

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-MORAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA PECEMO: DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN

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

RESUMEN

A partir de las investigaciones más recientes sobre competencia emocional y la revisión de las principales teorías de educación moral, este escrito estudia las conexiones entre la conciencia emocional y su influencia en el comportamiento moral. Sobre la documentación recabada se ha elaborado un programa de educación afectivo-moral (PECEMO) del que se presenta una breve descripción y una selección de los resultados de su evaluación.

ABSTRACT

Beginning with more recent investigations over emotional competence and review of main theories of moral education, this paper studies connentions between emotional conscience and its influence on moral behaviour. With the obtained information has been elaborated an affective moral education program (PECEMO), from which is presented a brief description and results selection of its evaluation.

Palabras clave: Inteligencia emocional; educación moral; conciencia emocional; evaluación de programas; programa educativo afectivo-moral.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad son muchos los estudios que enfatizan las ventajas de educar la conciencia emocional y que señalan a ésta como la condición necesaria para desarrollar el resto de las 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 intuía y confirmaba cómo eran muchas las transferencias e influencias que el desarrollo de la *conciencia emocional* tenía sobre otros aspectos del desarrollo humano, entre ellos, 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.

- Por otro lado, la educación emocional puede enriquecerse trabajando de forma integrada con la educación moral, evitando así que una persona extremadamente hábil con sus emociones utilice su competencia emocional para fines poco personalizadores y humanitarios. John Mayer reconocía en el último Congreso Internacional de Psicología y Educación (Mayer, 2004): «La inteligencia emocional en una mala persona es una mala idea».

CONCIENCIA EMOCIONAL

Ante este panorama, se decidió tomar como punto de partida los trabajos más actuales sobre inteligencia personal e interpersonal, en los que *la conciencia emocional se perfila como la capacidad clave para poder desarrollar otras competencias más complejas tanto personales como sociales* (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). Gracias a estos estudios ha aumentado el interés de la investigación por conocer más y mejor todas las cuestiones relacionadas con el desarrollo y el crecimiento emocional, lo cual permite ir realizando importantes avances y reflexiones en este ámbito.

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 una emoción sin que se haya dado ni reflexión ni deliberación. 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 y que, por tanto, cabe la posibilidad de responder a ciertas

circunstancias de forma tan rápida que la persona no es realmente consciente de lo que está sucediendo ni puede, entonces, decidir si la respuesta que dará es o no la más adecuada. En consecuencia, esta vía de procesamiento es útil en situaciones de alarma o urgencia pero inútil, e incluso dramática, cuando se sigue utilizando en otros contextos que precisan de calma más que de impulsividad, o de prudencia y tacto más que de precipitación. La amígdala tiene memoria y en situaciones que pueden ser altamente significativas para la persona —y que en su historia previa se hayan vivido intensamente—, puede activar los sistemas de alarma y llevar a conductas desproporcionadas que afecten al propio desarrollo personal y de relaciones, si no se aprenden a reconocer y controlar las emociones.

Por su parte Damasio (1994), en la revisión de cientos de casos con daño cerebral estudiados durante años, nos advierte que la disección cartesiana razón-emoción no se sostiene con las aportaciones de los estudios actuales. Pensamos con las emociones, procesamos la información con ellas y gracias a ellas, y tomamos decisiones de vital importancia bajo sus auspicios. Como diría Bruner (1991), las personas «persensan».

Por otro lado, desde la Psicología y la Psicoterapia, 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 la inconsistencia con la que a veces los humanos nos movemos y, lo que es peor, nos relacionamos. ¿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 propios problemas?, o ¿en cuántas ocasiones utilizamos la crítica y el culpar a los demás para no reconocer la responsabilidad personal que nos corresponde?

