

# UNA CONCEPCIÓN DIFERENTE DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, ABIERTA A CONTENIDOS DEL ÁMBITO SOCIAL Y MORAL DE LA EDUCACIÓN

---

*María Victoria Trianes  
Francisco Javier Fernández Baena  
Milagros Escobar  
Universidad de Málaga*

Recibido: 18 diciembre 2008 / Aceptado: 6 junio 2009

## *RESUMEN*

En el presente artículo se pretende desarrollar una concepción de la Psicología de la Educación que intenta superar posiciones clásicas, que entendían la disciplina como orientada principalmente a explicar y proporcionar recursos para el logro de los aprendizajes académicos. Se pretende argumentar a favor de una concepción abierta a nuevos contenidos, al servicio de ayudar al ser humano a ser persona y a desarrollar su mundo social, emocional y moral. Se estudian los fundamentos de esta nueva definición dentro del pensamiento de la psicología, asumiendo su cambio al mismo tiempo que cambia la concepción y la práctica de la educación escolar. Se propone que esta disciplina esté preferentemente al servicio de los grupos especialmente problematizados, para conseguir mediante la educación su desarrollo potencial. Y también al servicio de las necesidades de la sociedad y el mundo educativo, para prevenir problemas como violencia, falta de valores democráticos, insolidaridad, y otros que aquejan a nuestras sociedades y pueden ser evitados por medio de una educación de “calidad.”

*Palabras clave:* Psicología de la Educación, contenidos, ámbito social, emocional y moral.

## *ABSTRACT*

In the present work we attempt to develop a conception of Educational Psychology that tries to overcome classic positions which consider that this discipline is focused to explain and provide resources for the achievement of academic learning. We argue in favour of an opened conception to new contents, such as the service of helping human being to be a person, and to develop their social, emotional, and moral domains. The foundations of this new definition are studied assuming changes at the same time in the conception and in the practice of the school education. We propose that this discipline

should be, mainly, to the service of risk groups in order to make possible their potential development. In addition, this discipline should include the demands of society to prevent problems as violence, absence of democratic values, unsolidarity, and others problems of our societies that could be avoided through an education of quality.

*Key words:* Educational Psychology, contents, social, emotional, and moral domains.

## 1. INTRODUCCIÓN

El fundamento de este artículo radica en entender o comprender que la Psicología de la Educación (en adelante PE), como área, presentan íntima conexión con las concepciones que definen o imperan en el mundo de la educación desde infantil a secundaria, no tanto porque la PE esté muy apegada al ámbito de la aplicación, ni tampoco porque tenga un campo profesional que consista en la orientación/ intervención tanto a niveles de primaria como de secundaria. Las estrechas conexiones de la PE con la forma de articularse la educación escolar derivan del hecho de que ambos campos disciplinares se necesitan mutuamente. Por una parte la PE se orienta a partir de la educación escolar para seleccionar y actualizar contenidos de investigación y modelos teóricos, por otra, para la educación escolar, la PE es el ámbito donde pueden encontrar marcos teóricos y conceptuales para sus prácticas educativas que se ponen en juego cada día o que se innovan.

Por esa razón, históricamente, ha existido una versión clásica de la PE, correspondiéndose con una forma de ver la educación escolar también centrada en los aprendizajes de las materias escolares, por lo que puede llamarse también clásica. En cuanto a la PE, sus definiciones tienen todas en común contenidos relativos a: 1) las teorías y principios del aprendizaje humano, la enseñanza y la instrucción; 2) los materiales, programas, estrategias y técnicas educativas basados en la investigación y teoría, capaces de mejorar las actividades y procesos educativos en diversas situaciones de la vida” (APA, 1987, en Wittrock y Farley, 1989). En cuanto al enfoque educativo que ha formado pareja con esta concepción de la Psicología de la Educación, ha priorizado, entre los fines de la educación escolar, el que se centra en que el alumnado aprenda las materias escolares siendo capaces de alcanzar criterios de “excelencia” en los programas del MEC o en las evaluaciones presentes en, por ejemplo, el informe PISA.

Frente a esta posición, que hoy se encuentra aún vigente en numerosos docentes, legisladores y familias, sociedad en general, se articula una diferente perspectiva, que conmueve tanto al mundo de la educación, en donde las últimas legislaciones apoyan ese cambio, como al mundo de la PE. Esta disciplina desde hace algunos años comienza también a considerar propia de su campo otros aprendizajes, conformando una visión más integradora y holística del alumnado y otras metodologías que abren la PE a la interdisciplinariedad y la enriquecen con nuevos objetivos y nuevas variables a considerar. Este enfoque puede contribuir a sustentar una evaluación e intervención psicoeducativas de mayor eficacia y mejor orientada a resolver problemas reales del alumnado.

## 2. MARCO EPISTEMOLÓGICO

Esta búsqueda de comprensiones actuales responde a un movimiento crítico en el pensamiento occidental que afecta tanto a la epistemología de la ciencia como a la comprensión de la naturaleza de las ciencias humanas. Diversos movimientos han ido surgiendo, dentro de los campos de la filosofía, sociología, psicología y otras ciencias sociales y del hombre, a lo largo de este siglo pasado, los cuales comienzan a hablar de la necesidad de un cambio en la contribución de estas disciplinas al bienestar de la humanidad. Sin duda, ha propiciado la necesidad de cambio cierto espíritu de indefensión y desesperanza que nos invade cuando contemplamos el balance del siglo XX, lleno de guerras, sobrepoblación mundial, polución ambiental, pobreza, emigración, y desplazamientos forzados de población, así como la falta de un orden jurídico mundial, o los nunca acallados temores a una conflagración nuclear. Considerando que la esperanza es un ingrediente esencial de la calidad de vida en una sociedad democrática (Smith, 1994), la desesperanza parece la más seria amenaza para las sociedades desarrolladas en el momento actual.

Existen argumentos en el pensamiento actual para construir nuevas comprensiones de la psicología. En concreto, la PE es un campo ingente, cuya complejidad, riqueza de aproximaciones y puntos de vista distintos tienen, como contrapartida, una escasa vertebración y falta de precisión en sus contenidos. Dentro de este campo, pueden destacarse dos versiones: la que la entiende como una Psicología del Aprendizaje Escolar centrada en la formación académica e intelectual de los alumnos, y la que, desde una visión más amplia, otorga importancia a la dimensión afectiva y social, o lo que otros entienden como dimensión sociopersonal (Borrego de Dios, 1992; Goñi, 1992; Goñi, Bacaicoa, Madariaga, Uriarte y Zarandona, 1996; Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994; López, 1992). Esta segunda, aunque cuenta con menor tradición y peso en el área de conocimiento, supone una respuesta a voces que reclaman una mayor atención educativa a los aspectos socioafectivos del desarrollo y la educación, similar, cuanto menos, a la prestada a los aspectos de aprendizaje intelectual.

