

Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de job shadowing en escuelas del Norte de Europa

Analysis of Social and Emotional Education Practices through a Job Shadowing Work Model in Northern European Schools

Lalomia, Alessia; Cascales-Martínez, Antonia

 Alessia Lalomia

alessia.lalomia@um.es

Universidad de Murcia, España

 Antonia Cascales-Martínez

antonia.cascales@um.es

Universidad de Murcia, España

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

ISSN-e: 2954-4599

Periodicidad: Semestral

vol. 3, núm. 1, 2023

alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 23 Mayo 2022

Aprobación: 09 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7773782006/>

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.47>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El enfoque de aprendizaje y de educación de las escuelas del norte de Europa promueve el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. El presente estudio analiza los aportes de la educación socioemocional desde la perspectiva del sistema educativo del norte de Europa, mediante la práctica del *job shadowing*. Se trata de una metodología que ofrece nuevas perspectivas de estudio pues facilita un intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales del contexto educativo. Se analizan, en específico, actividades innovadoras, en el marco de la educación socioemocional, desarrolladas en escuelas de Dinamarca y Finlandia. En cuanto al método, los participantes son los maestros de varias escuelas de la ciudad de Copenhague, en Dinamarca, y los de una escuela en la ciudad de Helsinki, en Finlandia. Han sido seleccionados por instalar prácticas de educación emocional. Las variables medidas hacen referencia a las estrategias, recursos y metodologías implementadas mediante un análisis de las observaciones y entrevistas conducidas. Se estudian las prácticas que llevan a los estudiantes a promover el bienestar emocional. Se presentan, en detalle, estrategias de trabajo en grupo que favorecen una atención a las necesidades socioemocionales del alumnado. Por último, se destacan las actividades desarrolladas junto con las estrategias utilizadas por los docentes, y se recogen los datos a través de los instrumentos de observación y entrevistas a los maestros de las instituciones. En particular, se resalta la eficacia de la implementación de estrategias que fomentan el rol activo del estudiante en relación con sus pares.

Palabras clave: bienestar emocional, metodología innovadora, visita a escuelas, intercambio de prácticas.

Abstract: Northern European schools' approach to learning and education promotes the development of students' social-emotional skills. This study analyses the contributions of social and emotional education, from the perspective of the Northern European education system, analyzed through the practice of job shadowing. It is a methodology that offers new perspectives of study by facilitating an exchange of knowledge and experiences between professionals in the educational context. Specifically, this paper describes innovative activities, within the framework of social and

emotional education, developed in some schools in Denmark and Finland. The participants are teachers from different schools in the city of Copenhagen, Denmark, and teachers from a school in the city of Helsinki, Finland. The teachers were selected for implementing emotional education practices. The measured variables refer to the strategies, resources, and methodologies implemented through an analysis of the observations and interviews. It analyzes practices that lead students to promote emotional well-being. It presents in detail group work strategies that favor attention to the socio-emotional needs of students. Finally, it highlights the contributions of the practices developed, collecting data through observation instruments and interviews with teachers of the institutions. In particular, it underlines the effectiveness of the implementation of strategies that promote the active role of students in relation to their peers.

Keywords: emotional well-being, innovative methodology, school visits, exchange of practices.

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 (2002) han elaborado diferentes modelos de desarrollo de la dimensión emocional, analizando los beneficios de la educación socioemocional para afrontar los desafíos que se presentan en el transcurso de la vida.

Los sistemas educativos nórdicos, llamados así por referirse a países ubicados en el hemisferio del Norte (Europa Septentrional), 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 análisis que se expone en este artículo ofrece una presentación sobre el escenario educativo de varias escuelas de la ciudad de Copenhague, en Dinamarca, y una en la ciudad de Helsinki, en Finlandia. En estos países, el Ministerio de Educación es responsable de garantizar el bienestar de los estudiantes, tal y como se especifica en el plan de estudios, donde los deseos y opiniones de ellos deben ser tenidos en cuenta a la hora de adoptar cualquier medida y decisión que les afecte. Como se lee en una publicación del equipo nacional de la educación de Finlandia (2019), los maestros gozan de autonomía pedagógica puesto que pueden decidir sus métodos de enseñanza, sus libros de texto y otros materiales. En los dos países no hay exámenes nacionales para los alumnos de la educación básica; los maestros son responsables de evaluarlos en su propia asignatura con base en los objetivos consignados en el plan de estudios y ponen las calificaciones en el certificado de cumplimiento de la educación obligatoria que se entrega al finalizar el noveno grado.

Teniendo en cuenta la realidad de Dinamarca, el éxito de ese sistema educativo se caracteriza por la unión entre la educación general y el sistema de “escuelas libres”, una alternativa y un complemento de las escuelas públicas (Friskolering, 2018).

La otra cuestión se refiere a los beneficios de la metodología utilizada para desarrollar el proyecto de visitas a las escuelas. 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. Esta práctica, *job shadowing*, en esencia, permite al observador ver y comprender los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a los docentes observados adquirir conocimientos sobre metodologías y estrategias desde una perspectiva diferente, representada por la persona del investigador visitante (Rony, Lubis y Rizkyta, 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, así como comprender 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 reflexionan 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 la asertividad, el optimismo y la empatía.

