

P.E.C.E.R.A.: UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PREVENIR EL ESTRÉS PSICOSOCIAL EN EL AULA MEDIANTE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PROFESORADO Y ALUMNADO

Maite Muñoz de Morales Ibáñez

Dpto MIDE

Universidad del País Vasco

Abstract

En este trabajo se describen las diferentes fases de un programa de intervención psicopedagógica en educación emocional llevado a cabo en seis centros del País Vasco con alumnado y profesorado de 1º de la ESO.

La finalidad de este programa de intervención es prevenir el estrés derivado de procesos psicosociales en contextos educativos, mediante una propuesta formativa que favorezca el desarrollo de competencias emocionales (Bar-On, 1997; Bisquerra, 2003) en profesorado y alumnado que les faciliten la toma de conciencia y regulación de sus emociones negativas, aprendiendo a desarrollar competencias emocionales que les permitan prevenir los conflictos. Para ello realizaremos un trabajo de reflexión y toma de conciencia con ambos sobre sus procesos de valoración cognitiva (Lazarus y Folkman, 1986; Lazarus, 2000) en situaciones conflictivas de interacción social, observando las reacciones emocionales que los acompañan, como paso previo para un afrontamiento más eficaz.

En nuestro planteamiento de intervención educativa desde la acción tutorial se concede una gran importancia a la toma de conciencia de las emociones (Damasio, 2001; Bisquerra, 2003), a la regulación emocional y al desarrollo de competencias socio-emocionales que ayuden tanto en el proceso de construcción de la identidad personal como en el proceso de socialización, trabajando en los procesos de construcción personal a tres niveles: cognitivo, emocional y comportamental.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, modelo ecológico, comportamiento prosocial, desarrollo emocional, estrés psicosocial.

INTRODUCCIÓN

En el momento actual, los problemas de convivencia en los centros educativos, especialmente en la etapa de la E.S.O., están alcanzando unas cifras preocupantes. La falta de una respuesta eficaz ante estos acontecimientos hace que aumenten las cifras de profesorado y alumnado afectados por fenómenos como el “burnout” o el “bullying”(Avilés, 2005). Esta situación tiene una influencia tanto en la salud física y mental del profesorado (ansiedad, estrés, depresión,..), como en la falta motivación, fracaso escolar y violencia entre iguales en el alumnado.

Ante este estado de la cuestión, el Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.) que presentamos tiene como finalidad la prevención del estrés psicosocial en profesorado y alumnado mediante el desarrollo de competencias emocionales. Desde el modelo de consulta colaborativa, se hace una propuesta para la formación del profesorado con el fin de desarrollar competencias emocionales en los docentes como paso previo para una adecuada intervención en educación emocional con su alumnado.

En nuestro planteamiento de intervención educativa desde la acción tutorial se concede una gran importancia a la toma de conciencia de las emociones (Damasio, 2001; Bisquerra, 2003), a la regulación emocional y al desarrollo de competencias socio-emocionales que ayuden tanto en el proceso de construcción de la identidad personal como en el proceso de socialización, trabajando en los procesos de construcción personal a tres niveles: cognitivo, emocional y comportamental.

1. QUÉ ES EL PROGRAMA EDUCATIVO DE CONCIENCIA EMOCIONAL, REGULACIÓN Y AFRONTAMIENTO (P.E.C.E.R.A.)

Es un programa de prevención primaria que, partiendo del modelo CIPP de Stufflebeam, hace una propuesta formativa de intervención psicopedagógica desde la acción tutorial. Dicha propuesta (Muñoz de Morales, 2005) consiste en desarrollar competencias emocionales en profesorado y alumnado con el fin de prevenir el estrés psicosocial que se genera en los contextos educativos como consecuencia de un inadecuado afrontamiento de los procesos interaccionales.

En nuestra propuesta se concede una gran importancia a la toma de conciencia de las emociones (Damasio, 2001; Bisquerra, 2003), a la regulación emocional y al

desarrollo de competencias socio-emocionales que ayuden tanto en el proceso de construcción de la identidad personal como en el proceso de socialización, trabajando en los procesos de construcción personal a tres niveles: cognitivo, emocional y comportamental.

2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA P.E.C.E.R.A.

En el programa P.E.C.E.R.A., el objetivo principal es conseguir que disminuya el estrés psicosocial en el aula entre el profesorado y el alumnado, mediante el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con las variables de educación emocional y estrés psicosocial objeto de nuestra investigación.

