este objetivo deberíamos introducir nuevamente el tiempo de clase. Por ahora tenemos el proyecto deportivo que lo ayuda en la relación.
Pregunta 4	Los alumnos hacen un coloquio con los docentes singularmente. Creo que la evaluación tiene que ser formativa con feedback continuo. Además, cada semana hacemos una prueba al pc que prepara a los chicos al examen final.
Pregunta 5	Cursos anti-acoso escolar.
Pregunta 6	Tratamos el tema del antibullying con películas porque hay muchos problemas de aceptación. La cosa extraña es que no puedo notar los fenómenos del acoso escolar en la clase, es muy sutil, han sido los padres para notarlo.
Pregunta 7	Hay encuentros con los padres dos veces por año.
Pregunta 8	Los colaboradores del proyecto deportivo.
Docente 7 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Me preocupó del aspecto social y emocional de manera implícita e indirecta. Es importante que los alumnos pasen un buen día, tienen que sentirse seguros en la escuela. Hablo mucho con ellos, pregunto sobre cómo han pasado el weekend y hago actividades sobre el contacto.
Pregunta 2	Utilizo muchas situaciones de cooperación, enseñando sobre la manera correcta de utilizar un lenguaje adecuado y no violento. Hago muchos juegos para romper la monotonía.
Pregunta 3	Una vez por la semana realizamos el tiempo de clase, creo una escatola con preguntas anónimas, los estudiantes en circle time y yo leo las preguntas a todos. Uso también la técnica del rincón redondo para tratar temáticas como la violencia y los prejuicios.
Pregunta 4	No contesta.
Pregunta 5	Miramos una película sobre los taboos de la sociedad (sexo, ansiedad, depresión, muerte de alguien) y en grupo tiene que analizar la película, presentando los datos y haciendo un análisis de la película y del tema.

Pregunta 6	Cursos sobre la educación sexual.
Pregunta 7	No contesta.
Pregunta 8	Organizamos encuentros con expertos especialmente en referencia con la educación sexual.
Docente 8 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Organizo mucho los <i>walking education</i> , eligiendo un papel con una temática y hablando sobre esta caminando.
Pregunta 2	Trabajo con métodos cooperativos y mucho sobre el lenguaje del cuerpo.
Pregunta 3	Hago siempre la ahora del tiempo de clase. Hablo siempre cuando lo necesitan. No tengo un tiempo específico para tratar de las temáticas emocionales.
Pregunta 4	No necesito evaluar con notas, me doy cuenta con conversaciones con los niños. Lo que realmente nos dicen las notas.
Pregunta 5	En el aula se ocupa de las habilidades sociales, pero también del lenguaje corporal. Trabaja completamente en el nivel socioemocional. Lo que hacemos es natural y está implícito en el sistema. No nos damos cuenta. Yo utilizo una pequeña libreta donde ellos apuntan a casa actividad o semana como se sienten.
Pregunta 6	He hecho coaching sobre la gestión de la clase.
Pregunta 7	No contesta.
Pregunta 8	Hacemos un campamento de chicos, una semana todos los chicos están juntos en un campamento "Gejst Kbh "(antes conocido como hobenhavnerakademit). Estudiantes y profesores viven juntos y trabajan sobre las habilidades sociales, una semana con chicos y la siguiente con las chicas.
Docente 9 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Hago todo de manera implícita, conversando mucho con los chicos.
Pregunta 2	Enseñó matemáticas y ciencias, y utilizo mucho el juego de chess. Hago todo en forma de juego y utilizo cada excusa para hacer actividades sociales.
Pregunta 3	Hago el social time 45 minutos por semana, con otra compañera que se preocupa de controlar la atención de los niños.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Durante el social time, los niños tienen que mirarse en los ojos y decir una cosa linda de la semana.
Pregunta 6	No contesta
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	No contesta
Docente 10 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo mucho documentándome en internet y buscando la colaboración de los compañeros.
Pregunta 2	Trabajo mucho sobre la forma de comunicación entre ellos.
Pregunta 3	Hago el social time, un momento cuando los niños comen un pastel.
Pregunta 4	No contesta

Pregunta 5	Me preocupo del socioemocional siempre, de forma implícita, porque los niños necesitan ser felices primero, ¿si le duele el estómago como aprenden?
Pregunta 6	Hice algo en la Universidad, pero lo que hago no es bastante.
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	No contesta
Docente 11 (Dinamarca)	
Pregunta 1	En Dinamarca intentamos prestar atención al aspecto social. El líder está muy interesado en estas reuniones con los estudiantes. Todos hablan y expresan su punto de vista. Trabajamos para ello. Por ejemplo, los alumnos se enfrentan a los líderes de forma espontánea. No hay obstáculos de comunicación. Hay mucha libertad y nuestra relación se basa en el respeto mutuo. Y veo que funciona. Los alumnos llaman a los profesores por su nombre, no es necesario crear niveles. Todos al mismo nivel. No queremos reproducir el ridículo cuento de la reina que tenemos como ejemplo. Esto es todo lo contrario".
Pregunta 2	Utilice el trabajo en grupo, el role-playing, pero no mucha tecnología. Soy coordinador del consejo de estudiantes y nos reunimos dos veces por mes para hablar de temáticas variadas (consumo del azúcar, por ejemplo).
Pregunta 3	Es algo normal pensar en lo social y emocional. Pero no tengo estrategias. Hablamos mucho, hablamos cuando veo problemas. Quiero solo que ellos utilicen sus mientes. Es una manera de pensar.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Soy flexible, abro muchas discusiones, enseño documentos para hacer que reflexionen sobre la realidad alrededor o desde afuera con una perspectiva más amplia.
Pregunta 6	No contesta
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	No contesta
Docente 12 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Hago actividades sociales, de aprendizaje en grupo, cuando veo que es necesario. Es importante transmitir a los estudiantes calma.
Pregunta 2	Favorecer el aprendizaje social, con el cooperative learning, donde todos tienen roles y se turnan. Utilizo mucho la música y actividades que desarrollan el movimiento. El entorno tiene que ser blanco, sin muchos estímulos para transmitir la calma.
Pregunta 3	Hago muchas actividades específicas focalizadas sobre las emociones. Una por ejemplo se enfoca sobre la comprensión de los estados de ánimo, dando diferentes tiques que cada uno tiene que contestar, expresando cómo se sienten.
Pregunta 4	No contesta

Pregunta 5	Trabajo mucho con la música para permitir las expresiones de los sentimientos. Utiliza muchas estrategias que fomentan la calma, empieza el día escolar con la música, haciéndolo cantar y creando un clima emotivo.
Pregunta 6	Nada de específico. Hice un curso sobre los alumnos con dificultad (autismo o ADHD).
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	No contesta
Docente 13 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Considero el principio de la mentalización, para poder ver a los demás desde dentro y para verme a mí mismo desde fuera, qué he hecho desde fuera para conseguir algunas reacciones del alumno. Se trata de adoptar el enfoque de la psicología positiva y la psicología narrativa, relacionada con la neuropsicología. Si sabes de neuropsicología sabes que el sistema nervioso tiene diferentes formas. Se trata de construir una estrada de pensamiento, y así crear una nueva narrativa de pensamiento sobre lo que ocurre.
Pregunta 2	Utilizo mucho la música y la danza. No utilizaba nada de específico, utilizaba mucho la intuición. Utilizo el tiempo de circulo.
Pregunta 3	Aplicar los principios de la neuropsicología y el proyecto <i>Fri For Mobberi</i> .
Pregunta 4	Donde trabajaba la escuela no había tareas y evaluaciones.
Pregunta 5	No contesta
Pregunta 6	He hecho un curso "Me and we" con un training específico. He estudiado para ser una pedagoga y así aprendí mucha neuropsicología.
Pregunta 7	Las familias nunca han sido un problema en la educación.
Pregunta 8	Training y cursos específicos. Tenía un maestro de apoyo que me ayudaba mucho durante la enseñanza.
Docente 14 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Me baso sobre la filosofía de Steiner que considera mucho las emociones. Los chicos tienen que estar listos para la vida adulta y los docentes los acompañan en este proceso.
Pregunta 2	No hay modelos específicos, los chicos se sientan como están más cómodos. Adopto el cooperative learning en la enseñanza del francés.
Pregunta 3	El tiempo de clase lo utilizan los chicos más grandes, pero siempre hablamos sobre los conflictos y dedican tiempo para discutir.
Pregunta 4	Es una escuela libre de evaluación.
Pregunta 5	Hacemos un saludo todas las mañanas para acoger a los estudiantes, para ellos, es un momento para conectarse. Adopto también una estrategia para la autoconciencia: ponerse las manos al pecho y sentirse como una estrella, con los pies en el suelo, y ser conectado.
Pregunta 6	Mucha educación emocional en la universidad. Además, antes de empezar la escuela, hacemos un training sobre Steiner en Noruega, de una semana.
Pregunta 7	La familia es presente en la educación de los chicos y muy feliz de colaborar.

Pregunta 8	Tenemos un Tutor para guiarnos en aplicar el modelo de Steiner.
Docente 15 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo como profesora de apoyo y me dedico al arte conectada con el uso de los ordenadores. Cada mañana envío un mensaje a los estudiantes para darle la bienvenida y hablo mucho sobre el fin de semana, por ejemplo. Es importante que se sientan seguros.
Pregunta 2	Utilizo mucho el dibujo, además, el arte y la tecnología tienen mucha conexión y aprovecho de esto.
Pregunta 3	Es mucha la atención sobre las emociones. Si los chicos tienen problemas pueden hacer un coloquio individual.
Pregunta 4	No evaluamos.
Pregunta 5	Hago una actividad con el dibujo, yo digo lo que tienen que dibujar sin verlo. Y al final muchos se sonríen, así es una manera de crear relaciones.
Pregunta 6	Training en la escuela.
Pregunta 7	La familia es presente. Si un niño especialmente tiene problemas, trabajamos juntos para reprimir los tres núcleos en que se fonda el individuo.
Pregunta 8	Tenemos un Tutor para guiarnos en aplicar el modelo de Steiner. Me siento suportada por los líderes, hacemos muchos trainings.
Docente 16 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Es importante hablar, cuando se necesita. Yo siendo profesora de religión cuido mucho el aspecto social, hablando con los niños sobre cómo ser más buenos y conocer sus estados de ánimo.
Pregunta 2	La clase se organiza en grupos, con el cooperative learning. Cada mesa tiene su tarea y los niños eligen. Lo utilizo mucho con quiz.
Pregunta 3	Hacemos el <i>KlassenTid</i> cada viernes para hablar de lo que sucedió durante la semana. Es una forma para concluir la semana sin problemáticas abiertas reflexionando. A veces dividimos a los chicos desde las chicas. Utilizo cada mañana el control del humor con la mano, expresando el estado de ánimo.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Tengo muchas actividades. En la pizarra tenemos tres colores, rojo, verde y amarillo. Cada uno corresponde a un objetivo. En una botella, delineada con estos colores, ponemos pasta, si ellos están logrando los objetivos. Y en la clase está un Lama, si el niño quiere decir una mala palabra la dice al animal y no a los compañeros.
Pregunta 6	He estudiado en América mucha educación socioemocional, con el modelo de la "Zone regulation". Aquí en Dinamarca no mucha.
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	En América teníamos un Pedagogical day, con expertos que nos enseñaban sobre estrategias. Aquí en Dinamarca colaboramos mucho entre docentes, si veo una actividad que me gusta la hago.

Docente 17 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo hace más de veinte años con niños con autismo y lo hago con amor y pasión.
Pregunta 2	Utilizo muchos esquemas visuales y espaciales. Hago referencia al modelo CAT-Kit, a las historias sociales de Carol Grays, y al programa robusthed.dk para fortalecer el carácter.
Pregunta 3	Hago referencia a los modelos para trabajar con autismo.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Cursos para aprender el TEACH y especializarse a la enseñanza de niños con discapacidad.
Pregunta 6	No contesta
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	Tenemos el soporte de especialistas de los cursos y contamos con el apoyo de la casa editorial alinea.
Docente 18 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo mucho sobre el utilizo correcto del lenguaje y la relación
Pregunta 2	Utilizo muchos juegos de rol y juegos, tengo un cartel con juegos que me puedan inspirar.
Pregunta 3	Utilizo mucho la educación socioemocional en mis prácticas. Presto mucha atención a los descansos porque es la ocasión para discutir, etc., Los niños indican si han tenido un descanso amarillo, rojo o verde cuando vuelven. Ellos necesitan usar un lenguaje diferente y aprender a relacionarse físicamente, así que empecé a dar clases de masaje.
Pregunta 4	Hago trabajo en pareja y en equipo para evaluarse.
Pregunta 5	Dejo mucho espacio para que decidan y evalúen si hay que hacer algo o no y cuando hay una situación problemática o no se sabe cómo resolver algo se para y la clase ayuda a encontrar la solución. Ahora estoy trabajando en cómo dar retroalimentación y utilizo el trabajo en grupo o en parejas para escribir historias, por ejemplo.
Pregunta 6	Hico un curso de face:it sobre un programa de educación emocional, basado en la ira, pero no lo he implementado en clase, aunque me gustaría porque ve que muchos alumnos se enfadan y se pegan.
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	Me gustaría mucho tener guías o expertos sobre la educación emocional para ponerla en práctica.
Docente 19 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo como profesor de apoyo para un niño bajo diagnóstico. No utilizo una teoría concreta, sino que me ayudo de la experiencia. Me baso en la práctica y sobre todo adaptándolo a las necesidades del alumno.
Pregunta 2	Trabajo en White room. Una habitación blanca, sin muchos estímulos, con mesa y juegos.

Pregunta 3	Apoyo al niño en la comunicación mediante el uso de cómics, marionetas y logopedia. Utilizo copas con caras tristes o enfadadas y sonrientes en las que inserta las palabras sean buenas o no.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Estoy trabajando para intentar que el alumno se ponga en el lugar de los demás.
Pregunta 6	No contesta
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	Pido apoyo a los demás profesores, por suerte están ahí porque todo es nuevo para mí.
Docente 20 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Trabajo con el enfoque AKT contacto, comunicación y bienestar donde se habla con los chicos que tienen problemas de bienestar.
Pregunta 2	Trabajo en una habitación AKT, con sillas y materiales específicos para trabajar con el contacto.
Pregunta 3	Utilizo el CAT-KIT. La escuela hizo una prueba sobre el bienestar y hay un nivel alto pero los niños tienen que trabajar más en las habilidades de elección. Así, trabajan el compromiso y la toma de decisiones, por ejemplo, los niños han decidido encontrar un rincón en cada clase para relajarse o decorar los pasillos. Las técnicas utilizadas son la visualización y la técnica de los emojis, el reconocimiento de las emociones con el termómetro emocional y el debriefing.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	No contesta
Pregunta 6	Considero el enfoque AKT.
Pregunta 7	Los chicos suelen tener a sus familias destrozadas y tienen que lidiar con este problema.
Pregunta 8	He realizado varias formaciones para seguir la clase.
Docente 21 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Hablamos mucho, trabajo sobre la comunicación, la escucha, la discusión
Pregunta 2	Hago referencia al soporte visual y a un proyecto promovido por "Save the Children".
Pregunta 3	A veces utilizo métodos para el autismo.
Pregunta 4	Información limitada debido al idioma.
Pregunta 5	Hacemos actividades específicas durante la <i>six week</i> , la semana sobre la educación sexual, obligatoria para toda Dinamarca.
Pregunta 6	No contesta
Pregunta 7	Información limitada debido al idioma.
Pregunta 8	Cuento con el soporte de la pedagoga.
Docente 22 (Dinamarca)	
Pregunta 1	Considero mucho la relación entre los estudiantes.
Pregunta 2	Utilizo el soporte visivo, el aula tiene un sistema tradicional.

Pregunta 3	Hago referencia a la psicología positiva. Por lo menos una vez al mes se necesita hacer algo para cuidar de las relaciones sociales.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	En la clase tengo dibujos relativos a las emociones.
Pregunta 6	Nada de específico. He estudiado mucho sobre las relaciones sociales.
Pregunta 7	La familia es colaborativa.
Pregunta 8	El Sistema finlandés tiene implícito la importancia de la cura del bienestar en la escuela.
Docente 23 (Finlandia)	
Pregunta 1	Me preocupo mucho del bienestar, por esto hice por mi cuenta el curso sobre la pedagogía positiva.
Pregunta 2	Utilizo el enfoque del aprendizaje en grupo y considero el soporte visual.
Pregunta 3	Una vez al mes, es necesario cuidar de la parte emotiva.
Pregunta 4	No contesta
Pregunta 5	Utilizo las cartas con el enfoque de la pedagogía positiva. Cada semana pongo una carta sobre la pared, de manera que lo vean y reflexionen toda la semana. Al final de la semana, reflexionan si pusieron en actuación las habilidades sociales explicadas en la carta.
Pregunta 6	He hecho un curso sobre la pedagogía positiva Positive Oppiminen.fi.
Pregunta 7	No contesta
Pregunta 8	No contesta
Docente 24 (Finlandia)	
Pregunta 1	Es muy importante la Libertad. Ellos tienen que ser libres de elegir y crear cosas. Además, busco la forma de hacerlo divertirse, invirtiendo sobre la humanidad de ellos.
Pregunta 2	Ellos trabajan siempre en grupo, eligiendo historias, creando personajes, o creando una pequeña película que fue mostrada a los padres durante una festividad.
Pregunta 3	Trabajo sobre la solución de los conflictos, reflexionamos sobre los comportamientos y sobre qué hubieran hecho.
Pregunta 4	No relevada. Tenemos en mente la idea de utilizar el check.in de las emociones en forma de autoevaluación.
Pregunta 5	Hago trabajo sobre las emociones cuando pasa algo. Pero reconozco que debería ser hecho antes, como prevención. Está la idea de introducir un chequeo con el emoji que indica el estado emocional de los niños.
Pregunta 6	En la universidad he estudiado método para trabajar con niños con necesidades especiales.
Pregunta 7	Las familias hacen parte del proceso y se comparten con ellos los aprendizajes de los estudiantes.
Pregunta 8	Lamento el hecho de reflexionar más sobre metodologías y las posibles innovaciones.

Docente 25 (Finlandia)	
Pregunta 1	En Finlandia hay una cosa muy bonita que es trabajar según tu personalidad, entonces si yo soy bueno en algo lo pongo a disposición de los otros. Como enseñante soy libera. Como escuela, colaboramos y contamos sobre la confianza entre nosotros. No se hacen cosas por obligación, sino que por el buen sentido.
Pregunta 2	Trabajo con el flipped classroom, con los videos, con el drama y por proyectos. Vemos películas y reflexionamos sobre esto. En general, los estudiantes buscan a los profesores y cambian de aula considerando las tareas que se hacen.
Pregunta 3	Trabajo las emociones mediante el drama y teatro, porque jugando un rol diferente puedes expresarte. Es importante nombrar las emociones. Lo hago de forma implícita, con arte y música.
Pregunta 4	Se califican y desde el tercer grado se evalúa cómo estudian y cómo se relacionan.
Pregunta 5	He trabajado con Lion Quest. Este año hemos tenido problema de acoso sexual. Y trabajo de manera específica sobre la resiliencia y las fortalezas que cada uno posee.
Pregunta 6	En la universidad hice muchos cursos por mi cuenta, haciendo intercambio en otras ciudades. He colaborado con ADI en Italia.
Pregunta 7	Las familias suportan los estudiantes para desarrollar sus talentos.
Pregunta 8	Yo soy formadora sobre el currículo finlandés
Docente 26 (Finlandia)	
Pregunta 1	Es importante escuchar a los niños y sus necesidades, diferenciar la enseñanza para atender a todos los niños. Hacer que ellos sean activos y no pasivos, que pregunten e investiguen. Que los alumnos se respeten.
Pregunta 2	Desde ahora hicimos meditación, conversamos con ellos, en grupos pequeños. Trato de desarrollar lo social y emocional haciendo proyectos: hacer fitness, hacer yoga, hacer un café, ir en aeropuerto, el hospital, con lo idea que lo socioemocional se trata dentro del proyecto.
Pregunta 3	Trabajo por proyectos, elegimos la temática a tratar por votación, por una semana hacíamos todo relacionado con la temática. Utilizo siempre el medio digital, trabajo en grupo, dos en dos. Antes trabajaba en un proyecto. Utilizo hacer 15 minutos algo diferente, pausas activas. Empiezo la clase preguntando qué saben sobre el tema, un análisis previo del tema que se va a tratar.
Pregunta 4	No se evalúan. Se da un feedback constante. Y se evalúan con test nacionales una vez por año.
Pregunta 5	Nada conectado con las disciplinas.
Pregunta 6	Hacemos workshops sobre la inclusión, el conocimiento de sí mismo, del límite, modelar los conflictos, respirar y hacer mindfulness.
Pregunta 7	Las familias son presentes, apoyan los niños y hablan con ellos.

Pregunta 8	Tenemos el soporte de la psicóloga, pero es muy difícil hablar con ella. Tenemos el soporte de la experta de la inclusión.
-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

Resultados Objetivo 2.

Objetivo 2. Definir proyectos, estrategias y metodologías que promueven el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en Nørrebro Park Skole

En consonancia con el objetivo de observación de definir proyectos, estrategias y metodologías que promueven el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en el contexto observado se presenta la Tabla 30, con los proyectos desarrollados en la escuela de Nørrebro que se acercan a los principios de la educación socioemocional, aunque aplicados de forma indirecta.

Tabla 31.

Los proyectos implementados en Nørrebro Park Skole

Proyecto	Quién	Qué
<i>Fri For Mobberi</i> Free from Bullying	La Fundación Mary y Save the Children ofrecen el Free from Acoso escolar, en danés Fri for Mobberi projekt	Un programa educativo anti-acoso escolar que fortalece las comunidades de niños y previene el acoso escolar en guarderías, aulas preescolares o aulas escolares más pequeñas. Free from Acoso escolar se desarrolló para prevenir el acoso entre niños de hasta 9 años y consiste en una maleta con herramientas educativas; por ejemplo, Bamseven, tableros /carteles de conversación y mensajes rítmicos. https://www.friformobberi.dk/
<i>Idraetsprojektet</i> Proyecto deportivo	Administración Social de la Ciudad de Copenhague	El proyecto deportivo tiende un puente hacia el ocio, la escuela, la educación y el trabajo conjunto con niños, jóvenes y adultos. Es implementado para hacer que niños, jóvenes y adultos jóvenes que experimentan dificultades para participar en la comunidad de las aulas, o que su escolarización se suspende durante un periodo, aprendan a tener confianza en sus capacidades. https://udsatteogkriminalitets-truedeunge.kk.dk/

<p><i>Pædagogiske notat</i></p> <p>Nota pedagógica</p>	<p>Københavns Kommune</p>	<p>Con la reforma de la escuela primaria las personas docentes cuentan con el apoyo de un pedagogo, con conocimientos y habilidades profesionales en la enseñanza, de modo que el maestro en cuestión pueda facilitar, inspirar y educar a los compañeros durante varios años.</p> <p>https://docplayer.dk/113501016-Ressourcecenter-og-paedagogisk-laerings-center.html</p>
--------------------------------------------------------	---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Tomado de “El uso de medios tecnológicos y de comunicación para documentar las experiencias de educación socioemocional en una escuela danesa” (p.59-60), por A. Lalomia y A. Cascales-Martinez (2021), *Revista Innovaciones Educativas*, 23.

En concreto, el proyecto "Free from Acoso escolar" lo lleva a cabo el grupo de KKFO (After School Institution), que trabajan para promover actitudes de respeto a los demás y prevenir comportamientos de acoso. Los docentes participan en un curso de formación y reciben las herramientas para aplicar el proyecto en horario de tarde o durante la clase Klassen Tid.

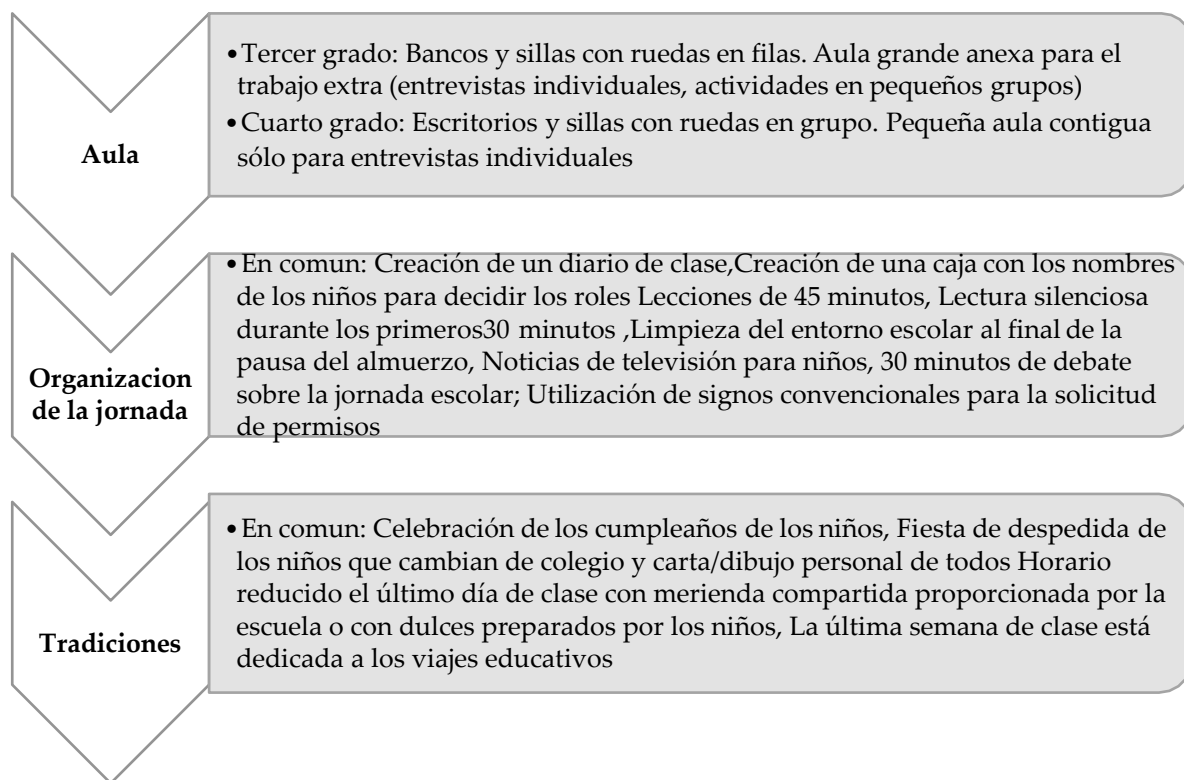
El proyecto deportivo implica la dirección del grupo de niños por parte de expertos que enseñan a los niños a promover actitudes de respeto y bienestar social y psicológico a través del deporte.