El presente trabajo se divide en diferentes apartados. En primer lugar, tras una descripción del funcionamiento de la escuela en el Norte de Europa a nivel general, entramos en los detalles, en cuatro centros educativos de Dinamarca y uno de Helsinki, Finlandia. La observación realizada en las clases de primaria, con estudiantes desde 8 hasta 11 años, se centra en el análisis de proyectos y actividades de educación socioemocionales con un enfoque específico sobre cómo las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes desarrollan el bienestar de los estudiantes. Por ello, se realiza un análisis de los modelos educativos de las escuelas describiendo los proyectos didácticos implementados. En segundo lugar, en la sección de resultados, se presentan las actividades para trabajar las competencias sociales y emocionales, considerando el contexto específico del centro analizado. En tercer lugar, se detallan las reflexiones sobre los resultados, con énfasis sobre las fortalezas y debilidades que han surgido durante las diferentes visitas.

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?

EL DESARROLLO DEL BIENESTAR EMOCIONAL

Los procesos sociales y emocionales en la educación se refieren al concepto de aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) utilizado por la Colaboración para el Aprendizaje Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) en los Estados Unidos. El SEL se define como un proceso a través del cual los niños y los adultos adquieren y aplican eficazmente los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarios para comprender y gestionar las emociones, establecer objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Domitrovich *et al.*, 2017). El proceso de adquirir y aplicar la competencia socioemocional es una parte integral de la educación y el desarrollo humano y se define como aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020). Las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pe#rez, 2007, p. 69).

Son competencias fundamentales para la educación integral de la persona, de manera que ésta tenga una mayor probabilidad de éxito en la vida. En un estudio de Martinsone y otros (2022) se descubrió que una mejor competencia emocional y un comportamiento prosocial tienen un papel significativo en la motivación académica, el compromiso con el aprendizaje y el rendimiento académico de los niños.

En los países del Norte de Europa, la promoción del bienestar en las aulas está estrechamente vinculada con la difusión de programas contra el acoso escolar. Según Trivselsmålingen (2017), 20% de los alumnos de las escuelas danesas sufren de acoso escolar. Esto equivale a que uno de cada cinco alumnos es 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 Bullying 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.

Esenciales son los valores que reglamentan el sistema escolar de los países del Norte de Europa: la igualdad, la responsabilidad social y la confianza se aprenden desde la escuela primaria mediante métodos activos como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo y colaboración, la comunicación, el juego, el aprendizaje experimental y juegos de rol (CanopyLAB, 2021).

También, en 2010, el municipio de Varde y el Departamento de Sobrevivientes de Trauma y Tortura (ATT) de la Psiquiatría en la Región del Sur de Dinamarca se asociaron para desarrollar un método para prevenir el trauma en niños. Después de varios años de experimentación, fue elaborado un método llamado NUSSA, que significa Actividad Social Estructurada Psicológica del Desarrollo Neuroafectivo. El programa se centra en educadores y docentes que trabajan con la capacidad de regulación afectiva de los niños, para poder reconciliarse emocionalmente con los demás (NUSSA, s. f.). Seguir el bienestar de los niños parece ser una tarea fundamental en las escuelas del Norte de Europa. Por ejemplo, en un municipio de una escuela visitada en Fredensborg se ha desarrollado la herramienta *Find the Children* para dialogar con niños que tienen dificultades, donde se establece un diálogo y cooperación entre la familia, la escuela, la institución y otros profesionales que rodean al niño, por ejemplo, el psicólogo y el asistente social. En el municipio de Fredensborg, esta cooperación interdisciplinar está bien establecida y garantiza que pensamos en todo y que los esfuerzos de la familia se convierten en parte de la solución para el niño desde el principio (FRIKOMMUNE, 2014).

Para cerrar, el asunto que sustenta la importancia de enfrentarnos con nuestras emociones considera el hecho de que no hay nada malo en tener grandes sentimientos. Es importante reconocer los estados de ánimo para sentirse cómodo, identificando dónde estamos, y luego darnos estrategias para ayudarnos a manejarlo y afrontarlo de una manera saludable para apoyar nuestro bienestar y lograr nuestros objetivos o tareas (Kuypers, 2021).

EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS DE DINAMARCA Y FINLANDIA

Según el Ministerio de la Educación y la Cultura de Finlandia (2016), la educación básica comprende nueve años de escuela integral gratuita. La enseñanza se organiza garantizando que los desplazamientos escolares sean lo más seguros y cortos posible. 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 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 a niños con edades de 1 a 6 años. 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 donde, además, el sistema educativo 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 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. Para recibir subvenciones del Estado, las escuelas libres tienen que garantizar que la educación es al menos tan buena como la de las escuelas públicas, deben demostrarlo mediante la supervisión y la evaluación y publicar 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 entre sí. Históricamente, esto tiene su origen durante el movimiento romántico, cuando en Dinamarca, los literatos N. F. S. Grundtvig y Christen Kold (1816-1870) 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* y 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 (Frikommune, 2014), es fundamental conocer los objetivos de la nueva reforma escolar sobre la temática de la inclusión educativa:

1. Las escuelas primarias deben desafiar a todos los alumnos para que lleguen a ser lo mejor que puedan.
2. Las escuelas primarias deben reducir el impacto del origen social en el rendimiento académico.
3. 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 de múltiples maneras. Se planean más horas lectivas en las distintas asignaturas y enseñanza de apoyo, se establecen objetivos para cada alumno y se controlan 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 prioritariamente 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 y reportar 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. 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 de forma contraria a Dinamarca. En Finlandia, la proporción de profesores que están contentos con su elección de carrera docente tiene el valor más alto, como se muestra en un análisis comparativo de la educación en los países nórdicos; Dinamarca, mientras

tanto, 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. Finlandia es el segundo país en la evaluación de las Ciencias de PISA 2015, mientras que Dinamarca se clasifica con valores más bajos. 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 y sistema de atención sanitaria en la escuela (Finnish National Agency for Education, 2019).

