

LÓGICA Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL PROCESO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. ANÁLISIS METODOLÓGICO DE DOS EXPERIENCIAS FORMATIVAS

Lucía Labaut

Carmen Luz López Miari

Rosa Rivera Fernández

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba

Resumen

La Educación Emocional es esencial para desarrollo integral y el bienestar de las personas. El presente artículo propone una estructura metodológica que orienta a los profesionales a planificar y organizar los programas educativos de este tipo. Para ello, se revisaron dos experiencias cubanas de formación de competencias emocionales que obtuvieron resultados favorables. La primera, en el contexto académico, estuvo dirigida a estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas. La segunda, en el contexto comunitario, se derivó de un programa de formación de coordinadores, implementado por un grupo del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Los programas de Educación Emocional que en ellas se desarrollaron, son analizados en este artículo mediante el método inductivo-deductivo para caracterizar su metodología. Como resultado, se propone un conjunto de indicadores didácticos que orienta las estrategias educativas de dichos programas para diferentes contextos y grupos.

Palabras claves: Educación Emocional, programa formativo, metodología.

Abstract

Emotional Education is essential for the integral development and happiness of human beings. This article proposes a methodological structure for professionals to help them planning and organizing this type of educational programs. For this purpose, two Cuban experiences of emotional competency training that obtained satisfactory results were reviewed. The first one, in the academic context, was aimed at students of the University of Pedagogical Sciences. The second, in the community context, was derived from a training program for coordinators, implemented by a group of the Center for Psychological and Sociological Research. The Emotional Education programs that were developed during these experiences are analyzed in this article using the inductive-deductive method to defined them in terms of methodology. As a result, we propose a set of didactic traits which guide the educational strategies of these programs for different contexts and groups.

Key words: Emotional Education, training program, methodology.

Introducción

Hasta finales del pasado siglo, el término Educación Emocional (EE) no era común dentro de las publicaciones científicas sobre emociones y desarrollo afectivo. Sin embargo, a raíz del surgimiento del concepto de Inteligencia Emocional dentro de los estudios sobre la Inteligencia Humana, se le brindó gran atención a su desarrollo a través de acciones formativas específicas.

En las condiciones actuales, la preservación de la salud y del bienestar psicológico se establece mundialmente como un tema prioritario, en tanto se reconoce un aumento alarmante de los problemas de estrés, ansiedad y depresión (Puertas-Molero *et al.*, 2020). Por ello, dentro del campo de las ciencias sociales y la educación, existe un alto compromiso e interés en coordinar acciones de intervención que eduquen emocionalmente a los individuos. De esta manera, se ayuda a minimizar vulnerabilidades ante diversas situaciones de riesgo, se contribuye a formar las competencias y habilidades socioemocionales, y se promueve el mejoramiento de nuestras relaciones y calidad de vida. Ante ello, se genera un movimiento que aboga por el fortalecimiento de la estabilidad emocional, y la difusión y el desarrollo de la Educación Emocional como innovación psicopedagógica. (Pérez y Filella, 2019).

Sin embargo, los profesionales cuya meta se orienta en esta dirección, se preguntan cómo diseñar metodológicamente estos procesos, a pesar de encontrarse, no pocas, propuestas de actividades para educar las emociones en la literatura científica. Los maestros, por su parte, desempeñan una gran diversidad de roles donde la educación del aspecto emocional es uno de los más complejos (Costa-Rodríguez, Palma-Leal y Salgado, 2021), pero muchos estudios identifican que aún existen carencias en la preparación y las orientaciones que reciben para hacerlo (Benítez *et al.*, 2018; Martín y Jiménez, 2020).

No es suficiente con realizar una serie de actividades o transmitir información teórica sobre la temática. Se requiere construir experiencias (Pacheco-Salazar, 2017), diseñar y poner en práctica estrategias didácticas novedosas (Sánchez, Montero y Fuentes, 2019), trabajar las actividades de forma intencional, sistemática y articulada hacia un propósito común, así como contar con orientaciones que faciliten el diseño y aplicación de propuestas de Educación Emocional (Pérez y Filella, 2019). La clave no se encuentra en las técnicas y herramientas que se empleen, sino en cómo se pueden integrar en una estructura metodológica coherente y didácticamente eficaz para el logro de las metas educativas.