Este objetivo general se concretará en los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Prevenir el estrés psicosocial del alumnado y del profesorado mediante el desarrollo de las siguientes competencias emocionales: Conciencia emocional, Regulación emocional y Afrontamiento.
- 2.- Sensibilizar al profesorado y alumnado del primer curso de las ESO de la importancia de la educación emocional para prevenir el estrés psicosocial en los procesos de interacción en el aula.
- 3.- Formar al profesorado para la intervención tutorial en educación emocional con el alumnado, proporcionándole un marco teórico de referencia, una metodología de intervención y un material didáctico.
- 4.- Contribuir a que profesorado y alumnado aprendan a regular sus estados emocionales negativos, previniendo sus efectos nocivos sobre la salud y mejorando su interacción social.
- 5.-Capacitar al alumnado y profesorado para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

3. COMPETENCIAS QUE DESARROLLA EL PROGRAMA

Para llevar a buen término los objetivos formulados en el apartado anterior, se realizará un proceso formativo con el profesorado según el modelo de consulta colaborativa (Pryzwansky, 1977), siendo el propósito de la misma asesorar a mediadores con el fin de que sean ellos los que lleven a término la intervención. La

finalidad que perseguimos en este proceso formativo con el profesorado es que tomen conciencia de sus emociones y procesos mentales y de la influencia en sus conductas en los procesos de interacción social en el aula, con el fin de que comprendan y experimenten previamente los procesos que trabajaran después con sus alumnos.

Para esta formación del profesorado se seleccionarán contenidos relacionados con el marco conceptual de la educación emocional (Bisquerra, 2000). Este marco incluye concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales,...), tipos de emociones (positivas y negativas, básicas y derivadas,...), características de las emociones principales (causas, estrategias de regulación y de afrontamiento,...), naturaleza de la inteligencia emocional (Fernández Berrocal, 2002). Una vez desarrollado el marco conceptual y a través de una metodología muy activa y participativa (dinámica de grupos, autorreflexión,...) se desarrollarán las competencias emocionales. Cuando hablamos de competencia emocional nos referimos al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social (Bar-On, 1997; Bisquerra, 2003). En este sentido en el programa P.E.C.E.R.A. se desarrollan las siguientes competencias:

- **Conciencia emocional:** Consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones.

En el proceso de formación del profesorado previo a la intervención, en relación con la **conciencia emocional** nos proponemos los siguientes objetivos:

- Que tomen conciencia de su estado corporal emocional asociado a determinados pensamientos, observando si estos pensamientos están apoyados en hechos reales o son producto de su mente.
- Que tomen conciencia de sus pensamientos negativos más frecuentes y observen si existe relación entre estos pensamientos y la actitud con que llegan al aula, con el fin de prevenir que se genere un sentimiento de fondo (ansiedad, depresión) asociado a emociones negativas.

- Que observen su proceso de construcción de los significados personales que subyacen a sus reacciones emocionales en la interacción social.
- **Regulación emocional:** Hace referencia a la capacidad para controlar la conducta derivada de un estado emocional negativo. Se trata de controlar los pensamientos irracionales y los comportamientos impulsivos, potenciando la autodirección interna. Esta competencia se trabajará con el alumnado potenciando la internalización de la norma moral siguiendo el modelo cognitivo-evolutivo de desarrollo moral (Piaget, 1967). Algunos componentes importantes de esta habilidad de autorregulación son: la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía,...

En el proceso de formación de los tutores, en relación con la regulación emocional nos proponemos los siguientes objetivos:

- Que aprendan a regular sus reacciones emocionales ante el conflicto.
 - Que analicen las creencias que hay detrás de los pensamientos negativos.
 - Que aprendan a transformar emociones negativas en positivas desde procesos de reestructuración cognitiva, observando la influencia de esta transformación en sus reacciones emocionales.
 - Que conozcan y practiquen técnicas de relajación.
- **Afrontamiento:** Al abordar el afrontamiento en nuestra propuesta de intervención nuestro referente directo es el modelo transaccional de Lazarus. Para este autor, el afrontamiento es básico para nuestra salud y nuestras experiencias cotidianas. Su función más importante es regular las emociones mediante el control de los procesos mentales y un adecuado manejo de las situaciones de interacción social mediante el desarrollo de habilidades socio-emocionales.