MOTIVACIÓN DE LAS VISITAS A ESCUELAS

La idea del proyecto de *job shadowing* ha sido consecuencia de la 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 danesa escolar diaria para observar las estrategias 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 se utilicen los diferentes puntos de vista para enriquecer a todos los implicados (Hernández, 2009).

En concreto, los objetivos del estudio de visitas a escuelas son:

- 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, a reforzar las competencias personales, sociales y didácticas, y a aplicar 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, Lubis y Rizkyta, 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 apliquen, se tuviera en cuenta la investigación de la educación emocional, llevando a cabo diferentes actividades, programas, proyectos, etc., sobre las emociones (Gomis *et al.*, 2022). Además, surge la exigencia de transferir conocimientos sobre las investigaciones acerca de la educación emocional, difundiendo varios proyectos con el fin de 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, Lubis y Rizkyta (2019), quienes describen los logros de las personas involucradas en el proyecto: el investigador visitante, el personal docente junto con todos los actores del contexto observado (tabla 1).

TABLA 1.
Beneficios del *job shadowing*



Tabla 1. Beneficios del *job shadowing*

Investigador visitante	• Aumentar sus conocimientos. • Apoyar el desarrollo de su carrera profesional.
Persona docente	• Compartir conocimientos y experiencia con los demás profesores. • Revisar y reflexionar sobre su propio trabajo y obtener un nuevo punto de vista. • Apoyar a sus colegas en nuevas prácticas metodológicas.
Los actores implicados del centro educativo	• Crear un entorno de aprendizaje continuo. • Fomentar una cultura de intercambio de conocimientos y experiencias.

Fuente: elaboración propia a partir de las reflexiones expuestas por Rony, Lubis y Rizkyta (2019).

Fuente: elaboración propia a partir de las reflexiones expuestas por Rony, Lubis y Rizkyta (2019).

A través de esta metodología ha sido posible conocer diferentes escuelas y recoger 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 y conocer de manera directa la cotidianidad de la vida de las escuelas. Por lo tanto, se obtiene una descripción de los enfoques teóricos de cada institución, y se comentan las características de la organización escolar y las metodologías novedosas acerca de la educación socioemocional.

1. *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* (figura 1) e impregna el entorno de estructuras claras, sistemas visuales con el énfasis en el apoyo a los recursos y la independencia de los estudiantes.



FIGURA 1.
Los ambientes de Ullerødskolen

1. *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. Son tres los valores de la escuela: ambición, educación y comunidad, puntos de referencia comunes que garantizan las mejores condiciones para que los estudiantes continúen su formación. Todos los personajes de la escuela están comprometidos con los demás y ven la diversidad como una fortaleza. En la Escuela *Humblebæk* (figura 2), 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 una 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 segunda 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 o los descansos.
- Diferente organización de la jornada escolar.



Figura 2. Los ambientes de Humlebæk

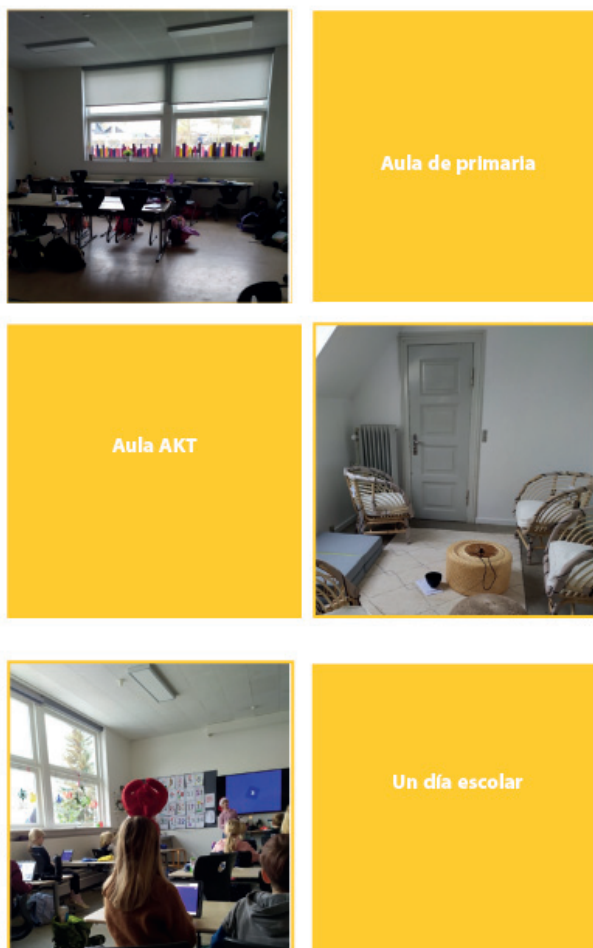


FIGURA 2.
Los ambientes de *Humlebæk*

1. 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; 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 (figura 3).