Por último, todas las clases cuentan con el apoyo de un pedagogo que forma parte del equipo docente. El pedagogo resulta ser una fortaleza dentro del grupo de clase, tanto para apoyar al profesor en la puesta en práctica de las actividades escolásticas como para apoyar a los alumnos con dificultades.

En cuanto a la organización del sistema escolar, considerando las aulas de grado tercero y cuarto, se distinguen en la Figura 21 las características de las aulas, la organización de la jornada, materiales, tradiciones y los elementos, distinguiendo las características propias de cada grado y las que tienen en común.

Figura 21.

Análisis de las prácticas que caracterizan la organización escolar



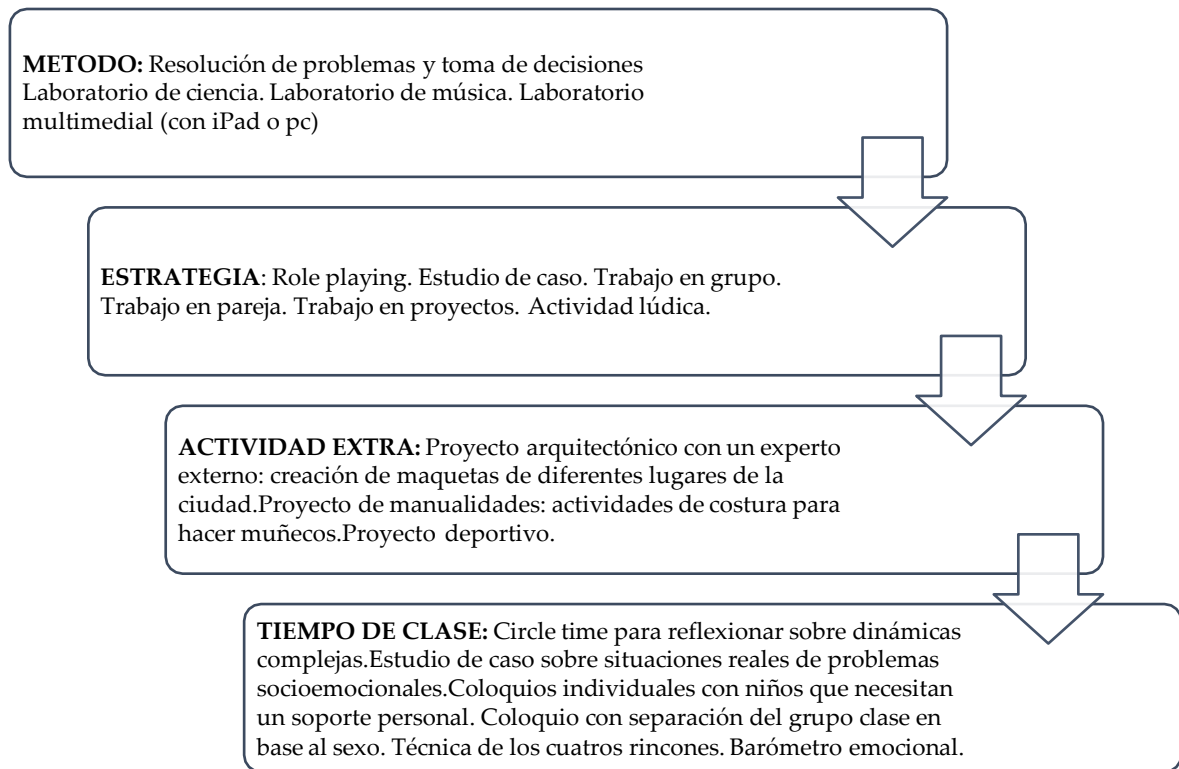
Nota: Tomado de "La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca" (p.153-154), por A. Cascales-Martinez y A. Lalomia (2021), *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*.

En general, las clases observadas presentan la misma organización del espacio, con el uso de soportes visuales que regulan las actividades a realizar, los roles de cada alumno y marcan los momentos del día. Esta organización se refleja exactamente en la rutina escolar diaria, con pausas destinadas a dejar libres a los alumnos; de hecho, inmediatamente después del almuerzo y antes del final de las clases, los alumnos pueden jugar durante treinta minutos al aire libre. Todos los docentes muestran un telediario durante la hora del almuerzo y fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo enseñando signos para comunicarse sin hablar (aceptados por todos), celebrando los cumpleaños y cuidando las tradiciones que existen, tanto en su propio país, como en el entorno escolar.

Para ayudar a la visión de la Figura 22, donde se muestran los resultados con referencia a las metodologías y actividades realizadas en el aula, es necesario aclarar la terminología. Apoyamos la definición de Tessaro (2002) que define los métodos como "las acciones estratégicas de la enseñanza", mientras que la técnica se refiere al "modo de organización de la intervención docente y la técnica (es decir, las actividades procedimentales que impliquen activamente al alumno en el proceso de aprendizaje proceso de aprendizaje)"(p.1).

Figura 22.

Análisis de las prácticas específicas implementadas por los maestros



Nota: Tomado de “La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca” (p.153-154), por A. Cascales-Martinez y A. Lalomia (2021), *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*.

Gracias a esta figura, es visible la adopción de estrategias innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, en la indagación, debates en el aula, tiempo en círculo y trabajo de equipo. Se deduce que los docentes practican estrategias activas basadas en el trabajo de grupo, toma de decisiones y resolución de problemas.

En definitiva, en la escuela de Norrebro la enseñanza que se ofrece al alumnado está basada sobre las normas de convivencia. Por un lado, resulta que el Klassen Tid es obligatorio en el currículum escolar, al mismo nivel de las otras disciplinas, y que desarrolla la resiliencia y el problem solving, en un ambiente íntimo y confidencial. El concepto básico es ofrecer al niño un entorno seguro, donde él es el protagonista, conociendo rutinas, acuerdos y reglas. La palabra clave es cuidado, para sus necesidades físicas, mentales, emocionales y sociales y el desarrollo de la autoestima. Durante la observación realizada en el aula, vi interrumpir las clases para dialogar con un alumno que lo pedía, o al menos prometerle un tiempo de escucha. Y este es un ingrediente precioso. Las actividades promovidas deben suponer un reto para los niños desde el punto de vista social, motor, creativo e intelectual. En síntesis, cabe destacar que las actividades se organizaban de forma que los niños tenían libertad y eran independientes. Los maestros eran conscientes de la sensación de bienestar de los niños que caminaban descalzos por las aulas como si estuvieran en casa. Eran libres de elegir qué libros leer o qué actividades realizar. Tenían la

libertad de ser niños. Y es la libertad que estimula la creatividad y un buen estado emocional del niño.

La predisposición de los docentes y la actitud que caracteriza la cultura escolar en Dinamarca está presente en las palabras de algunas personas entrevistadas dentro de la escuela. A continuación, la Tabla 31, muestra algunos párrafos extraídos durante conversaciones informales, con la tutora, el líder de la escuela, un docente, y, durante visitas específicas, a los creadores de un programa de educación socioemocional difundido por todo el territorio danés. La intención de este párrafo es poner manifiesto como es presente en los líderes y los que tienen una carga directiva, el concepto de promoción de las soft skills y la importancia de la comunicación. La libertad de expresión empática, la flexibilidad mental y práctica, la relación con la familia y el cuidado del aspecto social y emocional son principios pedagógicos basilares.

Tabla 32.

Conversaciones con docentes y profesionales educativos

Se presta mucha atención a la equidad y la justicia. Se ve a todo el mundo como una persona con valor, se trabaja más en las soft skills, las habilidades del siglo XXI.

Docente de inglés y tutora del programa Erasmus Plus

"En Dinamarca intentamos prestar atención al aspecto social. El líder está muy interesado en las reuniones con los estudiantes. Todos hablan y expresan su punto de vista. Trabajamos para ello. Por ejemplo, los alumnos se enfrentan a los líderes de forma espontánea. No hay obstáculos de comunicación. Hay mucha libertad y nuestra relación se basa en el respeto mutuo. Y veo que funciona. Los alumnos llaman a los profesores por su nombre, no es necesario crear niveles. Todos al mismo nivel. No queremos reproducir el ridículo cuento de la reina que tenemos como ejemplo. Esto es todo lo contrario".

Docente

"Los padres tienen acceso en el aula, en el sistema informático. Como todos los alumnos. Es interesante lo que propones porque en Dinamarca estamos muy preocupados por el bienestar de los niños. Primero, tienen que ser amigos. Y, además, me preocupa el bienestar de los profesores. Cada escuela tiene su propio enfoque. Por ejemplo, aquí no ponemos notas. En cuanto a tu proyecto, creo que las soft skills que mencionas, el pensamiento crítico, es algo que trabajamos mucho. Es muy importante en Dinamarca. Luego de felicitarlo por el hecho de verlo ocupado a poner en orden el entorno escolar, le felicité por lo que había visto sobre la limpieza que hizo por su cuenta "por supuesto que estamos muy tranquilos con eso. No hay jerarquía ni diferencia. Hay un nivel. Es así como estamos en Dinamarca".

Lider

Estudio cada día cómo puedo ser flexible y creativo. Debemos tener un objetivo y una dirección. Es realmente importante establecer un objetivo, con la posibilidad de cambiar. Pero no está separado. Lo uno no evita lo otro. No podemos pensar en separar la planificación de la flexibilidad. Necesitamos ambas cosas. Ahora se ponen los pulgares uno encima del otro, el significado es que hay que sentirse incómodo para empezar algo. Para sentir la sensación de desafío. Ponerse en juego".

El creador de un programa

Nota: Comunicación personal, septiembre-octubre de 2021

Destacamos que la creación de estas tablas es el resultado del proceso de análisis de las notas de campo y del diario de observación. Las notas de campo resultan ser eficaces registros etnográficos de la acción, aunque es necesario triangular con otras técnicas; en tal caso el diario de observación ha sido un medio útil para identificar aspectos de relevancia para el estudio. De esta forma, hemos aprendido sobre el enfoque cultural de los docentes, profundizando las creencias y las ideas claves para garantizar un aprendizaje con un enfoque socioemocional.

Resultados Objetivo 3.

Objetivo 3. Observar y documentar experiencias de prácticas en aulas de escuela primaria







En esta sección se muestran tablas de prácticas observadas en aulas que trabajan de una forma específica la educación emocional. Exactamente se presentan cinco actividades (Tablas 32,33,34,35) de cuatros colegios visitados. Se añade, además, una tabla (Tabla 36) con las sugerencias de estrategias implementadas de forma diaria por los maestros.

Las prácticas descritas, junto con fotografías, representan informaciones interesantes y de implementación práctica por el hecho de poder ser aplicadas en contextos escolares diferentes, adaptándolas a la edad y necesidades de los estudiantes. La descripción detallada de los pasos operativos de cada práctica aporta ejemplos que los educadores, docentes o pedagogos, pueden aplicar o utilizar como ideas en función del contexto de trabajo.

Las tablas 32 y 33 muestran actividades desarrolladas durante un tiempo específico, el Klassens Tid, trabajando voluntariamente las habilidades de la inteligencia emocional. En el currículo escolar de las escuelas observadas es obligatorio el tiempo de clase, en danés Klassens Tid, una hora por semana durante la cual se desarrolla el bienestar socioemocional de los estudiantes mediante prácticas específicas. La mayoría de las actividades se basaron en el progreso de la conciencia social de los estudiantes, siendo conscientes de los estados emocionales de los otros, manifestando comportamientos de respeto y escucha de las necesidades ajenas. De hecho, los docentes trabajan semanalmente el desarrollo de la conciencia personal, proponiendo diferentes situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes ser flexibles y experimentar sus propias habilidades para lograr retos diferentes: escribir, crear un proyecto, cooperar para un resultado común.

Tabla 33.






Actividad socioemocional: el Klassens Tid- el Tiempo de Clase

	 <i>El Klassens Tid</i>
	Una hora, el viernes
	Una docente de la clase y una pedagoga
	Autoconciencia y conciencia social
	Los niños se sientan cómodamente en sus sillas y discuten las cuestiones relacionales que han surgido durante el recreo. Los problemas están relacionados con el uso de un lenguaje ofensivo hacia sus compañeros. A continuación, se dividen en grupos. Cada grupo recibe un cartel con la foto de un miembro del grupo. En el cartel hay frases, pensamientos y aspectos positivos del niño. Anteriormente, se reunían en casa en grupos para jugar juntos en los hogares de los demás, promover las relaciones y recoger informaciones sobre ellos para preparar un cartel por cada componente del equipo.

Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.110), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

Tabla 34.

Actividad socioemocional: el Klassens Tid- el Tiempo de Clase






	 <p style="text-align: center;"><i>El Klassens Tid</i></p>
	60 minutos
	Una docente de la clase y una pedagoga
	Autoconciencia y control emocional
	<p>El klassens tid es un momento para desarrollar la comunicación positiva, un tiempo de bienestar para compartir. Los niños se sientan en círculo, la pedagoga comienza la actividad compartiendo un pensamiento sobre algo que ha sucedido y que está anotado en un libro. Es costumbre de la clase escribir en un diario los eventos más importantes durante todo el año y, cuando surge la necesidad, hablar de ellos. Los niños se comunican y comparten sus opiniones con un turno regular.</p> <p>Después, se trabaja la escucha. Algunos niños, elegidos al azar por la pedagoga, cuentan tres historias sobre algo que les ha ocurrido en su vida, dos verdaderas y una falsa. Los compañeros tienen que reconocer el falso.</p> <p>Esto ejercita su escucha y su capacidad de atención. A continuación, se presenta una situación problemática, un dilema, comunicado en forma de petición de un niño que necesita resolver un asunto que le ha ocurrido mientras estaba en el colegio. Cada niño expresa sus propias opiniones y soluciones. La hora termina con una actividad dinámica. En un espacio extra, fuera del aula, se realizan ejercicios de coordinación motriz.</p>

Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.110), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

Fue importante el desarrollo del control emocional proponiendo estrategias visibles (Tabla 34), para practicar de una forma continua y sistemática, en un tiempo corto, el manejo del comportamiento y poner en práctica conductas positivas. Se observó como los niños aprendían a gestionar sus estados emocionales, reflexionando en círculo, mediante historias y estudios de casos con problemas de vida real a solucionar.

Tabla 35.

Actividad socioemocional: las zonas de regulación






	 <p><i>Las zonas de regulación</i></p>
	15 minutos el fin de semana
	Una docente de la clase
	Regulación emocional y conciencia social
	La docente controla el comportamiento de sus alumnos presentando una botella con secciones de diferentes colores. En función del comportamiento adoptado durante la semana, se añade pasta a la botella. Si alcanzan el nivel del color amarillo, los estudiantes reciben caramelos. El color azul les permite elegir un juego, mientras que el color verde proporciona una salida educativa.

Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.108), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

Además, en la escuela observada en Finlandia (Tabla 35), fue interesante el enfoque del desarrollo socio emocional adoptado por los profesores. Se trabajaba el conocimiento de las fortalezas de cada uno, a través del estudio de conceptos específicos (sabiduría, justicia, coraje, humanidad, temperancia, trascendencia) que ayudaban a los estudiantes a conocer sus puntos fuertes y ser más resilientes a las adversidades.

Tabla 36.

Actividad socioemocional: las cartas de las fortalezas

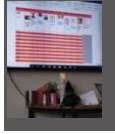
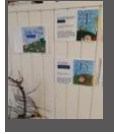




	 <p><i>Las cartas de las fortalezas</i></p>
	Durante todo el año escolar
	Una docente de la clase
	Autoconciencia y control emocional
	<p>La docente explica que cada persona tiene un “mapa de puntos fuertes” individual. En el mapa, los colores fuertes indican las fortalezas que ya están bien utilizadas, mientras que las que necesitan practicarse están pintadas en colores más claros. Sin embargo, los puntos fuertes no compiten, y ninguno de ellos es más importante o mejor que el otro.</p> <p>Las fortalezas de carácter que se pueden identificar son varias: perseverancia, autorregulación, valentía, inteligencia social, humor. La clase utiliza las cartas durante todo el año, eligiendo cada mes una fortaleza.</p> <p>Todo el mes se trabaja con acciones positivas, se toman notas de los puntos fuertes utilizados, soportando a los estudiantes con comentarios verbales alentadores. Cada alumno va descubriendo durante todo el año sus fortalezas, documentando el uso de los puntos fuertes, haciendo que se transformen en un hábito y una costumbre. Se sigue la evolución de la situación.</p>

Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.111), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

La tabla 36 describe una actividad donde se propone dedicar una hora a desarrollar la inteligencia de cada niño; de hecho, cada niño tiene la oportunidad de elegir la tarea que mejor se adapte a sus intereses, hacer yoga, completar la portada de un libro, resolver un problema matemático. La organización de las distintas actividades se desarrolla en diferentes aulas reservadas para actividades específicas; por ejemplo, el pasillo de la escuela se ha reservado para un curso de yoga con estaciones señaladas por imágenes a seguir.

Tabla 37.

Actividad socioemocional: las inteligencias múltiples

	 <p><i>Las inteligencias múltiples</i></p>
	60 minutos
	Una docente de la clase y una pedagoga
	Autoconciencia y conciencia social
	La docente organiza una actividad de verificación de contenidos escolares creando un cuestionario con Kahoot. A continuación, propone a los alumnos que trabajen en parejas o grupos o individualmente, eligiendo una actividad para realizar. Los alumnos podrían leer en la biblioteca, completar un cuento, colorear un dibujo, hacer ejercicios de yoga fuera de clase, crear la portada de un libro.

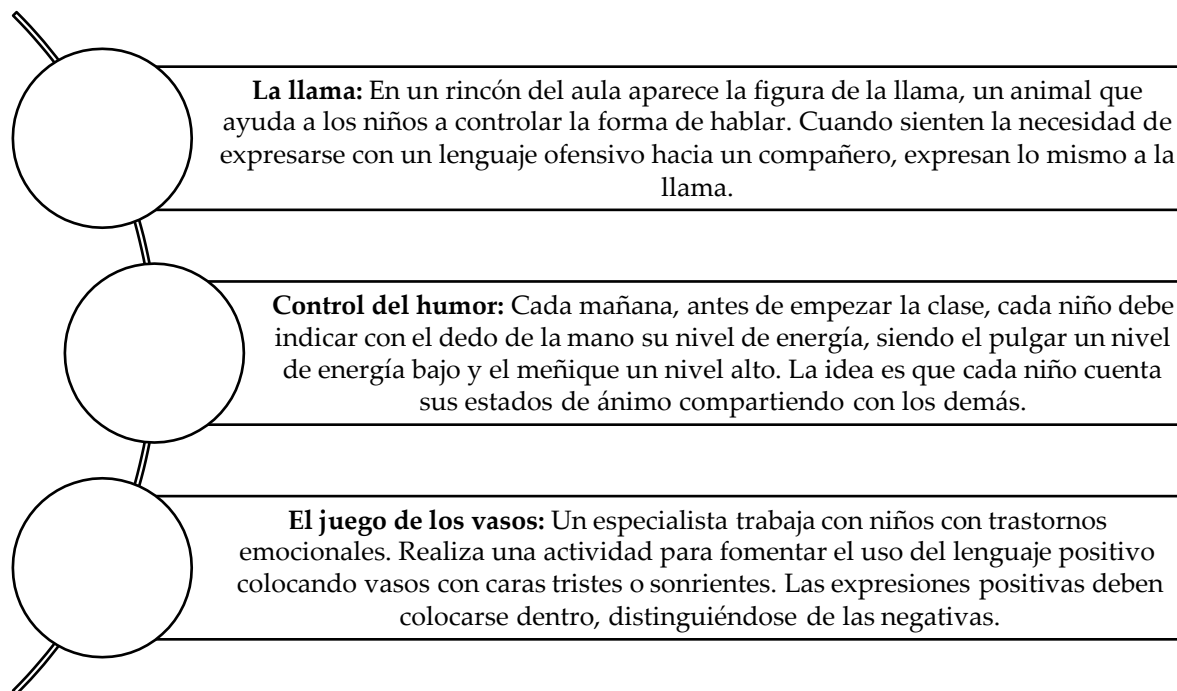
Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.109), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

Las actividades recogidas fueron descritas gracias a un proceso de Job shadowing; que precisamente lleva a la posibilidad de innovar las prácticas diarias de enseñanzas, gracias a la observación por un tiempo determinado es posible vivir de primera mano la implementación de estrategias que pueden estimular positivo el perfil del docente. De hecho, observar a los docentes en su cotidianidad, permite al investigador/observador anotar ideas reflexionar y crear nuevas metodologías, fortaleciendo su perfil profesional y aportando a la comunidad científica experiencias significativas.

El asistir a las clases de forma diaria conlleva a la posibilidad de tomar notas de pequeñas estrategias que pueden ser fácilmente absorbidas en las herramientas de los docentes. En la figura 23 se describen estrategias fáciles de implementar, durante el principio del día escolar, al final o durante.

Figura 23.

Estrategias de los docentes



Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.111), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

A continuación, se presenta un análisis comparativo (Tabla 37) de las actividades recogidas en las tablas anteriores, para ofrecer una imagen general y exhaustiva de los resultados obtenidos. En concreto, para cada actividad se analizan los resultados de aprendizaje de los alumnos en términos de eficacia, las mejoras realizadas en el proceso de enseñanza desde el punto de vista del profesorado, las novedades que aporta el método respecto a las metodologías tradicionales.

Tabla 38.

Análisis comparativo de las prácticas observadas

	Resultados de aprendizaje	Mejoras para el proceso de enseñanza aprendizaje	Innovación metodológica
Las zonas de regulación	Los alumnos han mejorado su comportamiento y su rendimiento. El sistema de recompensas ayudó a alcanzar los objetivos y aumentó el buen humor en la clase.	El docente cuenta con un apoyo visible y el hecho de dedicar un tiempo breve pero constante le da la posibilidad de controlar y gestionar el comportamiento de los alumnos, aumentando su motivación.	Este método, de origen estadounidense, fomenta el desarrollo de la motivación en los alumnos de forma sencilla. No requiere muchos recursos y puede adoptarse fácilmente en cualquier contexto. Ofrece a los alumnos la oportunidad de controlar y gestionar su propio comportamiento, estimulando el sentido de pertenencia al grupo.
El Tiempo de Clase 1	Los alumnos desarrollan habilidades interpersonales, colaborando eficazmente con sus compañeros, aprendiendo a conocerse y a compartir intereses y cualidades con los demás. Desarrollan habilidades de trabajo en equipo, toma de decisiones y responsabilidad.	El docente tiene la oportunidad de reservar un tiempo al final de la semana para reflexionar y poner fin a la actividad escolar resolviendo preguntas abiertas. Se trabaja el aspecto social, ofreciendo la oportunidad de discutir todas las dinámicas posibles.	La actividad fomenta el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo, ofreciendo la oportunidad de desarrollar las habilidades interpersonales, la comprensión, la empatía, a través de la comunicación atenta con los demás. Permite trabajar las habilidades blandas (soft skills), dedicando un tiempo específico durante el año escolar.

<p>Las inteligencias múltiples</p>	<p>Los alumnos tienen la oportunidad de elegir la tarea que mejor se adapte a sus características, aumentando el sentido de autoestima. Los resultados del aprendizaje se producen trabajando simultáneamente en el desarrollo de diferentes habilidades: lingüísticas, artísticas, lógicas, de razonamiento, musicales y motrices.</p>	<p>La actividad aporta flexibilidad al proceso de enseñanza, haciéndolo dinámico y asequible para todos. El docente desempeña el papel de guía, apoyando a los alumnos en su actuación durante las diferentes situaciones de aprendizaje. El juego ofrece al docente la oportunidad de conocer mejor a sus alumnos, orientando las actividades futuras hacia una enseñanza atenta a las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>La actividad fomenta el desarrollo de las habilidades interpersonales, ofreciendo la oportunidad de trabajar en parejas o grupos. Es una metodología atenta y respetuosa con las distintas inteligencias presentes en la clase. Fomenta la creatividad y la flexibilidad, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea motivador y estimulante.</p>
-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Tomado de “Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del Norte Europa” (p.112-113), por A. Lalomia, 2023, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1).

Síntesis

Cabe destacar la relevancia de la estancia hechas en las aulas de primaria, recogiendo los datos mediante los instrumentos del cuestionario y de las entrevistas, analizando las informaciones encontradas durante la observación en la clase y por último el proceso de *jobshadowing*. Se produjo un desarrollo de las llamadas *soft skills*, con un aumento de autoestima y motivación personal por parte de los docentes y del investigador. Se deduce que los docentes observados han podido reflexionar sobre los posibles límites y fortalezas de sus prácticas diarias, anotando las sugerencias ofrecidas por el observador desarrollando pensamiento crítico y creativo. Los docentes han afinado sus habilidades comunicativas, necesarias para explicar y justificar la elección de una estrategia de enseñanza, mostrando flexibilidad y disposición a aportar cambios para responder a las diferentes situaciones del proceso educativo.

No hubo diferencias significativas entre las escuelas visitadas en Dinamarca y la escuela de Finlandia. Los resultados, en el panorama de la educación socio emocional, ofrecen informaciones interesantes sobre prácticas específicas de utilizar en las clases con los estudiantes de varias edades. Y el bienestar de los estudiantes, el clima emocional positivo de las aulas visitadas nos hace reflexionar sobre la importancia de una educación emocional incluida en el currículum desde la etapa de educación infantil.