La primera posición comentada inmediatamente arriba ha sido llamada *modelo científico-tecnológico de la educación* (Sáez, 1989). Este considera la educación como tecnología social, es decir, como un instrumento que aplica conocimientos obtenidos según los cánones del método positivo de la ciencia, producido en situaciones experimentales y sometido a procesos de estandarización que buscan las regularidades del conocimiento. En este enfoque los sesgos propios de cada cultura se han obviado bajo el patrocinio de la cientificidad. Aquí, la educación es aplicación de conocimiento especialmente prescriptivo, que guía y dirige con el fin de modificar la práctica.

Frente a éste, el modelo que abraza la PE defendida en este artículo, entiende el conocimiento útil para la educación como procesos de reconstrucción y recreación, a partir de la reflexión sobre los problemas que tienen las personas en el sistema educativo, desde un conocimiento contextualizado del que derivan aplicaciones para hacerles frente y solucionarlos. Por ello, la investigación e intervención se esfuerzan en diseñar objetivos de interés para el mundo educativo, con procedimientos y modos de implantación

dentro de una cultura de colaboración en la que todos, investigadores y profesionales, se comprometen en el desarrollo de la intervención, intercambiando conocimientos, experiencia e intereses y negociando los fines, procedimientos, actividades y evaluación del proyecto, todo ello de manera contextualizada en los valores y demandas características de la cultura de cada centro y de cada sistema escolar.

## **2.1. Deconstrucción de la posición clásica en la educación escolar**

La concepción de educación escolar que se critica en este artículo, deja entrever prácticas educativas cotidianas que entrañan alejamientos y acciones contrarias a lo que recomiendan las teorías de la PE. Pueden analizarse las siguientes (Santos, 1994): a) *individualistas*, cada profesor es responsable de su aula y cada alumno de su rendimiento; b) *formalistas*, pues las formas son más importantes que el fondo de las cuestiones; c) *uniformadoras*, pues existen las mismas exigencias para todos los actores, bajo las mismas condiciones; d) *rutinaria* en horarios, modos de acción, actividades, etc.; e) es también una cultura de rituales (Rivas, 1990), constituidos por las formas de saludo, actividades en el aula, acciones en el patio de deporte, y otros muchos comportamientos fijos que tienen significados definidos por expectativas y prescripciones de acuerdo a normas, valores y símbolos.

Otro aspecto criticable es que, en tal modelo, las prácticas educativas diarias también pervierten la convivencia interpersonal, ámbito en el que se desarrollan los procesos de la enseñanza/aprendizaje y de crecimiento y adaptación del alumnado. Las interacciones personales son complejas y se dan a diferentes niveles. Algunas de ellas forman parte del curriculum oculto (Apple, 1986 y 1987), consistiendo en interacciones no reguladas por intenciones ni dirigidas a finalidades concretas, de carácter difuso. Otra parte de las interacciones son explícitas formales. Tales son las relaciones profesor/alumno y se producen en torno al aprendizaje académico y a la evaluación. Están reguladas por las normas y sanciones de la disciplina escolar y no son emocionalmente neutras, sino teñidas de sentimientos y emociones. También existen relaciones explícitas informales, las cuales recogen las realidades entre bastidores, en metáfora de Santos (1994), formadas por interacciones de carácter informal, redes informales de comunicación que se desarrollan entre pasillos, en los recreos, en la entrada y salida de las clases, y tienen más importancia para los sujetos que las interacciones formales, pues en ellas reside el ámbito del compañerismo y la amistad. Pero esta complejidad en las relaciones interpersonales está también teñida de relaciones de poder, que suele ostentar el profesor (Porlán, 1998; Santos, 1994), y cristaliza en unas relaciones jerárquicas bajo las que se relacionan alumnos y profesores. Las relaciones jerárquicas y de poder están presentes incluso en estilos de enseñanza abiertos y coloquiales con el alumno, ya que es difícil que, en ellos, el profesor no controle estrictamente la selección, expresión y dirección de ideas y actividades (Edwards y Mercer, 1987). Esta complejidad y jerarquización dificulta la comunicación y complica las relaciones profesor-alumno, constreñidas por el ejercicio del poder.

Respecto a las relaciones de los alumnos entre sí, la educación escolar persigue que esta convivencia sea positiva, valiosa, y basada en la práctica de valores como las rela-

ciones de amistad y compañerismo, la cooperación y la solidaridad. Pero, en ocasiones puede pervertirse y dar lugar a experiencias de ignorancia e indignidad. Como afirma Fernández-Enguita (1990) la práctica real puede pasar por la instauración de una competencia destructiva entre los alumnos, preparatoria de la competencia individual entre trabajadores, que es el obstáculo principal para una acción unida y cooperadora en el aprendizaje escolar primero y en el mundo del trabajo después.

También, la violencia en las relaciones interpersonales puede suponer otro tipo de perversión. Son proclives a la violencia en sus relaciones interpersonales centros con climas agresivos, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, en los que es probable que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia, para que, incluso los que sientan simpatía por las víctimas, adopten el comportamiento seguro de no intervenir, y en los que los alumnos llegan a desensibilizarse respecto al sufrimiento de los otros (Safran y Safran, 1985). En estos centros, en riesgo de sufrir violencia interpersonal confluyen, no sólo factores físicos o de organización (deficiente organización, masificación, espacios de clase pequeños y sin atractivo, pocos lugares para recreo, falta de ocio o formación de los alumnos, edificios viejos y descuidados) sino también reglas de funcionamiento autoritarias o impuestas, deficientes relaciones docentes y nula o escasa oportunidad de participación e implicación de los alumnos. En estos centros se pervierte la relación profesor-alumno adoptando el profesorado medidas defensivas que llevan a incumplir importantes obligaciones y funciones, por ejemplo, la de orientar a aquellos alumnos que necesitan más asistencia y apoyo por estar en riesgo de graves dificultades personales y sociales.

Por último, también estos centros sumidos en problemas interpersonales pueden ser poco efectivos en alcanzar objetivos de aprendizaje académico de sus alumnos, llegando a hablarse de clases “basura” (aquellas que se deslizan a niveles de conocimiento muy bajos y no motivan para aprender ni para progresar). El centro educativo necesita un clima afectivo positivo y de seguridad para poder perseguir sus objetivos de aprendizaje y dominio de las materias escolares, enseñar a pensar y a manejar información, etc. Se ha señalado que uno de los inconvenientes más frecuentes que impide al centro escolar cumplir objetivos de enseñanza de calidad, es la existencia de problemas en las relaciones interpersonales (p.e. Zwiery y Vaughan, 1984). Existe una estrecha relación entre el clima de las relaciones interpersonales y la facilitación del aprendizaje académico, ya que estas son el caldo de cultivo para lograr unos aprendizajes eficientes en las materias escolares diversas y una formación cultural deseada socialmente.