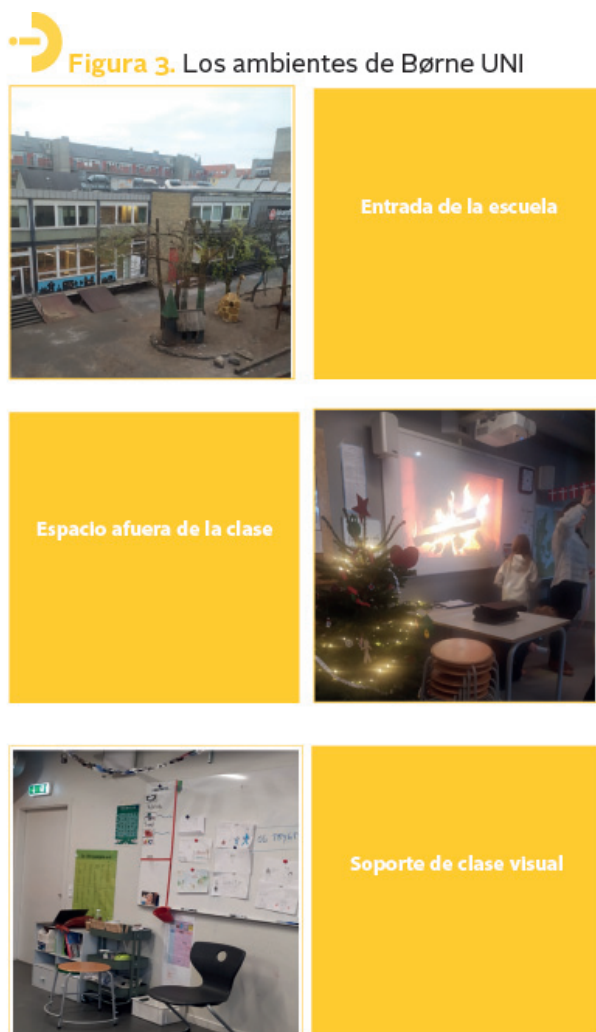


FIGURA 3.
Los ambientes de Børne UNI

1. La Escuela *Waldorf* de Copenhague (figura 4) 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.
Se trata de una escuela comunitaria, donde el yo se convierte en nosotros y se promueve 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 que desarrollan la creatividad.

 **Figura 4.** Los ambientes de la escuela Waldorf

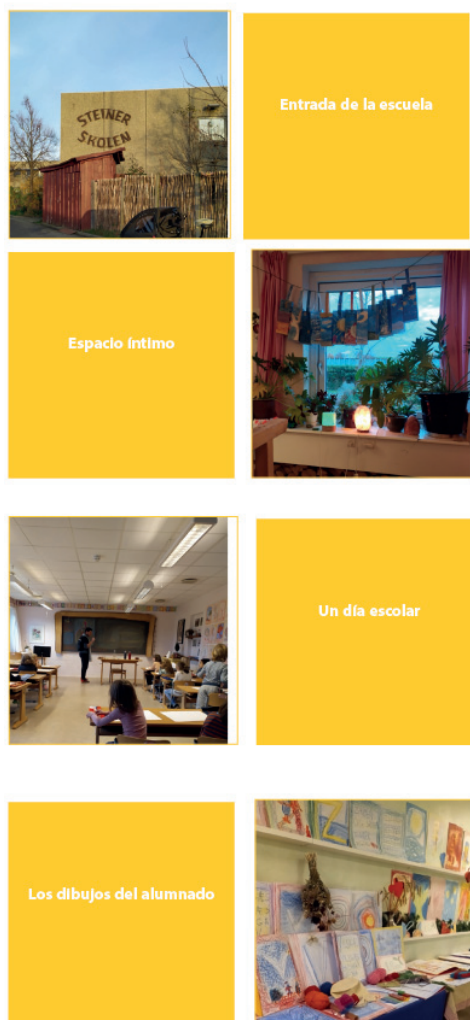


FIGURA 4.
Los ambientes de la escuela *Waldorf*

- El colegio finlandés mixto SYK de Helsinki es una comunidad unificada desde 1886, con clases de educación primaria a niños 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 (figura 5) 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, pero siguiendo los criterios del plan de estudios nacional, elegir a sus propios profesores y 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, a 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.



Figura 5. Los ambientes del SYK



FIGURA 5.
Los ambientes del SYK

MÉTODO

El diseño llevado a cabo en esta investigación es de corte descriptivo; los datos fueron recogidos durante un proceso de observación participante. 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 de gestión. El método de investigación utilizado, a través de una vía inductiva, con un carácter exploratorio y de comprensión de la realidad, permite describir 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.

Se considera, por lo tanto, el paradigma de la investigación cualitativa con las técnicas de recolección de datos como la entrevista, el cuestionario, el diario de campo y el análisis de documentos. El diario ha sido un instrumento relevante en la observación persistente, ahí se compilan todos los días los datos descriptivos.