Ser consciente de las emociones nos ofrece una información imprescindible para conocer lo que es personalmente significativo y para saber si las cosas marchan bien o no, de forma que la persona puede reflexionar sobre lo que pasa y actuar con responsabilidad. *Prestar atención a los sentimientos da color, significado y valor a la vida. No sólo hay que tomar conciencia de las emociones sino de cuáles son saludables y contribuyen a tener una vida más plena y cuáles son desadaptativas y perjudiciales.*

RELACIONES ENTRE CONCIENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTO MORAL

Las estrechas relaciones observadas entre la conciencia emocional y el crecimiento o desarrollo moral de la persona, según la bibliografía consultada (Oakley, 1992; Montada, 1993; Stocker, 1996; Sherman, 1989 y 1997; Fredrickson, 1998, 2000a, 2000b y 2002; Blasi, 1999; Damasio, 1994 e Isen, 2000); se explica, de forma muy breve y concisa, 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. Tienen capacidad para facilitar la comprensión de cuál 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. Las emociones pueden ofrecer guías para la acción y 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. Asimismo, en cuarto y último lugar, las emociones contribuyen al buen juicio y al entendimiento, al amor y la amistad, a la valoración de la dignidad propia y ajena, y a la formación de hábitos y virtudes conscientes e intencionales.

Además, 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.

Igualmente, las emociones pueden poner de relieve las motivaciones e intenciones sutiles y últimas de una acción moral. De hecho no es difícil imaginar que no es lo mismo una acción moral motivada por el miedo que por el amor aunque, aparentemente, el resultado final sea el mismo. Esto

es todavía más claro si la emoción del temor mueve de forma habitual este tipo de acciones. Quizá la acción visible es similar, pero la autonomía y la libertad que dan cuenta de la madurez moral, pueden ser sin duda cuestionadas. Ser o no consciente de lo que uno siente; expresar sistemáticamente las emociones haciendo daño al otro; manipular e influir en los demás para lograr lo que uno quiere o para reducir los sentimientos de inseguridad o culpa de forma habitual; tomar decisiones vitales determinadas por un excesivo miedo o vergüenza, pueden verse como impedimentos para lograr la libertad personal y la madurez moral deseadas.

Desde nuestro punto de vista, *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.* Por supuesto, para ello es también fundamental *aprender, de forma paralela, a referir y poner en conexión nuestro mundo emocional con los principios y valores morales.*

PROGRAMA EDUCATIVO DE CRECIMIENTO EMOCIONAL Y MORAL (PECEMO) ¹

Las dos ideas fundamentales sobre las que se sustenta el diseño de este programa se pueden concretar: en primer

¹ Alonso-Gancedo, N. e Iriarte, C. (en prensa), **Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral: PECEMO.**, Málaga: Aljibe.

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 principios éticos, pero a la par que se potencian los procesos de personalización que permiten un conocimiento más profundo de uno mismo y una actuación que parte desde un centro personal, de tal manera que sea más probable que la persona llegue a actuar, y no sólo a pensar, como un agente moral libre, maduro y responsable.

Con esta propuesta educativa se pretendía:

- Por un lado, llegar a la práctica educativa y ofrecer un material de trabajo útil para el ámbito escolar aunque, a medida que se fue elaborando, se vio que también podía resultar útil, con las debidas adaptaciones, para el ámbito no formal o comunitario (asistentes sociales, formación de adultos, ámbito clínico, formación de ocio y tiempo libre...).
- Por otro lado, se pretendía ofrecer una alternativa, por supuesto sin menospreciar las ya existentes, a los programas de educación moral que en nuestro país [España] se centran prioritaria, y a veces casi exclusivamente, en el desarrollo del razonamiento y juicio moral.
- Y a su vez, en tercer y último lugar, se quería ofrecer 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 educativas y se han ido tomando, adaptando, combinando y ampliando los objetivos, contenidos y actividades que de un modo u otro apuntaban: a) hacia la toma de conciencia de las emociones; b) hacia la toma de conciencia de la resonancia afectiva que tiene la propia forma de entender y vivir la vida; y c) hacia 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 con la finalidad fundamental que tenía el programa de desarrollar en los alumnos algunas de las disposiciones que favorecen la madurez y la adquisición de un sentido moral que dé orden, coherencia y dirección a la existencia.

1. Finalidades Generales y Concretas del Programa

A continuación se detallan la finalidad general (numerada) y las finalidades concretas (con letra):

- 1) *Desarrollar la autoconciencia emocional.*
 - a. Experimentar e interpretar adecuadamente las emociones, su evolución (causas y consecuencias), intensidad, razón de ser y proporción adecuada, así como las relaciones entre ellas.