Gracias al debriefing hecho al final del día y a las entrevistas, los docentes aportaron varias ideas y sugerencias operativas. En Dinamarca, por un lado, es notable el marco de las Zonas de Regulación, un enfoque sistémico y cognitivo-conductual que se utiliza para enseñar a regular nuestros sentimientos con el fin de satisfacer las demandas de la situación que nos rodea y tener éxito socialmente (Kuypers, 2021). Según este marco se definen cuatro zonas de colores, que corresponden a los colores de los semáforos según las cuales manejamos nuestras emociones de forma diferente. Una docente observada desarrollaba esta práctica cotidianamente, gestionando así el estado emocional del alumnado. Por otro lado, en Finlandia, la pedagogía positiva es el enfoque prevalente, basado en el marco de la psicología positiva que se ocupa de desarrollar las fortalezas del carácter y de las habilidades socioemocionales, junto con las materias escolares tradicionales. En este marco, se coloca la enseñanza de las fortalezas de los niños, permitiendo ver a los demás de forma positiva, a través de sus habilidades y buenas cualidades en lugar de sus debilidades, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje positivo (Vuorinen et al., 2018).

Los resultados expuestos, fueron recogidos en un tiempo de seis meses, en algunas escuelas de Dinamarca y una de Finlandia. El tamaño de la muestra, caracterizado por un número definido de personas docentes, podría ser un límite al proceso de generalización de los resultados a todo el territorio de Dinamarca o Finlandia. Es relevante especificar este detalle, por supuesto el escenario representado por las visitas de escuelas es vasto y puede aportar abundantes informaciones sobre prácticas innovadoras implementadas por los docentes. Para alcanzar resultados significativos en término de números sería deseable, en futuras investigaciones, extender el proceso de job shadowing y observación por un periodo más amplio e involucrar escuelas que sean representativas del territorio observado junto a las necesidades del estudio.

“Solo hay dos errores que se pueden cometer en el camino hacia la verdad: No empezar y no llegar hasta el final”.

Buda



CHAPTER 9

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND LIMITATIONS

<i>Introduction</i>	309
<i>Discussion of results</i>	309
<i>Limitations and the prospect of the research</i>	314
<i>Implications for practice and proposals for future research</i>	315
<i>Conclusions</i>	317

Introduction

Once the empirical data have been exposed and following the phases of our research, we enter the final stage, whose objective is to establish the conclusions of the work carried out. We will start from the classic discussion sections, conclusions, and limitations. The results of observation abroad using data collection instruments and the following analysis are highlighted.

Finally, the study's limitations and future research ideas on disseminating socio-emotional education practices in the school environment are socialised. The most relevant socio-educational implications of the findings of the work developed, the transfer of knowledge that has been generated, culminating in proposals that, on the one hand, help improve the continuity of this line of research and, on the other, project new possibilities for future work in this same field. In this way, we refer to the opportunity to allow visits to schools in innovative contexts for the socialisation of methodologies and strategies that favour the development of the emotional and social skills of the students.

Discussion of results

Taking care of our mental health is as essential as having a healthy body. In primary school, teachers are responsible for creating a positive environment to promote good mental health. Achieving socio-emotional well-being is a challenge in the educational scenario of the XXI century, today more marked than ever by a radical change. Working together between policymakers, educators, parents, businesses, researchers, and NGOs is needed to make developing social and emotional skills a goal of education systems worldwide. In this scenario, we must remember the new challenges planned by the COVID-19 health situation, which has led all education actors to redefine their teaching strategies and methodologies. Role of Emotional Intelligence is one of the responses to the problem of emotional stress that we all, particularly currently, have lived.

One of the objectives of this study was to analyse evidence of emotional education practices in primary school classrooms from a methodological perspective. Through the observation activity, the field diary notes, and the conversations with the teachers, it has been possible to describe the organisation of the observed school in detail. Norrebro Park Skole promotes a productive learning environment, creating opportunities to learn new things and then apply what we have learned in a constructive context. The teaching style is oriented to respect freedom under responsibility. Children participate in everyday life and are motivated to take the initiative, with an attitude of openness and curiosity. The organisation of the activities is based on the needs and desires of the child, where creativity, free play, workshops, and school outings are daily. The teachers cooperate, making the week's programs during the afternoon, meeting by grade. There are usually two teachers in each class, one of whom is a pedagogue.

All children are free to move, stand, and use mobile chairs that offer opportunities for movement without noise. They run around the school with comfortable socks and shoes, which we usually wear at home because, as one teacher interviewed told me, "children at school feel at

home." When they listen to the stories, they are free to listen actively, colouring or writing the fantasies generated by reading in a diary. Students tidy the classroom with cleaning utensils after lunchtime and before leaving. The classrooms are organised with all the necessary materials for the students, who carry a light backpack with food and pens to write; Everything else stays in school.

The library is an important place for the school. In turn, all classes dedicate 45 minutes a week to reading and can choose a book to read at home. In an observed lesson, it was mainly the presence of folders on the walls that contained tasks to be carried out with the books, such as sending a message to the author, collecting data about the author's life, creating a message to motivate the reading of the book, and describing the content of the chapters. During classes, unconventional signs indicated exit permission or shifts during conversations. Students are not graded; national tests are held every two years to assess their competencies. In some classes, students fill in a personal diary, which the teacher can use in case of evaluation. They work on a sense of responsibility, for which they organise educational trips on public transport, every morning they are responsible for regulating traffic at the traffic light in front of the school, and once a week they do a cooking class.

The system is communicative and non-competitive; every child has a specific role because, as one teacher expressed, "all students should have the same opportunity". The school's system is based on collaboration with the family and shared rules. All school staff consider a sense of belonging important, so traditions are maintained with activities that help create a sense of community. Every birthday is celebrated with gifts for colleagues or a cake prepared at home. Well-being is also a state of teachers, as highlighted in the answer of one of them to the question about their mood: "I am fine and busy. The last month has been chaotic because we must think about next year. We always have mitins (even between teachers who choose which classes to take and what subjects to take...) I am busy but not stressed."

There is an atmosphere of open communication between school leaders and workers, with mitins every two weeks. The use of mobile phones in the classroom is regulated, and digital education is essential. The development of digital skills is not the responsibility of a sencillo person but is progressively developed at all levels and in all subjects. As for the tasks at home are few and are organised in such a way that the student can do them by himself without the help of his parents. However, reading twenty minutes a day at home is essential.

At school, homework is both process and product-oriented; the ability to solve problems creatively is one of the fundamental principles. Learning to solve problems differently means, at the same time, offering new opportunities. It is common to differentiate the hours of activity with moments of active patterns or games, to dissolve fatigue and recover concentration. During the observation activities, the opportunity was to live meaningful experiences marked by the child's emotional profile growth. Ultimately, the organisation of conferences to reward the achievement of specific results, attention to children with special needs, the viewing of films for learning purposes, and reading and analysis of educational texts to address the issue of bullying have been essential.

The historical and geographical field disciplines are developed through a comparison with the present. For example, science and nature lessons were given, prospecting real situations for Children, such as building an ecological village and reflecting on the strengths and weaknesses of living in the city or the countryside. The tasks in class foresee using puzzles, playing team games with the computer, working in pairs, and compiling lap books. Grammatical concepts were learned in the gym or outdoors, with movement games and free play. During the hour of physical education, strategy and team games were made, working on socialisation and cooperation. The students participate in different projects that put them to do a variety of activities: baking, painting, building models (for example, they participated in a project with the object to architecture building models), cooking cakes with insects, learning to do recycling by applying it in the classroom.

Class time is essential, which is "the time to talk about us", in the words of an observed teacher. In this way, you move from a competitive approach to a collaborative one. The remarkable aspect is represented by how class time is a fundamental part of the Danish curriculum, during which students discuss their problems, trying to find a solution based on listening and understanding. If there are no issues to discuss, children spend time together relaxing and enjoying the *hygge* style, understood as a condition of "intentionally created intimacy," which students explained as "a time when you enjoy the moment. You do not have to do something; it is just when you are having fun with your friends or family, for example."

A *acoso escolar* prevention plan is implemented to the Nørrebro Park school's objectives clause and the KKFO's values. This is developed by describing the characteristics of the problem and acting preventive measures through cooperation between the school council, the student council, and the school staff. When teachers realised that children were not motivated or were bored, students came to consult to find a solution to the problem. For example, the children were not encouraged to elaborate on writing one day. Through an inquiry, asking the children themselves a solution, they proposed to write stories using written communication with objects of interest.

Teachers carry out activities inside the classroom that promote well-being: cooking popcorn to celebrate the success of the class group, welcoming, one day a week, all the institute's children in the gymnasium with songs on piano sung by the teachers, called singing morning day. In the first-grade classes, where reading and writing skills are worked on, one day a week, a student from the University of Copenhagen came to work on spatial orientation through physical and sensory exercises.

Another objective of this study was to define the projects developed in the school close to the principles of socio-emotional education.

In the case of the projects developed by the Nørrebro Park Skole, the Fri for Mobberi project tool is relevant, which allows working on an otherwise abstract topic, such as harassment (Mary Fonden, 2021). "Directed work gives a better effect": This opens the website promoting the project. There are activities, suggestions, and tools to implement the proposal better on the web.

Facilitators are prepared to use this resource through specific training and participate in school life as pedagogues. Developing a culture without bullying implies that school staff are aware of the importance of their role of cooperation and managing diversity and relationships constructively. However, studies analysing the results (Wilke, 2011) indicate that systematic and specific work is needed for Fri for Mobber's project to lead to bullying-free behaviour and an inclusive and supportive culture.

Another project, the Idraetprojektet, pursues specific objectives of helping students and young people to change their actions and thinking through activities and participation in the community, for which it addresses one of the fundamental areas of socio-emotional education, which is the construction of social relationships. The sports project develops courses and training for each institution. The practices can be physical activity in the form of sport and play, cooking, use of cultural offerings in civil society, facilitation of help for homework, homework cafes, etc.

The school is also developing a specific emotional education program called Cool Kids, designed to help children who have anxiety problems, to help them face their fears and worries, feel more confident, and have more fun. From a psychological perspective, another project always framed in socio-emotional education is Emotion Coaching, created to support and maintain emotional well-being in the classroom by offering support to teachers through initial and continuous school training.

Among the projects internal to the Norrebro school, the project financed by the Copenhagen commune is relevant, which allows teachers to have the support of a pedagogue and to help them identify the possible presence of emotional and social problems within the class. Pedagogues are indispensable reference figures and deal specifically with the emotional difficulties that may arise in their respective classrooms. The school's website statistics for the 2020/2021 academic year espectáculo that students scored 91.6% insocial learning and 90.4% in general knowledge. These results motivate me to deepen the didactic strategies and the projects developed to make new contributions to the subject of socio-emotional education.

In addition, the school has created a project called pædagogiske not (Annex 13), which is necessary to carry out the process of educational inclusion. Teachers could count on the support of staff, which guided them in defining the characteristics of the problems and, at the same time, the strategies to be implemented. The teacher on this project expressed her motivation "I have worked six years in special schools, and here I offer my support to teachers, being part of the inclusion team, to help them find strategies to relate to children. I observe the teachers, and I realise that it is a matter of strategies and relationships with students because it is important to create a relational enlace that, if it is not done, prevents me from doing the work of a teacher. Why do children manifest problematic behaviours only with some teachers and not others? I wish teachers could observe themselves to realise which strategies work and what do not."

Specifically, they had to indicate the challenge that the student caused them, describing the behaviours and situations in which they were presented. They then had to reflect on their implemented resources, indicating the strategies developed to create an action plan. The positive

element of the document was based on the practical dynamics described; Reflection could help to act, and action was the key to effective change. The project allows teachers to improve and share effective strategies and methodologies when dealing with students with emotional difficulties. Students who create emotional challenges need teachers willing to develop learning opportunities that are attentive to everyone's needs. This project was born with the desire to offer one more chance to children who have emotional difficulties, reflecting before looking for special schools, focusing on "the challenge" that the child causes, and looking for solutions with a team characterised by teachers, pedagogues, nurses, psychologists, leaders, and specialists.

During the observation practice, the documentation process was inevitable, although it took work because many aspects needed to be considered: taking photographs, transcribing conversations, and writing down relevant data. It is essential to be clear about the objectives of the knowledge you want to transmit. Thanks to this delicate, intense, and motivating process, it was possible to gather interesting information about the methodologies and techniques applied by the teachers of Nørrebro Park Skole during classroom activities. Products created using multimedia technologies supported the dissemination of innovative educational practices through social networks. It was a valuable procedure to generate new information, thus bringing a change of attitudes on the part of the protagonists of the education sector. Using tools to choose and edit photos has allowed for guaranteeing anonymity, respecting the identity of people, and, at the same time, the system of values and beliefs that sustain them. Instagram has facilitated the creation of a versatile space with visual impact and a high capacity to transmit information live. The use of social networks, although recently used, has allowed a productive exchange. At the same time, it has been a means of contact with other organisations and experts working on the same subject, thus eliminating geographical distances. Maintaining social networks and using technological means has required effort and faithful commitment. Documenting these resources involves study, planning, time, and perseverance to keep up with the sudden changes in the digital world, and good attendance is requested for the intended use. The resource Instagram became the production of images (graphic content without information), infographics (images with data), short videos (up to one minute), and long videos (more than one minute), supported by the continuous use of hashtags as a specific strategy to enhance the visibility of certain scientific content. One of the most used technological means was video, as a testimony to the practices observed. It was an effective way to share thoughts and patterns and initiate possible collaborations in the same area. It was possible to find innovative ways to use new technology to spread original ideas through blogs, forums, social networking sites, video sharing, and podcasts (National Coordinating Centre for Public Engagement, 2017).

Another objective was to analyse practices observed in classes that work in a specific way in emotional education through job shadowing.

The practice of job shadowing has allowed me to share and reflect on the methodologies of teachers, creating greater awareness of what they do daily and showing pleasure and curiosity in receiving professional advice or ideas from my part, considering the theme of emotional education. Teachers in Finland were grateful for the information obtained. I made them reflect on strategies

and methodologies that they could apply in their daily practice. Many lamented the absence of specific emotional education courses with strategies and trainers as guides. It is interesting to offer support to teachers with classes during the school day and to work on self-esteem and the importance of their profession. The theme of implementing socio-emotional education projects specifically provoked much curiosity and, at the same time, the need for constant support to concretise the theory in practice. I have supported two teachers who taught international students the performance of vigorous activities, and I have started a collaboration to carry out a specific project in a class. There was a development of the so-called life skills, with increased self-esteem and personal motivation from teachers and researchers. The exchange of methodologies and practices between the researcher and the teachers, on the one hand, helped the former to expand their previous knowledge in the panorama of socio-emotional education; On the other hand, I supported teachers with suggestions and positive stimuli on the use of a particular technique or helpful strategy. A very satisfactory result was achieved regarding the profile of the institutions visited, the innovation of teaching methods, and the willingness of teachers to host the researcher during the observation of the work. Although it was difficult to agree on the visit to two of the schools mentioned, the availability of the observed teachers was remarkable. The curricular organisation and innovative projects about developing the student's socio-emotional profile were impressive.

Limitations and the prospect of the research

During this research, regulations and areas for improvement are revealed.

First, one of the difficulties was caused by using different languages, which often hindered the process of direct communication with children. However, it was possible to interact because the level of knowledge of English was high. In addition, technological support made it possible to find a solution to the linguistic problem, using document translation tools that allowed a quick understanding of the texts in Danish.

Secondly, there needed to be more teachers' knowledge and help in understanding the questions in the instruments provided. An interesting point in the analysis of the questionnaire results was the number of accesses (73) to the survey completion form, which was consulted thanks to the UMU survey tools. Of these 73 accesses, only 26 completed the questionnaire. Considering the possibility that many have accessed more times for technical aspects, this data makes us reflect on the difficulty of the questions. I had to reduce the interview during the interviews, making it more accessible. When teachers did the questionnaire, supporting them in answering the questions was essential.

The difficulty referred to the use of specific terms such as "social-emotional education", "socio-emotional methodology", or "socio-emotional skills". In addition, teachers were not fully aware of the terminological use of terms such as "strategies" or "teaching methodologies". The concept of metacognition, for example, took time to understand. After explaining the meaning, it turned out to be an aspect rarely the object of observation or interest of teachers. It was due to a cultural fact if they applied or considered the development of students' social and emotional skills.

The countries' educational systems consider students' well-being and freedom a priority. The activities are based on conversation, expression, and oral communication. In addition, primary school teachers in Denmark do not receive university studies, differentiating themselves from teachers in Finland who are more knowledgeable about the terminology. However, it was necessary to modify the interviews, removing the sometimes repetitive questions. This amendment has not prevented the objective of data collection from being achieved.

It should also be noted that, during the observation, I could not collect written documents because, unlike the Italian or Spanish education system, the bureaucracy could be more pedantic. Teachers could not provide documents or projects in written form because, during teamwork hours, they did not worry about writing documentation related to activities or projects. The priority was based on practical exercises with students and communication with families.

Regarding the duration of the research process in the field, it would have been more efficient to schedule school visits for a minimum of one year. Extending the temporal arc expands the possibility of visiting and supplying the instruments to a larger population. The greater the number of people interviewed or participants in the questionnaire, the more excellent the opportunity to extend the data to a large population. To develop the analysis for more teachers and schools, greater temporal availability is needed, consequently generalising the data.

Another aspect that could be improved in future research with a qualitative approach would be the use of the recorder, whose lack of adoption has created gaps in the collection of results. I had the opportunity to record only a few teachers who permitted me. When I realised that it was not so easy for them to set aside time for interviews and that most of the teachers at the school, due to cultural and personality introverts, felt uncomfortable, I opted for another way to record conversations with them. I have solved this by taking notes on paper during the interview and writing all the aspects discussed after the discussions to avoid a more significant waste of information. As can be seen in the tables of the results of the interviews, much information has not been released due to a lack of questions on my part or because the teachers did not know much about the subject, expressing the nature of their methodologies due to the cultural context of belonging. The interviews in Finland, on the other hand, were different because the teachers were more available for the conversation, setting aside a time of 40 minutes at the end of the school day to answer all my questions, offering me the opportunity to transcribe on computers contemporaneously to the interviews themselves.

Ultimately, we must consider that the temporary scenario of the research has been affected by the situation generated by COVID-19, which has been an obstacle during the process of visits to some schools. However, the environment of northern Europe needed to have more strict rules as in Spain or Italy. By accepting these limitations, it is convenient to project future lines of research in the field of analysis of socio-emotional education from a methodological perspective. It will follow a description, in parts, of practical implications and future proposals for improvement.

Implications for practice and proposals for future research

The ideas provided in the description of the Danish school model, the reflections presented, the results of the interviews, and the questionnaire, the field diary notes offer excellent operational steps for its application. Given a very auspicious perspective, we hope for an increased awareness of the effective implementation of social-emotional education. After the detailed analysis discussed in this headquarters, some practical actions are considered and deduced to make this matter feasible.

- Social-Emotional Education Curriculum

Research teaches us how social and emotional learning can be a curriculum subject through a methodology that includes the school as an institution, families, and external communities. In this context, the curriculum considers all pedagogical aspects by exemplifying social, intellectual, and emotional learning. However, there is a common point in the opinion of those who have proposed different programs, in the sense that the entire school environment is instrumental in achieving successful results; That is, the whole school presupposes the participation of the entire school.

- Teacher training in socio-emotional education

During the interviews, the teachers showed attitudes of doubt and little awareness of their work precisely because the work strategy is inherent to the cultural system. The resources offered by the cultural system of reference acquire a new meaning, enhanced by an additional level of consciousness. For this reason, it is planned to implement specific training for teachers about socio-emotional education, offering specific tools related to the needs of students through careful supervision and monitoring of the people involved with a flexible and supportive attitude. As Bisquerra (2005) reflects, teacher training in emotional education would be necessary, proposing a specific subject in initial training and providing for a process of continuous movement that could be a fertile ground to guarantee dynamic education systematically.

- Effective use of instruments

Before building the instruments, it is essential to consider the context in which they will be used. The questionnaire and interview design helped the researcher achieve the research objectives, although modifications are needed for the future reuse of the country's culture of reference. Many questions should offer an opportunity for multiple answers and examples that explain concepts to make it easier for teachers to understand the questions themselves.

In addition, it is necessary to affirm that much information was referred to during informal moments of conversation. Assuming this, it is better to have a protocol of questions, collecting data throughout the day and in everyday moments of conversation (teachers' guidelines, beginning of the day, observation in class). In the future, it would be an excellent technique to use the discussion group, which allows us to explain and compare experiences from different points of view, offering different results more quickly in a flexible and stimulating way.

- Process of school visits and documentation of practices

Conducting research and implementing a specific project with institutions supporting and helping the researcher is essential. The Erasmus Plus program represents a source of support which offers opportunities for collaboration between different organisations, such as universities, schools, education and training institutions, research centres, private companies, associations, public bodies, non-governmental organisations, and youth organisations. In this scenario, platforms such as E-twinning and School Education Gateway seem helpful. The first offers a space for school staff (teachers, school directors, librarians, etc.) in participating countries to communicate, collaborate, develop projects, and share ideas; The second is an online platform for everyone working in the field of school education, created to update teachers, offering them resources, professional development and learning about funding issues. The present research presupposes the future realisation of observation practices in different school realities to discover new ways of teaching, expanding the observation gaze, and knowing practical applications of strategies related to socio-emotional education. Although the cultural context is changing, it is necessary to define constant practices of documentation and subsequent propagation. It is essential to monitor and anticipate the possible dynamics and difficulties that may arise, presenting the project clearly and explaining the objectives to be achieved. For this reason, witnessing the strategies applied in the classroom, thanks to the vision of videos, or images and dissemination with communicative tools, is an essential means to sensitise teachers.

All these activities are included in a panorama of research and professional development where the research teacher knows the reality and experiences solutions modifying his pedagogical practice (Hernandez, 2009). The external gaze of the researcher and the exchange of reflections with the teachers is an opportunity for growth of all the parties involved, more if it is concretised in a documentation of the visit, carried out with the attachment of publications of the results in scientific communications. Since socio-emotional education is a fundamental pillar in education, it is essential to make a good transfer of projects so that other educational centres can reproduce and put them into practice, favouring a society where emotional and social well-being is not only an illusion but a reality.

Conclusions

The knowledge of emotions is a fundamental fact for the well-being of human beings. Emotions are an effective instrument to channel our energy during daily activities. Emotional management depends on many factors, such as personal history, the attitude of the person, and the cultural moment in which it is lived. Learning the dynamic world represents a topic of current interest and, in addition, has been studied by numerous scholars, who, in different scientific fields, have left multiple seeds over time. Therefore, it would be desirable to implement emotional education curricula in schools through the promotion of skills of self-awareness, empathy, and expression of one's moods.

Neuroscience (Bueno, 2019) tells us that learning is born and consolidated when children,

within a loving relationship with their teacher, each in their own time and at their own pace, approach experiences that correspond to their interests, and this is how this new horizon of thought is born. In this school, there will be no grades, report cards, and homework, and we will not think about subjects but global experiences capable of making the child work in different disciplines. A school, in short, where there is no need for brilliant teachers and Nobel Prize winners, only good teachers, aware of the educational function for which they are responsible (Polito, 2003). The teaching and learning to be happy and to transform the whole process into something alive and emotionally intense presuppose creativity and originality.

Observation practices have made it possible to collect strategies, activities, and reflections on the principles of education in Denmark. Class time is adequate as a weekly opportunity to learn to practice empathy, respect, and understand the feelings of others, facilitating connection in the group. We have seen how most of the work on social-emotional skills occurs during this specific time, which does not necessarily have to happen once a week. The teacher is free to convene this time when he deems it appropriate, depending on the needs of the students.

Concerning the empirical study characterised by visits to educational centres, it is marked with the insistence that the methodology of job shadowing is ideal for innovating the panorama of education in learning about innovative strategies. An exchange between the teachers observed during the daily practice and the visiting researcher is encouraged; all the people involved can develop communicative skills, practising communication in foreign languages and facilitating professional development. The results were so satisfactory that it would be innovative and productive to conduct visits from educational centres in different European countries to document and disseminate socio-emotional education practices.

REFERENCIAS

Abry T, Rimm-Kaufman SE, Curby TW. (2017). Are All Program Elements Created Equal? Relations Between Specific Social and Emotional Learning Components and Teacher-Student Classroom Interaction Quality. *Prev Sci*, 18(2),193-203. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0743-3>

Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López-Cassá, E. y Bisquerra, R. (coord.). (2010). La educación emocional en la práctica. Horsori-ICE.

Alexander, J., Sandahl, I. (2014). *Il metodo danese per crescere bambini felici*. Newton Compton Editori.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). EVALUATION OF EDUCATION PROGRAMMES EMOCIONAL. *Journal of Educational Research*, 2000, Vol. 18, No. 2, pp. 587-599. <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=007200230116>.

Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Wolters Kluwer Educación.

Anderson Rodrigues, S. (2017). Educación emocional como apoyo a la educación musical. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/educacion-emocional-apoyo-educacion-musical.html

Asensio J. M., García Carrasco J., Núñez Cubero L., Larrosa J. (2006). *La vida emocional, las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel.

Bach, E., Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Paidós Ibérica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=36759>

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.

Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23 (2), 41-61. https://www.researchgate.net/publication/234668864_The_Impact_of_Emotional_Intelligence_on_Subjective_Well-Being

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R., Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2012). *The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing*. IntechOpen [https://DOI: 10.5772/32468](https://DOI:10.5772/32468).

Bartau Rojas, I., Barandiarán, A., Oregui González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54 (26), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>

Barrera, M., Jr., Castro, F. G., Strycker, L. A., & Toobert, D. J. (2013). Cultural adaptations of behavioral health interventions: A progress report. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(2), 196–205. <https://doi.org/10.1037/a0027085>

Berrocal, P., Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairos

Beyond Blue. (s.f.). *Coronavirus: Adapting to changes*. Recuperado el 15 de marzo de 2021, de <https://beyou.edu.au/resources/news/coronavirus-schools-adapting-to-changes>

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (folkeskoleloven). (s.f.). *Ley de Consolidación de la Folkeskole*. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651#id6ec9401a-0b51-466d-9cbf-f53cb4429849>

Bimbela, J. (2008). *Gimnasia Emocional. Pasamos la acción*. Escuela Andaluza de Salud Pública.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de Educación*, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95-114.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2020). Diálogo con Elias Lopez Cassa. *Educación y orientar: la revista de la COPOE*, 13, 20-23.