En el detalle, los docentes contestaron a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son sus principios guías para trabajar con los niños?
2. ¿Ha considerado en sus prácticas el aspecto social y emocional del aprendizaje, y de qué manera? Se indagan actividades específicas para desarrollar las habilidades emocionales y sociales de los alumnos, la relación entre ellas y el control de sus emociones.
3. ¿Cómo organiza sus actividades? Habla de la organización temporal, de las metodologías aplicadas, de la organización del entorno y del grupo de alumnos, de los instrumentos o de las tecnologías utilizadas.
4. ¿Cómo se organiza el momento de la evaluación en términos de instrumentos y actividades realizadas?
5. ¿Cómo se integra la educación social y emocional en el aprendizaje académico y los recursos curriculares? ¿Enseña las habilidades sociales y emocionales a través de las disciplinas?
6. ¿Ha utilizado algún programa específico centrado en la enseñanza de competencias socioemocionales concretas?
7. ¿Cómo gestiona la relación con la familia sobre el estado emocional de los niños?
8. ¿Cuenta con el apoyo de expertos o de una asociación externa para implantar una educación basada en las competencias socioemocionales?

En definitiva, debido a las dificultades de comprensión del idioma, se ayudó a los profesores durante la administración del cuestionario y de las entrevistas, 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.

Las técnicas de investigación dentro de este marco teórico y metodológico implicaron una toma de conciencia sobre el rol de 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 con el objetivo de *describir, desde una perspectiva metodológica, proyectos y actividades observadas en escuelas durante una estancia en el extranjero*.

LA MUESTRA DE ESTE ESTUDIO ESTUVO INTEGRADA POR UN TOTAL DE 12 DOCENTES ENTREVISTADOS Y OBSERVADOS JUNTO CON PEDAGOGOS DURANTE EL TRABAJO DIARIO CON SUS ESTUDIANTES DE ENTRE 7 Y 13 AÑOS DE EDAD, DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. 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 A ESCUELAS.

En la ciudad de Helsinki, se estableció un contacto directo con una docente que, con el rol de tutora, se preocupó de organizar la visita durante cuatro días en diferentes clases del instituto.

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 prevean actividades de educación socioemocional, aunque no se contemple un programa específico SEL.

Por lo general, los colegios elegidos tenían que implementar actividades que desarrollaran estrategias y técnicas socioemocionales.

INSTRUMENTOS

Mediante la observación directa se obtuvo la información necesaria para cumplir el objetivo. Durante la visita se utilizaron varias herramientas y técnicas específicas. El diario de campo ha sido el principal registro narrativo; ahí se anotaron todas las actividades, añadiendo sentimientos y reflexiones personales. A través de la entrevista con los profesores fue posible obtener información específica sobre las metodologías y los conocimientos relacionados con la educación emocional. Finalmente, los medios audiovisuales permitieron, con fotos y videos, documentar y difundir las experiencias.

El análisis de los datos del diario de campo ha tenido en cuenta los proyectos desarrollados en la escuela, delineando quién lo organiza, cómo se desarrolla y los recursos disponibles en la Web. Se describe el tiempo, los educadores involucrados, las competencias socioemocionales implementadas, los pasos operativos de desarrollo de cada actividad presentada en las tablas de los resultados.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La práctica de observación fomentó el conocimiento del sistema escolar danés y ofreció la oportunidad de entablar 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 una carta informativa con la descripción del estudio al personal de la secretaría, 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 la primera semana de diciembre de 2021, se realizaron las visitas solicitando la participación de los maestros mediante un cuestionario en línea y mediante una entrevista de veinte minutos.

Finalmente, se analizaron los datos, sintetizando las informaciones anotadas con la técnica del diario de a bordo, junto a las contestaciones directas de las entrevistas.

Se recogió información sobre proyectos, estudiosos y teorías mencionadas por los maestros y se analizaron los cuestionarios mediante la herramienta de encuestas, integrada con la base corporativa de la Universidad de Murcia, que permite al personal de la Comunidad Universitaria diseñar encuestas, publicarlas y explotar los resultados obtenidos.

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, es pertinente establecer contacto con la escuela anfitriona por correo electrónico, presentando el plan de visita a la escuela. Se envió un volante (figura 6) con las informaciones necesarias, explicando el motivo de la visita y el proceso de desarrollo. Es importante compartir los instrumentos de observación y que la persona de contacto de los centros dé la bienvenida al investigador, ofreciéndole un recorrido por las escuelas y facilitando el contacto con los docentes.



Figura 6. Presentación del plan de visita



FIGURA 6.
Presentación del plan de visita

Las escuelas están involucradas con docentes y pedagogos disponibles para acoger a un observador dentro del aula, quien hace fotos durante las actividades y registra los materiales utilizados.

Las actividades llevadas a cabo durante el periodo de observación fueron la 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 docentes y expertos,
- adquisición de nuevas estrategias pedagógicas e innovadoras,
- registro de videos y fotos,
- actividad de *debriefing* al final del día escolar.

En definitiva, estas visitas permitieron descubrir cómo otros colegios de diferentes países gestionan la educación social y emocional, prestando atención a las estrategias y técnicas. Estas actividades se analizarán en la sesión de los resultados, con un enfoque específico sobre la conexión con la educación socioemocional y los elementos de innovación a difundir y analizar.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se muestran las tablas con las prácticas observadas en las clases que trabajan de una forma específica la educación emocional. Exactamente, se presentan cinco actividades (tablas 2, 3, 4, 5, 6) de cuatro colegios visitados. Se añade, además, una tabla (tabla 7) con las sugerencias de estrategias implementadas por los maestros de forma diaria.

Las actividades han sido 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, haciendo a los alumnos conscientes de los estados emocionales de los otros y manifestando comportamientos de respeto y escucha de las necesidades ajenas. De hecho, los docentes trabajaban 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.