- b. Reconocer las disonancias internas (emociones entre sí; entre emociones, pensamiento y conducta, y principios y valores morales).
 - c. Desarrollar el lenguaje sobre las emociones (expresarlas y etiquetarlas).
 - d. Reconocer, comprender y desarrollar la expresión no verbal de las emociones en uno mismo y en los demás.
- 2) *Mejorar la conciencia de las emociones del otro.*
- a. Aprender a comunicarse afectivamente (escucha empática, comprensión, implicación, respeto, preocupación).
 - b. Tomar conciencia de nuestras autopercepciones («censuras») y de cómo nos perciben los demás.
- 3) *Favorecer el desarrollo de valores consistentes, reflexivos y de convivencia.*
- a. Reconocer en qué medida no se reflejan en su vida diaria.
 - b. Aumentar la capacidad de compromiso (mover a desear y actuar).
- 4) *Fomentar valores de sentido (de realización), para lograr una vida personal e interpersonal plena y saludable.*
- 5) *Estimular el logro de la autonomía y el autodomnio moral.*
- a. En el pensar (prudencia), identificando pensamientos irracionales y mensajes negativos que produce uno hacia sí mismo.
 - b. En el sentir y actuar (moderación y fortaleza), tomar conciencia de los patrones propios de comportamiento, ampliarlos y saber escoger el más adecuado.

- c. Conseguir control emocional suficiente para desarrollar una autoestima adecuada y sentimientos de vergüenza y culpa equilibrados.
- d. Desarrollar el «miedo positivo», que estimule el esfuerzo y la persistencia, la flexibilidad y la capacidad para innovar y cambiar.
- e. Anticipar situaciones negativas antes de que se produzcan. Saber pedir ayuda. Desarrollar recursos.
- f. Ser proactivo, desarrollar responsabilidad personal y estrategias para tomar decisiones conscientes y apropiadas, y fortaleza para asumir retos.

2. Contenidos y Áreas de Trabajo

Las áreas o contenidos del programa PECEMO son:

1. Autoconciencia emocional (toma de conciencia de las emociones, 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 proactivos.
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.
12. Moderación y control emocional.

3. Estructura del Programa y de las Sesiones

En el programa, las áreas de trabajo expuestas se distribuyen en cuatro grandes bloques:

- En el primer bloque —«Actividades de introducción y diagnóstico inicial»— se favorece el conocimiento y la expresión de algunos de los sentimientos más comunes y de las preocupaciones, intereses y necesidades de los alumnos, tratando en todo momento de aumentar la sensación de confianza y respeto hacia los demás. A través de las distintas actividades, los alumnos comprenderán en qué consistirá el programa, el número de sesiones y las reglas del juego a respetar, buscando que comprendan la relevancia de trabajar estas cuestiones e interesarse por el programa.
- En el segundo y el tercer bloques —«Actividades de desarrollo» y «Actividades de consolidación»—, la intención fundamental es aumentar la conciencia emocional a través del conocimiento y 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 esto 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. A través de las actividades se intenta profundizar en el clima de seguridad a fin de lograr una mayor apertura e implicación, así como una mayor aceptación de los alumnos a través del autoconocimiento y comprensión de sí mismos, lo que permite aumentar la sensación de libertad y responsabilidad.

- Por último, el cuarto bloque —«Actividades de despedida y valoración final»— tiene como objetivo principal aumentar la conciencia de los aprendizajes y de los cambios logrados, de los recursos adquiridos (sabiendo cómo y cuándo son útiles) y de celebrar y valorar el esfuerzo invertido, y los éxitos conseguidos, favoreciendo una actitud optimista y de ilusión por seguir avanzando en el crecimiento personal.

En estos cuatro grandes bloques se distribuyen un total de 32 actividades o sesiones. Dichas sesiones están pensadas para estimular en los alumnos la vivencia emocional, la reflexión, el autoanálisis, a la luz de valores y principios morales, y las acciones que conlleven sus compromisos de mejora. Para ello se comienza realizando una experiencia afectiva que despierte en ellos distintos sentimientos a fin de reflexionar y encontrar significado a lo que han descubierto para cambiar y mejorar sus vidas. Esta secuencia se refleja en la estructura de todas las actividades que contiene el programa, en tres apartados que hemos denominado: *afección*, *reflexión* y *sentido*. Además, en cada una, se especifica el objetivo, tiempo mínimo (orientativo), materiales necesarios para llevarla a cabo y observaciones para la persona que dirige el programa.