Bizkarra, K. (2005). *Encrucijada emocional*. Desclée de Brouwer.

Bornsvilkar. (s.f.). *Juntos, detenemos el fracaso*. Recuperado el 14 de mayo de 2022, de <https://bornsvilkar.dk/>

Buendía L., Berrocal de Luna, E. (2001). *La Ética de la Investigación Educativa*. Ágora digital. https://www.researchgate.net/publication/28073815_La_etica_de_la_investigacion_educativa

Bueno D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1).

Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AEdEm de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>

Carlson, T. (s.f.). *Entender la mentalidad de los padres durante el aprendizaje híbrido y remoto*. Recuperado el 24 de noviembre de 2020, de <https://news.microsoft.com/es-xl/entender-la-mentalidad-de-los-padres-durante-el-aprendizaje-hibrido-y-remoto/>

Cascales-Martínez, A., y Lalomia, A. (2021). *La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca*. Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB, 22-24 de octubre, 143-158,

Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). <https://doi.org/10.11114/JETS.V1I2.203>

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competencies [online] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Available at: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [accessed January 07 2022]

CASEL (2008). *Connecting Social and Emotional Learning with Mental Health. Prepared for the National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention*. University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED505361>

CASEL (2013). *Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. CASEL.

CASEL. (2019). *SEL 3 Signature Practices Playbook 2019*. CASEL. https://casel.org/casel_sel-3-signature-practices-playbook-v3/

CASEL. (2020). *Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning (SEL) Roadmap for Reopening School*. CASEL. <https://casel.org/casel-gateway-sel-roadmap-for-reopening/?view=true>

Caviglia, M. (2020). *Hot Cognition: Emozioni in Azione*. [Webinar]. Six Seconds Italia.

<https://www.youtube.com/watch?v=Li7q8JjwBgU>

Cebollero-Salinas, A., Bautista, P., Cano, J., y Orejudo, S. (2022). E-competencias e inteligencia colectiva. Propuestas para el desarrollo emocional en las interacciones en línea. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 13-32. <https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/view/21>

Cefai, C., Cooper., P. (2010). Students Without Voices: The Unheard Accounts of Secondary School Students with Social, Emotional and Behaviour Difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2),183–198. <http://doi:10.1080/08856251003658702> Emotional and Behavioural

Cefai, C. Downes, P. Cavioni. V. (2021) 'A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU', *NESET report*, Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2766/506737>.

Cejudo, J., Desdentado, S., López-Delgado, M., Luna, P., & Rodríguez-Donaire, A. (2021). *Propuesta del programa "Dulcinea" de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de educación infantil*. Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB, 22- 24 de octubre, 53-59.

CharacterStrong (s.f.). *Transformative PK-12 Social Emotional Learning Curriculum*. Recuperado el 5 de abril de 2022, de <https://characterstrong.com/samples/>.

Chowdhury, M., R. (s.f.). *What is Emotion Regulation? + 6 Emotional Skills and Strategies*. Recuperado el 25 de noviembre de 2021, de <https://positivepsychology.com/emotion-regulation/>

Clouder, C. Y Heys, B. (2008). *Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido*, en Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 43-84). https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043_d_Educacion_Emocional_Botin_2013.pdf

Fundación Marcelino Botín.Colmenares E., Piñero, M., Lourdes, M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14, (27), 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas.

Creswell, J. (2009). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Darder Vidal, P. (Coord.) (1998). Las emociones y la educación. *Aula de Innovación Educativa*, 71, 7-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167880>

D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the Promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program "Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Education*. 10(1), 47-67.

Dahl, C. J., Davidson, R. J. (2019). Mindfulness and the contemplative life: pathways to connection, insight, and purpose. *Current Opinion in Psychology*, 28, 60–64.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

DanskFriskoleforening (s.f.). *The Danish Freeschool Tradition*. Recuperado el 24 de marzo de 2018, de <https://www.friskolerne.dk/english/the-history-of-the-free-schools>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Davidson, R. J. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.

Dávila, A., J., I., (2018). *Percepción del uso de la plataforma Canva y aprendizaje por competencias de los estudiantes de Arquitectura* (Tesis doctoral inédita). Universidad tecnológica de Perú.

Department for Education and Skills (DfE). (2005). *Departmental Report 2005*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272106/6522.pdf

Del Barrio C, Gutiérrez H, Barrios A, van der Meulen, K. y Granizo L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 25, 74-100.

Delgado A., Mesquida A., L., & Mas, A. (2014). *Utilización de Trello para realizar el seguimiento del aprendizaje de equipos de trabajo*. Departamento de Matemàtiques i Informàtica Universitat de les Illes Balears Palma de Mallorca. Simposio llevado a cabo en el Taller XX JENUI, Oviedo.
https://www.researchgate.net/publication/272784855_Utilizacion_de_Trello_para_realizar_el_seguimien-to_del_aprendizaje_de Equipos_de_trabajo

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Unesco

Dena Simmons (abril de 2019). Why We Can't Afford Whitewashed Social-Emotional Learning, *ASCD*, 61(4).

http://www.ascd.org/publications/newsletters/education_update/apr19/vol61/num04/Why_We_Can't_Afford_Whitewashed_Social-Emotional_Learning.aspx?fbclid=IwAR32Bq-

hf83zkykf7tNCpvs-uKmh4OBylSKLYgeScwtGSCYjWrCHcf56b88

Department for Children, Schools and Families (2009). *Autumn Performance Report 2009*. Progress against Public Service Agreements, Department for Children, Schools and Families, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/342825/autumn_performance_report_2009.pdf

Diaz, P., A. (2020). Estrategias didácticas en la docencia. *Educación y Orientación: la revista de la COPOE*, 13, 29-31.

Difrancesco, M. (16 de julio de 2021). Le10AppGratuiteMiglioriperSfocareilVolttinFotoeVideo[iPhoneeAndroid]. *Wondershare Filmora*. https://filmora.wondershare.it/video-editor/best-blur-facesapps.html?gclid=Cj0KCQjwm9yJBhDTARIsABKicGZsTEADm2_Bl3PglK96mbz1UVZanztedB7dBMb3onowXJXzQuM0i4aAmTFEALw_wcB

Duchesneau, N. (s.f.). *Six Ways to Build More Equitable Learning Environments To support the well-being of all students, take inventory of your school policies and practices*. Greater Good Magazine. Recuperado el 24 de febrero de 2021, de https://greatergood.berkeley.edu/article/item/six_ways_to_build_more_equitable_learning_environments

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <http://doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.

Education Endowment Foundation (2016). *Improving social and emotional learning in primary schools*. Guidance Report. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/SEL/EEF_Social_and_Emotion_Learning.pdf

Education Endowment Foundation (2021). Rapid evidence assessment Exemplifying findings from the EEF's rapid evidence assessment on remote learning. Education Endowment Foundation, https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19_Resources/Remote_learning_evidence_review/Exemplifying_findings_from_EEF%E2%80%99s_rapid_evidence_assessment_on_remote_learning.pdf

EIDUM (2014). *CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA* [Archivo PDF]. UMU. https://www.um.es/it/web/hrs4r/ethics/buenas_practicas_eidum

Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J. (2009) 'Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy ', *Education Policy*, 23(6), 831–846.

Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón*, 22, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>

Eriksson, E., Björklund Boistrup, L. & Thornberg R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales, *Educational Research*, 60(2), 189-205. http: DOI: 10.1080/00131881.2018.1451759

Escobar-Pérez, J., Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Escuela Despiertas. (s.f.). *Cultivando el Mindfulness en educación*. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de <https://escuelasdespiertas.org/2014/03/11/escuelas-despiertas/>

Extremera, N., Fernández, B., P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional*. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.99-122). Pirámide.

Farber, M. (s.f.). *Gamifying with the SEL Mood Meter*. Recuperado el 9 de marzo de 2022, de <https://mgiep.unesco.org/article/gamifying-with-the-sel-mood-meter>.

Fernández-Abascal, E.G (1997). *Motivación y emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E.G (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces

Fernandez Sedano, I., Ubillos Landa, S., Mercedes Zubieta, E., Paez Rovira, D. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Pearson Educación

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436. <https://psycnet.apa.org/record/2009-07227-008>

Fernández, Y. (25 de mayo de 2020). Qué es Canva, cómo funciona y cómo usarlo para crear un diseño. *Xataka Basics*.

<https://www.xataka.com/basics/que-canva-como-funciona-como-usarlo-paracreardiseno#:~:text=Canva%20es%20una%20web%20de,ocio%20como%20si%20son%20profesionales.&text=Tambi%C3%A9n%20te%20permite%20hacer%20tus,im%C3%A1genes%2C%20otros%20elementos%20y%20textos.>

Fleta, G., P. (s.f.) *La inteligencia emocional. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <http://expertoenpsicomotricidad.unizar.es/blog/wp-content/uploads/2014/01/LA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-GELPI.pdf>

Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J.L. (1973). *Educación Liberadora*. Zero.

Fueguel, C. y Montoliu, M. R. (2005). *El malestar docente. Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Octaedro.

Frydenberg, E., Liang, R., & Muller, D. (2017). *Assessing students' social and emotional learning: A review of the literature on assessment tools and related issues*. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 55–82). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_4ción

Rafael López Fuentes, R., Salmerón Vílchez (s.f.). UNIDAD 2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I: INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL [Archivo PDF]. https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%201%20EI%20Proceso%20de%20Investigacio%CC%81n%20Empi%CC%81rico%20Experimental.pdf

Fundación EduCaixa. (28 de abril de 2021). *Atención a la diversidad y educación inclusiva con emoción* [Archivo de video]. Recuperado de <https://educaixa.org/es/-/diversidad-y-educacion-inclusiva>

Fundación Botín (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Informe Fundación Botín 2015. Fundación Botín.

García Retana, J., A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36, (1), 2012, 1-24. Universidad de Costa Rica San Pedro.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Garassini, M., Zarvarce P. (2010). Historia y marco conceptual de la Psicología Positiva. En Garassini, María Elena & Camilli, Cecilia (compiladores). *Psicología Positiva: Estudios en Venezuela*. Sociedad Venezolana de Psicología Positiva.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
<https://doi.org/10.1037/h0083787>

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. and Damon, W. (2001). *Good Work: Where Excellence and Ethics Meet*, Basic Books.

Gervilla, Á. (2005). *Creatividad y liderazgo en la educación*. En Lorenzo Delgado, M (Coord.) *El liderazgo pedagógico*. Temáticos Escuela nº 14 mayo. Praxis.

Goleman D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2001). *An EI-Based Theory of Performance*. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligence Workplace*. Jossey-Bass.

Goleman, D. (2004). *To be leader*. Rizzoli.

Gomez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Octaedro-Rosa Sensat.

Gomis Canellas, R., García Blanc, N., Filella Giu, G., y Ros Morente, A. (2022). *El vocabulario emocional de los jóvenes*. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 99-118.
<https://riieb.iberomx/index.php/riieb/article/view/22>

González Caballero, F., Cascales Martínez, A. y Gomariz Vicente, MA. (2021). *La presencia de estrategias neurodidácticas en la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglesa en Educación Infantil y Educación Primaria*. Editum. <http://hdl.handle.net/10201/102902>

Navarro, G., E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

Yoder, N. (2014) *Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social and Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.

Gray, C. (2022). What is a social story? *CAROL GRAY SOCIAL STORY*.
<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000).

Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 391-410). Jossey-

Bass.

Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2019/08/Actividades-para-el-Desarrollo-de-la-Inteligencia-Emocional-1.pdf>

Guillén, J. C. (2019). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CREATE SPACE.

Guerra M. (s.f.). El Sistema Límbico y su relación con la memoria y las emociones. Recuperado el 24 de marzo de 2023, de <https://www.psycoactiva.com/blog/sistema-limbico-anatomia-memoria-emociones/>

Gistems, J., Calderón, C. (2005). ¡No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212334>.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>

Gutiérrez-Santander, P., Moran-Suarez, S. y Sanz- Vazquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*, 11(1), 47-61. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_3.htm

Hernández, A. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011>

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, (8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).

HISP Research School (s.f.). *Reflecting on remote teaching: Exemplifying several strategies*. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de <https://researchschool.org.uk/hisp/news/reflecting-on-remote-teaching>

Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. <http://www.revistafuentes.es/>

Humphrey N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. Sage.

Ibarrola, B. (2005). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. SM.

Jacques, C., Villegas, A. (2018). *Strategies for Equitable Family Engagement*. State Support Network.

Jones, S., M., Barnes S., P, Bailey, R. & Doolittle E., J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future of Children*, 27 (1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144815>

Kashyap, B. (s.f.). *Keeping Children Emotionally Strong During COVID-19*. Mental Health Today. Recuperado el 30 de junio de 2020, de <https://mentalhealthtoday.co.in/keeping-children-emotionally-strong-covid/>

Knight, P. (2005). *El profesor de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea.

Lalomia, A., & Cascales-Martínez, A. (2021). El uso de medios tecnológicos y de comunicación para documentar las experiencias de educación socioemocional en una escuela danesa. *Innovaciones Educativas*, 23 (Especial), 47 - 64. <https://doi.org/10.22458/ie.v23iEspecial.3809>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lantieri, L. (2016). *Construire l'intelligenza emotiva*. La Meridiana.

Leslie, J., Armant, J. (s.f.). *The Power of Social + Emotional Learning*. Recuperado el 5 de marzo de 2018, de <https://blog.flipgrid.com/news/sel>

LOE (2006). Ley Orgánica 4/2006, de 26 de mayo, de modificación de la Ley Orgánica 3/1984, de 26 de marzo, reguladora de la Iniciativa Legislativa Popular. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-9290>

Lirola M. (2021). ROLE PLAY Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES: EJEMPLOS EN UNA CLASE DE LENGUA INGLESA ROLE PLAY AND DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES: EXAMPLES IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 76-89.

<https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1925>

Lipman, M. (2004). *Il prisma dei perché*. Liguori Editore.

Lopes, D. (2008). Divulgar la ciencia en diferentes contextos: la aportación de la comunicación inter-cultural. *Periodística*, 11, DOI: 10.2436/20.3008.02.11

López Goñi, I., Goñi, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de

formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista De Educación*, (357), 467-490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3811857>

Lochman, J.E, Wells, K., Lenhart, L.A. (2012). *Il Coping Power Program. Programma per il controllo di rabbia e aggressività in bambini e adolescenti*. Erickson.

López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209146070.pdf.

Lopez-Gonzalez, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Wolters Kluwer.

López, F., C. (2014). La interrelación entre las redes sociales específicas de la comunicación científica y

las redes sociales de uso general. *Vivat Academia*, (127), 103-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4899545>

Lyneham, H.J., Abbott, M. J., Wignall, A. & Rapee, R.M. (2003). *The Cool Kids Program-Children's Workbook*. MUARU.

Manozzo, S., A., & Merlo, M., E., (2020). Medios y prácticas periodísticas: Instagram como plataforma periodística. La experiencia de Agencia AUNO. *Austral C*, 9 (1), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/342652106_Medios_y_practicas_periodisticas_Instagram_como_plataforma_periodistica_La_experiencia_de_Agencia_AUNO [accessed Sep 08 2021].

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). Basic Books.

Mary Fonden (s.f.). *Fri For Mobberi*. Copenhagen. Recuperado el 12 de mayo de 2021, de <https://www.friformobberi.dk/til-ledere/>

Marsh, J., A., McKibben, S., Hough, H., J., Hall, M., Allbright, T., N., Matewos, A., M., Siqueira, C. (2018). *Enacting Social-Emotional Learning: Practices and Supports Employed in CORE Districts and Schools*. Policy Analysis for California Education.

Martín, A. (2016). Gimnasios Emocionales. En Bisquerra, R. (Coord.), *Gimnasia emocional y coaching*. Horsori Editorial S.L.

Martinez, A., M. (2018). *Más allá de los diagnósticos Diseño, implementación y evaluación de un Taller de Escritura Creativa y Emociones* [Máster, Universidad de Uruguay]. Academia. https://www.academia.edu/36544236/M%C3%A1s_all%C3%A1_de_los_diagn%C3%B3sticos_Di

se% C3% B1o_ implementaci% C3% B3n_y_ evaluaci% C3% B3n_ de_ un_ Taller_ de_ Escritura_ Creativ
a_e_ Inteligencia_ Emocional

Martinez, F., H., Pérez-González., C. & Sanchez-Lopez., M., C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 42,9-33. [http://DOI: 10.15581/004.42.001](http://DOI:10.15581/004.42.001)

Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora*. Kairós.

McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement. *AERA Open*, 1(3). <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>

Mediano M., C. (2007). *Evaluación de programas: modelos y procedimientos*. UNED Editorial.

Menarguez, A., T., (30 de enero de 2017). Sin educación emocional, no sirve saber resolver ecuaciones. *El País*.

Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., & Olivares García, A. (2012). La documentación pedagógica en educación infantil: Una manera de registrar la vida de la infancia. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/11/documentacion-pedagogica-1.pdf>

Mestre M., J., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, (18), 112-117. <https://psycnet.apa.org/record/2006-12699-017>

Microsoft Education (s.f.). *The class of 2030 and life-ready learning: The technology imperative*. ¿Recuperado el 5 de octubre de 2018, de https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/13679_EDU_Thought_Leadership_Summary_revisions_5.10.18.pdf?ocid=mkto_eml_124007&mkt_tok=eyJpIjoiTjJd1pXSXhZV1l6TW1ZeiIsInQiOiJmZVF0aHlyMHVpWDhyZzBhUUFEb1YxUTBYS2pnSk44MnJMcUN4anQ4bUc1UGl4MFN4QkRvYTNqdKpBUlZvcnpBK0dwV1NySkRZZ09KbzdvWFpuYkZ6TEt vbUVXbkIBZG1ZVkfRRys2VXZxNWM1bjdrWU1GN1JEN3UyaW5LckQ3bUdpeHZXTE hLRWVBSGVcL0NBZzgxXC9pUT09In0%3D

MicrosoftEDU. (22 de abril de 2020). How to take: 90 of mindfulness with Mark Sparvell [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wPl0rMNVpcQ>

MicrosoftEDU. (2021). [Curso en la web con el título "Supporto all'apprendimento sociale ed emotivo con Microsoft"]. <https://education.microsoft.com/it-it/course/>

Miller J. (19 de septiembre de 2019). Smart Parents and Back to School Preparations: Supporting Kids' Social Learning. *Getting Smart*. <https://www.gettingsmart.com/2015/09/smart-parents-and-back-to-school-preparations-supporting-kids-social-learning/>

Ministerio de Educación de Dinamarca. (2018). *Objetivos para el aprendizaje permanente*. <http://eng.uvm.dk/themes-and-projects/education-and-skills-upgrading-for-all/objectives-for-lifelong-learning>

Ministry of Education of Denmark. (2014). "Facts about the public school system (the Folkeskole)." http://eng.uvm.dk/Factsheets/~media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.Ashx

Ministry of Education of Denmark. (2017). *Trivsel hos eleverne i folkeskolen, 2017*. <http://file:///Users/alessialalomia/Downloads/170621-Notat-Trivsel-Juni-2017.pdf>

Mifsud, C., & Rapee, R. M. (2005). Early Intervention for Childhood Anxiety in a School Setting: Outcomes for an Economically Disadvantaged Population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(10), 996–1004. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000173294.13441.87>

Monasterio, D., Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del COVID-19. *Observador del Conocimiento*, 5(1), 4-11. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1119200>

Montaño Valle, A. (s.f.). La inteligencia emocional. Origen y concepto. *Grandes Pymes*. <https://www.grandespymes.com.ar/2011/09/09/la-inteligencia-emocional-origen-y-concepto/>

Montero, I., León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>

Morgado, I. (2007). Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. Barcelona: Ariel.

Moreno, B., Garrosa, E. y González-Romá, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (10), 331-349.

https://www.researchgate.net/publication/262784806_Reduccin_de_los_Niveles_de_Estrs_Docente_y_los_Dias_de_Baja_Laboral_por_Enfermedad_en_Profesores_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_a_traves_de_un_Programa_de_Entrenamiento_en_Mindfulness

Munarriz, B. (23-24 abril 1991). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa* [Comunicación

en congreso]. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa, Coruña.

National Coordinating Centre for Public Engagement. (2017). *How to work with news media*. University of Bristol. https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/how_to_work_with_news_media.pdf

National Center for Health Statistics (US). (2012). *Health, United States, 2011: With Special Feature on Socioeconomic Status and Health*. National Center for Health Statistics (US). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22812021/>

Nélis, D. (2007). *French translation of the Emotional Management Abilities (EMA) test*. Unpublished work.

Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M., K., Koushede, V., and Evald, B. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115 (3/4), 339-356. DOI: 10.1108/HE-03-2014- 0039

Norrebro Park School (s.f.). *Wellbeing through learning- learning through the wellbeing*. Recuperado el 7 de julio de 2021, de <https://nps.aula.dk/>

Nusche, D., Radinger, T., Falch, T., Shaw, B. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016, OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>.

Nørrebro Local Committee (2022). *Nørrebro in numbers*. Nørrebro Local Committee <https://mitnorrebro.dk/noerrebro-i-tal>

Versari, S. (agosto 2013). *Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014*. <https://www.istitutoguarini.edu.it/wp-content/uploads/2018/09/Nota-U.S.R.-Emilia-Romagna-N.-13588-del-21.08.2013.pdf>

Núñez, L., Bisquerra, R., Monteagudo, G., y Moar, C. (2006). Emociones y Educación: una perspectiva pedagógica. Capítulos 5 y 6 de libro, publicados en español en J. García Carrasco et al. (Coords.) (2006): *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana* (171-222). Ariel.

Nusbaum, M. (2008). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

Nusbaum, M. (2012). *Creating capabilities: human development*. Harvard University Press.

OECD (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education DENMARK*. OECD

Publishing.<https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf>

OECD (2013). *Education Policy Outlook: Denmark*. OECD Publishing.

Olabuénaga, R. (1999). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.

You EQ (s.f.). *Social-Emotional Development Is Now Essential For Parents And Children In 2020*. Recuperado el 21 de junio de 2020, de https://www.you-eq.com/news-events/social-emotional-development?fbclid=IwAR18dsRFtR3AUgSEfLpz4W9_tsC9YOhuRkRpqmQ1QvHumKQtTKSazrrl37M

Palacios, J. E Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Psicología evolutiva (355-376). Alianza.

PALOU, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Graó.

Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 231-239. https://www.academia.edu/4695298/Palomera_R_y_Brackett_M_2006_Frequency_of_positive_affect_as_a_possible_mediator_between_perceived_emotional_intelligence_and_life_satisfaction_Ansiedad_y_Estr%C3%A9s_12_2_3_231_239

Pareja, J. A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros educativos. En Lorenzo, M. (Coord.) *El liderazgo pedagógico*. Temáticos Escuela, 14. Praxis.

Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>

Committee For Children. (27 de marzo de 2020). *Matt Pearsall-live* [Descripción audiovisual]. Facebook. <https://fb.watch/i0TqdsdgYe/>

Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Inde.

Pérez-González, J. C., Peña, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35. https://www.researchgate.net/publication/235679270_Construyendo_la_ciencia_de_la_educacion_emocional

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 523-546.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>

Pérez-González, J.C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (81-97). Pirámide.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10 (24), 23-44.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Peterson, Ch. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Pérez Escoda, N., Alegre, A., Filella, G. R., y Bisquerra, R. (2012). *Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts*. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(28), 1183-1208. https://www.researchgate.net/publication/234044482_Developing_the_emotional_competence_of_teacher_and_pupils_in_school_context

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Pina, E. (2020). *Cómo hacer vídeos atractivos para redes sociales. Capacidades emprendedoras* [Taller]. Umuemprende, Murcia.

Polito M. (2000) *Attivare le risorse del gruppo classe. Apprendimento reciproco e crescita personale*. Erickson.

Polito M. (2012). *Educare il cuore*. La meridiana.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, n. 394, “Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. (2006, 18 diciembre). *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Repetto, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316242>

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer

- Rojas, E. (2012). *El hombre Light*. Temas de hoy.
- Rojas Aliga, K. S., Huamaní Miguel, L. N., & Vilca Quiro, L. W. (2017). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 9(2).<https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>
- Rodríguez, A. (2015). La no violencia en la educación. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(15), 118–122. <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo>
- Roncaglia G. (2020). *Verso un'educazione risvegliata. Educare corpo, mente, cuore*. Edizioni Lindau.
- Rodríguez M., Z., Rodríguez S., T. (2016). Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías: entre la ritualización de la expresión y la regulación emocional. *Intersticios sociales*, 11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642016000100006
- Rosario, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto Editoria.
- Rony, Zahara Tussoleha and Lubis, Fatimah Malini and Rizkyta, Aulia (2019). Job Shadowing as One of the Effective Activities in the Promotion Process Creates Quality Managers. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8 (2S), 388-396. https://www.researchgate.net/publication/335909483_Job_Shadowing_as_One_of_the_Effective_Activities_in_the_Promotion_Process_Creates_Quality_Managers
- Rovira, Glòria & López-Ros, Víctor & Lavega, Pere & Mateu, Mercè. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena = Emotions in mindfulness motor tasks. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13523>
- Ruiz, E. (2015). *La educación musical y la educación emocional* [Tesis di grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14903>
- Robles, M., F., J. (2017). *Los Museos de Ciencias en la Educación Primaria: Análisis de sus Recursos Educativos y Propuestas de Actuación* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55669>
- Rojas Torres, I., Osorio Villegas, I., Lastre-Amell, G., Bermúdez, A., Henrique, K., Franco Bandera, N., López Meriño, K. (2018). *Experiencia de Prácticas Profesionales Significativas 2017*. Universidad Simón Bolívar.
- Royo, M. (2002) La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. *Aula de*

innovación educativa, (71), 15-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167877>

Rotger, M. (2017). *Neurociencias y neuro aprendizajes: las emociones y el aprendizaje: nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Brujas,

Jocilles Rubio, M., I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15. <http://hdl.handle.net/10481/7524>

Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, N. (2008). Educating emotional intelligence in the classroom: Intemo Project. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. *SAGE journals*, 9 (3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós.

Salmurri, F., Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (145-179). Praxis.

Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., Rodríguez Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol 22 (2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>

Sandín, E., Paz, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw and Hill Interamericana de España.

Save The Children(s.f.). *El ABC del acoso escolar*. Recuperado el 20 de abril de 2022, de <https://redbarnet.dk/vores-arbejde/mobning/mobningens-abc/>

Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Servan-Schreiber, D. (2004). *The instinct to heal: Curing stress, anxiety, and depression without drugs and without talk therapy*. Rodale Press.

Sidorenko, P., Cabezuelo, F., & Herranz, J. M. (2021). Instagram como herramienta digital para la comunicación y divulgación científica: el caso mexicano de @pictoline. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (147), 141

160.https://www.researchgate.net/publication/354153661_Instagram_como_herramienta_digital_para_la_comunicacion_y_divulgacion_cientifica_el_caso_mexicano_de_pictoline

Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A., y Cortés-Pascual, M. P. (2022). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 119-137. <https://riieb.iberro.mx/index.php/riieb/article/view/29>

Siguenza Marin, V., Carballido Guisado, R., Pérez Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

Simovska, V., Nordin, L., L., Dahl Madsen, K., (2015). Health promotion in Danish schools: local priorities, policies and practices. *Health Promotion International*, 31(2). <http://10.1093/heapro/dav009>

Skole Og Foraeldre (6 de febrero de 2020). *El tiempo libre*. Skole Og Foraeldre. <https://www.skole-foraeldre.dk/artikel/frikvarter>

Smull, E., Wachtel, J. (8 de abril de 2020). *Responsive circles for COVID-19*. IIRP News. <https://www.iirp.edu/news/responsive-circles-for-covid-19>

Sparvell, M. (s.f.). *Quattro strumenti digitali che possono aiutare gli educatori a creare una classe più inclusiva*. Recuperado el 12 de enero de 2023, de <https://pulse.microsoft.com/it-it/transform-it-it/education-it-it/fa1-i-migliori-strumenti-digitali-per-unaula-inclusiva-il-punto-di-vista-di-un-insegnante/>

Strandgaard, V., Sorensen, L. M. (2020). Mig & Mine styrker. Personlig og social kompetenceudvikling. MiLife.

Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Portland, Oregon: Annual Conference on the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2619200](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2619200)

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3). <https://doi.org/10.14204/EJREP.31.13073>

Tapia, E (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. Desigualdad, justicia y derecho a la educación. *RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO)*, 49 (1), 155–184. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.36>

Torello, E., (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Rivista Scuola IaD*, (3). <http://rivista.scuolaiad.it/n03-2011/la-documentazione-generativa-multimediale-a-scuola>

Torrabadella, P. (2006). *Gimnasia Emocional*. Obelisco.

UNESCO. (2021). *SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) in and through education: taking stock for improved implementation*. <https://cutt.ly/TDHu3tf>

Utkür, N. (2019). EMPATHY IN PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCES COURSE: THE ROLES ASSUMED BY PRE- SERVICE TEACHERS. *MOJES: Malaysian Online Journal Of Educational Sciences*, 7(4), 43-54. <https://mojes.um.edu.my/article/view/20060>

Valdes, A., (s.f.). *Desarrollo educativo en países nórdicos*. UCSC. <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/desarrollo-educativo-en-paises-nordicos/>

Weare, K. (2003). *Developing the Emotionally Literate School*. Sage.

Wigelsworth. (12 de febrero de 2012). *Social and Emotional Learning in the Classroom*. <http://blogging2.humanities.manchester.ac.uk/miebee/social-and-emotional-learning-in-the-classroom/>

Wigelsworth, M., Eccles, A., Santos, J. (2021). Social and emotional learning: a survey of English primary school's priorities, perceptions, and practices. *International Journal of Emotional Education*, 13(2), 23-39. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/85625>

World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. https://www.bcg.com/Images/How-Education-Technology-Can-Foster-Social-Emotional-Skills-Mar-2016_tcm9-61303.pdf

World Health Organization. (2004). *The World health report: 2004: Changing history*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42891>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Yale Center For Emotional Intelligence (2021). *RESEARCH YEAR IN REVIEW 2020*, Yale Child Study Center. Yale Center for Emotional Intelligence. https://medicine.yale.edu/childstudy/services/community-and-schools-programs/center-for-emotional-intelligence/research/research-year-in-review-2020_446047_55457_v1.pdf

ANEXO 1

ACUERDO DE APRENDIZAJE



Higher Education:
Learning Agreement form
Alessia Lalomia
Academic Year 2020/2021

Please use only one of the following three boxes.²⁸

1. The traineeship is embedded in the curriculum and upon satisfactory completion of the traineeship, the institution undertakes to:

Award 48 ECTS credits (or equivalent) ²⁹	Give a grade based on: Traineeship certificate <input checked="" type="checkbox"/> Final report <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/>
Record the traineeship in the trainee's Transcript of Records and Diploma Supplement (or equivalent).	
Record the traineeship in the trainee's Europass Mobility Document: Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	

2. The traineeship is voluntary and, upon satisfactory completion of the traineeship, the institution undertakes to:

Award ECTS credits (or equivalent): Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	If yes, please indicate the number of credits: ...
Give a grade: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	If yes, please indicate if this will be based on: Traineeship certificate <input type="checkbox"/> Final report <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/>
Record the traineeship in the trainee's Transcript of Records: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Record the traineeship in the trainee's Diploma Supplement (or equivalent).	
Record the traineeship in the trainee's Europass Mobility Document: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

3. The traineeship is carried out by a recent graduate and, upon satisfactory completion of the traineeship, the institution undertakes to:

Award ECTS credits (or equivalent): Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	If yes, please indicate the number of credits: ...
Record the traineeship in the trainee's Europass Mobility Document (highly recommended): Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	

Accident insurance for the trainee

The Sending Institution will provide an accident insurance to the trainee (if not provided by the Receiving Organisation/Enterprise): Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si tienes el seguro de la UMU, selecciona YES Si contratas seguro por tu cuenta, selecciona NO	The accident insurance covers: - accidents during travels made for work purposes: Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> - accidents on the way to work and back from work: Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
The Sending Institution will provide a liability insurance to the trainee (if not provided by the Receiving Organisation/Enterprise): Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

Table C - Receiving Organisation/Enterprise

The Receiving Organisation/Enterprise will provide financial support to the trainee for the traineeship: Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	If yes, amount (EUR/month):
The Receiving Organisation/Enterprise will provide a contribution in kind to the trainee for the traineeship: Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> If yes, please specify: books and school's equipment.	
The Receiving Organisation/Enterprise will provide an accident insurance to the trainee (if not provided by the Sending Institution): Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	The accident insurance covers: - accidents during travels made for work purposes: Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> - accidents on the way to work and back from work: Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
The Receiving Organisation/Enterprise will provide a liability insurance to the trainee (if not provided by the Sending Institution): Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	
The Receiving Organisation/Enterprise will provide appropriate support and equipment to the trainee.	
Upon completion of the traineeship, the Organisation/Enterprise undertakes to issue a Traineeship Certificate within 5 weeks after the end of the traineeship.	

By signing this document, the trainee, the Sending Institution and the Receiving Organisation/Enterprise confirm that they approve the Learning Agreement and that they will comply with all the arrangements agreed by all parties. The trainee and Receiving Organisation/Enterprise will communicate to the Sending Institution any problem or changes regarding the traineeship period. The Sending Institution and the trainee should also commit to what is set out in the Erasmus+ grant agreement. The institution undertakes to respect all the principles of the Erasmus Charter for Higher Education relating to traineeships.

Commitment	Name	Email	Position	Date	Signature
Trainee	Alessia	alessia.lalomia@fum.es	Trainee	25/02/2021	
Responsible person ²⁷ at the Sending Institution	Antonia	antonia.casciales@fum.es	Director	12-05-2012	
Supervisor ²⁷ at the Receiving Organisation	Hella	helle2891@un-dervising.kk.dk	Supervisor		



Learning Agreement Student Mobility for Traineeships

Higher Education:
Learning Agreement form
Alessia Lalomia
Academic Year 2020/2021

Trainee	Last name(s)	First name(s)	Date of birth	Nationality ¹	Gender [Male/Female/Undefined]	Study cycle ²	Field of education ¹
		Lalomia	Alessia	30/05/1992	Italian	Female	Doctorate EQF level 8
Sending Institution	Name	Faculty/ Department	Erasmus code ⁴ (if applicable)	Address	Country	Contact person name ⁵ ; email; phone	
	University of Murcia	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	E MURCIA01.	Avda. TenienteFlo mesta, 5,30003.	Spain	ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ, antonia.cascales@um.es, +34649429374	
Receiving Organisation/Enterprise	Name	Department	Address; website	Country	Size	Contact person ⁶ name; position; e-mail; phone	Mentor ⁷ name; position; e-mail; phone
	Nørrebro Park School	Education	Jagtvej 34, 2200 Copenhagen N, http://www.nps.kk.dk	Denmark	<input checked="" type="checkbox"/> < 250 employees <input type="checkbox"/> > 250 employees	HELLE RODENBERG, Pedagogicalconsultent, heli2891@undervisning.kk.dk , 82563399	HELLE RODENBERG, Pedagogicalconsultent, heli2891@undervisning.kk.dk , 82563399

Before the mobility

<i>Table A - Traineeship Programme at the Receiving Organisation/Enterprise</i>	
Planned period of the mobility: from [month/year] 05/2021 to [month/year] 09/2021	
Traineeship title: Traineeship at Nørrebro Park School: the emotional education	Number of working hours per week: 40 hours
Detailed programme of the traineeship: The researcher assumes the role of observer collecting data that allow the next reflective and facilitating phase. She will contributing to the creation of tools to achieve the objectives of the observation. She will give her contribute and help during the activities. She will collect data by interviews and surveys. She will study the social and emotional methodologies implemented. After an analysis of the system, since emotional education is based on a practical process, she can implement some strategies. She will take care of the relationship between peers in a cooperative way. The implementation of activities to work on emotional education is aimed to students from 7 to 11 years old, taking into account their specific needs.	
Traineeship in digital skills ⁸ : Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	
Knowledge, skills and competences to be acquired by the end of the traineeship (expected Learning Outcomes): The trainee will be able to: -Observe teaching practices. - Develop emotional intelligence activities. - Evaluate education emotional programs. -Analyse the techniques of emotional education. -Define the points of view of teachers and experts. -Apply new strategies and techniques of teaching. -Manage emotional problems of the children. -Arrange activities for groups of children.	
Monitoring plan: The traineeship will be monitored by video-calls and e-mails about the process of data collecting during all stay. When the researcher will come back it will be necessary make a report and an analysis of the practices observed. The learning objects will be used to create and implement a proposal of a plan of emotional education learning.	
Evaluation plan: The student will be evaluated by fortnightly meetings with the Director of the Doctorate where reports the work carried out. She will make monthly reports of the teaching practices observed. At the end of the stay, a report will be presented as part of the doctoral thesis, including the data collection and the observations made.	
The level of language competence⁹ in English [indicate here the main language of work] that the trainee already has or agrees to acquire by the start of the mobility period is: A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/> Native speaker <input type="checkbox"/>	

Table B - Sending Institution

<i>Table B - Sending Institution</i>

Table D - Traineeship Certificate by the Receiving Organisation/Enterprise

Name of the trainee: Alessia Lalomia**Name of the Receiving Organisation/Enterprise:** NØRREBRO PARK SKOLE**Sector of the Receiving Organisation/Enterprise:** Education**Address of the Receiving Organisation/Enterprise:** Jagtvej 34, 2200 Copenhagen N, Denmark, 82 56 33 99, nps@kk.dk, website: <http://www.nps.kk.dk>**Start date and end date of traineeship:** from 1/04/2021 to 1/07/2021**Traineeship title:** The Emotional Intelligence in the educational context: implementation of innovative practices in classrooms of primary education.

Detailed programme of the traineeship period including tasks carried out by the trainee:

The researcher assumes the role of observer collecting data that allow the subsequent reflective and facilitating phase, contributing to the creation of tools to achieve the objectives of the observation. If necessary, you will contribute during the activities.

The observation activity refers to the process of attending to the emotional profile of students, discovering practices that offer the best development of emotional intelligence. After an analysis of the system, since emotional education is based on a practical process, you can implement some strategies taking care of the relationship between peers in a cooperative way.

The implementation of activities to work on emotional education is aimed at students from 7 to 11 years old, taking into account their specific needs.

Knowledge, skills (intellectual and practical) and competences acquired (achieved Learning Outcomes):

The trainee will be able to:

- Observe teaching practices.
- Develop emotional intelligence activities.
- Evaluate education emotional programs.
- Apply new strategies and techniques of teaching.
- Manage emotional problems of the children.
- Arrange activities for groups of children.

Evaluation of the trainee:

The evaluation will be effected taking into consideration the correct compilation of the instruments and th

observation's tables, the realization of a board diary. The activities will be monitored by means of the realization of video-callings and the compilation of the instruments of the evaluation, elaborating evaluation's tables with specific indicators. The participation in training activities and the continuous activity of scripts and / or publication of articles will be evaluated.

Date: 1/07/2021

Henrik Wilhelmson, Headmaster



Henrik Wilhelmson
Skoleleder
Nørrebro Park Skole
Jagtvej 84, 2200 København

ANEXO 2

CONVENIO DE SUBVENCION



Modelo de convenio de subvención Erasmus+ Educación Superior para prácticas

Modelo de convenio de subvención Erasmus+ Educación Superior para prácticas

UNIVERSIDAD DE MURCIA (E MURCIA01)

Dirección: Edif. Rector Soler, 2ª planta. Campus de Espinardo. 30100 Murcia (España)

En lo sucesivo denominado/a "la institución", representado/a a efectos de la firma del presente convenio por María Senena Corbalán García, Vicerrectora de Investigación e Internacionalización, de una parte, y

Sra.LALOMIA, ALESSIA

Fecha de nacimiento: 30/05/1992 Nacionalidad: Italiana
Dirección: CL GALLEGOS, 1 30006 (PUENTE TOCINOS) MURCIA
Teléfono: 680873200 Correo electrónico: alessia.lalomia@um.es
Sexo: F Curso Académico: 2020/2021
Ciclo de estudios: Tercer ciclo
Área de estudios: PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Código: 0111
Número de años de educación superior completados: 8

Estudiante con: una ayuda financiera de fondos Erasmus + de la UE
una beca cero
una ayuda financiera de fondos Erasmus + de la UE combinada con una beca cero
La ayuda financiera incluye: una ayuda por necesidades especiales

Una ayuda financiera para estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, esto es, estudiantes que hayan sido beneficiarios de una beca de estudios de carácter general del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, una beca para realizar estudios universitarios y otros estudios superiores concedida por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del País Vasco, o de una beca para la escolarización de estudiantes de niveles no universitarios concedida por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del País Vasco el curso inmediatamente anterior al que se vaya a realizar la movilidad o tengan la condición de refugiado o con derecho a protección subsidiaria o hayan presentado solicitud de protección internacional en España

Cuenta bancaria para los pagos de la ayuda financiera
Titular de la cuenta bancaria:LALOMIA, ALESSIA
Nombre del banco:
Código BIC/SWIFT: Código IBAN: IT95Z3608105138294627194628

En lo sucesivo denominado "el participante", de otra parte, han acordado las Condiciones Particulares y los Anexos que se mencionan a continuación, que forma parte integrante de este convenio ("el convenio"):

Anexo I Acuerdo de Aprendizaje Erasmus+ para la movilidad para prácticas (Ver web <http://erasmus.um.es/erasmus/practicas>, en "Espacio Estudiante")
Anexo II Condiciones Generales (Ver final convenio de subvención).
Anexo III Carta del estudiante Erasmus (Ver final convenio de subvención).

Lo dispuesto en las Condiciones Particulares prevalecerá sobre lo dispuesto en los Anexos.



Modelo de convenio de subvención Erasmus+ Educación Superior para prácticas

CONDICIONES PARTICULARES

CLÁUSULA 1 - OBJETO DEL CONVENIO

La institución proporcionará apoyo al participante para realizar una actividad de movilidad para prácticas en el marco del Programa Erasmus+.
El participante acepta la ayuda financiera en la cantidad especificada en la cláusula 3 y se compromete a realizar la actividad de movilidad para estudios tal como se describe en el Anexo I.
Las enmiendas al convenio, incluidas las relativas a la fecha de inicio y finalización, se solicitarán y acordarán por ambas partes mediante una notificación formal por carta o correo electrónico.

CLÁUSULA 2 - ENTRADA EN VIGOR Y DURACIÓN DE LA MOVILIDAD

El convenio entrará en vigor a partir de su firma por la última de las dos partes.
El periodo de movilidad comenzará el 17/05/2021 y finalizará el 24/09/2021. La fecha de inicio del periodo de movilidad será el primer día en el que el participante necesite estar presente en la organización de acogida. La fecha de finalización del periodo de movilidad será la del último día en el que el participante necesite estar presente en la organización de acogida.
El participante recibirá una ayuda financiera de fondos Erasmus+ de la UE para 3 meses y 0 días.
La duración total del periodo de movilidad no podrá ser superior a 12 meses, incluyendo periodos con beca cero.
Las solicitudes para ampliar el periodo de la estancia deberán presentarse a la institución al menos con un mes de antelación a la finalización del periodo de movilidad.
El Certificado de Prácticas deberá proporcionar la confirmación de las fechas de comienzo y finalización del periodo de movilidad.

CLÁUSULA 3 - AYUDA FINANCIERA

La ayuda financiera del periodo de movilidad asciende a un importe de 1200 EUR, equivalente a 400 EUR por mes y 0 EUR por días adicionales.
El importe final del periodo de movilidad se determinará multiplicando el número de meses de la movilidad especificada en la cláusula 2.3 por el importe de la ayuda mensual del país de acogida correspondiente. En el caso de meses incompletos, la ayuda financiera se calculará multiplicando el número de días del mes incompleto por 1/30 de la ayuda mensual.
El reembolso de gastos relacionados con necesidades especiales, cuando proceda, se basará en la documentación justificativa aportada por el participante.
La ayuda financiera no podrá ser utilizada para cubrir gastos similares ya financiados por fondos de la UE.
Sin perjuicio de lo dispuesto en la cláusula 3.4, la ayuda será compatible con otras fuentes de financiación, incluyendo ingresos que pudiera percibir el participante por trabajos no relacionados con sus estudios/prácticas, siempre y cuando se lleven a cabo las actividades previstas en el Anexo I.
Si el participante no cumpliera con las estipulaciones establecidas en el convenio, deberá devolver toda o una parte de la ayuda recibida. Si el participante rescindiera el convenio antes de su plazo de finalización, deberá devolver la ayuda ya abonada, salvo si se acordaran otros términos con la institución de envío. Sin embargo, si el participante no hubiera podido completar sus actividades de movilidad tal como se describen en el Anexo I por causas de fuerza mayor, tendrá derecho a percibir el importe correspondiente a la duración real del periodo de movilidad, tal y como se define en la cláusula 2.2. Cualquier fondo restante deberá ser devuelto, salvo si se acordaran otros términos con la institución de envío. La institución de envío deberá informar de estos casos de fuerza mayor a la Agencia Nacional para su aprobación.

CLÁUSULA 4 - MODALIDADES DE PAGO

Se realizará un pago de prefinanciación al participante no más tarde de (lo que suceda primero): en los 30 días naturales posteriores a la firma del convenio por ambas partes; o bien, la fecha de inicio del periodo de movilidad o tras la recepción de la confirmación de la llegada, equivalente al 80% del importe especificado en la cláusula 3 en cada semestre. Cuando el participante no aporte la documentación justificativa en los plazos establecidos por la institución de envío, se admitirá excepcionalmente un pago de prefinanciación posterior.
Si el pago especificado en la cláusula 4.1 fuera inferior al 100% del importe máximo de la ayuda, el envío del cuestionario UE (EU survey) en línea se considerará como la solicitud del participante del pago del saldo de la ayuda financiera. La institución dispondrá de 45 días naturales para realizar el pago del saldo o emitir una orden de recuperación de fondos en el caso en que proceda reembolso.

CLÁUSULA 5 - SEGURO

El participante deberá disponer de una cobertura de seguro adecuada.
La Universidad de Murcia facilitará la información sobre esta cuestión al participante, que a su vez es responsable de los trámites necesarios para disponer de la cobertura de seguro adecuada. Fundamentalmente deberá contratar el Seguro de Accidentes y Responsabilidad Civil para estudiantes de la Universidad de Murcia al formalizar su matrícula, además de conseguir la Tarjeta Sanitaria Europea. En el caso de tener como destino un país no cubierto por la TSE, tendrá que contratar un seguro privado.
Deberá incluirse en este convenio reconocimiento de que se ha organizado una cobertura de seguro médico.
Los estudiantes de la Universidad de Murcia, matriculados en cursos oficiales y de estudios propios de Master y Especialista Universitario, contratarán, junto a la matrícula, un seguro de accidentes y responsabilidad civil que les ofrece protección en caso de daños corporales por accidentes, sufridos en el desarrollo de sus actividades académicas (incluido riesgo in itinere), así como por los daños que puedan ocasionar a terceros en el desarrollo de prácticas o actividades organizadas por la Universidad. De igual modo, incluye asistencia en viaje y un seguro médico para estancias en el extranjero con motivo de su actividad académica.
Los datos de la póliza contratada por la Universidad de Murcia para este fin son los siguientes:



Modelo de convenio de subvención Erasmus+ Educación Superior para prácticas

Aseguradora
Correo de contacto en Murcia
Nº de póliza de accidentes
Teléfono aseguradora oficina en Murcia(desde España)
Teléfono aseguradora (desde el extranjero)

MARKEL
marisa.negrete@artai.com
249255
902010166/ 917371668
+34 915724343

En el caso de tener como destino un país no cubierto por la TSE o realizar las prácticas una vez que el estudiante se haya titulado, tendrá que contratar un seguro privado.

Deberá incluirse en este convenio reconocimiento de que se ha organizado una cobertura de seguro de responsabilidad civil (que cubra daños causados por el estudiante en el puesto de trabajo/estudios si estuviera previsto) y de la forma en la que se ha organizado.

El participante deberá contratar el Seguro de Accidentes y Responsabilidad Civil para estudiantes de la Universidad de Murcia al formalizar su matrícula, según se ha descrito anteriormente.

En el caso de tener como destino un país no cubierto por la TSE o realizar las prácticas una vez que el estudiante se haya titulado, tendrá que contratar un seguro privado.

Deberá incluirse en este convenio reconocimiento de que se ha organizado una cobertura de seguro de accidentes relacionado con las actividades del estudiante (que cubra al menos daños causados al estudiante en el lugar del puesto de trabajo/estudios si estuviera previsto) y la forma en la que se ha organizado.

El participante deberá contratar el Seguro de Accidentes y Responsabilidad Civil para estudiantes de la Universidad de Murcia al formalizar su matrícula, según se ha descrito anteriormente.

En el caso de tener como destino un país no cubierto por la TSE o realizar las prácticas una vez que el estudiante se haya titulado, tendrá que contratar un seguro privado.

CLÁUSULA 6 - APOYO LINGÜÍSTICO EN LÍNEA

El participante deberá realizar la evaluación en línea de su competencia lingüística antes del periodo de movilidad. La realización de la evaluación en línea antes del inicio de la movilidad es un requisito previo para la movilidad, salvo en casos debidamente justificados, salvo para estudiantes nativos de la lengua en cuestión.

El nivel de competencia lingüística en INGLÉS que el estudiante posee en el momento de iniciar su periodo de movilidad es: A1 A2 B1
B2 C1 C2

CLÁUSULA 7 - CUESTIONARIO UE

Tras la movilidad en el extranjero, el participante deberá cumplimentar y enviar el cuestionario UE (EU Survey) en línea en los 30 días naturales posteriores a la recepción de la invitación para cumplimentarlo.

La institución podrá requerir a los participantes que no cumplimenten y envíen el cuestionario UE en línea el reembolso parcial o total de la ayuda financiera recibida.

Se le podrá enviar al participante un cuestionario complementario en línea que permita recabar información completa sobre asuntos relacionados con el reconocimiento.

CLÁUSULA 8 - LEGISLACIÓN APLICABLE Y TRIBUNALES COMPETENTES

El convenio se regirá por la legislación española.

Los Tribunales competentes que se determinen en concordancia con la legislación nacional de aplicación serán la única jurisdicción que conocerá cualquier litigio entre la institución y el participante en todo lo relacionado con la interpretación, aplicación o validez de este convenio, siempre que dicho litigio no pueda resolverse de forma amistosa.

FIRMAS

El participante
LALOMIA, ALESSIA

Por la Universidad de Murcia
María Senena Corbalán García, Vicerrectora de Investigación e Internacionalización

Murcia,27/04/2021

Murcia,27/04/2021

Anexo III. Carta del estudiante Erasmus

Esta Carta del estudiante destaca tus derechos y obligaciones y te informa sobre lo que puedes esperar de tu organización de envío y de acogida en cada uno de los pasos de tu movilidad.