## **2.2. Una educación escolar abierta a contenidos diferentes**

En contraste con las prácticas anteriormente comentadas, varios informes de agencias internacionales (por ejemplo, informe de la OCDE 2007) caracterizan a las escuelas de calidad, como aquellas que favorecen el bienestar y desarrollo general del alumnado, en sus dimensiones sociales, personales y cognitivas. Dependen de factores como los siguientes: clima en el centro favorable al aprendizaje, compromiso con normas y objetivos; trabajo en equipo y colaboración. El curriculum se planifica con cuidado, e incluye

tanto las materias científicas como las artísticas, transversales, y otras que permitan alcanzar los objetivos perseguidos por la escuela. Esta presenta valores propios que reflejan su identidad y sus metas, y que son compartidos por todo su personal. Existen oportunidades para el desarrollo profesional del docente. Los padres apoyan la tarea educativa del centro, que se abre a su participación. Y cuenta con el apoyo de la administración, la cual facilita los cambios necesarios para que el centro camine en la dirección apuntada.

Continuando dibujando las notas que tiene este enfoque diferente de la PE se han tomado prestadas algunas voces (Edward y Mercer, 1987; Porlán, 1998; Santos, 1994; Solé y Coll, 1993), a las que se añaden reflexiones propias. La perspectiva es aplicada es decir, teniendo en cuenta las áreas de contenido que mas conectan con las necesidades de la orientación y la intervención psicoeducativas. Estas notas son las siguientes:

1) Una educación que da un papel activo al estudiante

A diferencia de las prácticas educativas que se criticaron por dar la espalda a lo recomendado por las teorías y modelos de la PE, las prácticas que se comentan a continuación sí derivan de las recomendaciones epistemológicas cognitivo-instruccionales. Se enfatiza que el alumno: a) disponga de ayudas educacionales para integrar el conocimiento fragmentario y dotarle de sentido y comprensión; b) sepa manejar críticamente la información que se le proporciona, y disponga de los medios tecnológicos para abundar en ella, completarla o trabajarla para encontrarle sentido; c) desarrolle habilidades cognitivas para descubrir el conocimiento y para dirigir y autorregular su propio aprendizaje; d) desarrolle espíritu crítico para analizar la información proveniente de los medios y para descubrir los intereses comerciales y económicos; e) sea capaz de indagar, interrogar, descubrir el conocimiento que necesite con ayuda de otros; f) desarrolle valores e ideales de trabajo, de esfuerzo y de honestidad intelectual; g) pueda adquirir hábitos de cooperación y diálogo. Se defiende aquí una enseñanza flexible, inspirada en principios constructivistas, humanistas y socioculturales, centrada en el alumno (McCombs y Whisler, 1997), considerándolo persona total, lo que significa conocer y tomar en cuenta sus habilidades e inteligencias personales, sus necesidades académicas, y personales; dar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de triunfar en su aprendizaje.

2) Una educación que construye la convivencia

El ámbito de la convivencia, entendida como “clima social” del centro o del aula (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, Raya y Muñoz, 2006) supone un espacio en el que se produce la construcción de conocimientos así como también la construcción de habilidades y capacidades en la esfera personal y social. Desde el punto de vista ecológico la convivencia escolar se concibe como un sistema complejo, formado por elementos humanos y materiales que mantienen entre sí y con los sistemas adyacentes continuos intercambios materiales, energéticos y, muy particularmente, de información, por lo que el aula es un sistema abierto de naturaleza social y comunicativa. Por ello, las peculiaridades de la convivencia de una clase no vienen determinadas exclusivamente por la suma de las características del profesor y de cada uno de sus alumnos sino que se caracterizan por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados

de intensidad. Es también un sistema de comunicación en el que fluye la información a través de mensajes con diferentes códigos. Sin embargo, esta comunicación no es un proceso que fluya libremente, sino que está sesgado, condicionado y constreñido por relaciones de jerarquía y poder en el aula, por las propias relaciones sociales establecidas, por las que emanan de las restricciones que impone el currículum oficial, etc.

Educación de la convivencia como objetivo prioritario en el proyecto de centro, asegura tres tipos de derecho que debe garantizar, en el plano personal, la educación escolar (Bernstein, 1990): a) el derecho al crecimiento individual, libre de presiones de estereotipos o racismo; b) derecho a ser incluido en el grupo, a ser autónomo, aunque insertado en las redes de relación social dentro del centro; c) derecho a la participación en la construcción, mantenimiento y transformación de la vida democrática del centro. Esta democracia se traduce en normas y estructuras, pero sobre todo, en comportamientos y actitudes de los protagonistas de la vida escolar, desde sus niveles manifiestos, hasta los que son más ocultos y soterrados.

Por último, los planes de convivencia, en centros escolares, suponen un instrumento para trabajar por unas buenas relaciones interpersonales en el centro escolar, es decir, trabajar por crear climas de confianza, trabajo, colaboración, compañerismo, respeto hacia el otro, libertad para expresarse y sin vulnerar ningún derecho de ninguna de las personas implicadas. La convivencia en las escuelas puede concebirse como espacio fundamental para el aprendizaje de relaciones interpersonales competentes, de habilidades sociales útiles a corto y largo plazo, de crecimiento y desarrollo personal. Por medio de los planes de convivencia la educación puede contribuir poderosamente a fomentar las relaciones sociales, y a disminuir fenómenos de exclusión social, rechazo de iguales, marginación y soledad, que tan nocivos efectos tienen para los alumnos que lo sufren. Esta es una acción educativa que se refiere también a la defensa de los derechos humanos dentro del mundo educativo.

### 3) Una educación para el crecimiento en lo ético/moral

Las instituciones escolares persiguen objetivos que se encuentran entre la búsqueda de la realización y desarrollo personal y la búsqueda y construcción del bien común, meta que la sociedad persigue en la escolarización. Este compaginar el bien personal con la búsqueda del bien común es lo más humano del hombre y la mujer, que necesitan de los demás y enriquecen su desarrollo con la relación social (Ibáñez- Martín, 1987).

La educación en valores y en moral, supone iniciativas que, debiendo, en primer lugar, ayudar a desarrollar la construcción personal, sin embargo también contribuyen, en segundo lugar, por medio de enseñanzas, experiencias y reflexiones cotidianas, a la asimilación de valores de igualdad, democracia, cooperación y solidaridad, que moldean voluntades y entendimientos, ayudando a niños y adolescentes a concretar lo que quieren ser, luchando contra modelos externos impuestos no deseados. Esta educación ayuda a construir un proyecto personal de vida a sus alumnos, al mismo tiempo que ayuda a humanizar la sociedad o comunidad en la que se vive.