Asimismo, el programa consta de varios anexos en los que puede hallarse material adicional para el profesor, actividades para modificar y completar el programa, así como las hojas de trabajo necesarias para realizar las distintas actividades.

4. Evaluación del Programa

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, si exceptuamos el esfuerzo del grupo de trabajo de Bisquera (Álvarez y cols., 2000, 2001).

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 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 artículo.

Una vez finalizada la aplicación, se realizó una evaluación de programas siguiendo el modelo general propuesto por Pérez Juste (1995a, 1995b, 1995c, 1997, 2000) y teniendo como idea de fondo realizar 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 para extraer sugerencias y orientaciones que sirvieran para otras intervenciones realizadas dentro de este ámbito.

Con este propósito 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 madurez moral de los alumnos que formaron parte de esta experiencia (véanse tablas 1, 2 y 3)². Para ello, se utilizaron distintos instrumentos entre los que cabe destacar dos de ellos, por el trabajo que supuso diseñarlos y adaptarlos a esta investigación:

Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	Variables	
Programa en sí mismo A) PROGRAMA ¿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.) Actualidad 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.2.1.1.) Especificación de objetivos, actividades, metodología y evaluación.
			A.2.1.2.) Conocimiento del sentido y modo de proceder (carácter orientador).	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.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.) Evaluabilidad.	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.3.1.1.) 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.			A.3.1.2.) Claridad y precisión en la información sobre la metodología y el contenido.	

Tabla 1. Preguntas de evaluación del programa en sí mismo.

² 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.

- Por un lado, el LEAS (*Levels of Emotional Awareness Scale*)³ que, ante la falta de instrumentos en castellano que valoraran la conciencia emocional, necesitó de una importante inversión de tiempo y esfuerzo para ser traducido y adaptado al idioma y edad de la muestra que formaba parte de esta investigación.

- Por otro lado, el «Cuestionario de Autonomía y Autodominio Moral», elaborado de forma específica para esta evaluación, con la intención fundamental de contar con un instrumento que se ajustara al modo de enfocar el desarrollo moral que tenía el programa diseñado. Para ello se crearon 15 casos con los que se pretendía valorar el grado en el que los alumnos poseían disposiciones afectivo-morales relacionadas con la prudencia, el valor o la fortaleza y el equilibrio o la moderación.

Programa en su desarrollo

Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	Variables
B) SESIONES ¿Cómo han funcionado las sesiones?	B.1.) Desarrollo de las sesiones.	B.1.1.) Temporalización.	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) SESIONES ¿Cómo ha sido la actuación del instructor?	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.) Adecuación 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 comportamientos inadecuados de los alumnos.
D) SESIONES ¿Cómo ha sido el clima general de las sesiones?	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 interpersonales.	D.1.3.1.) Calidad de las relaciones entre los alumnos.

Tabla 2. Preguntas de evaluación del programa en su desarrollo.

³ Véase en la bibliografía: LANE, R. D. y cols. (1990).

Programa en sus resultados

Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	Variables
E) SUJETOS. ¿Se ha producido algún cambio en su desarrollo emocional?	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 *
F) SUJETOS. ¿Se ha producido algún cambio en su desarrollo moral?	F.1.) Madurez moral.	F.1.1.) Disposiciones que favorecen la madurez moral.	F.1.1.1.) Grado de autonomía y autodominio moral *
		F.1.2.) Logros y aprendizajes morales.	F.1.2.1.) Descubrimientos realizados *. F.1.2.2.) Cambios percibidos *. F.1.2.3.) Herramientas y estrategias adquiridas *
		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) PROGRAMA. ¿Qué importancia o valor le conceden los alumnos al programa?	G.1.) Calidad global del programa percibida por los alumnos.	G.1.2.) Descripción.	G.1.2.1.) Descripción del programa *
		G.1.3.) Sensibilización.	G.1.3.1.) Inquietudes y aspiraciones de crecimiento personal despertadas por el programa *

Tabla 3. Preguntas de evaluación del programa en sus resultados.

* 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 que se recogió esta información.

