



Electronic Journal of Research in
Educational Psychology

E-ISSN: 1696-2095

jfuente@ual.es

Universidad de Almería
España

Iriarte Redín, Concha; Alonso-Gancedo, Nieves; Sobrino, Ángel
Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito
educativo: propuesta de un programa de intervención
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, enero-abril,
2006, pp. 177-211
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención

**Concha Iriarte Redín, Nieves Alonso-Gancedo,
Ángel Sobrino**

Departamento de Educación, Universidad de Navarra

España

ciriarte@unav.es

Resumen

En el marco de la Orientación para la prevención y el desarrollo se hace necesario investigar y aportar materiales para la práctica educativa muy especialmente en las áreas menos desarrolladas como es el caso de la educación socioafectiva y moral. La formación integral de las personas exige la inclusión de estos contenidos en el currículo ordinario. En la actualidad están proliferando los estudios y programas sobre competencia emocional. En este artículo se aportan las últimas investigaciones sobre la que se ha dado en denominar la condición primera para que dicha competencia se desarrolle adecuadamente: la conciencia emocional y sobre las importantes repercusiones de ésta en el comportamiento moral. A partir de estos estudios, los autores del artículo han diseñado y evaluado un programa educativo de crecimiento emocional y moral del que se hace una presentación sintética.

Palabras Clave: Conciencia emocional; Educación moral; Inteligencia Emocional; Orientación Personal y Social.

Introducción

Nuestro interés por investigar las relaciones del desarrollo emocional y moral se remonta a una profunda preocupación acerca de la manoseada expresión “educación integral” que es, la mayor parte de las veces, entendida y abordada de manera superficial, lo que la deja como referente de valor, como principio programático y expresión feliz, pero sin respaldo en la realidad educativa. Decimos esto porque, además de los contenidos relativos a la instrucción, una formación integral o completa exige formar a los alumnos en lo personal, social y moral. Sabemos que en educación, como acción intencional que debe ser, todo aquello que no es pensado, estudiado, asumido o programado, no deja de ser una acción incidental. Esto es lo que ocurre habitualmente con los contenidos propios de la orientación personal o, sería lo mismo decir, de la educación integral, los cuales no terminan de plasmarse explícitamente y permanecen latentes en el currículo oculto.

Sobre esta inquietud, algunos educadores e investigadores creemos que hay un gran trecho por recorrer y muchas posibilidades educativas por descubrir y llevar a la práctica, superando el enfoque terapéutico con el que todavía está excesivamente ligado el tratamiento y crecimiento de la personalidad en el ámbito educativo. Además de la resolución de problemas psicopedagógicos o de la prevención primaria de los mismos, y en la línea de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), creemos que se han de investigar las acciones que conducen al bienestar y prosperidad de la persona y de la sociedad. Para ello, es fundamental aportar experiencias educativas orientadas al desarrollo de competencias que contribuyan a que los alumnos maduren plenamente y se comprometan socialmente en sentido positivo. En este contexto, el presente artículo pretende ser una contribución más en la dirección de comprender mejor alguna de estas competencias y cualidades positivas del ser humano, como es el caso de la conciencia emocional y su influencia en el comportamiento moral, y en la dirección de ofrecer materiales educativos que favorezcan su desarrollo como el Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO) que se describirá someramente más adelante.

Con este sentido se abordó un estudio tratando de poner en juego tres conceptos clave: conciencia, emociones y desarrollo moral. ¿Por qué decidimos abordar estas cuestiones viendo su posible conexión? De manera muy gruesa, diremos que, por un lado, abordamos el

tema de las *emociones* porque como bien sabemos "la afectividad se asimila a la esfera vital del impresionar, impactar y afectar. La afectividad provoca en nosotros una resonancia, por ella nos ponemos en relación con los demás, con el mundo, con la vida. Ella nos abre a la coexistencia, a la alteridad, a la pertenencia a una comunidad interhumana, al mundo y a todo lo que nos rodea" (García y Candela, 1998, pág. 253).

Por otro lado, estudiamos la *conciencia* porque, como dice Damasio (2001, pag. 17), "es la clave, para bien y para mal, de la vida que se examina, nuestro pase para conocerlo todo sobre el hambre, la sed, el sexo, las lágrimas, la risa, la patada, los puñetazos, el flujo de imágenes que llamamos pensamiento, los sentimientos, las palabras, las creencias, la música, la felicidad. En su grado más sencillo y elemental, la conciencia nos permite reconocer el impulso irresistible de seguir vivos y de desarrollar la preocupación por el ser. En su grado más complejo e intrincado, la conciencia nos ayuda a desarrollar una preocupación por otros seres y a mejorar el arte de vivir".

Nuestro tercer pilar en este estudio es el *desarrollo moral* pues, en última instancia, el hombre es un ser de sentido que ha de aprender a elegir entre lo que origina vida o muerte, personal y en el entorno. Estas elecciones van, consciente o inconscientemente, teñidas de contenido emocional. Las primeras evaluaciones ante una elección de tipo moral pueden estar orientadas hacia principios pero si no existe de modo habitual una adhesión emocional profunda hacia los mismos y no se cuenta con la persona iríamos directos hacia la enajenación. En otras ocasiones, dichas evaluaciones pueden ser hechas de forma rápida y eficiente pero observando exclusivamente su significación vital y el valor que tienen para nuestra supervivencia, que es como en primera instancia funcionan las emociones. En tal caso, la elección se resuelve en términos muy primarios (agradable-desagradable, bueno-malo, acercamiento-alejamiento) y en función de nuestros tics personales, de nuestro ego, según nuestra visión de la vida y nuestra memoria acumulada, nuestros miedos, deseos, expectativas, frustraciones o felicidades inmediatas. Estaríamos viviendo la vida, entonces, desde un prisma egocéntrico. Probablemente el conocimiento de nuestro mundo emocional puede ser decisivo para alcanzar una mayor integridad, de modo que la identidad personal quede también configurada como identidad moral y el desarrollo de conductas morales supere respuestas básicamente reactivas o egocéntricas.

Importancia de la Conciencia Emocional

Son muchos los estudios que en la actualidad están poniendo de relieve las ventajas de educar la conciencia emocional y que señalan a esta como la condición necesaria para poder desarrollar el resto de capacidades que componen la competencia emocional (Saarni, 1990, 1993, 1997 y 2000; Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey 1993, 1995 y 1997; Goleman, 1995; Cooper y Sawaf, 1997; Salovey y Sluyter, 1997; Shapiro, 1997; Freedman y cols., 1998; Stone-McCown y cols., 1998; Mayer y cols., 2000; Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi y cols., 2001 o Mayer, 2001; entre otros). Sin embargo, partiendo de estas aportaciones creemos que es posible dar un paso más. A medida que se avanzaba en la revisión de estos estudios se iba intuyendo y confirmando cómo eran muchas las transferencias e influencias que el desarrollo de la conciencia emocional tenía sobre otros aspectos del desarrollo humano, entre los que se encontraba el crecimiento moral. Además, también se comenzó a perfilar la idea de que la mejora de las capacidades emocionales en sí mismas no era una garantía para poder hablar de personas maduras, responsables o íntegras. Por ello, se decidió estudiar la relación que se establecía entre ambas cuestiones, es decir, entre la educación emocional y moral sobre el supuesto de que:

- por un lado, la mejora de la conciencia emocional podía ser un recurso fundamental, y complementario con otros, para promover el desarrollo y la madurez moral de la persona;

- y por otro lado, la educación emocional se podía ver enriquecida si se trabajaba dándole un sentido último de carácter moral, evitando que una persona pueda ser extremadamente hábil con sus emociones pero utilice su competencia emocional de una forma inmoral. Como el mismo John Mayer reconocía en el último congreso de Psicología y Educación (Almería, 2004): "la inteligencia emocional en una mala persona es una mala idea".