Cuando hablamos de afrontamiento nos referimos al esfuerzo de las personas por resolver el estrés psicológico, ya que cuando el afrontamiento tiene éxito los motivos para la angustia emocional desaparecen. Pero para que tenga éxito, el afrontamiento tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades de la situación, que muchas veces cambian a medida que la acción se va

desarrollando. Por lo tanto, el afrontamiento no es solo un conjunto fijo de estrategias que utilizamos cada vez que las necesitamos, sino una pauta cambiante que responde a lo que está ocurriendo en cada situación concreta de interacción. En este proceso la persona realiza una continua categorización de las interacciones con respecto a su significado para el bienestar personal (Lazarus y Folkman, 1984).

El afrontamiento puede ir dirigido al problema o a reducir la emoción. En cualquier caso, la actividad cognitiva no se puede separar de la emoción, ya que ambas se influyen mutuamente en el proceso transaccional (Lazarus y Lazarus, 2000). Coincidimos con la opinión de Lazarus de que el mejor afrontamiento es el que implica una mezcla de resolución de problemas y enfoque hacia las emociones.

En el curso de formación de profesores-tutores se trabajaron los siguientes objetivos relacionados con el afrontamiento:

- Que reflexionen sobre sus problemas de relación interpersonal diferenciando en el análisis: pensamientos, sentimientos y conductas.
- Que observen los pensamientos negativos, aprendiendo a apoyar sus pensamientos en datos reales.
- Que analicen la importancia de comprender y regular la emoción antes de resolver cualquier conflicto.
- Que aprendan a manejar los conflictos de interacción social, aplicando las competencias emocionales desarrolladas.

3. FASES DEL PROGRAMA P.E.C.E.R.A.

3.1. Exploración del contexto y estrategias organizativas para la puesta en marcha del programa

Con el fin de determinar si los objetivos de nuestro programa son congruentes con las necesidades detectadas en el análisis del contexto, antes de diseñar el programa iniciamos una fase de exploración con el fin de identificar necesidades, potencialidades y competencias a partir de las cuales diseñar la intervención y seleccionar los centros educativos de la muestra. Para ello nuestro primer objetivo fue realizar un acercamiento

a varios centros educativos de la provincia de Bizkaia con el fin de establecer un buen clima de colaboración previo. Para ello hicimos un primer contacto telefónico con los orientadores de centro recogiendo información sobre las características del contexto ambiental en el que están situados los centros, es decir, el nivel socio-económico y cultural de las familias, la situación del profesorado y del alumnado en cuanto a clima de centro, nivel de implicación del profesorado en propuestas de innovación, el número de horas semanales que dedican a la tutoría y la actitud de los profesores ante las actividades de acción tutorial.

A partir de estas entrevistas telefónicas, seleccionamos aquellos centros (6 centros para el grupo experimental y 6 para el grupo de control) en los que el profesorado, desde la experiencia de los orientadores, presentaba disponibilidad a propuestas de innovación, disponía de un espacio de tiempo (semanal o quincenal) para la tutoría y para reunirse con el orientador. Otro criterio de selección que se tuvo en cuenta fué la existencia de cierto grado de conflictividad en la interacción profesorado-alumnado.

El segundo paso, una vez seleccionados los centros del grupo experimental, consistió en identificar y valorar junto con los orientadores de centro, la coherencia interna, los posibles obstáculos, el tiempo y los recursos materiales y humanos con que contábamos, con el propósito de determinar las estrategias más pertinentes en el contexto de referencia y la viabilidad de su implementación, optimizando los recursos disponibles. Para ello, concertamos entrevistas personales con los orientadores, en las que se les hacía un planteamiento del programa proponiéndoles que lo comentasen internamente con los tutores con el fin de que ellos mismos valorasen la conexión del programa con sus necesidades y decidiesen libremente su implicación en el mismo. Asimismo hicimos un análisis junto con los orientadores de los posibles obstáculos y limitaciones en relación con el tiempo disponible en los centros para la orientación y la tutoría, los recursos materiales y humanos, así como la idoneidad de las actividades del programa en relación con las necesidades de los usuarios.

3.2. Formación del profesorado.

En cuanto a los conocimientos para la formación del profesorado, el marco teórico de referencia parte de un modelo integrador que contiene elementos teóricos y

metodológicos de diversos enfoques como la psicología humanista, la psicología cognitiva, los modelos de inteligencia emocional y el constructivismo. Este modelo parte de un enfoque ecológico-sistémico que tiene en cuenta los procesos interaccionales entre el alumnado, el profesorado y el contexto, orientándose al desarrollo de competencias emocionales que integran la triple dimensión cognitiva, emocional y comportamental.