Una vez analizados y valorados los datos recogidos, algunos de los principales resultados a los que se ha llegado con esta evaluación pueden concretarse así:

- Respecto al programa en sí mismo, puede concluirse que sus bases teóricas son sólidas, actuales y relevantes, que cuenta con un diseño flexible y ambicioso. Además, de los resultados obtenidos, se desprende que es necesario seguir trabajando en la adecuación del programa a sus destinatarios, y en el desarrollo de pautas y orientaciones concretas que ayuden a sacar el máximo provecho a todas las posibilidades de esta propuesta educativa.
- Respecto al programa en su desarrollo, puede afirmarse que, en general, las sesiones han sido interesantes, divertidas y han conseguido que el alumno se implique en tareas con las que no estaba familiarizado, aprendiendo cuestiones importantes para su vida. Sin embargo, también es cierto que, en muchas ocasiones, las sesiones resultaron difíciles, y algunos alumnos dejaron constancia de la necesidad de disponer de más tiempo y ayuda para realizar algunas de las 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. Por eso, parece importante que el aplicador del programa sea flexible en la utilización del tiempo al abordar las distintas actividades y contacte muy directamente con las vivencias y necesidades de sus alumnos.

Asimismo, 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.

- En tercer lugar, y con respecto al programa en sus resultados, en líneas generales puede señalarse que la mayoría de los alumnos han visto mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones (de modo especial, las alumnas). Además, y también de un modo más significativo en éstas, puede observarse un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduzca a una mayor madurez personal. En la tabla 4 se incluye un resumen de las respuestas de los alumnos durante el proceso de evaluación y que da cuenta, gráficamente, de qué cambios percibieron mientras realizaban el programa.
- 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 profesores y 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 a llevar a cabo evaluaciones externas y rigurosas, tanto del programa en sí mismo, como de su aplicación y resultados.

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

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».

HE DESCUBIERTO... «Que soy un poco egoísta»; «Cómo me ven los demás»; «Que tengo muchas más sensaciones de las que 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».

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».

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».

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».

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».

Tabla 4. Cambios percibidos por los alumnos durante la aplicación del PECEMO.

CONCLUSIONES

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 manera conjunta e integrada, ya que así se ampliarán y mejorarán los resultados que se pueden lograr al abordarlos por separado. 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 recuperar 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 esclarezcan 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 la educación 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—, ésta debe convertirse en una exigencia, ante la que no caben excusas. Por ello, se requiere diseñar materiales para la práctica educativa, evaluarlos y divulgarlos a fin de incluirlos en el currículo ordinario y delinear la estrategia curricular que mejor se ajuste a las condiciones del entorno educativo.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO-GANCEDO, N. e IRIARTE REDÍN, C. (en prensa)., **Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral: PECEMO**., Málaga: Aljibe.
- ÁLVAREZ, M. (coord.); BISQUERRA, R.; FILELLA, G.; FITA, E.; MARTÍNEZ, F. y PÉREZ, N. (2001)., **Diseño y evaluación de programas de educación emocional**., Barcelona: CISSPRAXIS.
- ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R.; FITA, E.; MARTÍNEZ, F. y PÉREZ, N. (2000)., «Evaluación de programas de educación emocional», **Revista de Investigación Educativa**, 2 (18)., pp. 587-600.
- AVERRILL, J. R. y THOMAS-KNOWLES, C. (1991)., «Emotional creativity». En Strongman, K. T. (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.
- BLASI, A. (1999)., «Emotions and moral motivation», **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 29 (1)., pp. 1-19.
- BRUNER, J. (1991)., **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**., Madrid: Alianza.
- CIARROCHI, J.; CHAN, A.; CAPUTI, P. y ROBERTS, R. (2001)., «Measuring emotional intelligence». En Ciarrochi, J.; Forgas, J. y Mayer, J. (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.
- DAMASIO, A. R. (1994)., **El error de Descartes. La razón de las emociones**., Chile: Andrés Bello.