A partir de una serie de estudios (Gardner, 1983 y 1998; Sternberg, 1985; Salovey y Mayer, 1990; Averill y Thomas-Knowles, 1991; Lazear, 1991; Mayer y Mitchell, 1998 o Shepard y cols., 1999), sabemos que la conciencia emocional permite reconocer las emociones en el momento en que aparecen, ser consciente de su funcionamiento y

consecuencias. Esto posibilita poder ejercer control sobre los estados emocionales, buscando el equilibrio o idoneidad emocional tanto en su duración e intensidad como en su adecuación a la situación personal y real del momento. A su vez este dominio favorece el pensamiento flexible y creativo, la toma de decisiones, la toma de conciencia de distintas perspectivas o puntos de vista para afrontar un problema, además de aumentar la atención y la memoria. La toma de conciencia impide que emociones desbordadas interfieran y dificulten el funcionamiento racional al mismo tiempo que permite que las emociones apropiadas lo faciliten.

Otro modo de observar la importancia de poseer una adecuada conciencia emocional es examinando las consecuencias que acarrea su ausencia o disfunción. Así, desde la neurobiología se confirma la posibilidad de que un recuerdo que no es accesible a la memoria explícita, un patrón de comportamiento habitual o una percepción inmediata e imprecisa desencadenen emociones y comportamientos ligados a ellas sin que haya mediado reflexión o deliberación consciente alguna. Sabemos que el atajo emocional, descrito por LeDoux (1989, 1993, 1994 y 1996), es una vía de procesamiento de la información que evita el córtex, de forma que la amígdala lidera la toma de decisiones. Dichas decisiones, ligadas a recuerdos o aprendizajes con alta carga emocional, facilitan respuestas rápidas de acercamiento o huida que pueden ser necesarias en situaciones de urgencia, pero inútiles e incluso dramáticas cuando se siguen utilizando en otros contextos que precisan de calma más que de impulsividad o de prudencia y tacto más que de precipitación. De esta forma, en situaciones que pueden ser altamente significativas para la persona, y que en su historia previa se hayan vivido intensamente, se pueden activar los sistemas de alarma y llevar a conductas desproporcionadas que afecten al propio desarrollo personal y social si no se aprende a reconocer y controlar nuestro mundo emocional.

Desde una perspectiva complementaria a ésta, Damasio (1994), también neurólogo, destaca la necesidad de aprender a tomar conciencia de las emociones debido a que pensamos con ellas, procesamos la información con ellas y gracias a ellas y tomamos decisiones de vital importancia bajo sus auspicios. Como decía Bruner en 1991, las personas "persensan".

Por otro lado, desde la psicología clínica, los esfuerzos de autores como Greenberg (2000) por integrar y armonizar los discursos mentales y las afecciones, por desentrañar la inteligencia propia de estas últimas y el calor de los primeros, nos pueden hacer reflexionar

sobre nuestro comportamiento y sobre el mejor modo de reconducirlo cuando sea preciso ¿Cuántas veces un enfado no es señal de descontento con el otro sino de miedo a sentirse rechazado?, ¿cuántas veces la tristeza se utiliza para llamar la atención de los demás, buscar su apoyo y no afrontar los problemas por uno mismo?, o ¿en cuántas ocasiones utilizamos la crítica y la culpabilización de los demás para no reconocer la responsabilidad personal que nos corresponde?

Se puede afirmar que la conciencia emocional no es cuestión de todo o nada sino que tiene grados y niveles. En general, las investigaciones revisadas en este sentido (Lane y Schwartz, 1987; Mayer y Gaschke, 1988; Lane y cols., 1990; Lazear, 1991; Greenberg, 1993; Mayer y Stevens, 1994; Mayer y Salovey, 1995; Dennett, 1996; Lane y cols., 1997; Lane y cols., 1998; Shepard y cols., 1999; Greenberg, 2000; Lane, 2000; Damasio, 2001) nos permiten concluir que a mayor conciencia emocional: mayor claridad al etiquetar los estados afectivos; más posibilidades de atender a la información proveniente de uno mismo, de reconocer la ambivalencia emocional, la riqueza afectiva y los matices o cambios en las emociones tanto en sí mismo como en los demás; más capacidad para aceptar los sentimientos, para cambiarlos o regularlos, para controlar los impulsos y pensar antes de actuar; mayor capacidad para calibrar la influencia de las emociones en el pensamiento y en las acciones y para discernir si conviene tenerlas en cuenta y de qué modo; mayor seguridad y guía a la hora de optar entre múltiples alternativas y de tomar decisiones importantes en la vida; más posibilidades de desarrollar un sentido menos egocéntrico de sí mismo y de suprimir deseos egoístas e inmediatos por metas más a largo plazo tanto personales como comunes; mayor motivación intrínseca; y, por último, mayor autoconfianza.

Veamos a continuación de qué manera todos estos beneficios que reporta el desarrollo de la conciencia emocional pueden ser claves para el crecimiento moral al permitir el acceso a las emociones y cogniciones centrales que actúan como organizadores nucleares del comportamiento de las personas.

Claves de la relación que existe entre la conciencia emocional y el desarrollo moral

Las estrechas relaciones que se pueden observar entre la conciencia emocional y el crecimiento o desarrollo moral de la persona, según la evidencia previa (Oakley, 1992;

Montada, 1993; Stocker, 1996; Sherman, 1989 y 1997; Fredrickson, 1998, 2000a, 2000b y 2002; Blasi, 1999; Damasio, 1994; Isen, 2000; Saarni, 2000; Eisenberg, 2000; Ben-Ze'ev, 2001; Hoffman, 2002)¹, y de forma muy breve y concisa, se explica porque las emociones, una vez que se reconocen y se aceptan, tienen capacidad para:

1) Mostrar lo que es importante y significativo para la persona, lo que valora, necesita y desea de forma que, cuando esto se conecta con el sentido que tiene su existencia, las emociones favorecen la motivación moral, la esperanza, el empuje y el optimismo.

2) Facilitar la comprensión de cual es la resonancia real de los hechos y acontecimientos de la vida, de cómo nos afectan y de cómo reaccionamos ante ellos, de modo que nos pueden ayudar a ver los beneficios y perjuicios de cómo es la relación que mantenemos con nosotros mismos, con el mundo y con los demás;

3) Ofrecer guías para la acción y de dar fuerza para llevar a cabo los cambios necesarios y los compromisos adquiridos, de tal forma que son capaces de estimular la fuerza de voluntad, la persistencia, la resistencia y la capacidad de autosuperación;

4) Contribuir al buen juicio y al entendimiento, al amor y a la amistad, a la valoración de la dignidad propia y ajena y a la formación de hábitos y virtudes conscientes e intencionales.

Además, según destacan los autores mencionados, ser consciente de las emociones aumenta nuestro nivel de conocimiento personal ya que nos permite prestar atención y llegar a conocer y comprender qué disposiciones a la acción o qué conductas desencadenan las distintas emociones, qué necesidades y deseos reflejan, qué sentimientos despiertan o a qué otras emociones se asocian, qué creencias y pensamientos las causan y mantienen o qué imágenes y recuerdos se evocan y las acompañan.

De una forma más concreta y concisa podemos afirmar que las emociones:

1) Ayudan a descubrir y ponen de relieve las motivaciones e intenciones sutiles y últimas de una acción moral, así como las preocupaciones morales de la persona (Blasi, 1999). Las emociones dan la oportunidad de aumentar el grado de conocimiento que se tiene

¹ Para una revisión más detallada sobre este tema se puede consultar: Alonso-Gancedo, N. e Iriarte,

acerca de la propia moralidad. Además, como señala Montada (1993), mientras que el hecho de que una persona exponga de forma verbal un principio moral no predice en qué situaciones lo aplicará, el que surjan emociones morales (de forma repetida) en una situación dada prueba que ese principio moral es operativo en esa persona.

2) Tienen un fuerte impacto motivacional a la hora de rectificar o reparar un comportamiento moral inadecuado, reforzar lo que es correcto, reparar el mal causado, compensar a la víctima y buscar el beneficio de todos los implicados (Hoffman, 2002), es decir, predicen acciones y compromisos morales (Montada, 1993). Además, aunque a simple vista el resultado final de una acción pueda parecer el mismo, no tendrá el mismo valor una conducta motivada por el rencor que una motivada por el miedo, por el amor o por la ira.