En cuanto al desarrollo de la formación, una vez establecido el compromiso voluntario del profesorado de los centros del grupo experimental para implementar el programa P.E.C.E.R.A., comenzamos el proceso formativo previo a la intervención en cada centro educativo, asistiendo a la misma los tutores de 1º de la E.S.O., el orientador del centro y la formadora.

En la metodología de las sesiones de formación, se combinaron las sesiones informativas de sensibilización con reflexiones sobre descripciones de situaciones conflictivas de su práctica docente, con la finalidad de que interiorizaran previamente el proceso que iban a desarrollar con sus alumnos durante la intervención tutorial.

3.3. Intervención desde la acción tutorial.

De las diferentes formas básicas de intervención por programas (Bisquerra, 1998) hemos optado por la intervención desde la acción tutorial como facilitadora de un proceso educativo que desarrolle la personalidad integral del alumnado. Aunque hemos optado por la intervención tutorial, consideramos esta como un primer paso que facilite la acogida inicial de la propuesta de innovación en educación emocional. En este sentido, consideramos que la intervención tutorial en educación emocional es un primer paso para que se abra un proceso de reflexión y sensibilización entre el profesorado y el alumnado de los centros que conduzca hacia una posterior integración curricular.

Lo que pretendemos con el programa de educación emocional es que alumnos y tutores se acerquen a situaciones reales de su vida en el centro en las que se vivan problemáticas moralmente relevantes, y reflexionen sobre sus sentimientos, pensamientos, emociones y conductas. De este modo lo que se pretende es desarrollar la sensibilidad moral a partir de la toma de conciencia de la experiencia emocional vivida, mediante un proceso de reflexión en el que clarifiquen ideas y valores, consiguiendo un

mejor conocimiento de sí mismos y de los demás y un mayor compromiso moral que les permita una autorregulación emocional en situaciones problemáticas de interacción social.

De acuerdo con el modelo interaccional de Lazarus, se hizo a los tutores una propuesta de intervención tutorial en educación emocional que se concretó en doce sesiones de tutoría de una hora de duración, en las que los tutores trabajaron con sus alumnos diferentes contenidos relacionados con el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado con el fin de mejorar los procesos de interacción social. Para ello se apoyaron en seis unidades didácticas, elaboradas para esta investigación.

En el proceso de formación tutorial se hizo mucho hincapié en la importancia de generar un clima de confianza, respeto y aceptación con el fin de facilitar una libre y sincera expresión de sentimientos por parte del alumnado, sin temor a sentirse evaluados.

3.4. Seguimiento y valoración del proceso mediante los grupos de discusión

Al evaluar el proceso de intervención desde un enfoque cualitativo, partimos de una concepción hermenéutica apoyada en los planteamientos filosóficos de la fenomenología, es decir, que la experiencia subjetiva de los tutores será el fundamento sobre el que construiremos el conocimiento. Así, por ejemplo, en los grupos de discusión lo que pretendemos, sobre todo, es descubrir la realidad de unas vivencias del proceso y a partir de la descripción de esa realidad por parte de las personas que la están experimentando, establecer las categorías de análisis pertinentes.

Un aspecto fundamental que cuidamos al máximo en los grupos de discusión es el clima, procurando que la expresión de su vivencia de la experiencia, teniendo en cuenta los procesos emocionales que lleva implícitos, se desarrolle dentro de un clima de aceptación total y de confianza que facilite la libertad de expresión.

Antes de comenzar los grupos de discusión se elaboraron unos guiones semiestructurados para cada uno de los tres momentos en que se reunieron los grupos con el fin de poder realizar al final del proceso una comparación discursiva entre los diferentes grupos, pero intentando crear un clima durante las sesiones que permitiese el discurso abierto y espontáneo de los tutores. Los guiones se elaboraron con la finalidad de centrar el discurso en determinados momentos del mismo y poder obtener una información sistemática en todos los grupos, pero desde la flexibilidad de que

emergiesen durante el discurso nuevas categorías que no estaban contempladas en los guiones.

En total realizamos 18 grupos de discusión, es decir, que con cada uno de los seis centros del grupo experimental realizamos un grupo. En cuanto al tamaño de los grupos, se crearon tres grupos de seis personas y tres de cuatro personas. La duración de cada sesión fué de 60 minutos, grabándose las sesiones con el consentimiento previo de los tutores.