Se pueden sugerir algunas estrategias para que las instituciones escolares faciliten la construcción de lo humano en su alumnado. Para ello la clase no debería estar dedicada,

en exclusiva, a estudiar los contenidos científicos sino también los contenidos humanos. Entre estos pueden destacarse el respeto y consideración hacia los demás, la autonomía personal, la valoración moral capaz de organizar las propias experiencias, la adquisición de valores en torno a la dignidad de la persona. Como metodología, la educación debería posibilitar el encuentro personal, la expresión abierta de ideas y opiniones, sentimientos, etc., la discusión y análisis intersubjetivo, la aceptación de las emociones, la imaginación, etc., el desarrollo personal, el voluntariado inducido y la integración participativa y creadora en la comunidad.

### **2.3. Una nueva definición de la Psicología de la Educación**

Hoy comienza a perfilarse una aproximación más abierta de la PE al hecho educativo. Puede considerarse minoritaria, pues se apoya en los aires de frescos que corren en el pensamiento actual, y traslada al ámbito de la PE las preocupaciones de concepciones más holísticas del aprendizaje y la educación escolar. Concibe el aprendizaje y la educación escolar como dirigidos al desarrollo global del alumno, integrando aspectos de su educación social, afectiva, moral, al mismo tiempo que el esfuerzo por la transmisión de contenidos culturales. Este punto de vista se apoya en perspectivas y voces que se han ido manifestando desde la segunda mitad del siglo XX, en los cambios que transforman la ciencia psicológica, provenientes de perspectivas heterodoxas que irrumpen en la Psicología empujadas por la necesidad creciente de resolver los problemas del hombre y de la humanidad, contribuyendo, mediante la educación, a una mejor distribución de la riqueza, a una sociedad más moral, justa y solidaria, al reconocimiento de la diversidad en la sociedad, al mantenimiento sostenido del medio ambiente, y otras metas igualmente defendibles éticamente.

En este punto se puede intentar una definición de la PE, la cual como Jano, es bifronte, por una parte se ocupa del vasto mundo de los aprendizajes escolares, por otra, de los complejos procesos de construcción personal y educación sociomoral y en valores. Incluyendo ambas perspectivas en una definición, tentativamente, puede decirse que la Psicología de la Educación se dirige a la comprensión, intervención y optimización de los procesos de aprendizaje humano y crecimiento personal, en los ámbitos psicomotor, cognitivo, afectivo, social y moral, debidos a la instrucción o enseñanza, en aprendizajes formales e informales en contextos escolares y extraescolares. En una segunda parte de esta definición se afirma que su conocimiento e investigación están puestos al servicio de la mejora de los métodos de educación y de la intervención psicoeducativa.

Esta PE centrada en el dominio afectivo y social no sólo tendría como objeto de estudio los procesos que subyacen a la adquisición de conocimientos o estrategias en las materias escolares, sino también en la competencia para las relaciones interpersonales, en la adquisición de valores para la paz y la solidaridad, en la construcción personal enriquecedora, y en la adaptación o integración al sistema escolar, siempre a través de la educación escolar y extraescolar. Al mismo tiempo proporcionaría importantes contribuciones a la evaluación e intervención psicoeducativas, campos muy próximos a la PE y que constituyen su vertiente profesional.

En cuanto a la investigación en esta materia, presenta una doble perspectiva: macroscópica, derivada del enfoque ecológico y sistémico que impregna el concepto de educación y de intervención psicoeducativa, y microscópica, centrada en el análisis de interacciones sociales significativas a través del empleo de la observación como enfoque. Se considera hoy que la investigación e intervención sobre las influencias educativas y sus problemas no se puede centrar, cara a buscar causas o remedios, en el alumno o en el profesor separadamente, sino en su interacción en el seno de subsistemas que forman la clase y el centro escolar, teniendo en cuenta otras variables, no sólo de índole escolar, sino familiar y sociológicas, que influyen causalmente y modifican los efectos de la intervención. De acuerdo con esta concepción, la investigación en la PE, integra, más que otras psicologías, estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas, en un intento de superar el paradigma mecanicista de la ciencia. La mayor aceptación de métodos cualitativos revela un interés por aprehender aspectos de la subjetividad, como creencias, valoraciones, representaciones, en los que se encuentra, en muchas ocasiones, la clave del éxito de la educación, así como un reconocimiento del papel crucial que juegan variables culturales y del entorno, en la génesis de los comportamientos normales y desviados.

#### **2.4. Justificación de esta definición de la Psicología de la Educación**

Esta definición del objeto de la PE nutre de una perspectiva contextualizada culturalmente. La cultura, sistema de significados y modos de comprender el mundo, conforma las actividades de las personas aportando a la educación metas, fines e incluso normas de conducta (Lacasa, 1994). El reconocimiento del predominio de los aspectos culturales sobre los biológicamente determinados en la educación de niños y adolescentes dota de extraordinaria potencia a la educación, y por ende, abre posibilidades, en la PE, a teorías y programas de intervención que intentan describir, explicar y aportar recursos al aprendizaje y logro, por parte de los alumnos y alumnas, de objetivos de construcción personal, desarrollo de competencias sociales, emocionales, y en el campo de la moralidad. Estos objetivos y metas de la investigación y de la construcción de teorías y recursos aplicados estarán dictados no por los imperativos de la ciencia racional y descontextualizada sino por las necesidades y la solución de problemas que aquejan, en nuestras sociedades, a numerosas personas, instituciones, comunidades.

El objeto de una PE así definida implica también la interdisciplinariedad. Reconoce el carácter limitado del conocimiento y la necesidad de recurrir a otros puntos de vista que puedan arrojar luz y ayudar al logro de los objetivos de investigación y desarrollo de la disciplina. El aprendizaje/enseñanza referido a los contenidos académicos es un campo inmenso en el que didactas, especialistas en las materias académicas, especialistas en organización, en evaluación o en conformación del currículo, tienen voz y voto acerca de cómo comprender y mejorar esos procesos. Si nos referimos a contenidos afectivos, sociales y morales entonces también expertos en esos ámbitos de la ciencia (p.e. filósofos), agentes sociales implicados en esas temáticas, políticos y sociólogos y consumidores deben también aportar su perspectiva en el estudio de estos procesos de

adquisición así como pueden proporcionar recursos para el mundo de la educación. La interdisciplinariedad con otras áreas de Psicología es aun más clara: psicobiólogos, psicólogos del lenguaje, estudiosos del desarrollo cognitivo, psicólogos clínicos o sociales, psicólogos básicos, están ocupados también en estudiar procesos hormonales, cognitivos y conductuales que sustentan la excelencia o por el contrario los problemas del comportamiento escolarizado, ayudando a comprender las causas de estas alteraciones del desarrollo esperado.