Fue importante el desarrollo del control emocional mediante estrategias visibles (tabla 2), para practicar de forma continua y sistemática, en un tiempo corto, el manejo del comportamiento y poner en práctica conductas positivas. Se observó cómo los niños aprendían a gestionar sus estados emocionales, reflexionando en círculo, mediante historias y estudios de casos con problemas de la vida real a solucionar.

Además, en la escuela observada en Finlandia, fue interesante el enfoque del desarrollo socioemocional 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, transcendencia) que ayudaban a los estudiantes a conocer sus puntos fuertes y a ser más resilientes a las adversidades.

Las prácticas descritas en las tablas, a continuación, junto con las figuras, representan informaciones interesantes y de implementación práctica por el hecho de que pueden ser aplicadas en contextos escolares diferentes, adaptándolas a la edad y las 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 utilizarlas como ideas en función del contexto de trabajo.

En este sentido, la metodología de *job shadowing* tiene la posibilidad de innovar las prácticas diarias de enseñanza pues, gracias a la observación por un tiempo determinado, es posible vivir de primera mano la implementación de estrategias que pueden estimular positivamente el perfil del docente. Asistir a las clases de forma diaria conlleva a la posibilidad de tomar notas de pequeñas estrategias (tabla 7) que pueden ser fácilmente absorbidas en las herramientas de los docentes. De hecho, observar a los docentes en su cotidianidad, permite al investigador/observador anotar ideas, reflexionar y crear nuevas metodologías, fortalecer su perfil profesional y aportar a la comunidad científica experiencias significativas.

Se produjo el desarrollo de las llamadas habilidades blandas, con un aumento de la autoestima y la 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 su práctica diaria, pues anotaron 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, lo que mostró flexibilidad y disposición a aportar cambios para responder a las diferentes situaciones del proceso educativo.

El proceso de *job shadowing* descrito en esta investigación se verifica en dos meses, en algunas escuelas de Dinamarca y en una de Finlandia. El tamaño de la muestra, caracterizado por un número definido de docentes, podría ser un límite a la generalización de los resultados a todo el territorio de Dinamarca o Finlandia. Es relevante especificar este detalle, si bien 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 términos de números, sería deseable extender el proceso de *job shadowing* por un periodo más amplio e involucrar escuelas que sean representativas del territorio observado a la par que las necesidades del estudio.



Tabla 2. Actividad socioemocional: las zonas de regulación

	
	TIEMPO 15 minutos el fin de semana
	EDUCADORES Una docente de la clase
	SEL FOCUS Regulación emocional y conciencia social
	PASOS OPERATIVOS 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.

TABLA 2.
 Actividad socioemocional: las zonas de regulación



Tabla 3. Actividad socioemocional: el Klassens Tid-el Tiempo de Clase 1.

	
	TIEMPO Una hora, el viernes
	EDUCADORES Una docente de la clase y una pedagoga
	SEL FOCUS Autoconciencia y conciencia social
	PASOS OPERATIVOS 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 han reunido 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.

TABLA 3.
Actividad socioemocional: el Klassens Tid-el Tiempo de Clase 1.



Tabla 4. Actividad socioemocional: las inteligencias múltiples.

	
	TIEMPO 60 minutos
	EDUCADORES Una docente de la clase y una pedagoga
	SEL FOCUS Autoconciencia y conciencia social
	PASOS OPERATIVOS 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.

TABLA 4.
Actividad socioemocional: las inteligencias múltiples.

 **Tabla 5.** Actividad socioemocional: el Klassens Tid- el Tiempo de Clase 2.

	
	TIEMPO 60 minutos
	EDUCADORES Una docente de la clase y una pedagoga
	SEL FOCUS Autoconciencia y control emocional
	PASOS OPERATIVOS El <i>klassens tid</i> 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 comunican y comparten sus opiniones con un turno regular. 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. 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.

TABLA 5.
Actividad socioemocional: el Klassens Tid- el Tiempo de Clase 2.



Tabla 6. Actividad socioemocional: las cartas de las fortalezas.

	
	TIEMPO Durante todo el año escolar
	EDUCADORES Una docente de la clase
	SEL FOCUS Autoconciencia y control emocional
	PASOS OPERATIVOS 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 completan, y ninguno de ellos es más importante o mejor que el otro. 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. Todo el mes se trabaja con acciones positivas, se toman notas de los puntos fuertes utilizados, soportando 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.

TABLA 6.
Actividad socioemocional: las cartas de las fortalezas.

TABLA 7.
Estrategias de los docentes,



Tabla 7. Estrategias de los docentes,

La llama	En un rincón del aula aparece la figura de la llama, un animal que ayuda a los niños a controlar la forma de hablar. Cuando sienten la necesidad de expresarse con un lenguaje ofensivo hacia un compañero, expresan lo mismo a la llama.
Control del humor	Cada mañana, antes de empezar la clase, cada niño debe indicar con el dedo de la mano su nivel de energía, siendo el pulgar un nivel de energía bajo y el meñique un nivel alto. La idea es que cada niño cuenta sus estados de ánimo compartiendo con los demás.
El juego de los vasos	Un especialista trabaja con niños con trastornos emocionales. Realiza una actividad para fomentar el uso del lenguaje positivo colocando vasos con caras tristes o sonrientes. Las expresiones positivas deben colocarse dentro, distinguiéndolas de las negativas.