- FREDRICKSON, B. L. (1998)., «What good are positive emotions?», **Review of General Psychology**, 2 (3), pp. 300-319.
- FREDRICKSON, B. L. (2000a)., «Positive emotions», En Snyder, C.R. y López, S.J. (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), pp. 237-258.
- FREDRICKSON, B. L. y JOINER, T. (2002)., «Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being», **Psychological Science**, 13 (2), pp.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.
- 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.
- GOLEMAN, D. (1995)., **Inteligencia emocional**, Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, L. S. (2000)., **Emociones: Una guía interna**, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- ISEN, A. M. (2000)., «Positive affect and decision making». En Lewis, M. y Haviland, J. M. (eds.), **Handbook of emotions**, New York: Guilford Press.
- 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), pp. 124-134.
- 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, pp. 267-289.
- LEDOUX, J. E. (1993)., «Emotional networks in the brain». En Lewis, M. y Haviland, J. M. (eds.), **Handbook of emotions**, New York: Guilford Press.
- LEDOUX, J. E. (1994)., «Cognitive-emotional interactions in the brain». En Ekman, P. y Davidson, R. J. (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).
- MAYER, J. D. (2001)., «A field guide to emotional intelligence». En Ciarrochi, J.; Forgas, J. y Mayer, J. D. (eds.), **Emotional intelligence in everyday life. A scientific inquiry**, Philadelphia: Psychology Press.
- 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. 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., pp. 43-75.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1993)., «The intelligence of emotional intelligence», **Intelligence**, 17., pp. 433-442.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1995)., «Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings», **Applied and Preventive Psychology**, 4, pp. 197-208.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997)., «What is emotional

intelligence?». En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), **Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.**, New York: Basic Books.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000)., «Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability». En Bar-On, R. 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.

MONTADA, L. (1993)., «Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions». En Noam, G. G. y Wren, T. E. (eds.), **The moral self.**, Cambridge, MA: The MIT Press.

OAKLEY, J. (1992)., **Morality and the emotions.**, London: Routledge and Kegan Paul.

PÉREZ JUSTE, R. (1995 a)., «Evaluación de programas educativos». En Medina, A. y Villar, L.M. (coords.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores.**, Madrid: Universitat.

PÉREZ JUSTE, R. (1995 b)., «Metodología para la evaluación de programas educativos». En Medina, A. y Villar L.M. (coords.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores.**, Madrid: Universitat.

PÉREZ JUSTE, R. (1995c)., «Evaluación interna de programas educativos». En Pérez Juste, R.; García Llamas, J. L. y Martínez Mediano, C. (coords.), **Evaluación de programas y centros educativos.**, Madrid: UNED.

PÉREZ JUSTE, R. (1997)., «La evaluación de programas». En Salmerón, H. (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)., pp. 261-287.

SAARNI, C. (1990)., «Emotional competence: How emotions and relationships become integrated». En Thompson, R. (ed.), «Nebraska Symposium on Motivation» (vol. 36)., **Socioemotional development.**, Lincoln: University of Nebraska Press.

SAARNI, C. (1993)., «Socialization of emotion». En Lewis, M. y Haviland, J.M. (eds.), **Handbook of emotions.**, New York: Guilford Press.

SAARNI, C. (1997)., «Emotional competence and self-regulation in childhood». En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), **Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.**, New York: Basic Books.

SAARNI, C. (2000)., «Emotional competence: A developmental perspective». En Bar-On, R. 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.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990)., «Emotional intelligence». **Imagination, Cognition and Personality.**, 9., pp. 185-211.

SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (1997)., **Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.**, New York: Basic Books.

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)., pp. 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.
- 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.

LA ESCUELA. UN ESPACIO BIEN PLANEADO

Mónica Meza Mejía

Alumno: ¿dónde has ido desde tu más tierna infancia?

El muchacho responde: «he ido a la escuela»¹

RESUMEN

Los seres humanos vivimos en un determinado medio, en un ambiente concreto. Se trata de un medio natural o zona geográfica que habitamos y de un medio «artificial» o socio-cultural que creamos. En este artículo abordamos específicamente al ambiente artificialmente creado en la escuela para el proceso educativo y ejemplificamos algunos casos del pasado.

ABSTRACT

We —human beings— live in a certain space, in a specific environment. It is a natural environment or a geographical zone that we inhabit and an «artificial» or sociocultural space that we create. In this article we deal specifically with the environment artificially created in the school for the educational process, and study some examples from the past.

: Enseñanza; ambiente social; comunidad; formación humana; escuela; proceso educativo.

¹ Ensayo sumerio compuesto por un maestro de escuela anónimo, dedicado a la vida cotidiana de un estudiante (c. 2000 a. C.), Cfr. Kramer, S. N., **La historia empieza en Sumer**, Barcelona, Orbis, 1985, p. 45.