Asume esta PE así definida una deuda hacia el constructivismo, en concreto, el que emana del enfoque sociocultural. Ahondando este argumento recogemos la voz de Coll en el sentido de que la educación escolar se debe ocupar no sólo de los aprendizajes escolares sino que, como práctica social que es, tiene una función socializadora, la cual le lleva a ocuparse del desarrollo personal del alumno (Coll, 1996). Reflexiona que el proceso de desarrollo personal es inseparable del proceso de socialización. No existe desarrollo personal al margen de una cultura. Desde estas posiciones centradas en la cultura, y a partir de una concepción constructivista del aprendizaje, entiende que el aprendizaje de saberes culturales incluidos en el currículo puede ser fuente de desarrollo personal, en la medida en que se potencie simultáneamente el proceso de identidad personal y el de socialización, es decir, que se ayude al alumno a situarse de manera constructiva y crítica ante el aprendizaje, en el contexto cultural y social del que forma parte. Insistiendo en esta idea, el aprendizaje de contenidos escolares debe implicar siempre un proceso de construcción o reconstrucción personal.

### **3. ÁREAS DE CONTENIDO PARA LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ABIERTA A LOS APRENDIZAJES SOCIOAFECTIVOS**

Ya que la definición propuesta presenta una PE preferentemente interesada en la mejora de la enseñanza, y en la orientación e intervención psicoeducativas, se reflexiona a continuación qué contenidos debería tener esta PE en su utilización para la formación de profesores y profesionales de la educación, en general

#### **3.1. La construcción de la persona**

Entendemos la construcción de la persona como un proceso sujeto a restricciones y cambios debidos al desarrollo, y que se produce a lo largo del ciclo vital (de la Fuente, 1999). Entre las aportaciones más interesantes para una PE enfocada hacia la construcción de la persona, están los puntos de vista de los autores humanistas, que han enfatizado el potencial consciente, pleno y en crecimiento de la persona, y la necesidad de que la educación atienda a la persona en su totalidad. Autores como Allport (1961), Maslow (1968), y Rogers (1969), señalaron la importancia de la autoactualización, central en la teoría humanista. Este término puede ser definido como una necesidad por la cual cada persona dirige creativamente su potencial a desarrollarse por completo. También debe mencionarse como relevante la aportación de Adler (1956), de raíces psicodinámicas,

quien consideraba que el individuo camina hacia la perfección y la totalidad, siendo la conducta dirigida por los objetivos personales que constituyen el núcleo del estilo de vida personal. Fue de los primeros teóricos en observar que el entorno cooperativo de la clase promueve el acceso al éxito compartido de alumnos que no obtienen éxito individualmente.

Se incluyen aquí términos como la *Autoestima*, definido como un sentido de bienestar personal asociado a sentimientos de satisfacción y control de la propia vida (Rosenberg, 1965). Es un juicio personal de méritos propios que es expresado en la actitud que un individuo tiene hacia sí mismo (Coopersmith, 1967). Otros términos que componen el universo del autoconcepto, y que son revisados en relación con la PE son: a) *Autoobservación/autoconocimiento*, es una capacidad cognitiva básica para elaborar construcciones personales adaptadas al entorno cultural y a eventos funcionales para la persona. El concepto se refiere al grado en el que hemos construido una idea ajustada de nuestras características personales; b) *Metas personales* conectan con las teorías de la motivación, ampliando la perspectiva sobre las relaciones entre autoconcepto y motivación; c) Se estudia la autorregulación como un componente de la dimensión valorativa de la persona, en íntima relación con el desarrollo de la moralidad (Puig, 1996; de la Fuente, 1999); d) Por último, se incluye también el término *identidad personal*, propio de la Psicología del desarrollo, como tarea evolutiva de gran importancia, que conlleva la identidad de género, así como la adquisición de autonomía, en la adolescencia. Se reflexiona acerca de que el desarrollo de la identidad personal hasta la vida adulta, tiene más de avance progresivo y por dominios que de tránsito global y repentino (Zacarés y Serra, 1997; Zacarés y Sigüenza, 1998). La identidad como concepto, tiene más de psicosocial que el autoconcepto (Palacios, 1999), estando en el cruce de la personalidad, las relaciones interpersonales, el autoconcepto y el contexto externo. El estilo de identidad que cada adolescente vaya a desarrollar depende de diversos factores, como familia, momento evolutivo, condiciones de vida, momento sociológico, y otros.

Las relaciones del autoconcepto y el bienestar psicológico y la adaptación escolar, deben ser incluidas también como metas a trabajar en el seno de la PE defendida ya que se encuentra que un autoconcepto positivo contribuye al bienestar psicológico de los estudiantes (Osborne, 1996). Otro aspecto a tratar de moderar son las diferencias por género en el autoconcepto. La investigación señala que adolescentes masculinos suelen informar de autoconceptos más altos en ámbitos de apariencia física, matemáticas, y autoconcepto general, mientras que adolescentes femeninas presentan altos autoconceptos en ámbitos como relaciones con el mismo sexo, honestidad y habilidades verbales (Crain, 1996; Hattie, 1992; Marsh, 1992). También se debe atender a las diferencias debidas a la edad (Palacios, 1999), que indican una bajada de autoconcepto en los escolares de la educación primaria, al estar entre un pico del autoconcepto en la escuela infantil y otro pico al llegar la adolescencia. Lo que se pueda hacer para cambiar este estado de cosas es relativo a la investigación básica en la PE.

El autoconcepto ha sido estudiado en función de la aceptación de los iguales, medida a través de sociométricos. Alumnos impopulares o de baja aceptación entre sus iguales generalmente informan de una baja autoestima, aunque los resultados no han sido consistentes

(Boivin y Begín, 1989; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990; Rubin, Hymel, LeMare y Rowden, 1989). También deberían verse las diferencias en autoconcepto originadas por minusvalías y retrasos, fundamentalmente referidas al retraso mental (p.e. Hung, 1982; Ryba, Edelman y Chapman, 1984; Silou y Harter, 1985; en nuestro país, García, 1997) y alumnos con dificultades de aprendizaje (p.e. Renick y Harter, 1989). Finalmente se incluyen en el bagaje de la PE la reflexión y descripción de estrategias de intervención sobre el autoconcepto en alumnos, que se trabajan a partir de materiales publicados en nuestro país como el de Broc (1995), de la Fuente (1999), Hernández y García (1992; 1999), Hernández y Aciego de Mendoza (1999) y Trianes y Fernández-Figares (2001), entre otros.

### **3.2. Emociones y afectos en la construcción personal**

El ámbito afectivo de la educación ha tenido dificultades para dotarse de identidad, procedimientos y recursos cara a la educación escolar. En primer lugar, respecto a su identidad, demasiados términos, sin vertebración teórica que les confiriera una unidad: rabietas, berrinches, emocional, blando, llorón, sensible, emotivo, sentido, y otros, designan comportamientos emocionales, generalmente de sentido más bien negativo. En segundo lugar, emociones y afectos han sido considerados, en educación, aspectos negativos, o al menos, entorpecedores de la tarea del educador, centrada en el aprendizaje/enseñanza de las materias escolares. En tercer lugar, no existían, prácticamente, literatura o materiales que abordasen las emociones y afectos de manera constructiva para la educación escolar. Ha sido a partir de la eclosión del término Inteligencia Emocional cuando el área ha tomado cuerpo y ha definido un marco teórico vinculado a recursos prácticos dirigidos a la educación escolar.