Las reuniones de los grupos de discusión se realizaron en tres momentos del proceso de intervención: al comienzo de la intervención, en medio de la intervención y al final de la misma. Tal y como planteamos inicialmente a los tutores la intervención, estos grupos tuvieron una doble función, es decir, por una parte servían de asesoramiento a los tutores durante el proceso de implementación del programa, y por otra recogíamos su vivencia de la experiencia y sus percepciones sobre la vivencia de sus alumnos. La dinámica que seguimos al comenzar las sesiones fue dejar hablar inicialmente a los tutores sobre su experiencia durante el proceso, centrando las intervenciones según lo expuesto anteriormente al hablar de los guiones.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde una perspectiva integradora, el programa P.E.C.E.R.A. se propone prevenir las consecuencias derivadas de los problemas de convivencia en los centros educativos en profesorado (enfermedades psicosomáticas, ansiedad, estrés, depresión, burnout...) y alumnado (desmotivación y fracaso escolar, bullying...), mediante una propuesta formativa que facilite el desarrollo de competencias emocionales como paso previo para un afrontamiento más satisfactorio en la interacción en el aula. Dicha propuesta se concreta en la práctica en una intervención psicopedagógica en la que se trabajará en los centros sobre estos tres aspectos:

- Prevenir, mediante la intervención en educación emocional, la ansiedad, el estrés y la depresión derivados de procesos psicosociales, ayudando al profesorado a desarrollar su capacidad para regular las emociones negativas y a aprender habilidades para generar emociones positivas.

- Realizar un trabajo de reflexión con profesorado y alumnado sobre sus procesos de valoración cognitiva en situaciones conflictivas de interacción social y las reacciones emocionales que los acompañan, como paso previo para un afrontamiento más eficaz.
- Ayudar al alumnado en el proceso de construcción de su identidad personal y en el de socialización mediante un proceso de desarrollo de competencias emocionales en el que se integren las dimensiones: cognitiva, emocional y comportamental.

BIBLIOGRAFIA

- Avilés, J.M. (2005). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory:Formulario(EQi): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra Alzina, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alzina, R.(Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, 1, 7-43.
- Camuñas, N., Pérez Nieto, M.A., Ferrándiz, P, Miguel-Tobal, J.J., Cano-Vindel, A. e Iruarrizaga, I. (1999). Ansiedad, depresión e ira: relaciones entre el estilo atribucional y las emociones negativas. *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 175-189.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Psicología
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes : la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona : Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Echebarría, A. y Páez, D.(1989). Emociones: perspectivas psicosociales.

Madrid: Fundamentos.

Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 247-260.

Fernández Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

Fernandez Berrocal, P. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós

Kitwood, T. (1996). *La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lazarus, R.S., (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R.S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer Publ. Company.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lazarus, R.S. y Lazarus, B.N. (1994 / 2000 (Versión castellana)). *Passion and reason: Making sense of our emotions. / Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Nueva York / Barcelona. Oxford University Press / Paidós.

Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg, *Handbook of intelligence* . Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Miguel-Tobal, J.J.; Casado Morales, M.I. (1994). Emociones y trastornos psicofisiológicos. *Ansiedad y Estrés*, 0, 1-13.

Miguel-Tobal, J.J. y Casado Morales, M.I. (1993). Solución y afrontamiento de problemas personales en sujetos normales y con trastornos psicofisiológicos. *Clínica y Salud*, 4 (3), 243-252.

Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

Páez, D. (1986). *Salud mental y factores psicosociales*. Madrid: Fundamentos.

- Piaget, J. (1932-1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1924-1972b). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity*. California: Anual Reviews.
- Pryzwansky, W. B. (1977). Collaboration or consultation: ¿Is there a difference? *Journal of Special Education, 11*, 179-182.
- Pryzwansky, W. B. y White, G. W. (1983). The influence of consultee characteristics on preferences for consultation approaches. *Professional Psychology, 14*, 457-461.
- Raths, L.E., Harmin, M. y Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Editorial Hispano Americana.
- Raths, L.E. y Simon, S.B. (1969). Helping Children Clarifying Values. *Today's education, 56*, 7, 12-15.
- Raths, L.E. (1975). Values and valuing. In Read, A. y Simon, S.B. (eds.), *Humanistic education*. New Jersey: Prentice Hall.