3) Indican qué cuestiones preocupan a la persona y son realmente importantes para ella, qué reglas morales sostiene y qué forma tiene de ver la realidad (Montada, 1993 y Sherman, 1997). No sólo muestran que una persona cuenta con una regla moral sino que la ha interiorizado e integrado en su identidad moral. Las emociones mejoran la percepción moral, orientan y proporcionan apoyo para que adherirse a los principios morales sea más fácil. Además, las emociones no sólo afectan a lo que una persona ve o a cómo lo ve sino que también influyen en cómo los demás perciben y responden a esa persona.

4) Expresan los valores y compromisos más profundos de la persona y proporcionan guías básicas para la conducta moral (Ben-Ze'ev, 2001). Las emociones son una fuente de información fundamental a la hora de tomar decisiones (Isen, 2000; Oatley y Jenkins, 1996 y Sherman, 1997) de forma que, autores como Damasio (1994 y 2001) han observado que personas con déficit emocionales se encuentran sumidos en la incertidumbre y presentan grandes dificultades para mostrar preferencias, buscar ventajas, valorar distintas situaciones o asumir riesgos de una forma apropiada. Aspectos todos ellos relevantes en la toma de decisiones morales.

5) Sensibilizan en ciertas situaciones y pueden orientarnos hacia soluciones correctas en casos conflictivos y difíciles donde el poder del juicio analítico puede fallar. Además, en determinadas circunstancias la respuesta moral no será totalmente correcta a no ser que se acompañe de las emociones adecuadas como, por ejemplo, la compasión, la empatía o la gratitud (Blasi, 1999).

C. (2005b). Véase cita completa en el apartado de Referencias.

6) Dirigen la atención haciendo que ciertas cuestiones ocupen un lugar privilegiado en las prioridades de esa persona y que, conforme a ello, ordene sus pensamientos y acciones y por tanto preparan para la deliberación y la elección moral (Sherman, 1997).

7) Aportan información sobre el bienestar personal, sobre si uno está satisfaciendo o frustrando sus metas o necesidades; informan del "aquí y ahora" pero también sobre la experiencia pasada y el futuro anticipado (Greenberg, 2000).

En resumen, y a la luz de la evidencia previa, podríamos decir que las emociones conscientes, educadas y bien gestionadas, ayudan a convertirse en un agente moral maduro y responsable, promueven el reconocimiento de los propios valores, el compromiso, la confianza, la honestidad, la integridad y la coherencia, la asunción de responsabilidades y las conductas de cooperación. Pero hay que reconocer con Eisenberg (2000) que es en la última década cuando las investigaciones y teorías han comenzado a prestar suficiente atención al papel que juegan las emociones en el comportamiento moral y que habrá que esperar a futuros estudios para lograr un conocimiento más profundo e integrado de cual es la contribución real de las emociones, y de su regulación, al desarrollo y comportamiento moral de la persona.

Por todas estas razones, hemos desarrollado una propuesta educativa que partiendo de la toma de conciencia emocional permita ahondar en algunas disposiciones afectivas de la conducta moral como la autoestima equilibrada, la fortaleza personal, la prudencia, la moderación o la responsabilidad personal, entre otras, y también en lo que Berkowitz (1998) denomina conductas metamorales como la autodiciplina, el autocontrol, la dirección de la atención o la capacidad de imaginar estados emocionales de los otros, de las que damos cuenta en el apartado siguiente.

Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO): diseño, aplicación y evaluación

La idea de preparar un material para la práctica educativa en forma de programa se sustenta en los cambios habidos estos últimos años en el modo de concebir la orientación que está buscando un enfoque de prevención y desarrollo y una superación de la visión correctiva que predominaba hasta el momento (Bisquerra y Álvarez, 1996). Este enfoque tiene como

objetivo potenciar, a través de la actividad psicopedagógica, el desarrollo humano de todas las personas en todos sus aspectos y facetas ya que considera que estas son seres en continuo proceso de crecimiento personal (Martínez Clares, 2002). Esta nueva forma de concebir la orientación ha encontrado su mejor forma de trabajo en el modelo de programas.

En el caso de la educación socioafectiva y moral, como en otro tipo de materias de carácter transversal, permanece abierta la polémica acerca del modo de introducir estos contenidos en el currículo. Entre los partidarios de introducirlos a través de ejes transversales o los que opinan que es mejor hacerlo a través de áreas específicas existe un punto de encuentro dado que, ambas posturas, reconocen que la clave del éxito de este tipo de educación está en implicar a todo el centro educativo y a la comunidad educativa en general, hacerlo de forma interdisciplinar en torno a unos contenidos y materiales concretos y específicos y trabajar a través de distintos programas educativos que recorran todos los niveles educativos (López, 1992; Hernández Fernández y Martínez Clares, 1999). Para ello resulta clave preparar materiales que pueda utilizar la totalidad del profesorado en sus clases y a lo largo de todo el currículo (Bisquerra, 2000).

En este punto de la investigación es donde se decidió elaborar una propuesta educativa que hemos denominado *Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO)*². Una vez diseñado se procedió a su evaluación ya que uno de los aspectos fundamentales para garantizar la reflexión, la mejora de materiales y la calidad educativa radica en evaluar el producto, el proceso y los resultados de toda acción educativa. Las dos ideas fundamentales sobre las que se sustenta el diseño de este programa se pueden concretar: en primer lugar, en la necesidad y conveniencia de trabajar el desarrollo emocional y moral de forma conjunta ya que ambas ven de este modo reforzado y ampliado su potencial para el crecimiento y mejora personal y, en segundo lugar, en la importancia de entender el desarrollo moral como un proceso que requiere presentar y remitir a valores y a principios morales pero a la par que se potencia un conocimiento profundo de uno mismo y una actuación que parte desde un centro personal para que sea más probable que la persona llegue a actuar, y no sólo a pensar, como un agente moral libre, maduro y responsable. Las principales fuentes sobre las que se fundamenta y apoya el programa son las siguientes: Gendlin, (1981); Gardner (1983 y 1998); Lane y Schwartz (1987); Ellis y Grieger (1990); Lane y cols. (1990); Saarni (1990,

² Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Ediciones Aljibe: Málaga.

1993, 1997 y 2000); Salovey y Mayer (1990); De la Cruz y Mazaira (1992); Hernández y García (1992); Oakley (1992); Greenberg (1993 y 2000); Hernández y Aciego (1993); Montada (1993); Sunderland y Engleheart (1993); Damasio (1994 y 2001); Berkowitz (1995, 1998, 1999); Mayer y Salovey (1995 y 1997); Goleman, (1995); Roebben (1995); Stocker (1996); AAVV (1997); Altable (1997); Covey (1997); De Miguel Vallejo (1997); Elias y cols. (1997 y 2001); Lega y cols. (1997); Richarson y Evans (1997); Shapiro (1997); Sherman (1997); Csikszentmihalyi (1998 y 2000); Darder (1998); Díez y Martí (1998a y 1998b); Fredrickson (1998, 2000a); Freedman y cols. (1998); GROU (1998 y 1999); Stone-McCown y cols. (1998); Vopel (1998a y 1998b); Zigler (1998, 1999); Blasi (1999); Emotional Intelligence Service (1999); Hernández y Aciego (1999); Six Seconds (1999); Vallés y Vallés (1999); Bisquerra (2000); De la Fuente (2000); De la Torre (2000); Graczyk y cols., (2000); Güell (2000); Güell y Muñoz (2000a y 2000b); Hernández (2000 y 2001); Lane (2000); Monereo (2000); Álvarez (2001); Calderón (2001); Cuesta (2001); Mayer (2001) y Pascual y Cuadrado (2001).

Con esta propuesta educativa se pretendía:

- 1) Diseñar un material de trabajo útil para la práctica educativa en el ámbito escolar aunque, a medida que se fue elaborando se vio que también podía resultar útil para el ámbito no formal o comunitario;
- 2) Ofrecer una alternativa a los programas de educación moral que en nuestro país se centran prioritaria, y a veces casi exclusivamente, en el desarrollo del razonamiento moral;
- 3) Proporcionar un material educativo que ampliara los objetivos que habitualmente forman parte de los programas de educación emocional, ya que, como se ha dicho al principio, el desarrollo de la competencia emocional no asegura la integridad del comportamiento humano.