En este contenido de PE, se enfatiza las relaciones de la emoción con: a) por una parte, el tema del autoconcepto y la construcción personal, los llamados aspectos intrapersonales de la emoción; b) por otra parte, el tema de las relaciones entre iguales y la convivencia. Estos son los llamados aspectos interpersonales de la emoción. Programas y modelos teóricos han estado considerando aspectos de funcionamiento emocional interpersonal como componentes de las habilidades de solución de problemas interpersonales, y en otros aspectos de las relaciones con otros. Se ha acuñado el término *competencia emocional* (Saarni, 1997) para etiquetar aspectos como conocimiento y expresión de emociones, regulación y control de las mismas, y otros, que han sido considerados competentes porque sustentan el comportamiento valorado por iguales y adultos.

La competencia emocional tiene estrecha relación con el área de la *regulación de la emoción*, que puede ser entendida como procesos por los que la emoción es ajustada a las demandas situacionales y de la propia persona. Con más detalle, Thompson (1994) la define como procesos extrínsecos e intrínsecos que son responsables de dirigir, evaluar y modificar relaciones emocionales, especialmente en sus características intensivas y temporales, para alcanzar algún objetivo. El niño pequeño debe aprender las normas que regulan la expresión de emociones, es decir, cuando, cómo y dónde es apropiado expresar una emoción, en el seno de su cultura. En la infancia media la autorregulación es cada vez más autónoma. La presión social suele favorecer la inhibición o represión

de sentimientos negativos que afectan a otros, a favor de la producción de sentimientos positivos. La escuela puede jugar un papel importante a través de la inmersión en un ambiente fuertemente normativizado en cuanto a la regulación del comportamiento, y las presiones que suponen los procesos de valoración continua a los que están sometidos los alumnos. Estrategias docentes hábiles y programas de intervención pueden ayudar a alumnos concretos, desde la escuela infantil hasta la educación secundaria, a controlar y socializar sus reacciones emocionales.

En educación, el término *inteligencia emocional* se ha popularizado rápidamente, aunque hay que tener en cuenta que aspectos que hoy se consideran parte de la inteligencia emocional se han estado educando en el seno de programas más amplios que se dirigen a promover la competencia social. Así, objetivos de regulación de emociones, de conocimiento de emociones, su expresión y reconocimiento en otros, son objetivos que han sido trabajados en relación al afrontamiento reflexivo de conflictos interpersonales, en programas que persiguen el desarrollo de habilidades de solución de problemas interpersonales. No obstante hoy se consolida el término como un área independiente de trabajo en el que aparecen instrumentos de evaluación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y programas de intervención en la escuela (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, Hernández y García, 1999) y en la familia (Shapiro, 1997). Todos estos instrumentos están al servicio de la mejora y optimización de la orientación e intervención psicoeducativa.

### 3.3. Educación moral y en valores

Hoy las concepciones de la moralidad han evolucionado desde Kohlberg, sobre todo incrementando una mayor aplicabilidad al mundo de la educación. En este mundo parece muy interesante el concepto de *identidad moral* (Blasi, 1984, 1989). Identidad moral es un proceso de construcción de creencias morales profundas, que sirven como un núcleo de valores que proporcionan un sentido de cohesión de la propia identidad (Blasi, 1993). Este autor (1984) consideraba que la identidad proporciona un sentido de responsabilidad personal para actuar moralmente, que no proporcionan los juicios morales. Sólo cuando la persona se concibe a sí misma en términos morales, puede presentar propensión a actuar en términos de sus juicios morales (Damon y Gregory, 1997). Es posible que en la identidad de algunas personas no se incluyan aspectos morales, ya que estos pueden constituir o no una parte relevante del Yo (Díaz-Aguado y Medrano, 1994). Promover una identidad moral es un objetivo perseguido, en concreto, por algunos modelos de educación moral (p.e. Youniss y Yates, 1999) y siempre es y ha sido un valor deseado en la educación escolar en general.

Más allá de Kohlberg, ha habido otros intentos de conceptualizar el ámbito moral de manera más amplia. Resulta sugerente la aportación de Rest (1983), quien propone cuatro componentes del ámbito moral:

- La *sensibilidad moral* (interpretación de una situación como moral). La conducta moral no puede ocurrir si el alumno codifica la situación como no moral.

- Los *juicios morales*, (juzgar cual de las acciones disponibles está más justificada). Este componente ha sido enfatizado por las teorías clásicas del desarrollo moral.
- *Motivación moral* (priorizar la preocupación moral sobre otras). El modelo reconoce que la persona tiene otros legítimos intereses que pueden no ser compatibles con la elección moral. Así que, pueden existir fallos en la conducta moral que sucedan, no porque no se comprenda la opción moral, sino por tener esta una prioridad muy baja entre los intereses de la persona.
- *Carácter moral* (ser hábil para construir y llevar a cabo acciones al servicio de la elección moral). El carácter moral resume el proceso en el que se construye un curso de acción apropiado, y se tiene el coraje de continuarlo. Este componente está cerca del concepto de identidad moral.

En la escuela se afronta la educación moral como un ámbito educativo a largo plazo y de gran dificultad, ya que educar un criterio autónomo de moralidad es un proceso constructivo, laborioso y lento. La educación formal puede ayudar a incrementar el juicio moral, si bien existen diversos modelos acerca de cómo ocurre esto y diversas interpretaciones de ese vínculo. Entre estas interpretaciones, Rest (1989) sugiere algunas:

- El entorno escolar puede socializar ciertas actitudes y formas de verbalización.
- La educación escolar puede adoptar una perspectiva general de valores y creencias.
- Puede proporcionar conocimiento específico que afecte al juicio moral.
- Puede proporcionar un entorno que promueva reflexión y autodescubrimiento, el cual afecta al pensamiento moral.

Entre los procedimientos de la educación moral se comentan dos representativos. La *discusión en el aula*, con su justificación en el valor del conflicto entre iguales y la adopción de distintas perspectivas sociales, es, sin duda el procedimiento maestro, que fue iniciado por el propio Kohlberg, y ha sido, después, objeto de numerosas investigaciones que han apoyado este procedimiento para hacer avanzar el razonamiento moral. Existen revisiones con fines didácticos, en nuestro país, que describen el procedimiento en relación con la educación moral (Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Medrano y de la Caba, 1992). El *role playing* ha sido otro procedimiento maestro de la educación moral y en valores, que tiene su origen en las terapias cognitivo conductuales y en el modelo del Aprendizaje Social, y resulta particularmente indicado cuando el objetivo es cambiar de perspectiva y promover empatía y compasión. Otros objetivos, procedimientos y modos de intervención pueden ser revisados a partir de textos de Buxarrais y cols (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995), Bolívar (1992), Díaz-Aguado y Medrano (1994), Escámez (1996), González-Lucini (1996, 4ª ed.), Gordillo (1992), Martínez y Puig (compilación de 1991 y Puig y Martínez, 1989) y Trilla (1992).