A continuación, se presenta un análisis comparativo (tabla 8) 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 8.
Análisis comparativo de las prácticas observadas



Tabla 8. 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 (<i>soft skills</i>), dedicando un tiempo específico durante el año escolar.
Las Inteligencias múltiples	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.	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.	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.
El Tiempo de Clase 2	Los alumnos mejoran su capacidad de comunicación, expresan sus pensamientos y aprenden a resolver problemas de forma creativa. Desarrollan una actitud de escucha activa, mejorando importantes dinámicas en la conversación (esperar el turno, controlar el impulso, expresar opiniones sin juzgar).	El docente, con el apoyo del pedagogo, tiene la oportunidad de dedicar un tiempo específico a resolver las dinámicas relacionales, revelando cuestiones que, si no se tratan, causan dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Este espacio representa un momento específico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En círculo, los alumnos se nutren de una atmósfera íntima que les da la oportunidad de comunicar sus estados de ánimo, resolver situaciones problemáticas, controlar sus emociones y desarrollar un sentido de empatía hacia sus compañeros.
Las cartas de las fortalezas	Los alumnos mejoraron sus habilidades lingüísticas, utilizando adecuadamente los términos aprendidos.	El docente tiene la posibilidad de utilizar las cartas para resolver las dinámicas relacionales, incluso en contextos extraescolares. Mejoran la capacidad de comunicación. La herramienta es un apoyo pedagógico.	El método se centra en el enfoque de la pedagogía positiva y se orienta a la educación del carácter. Permite a los docentes trabajar la resiliencia y presentar conceptos abstractos y complejos de forma sencilla y fácil. Es natural iniciar debates en grupo para reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio empírico caracterizado por visitas a centros educativos, a través de un proyecto de *job shadowing* permite un intercambio entre los docentes observados durante la práctica diaria y el investigador visitante. La práctica de *job shadowing* se ha examinado como parte del aprendizaje por experiencia, mediante la oportunidad de observar a alguien haciendo su trabajo (Rony, Lubis y Rizkyta, 2019). Todas las personas involucradas pueden desarrollar habilidades comunicativas, practicando la comunicación en lenguas extranjeras (inglés en este caso), y facilitando un desarrollo profesional.

Se produjo un desarrollo de las llamadas habilidades blandas, con un aumento de autoestima y motivación personal por parte de los docentes y del investigador.

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, acompañó a los docentes con sugerencias y estímulos positivos sobre el uso de cierta técnica o estrategia útil en las aulas. Con base en este hecho, se valora la figura del docente investigador que, mediante la enseñanza y la investigación, puede mantenerse a la vanguardia, sabiendo que el proceso de enseñanza se hace desde un pensamiento vivo, construido por educadores-investigadores, en la aventura de crear conocimiento (Hernández, 2009).

Respecto al perfil de las instituciones visitadas, gracias a la innovación de los métodos de enseñanza y a la disposición de los docentes para acoger el investigador durante el periodo de observación del trabajo, se logró un resultado muy satisfactorio. Aunque fue complicado acordar sobre la visita a dos de las escuelas mencionadas, la disponibilidad del profesorado observado fue notable. La organización curricular y el descubrimiento de proyectos innovadores atentos al desarrollo del perfil socioemocional del alumno fueron impactantes. Los docentes entrevistados y observados dedicaron más tiempo de los veinte minutos previstos, porque tenían curiosidad por el tema y deseo de informar sobre las estrategias y técnicas aplicadas en el aula. Junto a esta actitud de acogida, observé en una escuela una cierta distancia emotiva a la hora de compartir la jornada escolar. En definitiva, las principales dificultades estaban relacionadas con el tiempo necesario para recibir una respuesta de las escuelas.

No hubo diferencias significativas que destacar entre las escuelas visitadas en Dinamarca y la escuela de Finlandia. Los resultados, en el panorama de la educación socioemocional ofrecen informaciones interesantes sobre prácticas específicas a utilizar en las clases con los estudiantes de varias edades. Uno de los principios básicos de los sistemas educativos observados es que todos deben tener un acceso igualitario a la educación y disponer de las mismas oportunidades de educarse (Ministerio de la Educación y la Cultura, 2016). 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 currículo desde la etapa de educación infantil. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de las competencias sociales y emocionales integrándolas en el currículo, no simplemente con una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias, sino con una integración sinérgica de ambas dimensiones (Bisquerra y Pe#rez, 2007).

Gracias al interrogatorio 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 los cuales manejamos nuestras emociones de forma diferente. Una docente 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, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje positivo (Vuorinen *et al.*, 2018).

A su vez, el estudio presenta ciertas limitaciones, ya que sus resultados no pueden generalizarse a todo el contexto escolar de Dinamarca o de Finlandia. Por este motivo, en el futuro se considera relevante realizar investigaciones implementando un proyecto específico, con instituciones que apoyan y contribuyen a ayudar al investigador. Proyectos como éstos permiten una mejora en las metodologías aplicadas en los centros educativos acercando lo que se aprende en las aulas a la realidad de la vida cotidiana (Alonso, 2020).

Sería aconsejable seguir las recomendaciones propuestas por Morganti y Roche (2017), que consideran los principios clave para la aplicación de un programa como la enseñanza sistemática de las habilidades socioemocionales mediante la integración con el plan de estudios, la creación de un clima favorable en el aula y la colaboración con la familia.