Para elaborar este programa se han consultado distintas propuestas educativas³ y se han ido tomando, adaptando, combinando y ampliando los objetivos, contenidos y actividades

³ De la Cruz y Mazaira (1992), Hernández y García (1992), Hernández y Aciego de Mendoza (1993), Sunderland y Engleheart (1993), Richardson y Evans (1997), Freedman y cols. (1998), Stone-McCown y cols. (1998),

que de un modo u otro apuntaban a: a) la toma de conciencia de las emociones; b) la reflexión sobre la resonancia afectiva que tiene la propia forma de entender y vivir la vida; y c) el crecimiento personal, tratando de potenciar lo mejor de cada persona y buscando el enriquecimiento propio y ajeno.

Además, se realizó un esfuerzo adicional para completar estos objetivos y actividades centradas principalmente en la educación emocional con la finalidad fundamental que tenía el programa de desarrollar en los alumnos algunas de las disposiciones⁴ que favorecen la madurez y la adquisición de un sentido moral que dé orden, coherencia y dirección a la existencia.

Las áreas de trabajo que finalmente configuraron el programa PECEMO son las siguientes:

1. Autoconciencia emocional (toma de conciencia de las emociones y también de los pensamientos y las acciones y de las relaciones que mantienen entre sí).
2. Autoestima y confianza personal.
3. Fortaleza personal (toma de conciencia y mejora de los recursos y apoyos internos con los que se cuenta para afrontar situaciones negativas).
4. Capacidad para saborear y disfrutar de los momentos buenos y felices de la vida.
5. Toma de decisiones (prudencia y moderación para decidir y valor para actuar).
6. Responsabilidad personal.
7. Fuerza de voluntad y fortaleza para asumir riesgos calculados, para cambiar y para ser preactivos.
8. Principios guía y búsqueda de la coherencia e integridad personal.
9. Empatía y mejora de las relaciones interpersonales.
10. Capacidad de compromiso e implicación con valores que dan sentido a la existencia, que enriquecen, mejoran y "humanizan" a las personas.
11. Valor para esforzarse, persistir y ser paciente en la lucha por lo que merece la pena y se puede cambiar y mejorar.

Hernández y Aciego de Mendoza (1999), Vallés y Vallés (1999), Güell y Muñoz (2000), Pascual y Cuadrado (2001).

⁴ Siguiendo el modelo de Cuesta (2001) estas disposiciones son: *la prudencia* (aprendizaje de la experiencia vivida, capacidad de análisis del presente, sentido de dirección hacia el futuro, discernimiento y criterio), *la fortaleza* (miedo positivo, confianza realista en uno mismo, paciencia positiva, sensibilidad positiva y perseverancia) y *la templanza* (moderación y control de la violencia, el odio, el rencor, la amargura, el deseo de venganza, autoestima adecuada y sentimiento de vergüenza y culpabilidad equilibrado)

12. Moderación y control emocional.

Estas áreas de trabajo se organizaron en cuatro grandes bloques de actividades con la intención de ir progresivamente aumentando la profundidad de los contenidos a la vez que mejoraba la confianza y la seguridad que sentían los alumnos en el grupo de trabajo.

1) En el primer bloque, se favorece el conocimiento y la expresión de algunos de los sentimientos más comunes y de las preocupaciones, intereses y necesidades que se tienen, tratando en todo momento de aumentar la sensación de confianza y respeto hacia los demás compañeros. Este bloque abarca de la actividad 1 a la 5 y se denomina: "Actividades de introducción y diagnóstico inicial".

2) En el segundo y el tercer bloque, la intención fundamental es aumentar la conciencia emocional a través del conocimiento y la reflexión personal sobre cómo es cada uno, su forma de pensar, sentir y actuar, cómo está su vida en ese momento o cómo se muestra a los demás y cómo son sus relaciones con ellos. Todo ello se trabaja a la vez que se estimula el desarrollo de unas disposiciones morales adecuadas para lograr una confianza y una autoestima positivas pero realistas, una fortaleza que permita afrontar cambios, superar crisis y buscar la mejora constante y un autodomínio que favorezca la responsabilidad personal y el control o la moderación de emociones como la ira, el rencor, la vergüenza o la culpa. Estos dos bloques se denominan respectivamente "Actividades de desarrollo" y "Actividades de consolidación". El primero contiene las actividades de la 6 a la 10 y el segundo de la 11 a la 29.

3) Por último, el cuarto bloque, tiene como objetivo principal aumentar la conciencia de los aprendizajes y de los cambios logrados y de celebrar y valorar el esfuerzo invertido y los éxitos conseguidos, favoreciendo una actitud optimista y de ilusión por seguir avanzando en su crecimiento personal. Este bloque contiene las actividades 30, 31 y 32 y se ha denominado "Actividades de despedida y valoración final."

A modo de ejemplo a continuación (véase tabla 1) se recogen las actividades correspondientes al primer bloque con sus materiales, objetivos y el tiempo aproximado para su desarrollo.

Tabla 1. Descripción de actividades con sus objetivos, materiales y tiempos del bloque 1 del programa PECEMO

Actividades	Materiales	Objetivos	Tiempo
1. ¿Realmente nos conocemos?	Una hoja en blanco	Despertar el interés por el autoconocimiento. Estimular el esfuerzo personal, la persistencia, la fortaleza necesaria para cambiar y la responsabilidad en lo que uno es y puede ser.	30-35 minutos
2. Los pensamientos de tu mente	Hoja de trabajo "Tus pensamientos"	Atender y conocer las preocupaciones e inquietudes. Comprender que quedarse en la preocupación dificulta ver las opciones disponibles.	50 minutos
3. Torbellino de emociones	"Baraja de emociones" y hoja de trabajo "Clasificación de las emociones"	Aumentar el vocabulario y el conocimiento sobre las emociones. Ahondar en el significado e impacto moral de las mismas.	40-50 minutos
4. Cuatro emociones básicas	Hojas de trabajo "La alegría", "La tristeza", "El miedo" y "La ira"	Aumentar la conciencia sobre las emociones y cómo las expresan. Comprender que las emociones ofrecen una información moral muy valiosa, que sirven de señales de lo que está bien o mal, de lo bueno o dañino. Reconocer la influencia de las emociones en los otros.	50 minutos
5. ¿Nos podemos fiar de nosotros mismos? ¿Y de los otros?	Vendas y música de fondo	Aumentar la confianza del grupo y favorecer la expresión de los miedos y resistencias que pueda haber. Trabajar la confianza.	50 minutos

Todas las sesiones que forman parte del programa están pensadas para estimular en los alumnos la vivencia emocional, la reflexión, el autoanálisis personal a la luz de valores y principios morales y las acciones que conllevan sus compromisos de mejora. Para ello se comienza realizando una experiencia afectiva que busca despertar en ellos distintos sentimientos con el fin de que reflexionen y busquen el significado que puede tener lo que han descubierto de sí mismos para cambiar y mejorar sus vidas. Esta secuencia queda reflejada en

la estructura de todas las actividades que contiene el programa y que se divide en tres apartados que hemos denominado: afección, reflexión y sentido.

Como ya se ha señalado, una vez diseñado el programa se pensó en la necesidad y conveniencia de aplicarlo y evaluarlo a pesar de que la falta de estudios relacionados con la evaluación de programas de educación emocional dificultaba sumamente la realización de esta tarea. De todos modos, se trata de un intento innovador aunque con las limitaciones lógicas que por ello le acompañan y que espera ser ampliado y mejorado en futuras investigaciones. Por ejemplo, desafortunadamente, no resultó posible -en la evaluación del *producto* (resultados)- poder contrastar los datos con un grupo control que limitara las amenazas a la validez del diseño de investigación. Pese a ello, y teniendo en cuenta que la evaluación de resultados es sólo uno de los componentes de la evaluación de programas, se consideró oportuno realizar el proceso valorativo, insistiendo en un enfoque más cercano a la investigación-acción.