- Las instituciones de educación superior participantes en Erasmus+ han obtenido de la Comisión Europea una Carta Erasmus de Educación Superior en la que se comprometen a apoyar, facilitar y reconocer tus actividades de movilidad.
 - Por tu parte, te comprometes a respetar las normas y obligaciones del convenio de subvención Erasmus+ que has firmado con tu institución de envío.
- I. Antes de tu período de movilidad
- Una vez que hayas sido seleccionado como estudiante Erasmus+ tienes derecho a que te orienten sobre la institución socio o empresa donde vas a realizar tu período de movilidad y sobre las actividades que vas a desarrollar en la misma.
 - Tienes derecho a recibir información sobre la distribución de las calificaciones en la institución de acogida y a recibir información de tu institución de envío y tu institución o empresa de acogida sobre la obtención de visados, la contratación de seguros y la búsqueda de alojamiento. En el acuerdo interinstitucional firmado entre tu institución de envío y de acogida podrás encontrar los respectivos puntos de contacto y fuentes de información.
 - Deberás firmar un Convenio de subvención con tu institución de envío (aunque no vayas a recibir una ayuda financiera de fondos de la UE) y un Acuerdo de aprendizaje (Learning Agreement) con tu institución de envío y tu institución o empresa de acogida. Una buena preparación de tu Acuerdo de aprendizaje es la clave del éxito de tu experiencia de movilidad y para asegurar el reconocimiento de tu período de movilidad. En él se establecen los detalles de las actividades previstas en el extranjero (incluidos los créditos a obtener, que serán incorporados a tu expediente académico).
 - Una vez que hayas sido seleccionado deberás realizar una evaluación lingüística en línea (si estuviera disponible en la lengua de enseñanza/trabajo principal en el extranjero) que permitirá a tu institución de envío ofrecerte el apoyo lingüístico más adecuado para mejorar tu competencia lingüística al nivel recomendado. Deberás aprovechar plenamente este apoyo para mejorar tus competencias lingüísticas al nivel recomendado.
- II. Durante tu período de movilidad
- Deberás aprovechar plenamente todas las oportunidades de aprendizaje disponibles en tu institución/empresa de acogida, respetando sus normas y reglamentos, y esforzarte en realizar lo mejor posible los exámenes u otras pruebas de evaluación.
 - Podrás solicitar modificaciones del Acuerdo de aprendizaje sólo en casos excepcionales en los plazos establecidos por tus instituciones de envío y acogida. En tal caso, tendrás que asegurarte de que estos cambios cuenten con la aprobación de la institución de envío y de la institución/empresa de acogida en el plazo de dos semanas tras la solicitud de cambio, que se podrá realizar por correo electrónico, de los que deberás guardar copia. Las modificaciones que se realicen para prolongar la duración del período de movilidad también deberán realizarse dentro de los periodos establecidos.
 - Tu institución/organización de acogida se compromete a tratarte como a sus propios estudiantes/trabajadores y deberás hacer todos los esfuerzos necesarios para integrarte en tu nuevo entorno.
 - Tu institución de acogida no podrá solicitarte el pago de tasas académicas, matrícula, exámenes, acceso a laboratorios y bibliotecas durante tu período de movilidad. Sin embargo, te podrán solicitar el pago de tasas de escasa cuantía en las mismas condiciones que a los estudiantes locales por gastos como los de seguro, asociaciones de estudiantes y el uso de material diverso.
 - Te animamos a que participes en las asociaciones que existan en tu institución/empresa de acogida, como redes de mentores y cicerones organizadas por asociaciones de estudiantes como la "Erasmus Student Network".
 - Mientras estés fuera, se te deberá conservar la beca o el préstamo de tu país de origen.
- III. Tras tu período de movilidad
- Tienes derecho a recibir pleno reconocimiento académico de tu institución de envío por las actividades completadas de forma satisfactoria durante tu período de movilidad, de acuerdo con lo establecido en el Acuerdo de aprendizaje.
 - Si estás realizando una movilidad de estudios en el extranjero, tu institución de acogida te entregará un Certificado académico (Transcript of Records) que recogerá tus resultados en relación a los créditos y calificaciones obtenidos (normalmente en un período inferior a las cinco semanas posteriores a la evaluación). Tras la recepción de este documento, tu institución de envío te proporcionará toda la información sobre el reconocimiento en un período máximo de cinco semanas. Los componentes reconocidos (por ejemplo, cursos) figurarán en tu Suplemento Europeo al Título.
 - Si estás realizando una movilidad de prácticas, tu empresa te entregará un Certificado de prácticas, en el que se resumirán las tareas llevadas a cabo y una evaluación y, en el caso de que estuviera previsto en el Acuerdo de aprendizaje, tu institución de envío también te proporcionará un Certificado académico. Si las prácticas no formaran parte de tu plan de estudios, el período figurará al menos en tu Suplemento Europeo al Título y, si lo deseas, en tu Documento de Movilidad Europass. Si eres recién titulado, te animamos a solicitar el Documento de Movilidad Europass.
 - Deberás realizar una evaluación en línea de la lengua de enseñanza/trabajo en el exterior, si estuviera disponible, para el seguimiento del progreso lingüístico durante tu período de movilidad.
 - Deberás cumplimentar un cuestionario para dar tu opinión sobre tu período de movilidad Erasmus a tu institución de envío y acogida, a la Agencia Nacional del país de envío y acogida y a la Comisión Europea.
 - Te animamos a unírte a la Asociación de estudiantes y antiguos estudiantes Erasmus+ (Erasmus+ student and alumni association) y a compartir tu experiencia de movilidad con tus amigos, con otros estudiantes, personal de tu institución y periodistas, y permitir que otras personas puedan beneficiarse de tu experiencia, incluidos estudiantes de otros niveles de enseñanza.



Modelo de convenio de subvención Erasmus+ Educación Superior para prácticas

Si tuvieras cualquier problema, en cualquier momento:

- Deberás precisar con claridad el problema y comprobar tus derechos y obligaciones en tu convenio de subvención.
- Existen distintas personas que trabajan en tu institución de envío y acogida que ayudan a los estudiantes Erasmus. Dependiendo de la naturaleza del problema y el momento en el que ocurra, la personas de contacto o responsables en tu institución de envío o acogida (o empresa de acogida en el caso de prácticas) estarán en disposición de ayudarte. Sus nombres y datos de contacto se especifican en tu Acuerdo de aprendizaje.
- Haz uso de los procedimientos formales de reclamación en tu institución de envío, si fuera necesario.
- Si tu institución de envío o acogida incumpliera las obligaciones establecidas en la Carta Erasmus de Educación Superior o en tu convenio de subvención, podrás contactar con tu Agencia Nacional.

Anexo II

CONDICIONES GENERALES

Cláusula 1: Responsabilidad

Cada una de las partes del presente convenio exonerará a la otra de cualquier responsabilidad civil por daños causados por ésta o su personal como consecuencia de la ejecución del presente convenio, siempre que tales daños no sean consecuencia de faltas graves y premeditadas por parte de la otra parte o su personal.

La Agencia Nacional de España, la Comisión Europea o su personal, en caso de reclamación derivada del convenio, no serán responsables de ningún daño causado durante la ejecución del periodo de movilidad. En consecuencia, la Agencia Nacional de España o la Comisión Europea no admitirán ninguna solicitud de indemnización de reembolso que acompañe a tal reclamación.

Cláusula 2: Rescisión del convenio

En caso de incumplimiento de cualquier obligación derivada del convenio por parte del participante y, con independencia de las consecuencias, de conformidad con lo previsto en la legislación aplicable, la institución tendrá derecho a rescindir o cancelar el convenio sin más trámite legal cuando el participante no realice ninguna acción dentro del mes siguiente a la recepción de la correspondiente notificación por correo certificado.

Si el participante rescinde el convenio antes de su plazo de finalización o si incumple lo establecido en el mismo, deberá proceder a la devolución de la cantidad de la ayuda que se le hubiera abonado.

En caso de rescisión por parte del participante por causas de fuerza mayor, esto es, debido a una situación o acontecimiento imprevisible y excepcional ajeno a la voluntad del participante y no atribuible a error o negligencia por su parte, el participante tendrá derecho a percibir la cuantía de la ayuda correspondiente a la duración real del periodo de movilidad, tal y como se define en la cláusula 2.2. Cualquier fondo restante deberá ser devuelto, excepto cuando se acuerde otra cosa con la organización de envío.

Cláusula 3: Protección de datos

Todos los datos de carácter personal que figuren en el convenio serán procesados de acuerdo con el Reglamento (CE) n° 45/2001 y con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos de carácter personal por parte de las instituciones y los organismos de la UE y la libre circulación de dichos datos. Estos datos serán procesados únicamente a efectos de la gestión y el seguimiento del convenio por la institución de envío, la Agencia Nacional y la Comisión Europea, sin perjuicio de su posible transmisión a los organismos encargados de las tareas de inspección y auditoría en aplicación del Derecho de la Unión (Tribunal de Cuentas o la Oficina Europea de Lucha contra el Fraude (OLAF)).

El participante podrá, previa solicitud por escrito, acceder a sus datos de carácter personal y rectificar cualquier información errónea o incompleta. Cualquier cuestión relacionada con el procesamiento de sus datos de carácter personal deberá remitirse a la institución de envío y/o a la Agencia Nacional. El participante podrá presentar una reclamación contra el procesamiento de sus datos de carácter personal a la Agencia Española de Protección de Datos en relación con el uso de sus datos por la institución de envío o la Agencia Nacional, o al Supervisor Europeo de Protección de Datos en relación con el uso de los datos por parte de la Comisión Europea.

Cláusula 4: Controles y auditorías

Las partes del convenio se comprometen a proporcionar cualquier información detallada que solicite la Comisión Europea, la Agencia Nacional de España o cualquier otro organismo autorizado por la Comisión Europea o la Agencia Nacional de España a efectos de verificar la correcta ejecución del periodo de movilidad y de las disposiciones del convenio.

ANEXO 3

CONFIRMACION DE LLEGADA

PROGRAMA ERASMUS+ PRÁCTICAS CURSO ACADÉMICO 2020/21

CONFIRMACIÓN DE LLEGADA

CONFIRMATION OF ARRIVAL

D./Dña. _____, con D.N.I. _____,

*Mr./Ms. Alessia Lalomia with
National Identity Document Number AV7077039*

alumno/a oficial de la Universidad de Murcia, matriculado en el curso académico

*official student of the University of Murcia, registered in the academic course
20/21*

se encuentra en (nombre de la institución de acogida)
has been at (name of the host institution) Norrebro Park Skole
desde (fecha de llegada)
since (date of arrival) 17th May 2021

NOMBRE Y CARGO DEL RESPONSABLE DE LA INSTITUCIÓN:
NAME AND STATUS OF THE RESPONSIBLE PERSON IN THE INSTITUTION

Norrebro Park Skole
Jagtvej 34
2200 Kbh. N

SELLO:

Norrebro Park Skole
Jagtvej 34
2200 Kbh. N

STAMP

FIRMA:
SIGNATURE

Supervisor Jelle Rolduis

STAMP

FECHA:
DATE

21/5-21

***NOTA:** Este documento deberá ser enviado por correo electrónico a la Universidad de Murcia en el plazo máximo de quince días (desde la fecha de llegada) para proceder al pago de la beca.

***NOTE:** This document should be sent by email to the University of Murcia in 15 days (from the date of arrival) to proceed to the payment of the grant.

ANEXO 4

INFORME DEL PROYECTO DE OBSERVACION

Social and Emotional Education

Guiding teachers through a social and emotional education by methodologies and strategies.

There is no promotion of academic skills without student wellbeing



CONTEXT & JUSTIFICATION	😊		😐	THEORY		😞	AIMS		
CONTENTS	😊		😐	METHODOLOGY		😞	RESULTS		
ASSESSMENT	😊		😐	RESOURCES & REFERENCES					



The Danish public school *Folkeskolen*, as expressed in LBK no. 1396 of 28/09/2020, is based on the idea of well-being. The Ministry of Education promotes the value of the development of the whole child because there is no promotion of academic skills without student welfare.

In June 2013 the Danish government set three national goals;

- to reach students to their full potential;
- to reduce the importance of social background in educational outcomes;
- students' well-being is to be improved through respect for knowledge and professional practice (Nusche, D. et al. 2016).

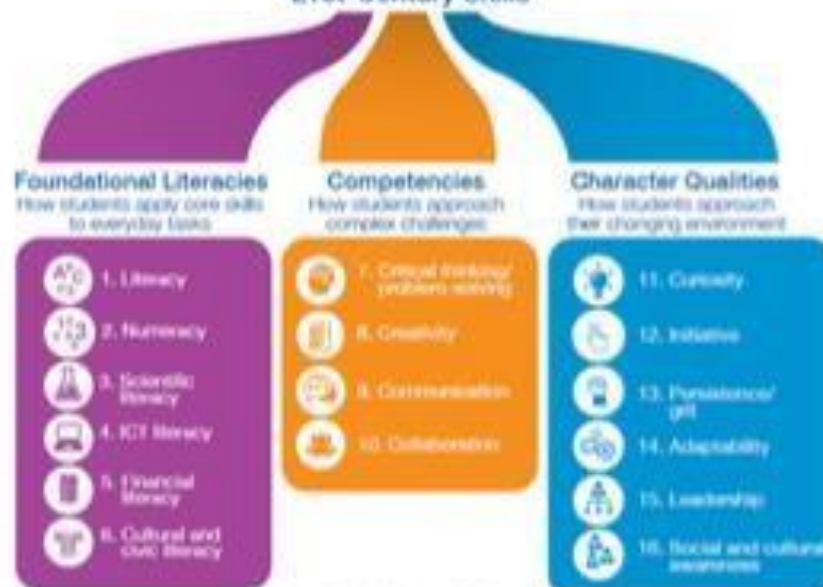
Although there are these specific references to taking care of the child's emotional and social profile, there are no compulsory programs for the development of social and emotional competences (Solborg Pederson, 2015).

The report Center for Disease, Control and Prevention (USA 2005, 2011) makes us reflect on the rise of mental health problems referring to children from 3 years old until 12 and adolescents between 12-17 years old.



It's a fact that the society of the 21st century requires a focus on the development of various competences, as set out in image 1, which are the starting point for effective teaching.

Image 1. The demanded 16 skills of 21st-Century 21st-Century Skills



Source: World Economic Forum, 2016.

During the months of May, June, August and September, it has been conducted an observation in a school in the heart of Copenhagen. The purpose of the observation was to learn about the methodologies and strategies that implement socio-emotional education processes in children aged 6-11 years. The selection of the school, whose name is *Nørrebro Park Skole*, is justified by the implementation in the school curriculum of a compulsory task called *Klassen Tid*, a time when students and teachers talk in an intimate and confidential environment. Although there are no specific social-emotional education programs in the school, these activities implement the development of social-emotional skills.

Justification

The results of the survey (Image 2) showed that there is a lack of specific training on social-emotional education methodologies.

Image 2

Have you taken part in a specific socio-emotional education program?

Response	Count	%
Yes	1	11.1
No	8	88.9



As I saw, the activities are often carried out in circle time. Teacher invites the pupils to express their feelings, emotions about life in the classroom and the relationship with the others.

But what happens if a pupil has troubles recognizing that emotions?

Identifying, labelling and talking about emotions are considered real competences that should be learned. Children should be able to recognize and name simple emotions such as sadness, anger and happiness.



At school, for instance, children spend most of their time playing with each other. But do they have the tools to manage this time properly? But how do children express themselves? And if they express the emotional state they are in, do they also know how to control themselves?



The analysis suggests taking into account the following needs:

Verbal bullying (use of inappropriate terms).

Lack of emotional management and control.

Lack of integration of some pupils in the group, as they are seen as disturbing elements.

Lack of self-esteem.

Sometimes, teachers showed great difficulty in managing the temperament of some students who specifically showed difficulty in managing and controlling unpleasant emotions.



What are unpleasant emotions?

They are those that challenge us, that cause feelings that are difficult to manage and that in the classroom sometimes turn into land mines. Some of these manifestations conceal further problems, which are the responsibility of psychologists, but many of them are only manifestations that can be prevented with good social and emotional education.

The international research evidence strongly supports the benefits of social and emotional education in social, emotional and academic outcomes (Barnes et al., 2014; Clarke et al., 2015; Durlak et al., 2011; Hoagwood et al., 2007; Korpershoek et al., 2016; OECD, 2015; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012; Slee et al., 2009, 2012; Taylor et al., 2017; Weare and Nind, 2011; Wilson and Lipsey, 2009; Zins et al., 2004, Weissberg et al., 2015, Clarke et al., 2015; Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Weare and Nind, 2011; Wilson and Lipsey, 2009).



Theory

Social and emotional processes in education refers to the concept of *social and emotional learning* (SEL) used by the Collaborative for Social and Emotional Learning (CASEL) in the USA. SEL is defined as 'the process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions' (CASEL, 2017) as shown in the image 3.

Who supports SEL?

The *OECD* has influenced global education reform by creating tools to measure progress in individual countries and tracking and publishing results. *UNESCO* has reinforced the leading role in coordinating the World Education Forum 2000 by helping to shape the UN's 2030 education agenda and its related Sustainable Development Goals (World Economic Forum, 2016).

Image 3. The Five social and emotional competencies:



Source: CASEL, 2013

In the following picture it's possible have a better idea of the terminology that we are going to use.

Image 3. Self and Social Awareness and Management

	SELF	SOCIAL
AWARENESS	I am... Knowledgeable SELF CONFIDENCE	I care... Caring EMPATHY
MANAGEMENT	I can... Capable SELF CONTROL AND SELF MOTIVATION	I will... Responsible INFLUENCE

Source: adapted from Cefai and Cavioni (2014).

Considering the work made by OECD (2015) and the investigations from Cefai and Cavasani (2014), there is a detailed analysis of each competence. The present project is implemented to work specifically on Self-Management.

Working with **self-awareness** allows students to:

Recognize emotions, identifying and labelling.

Know and identify their strengths.

Use their strengths to address weaknesses and competencies and maximize potential.

Grow an optimistic mindset.

Working with **social-awareness** allows students to:

Understand the other's perspective.

Practice empathy.

Appreciate the others.

Working with **responsible decision making** allows students to:

Demonstrate curiosity and open-mindedness.

Identify solutions for personal and social problems.

Use critical thinking skills.

Evaluate themselves.

Working with **self-management** allows students to:

Deal with negative emotions and thoughts.

Develop a mindful habit.

Practice problem solving activity and decision making.

Cultivate resilience habits.

Develop creative thinking.

Working with **social-management** allows students to:

Communicate with others using both verbal and non-verbal skills.

Cooperate and collaborate.

Solve conflicts.

Motivate and work in team.



Aims

ACTORS

1 A Pilot classroom.
All third grade classes.

GENERAL OBJECTIVE

To implement specific strategies and methodologies of socio-emotional education.

SPECIFIC OBJECTIVES

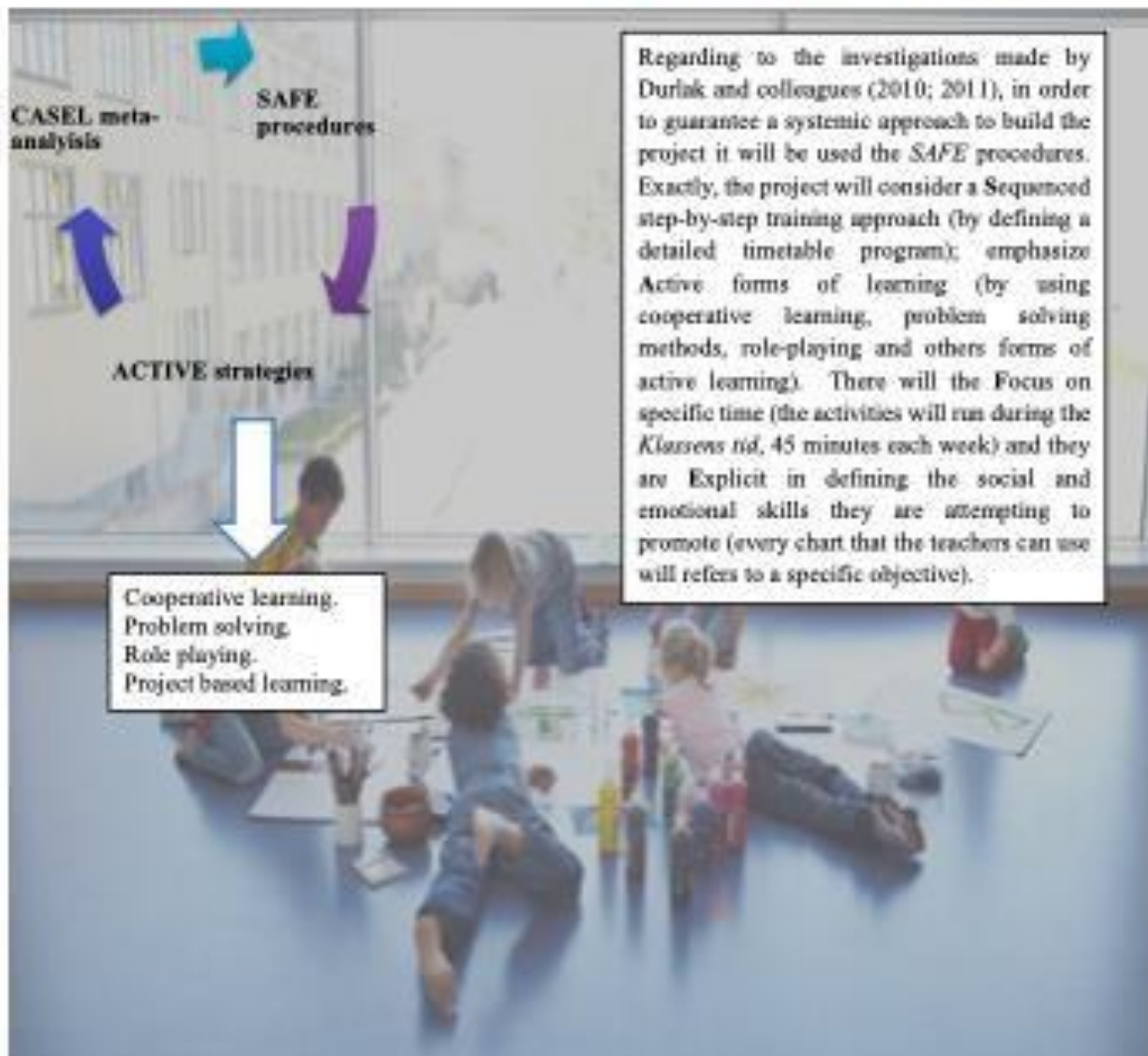
To promote activities on Self-Management competence.

To know new teaching strategies.

To use specific teaching tools.



Methodology



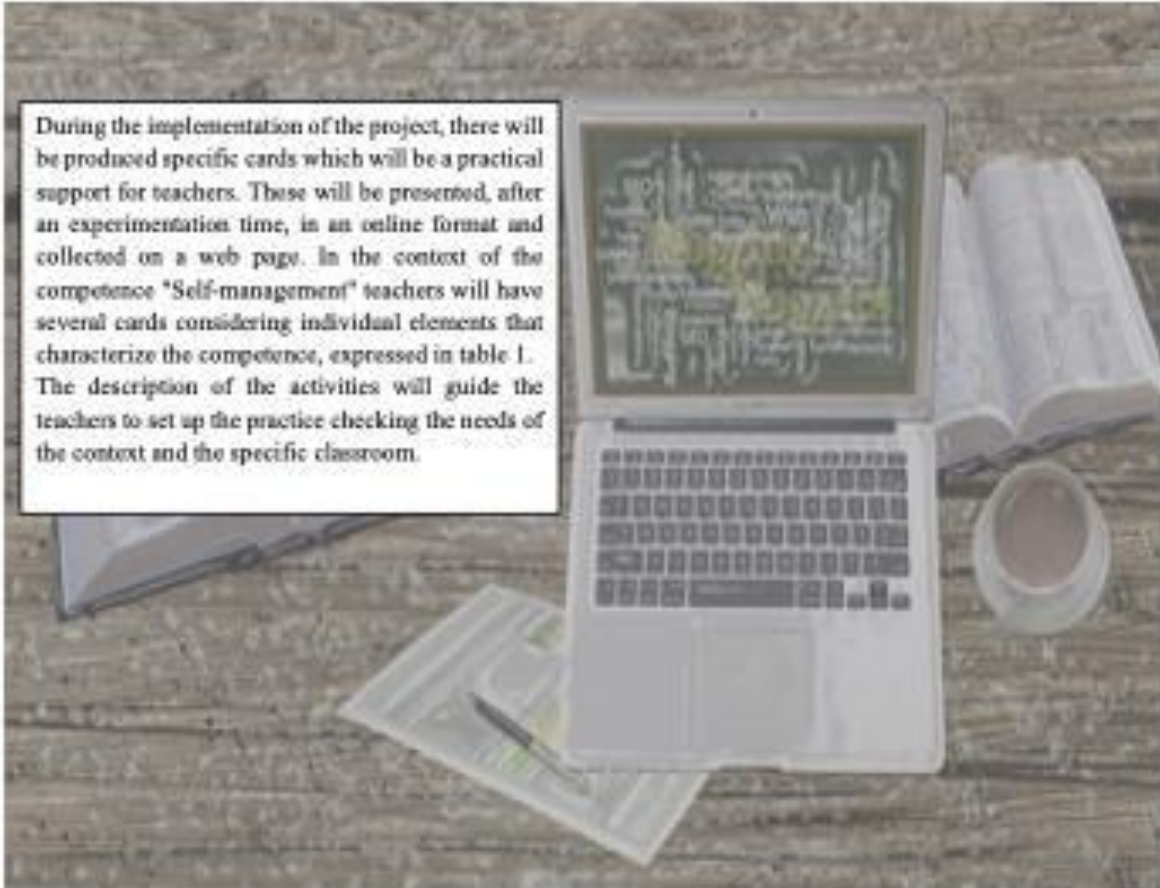
Regarding to the investigations made by Durlak and colleagues (2010; 2011), in order to guarantee a systemic approach to build the project it will be used the *SAFE* procedures. Exactly, the project will consider a Sequenced step-by-step training approach (by defining a detailed timetable program); emphasize Active forms of learning (by using cooperative learning, problem solving methods, role-playing and others forms of active learning). There will the Focus on specific time (the activities will run during the *Klassens tid*, 45 minutes each week) and they are Explicit in defining the social and emotional skills they are attempting to promote (every chart that the teachers can use will refers to a specific objective).

- Cooperative learning.
- Problem solving.
- Role playing.
- Project based learning.

Results



During the implementation of the project, there will be produced specific cards which will be a practical support for teachers. These will be presented, after an experimentation time, in an online format and collected on a web page. In the context of the competence "Self-management" teachers will have several cards considering individual elements that characterize the competence, expressed in table 1. The description of the activities will guide the teachers to set up the practice checking the needs of the context and the specific classroom.



An activity implemented in the 3 A classroom: The Emotional Thermometer



Table 1. Working on emotional control.