En cuanto a programas globales, con un diseño de instrucción completo, y actividades integradas, son útiles para trabajar en clase los de Lipman, "Filosofía para niños", (1976; Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992); los de Díaz-Aguado, que trabajan valores

de aceptación de diferencias y antirracismo (1992, 1994, 1999), y los de Trianes, que persigue enseñar valores y comportamientos de ayuda, cooperación y solidaridad (1996; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

### 3.4. Educación para la convivencia y la cooperación en la escuela

Este área es hoy objetivo de programas y medidas legislativas e instruccionales, en todo el territorio nacional. Reviste por tanto una gran importancia la vida social del aula, la cual es hoy concebida desde un punto de vista constructivista. Supone un sujeto activo que, por una parte, participa en un proceso continuo de negociaciones e interacciones a partir del cual asimila criterios, normas y valores culturales, por otra parte, va construyendo un concepto de sí mismo, una identidad y un cierto comportamiento característico personal a través de esas transacciones e interacciones en las distintas situaciones sociales.

Este efecto de la vida social, en su doble vertiente: construcción del individuo, y construcción de la sociedad ha sido entendida, en primer lugar, como socialización. La escuela ha sido considerada una instancia socializadora de primer orden, la cual enseña los criterios y valores que la sociedad propone para que sus miembros los posean, como garante de un normal desarrollo de la misma. Además, como organización social, la escuela tiene sus propias normas y valores que conforman lo que se llama *cultura escolar*. Esta socialización tiene lugar a través de procesos de aprendizaje de distinto tipo, tanto asociativos, como procesos de refuerzo y castigo, moldeamiento y modelado, como aprendizajes constructivos a través de la valoración y comparación social, la reflexión, la comprensión y la toma de postura. Sin olvidar que la mera proximidad física entre las personas genera atracción interpersonal y sentimientos de armonía (Berscheid, 1969; Sarabía, 1992).

Existen fuertes argumentos que apuntan hacia la enorme importancia que tienen las relaciones interpersonales en la educación reglada. A continuación se van a argumentar tres de ellos, de manera resumida. El primer argumento reside en el hecho de que las relaciones con iguales tienen, por sí mismas, gran interés para promover y contribuir a un desarrollo armonioso y saludable. Existe amplia evidencia de que proporciona a niños y niñas el contexto para desarrollar habilidades determinantes en sus relaciones interpersonales, además de adaptación a su entorno inmediato. Complementariamente a esta idea, está probado que el rechazo de iguales contribuye a disminuir la adquisición de habilidades sociales, a consolidar la existencia de inhabilidad, a empobrecer, en algunos casos, el autoconcepto y autoestima, y supone un riesgo de aparición de problemas de desarrollo y adaptación futuras.

El segundo argumento se basa en que unas relaciones competentes con compañeros de clase están siempre presentes en una buena adaptación escolar, y aún más, correlacionan con el éxito académico. Las teorías actuales del aprendizaje enfatizan la importancia de promover contextos que favorezcan la producción compartida de conocimiento. Estos contextos se ven facilitados por unas relaciones interpersonales de calidad. Más claro resulta esta asociación si damos la vuelta al argumento, ya que es característico

de muchos alumnos con problemas de aprendizaje el mantener, al mismo tiempo, inhabilidades sociales que acarrear rechazo o ignorancia de los compañeros de clase hacia su persona. El diagnóstico de adaptación se basa, en gran medida, en la competencia para las relaciones sociales entre compañeros de clase y en relación a la vida social del colegio (Achenback y Edelbrock, 1986; Durlak, 1997; Ladd, 1989). Podemos, pues, considerar a las habilidades sociales, desde esta área de investigación, como un poderoso facilitador del aprendizaje académico, considerando que ejercen esta facilitación proporcionando un equilibrio entre los aspectos afectivos, sociales y cognitivos implicados en las actividades académicas.

El tercer argumento se centra en que las relaciones sociales de calidad tienen una consecuencia directa para la prevención de conflictos interpersonales y violencia, en el centro educativo. Tanto las relaciones sociales entre los educadores, como entre los alumnos, son conceptualizadas en términos de clima social. Este tiene un fuerte efecto en el logro de objetivos educativos de desarrollo personal y también de tipo académico. En la década de los 90, debido, principalmente, al efecto de la investigación centrada en el fenómeno *bullying*, se ha promovido un interés social y político por el problema de violencia escolar, que ha hecho que se estudien los caminos para promover un clima positivo en los centros educativos como el recurso más efectivo para la prevención de estos problemas. Al mismo tiempo, cobra pleno sentido promover una educación centrada en construir personas y ciudadanos capaces de generar felicidad y bienestar a los que le rodean así como a ellos mismos.

Conviene, a continuación, definir y delimitar el área de la competencia social de la que se habla. Es, desde luego, un constructo multidimensional, una estructura psicológica compleja, que presenta relaciones con otros constructos y funciones, y tiene gran peso en la adaptación y ajuste psicológico. Por ello se le reconoce una importancia central en el campo de la adaptación y ajuste (p.e. Ladd, 1989; Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995), así como es vista un campo o tarea del desarrollo (p.e. Ladd, 1989; Lamb, Easterbrooks y Holden, 1980), y, finalmente, como objetivo educativo de primera magnitud. Puede ser definida como procesos cognitivos, socioafectivos y morales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados, por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los contextos. Estos comportamientos están orientados a objetivos y se regulan en función de reglas de los contextos sociales. Se destaca que estos comportamientos hábiles conducen a importantes beneficios en la infancia y adolescencia, y, en cualquier caso, proporcionan beneficios inmediatos, como una respuesta positiva por parte de otros.

Existen diversos programas de mejora de la convivencia publicados. Así, el de Monjas (2002) es un programa que trabaja 10 habilidades sociales referidas a comunicación, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones difíciles aplicables a la educación infantil, primaria y secundaria. El programa de competencia social de Manuel Segura (Segura y Arcas, 2004) es un programa con un enfoque cognitivo dirigido a la maduración social del alumnado de educación compensatoria. Sus actividades incluyen pensamiento causal, consecuencial, y solución de problemas. Ortega (1998) por su parte publica un programa educativo para la prevención del acoso escolar.

Trianes (1996) y Trianes y Fernández- Figares (2002) presentan dos programas, uno para educación primaria y otro para ESO en los que conciben la mejora de la convivencia a través de un conjunto de medidas educativas, de las cuales la Solución de problemas interpersonales es el centro.