Surgió además otra limitación: ante la imposibilidad de aplicar el programa en su totalidad, dada la apretada agenda curricular de los centros, se realizó una selección rigurosa de las actividades que formarían parte de la intervención, tratando en todo momento de que ésta fuera lo más completa y fiel posible a los objetivos generales del programa en su conjunto. Se puso en marcha con un grupo de 12 alumnos de 3º de la ESO, de forma que, en horario escolar y durante 8 semanas, fue llevado a cabo por la segunda de las autoras de este trabajo. Obviamente la selección intencional de la muestra resta posibilidades de generalización de los hallazgos. De todas formas, permítasenos insistir en que no era nuestra pretensión comprobar el funcionamiento de una intervención prototípica de forma exhaustiva, sino emitir un juicio de valor, a partir de la reflexión sobre la acción, de *este* programa para contribuir a su mejora y optimización.

Evaluación del Programa

La evaluación del programa ha seguido el modelo general propuesto por Pérez Juste (1992, 1995a, 1995b, 1995c, 1997, 2000a y 2000b) y ha tenido como idea de fondo llevar a cabo una investigación desde la acción que permitiera ir reflexionando durante el proceso de aplicación del programa para recopilar la mayor cantidad posible de información valiosa tanto

para mejorar este programa en concreto, como, indirectamente, para extraer sugerencias y orientaciones que sirvieran para otras intervenciones realizadas dentro de este ámbito. En las siguientes líneas, y de forma resumida, pues no es éste el objeto de este artículo, describimos el proceso evaluativo, comenzando con las preguntas que guiaron el proceso de investigación (véase tablas 2, 3 y 4)⁵.

Tabla 2. Preguntas de evaluación del programa en sí mismo.

	Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	Variables*
Progr ma en sí mis- mo	A)PROGRA MA ¿Cómo es la calidad intrínseca del programa?	A.1.) Contenido del programa	A.1.1.) Bases científicas	A.1.1.1.) Explicitación de las bases psicopedagógicas en las que se apoya A.1.1.2.) Fidelidad con la teoría (tratamiento adecuado de las teorías y temas)
			A.1.2.) Actuali- dad y relevancia	A.1.2.1.) Interés y actualidad del contenido A.1.2.2.) Importancia de los temas tratados
		A.2.) Calidad técnica	A.2.1.) Diseño de objetivos/ contenidos/ medios/ evaluación	A.2.1.1.) Especificación de objetivos, actividades, metodología y evaluación A.2.1.2.) Conocimiento del sentido y modo de proceder (carácter orientador) A.2.1.3.) Coherencia entre las metas y la teoría A.2.1.4.) Coherencia interna (entre las partes) A.2.1.5.) Adecuación a los sujetos (a sus capacidades, motivación e intereses)
		A.3.) Evaluabili- dad	A.3.1.) Suficiencia y adecuación de la información para la evaluación	A.3.1.1.) Especificación de información suficiente y adecuada para la evaluación A.3.1.2.) Claridad y precisión en la información sobre la metodología y el contenido

⁵ Las variables señaladas con asterisco indican que su valoración se obtiene de las respuestas directas de los alumnos a los diferentes cuestionarios y pruebas con las que se recogió esta información

Tabla 3. Preguntas de evaluación del programa en su desarrollo.

	Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	Variables
Progra -ma en su desa- rrollo	B) <i>SESIONES</i> <i>¿Cómo han funcionado las sesiones?</i>	B.1.) Desa- rrollo de las sesiones	B.1.1.) Temporaliza- ción	B.1.1.1.) Adecuación del tiempo*
			B.1.2.) Dificultad	B.1.2.1.) Adecuación de la dificultad*
			B.1.3.) Motivación	B.1.3.1.) Interés* B.1.3.2.) Diversión*
			B.1.4.) Utilidad	B.1.4.1.) Percepción de necesidad* B.1.4.2.) Percepción de haber aprendido algo* B.1.4.3.) Percepción de que lo aprendido es útil*
			B.1.5.) Activación de sentimientos	B.1.5.1.) Vivencia o recreación de sentimientos durante la actividad*
			B.1.6.) Expectativas	B.1.6.1.) Superación de las expectativas previas al realizar las actividades*
			B.1.7.) Realización	B.1.7.1.) Grado de cumplimiento con el objetivo de la actividad
	C) <i>SESIONES</i> <i>¿Cómo ha sido la actuación del instructor?</i>	C.1.) Dinámica de las sesiones: intervención del instructor	C.1.1.) Preparación	C.1.1.1.) Grado de preparación de cada sesión
			C.1.2.) Adaptación	C.1.2.1.) Adaptación a las circunstancias y alumnos (flexibilidad e improvisación)
			C.1.3.) Adecua- ción de las explicaciones e instrucciones	C.1.3.1.) Adecuación de las explicaciones* C.1.3.2.) Comprensión de la actividad* C.1.3.3.) Percepción del alumno del objetivo perseguido con la actividad*
			C.1.4.) Manejo del grupo	C.1.4.1.) Disciplina o adecuación en el manejo de los comportamiento inadecuados de los alumnos
	D) <i>SESIONES</i> <i>¿Cómo ha sido el clima general de las sesiones?</i>	D.1.) Atmósfera del grupo	D.1.1.) Comunicación	D.1.1.1.) Grado de participación D.1.1.2.) Grado de confianza
			D.1.2.) Implicación	D.1.2.1.) Propuestas de cambio y mejora de las sesiones* D.1.2.2.) Actitudes relativas al aprovechamiento de las sesiones
			D.1.3.) Relaciones interpersona- les	D.1.3.1.) Calidad de las relaciones entre los alumnos

Tabla 4. Preguntas de evaluación del programa en sus resultados.

	Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	Variables
Progra- -ma en sus resul- -tados	<i>E)</i> SUJETOS <i>¿Se ha producido algún cambio en su desarrollo emocional?</i>	E.1.) Conciencia emocional	E.1.1.) Capacidad de conciencia emocional	E.1.1.1.) Nivel de conciencia emocional*
			E.1.2.) Grado de autoconciencia	E.1.2.1.) Capacidad para tomar conciencia de sus sentimientos y pensamientos y de sus cambios*
			E.1.3.) Logros y aprendizajes emocionales	E.1.3.1.) Descubrimientos realizados* E.1.3.2.) Cambios percibidos* E.1.3.3.) Herramientas y estrategias adquiridas*
	<i>F)</i> SUJETOS <i>¿Se ha producido algún cambio en su desarrollo moral?</i>	F.1.) Madurez moral	F.1.1.) Disposiciones que favorecen la madurez moral	F.1.1.1.) Grado de autonomía y autodominio moral*
			F.1.3.) Logros y aprendizajes morales	F.1.3.1.) Descubrimientos realizados* F.1.3.2.) Cambios percibidos* F.1.3.3.) Herramientas y estrategias adquiridas*
	<i>G)PROGRA MA</i> <i>¿Qué importancia o valor le conceden los alumnos al programa?</i>	G.1.) Calidad global del programa percibida por los alumnos	G.1.1.) Valoración	G.1.1.1.) Valoración positiva del programa* G.1.1.2.) Percepción del programa como algo positivo para todos*
			G.1.2.) Descripción	G.1.2.1.) Descripción del programa*
			G.1.3.) Sensibili-zación	G.1.3.1.) Inquietudes y aspiraciones de crecimiento personal despertadas por el programa*

Establecidas las preguntas, los indicadores y las variables de la evaluación, quizá fue el apartado de los instrumentos uno de los más complejos. Se realizó un gran esfuerzo por

encontrar y elaborar instrumentos que permitieran valorar las principales variables a las que se llegó tras analizar las preguntas de evaluación planteadas. Fundamentalmente, la intención era conocer y valorar la calidad del programa, de sus actividades y de la intervención realizada con ellas, y cuál era el nivel de conciencia emocional y de madurez moral de los alumnos que formaron parte de esta experiencia.

En esta evaluación se han utilizado distintos instrumentos, la mayoría de los cuales han sido diseñados para esta investigación⁶:

A. Escalas:

- a. *Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS)* (Lane, R.D. y cols., 1990). Es una prueba que se ha traducido y adaptado al idioma y la edad de los alumnos que formaron parte de este estudio y que permite valorar el nivel de conciencia emocional a través de 20 escenarios en los que se debe indicar qué emociones provocaría –en ellos y en el otro- cada una de las situaciones que se plantean.
- b. Prueba de vocabulario del WISC-R. Determina el nivel de desarrollo de la capacidad de expresión verbal de los sujetos.