El programa *Erasmus Plus* representa una fuente de soporte, pues ofrece oportunidades de colaboración entre diferentes organizaciones, como universidades, escuelas, instituciones de educación y formación, centros de investigación, empresas privadas, asociaciones, organismos públicos, organizaciones no gubernamentales, organizaciones juveniles. En este escenario, plataformas como la de *E-twinning* y *SchoolEducationGateway* parecen útiles. La primera ofrece un espacio para que el personal de los centros escolares (profesores, directores de centros, bibliotecarios, entre otros) de los países participantes se comuniquen, colabore, desarrolle proyectos y comparta ideas; la segunda es una plataforma en línea para todos los que trabajan en el ámbito de la educación escolar, creado con el objetivo de poner al día a los profesores, ofrecerles recursos, desarrollo profesional y aprender sobre temas de financiación.

Todas estas actividades se incluyen en un panorama de desarrollo investigativo y profesional donde el docente investigador conoce la realidad, experimenta soluciones y modifica su práctica pedagógica (Hernández, 2009). La mirada externa del investigador y el intercambio de reflexiones con los docentes es una ocasión de crecimiento de todas las partes involucradas, más si esto se concreta documentando la visita realizada con la comunicación de los resultados en publicaciones científicas. Ya que la educación socioemocional es un pilar fundamental en la educación, es muy importante hacer una buena transferencia de los proyectos a fin de que otros centros educativos puedan reproducirlos y ponerlos en práctica, para favorecer una sociedad donde el bienestar emocional y social no sea sólo una ilusión sino más bien una realidad.

REFERENCIAS

- Alonso, M. (2020, 22 de junio). Puentes entre FP y Empresa con Erasmus+. *Jornadas I&EDU*, CRIF Las Acacias. Madrid, España.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Børns Vilkår (s. f.). *Juntos, detenemos el fracaso. Ayuda a los niños fracasados en Dinamarca*. <https://bornsvilkar.dk/>
- Børneuniversitet på Vesterbro (s. f.). <https://borneuni.dk/>
- CanopyLAB (2021). *¿Qué es el enfoque nórdico de aprendizaje y cómo se puede aplicar en la educación virtual?* <https://canopylab.com/es/que-es-el-enfoque-nordico-de-aprendizaje-y-como-se-puede-aplicar-en-la-educacion-virtual/>
- CASEL (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: *What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- DanskFriskoleforening (2018). *The Danish Freeschool Tradition*. <https://www.friskolerne.dk/english/the-history-of-the-free-schools>

- Domitrovich, C., Syvertsen, A., y Calin, S. (2017, 1 de octubre). *Promoting Social and Emotional Learning in the Middle and High School Years*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. <https://www.rwjf.org/en/library/research/2017/10/social-emotional-learning-in-the-middle-and-high-school.html>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- Escuela Waldorf de Copenhague (s. f.). <https://www.waldorfbk.dk/>
- Finnish National Agency for Education (2019). *Basic education in the Nordic region – brochure*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/basic-education-in-the-nordic-region.pdf>
- FRIKOMMUNE (2014, septiembre). *Inklusion i skolen Sa#dan gør vi i Fredensborg Kommune*. <https://humlebaekskole.aula.dk/vores-skole/information>
- Friskolerne (s. f.). *Legislación*. <https://www.friskolerne.dk/english/legislation>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomis, R., Garcí#a Blanc, N., Filella, G., y Ros, A. (2022). El vocabulario emocional de los jóvenes. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 99-118. <https://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/22>
- Gray, C., (2022). *What is a social story?* <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>
- Hernández Arteaga, I. (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>
- Humblebaek Skole (s. f.). <https://humlebaekskole.aula.dk/>
- Kuypers, L., (2021, 25 de octubre). *The Zones of Regulation: How to Help Kids Manage Strong Emotions with Leah Kuypers*, (36). <https://beaconschoolsupport.co.uk/podcast/36>
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., y O’Riordan, I. (2022). Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties of Preschool Children: Parent and Teacher Evaluations. *Front. Psychol*, 12, 760782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- Ministerio de Educación y Cultura. *Basic Education. Gobierno de Finlandia*. <https://okm.fi/en/basic-education>
- Ministerio de Educación y Cultura (2016). *La educación finlandesa en síntesis. En la serie Educación en Finlandia. Gobierno de Finlandia*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/la-educacion-finlandesa-en-sintesis.pdf>
- Morganti, A., y Roche, R. (2017, marzo-abril). Prosocialità ed emozioni: un’alleanza per l’inclusione a scuola. *Psicologia e scuola*, 50, 30-37.
- NUSSA (s. f.). *La historia de NUSSA*. https://nussa-dk.translate.google/201-2/?_x_tr_sl=da&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=it&_x_tr_pto=wapp&_x_tr_sch=http
- Rony, Z. T., Lubis, F. M., y Rizkyta, A. (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.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211. <http://doi.org.10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Save the Children. *El ABC del acoso escolar*. <https://redbarnet.dk/vores-arbejde/mobning/mobningens-abc/>
- 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://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/29>
- SYK 1886 (s. f.). <https://syk.fi/>
- Ullerødskolen (s. f.). <https://ullerodskolen.aula.dk/>
- Valdés, A., (s. f.) UCSC. *Desarrollo educativo en países nórdicos*. <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/desarrollo-educativo-en-paises-nordicos/>

Vuorinen, K., Erikivi, A., y Uusitalo - Malmivaara, L. (2018). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>