Para terminar, en resumen, se ha expuesto una concepción diferente de la Psicología de la Educación, la cual responde a una mayor toma de conciencia de la necesidad de una formación humana y ciudadana para niños y adolescentes, partiendo de la creencia de que una educación integradora es uno de los recursos más relevantes para el logro de mayor bienestar, justicia y solidaridad, convivencia pacífica y multiculturalidad en nuestras sociedades “desarrolladas.” Los contenidos seleccionados presentan numerosas aplicaciones con materiales publicados para la mejora de la educación escolar. Esta PE abierta a objetivos de tipo afectivos, emocionales y sociales puede contribuir a la optimización de la orientación y la intervención psicoeducativas, proporcionando justificaciones para nuevos objetivos y procedimientos y materiales más adecuados y eficaces. Es además altamente adecuada para la formación de profesores y profesionales de la educación, abriendo en ellos perspectivas de mayor atención a la formación integral del alumnado, a la solución de problemas que pueda presentar en las diversas edades y a la consolidación de la orientación e intervención psicoeducativas como un área de trabajo de gran relevancia e interés para el mundo educativo.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1986). *Child Behavior Checklist and Youth Self-report*. Burlington, VT: Author.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. H.L. Ansbacher y R.R. Ansbacher (Eds.). Nueva York: Basic Books.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. En W.Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development*. Nueva York: Wiley.
- Blasi, A. (1989). The integration of morality in personality. En I. Etxeberria (Ed.), *Perspectivas del cambio moral*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: some implications for moral functioning. En G. Noam y T. Wren (Eds.), *The moral Self*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boivin, M. y Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among elementary school children: The case of rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.

- Borrego de Dios, C. (1992). *Currículo y desarrollo socio-personal*. Sevilla: Alfar.
- Broc, M. A. (1995). Evaluación e intervención en el autoconcepto y autoestima en contextos educativos. *Psicología Educativa* 1(1). Extraído el 3 de Marzo de 2003 desde <http://PSICOSERVER/BIN/revistas/EDUCATI/1995/arti.htm>.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives MEC.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (Eds.). *El asesoramiento psicopedagógico: Un enfoque profesional y constructivista* (pp. 33-52). Madrid: Alianza
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). Nueva York: Wiley.
- Damon, W. y Gregory, A. (1997). The youth charter: towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), 117-129.
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal*. Bilbao: Desclé de Brouer.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*, vol. I-IV. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes*, vol. I-V. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. Nueva York: Plenum Press.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londres: Methuen.
- Escámez, J. (1996). Una propuesta de educación en valores morales en el nivel de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 21-35.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context. Vol. I, Metatheory and theory* (pp. 143-160). Hillsdale, NJ: LEA.

- García, J. (1997). *Competencia social en el retraso mental: diferencias debidas al grado de deficiencia, la edad y el género*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.
- González-Lucini, F. (1996, 4ª ed.). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda.
- Goñi, A. (1992). Lindes y rasgos de lo socio-personal. En C. Borrego de Dios (Ed), *Curriculum y desarrollo socio-personal* (pp. 51-58). Sevilla: Alfar.
- Goñi, A., Bacaicoa, F., Madariaga, J. M., Uriarte, J. y Zarándona, E. (1996). *Psicología de la Educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1999). *PIECAP: Programa instruccional-emotivo para el crecimiento y autorrealización personal. Aprendiendo a realizarnos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. y García, M. D. (1992). *PIELE: Programa instruccional para educación y liberación emotiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. y García, M. D. (1999). *Programa instruccional para la educación y liberación emotiva "aprendiendo a vivir."* Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: Evaluación del Programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 339-347.
- Hung, Y. (1982). Psychological characters among mentally retarded, and gifted students in junior high schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 15, 167-193.
- Ibáñez- Martín, J. A. (1987). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Herder.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weisberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-292). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lamb, M. E., Easterbrooks, M. A. y Holden, G. W. (1980). Reinforcement and punishment among preschoolers: characteristics, effects and correlates. *Child Development*, 51, 1230-1236.
- Lipman, M. (1976). *El programa de filosofía para niños*. Madrid: Editorial de La Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Editorial de La Torre.
- López, F. (1992). La inserción del desarrollo sociopersonal en el currículum escolar. En C. Borrego, (Ed.), *Curriculum y desarrollo sociopersonal* (pp.15-37). Sevilla: Alfar.
- Marsh, H. W. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (comp.) (1991). *La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao-ICE.

- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- McCombs, B. L. y Whisler, S. S. (1997). *The learner centered classroom and school*. San Francisco: Jossey Bass.
- Medrano, C. y de la Caba, M. A. (1992). Trabajando con dilemas en el aula. *Aprender a Pensar*, 5, 71-81.
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe español. Extraído el 27 de Octubre de 2008 desde <http://www.mec.es/multimedia/00004656.pdf>.
- Ortega, R. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Osborne, R. E. (1996). *Self: An eclectic approach*. Boston, MA: Allyn y Bacon
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del Yo. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-245). Madrid: Pirámide.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. y DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. I. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. II* (pp.96-161). New York: Wiley.
- Patterson, Ch. J., Kupersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989). *Educación y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Renick, M. J. y Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Rest, J. R. (1983). Morality. En P. H. Mussen, J. Falvell y E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development, Vol. 3*. (pp. 556-629). Nueva York: Wiley.
- Rest, J. R. (1989). The college experience and moral development. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 229-245). Nueva York: LEA.
- Rivas, J. I. (1990). *Organización y cultura del aula*. Málaga: Edinford.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles, E. Merrill.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L. y Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 94-111.
- Ryba, K. A., Edelman, L. y Chapman, J. W. (1984). Academic self- concept and personal adjustment of work experience class students. *Australia and New Zeland Journal of Developmental Disabilities*, 10, 197-202.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D. Goleman (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-32). Nueva York: Basic Books.
- Sáez, J. (1989). *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Safran, S. P. y Safran, J. S. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 20-28.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Sarabía, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabía y E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la reforma* (pp. 133-198). Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Nancea.
- Shapiro, L. T. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Guía para padres y maestros*. Bilbao: Javier Vergara Editor.
- Silou, E. L. y Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 217-230.
- Smith, M. B. (1994). Selfhood at risk: Postmodern perils and the perils of postmodernism. *American Psychologist*, 49(5), 405-411.
- Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista: En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp.7-24). Barcelona: Grao.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations* (pp. 25-52). Society for Research in Child Development Monographs, 59 (Serial n° 240).
- Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. y Farley, F. (1989). A blueprint for Educational Psychology, En M.C. Wittrock, y F. Farley (Eds.), *The future of Educational Psychology*, (pp 193-200). Hillsdale, NJ: LEA,
- Youniss, J. y Yates, M. (1999). Youth service and moral-civic identity: a case for everyday morality. *Educational Psychology Review*, 11(4), 361-376.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1997). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.

- Zacarés, J. J. y Sigüenza, J. (1998). La identidad adolescente en distintos dominios: un análisis a partir de dos procedimientos de valoración. Actas del *VIII Congreso INFAD: Intervención psicológica en la adolescencia* (pp. 358-365). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Zwier, G. y Vaugham, G. M. (1984). Three ideological orientations in school vandalism research. *Review of Educational Research*, 54(2), 263-292.