B. Cuestionarios:

- a. *Cuestionario de Autonomía y Autodominio Moral*. Se diseñó basándonos en la fundamentación del programa y en él se plantean 15 casos en los que se representan diferentes actitudes y disposiciones morales de forma que los alumnos han de escoger la postura con la que se identifican, expresar cómo se sienten y, por último, señalar con cual se podrían sentir mejor)
- b. *Cuestionario de evaluación de las Actividades*. Se plantearon una serie de cuestiones tanto cerradas como abiertas con la intención de obtener información directa sobre las sesiones y su desarrollo y de recoger datos aportados por quienes recibieron la intervención sobre la calidad y el funcionamiento de las actividades)
- c. *Cuestionario de Autohabla*. Consta de 5 cuestiones abiertas que tratan de valorar la capacidad de autoobservación y autorreflexión -el diálogo interno o

⁶ Puede encontrarse una descripción detallada de los cuestionarios: "Cuestionario de Autonomía y Autodominio Moral", "Cuestionario de Evaluación de Actividades", el "Cuestionario de Autohabla" y el "Cuestionario Global del programa" en Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005 a, p. 135 y ss.) -véase cita completa en la bibliografía- .

autohabla- a la vez que favorecía que los alumnos verbalizaran lo que iban aprendiendo y comprendieran mejor su valor y utilidad.

- d. *Cuestionario Global del programa*. Este instrumento se pensó para obtener información sobre la valoración global que los alumnos hacían del programa, sobre su satisfacción con él y sobre el valor o importancia que le concedían a esta experiencia.

C. Entrevistas:

- a. *Entrevistas personales*. Su propósito fue obtener datos de los propios alumnos que habían recibido el programa por lo que se decidió seguir un modelo de entrevista semiestructurada y *ad hoc* buscando información concreta sobre algunas cuestiones que interesaba concretar y matizar.

D. Observación:

- a. *Diario*. Se realizó en cada sesión, intentando ser sistemático y apuntando todos los detalles que podían tener algún interés para interpretar el resto de la información recogida con los demás instrumentos.
- b. *Grabación de las sesiones en vídeo*. Su principal uso fue el de confirmar y, en ocasiones, ampliar las impresiones y anotaciones realizadas en el diario y comprobar algunas cuestiones relacionadas con la organización y la secuencia de las actividades, con la formación de los grupos de trabajo o con el interés y la participación mostrada por los distintos alumnos.

E. Otros procedimientos:

- a. *Análisis de las actividades de los alumnos*. A través de las fichas y hojas de trabajo que iban realizando en las distintas actividades.
- b. *Plantillas para el análisis del programa en sí mismo*. Como señala el modelo de Pérez Juste (1995b) se tuvo en cuenta su contenido, su calidad técnica y su evaluabilidad..

Como puede observarse bastantes de los instrumentos de medida proporcionan datos más cercanos a lo cualitativo que a lo cuantitativo. El ya citado propósito de favorecer la comprensión y reflexión desde la acción invitó a una investigación fundamentalmente descriptiva y cualitativa. Con todo, y precisamente por el enriquecimiento que supondría la “complementariedad metodológica” no se descartó el uso de medidas y valoraciones más cuantitativas siempre que fueran posibles.

Resultados

Una vez analizados y valorados los datos recogidos, resumimos algunos de los principales resultados:

1) *Respecto a la estructura del programa*, se puede decir que en general las sesiones y actividades que contiene han sido valoradas por los alumnos como interesantes y divertidas y, además, han conseguido que se implicaran en tareas con las que no estaban familiarizados y que aprendieran cuestiones importantes para su vida. Sin embargo, también es cierto que en muchas ocasiones las sesiones les han resultado difíciles, y algunos alumnos han dejado constancia de la necesidad de disponer de más tiempo y ayuda para realizar ciertas actividades incluidas en esta intervención. Una impresión que se fue contrastando a medida que se aplicaba el programa fue la dificultad que presentaban los alumnos para analizar cuestiones relacionadas con su vida personal y circunstancias. A pesar de haber hecho, previa aplicación, un gran esfuerzo de adaptación del material a su edad, durante el proceso fue necesario ejemplificar y dedicar mucho tiempo a guiar los procesos de reflexión que requerían cierta introspección.

2) *Respecto a la aplicación del programa*, se ha observado que las características que comparten las sesiones mejor valoradas son las siguientes: requieren trabajo en grupo, favorecen la participación activa, son vivenciales, dinámicas, creativas y originales, y no suponen mucho trabajo por escrito. Parece importante que este tipo de programas se distancien en sus dinámicas de aquello a lo que habitualmente se asocia el trabajo escolar, lo que familiarmente solemos denominar tareas de lápiz y papel.

3) *Respecto a los resultados* que se han obtenido, en líneas generales se puede decir que la mayoría de los alumnos han visto mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones y de modo especial las alumnas. Además, y también de un modo más significativo en éstas, se puede observar un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduzca a una mayor madurez personal. En la tabla 5 se incluye un resumen de las respuestas que dieron los alumnos durante el proceso de evaluación y que da cuenta gráficamente de qué cambios percibieron ellos mientras realizaban el programa.

Tabla 5. Cambios percibidos por los alumnos durante la aplicación del PECEMO

ALGUNOS DE LOS DESCUBRIMIENTOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS Y ALGUNAS DE LAS CUESTIONES DE LAS QUE HAN TOMADO CONCIENCIA DURANTE Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA
<p>ME HE DADO CUENTA DE "Que podría ser más comprensivo"; "Que tengo que cambiar cosas"; "Que si cada uno pone algo de empeño todo puede ser mejor"; "Que tengo que reflexionar más"; "Que algunas veces no sabes reconocer cosas que te pasan"; "Que me cuesta pensar sobre mis cosas"; "Que no siempre tengo que hacer lo que quiero".</p>
<p>HE DESCUBIERTO QUE "Soy un poco egoísta"; "Cómo me ven los demás"; "Que tengo muchas más sensaciones de las que yo creía"; "Cómo se sienten los demás conmigo"; "Que no es fácil expresar los sentimientos de cada uno y que no es bueno ocultar nuestros sentimientos"; "Lo que me ayuda a sentirme bien".</p>
<p>HE CAMBIADO PORQUE AHORA "Me fijo mejor cómo me comporto en cada situación"; "Analizo mis sentimientos con más detenimiento"; "Cuando me surgen problemillas de los de siempre antes les daba mucha importancia y ahora me doy cuenta de que no son tan grandes"; "No soy tan testarudo"; "Comprendo más mis sentimientos".</p>
<p>HE NOTADO CAMBIOS EN MIS COMPAÑEROS Y EN MIS RELACIONES Y AHORA "Han mejorado las relaciones y hay más confianza para expresarse y contar los problemas"; "Me relaciono mejor y más cómodo"; "Todos en general han cambiado, se han abierto más y hay más confianza"; "Comprendo más los sentimientos de los demás"; "Me llevo mejor con mis amigos".</p>
<p>ESTA EXPERIENCIA HA SIDO MUY INTERESANTE Y ÚTIL PORQUE "Mejora mucho los campos de las relaciones y las emociones"; "Me ha parecido muy bien porque en la formación de una persona no sólo cuenta lo académico, también las personas, sentimientos y pensamientos"; "Me ha gustado todo en general porque de todo sacas algo"; "Ha sido interesante ya que he aprendido cosas nuevas".</p>
<p>SERÍA MUY POSITIVO REALIZARLO CON TODO EL COLEGIO Y CON LOS PROFESORES PORQUE "Ayudaría a los alumnos a llevarse mejor con los profesores y a respetarse más"; "Animaría a los alumnos y se conocerían"; "Sería positivo porque no se le da importancia casi a las sensaciones, emociones y sentimientos y yo creo que es un tema muy importante para las personas, más que las matemáticas o la lengua"; "Sería bueno que todos los alumnos experimentasen lo que hemos experimentado nosotros y aprendieran todo lo que hemos hecho en estas sesiones".</p>

Por último, los alumnos han valorado esta experiencia como muy positiva, útil e interesante y, además, señalan que sería conveniente realizar este tipo de actividades y experiencias con sus propios profesores y con todos sus compañeros ya que creen que mejoraría la confianza y las relaciones que mantienen entre sí y que aprenderían cuestiones relevantes para su vida.