SELF-MANAGEMENT	
<input type="checkbox"/> Emotional Regulation	Manage one's emotions. Identify and use stress-management strategies.
<input type="checkbox"/> Problem Solving	Set, monitor, adapt and find a solution.
<input type="checkbox"/> Goals	Set personal and collective goals. Plan how to achieve them.
<input type="checkbox"/> Self-Motivation	Show self-control and the courage to take initiative.
<input type="checkbox"/> Mindfulness	Manage feelings, calm down.
<input type="checkbox"/> Gratitude	Understand and express gratitude.
<input type="checkbox"/> Creativity	Find creative solutions to manage themselves.
<input type="checkbox"/> Kindness	Cooperate and be inclusive.
<input type="checkbox"/> Resilience	Reflect on your strengths.

☆☆☆ Assessment

It could include forms of summative assessment the Social-Emotional Assets and Resilience Scales (Merrell, 2011) and the Holistic Student Assessment self-assessment tool (Malti, Zuffiano and Noam, 2017).

In their review of assessment tools in SEE, Frydenberg, Liang and Muller (2017) underline that the choice of measure should depend on both the age group as well as the purpose of the assessment.

It will be asked to the family to fill a checklist.



We can use typically three approaches to develop social and emotional skills. 1. A dedicated *SEL* curriculum, 2. social and emotional skill development embedded in an existing academic curriculum and 3. teaching specific practices. Our action enters in the third category.

Methodology will consider the investigations and meta-analysis reported in the CASEL guide (2013).

Formative Assessment

Due to the suggestions of non-standardized performance-based assessment seems to be efficient using tools for the formative assessment. Teachers can use it during the process through *project-based learning strategy*, the creation of a *rubric* and implementing *self-assessment* (Cefai, Cavioni, Downes, 2021). For this purpose, it will be considered the website as a place where they can share the teaching process.

In addition, it's possible assess the student's progress through *interviews*, *role plays* or *questionnaires*.

A journal is a self-assessment tool in which students will record their experiences weekly. They can express themselves writing down their thoughts and feelings, writing a story, drawing, or adding a picture/poster/photograph of their completed work. The journal records their thoughts and feelings on what they are good at, what they have learnt (strengths), what they need to learn or develop more, and where they need more help. The teacher may provide guidance through guiding questions and specific tasks or creative techniques practicing some element of the skill learnt. The teacher may also assign specific tasks related to the learning goal. Students may also share their work with peers in small groups to promote collaborative learning assessment.

Resources & references

In this section there are resources, books and websites used as a source of inspiration in the choice and preparation of classroom activities.

EAP - European assessment protocol for children's SEL skills (Italy, Croatia, Slovenia, Sweden, Switzerland) for the realization of a European protocol for socio-emotional skills.

-RESCUR - Vertical curriculum for resilience and social-emotional development - University of Pavia

-PERlab - RULER (Yale) - University of Florence.

Character Strong Website.

Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning (SEL). Roadmap for Reopening School. July, 2020

Assessment topic: Cefai, Cavioni, Downes, 2021

The selection of objectives is guided by the Australian Second Step program (2016 Committee for Children).

Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence.

Mikulic, I., Crespi M., Radusky P., (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2).

www.rescur.eu. How to develop Resilience

Second step

Escuela despiertas y aulas felices. How to work Mindfulness

Positives for pieces, Committee for Children 2016.

Rojas, N., L., García S., Sánchez G. Recursos para la Educación Emocional y la Creatividad. Gobierno de las Canarias. Specific activities.

RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. Chapter - February 2015

FROM MAY UNTIL DECEMBER 2021

A TASTE OF A WONDERFUL EXPERIENCE IN A DANISH SCHOOL

NØRREBRO PARK SCHOOL COPENAGEN



**PhD Researcher
Lalomia Alessia**

Contact:
E-mail:
alessia.lalomia@um.es
Facebook:
<https://www.facebook.com/alessia.lalomia.1>
Instagram:
[@practice_emotional_education](https://www.instagram.com/practice_emotional_education)

During these months spent in Copenhagen, everyone curious asked me: "Alessia, why did you choose Denmark?" "Well", I said "because I read that teachers at school dedicate one hour a week to teaching empathy... and then because among northern Europe, it's the most southern country". That was my answer.

Now, to the same question, I could add so many others things. Nørrebro Park Skole was my real home for six months. I always felt at ease, even though I didn't understand the language, I much preferred to spend my days in the lunch room talking to some teachers, in the library among the comfortable cushions or outside swinging on the swings.

The children were my favourite company, curious and open, ready to share their culture, eager to spend time with me every day. They have been the best teachers of Danish. But they were not the only ones. It happened often that teachers or staff in general talked to me in Danish and then they apologized, saying: "Oh, sorry Alessia, we consider you part of the school". And I am proud to have entered so deeply into the school system by understanding the organisational and didactic structure. I learned a lot, I gathered a lot of interesting ideas for my research and my curiosity made me stay longer than I had initially planned. I learnt new methodologies, but most of all I savoured the beauty of culture. The day never ended without a thank you; understanding, care and respect for the person are the basis.

Now is the time to thank all of you who have made these months intense and full of emotion

<https://www.youtube.com/watch?v=E8GzXuunGqQ>

I wish you a happy New Year and I will see you soon in the Spring. I will soon share the results of my research, for those who have not yet done so, please answer the questionnaire that helps me collect data for my investigation.

<https://encuestas.um.es/encuestas/MZYwNjQ.c>

Tak!!!

On Instagram you can find the whole experience
[@practice_emotional_education](https://www.instagram.com/practice_emotional_education)



ANEXO 6

VOLANTE PARA LA VISITA A ESCUELAS

A study visit to different schools in the Nordic countries

WHAT?
The research project consists of:
1. visiting two schools in Denmark, Finland, Sweden and Norway;
2. interviewing teachers/experts, students in primary schools;
3. collecting the strategies and activities of social and emotional education.

WHY?
The idea of the project comes after an Erasmus Internship in a school located in Copenhagen. Visiting schools became a need to internationalize the investigation, to create a shared culture where the different points of view are used to enrich everyone.

HOW?
Job-shadowing which consists of following teachers and observing them participating in their day-to-day work. Teachers will give the opportunities to ask questions throughout the day and collect feedback at the end of the experience.

HOW?
School where staff has a knowledge about Social and Emotional Education.

WHEN?
From May 2022 until September 2022.

WHERE?
Denmark, Finland, Sweden, Norway.

AT THIS LINK YOU CAN SEE A VIDEO THAT EXPLAINS MY PROJECT AND SHOWS WHAT I'VE DONE DURING THESE MONTHS.
[HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/FILE/D/1LV2-W75MHC2I3DDPYXWRWOAEXB1QW19Y/VIEW?USP=SHARING](https://drive.google.com/file/d/1LV2-W75MHC2I3DDPYXWRWOAEXB1QW19Y/view?usp=sharing)

HERE YOU CAN ALSO FIND RESEARCH MADE FOR A CONFERENCE IN BARCELONA WHERE I PRESENTED MY INVESTIGATION MADE IN A DANISH SCHOOL.
[HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/357252053_CONGRESO-RIEEB_LIBRO-ACTAS-CONGRESO_LA_INFLUENCIA_DEL_ESTILO_DE_ENSEANZA_DE_FORMA_TRANSVERSAL_EN_EL_DESARROLLO_DE_HABILIDADES_EMOCIONALES_EN_UNA_ESCUELA_DE_DINAMARCA](https://www.researchgate.net/publication/357252053_CONGRESO_RIEEB_LIBRO-ACTAS_CONGRESO_LA_INFLUENCIA_DEL_ESTILO_DE_ENSEANZA_DE_FORMA_TRANSVERSAL_EN_EL_DESARROLLO_DE_HABILIDADES_EMOCIONALES_EN_UNA_ESCUELA_DE_DINAMARCA)

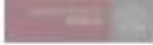
LANGUAGE COMMUNICATION: ENGLISH

PhD Researcher Lalomia Alessia

CONTACT:
E-MAIL: [ALESSIA.LALOMIA@UM.ES](mailto:alessia.lalomia@um.es)
FACEBOOK: [HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/ALESSIA.LALOMIA.1](https://www.facebook.com/alessia.lalomia.1)
INSTAGRAM: @PRACTICE_EMOTIONAL_EDUCATION
WHATSAPP: +383200104212

ANEXO 7

INSTRUMENTOS



THE PRESENCE OF SOCIO-EMOTIONAL STRATEGIES IN DAILY TEACHING IN PRIMARY EDUCATION CLASSES

Doctoral Thesis in Education

"Emotional Intelligence in the educational context:
implementation of innovative practices in primary school
classrooms"

Alessia Lalomia
PhD in the Department of Research,
Method and Diagnosis in Education
University of Murcia

1. Introduction

The present research is being carried out on the principles of socioemotional education that teachers and experts in the field use in Primary Education.

Your participation in this survey with complete honesty would be of great help to us, since in this way it would contribute to a better understanding of the reality that this study intends to describe. In addition, we guarantee the treatment of the data with total confidentiality as established by the ethical standards of research of the University of Murcia.

OBJECTIVES

General Objective	Specific Objectives
Know how innovative socioemotional education practices are implemented in the international context	Identify perceptions, attitudes and strategies of involvement of teachers about socioemotional education and its relationship with sociodemographic variables.
	Know the school climate generated by innovative practice of socioemotional education and its relationship with sociodemographic variables.
	Identify the coping strategies or levels of resilience of teachers against the socioemotional education.

Thank you very much for your help.

A. Questionnaire

In the following questionnaire, I'd like to collect information about your socio-demographic data, your knowledge and experience relative to the practice of the socio-emotional education and specifically in merit of the didactic strategies developed inside your classroom reflecting on the connection with scholastic curriculum. If you are interested to know about how the research is going on contact me at this email: alessia.lalomia@um.es.

1. Sociodemographic Data

First, we ask you to answer the following sociodemographic questions, marking the answer that corresponds to your current personal and professional situation.

<p>1. Sex</p> <p><input type="checkbox"/> M</p> <p><input type="checkbox"/> W</p>	<p>2. Age</p> <p><input type="checkbox"/> Less than 30 years</p> <p><input type="checkbox"/> From 31 to 40</p> <p><input type="checkbox"/> From 41 to 50</p> <p><input type="checkbox"/> From 51 to 60</p> <p><input type="checkbox"/> From 60 onwards</p>	<p>3. Stage/s in which he/she teaches</p> <p><input type="checkbox"/> Early Childhood Education</p> <p><input type="checkbox"/> Primary Education</p> <p><input type="checkbox"/> Secondary Education</p> <p><input type="checkbox"/> University</p> <p><input type="checkbox"/> Adult Education</p>	<p>4. Years of teaching experience</p> <p><input type="checkbox"/> Less than 5 years</p> <p><input type="checkbox"/> From 5 to 10 years</p> <p><input type="checkbox"/> From 10 to 15 years</p> <p><input type="checkbox"/> Over 15 years</p>	<p>5. Level of studies</p> <p><input type="checkbox"/> Basic studies: school certificate, school graduate</p> <p><input type="checkbox"/> Compulsory Secondary Education</p> <p><input type="checkbox"/> High Education-Middle Grade Training Cycle-Higher Grade Training Cycle</p> <p><input type="checkbox"/> First cycle University Studies</p> <p><input type="checkbox"/> Second Cycle University Studies</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>6. Roles performed</p> <p><input type="checkbox"/> Tutor</p> <p><input type="checkbox"/> Teacher</p> <p><input type="checkbox"/> Tutor and Teacher</p> <p><input type="checkbox"/> Support Teacher</p> <p><input type="checkbox"/> Specialist</p>	<p>7. Management position</p> <p><input type="checkbox"/> Director</p> <p><input type="checkbox"/> Secretary</p> <p><input type="checkbox"/> Psychologist</p> <p><input type="checkbox"/> Special Needs Expert</p> <p><input type="checkbox"/> Training coordinator</p>
<p>8. Have you taken part in any activity (course, workshop, conference...) related to emotional education?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>If the answer is yes, please show what type.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>9. Have you received academic training in specific centers for emotional education/taken part in any activity (course, workshop, conference...) related to emotional education?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>If the answer is yes, please show on what aspects.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>10. Have you taken part in a specific socioemotional education program?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>If the answer is yes, please show what type.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>11. Have you received training in socioemotional education methodologies?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>If the answer is yes, please show what type.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Next, we ask you to collaborate in this investigation by answering the questions we ask you, thinking about your daily teaching practices in your place of work. Read each sentence carefully and show, evaluating from 1 to 5, agreement or disagreement regarding them.

It is very important that you answer honestly. There are no correct or incorrect answers. For this reason, you can make all the pertinent observations and / or proposals for improvements.

Finally, we would like to let you know that the results of the investigation will be available to you as long as you are interested.

Again, thank you for your cooperation.

2. Social and emotional learning

Remember that you can only check a single box for each item that carries a scale of values from 1 to 5:

1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = agree; 4 = strongly agree and 5 = strongly agree.

Social and emotional learning

Assess your awareness about social and emotional learning by marking your degree of agreement in the corresponding box.

	Strongly disagree	Much disagree	Agree	Much agree	Strongly agree
	1	2	3	4	5
1. My school has developed a vision for social emotional learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I use frameworks that influence not only student academic learning but also student social and emotional competencies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I promote activities that develop children's ability to recognize emotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I practice activities to build relationships in the classroom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I propose activities where children have to solve interpersonal problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I arrange activities where it needs to make effective decisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I teach the children how to manage their learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I set social awareness activities (listen carefully to others, respect others, understand other's points of view).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I guide the students through emotional-management strategies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I teach students to respect others for their differences in abilities, background, and ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I have received professional development on how to integrate social and emotional skill instruction with academic instruction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Method and strategies

Method and strategies

Assess your methods and strategies implemented in your practice by marking your degree of agreement in the corresponding box.

	1	2	3	4	5
12. I base my methodology on positive psychology.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I use specific instructional strategies in order to foster a supportive classroom environment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I encourage classroom discussions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I use the cooperative-learning methodology.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I motivate peer tutoring activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. I cheer my students with positive language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. My methodology is flexible and variable related to the interests of the children.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. I alter the daily routine in my sessions, I hardly ever follow the same pattern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. I implement self-evaluation activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. I ask for feedback from external (administrators, evaluators, or peers) on emotional education programs implementation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. I assess the use of instructional strategies that support emotional education in the classroom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. I have received coaching support to implement the innovative approach at my school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Curriculum connection

Curriculum connection

Assess how your teaching methods are connected with the tasks of curriculum.

	1	2	3	4	5
24. I support students through caring habits (morning meetings, small moments throughout the day or class, or projects in which they can share what they learn).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. I ask students to share and come up with multiple ways to show their solution during a task.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. I implement interesting tasks related to the contents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. I engage students in a discussion to connect the different approaches in solving the problem related to the disciplines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. I promote active forms of instruction in which students interact with the content in multiple ways: games, play, projects.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. The selection of the contents to work revolves around the personal interests of the students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. I provide opportunities for students to play games around academic content.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. I use the informal curriculum (e.g., morning meetings, lunchroom, playground, and extracurricular activities).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. In planning my sessions, I try to include activities to receive information through multiple channels (eg visual, auditory, kinesthetic).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. I try to integrate movement activities into my sessions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. I try to integrate relaxation activities into my sessions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. I question the students' ideas, pushing them to work on divergent thoughts during the curricula activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. The lessons consider the existence of multiple intelligences among the children.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observations:

If you wish, in this section you can write aspects you consider important and that you did not do during the questionnaire.

INFORMED CONSENT STATEMENT

Mr/Mrs/Miss/Ms ... of ... years of age, states that he/she has been informed about the benefits that my participation could imply to cover the objectives of the Doctoral Thesis titled "Emotional Intelligence in the educational context: implementation of innovative practices in primary school classrooms" performed by Mrs. ALESSIA, led by Dr. Antonia Cascales Martínez of the Faculty of Education of the University of Murcia (Spain), being the contact telephone number: (0034) 868884556 and emails: alessia.falomia@um.es or antonía.cascales@um.es.

I have also been informed that my personal data will be processed by virtue of their consent for scientific research purposes by the University of Murcia. The period of conservation of the data will be the minimum necessary to ensure the completion of the study or project. However, my identification data, in order to guarantee optimum privacy conditions, and when the study procedure permits, could be submitted to anonymization or pseudo-anonymization. In any case, the identifying information that could be collected will be eliminated when it is not necessary.

I have been informed, always safeguarding my right to privacy and anonymity, I agree and freely and voluntarily accept the video / audio recording of the interviews. Also, I have been sufficiently informed of the use of them.

I have been informed that for any query regarding the processing of your personal data in this study or to request access, rectification, deletion, limitation or opposition to the treatment, I can contact the address protecciondedatos@um.es.

I have also been informed of my right to file a claim with the Spanish Agency for Data Protection.

I have also been informed that I can leave my participation in the study at any time without giving explanations and without causing any harm to me. I have been given an information sheet to the participant and a copy of this informed, dated and signed consent. Taking this into consideration, I grant my consent that this interview (extraction, data collection ...) take place and be used to meet the objectives specified in the Doctoral Thesis.

Place, Month, Day, Year
Mr/Mrs/Miss/Ms

References

- González Cabañero, F., Cascales Martínez, A. y Gomeziz Vicente, MA. (2021). La presencia de estrategias neurodidácticas en la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglesa en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia, Editum. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10201/102902>
- Navarro, G., E., (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Yoder, N. (2014) Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social and Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Washington, DC: American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.

B. Interview

In the following interview, I'd like to know information about your socio-demographic data and then I will present different open questions in order to know your education guide principles and your methodologies, strategies and techniques that characterize your daily practice. If you are interested to know about how the research is going on contact me at this email: alassia.lalomia@um.es.

1. Sociodemographic Data

First, we ask you to answer the following sociodemographic questions, marking the answer that corresponds to your current personal and professional situation.

<p>1. Sex</p> <p><input type="checkbox"/> M</p> <p><input type="checkbox"/> W</p>	<p>2. Age</p> <p>a. Less than 30 years</p> <p>b. From 31 to 40</p> <p>c. From 41 to 50</p> <p>d. From 51 to 60</p> <p>e. From 60 onwards</p>	<p>3. Stage/s in which he/she teaches</p> <p><input type="checkbox"/> Early Childhood Education</p> <p><input type="checkbox"/> Primary Education</p> <p><input type="checkbox"/> Secondary Education</p> <p><input type="checkbox"/> University</p> <p><input type="checkbox"/> Adult Education</p>	<p>4. Years of teaching experience</p> <p>a. Less than 5 years</p> <p>b. From 5 to 10 years</p> <p>c. From 10 to 15 years</p> <p>d. Over 15 years</p>	<p>5. Level of studies</p> <p><input type="checkbox"/> Basic studies: school certificate, school graduate</p> <p><input type="checkbox"/> Compulsory Secondary Education</p> <p><input type="checkbox"/> High Education-Middle Grade Training Cycle-Higher Grade Training Cycle</p> <p><input type="checkbox"/> First cycle University Studies</p> <p><input type="checkbox"/> Second Cycle University Studies</p>
<p>6. Roles performed</p> <p>a. Tutor</p> <p>b. Teacher</p> <p>c. Tutor and Teacher</p> <p>d. Support Teacher</p> <p>e. Specialist</p>		<p>7. Management position</p> <p>a. Director</p> <p>b. Secretary</p> <p>c. Psychologist</p> <p>d. Special Needs Expert</p> <p>e. Training coordinator</p>		
<p>8. Have you taken part in any activity (course, workshop, conference...) related to emotional education?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>If the answer is yes, please show what type.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>9. Have you received academic training in specific centres for emotional education taken part in any activity (course, workshop, conference...) related to emotional education?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>If the answer is yes, please show on what aspects.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

Questionnaire and interview

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>10. Have you taken part in a specific socioemotional education program?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>If the answer is yes, please show what type.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>11. Have you received training in socioemotional education methodologies?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>If the answer is yes, please show what type.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Date:</p> <p>Hour:</p> <p>People who attend:</p> <p>Place:</p>	
<p>The interview will continue with open questions. It would be desirable to answer by telling about your experiences and knowledge in relation to emotional education. We value every answer carefully, so your opinion really matters. Thank you in advance for your collaboration.</p>	

Questions

12. What are your guiding principles for working with children?

13. Have you considered in your practices the social and emotional aspect of learning, and in which ways?

14. How many times during the week do you take care about the emotional aspects of the learning?

15. Which methodologies do you use to arrange your activities?

16. How do you plan the environment, timetable and the organization of the group?

17. What materials and technologies do you use to support your lessons?

18. How do you arrange the evaluation moment in terms of instruments and activities implemented?

19. Which strategies do you use to improve the relationships between the students?

20. How do you integrate social and emotional education into academic learning and curricular resources?

21. Which strategies do you use to allow students to learn and engage with the content?

22. Have you used a specific program that focuses on teaching specific socio-emotional competencies?

23. How do you manage the relationship between you and the family about the emotional state of the children?

24. Do you have the support of experts or external association to implement an education based on socio emotional competencies?

Observations:

If you wish, in this section you can write aspects you consider important and that you did not do during the interview.

INFORMED CONSENT STATEMENT

Mr/Mrs/Miss/Ms... of ... years of age, states that he/she has been informed about the benefits that my participation could imply to cover the objectives of the Doctoral Thesis titled "Emotional intelligence in the educational context: implementation of innovative practices in primary school classrooms" performed by Mrs. ALESSIA, led by Dr. Antonia Cascales Martínez of the Faculty of Education of the University of Murcia (Spain), being the contact telephone number: (0034) 868884556 and emails: alessia.lalomia@um.es or antonia.cascales@um.es.

I have also been informed that my personal data will be processed by virtue of their consent for scientific research purposes by the University of Murcia. The period of conservation of the data will be the minimum necessary to ensure the completion of the study or project. However, my identification data, in order to guarantee optimum privacy conditions, and when the study procedure permits, could be submitted to anonymization or pseudo-anonymization. In any case, the identifying information that could be collected will be eliminated when it is not necessary.

I have been informed, always safeguarding my right to privacy and anonymity, I agree and freely and voluntarily accept the video / audio recording of the interviews. Also, I have been sufficiently informed of the use of them.

I have been informed that for any query regarding the processing of your personal data in this study or to request access, rectification, deletion, limitation or opposition to the treatment, I can contact the address protecciondedatos@um.es.

I have also been informed of my right to file a claim with the Spanish Agency for Data Protection.

I have also been informed that I can leave my participation in the study at any time without giving explanations and without causing any harm to me. I have been given an information sheet to the participant and a copy of this informed, dated and signed consent. Taking this into consideration, I grant my consent that this interview (extraction, data collection ...) take place and be used to meet the objectives specified in the Doctoral Thesis.

*Place, Month, Day, Year
Mr/Mrs/Miss/Ms*

CORREO DE INVITACION A LOS EXPERTOS

Estimado Juez Experto

Mi nombre es Alessia Lalomia y me pongo en contacto con usted como estudiante de doctorado de la Universidad de Murcia. Dentro de mi proyecto de investigación sobre la Inteligencia Emocional en el contexto educativo: implementación de prácticas innovadoras en aulas de educación primaria. En virtud de su trayectoria profesional se ha considerado que su conocimiento y experiencia en el campo de la formación del profesorado puede ayudarnos a mejorar y validar nuestro instrumento de recogida de información.

Así, me pongo en contacto con usted para solicitarle amablemente su colaboración como juez experto en el proceso de valoración de un cuestionario y una entrevista, realizada por mi persona, Alessia Lalomia, y dirigida por la Doctora Dña. Antonia Cascales Martínez de la Universidad de Murcia.

La colaboración solicitada consiste en cumplimentar dos cuestionarios online que se han diseñado para recoger los valores de los criterios fijados para cada una de las preguntas que conforman el cuestionario y la entrevista. El acceso a dicho cuestionario se realiza mediante la siguiente dirección web:

Validación de la encuesta por juicio de expertos [HYPERLINK](#)

<https://encuestas.um.es/encuestas/MzM1MzM.c> <https://encuestas.um.es/encuestas/MzM1MzM.c>

Validación del cuestionario por juicio de expertos

[HYPERLINK](#)

<https://encuestas.um.es/encuestas/MzM0M0M.c> <https://encuestas.um.es/encuestas/MzM0M0M.c>

Con el fin de no dilatar el proceso de validación se ha fijado el día 4 de junio de 2021 como fecha límite para la emisión de valoraciones.

Antes de proceder a registrar los valores en el cuestionario es interesante leer la documentación que se adjunta a este correo, donde encontrará los siguientes documentos:

- 1.- Un documento con una breve introducción sobre los objetivos de la Tesis Doctoral y los instrumentos diseñados.
- 2.- Un documento con una breve introducción sobre el instrumento de investigación propuesto, los criterios e instrucciones generales de la validación y una serie de plantillas que le servirán como guía para completar el cuestionario online donde se recogerán sus valoraciones y comentarios,

Doctorando: alessia.lalomia (Alessia Lalomia)

Directora: [HYPERLINK "mailto:antonia.cascales@um.es"](mailto:antonia.cascales@um.es) antonia.cascales@um.es (Antonia Cascales Martínez)

Sin otro asunto que tratar y agradeciéndole de nuevo su colaboración desinteresada, quedo a su disposición para cualquier cuestión o aclaración sobre este particular.

Reciba un cordial saludo

Alessia Lalomia

ANEXO 9

FORMULARIO



Las emociones abren el escenario a un complejo panorama que nadie nos ha enseñado a gestionar. Intentamos cada día de ser felices tratando de conseguir un bienestar psicofísico que nos asegure la serenidad y la tranquilidad. ¿Pero quién nos ha preparado para ser competentes en el manejo del universo de turbulencias que son las emociones humanas?

Hay muchas teorías al respecto de la educación emocional, pero es difícil encontrar en un libro la fórmula mágica que describe exactamente los ingredientes de esta emoción. En la segunda mitad de los noventa, se produjo una especie de revolución emocional, con destacados exponentes como Gardner, Salovey, Mayer, Caruso, Elias, Tobias, Friedlander, Lantieri, Brackett, etc., cuya punta del iceberg fue el best seller "Inteligencia emocional" de Daniel Goleman (Bisquerra, 2011). Estamos hablando de inteligencia emocional que Goleman (1996) define como "la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones" (p.3). El estudio de la inteligencia emocional en la escuela es el objeto y el tema de esta investigación que ciertamente no tiene como objetivo resolver el enigma de la búsqueda de la felicidad. Se trata de descubrir este mundo, muy investigado por numerosos estudiosos e investigadores, en su encuentro con la inteligencia, el cerebro.