El presente artículo propone los indicadores metodológicos que permiten organizar este conjunto de recursos en un sistema de acciones didácticas que dan vida a los programas de Educación Emocional. De esta manera, responde a la necesidad ya mencionada de los facilitadores de estos procesos educativos. Mediante el método inductivo-deductivo se analizan y caracterizan dos experiencias de formación de competencias emocionales para determinar los indicadores didácticos y cómo se emplean en la práctica. Los criterios de selección de los documentos revisados tienen en cuenta que los programas educativos presentados sean cubanos, orienten su trabajo a las competencias, en particular emocionales, y que estén vinculados a la educación formalizada o la educación popular, para tener en cuenta la diversidad de contextos y grupos.

Características de la Educación Emocional como proceso formativo

La Educación Emocional (EE) se conceptualiza como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar la formación y el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, a fin de prepararla para la vida y aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2003 pp. 27). La definición fue elaborada por uno de los autores de mayor difusión y reconocimiento teórico y práctico en el tema. En términos metodológicos, este concepto propone una nueva manera de educar diferente a la tradicional.

Dichas ideas pueden ser enriquecidas con la concepción de la Dra. Zoe Bello, profesora e investigadora de la Universidad de La Habana, quien afirma que este proceso es “vivencial, interactivo y culturalmente

organizado, por lo que tiene lugar bajo la dirección del adulto en el marco de la zona de desarrollo potencial del educando, con la finalidad de contribuir a su desarrollo personal”. (Bello, Z. 2009 p.48). Si bien no parte de un enfoque centrado en las competencias como la definición de Rafael Bisquerra (2003), llama la atención hacia su carácter experiencial, social y planificado.

Los referentes mencionados distinguen algunos rasgos esenciales del proceso formativo de la EE. En primer lugar, no se restringe a un rango de edad específico, sino que puede tener lugar durante toda la vida del individuo, lo que incluye también a los adultos mayores. En segundo lugar, se logran verdaderas transformaciones y aprendizajes mediante la interacción social en tanto las actividades tienen un sentido personal para quienes participan. Por último, el centro de su organización es el desarrollo integral del ser humano a partir de comprender las necesidades específicas de los participantes y las características del contexto. Ello permite emerger las potencialidades de los individuos en la práctica. (Labaut y López, 2018)

En coherencia con lo expuesto, se concibe la formación como un “proceso social, participativo y cooperativo con carácter permanente que responde a intereses, motivaciones, expectativas y objetivos de las personas que se forman en una práctica determinada que la contextualiza, y que se basa en diagnósticos y mediaciones dinámicas, que permiten monitorear y evaluar el impacto de las acciones de cambio y aprendizaje” (Rodríguez-Mena *et al.*, 2015 pp. 48).

Elementos metodológicos de los programas de Educación Emocional

Organizar un programa de formación requiere tener claridad de su estructura horizontal (a lo largo del programa) y vertical (en cada una de sus sesiones); así como de las funciones que cumplen cada uno de sus componentes. Los elementos estructurales y funcionales son los que integran y hacen posible el programa. Una vez que se ha conceptualizado este, se diseña el sistema de acciones formativas, el cual, en línea general, debe seguir una secuencia lógica donde se definen objetivos basados en un diagnóstico inicial, se seleccionan y organizan los contenidos con la requerida coherencia, se elaboran las estrategias, métodos y actividades que responden a los elementos anteriores, por último, se planifica la evaluación. En función de estos aspectos didácticos, se elaboraron operativamente un conjunto de criterios e indicadores que se presentan en la siguiente tabla:

Los programas que se analizan a través de los indicadores propuestos, siguen un enfoque educativo centrado en las competencias emocionales, las cuales se concibieron como aquellos procesos donde se articulan y actualizan en una práctica, recursos y potencialidades necesarios, para comprender, expresar y regular los procesos afectivos de forma intencional, estratégica y consciente en respuesta a una demanda intra e interpersonal. Pueden expresarse tanto en el desempeño real y exitoso durante la realización de una tarea, como en las potencialidades de la persona. (Labaut y López, 2018)

Criterios	Indicadores	Descripción del indicador
Concepción general de partida	Conciencia del proceso de EE por los usuarios	Se privilegia la toma de conciencia y el protagonismo de los aprendices en las acciones del programa
	Intencionalidad de EE declarada	Se explica que el programa tiene el propósito de contribuir a educar las emociones
Elaboración de los objetivos	Determinación de objetivos de EE	Se derivan de los objetivos generales planteados en las concepciones sobre EE
	Reajuste en la formulación de los objetivos según el nivel de partida	Se adaptan en función de las necesidades que se diagnostican antes o durante la puesta en práctica del programa
Determinación del contenido	Integración de conocimientos y recursos socioemocionales	Selección de los aportes universales de la EE para organizar el sistema de conocimientos y habilidades o competencias emocionales a educar
	Organización de los contenidos de EE	Tiempo dedicado a la EE por temas o dentro de otros temas, en correspondencia con los objetivos de EE elaborados
Metodología	Enfoque metodológico predominante	Orientación general de las acciones educativas, ya sea hacia el conocimiento de los temas y las habilidades para su apropiación, el aprendizaje mediante situaciones prácticas y experiencias, o el dispositivo grupal como potenciador del aprendizaje
	Estructura de las sesiones	Organización lógica de las acciones educativas para responder a los objetivos específicos del programa
	Método empleado	Conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas que guían las acciones educativas
Sistema de evaluación	Enfoque evaluativo predominante	Visión general a partir de la cual se valoran los cambios y logros impulsados por el programa. Puede basarse en los resultados de la aplicación de test y/o las valoraciones de los participantes. El juicio valorativo sobre el objeto evaluado, puede seguir un criterio cualitativo, cuantitativo, o mixto.
	Organización de los momentos evaluativos	Monitoreo sistemático o puntual de las transformaciones en los usuarios. La relación entre el sujeto y el objeto de la evaluación puede ser hetero-, co-, o auto-evaluativa
	Técnicas empleadas	Conjunto de recursos utilizados para constatar los efectos de las acciones educativas

Tabla 1. Criterios e indicadores metodológicos para el análisis y la organización de los programas de Educación Emocional

Los recursos afectivos que integran estas competencias pueden expresarse en dos planos: uno que hace referencia a la relación de la persona consigo misma (intrapersonal), y otro que hace alusión a la relación con los demás (interpersonal). Los procesos conciencia emocional y manejo de las emociones, son la base de toda intervención (Cherniss, Extein, Goleman y Weissberg, 2006; Grewal y Salovey, 2006; Bar-On, 2006). Tomar conciencia sobre los estados afectivos nos permite reevaluar la situación y actuar sobre la emoción (Goleman, 1995), y contribuye a desarrollar el resto de las dimensiones. Bisquerra

(2006) también destaca en los cinco núcleos de este tipo de competencias, la regulación de las emociones como el elemento esencial.

El primer programa caracterizado es el **Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación**. (Labaut y López, 2018). El cual estuvo dirigido a estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología y partió del interés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” en La Habana, de apoyar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes para contribuir a formar los futuros psicopedagogos cubanos como profesionales emocionalmente competentes. El programa se diseñó para un total de once sesiones, orientadas al objetivo de educar emocionalmente a estos jóvenes universitarios.

Al analizar la *concepción general de partida* del programa, se observa que un aspecto esencial es que los participantes tomaron conciencia del proceso de educación de sus emociones desde el encuadre. El equipo de facilitación presentó la experiencia formativa como un programa de este tipo, sensibilizó con el tema, comunicó en cada sesión el sentido y la finalidad educativa de las estrategias metodológicas utilizadas. El grupo, por su parte, se implicó y comprometió con la meta de formar sus competencias emocionales, eje principal de la intervención.

En función de las necesidades afectivas identificadas, se elaboraron *los objetivos*, coherentes con los planteados en la literatura científica. Se proyectó la formación de competencias emocionales a partir de la formulación del objetivo general: formar competencias para la conciencia emocional y el manejo emocional en los estudiantes de segundo año de la carrera Pedagogía-Psicología. Este objetivo respondió, a la vez, a dos de los cinco núcleos principales de competencias emocionales propuestos por Bisquerra (2003, 2006) y a la construcción colectiva de las metas que hicieron los participantes. Se realizó una derivación gradual del objetivo general en objetivos específicos que guiaron cada una de las sesiones de trabajo.

La *organización del contenido* abarcó las once sesiones pues el programa se dedica enteramente a este tema. Su selección tuvo en cuenta la relación entre lo temático y lo dinámico, por lo que se planificaron actividades que trabajaran el tema a la vez que contribuyeran a la creación de una comunidad de aprendizaje (comunidad de práctica o grupo, que alcanza un alto nivel de cohesión en su funcionamiento para el logro de sus objetivos), como la estrategia que permitió desde la dinámica grupal estimular la formación de las competencias emocionales. Se realizó mediante tres criterios (Rodríguez- Mena *et al.*, 2015): participación centrada en la motivación y el liderazgo horizontal, gestión colectiva de la práctica de aprendizaje, y desarrollo de la identidad grupal y el sentido de pertenencia. El desarrollo instrumental se centró en la formación de las competencias emocionales declaradas y se desarrollaron también habilidades intelectuales para definir, reconocer, explicar, representar, y relacionar los conceptos sobre emociones trabajados.

En la *metodología* del programa, predominó un enfoque práctico vivencial centrado en la dinámica grupal. Sustentado en las concepciones sobre comunidad de aprendizaje, creó las condiciones para que los estudiantes se integraran como grupo. De esta manera, la interacción grupal reforzó las relaciones interpersonales e interacciones socioemocionales positivas y facilitó la construcción colectiva del conocimiento de forma dinámica. Se educó sobre emociones a partir del trabajo con las experiencias personales y vivencias de los participantes, se estimuló el aprendizaje creativo y se reforzó la empatía entre los miembros. La selección de métodos activos que combinaran lo dinámico y lo temático, fomentó el protagonismo de los aprendices y se estimuló la zona de desarrollo próximo mediante el

diálogo y la colaboración, donde se propiciaban los niveles de ayuda necesarios para resolver los desafíos de cada tarea.

La preparación para la asimilación en ejercicios de encuadre y caldeamiento empleó métodos lúdicos que estimularon la confianza mutua, el intercambio de roles y el respeto a las normas grupales establecidas. Se utilizaron también métodos heurísticos, por ejemplo, la formulación de preguntas para elaborar distintos conceptos relacionados con las emociones. Se empleó la Indagación apreciativa para fomentar pensamientos positivos hacia el grupo identificando los momentos gratificantes que habían vivido juntos. Técnicas de representación creativa incluyeron la dramatización, el dibujo y la escritura.

Por su parte, la *estructura de las sesiones* se organizó en tres momentos: Caldeamiento, Desarrollo y Cierre. Cada actividad se diseñó desde las funciones didácticas que guían el proceso de enseñanza aprendizaje. El caldeamiento preparó a los participantes para asimilar los contenidos y motivarlos, así como diagnosticar el estado de conocimientos y habilidades de los participantes. Durante el desarrollo, se trabajaron continuamente nuevos contenidos de EE apoyados en la elaboración reflexiva para un acercamiento a los temas a través de vías deductivas e inductivas. Luego se propició la aplicación de estos para su fijación. En el cierre de la sesión se valoraron los resultados y logros, y hubo retroalimentación sobre las vivencias experimentadas.

El *sistema de evaluación* del programa tuvo un enfoque formativo basado en las valoraciones de los estudiantes sobre el logro de las metas de aprendizaje, los productos colectivos de la actividad y los intercambios grupales. Fueron sistemáticas con carácter exploratorio, educativo y diagnóstico para conocer el nivel de partida del grupo y las condiciones necesarias de ejecución en cada sesión. Se monitoreó el aprendizaje con el portafolio (diario donde se registran el cumplimiento de las metas y los resultados parciales). Predominaron la autoevaluación para estimular el autoconocimiento y la coevaluación para favorecer el conocimiento mutuo.

A pesar de emplearse tests (TMMS 24 de Salovey y Mayer, y la Escala de Formas de Afrontamiento-Regulación emocional), los resultados se utilizaron para identificar fortalezas y debilidades, avances logrados y aspectos en los que debían continuar trabajando. Se realizó el juego de roles para estimular la emergencia de las competencias emocionales y evaluarlas formativamente. Por tanto, las evaluaciones no fueron fuente de clasificación ni crítica, sino de aprendizaje y retroalimentación sobre las potencialidades del grupo.

El segundo programa se nombró: **Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos**. (Rodríguez-Mena *et al.*, 2015). Y estuvo dirigido fundamentalmente a líderes comunitarios y personas que trabajaban por una cultura de paz e impulsaban procesos de transformación social en sus localidades. El programa se orientó a la formación de competencias para la coordinación, a fin de prepararlos en su labor comunitaria. Tuvo un total de veintiuna situaciones de aprendizaje (sesiones).

A diferencia de la primera experiencia, en este programa los talleres dirigidos a desarrollar competencias emocionales constituyeron solo una parte de ese programa. La EE no fue el fin en sí mismo, sino que constituyó una acción educativa de apoyo al logro del objetivo general de formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios. En este caso, las necesidades de EE de los participantes emergieron de manera espontánea durante la realización de actividades que tributaban al trabajo de otras competencias. Sin embargo, en el diseño del programa se declaró

explícitamente la presencia de dos situaciones de aprendizaje para la formación competencias emocionales como apoyo a la preparación de los futuros coordinadores.

Para elaborar los *objetivos* se parte del propósito general de formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, de las que se derivan: competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación, competencias para facilitar el trabajo con grupos, competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal, y competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales. Las competencias emocionales derivaron a su vez de los dos últimas. Los objetivos específicos formulados por los participantes fueron: identificar las emociones y otros estados afectivos durante la comunicación e identificar estrategias de manejo de emociones en situaciones de conflictos.

El programa se dividió en tres momentos. El primero estuvo dedicado al desarrollo del grupo como comunidad de aprendizaje y se formaron otras competencias dirigidas a autorregular el aprendizaje. El segundo, al manejo adecuado de conflictos durante la comunicación interpersonal y el dominio de las emociones. El tercero, se orientó a extender los aprendizajes hacia las localidades de los participantes. *Los contenidos de EE* se trabajaron durante el segundo momento para nutrir los conocimientos sobre escucha activa, asertividad, lenguaje no verbal, replanteo y reflejo de mensajes, afrontamiento de conflictos, mediación, concertación, entre otros; así como el desarrollo de habilidades para identificar barreras en la comunicación, elaborar mensajes asertivos, comprender el lenguaje no verbal y mediar conflictos en situaciones simuladas.

El programa estuvo caracterizado por un *enfoque metodológico* centrado en la dinámica grupal, al igual que la primera experiencia analizada. Desde el trabajo para el desarrollo grupal, se estimuló la construcción grupal del conocimiento y la gestión de la comunicación interpersonal. Sin embargo, también tuvo un enfoque práctico-vivencial para aplicar los conocimientos a situaciones problemáticas cuya solución requiere remitirse a experiencias personales.

Las situaciones de aprendizaje se estructuraron siguiendo la secuencia: animación, diagnóstico, asimilación, ejercitación, evaluación y cierre. Los dos primeros prepararon para la asimilación del contenido: la animación movilizó y motivó a los participantes para entrar en la tarea a través de ejercicios dinámicos, y el diagnóstico, permitió conocer la posición de partida de los participantes y sus necesidades de aprendizaje. La asimilación se dirigió principalmente a la apropiación del contenido, y la ejercitación a su aplicación y fijación. La evaluación y el cierre permitieron obtener una retroalimentación necesaria sobre los aprendizajes logrados.

En la *estructura metodológica* del programa, dichas acciones didácticas se articularon en una misma actividad a fin de dinamizar el proceso formativo, con apoyo del diálogo heurístico y generativo como *método* fundamental. Se estimuló la generación de ideas, la recuperación de recursos, el análisis de creencias, y la flexibilidad. Todo ello favoreció la creatividad, la promoción de acciones y la creación de nuevos patrones de interacción. Entre los procedimientos utilizados se destaca la formulación de preguntas problemáticas con ayuda de impulsos, como preguntas heurísticas para promover mayores ganancias cognoscitivas y la interacción psicosocial. Se utilizaron los recursos generativos y apreciativos que propone la Dra. Fried para la gestión de conflictos y crisis, y que permiten encuadrar caminos posibles, facilitar el reconocimiento del otro, la constitución del equipo y la conciencia colaborativa. (Fried, 2010).

Otro procedimiento utilizado fue el de la entrevista apreciativa, la cual tiene sus bases en la indagación apreciativa. Se parte de la idea de que las preguntas y el diálogo sobre las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños, promueven en sí mismos la transformación (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Con este procedimiento se contribuyó a formar un pensamiento positivo en los participantes y una visión de los conflictos como fuentes de desarrollo personal y social. Se utilizaron otros recursos como el dibujo, la simulación y la dramatización, así como algunos ejercicios de relajación y técnicas de exploración y control emocional.

La *evaluación* se trabajó de manera sistemática desde su enfoque formativo, similar a la experiencia anterior. No se limitó al resultado, ni a la calificación del desempeño, sino a guiar la autorregulación del aprendizaje. Su carácter formativo se evidenció en el desarrollo de una conciencia evaluativa mediante el trabajo con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la evaluación, diferentes a las experiencias evaluativas anteriores de los participantes. Se emplearon la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en función de la observación de lo acontecido en las sesiones, los parlamentos de los miembros, los productos de la actividad, los movimientos en el espacio y el intercambio entre las personas.

El diagnóstico y la orientación se previeron al inicio de cada encuentro para el permanente aseguramiento de las condiciones necesarias para los aprendizajes. Se trata de un diagnóstico dinámico que se realizó para identificar potencialidades (ZDP), no para etiquetar a las personas, e implicó la inmediata intervención para favorecer el cambio. Estas acciones diagnósticas y orientadoras conscientes permitieron autoevaluar el desempeño usando el portafolio individual.

Para facilitar este proceso autoevaluativo, al inicio de las situaciones de aprendizaje se presentaron los instrumentos, se discutió su utilidad e indicadores. Se seleccionaron tres técnicas de autorreporte sobre comunicación y estados afectivos: el Autoinventario de escucha, Evaluando cómo te comunicas y el TMMS 24, con la tarea de establecer relaciones entre los resultados. Se emplearon guías para autoevaluar el desempeño: en la comunicación y el manejo emocional durante esta, en la mediación de conflictos interpersonales durante juegos de roles y ejercicios de simulación. Se planificó el uso de pancartas y otros materiales gráficos para apoyar el análisis y la reflexión colectiva sobre los resultados de las evaluaciones y los logros alcanzados. Para el cierre se planificó una evaluación apreciativa-generativa.

A continuación, se destacan las características fundamentales de los programas analizados en función de los indicadores para organizar metodológicamente la Educación Emocional.

Criterios	Indicadores	Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación	Programa Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos
Concepción general de partida	Conciencia del proceso de EE por los usuarios	Se organiza la toma de conciencia mediante la sensibilización con la temática, identificación de necesidades, implicación y compromiso	Se organiza la toma de conciencia a partir de la emergencia de necesidades de EE durante la formación de otras competencias
	Intencionalidad de EE declarada	La formación de competencias emocionales es el objetivo principal desde la elaboración del programa	La formación de competencias emocionales es objetivo de dos situaciones de aprendizaje para contribuir al desarrollo de otras competencias (comunicativas)
Elaboración de los objetivos	Determinación de los objetivos de EE	Se parte de las competencias emocionales descritas por Rafael Bisquerra, y se determinan los objetivos de cada una de las sesiones	Se parte del objetivo general de formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Las específicamente emocionales se derivan de una de ellas (gestión de la comunicación)
	Reajuste en la formulación según nivel de partida	Se reajustan los objetivos en función del diagnóstico de necesidades de EE. Las metas grupales se elaboran entre todos	Se reajustan los objetivos según necesidades emergidas durante la comunicación interpersonal y grupal durante el programa
Determinación del contenido	Integración de contenidos emocionales	Se selecciona un sistema de conocimientos y habilidades que favorece la formación de competencias para la conciencia y el manejo emocional	Se selecciona un sistema de conocimientos y habilidades sobre EE para gestionar la comunicación interpersonal y grupal y para gestionar las situaciones emergentes en ella
	Organización de los contenidos en el programa	El programa dedica el 100% del tiempo a la EE. La organización del contenido en el programa se realiza en once sesiones de trabajo	Los contenidos específicos de EE se trabajan en dos sesiones, dentro de un programa más amplio para formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.
Metodología	Enfoque metodológico predominante	Predomina un enfoque metodológico práctico vivencial centrado en la dinámica grupal	Predomina un enfoque metodológico práctico vivencial centrado en la dinámica grupal
	Estructura de las sesiones	Once sesiones realizadas en horario docente que incluyen caldeamiento, desarrollo y cierre.	Dos sesiones (situaciones de aprendizaje) que incluyen animación, diagnóstico, asimilación, ejercitación, evaluación y cierre.
	Métodos empleados	Se utilizan métodos activos de carácter heurístico que combinan el tratamiento de lo dinámico y lo temático. Se emplean técnicas creativas.	Predomina el uso del diálogo heurístico y generativo, la formulación de preguntas, técnicas percepción y manejo emocional, ejercicios de relajación y animación

Sistema de evaluación	Enfoque evaluativo predominante	Enfoque formativo basado en las valoraciones de los estudiantes sobre sus logros, metas de aprendizaje, productos de la actividad e intercambios	Enfoque formativo destinado a guiar la autorregulación del aprendizaje en función de la formación de competencias.
	Organización de los momentos evaluativos	Se realiza el diagnóstico al inicio para conocer el nivel de partida del grupo y sus características, y al inicio de cada sesión para asegurar las condiciones necesarias de aprendizaje. Se emplea la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación sobre lo acontecido en las sesiones, parlamentos y productos de la actividad.	Se realiza el diagnóstico al inicio de las situaciones de aprendizaje, para asegurar las condiciones de aprendizaje. Se realiza un diagnóstico dinámico para identificar potencialidades. Se evalúan los parlamentos, los productos de la actividad, los movimientos en el espacio y los intercambios entre los miembros.
	Técnicas evaluativas	Se emplean tests como el TMMS 24 de Salovey y Mayer, y la Escala de Formas de Afrontamiento-Regulación emocional; el juego de roles; portafolio para monitorear el aprendizaje. En los cierres se exploran las vivencias. Se utilizan materiales gráficos para reflexionar colectivamente sobre los resultados.	Se emplean guías para la autoevaluación del desempeño, técnicas de autorreporte sobre comunicación y estados afectivos: Autoinventario de escucha, Evaluando cómo te comunicas y el TMMS 24; portafolio para monitorear el aprendizaje, materiales gráficos para reflexionar colectivamente sobre las evaluaciones.

Tabla 2. Características fundamentales de los programas analizados según los indicadores didácticos que organizan la Educación Emocional

Conclusiones

Los indicadores propuestos destacan los elementos metodológicos y didácticos claves para concebir y organizar los programas de Educación Emocional. Las experiencias caracterizadas son ejemplos de cómo pueden implementarse en contextos de acción diferentes: académico y comunitario, así como en grupos diferentes: estudiantes universitarios y agentes sociales. Por tanto, constituyen una guía pertinente para diseñar programas para los siguientes tipos de intervenciones:

Un programa dedicado íntegramente al desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales.

Un programa formativo más general, donde dicho propósito de educación emocional solo forma parte de objetivos específicos para apoyar el desarrollo de otras competencias o habilidades.

Los indicadores tienen una naturaleza didáctica para favorecer que las acciones a implementar se articulen estratégicamente y faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje. Los primeros sobre Concepción general de partida, resaltan la importancia de crear conciencia en los participantes sobre la necesidad de educar sus emociones, y conectarlas con las acciones educativas para que las personas hagan suyas las metas y se movilicen para alcanzarlas.

Los indicadores de Elaboración de objetivos apuntan a que estos deben derivarse de un fin general adaptados a las demandas y necesidades del grupo, teniendo en cuenta la teoría y concepción de EE, como es el caso del primer programa destinado a los psicopedagogos; o bien, competencias más generales, como en el caso del segundo programa para la formación de coordinadores comunitarios y actores sociales. Su formulación debe ser de conocimiento del grupo de educandos, con posibilidades de ser reelaborados por estos en función de intereses y expectativas.

Los indicadores de Determinación de los contenidos, destacan la coherencia de estos con los objetivos a lograr. La formación de competencias emocionales, en particular, puede encontrarse en el eje central de la intervención o derivada de algún objetivo específico del programa. Siempre se trabaja de manera intencional y declarada en las metas de aprendizaje.

En los indicadores de Metodología, resulta de gran ventaja utilizar el dispositivo grupal como catalizador de dicho aprendizaje y de la transformación psicosocial.

Los de Evaluación, por su parte, apuntan a un enfoque formativo, también catalizador del aprendizaje, así como el diagnóstico dinámico el cual permite conocer las potencialidades de los educandos. El monitoreo permanente de los resultados para registrar las trayectorias de aprendizaje, organizar y sistematizar las actividades realizadas, es una estrategia didáctica eficiente. Los instrumentos de evaluación deben ser analizados de antemano por el grupo para su familiarización y discusión. Los facilitadores deben asumir una posición flexible para reajustar el programa en curso a partir de dichos resultados.

De esta manera, los indicadores propuestos permiten organizar metodológicamente los programas de Educación Emocional. Se recomienda continuar profundizando en la capacidad de ellos de ser generalizables a todo tipo de experiencias formativas orientadas al desarrollo emocional.

Referencias bibliográficas

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bello, Z. (2009). Alternativa Psicopedagógica para la Educación de la Inteligencia Emocional en Niños con Dificultades en el Aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC, La Habana.

Benítez, C.J., Moreira, R. A., Fabero, W., Díaz, M., Quintana, F. & Rodríguez, H. E. (2018). Desarrollar la inteligencia emocional a través de la labor del profesor guía. *EDUMECENTRO*, 10(4), 103-121. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400007&Ing=es&tlng=es.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.

_____. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. 1-14. http://www.adide.org/revista/index2.php?option=com_content&task=v

- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos XLVII*, N° 1: 219-233.
- Cherniss, C., Goleman, D., Extein, M., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41 (4), 239–245.
- Fried, D. (2010). Diálogos generativos e indagación apreciativa: perspectivas y herramientas para el diálogo en/entre organizaciones. En Co-construyendo el espacio de la cooperación: evidencias de la evolución en el vínculo Academia-OSC, ed. Beatriz Schmukler. México: W. K. Kellogg (en prensa).
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York: Kairós.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y cerebro*. 16, 10-20.
- Labaut, L. & López, C. L. (2018). *Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación. Resultado de Investigación*. La Habana: CIPS.
- Martín, N., & Jiménez, E. (2020). Conciencia emocional en la formación del profesorado a través de elementos musicales y visuales: uso de la lengua como medio de expresión de las emociones. *Formación universitaria*, 13(4), 211-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400211>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, vol. 42, núm. 1, pp. 104-110. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- 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>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Rodríguez-Mena, M., López, C. L., Corral, R., Lorenzo, K., Pomares, W., Lago, C. M., Chávez, A. M. & Regalado, H. (2015). La comunidad de aprendizaje “MADIBA”: Memorias de un viaje. La Habana: Acuario.
- Sánchez, K., Montero, B., & Fuentes, I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (Supl. 1), e398. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500013
- Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la Indagación apreciativa*. La Habana: CENESEX.