Las preguntas planteadas en esta evaluación sólo representan una pequeña parte de todas las cuestiones que es importante y necesario conocer y valorar para mejorar un programa educativo. Por ello es nuestro deseo seguir realizando estudios en este sentido y estimular a otros investigadores para que lleven a cabo evaluaciones externas y rigurosas tanto del programa en sí mismo, como de su aplicación y de sus resultados.

A modo de reflexión

Una vez que se parte de la premisa de que la escuela ha de atender a la educación integral del alumno y de que, por tanto, debe incluir entre sus objetivos fundamentales el logro de un adecuado desarrollo socioemocional y moral de todos los educandos, creemos que es imprescindible llevar a cabo esta formación de forma conjunta e integrada ya que de este modo se ampliarán y mejorarán los resultados que se puedan lograr. Nuestro programa intenta ser una aportación en este sentido.

A pesar de que el interés que existe en la actualidad por las teorías que estudian la inteligencia personal y emocional ha permitido que se recupere el estudio de la afectividad y de las capacidades que hacen a las personas más competentes desde el punto de vista emocional, existen aún pocas investigaciones que traten de esclarecer en qué consiste y cómo se desarrolla y favorece la conciencia emocional y, por tanto, es necesario seguir realizando estudios en esta dirección.

Asimismo, porque creemos que este tipo de educación, llamémosla personal, es tan valiosa como los aprendizajes técnicos e instrumentales para la promoción de los alumnos - pues la preparación para la vida es objetivo básico de todo educador en los ámbitos formal y no formal -, se convierte en una exigencia, ante la que no caven excusas, diseñar materiales para la práctica educativa, evaluarlos y divulgarlos con el fin de que sean incluidos en el currículo ordinario y con la estrategia curricular que se ajuste mejor a las condiciones del

entorno educativo. Este reto, antes que verse como una carga debería concebirse como una oportunidad llena de ventajas no sólo para los alumnos, sino también para los profesores, los padres, la comunidad educativa y la sociedad en general.

En este sentido, y como recomendaciones concretas para mejorar el uso del programa PECEMO, destacamos las siguientes sugerencias:

1) Hay que adaptar y flexibilizar el programa a los momentos y circunstancias de los alumnos de manera que, según vayan funcionando las sesiones, se analice y decida qué actividad es más adecuada para la siguiente sesión. Por ejemplo, una de las observaciones realizadas en la aplicación de este programa ha sido que parece conveniente combinar las sesiones de manera que nunca sean consecutivas dos con características similares en la forma de agrupar a los alumnos, en la cantidad de trabajo individual y por escrito que requieren, o en el grado de participación activa que exigen.

2) Es necesario implicar a los alumnos en la marcha de las sesiones, contar con su opinión y consejo e incluso dejarles decidir alguna cuestión relacionada con la forma de trabajar o con algunos de los temas a tratar es, igualmente, un aliciente que se ha visto que les impulsa a esforzarse y a no perder la ilusión por el trabajo que se va realizando.

3) El efecto sorpresa y novedad es también algo con lo que hay que contar. A medida que avanzaban los días se podía percibir como algunos de ellos iban perdiendo el interés, pero cuando en algún momento se introducía de nuevo algo que les sorprendía gratamente recuperaban, al menos en parte, ese entusiasmo perdido.

4) La formación de los grupos debe ser una cuestión muy tenida en cuenta, y aunque al principio puede ser adecuado dejarles escoger a las personas con las que quieren trabajar para que no se sientan excesivamente inseguros o incómodos, después es positivo cambiar los grupos y no al azar. Las impresiones extraídas de esta experiencia son que en algunas actividades y para algunos alumnos puede ser más beneficioso que los grupos sean más homogéneos (como puede ser por ejemplo en actividades con una fuerte carga emocional y alumnos muy inseguros) pero para la mayoría de los alumnos la diversidad favorece más la apertura y el aprendizaje. En este sentido se ha visto que, por ejemplo, un grupo en el que todos son tímidos no favorece la participación y que un grupo en el que varios de sus miembros no tienen interés por el trabajo a realizar puede llegar a desmotivar a los demás.

5) La disciplina es una cuestión fundamental y complicada de llevar a cabo. Es muy importante mantener el equilibrio entre la falta y el exceso de confianza. Además, lograr un clima en el que se trabaje en silencio, cuando sea lo apropiado, en el que se respete y escuche a todos los compañeros por igual y en el que nadie trate de acaparar la atención ni de inhibir las iniciativas del resto es una de las claves para obtener mayor éxito con estas intervenciones. Tras esta breve experiencia con la aplicación de la versión reducida del PECEMO se podría pensar en el interés que tendría dedicar algunas de las sesiones iniciales, de forma casi exclusiva, a despertar en los alumnos actitudes positivas hacia el silencio, la escucha y el respeto por los demás. Aunque en un principio suponga "perder" alguna sesión para trabajar contenidos más propios del programa, a la larga se ganará tiempo y esfuerzo y se logrará un clima adecuado, que se podrá mantener a lo largo de todas las sesiones y que favorecerá la marcha del programa.

6) Fomentar y estimular la participación y la intervención de los alumnos durante las sesiones y en los momentos de debate también es un aspecto fundamental a la vez que complejo. No se debe esperar a que tomen ellos la iniciativa de participar ni obligarles a hacerlo, lo mejor puede ser una fórmula intermedia en la que sin sentirse presionados vayan participando cada día un poco más. Se ha observado que los debates funcionan mejor cuando se comienzan con preguntas y comentarios que les mueven e interesan, que sienten como algo que les sucede a ellos y que entienden "aquí y ahora". Se puede hablar del futuro, del pasado, de cuestiones de fondo y trascendentales para la vida, pero puede que sea mejor hacerlo partiendo de lo concreto, cotidiano y cercano, al menos en las edades en las que se ha aplicado este programa. Además, y como ya se ha señalado, lograr un clima de respeto, silencio y escucha mutua es fundamental para que aumente la participación de todos los alumnos.

7) Podría ser adecuado que en cada sesión y, aunque sólo fuera durante unos minutos, se dedicara un espacio a despertar su interés, a "engancharlos" con el tema que se va a trabajar. Es muy favorable para lograr esto acercar todo lo posible el contenido de la sesión a su vida real, ejemplificar y buscar la forma de que se sientan representados en lo que se va a trabajar ese día. Se ha visto que incluir siempre algún momento más dinámico, vivencial y atractivo es un buen modo de mantener, e incluso aumentar, su interés por las sesiones.

8) Es clave que exista en todos los implicados (instructor, alumnos, centro, padres) la creencia general de que estas cuestiones se pueden enseñar, se pueden aprender y que merece la pena hacerlo.

Referencias

- AAVV⁷ (1997). Estrategias en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 49-54.
- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte, C. (2005a). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte, C. (2005b). Emoción y educación moral, en Álvarez González, M. y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y Tutoría*. PD. nº 26. Septiembre.
- Altable, C. (1997). Coeducación sentimental. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 64-68.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Praxis.
- Averrill, J. R. y Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. En K. T. Strongman (Ed.) *International review of studies on emotion (vol. 1)*. London: Wiley and Sons.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ben-Ze'ev, A. (2001). Precipitous of the subtlety of emotions. *Psychology*, 12, 1-21.
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 (2), 73-102.
- Berkowitz, M. W. (1998). *The education of the complete moral person*. [Versión electrónica]. Disponible: <http://tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/aotm/article3.html> [2001, agosto].
- Berkowitz, M. W. (1999). Building a good person. En M. M. Williams y E. Schaps (Eds.) *Character education: The foundation for teacher education*. Washington: Character Education Partnership.
- Bisquerra, R (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R y Álvarez, M. (1996) Áreas de intervención, pp. 99-109, en M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Blasi, A. (1983) Moral cognition and moral action: A theoretical perspective, *Developmental Review*, 3, pp.178-210.
- Blasi, A. (1993) The development of identity: Some implications for moral functioning, en G. G. Noam y T. E. Wren (eds.) *The moral self*. Massachusetts: The MIT Press.

- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29 (1), 1-19.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calderón, C. (2001). Propuestas de educación emocional en la escuela: "Cóctel de frutas". *Aula de Innovación Educativa*, 101, 68-72.
- Ciarrochi, J.; Chan, A.; Caputi, P. y Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. En J. Ciarrochi; J. Forgas y J. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Covey, S. R. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuesta, R. (2001). *Escaparse de las prisiones interiores*. México: Oxford University Press.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Chile: Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Darder, P. (1998). Las emociones y la educación. *Aula de Innovación educativa*, 71, 6-9.
- De la Cruz, M. V. y Mazaira, M. C. (1992). *DSA: Programa de Desarrollo Socio-Afectivo*. Madrid: TEA.
- De la Fuente, J. (2000). Taller de mejora personal: aprendemos a regular nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 543-572.
- De Miguel Vallejo, M. J. (1997). Pensar los afectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 60-63.
- Dennett, D. (1996). *Contenido y conciencia*. Barcelona: Gedisa.

⁷ El artículo lo firman el profesor Félix López Sanchez (Universidad de Salamanca) y el Equipo Coordinador del Programa Harimaguanda (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias)

- Díez, A y Martí, J. (1998a). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 73-74, 83-96, Suplemento Aula Material.
- Díez, A y Martí, J. (1998b). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 83-97, Suplemento Aula Material.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review Psychology*, 51, 665-697.
- Elias, M.; Hunter, L. y Kress, J. (2001) Emotional intelligence and education, en J. Ciarrochi; J. Forgas y J. Mayer (eds.) *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elias, M.; Zins, J.; Weissberg, R.; Frey, K.; Greenberg, M.; Haynes, N.; Kessler, R.; Schwabstone, M. y Shriver, T. (1997) *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, A. y Grieger, R. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Emotional Intelligence Service (1999). *The Emotional Competence Framework*. [Versión electrónica]. Disponible: http://207.239.11.233/about_ei/framework.html [1999, febrero].
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000a). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2000b). The undoing effect of positive emotions *Motivation and Emotion*, 24 (4), 237-258.
- Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being *Psychological Science*, 13 (2), 172-175.
- Freedman, J. M.; Jensen, A. L.; Rideout, M. C. y Freedman, P. E. (1998). *Handle with care. The emotional intelligence activity book*. San Mateo, CA: Six Seconds.
- García, R. y Candela, I. (1998) La educación emocional, en V.V.A.A. *Filosofía de la educación hoy. Temas*. Madrid: Dykinson.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gendlin, E. (1981). *Focusing. Proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Graczyk, P.; Weissberg, R.; Payton, J.; Elias, M.; Greenberg, M. y Zins, J. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenberg, L. S. (1993). Emotion and change processes in psychotherapy. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: Una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- GROP (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000a). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000b). El misterio del niño que se abstenía de comer caramelos. La educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Güell, O. (2000). Seis ejercicios de inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Hernández, P. (2000). Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En J. Beltrán (Ed.) *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. (2001). Disponer de un proyecto personal. Contar con valores y proyectos adecuados. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 43-50.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1993). *PIECAP: Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal*. "Aprendiendo a realizarnos." Madrid: TEA.

- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1999). *IDAFE: Dando pasos para la autorrealización*. La Laguna: Tafor.
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1999) Autoconcepto, en M. Álvarez y R. Bisquerra (coords) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Hoffman, M. L. (1991) Empathy, social cognition, and moral action, en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.) *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1992) La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral, en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.) *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo Moral y Empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Lane, R. (2000). Levels of emotional awareness. Neurological, psychological, and social perspectives. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal Psychiatry*, 144 (2), 133-143.
- Lane, R. D.; Ahern, G. L.; Schwartz, G. E. y Kaszniak, A. W. (1997). Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Society of Biological Psychiatry*, 42, 834-844.
- Lane, R. D.; Quinlan, D. M.; Schwartz, G. E.; Walker, P. A. y Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2), 124-134.
- Lane, R. D.; Reiman, E. M.; Axelrod, B.; Lang-Sheng, Y.; Holmes, A. y Schwartz, G. E. (1998). Neural correlates of levels of emotional awareness: Evidence of an interaction between emotion and attention in the anterior cingulate cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10 (4), 525-535.
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences. Handbook for expanding intelligence*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, 267-289.
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional networks in the brain. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.

- LeDoux, J. E. (1994). Cognitive-emotional interactions in the brain. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.) *The nature of emotion. Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster. (Ed. Cast.: *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta, 2000).
- Lega, L; Caballo, V. y Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional-emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- López, F. (1992) La inserción del desarrollo socio-personal en el curriculum escolar, en C. Borrego de Dios (ed.) *Curriculum y desarrollo socio-personal*: Sevilla, Alfar.
- Martinez Clares, P. (2002) *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Mayer, J.D. (2004). Inteligencia Emocional y Educación. Conferencia de clausura del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa, Almería, 30 de marzo a 2 de abril.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi; J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence in everyday life. A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J. D. y Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 119-132.
- Mayer, J. D. y Mitchell, D. C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 5, 43-75.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.

- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R. Bar-On y Parker, J. (Eds.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monereo, C. (2000). La atención a la diversidad emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Montada, L. (1993). Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions. En G. G. Noam y T. E. Wren (Eds.) *The moral self*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Oakley, J. (1992). *Morality and the emotions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (coords.) (2001) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pérez Juste, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. *Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- Pérez Juste, R. (1995a). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Coords.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1995b). Metodología para la evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Coords.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1995c). Evaluación interna de programas educativos. En R. Pérez Juste; J. L. García Llamas y C. Martínez Mediano (Coords.) *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1997). La evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed.) *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Juste, R. (2000a). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2000b). La evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones. *Ponencia presentada al XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Psicología. "Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio"*. Madrid 26-30 septiembre de 2000.

- Richardson, R. y Evans, E. (1997). *Connecting with others. Lessons for teaching social and emotional competence I, II y III*. Illinois: Research Press.
- Roebben, B. (1995). Catching a glimpse of the palace of reason: The education of moral emotions. *Journal of Moral Education*, 24 (2), 185-197.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. Thompson (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation (vol. 36). Socioemotional development*. Lincoln:University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychology*, 55 (1), 5-14.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Shepard, R.; Fasko, D. y Osborne, F. (1999). Intrapersonal intelligence: Affective factors in thinking. *Education*, 119 (4), 633-642.
- Sherman, N. (1989). *The fabric of character*. Oxford: Clarendon Press.
- Sherman, N. (1997). *Making a necessity of virtue. Aristotle and Kant on virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Six Seconds (1999). *Know, Choose, Give. Six Seconds' EQ Model*. [Versión electrónica]. Disponible: www.6seconds.org/eq/eqmodel.html [1999, febrero].
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I.Q.* New York: Cambridge University Press.
- Stocker, M. (1996). *Valuing emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Stone-McCown, K.; Freedman, J. M.; Jensen, A. L. y Rideout, M. C. (1998). *Self Science: The emotional intelligence curriculum*. San Mateo, CA: Six Seconds.

- Sunderland, M. y Engleheart, P. (1993). *Draw on your emotions*. Oxon: Winslow Press.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional I, II, III, IV y V. Método EOS. Educación Primaria, ESO y Bachillerato*. Madrid: EOS.
- Vopel, K. W. (1998a). *Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos. Motivación. Confianza. Sinceridad*. Madrid: CCS.
- Vopel, K. W. (1998b). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Valores, objetivos e intereses. Escuela y aprendizaje. Trabajo y tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Zigler, R. L. (1998). The four domains of moral education: The contributions of Dewey, Alexander and Goleman to a comprehensive taxonomy. *Journal of Moral Education*, 27 (1), 19-32.
- Zigler, R. L. (1999). The formation and transformation of moral impulse. *Journal of Moral Education*, 28 (4), 445-457.

[Página en blanco por razones de paginación]