En el ámbito educativo, el foco principal está en el desarrollo cognitivo del niño y se da poca importancia al aspecto emocional. El individuo con cualidades emocionales es generalmente optimista, realista, flexible y exitoso ante la resolución de problemas y afronta las situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000). Sería recomendable expresarlos de forma eficaz y saber qué hacer para manejarlos.

La autoestima, la empatía, la manifestación adecuada de nuestros sentimientos, depende de cómo se hayan organizado los sentimientos que subyacen al desarrollo de estas cualidades, desde los primeros años de vida (Asensio, García Carrasco, Núñez Cubero, Larrosa, 2006).



Y si alguien nos hubiera enseñado a recorrer el camino hecho de emociones y razón, quizás hubiéramos solucionado conscientemente y eficientemente los desafíos de nuestra vida.

Quién sabe, nadie puede ponernos en una máquina del tiempo para cambiar el pasado, pero definitivamente podemos hacer algo en el futuro. La experiencia de la educación escolar, vivida como alumno y como docente, dio origen al deseo de conocer el camino de la mente que se encuentra con el corazón, la vía de la *inteligencia emocional*.

Sin embargo, sabemos que para caminar bien es necesario poner en práctica pasos precisos, hay estrategias, técnicas que primero se enseñan y luego se vuelven completamente naturales. Es posible caminar desarrollando una personalidad emocionalmente inteligente con la ayuda de una educación emocional, o como se definió ahora, *educación socioemocional*.

Este es el comienzo del camino.

<h2>Alessia Lalomia</h2>	
INFORMACIÓN GENERAL	
ESTUDIOS Licenciada en Educación primaria, Universidad de Palermo, Sicilia, Italia. Especializada en Educación de niños con necesidades especiales, Universidad de Palermo, Sicilia, Italia. Diploma postgrado: "Técnicas de enseñanza de niños con necesidades especiales". Diploma postgrado: "La didáctica en contextos multicultural". Master de primer nivel: "La enseñanza de estrategias por apoyar estudiantes extranjeros". Master de dos años: "La inclusión en la escuela".	IDIOMAS <ul style="list-style-type: none">◆ Italiano◆ Inglés◆ Español
EXPERIENCIA DOCENTE Enseñanza desde Octubre 2014 hasta Enero 2020 como maestra de niños con necesidades especiales, en escuelas de educación primaria en Catania, Sicilia, Italia.	ACTUALMENTE Doctorado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia, España, con título: "La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: implementación de prácticas innovadoras en aulas de educación primaria"



I JUSTIFICACIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS), dentro del modelo biopsicosocial, nos invita a reflexionar sobre una visión holística del individuo y una promoción del bienestar personal y social proponiendo 10 "Habilidades para la vida" (OMS, 1993):

- 1) Conocimiento de sí mismo.
- 2) Comunicación efectiva o asertiva.
- 3) Toma de decisiones.
- 4) Pensamiento creativo.
- 5) Manejo de emociones y sentimientos.
- 6) Empatía.
- 7) Relaciones interpersonales.
- 8) Solución de problemas y conflictos.
- 9) Pensamiento crítico.
- 10) Manejo de tensiones y estrés.

Estas habilidades se definen como un puente entre conocimientos, sentimientos y acciones, y son consideradas necesarias para alcanzar el bienestar al mejorar la competencia psico-social (Blázquez, & Pérez Escobá, 2007).

El entorno escolar parece ser el lugar ideal para desarrollar estas habilidades, aprendiendo a convivir solo y con otros. Con el fin de lograr este propósito se estudió el modelo de educación socioemocional en el panorama nacional e internacional.

Este trabajo forma parte de mi proyecto de Tesis Doctoral que está enmarcado dentro del contexto de la Educación Primaria, con el objetivo de ofrecer a los docentes apoyo práctico mediante un análisis de estrategias y técnicas operativas para implementar la educación socioemocional.

[En este sentido, se necesita evaluar y validar los instrumentos siguientes de tal forma que se comprueben sus validez y que permitan analizar

prácticas de educación socioemocional desde una perspectiva metodológica]



2 NECESIDADES

La educación es un aspecto de la vida que no se limita al puro entrenamiento intelectual. Se sustenta de influencias que nos llegan desde diferentes entornos y que involucran interacciones sociales, familiares y grupales. En el caso de la escuela, la inteligencia se encuentra con la emoción a través de la educación emocional, o precisamente en el ámbito del *Social and Emotional Learning* (SEL). La educación socioemocional define una amplia gama de habilidades, no específicamente académicas, que los individuos necesitan para establecer metas, manejar el comportamiento, construir relaciones y procesar información (CASEL, 2014).

Asumiendo esta perspectiva se necesita desarrollar los siguientes aspectos de la Ilustración 1.



Ilustración 1. Los requisitos para una educación socioemocional. Imagen de elaboración propia.

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA

Adoptamos la consideración de Perez, (2011) en entender la educación socioemocional como un término equivalente al de educación emocional, más utilizado en el ámbito hispanoamericano, y también equivalente al término de alfabetización emocional que es más habitual en el contexto anglosajón. Por lo tanto, se prefiere utilizar el término más comprehensivo de educación socioemocional que incluye tanto el proceso social como el emocional.

La enseñanza de habilidades socioemocionales en la escuela y en la familia es un reto imprescindible, de forma que se generalice a todos los dominios de vida de los estudiantes. Por tanto, es interesante presentar gimnasias emocionales como estrategia para la formación de profesionales de la educación (Simbela, 2016).



3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El estudio de la emoción en la práctica escolar es objeto de interés en el panorama de la investigación educativa (Bisquerra, 2016; Mora, 2016), dado que el aprendizaje está directamente relacionado con las emociones.

En esta línea Mayer (2001) señala cinco fases, hasta el momento, en el desarrollo del campo de estudio de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) que pueden ayudarnos a entender de donde surgen los conceptos y habilidades y que actualmente se presentan juntos bajo el epígrafe de IE.

- 1) *Inteligencia y Emociones como campos de estudio separados (1900 – 1965).* La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de los tests psicológicos. En el campo de la emoción se centran en el debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores hablan sobre la "Inteligencia social" las concepciones sobre inteligencia siguen siendo meramente cognitivas.
- 2) *Precursoras de la IE (1970 – 1985).* El campo de la cognición y el afecto examina cómo las emociones interactúan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de Intelligencias Múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia "intrapersonal".
- 3) *Emergencia de la IE (1990 – 1993).* Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias. En particular, ellos explican los diferentes componentes de la competencia emocional, hablan por lo tanto del proceso de valorización y expresión de las emociones expresado a través del lenguaje, y el proceso de uso y regulación, que se refiere a la experiencia emocional subjetiva de cada uno.
- 4) *Popularización y ensanchamiento del concepto (1994 – 1997).* Goleman publica su libro "Inteligencia Emocional" y el término IE salta a la prensa popular.
- 5) *Institucionalización e investigación sobre la IE (1998 – actualidad).* Se producen refinamientos en el concepto de IE y se introducen nuevas medidas. Aparecen las primeras revisiones de artículos de investigación. En las últimas décadas del siglo XX la investigación del IE sigue las líneas de investigación de la neurociencia (Damasio, 2011) y, después, de la psicología norteamericana y europea (Mestre, Guí, 2006). Como refiere Bisquerra (2014) en el ámbito de la psicología, la inteligencia emocional es uno de los fundamentos de la educación emocional y de las competencias emocionales. Teniendo en cuenta que no hay aprendizaje sin inversión de emociones (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2015), es necesario que en el entorno escolar se produzca un interesante proceso de formación emocional. A partir de los descubrimientos en el campo de la neurociencia de las emociones, con la definición del cerebro emocional es posible definir la estrecha relación entre mente y cuerpo (Damasio, 2005).



3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las emociones tienen un impacto en el aprendizaje y representan un papel fundamental en el panorama de la educación. La evolución del concepto de la inteligencia ha permitido una mejor comprensión y aplicación práctica.

El tema central sobre el que se sustenta el presente plan de investigación es la IE, que Goleman (1996) señala como la capacidad que potencialmente posee cada persona y que pone en práctica considerando factores como la motivación, el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento y la forma de relacionarse con otras personas. La educación de esta habilidad ofrece una posible respuesta al problema de la pobreza de significado que caracteriza a la sociedad en la que vivimos, donde se pierde el valor del afecto, el autoconocimiento y el respeto por el otro.

La docencia es una actividad compleja que tienes que considerar la enseñanza y la educación. De este modo, desarrollando cada una de las competencias socioemocionales alcanzaremos el liderazgo sobre nosotros mismos y sobre los demás, alumnos y otros profesores, cambiando nuestro malestar en bienestar docente (Huá, 2012).

Durante este proceso, es necesario conocer a los autores que han contribuido más que otros a hacer luz sobre este ámbito de estudio. La siguiente imagen muestra los conceptos básicos de los académicos que fueron estudiados durante el proceso de investigación, con el fin de analizar las experiencias de educación socioemocional, y específicamente, el trabajo iniciado por CASEL en la promoción del aprendizaje socioemocional, denominado SEL, en el mundo.



Ilustración 2 El camino hacia el aprendizaje socioemocional. Imagen de elaboración propia.

Alessia Lalonia, Antonio Casales-Martínez, 2021

EL MODELO SEL

El modelo de referencia propuesto por el GROU (Grupo de Investigación y Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) examina la competencia emocional considerando cinco factores principales tal y como se recoge en la ilustración 4.



Ilustración 4 El modelo de competencia emocional. Imagen de elaboración propia.

EL MODELO SEL

Antes de la publicación del libro de Goleman (1995), recordado como el bestseller sobre la difusión del concepto de inteligencia emocional, en el 1994 se fundó el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning "CASEL" (2014) con el objeto de potenciar la educación emocional y social en el mundo. El aprendizaje socioemocional (SEL) se imparte en centros educativos de muchos distritos de América. La mayoría de los programas se concentran en grupos básicos de competencias sociales y emocionales (Lantieri, 2012).

El concepto de educación emocional es más amplio de la inteligencia emocional porque incluye varias aportaciones, como se expresa Bisquerra (2011) la educación emocional "sigue una metodología práctica con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales" (p. 18) y implica contribuciones de diversos estudios, como investigaciones sobre concepto de flujo, o incluso, la teoría de las inteligencias múltiples.

En España, el discurso sobre educación emocional ha comenzado en los últimos quince años y, Cataluña, puede ser considerada uno de los países pioneros con la fundación del GROEP (Bisquerra, 1996); a partir de este momento nacieron varias experiencias prácticas, tesis de investigación, programas, maestrías universitarias en casi toda la península, como queda recogido en la ilustración 3.



Ilustración 3 La educación socioemocional en España. Imagen de elaboración propia.



EL MODELO SEL

En línea general, hecha análisis se desarrollo siguiendo dos líneas de trabajo, en un contexto internacional: por un lado, se estudian programas de educación emocional y social específicos, implementados como programa curricular, y por otro lado, programas que aún no son rigurosos, son útiles para la educación emocional y social. A través de los estudios analizados a nivel nacional e internacional se considera el hecho de implementar la educación socioemocional desde los inicios en la educación primaria mediante el Diseño Curricular Básico. En el mapa de la Ilustración 5 se muestran las iniciativas de educación emocional a nivel internacional, repetidas por el estudio de Pérez-González (2012).



Ilustración 5 La visión de la educación emocional en el mundo. Pérez-González (2012)

Es necesario precisar que en los últimos años han nacido nuevos experimentos y propuestas legislativas que han llevado la educación socioemocional al currículum escolar, por ejemplo en Malta, algunas zonas de España (La islas Canarias) y en Latín América, México y Argentina.



EL MODELO SEL

Vale la pena señalar, además el escenario de la educación emocional elaborado en los Estados Unidos, por lo que CASEL adopta un enfoque sistémico, como aparece en la ilustración 6, que enfatiza la importancia de establecer entornos de aprendizaje mediante la participación en aulas, en las escuelas, en las familias y comunidades para mejorar el aprendizaje social, emocional y académico de todos los estudiantes. Por alcanzar este objetivo es beneficioso integrar SEL en todo el currículo académico y la cultura de la escuela, en los contextos más amplios de las prácticas y políticas de toda la escuela.



Ilustración 6 El marco propuesto por el CASEL. CASEL, 2020



5 OBJETIVOS

Uno de los objetivos de la educación consiste en propiciar el florecimiento de la persona y la educación socioemocional puede ayudar a conseguirlo. Conocer la manera de garantizar una educación emocional de calidad es una condición ineludible para el desarrollo cognitivo y el pensamiento moral del niño.

OBJETIVO GENERAL

- **Análisis de evidencia de las prácticas de educación emocional en aulas de escuela primaria desde una perspectiva metodológica. Como trabajar las habilidades socioemocionales en relación con las asignaturas escolares en marco de entornos diferentes, América y Europa.**



El propósito de los instrumentos siguientes es analizar prácticas metodológicas desde maestros y expertos sobre el panorama de educación socioemocional, con un enfoque específico sobre su conexión con las disciplinas escolares. Por lo tanto, se ha considerado la difusión de el modelo SEL a nivel internacional, y especialmente en América Latina y, también, en algunos países de la Unión Europea como España, Reino Unido y Dinamarca.



6 METODOLOGÍA

Este tipo de investigación tiene como objetivo medir los efectos de las estrategias de educación socioemocional en relación con las asignaturas escolares. El proyecto se enfoca en un modelo multisistémico y multimodal que considera el ámbito de la educación en su complejidad.

Se inscribe en el marco de la investigación mixta, cuantitativa y cualitativa, que entiende la realidad de forma holística, observando el contexto en su forma natural, entendiendo sus diferentes perspectivas (Sandín, 2003). Para llevar a este objetivo se exige la utilización de diversas técnicas interactivas y flexibles, en un enfoque constructivista, globalizado y activo.



La elección de esta metodología se expresa claramente en la reflexión de Ruiz Olabuena (1999) que compara las acciones del investigador a las de un artista que:
"utiliza la descripción y la narración, siendo el lenguaje literario, busca una narrativa que a partir de la escritura se pueda dibujar una realidad" (p.23).

Se implementa un diseño flexible donde el investigador asume un rol de instrumento primario. En el análisis de datos cuantitativos y cualitativos es posible llevar a cabo distintas formas de disposiciones y presentaciones de la información: diagramas, matrices y perfiles.



7 ANÁLISIS DE DATOS

Una de las fases del proceso del análisis de datos comporta validar la información, mediante acciones específicas:

- ✓ hacer afirmaciones,
- ✓ examinar críticamente las afirmaciones contra la evidencia,
- ✓ implicar a otras personas en la elaboración de juicios.

Durante el trabajo de campo, la exploración es conducida de primera mano a través de la observación participante en un enfoque similar a lo de la etnografía. Mediante una investigación de lo que pasa en la escuela, en diferentes contextos, se aportan datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender.

Los programas de educación socioemocional son analizados haciendo referencia al modelo **CIPP** (*context, input, process, product*) de Daniel Stufflebeam (1971, 2003), utilizado, también, por los miembros del CASEL.

El trabajo de campo considera el escenario propuesto por CASEL, teniendo en cuenta los recursos, prácticas e instrumentos desarrollados en este mayor centro de investigación, a nivel internacional.

El interés de la investigación se centrará especialmente en las actividades que se han de realizar y en las metodologías adecuadas en la esfera de la educación socioemocional y su conexión con el currículum.



El objetivo es seleccionar experiencias de educación emocional en centros concretos, en diferentes países, mediante una aportación de evidencias y la descripción de hechos tal como han sucedido.



7 BIBLIOGRAFÍA

- Asensio J. M., García Carrasco J., Núñez Cubero L., Larrosa J., (2006). *La vida emocional, las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A., (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i*.
YV: *Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bimbela, J. (2008). *Gimnasia Emocional. Pasamos la acción*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Bisquerra, R. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón.
- Bisquerra Alzina, Rafael, & Pérez Escoda, Núria (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(),61-82.[fecha de Consulta 3 de Mayo de 2021]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brower.
- Bisquerra R, Pérez –González J. C., y García Navarro, E. (2015) *Inteligencia Emocional en educación*. Síntesis. Barcelona.
- Bisquerra, R. (2016) *Universo de emociones*. Valencia, PalauGea. 2ª edición.
- Damasio, A. (2005) *En busca de Espinosa*. Crítica. Barcelona
- Fundación Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander, Fundación Botín.
- Fundación Botín (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander, Fundación Botín.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Hué, C. (2012). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. [Fecha de consulta: 03/05/2021]. <http://www.revistafuentes.es/>
- Illinois State Board of Education. (2014). *Standards for Social/Emotional Learning (SEL)*. Recuperado de <https://casel.org/in-the-district/standards/>



Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence: In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* New York: Basic Books, pp. 3-31

Mora, F. (2016) *Neuroeducación.* Alianza. Madrid

Pérez-González, J. C., & Peña, M. (2011). *Construyendo la ciencia de la educación emocional.* *Padres y Maestros*, 342, 32-35.

Pérez-González, J. C., (2012). *Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo.* En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Espiugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Ruiz Olabuénaga (1999). *Metodología De La Investigación Cualitativa.* Univ. Deusto Bilbao.

Sandín Esteban, Mª Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Madrid. McGraw and Hill Interamericana de España.



7 VISIÓN DEL PROYECTO



ANEXO 10

ESCALA DE VALORACION

LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

1 - Autoras Escala: Alessia Lalomia, Antonia Cocales Martínez, © 2021



Murcia a 25 de mayo de 2021

Estimado juez experto,

Solicitamos su colaboración como juez experto en el proceso de valoración de los instrumentos para la análisis de prácticas de educación socioemocional. El cuestionario y la entrevista han sido diseñados para la tesis doctoral.

Les solicitamos su colaboración cumplimentando la escala que le va a permitir hacer una valoración de los instrumentos.

Muchas gracias por su inestimable colaboración.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Alessia Lalomia".

Alessia Lalomia
E-mail: alessia.lalomia@um.es
Cel: +353200104212



ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

El tema central sobre el que se sustenta el presente plan de investigación es la inteligencia emocional, que Goleman (1996) señala como la capacidad que potencialmente posee cada persona y que pone en práctica considerando factores como la motivación, el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento y la forma de relacionarse con otras personas. La educación de esta habilidad ofrece una posible respuesta al problema de la pobreza de significado que caracteriza a la sociedad en la que vivimos, donde se pierde el valor del afecto, el autoconocimiento y el respeto por el otro.



El concepto de educación emocional es más amplio de la inteligencia emocional porque incluye varias aportaciones, como se expresa Bisquerra (2011) la educación emocional "sigue una metodología práctica con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales" (p. 18) y implica contribuciones de diversos estudios, como investigaciones sobre concepto de flujo, o incluso, la teoría de las inteligencias múltiples.

El propósito de estos instrumentos es de analizar prácticas metodológicas desde maestros y expertos sobre el panorama de educación socioemocional, con un enfoque específico y su conexión con las disciplinas escolares. Por lo tanto, se ha tenido presente la difusión de el modelo SEL a nivel internacional, y especialmente en América Latina y, también, en algunos países de la Unión Europea como España, Reino Unido y los países del norte de Europa.

CRITERIOS DE VALORACIÓN

	CRITERIOS	NIVELES DE LOGRO	INDICADOR
SUFICIENCIA	El ítem se corresponde con las tres dimensiones que pretende medir (aprendizaje socioemocional, metodología, conexión con el currículum)	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem mide algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. 2. Se debe incrementar información en el ítem para poder evaluar las tres dimensiones completamente. 3. El ítem mide parcialmente las tres dimensiones. 4. El ítem mide lo que pretende medir completamente, en todas sus dimensiones.
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem no es claro. 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del ítem. 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis buena.
COHERENCIA	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo según el modelo de la educación socioemocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem no tiene una relación lógica con la dimensión. 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. 4. El ítem se encuentra totalmente relacionado con la dimensión.
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. 3. El ítem es relativamente importante. 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Haz clic en cualquiera de los instrumentos para ir directamente a estos

CUESTIONARIO: CRITERIOS DE VALORACIÓN

ITEM	Dimensiones	ESCALA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO																OBSERVACIONES	
		Haz click en esta casilla para ver la Tabla de Criterios de Valoración																	
		Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1. Sociodemographic Data																			
1.Sex <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> W																			
2.Age <input type="checkbox"/> Less than 30 years <input type="checkbox"/> From 31 to 40 <input type="checkbox"/> From 41 to 50 <input type="checkbox"/> From 51 to 60 <input type="checkbox"/> From 60 onwards																			
3.Stage/s in wich he/she teaches <input type="checkbox"/> Early Childhood Education <input type="checkbox"/> Primary Education <input type="checkbox"/> Secondary Education <input type="checkbox"/> University Adult Education																			
4.Years of teaching experience <input type="checkbox"/> Less than 5 years <input type="checkbox"/> From 5 to 10 years <input type="checkbox"/> From 10 to 15 years <input type="checkbox"/> Over 15 years																			
5.Level of studies <input type="checkbox"/> Basic studies: school certificate, school graduate <input type="checkbox"/> Compulsory Secondary Education <input type="checkbox"/> High Education- Middle Grade Training Cycle- Higher Grade Training Cycle <input type="checkbox"/> First cycle University Studies <input type="checkbox"/> Second Cycle University Studies																			

© Azorin Escalé, Alessia Lalomia, Antonia Cascales Martínez, © 2021

6.Role/s performed <input type="checkbox"/> Tutor <input type="checkbox"/> Teacher <input type="checkbox"/> Tutor and Teacher <input type="checkbox"/> Support Teacher <input type="checkbox"/> Specialist																	
7.Management position <input type="checkbox"/> Director <input type="checkbox"/> Secretary <input type="checkbox"/> Psychologist <input type="checkbox"/> Special Needs Expert <input type="checkbox"/> Training coordinator																	
8.Have you taken part in any activity (course, workshop, conference...) related to emotional education? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No If the answer is yes, please show what type.																	
9.Have you received academic training in specific centers for emotional education/taken part in any activity (course, workshop, conference...) related to emotional education? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No If the answer is yes, please show on what aspects																	
10.Have you taken part in a specific socioemotional education program? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No If the answer is yes, please show what type.																	
11.Have you received training in socioemotional education methodologies? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No If the answer is yes, please show what type.																	
2. Social and emotional learning																	
1.My school has developed a vision for social emotional learning.																	
2.I use frameworks that influence not only student academic learning but also student social and emotional competencies.																	
3.I promote activities that develop children's ability to recognize emotions.																	
4.I practice activities to build relationships in the classroom.																	

© Azorin Escalé, Alessia Lalomia, Antonia Cascales Martínez, © 2021

ENTREVISTA. CRITERIOS DE VALORACIÓN

ITEM	Dimensiones	ESCALA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO																OBSERVACIONES
		Haz click en esta casilla para ver la Tabla de Criterios de Valoración																
		Selecciona una casilla de 1 a 4 en los criterios de valoración que se muestran a continuación, siendo 1 el que no cumple con el criterio correspondiente y 4 el de más alto nivel																
		Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Sociodemographic Data																		
1. Sex																		
<input type="checkbox"/> M																		
<input type="checkbox"/> W																		
2. Age																		
<input type="checkbox"/> Less than 30 years																		
<input type="checkbox"/> From 31 to 40																		
<input type="checkbox"/> From 41 to 50																		
<input type="checkbox"/> From 51 to 60																		
<input type="checkbox"/> From 60 onwards																		
3. Stage/s in which he/she teaches																		
<input type="checkbox"/> Early Childhood Education																		
<input type="checkbox"/> Primary Education																		
<input type="checkbox"/> Secondary Education																		
<input type="checkbox"/> University																		
<input type="checkbox"/> Adult Education																		
4. Years of teaching experience																		
<input type="checkbox"/> Less than 5 years																		
<input type="checkbox"/> From 5 to 10 years																		
<input type="checkbox"/> From 10 to 15 years																		
<input type="checkbox"/> Over 15 years																		
5. Level of studies																		
<input type="checkbox"/> Basic studies: school certificate, school graduate																		
<input type="checkbox"/> Compulsory Secondary Education																		
<input type="checkbox"/> High Education- Middle Grade Training Cycle- Higher Grade Training Cycle																		
<input type="checkbox"/> First cycle University Studies																		
<input type="checkbox"/> Second Cycle University Studies																		
6. Role/s performed																		
<input type="checkbox"/> Tutor																		
<input type="checkbox"/> Teacher																		
<input type="checkbox"/> Tutor and Teacher																		
<input type="checkbox"/> Support Teacher																		

10 - Azónas Escala: Alessia Lalomia, Antonia Cascaes-Martínez, © 2021



INFORMACIÓN DEL EXPERTO

Por último para conocer el perfil del juez le agradeceríamos cumplimentar la siguiente información:

Categoría profesional

Años de experiencia

Universidad

Área de conocimiento/departamento

¡Muchas gracias por su colaboración!

OBERVACIONES

Autónoma Escala: Alessia Lalomia, Antonia Ciccoles Martínez, © 2021

1. Have you considered the social and emotional aspects of learning in your practices, and in which ways? Think about specific activities to develop the emotional and social skills of the students, the relationship between them and the control of their emotions.

2. How do you arrange your activities? Talk about how many times during the week, methodologies implemented, organization of the environment and the group of students, instruments or technologies used.

3. How do you arrange the evaluation moment in terms of instruments and activities implemented?

4. How do you integrate social and emotional education into academic learning and curricular resources? Do you teach social and emotional skills through the disciplines?
5. Have you used a specific program that focuses on teaching specific socio-emotional competencies?

6. How do you manage the relationship between you and the family about the emotional state of the children?

7. Do you have the support of experts or external associations to implement an education based on socio-emotional competencies?

Observations:

If you wish, in this section you can write aspects you consider important and that you did not do during the interview.

ANEXO 11

INFORME DE LA COMISION DE ETICA



INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. ^a Alessia Lalomia ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: implementación de prácticas innovadores en aulas de educación primaria"*, dirigida por D. ^a Antonia Cascales Martínez a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día catorce de julio de dos mil veintiuno¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 3515/2021

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación