



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo social.

Trabajo Fin de Grado.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNADO DE PRIMARIA: VALIDACIÓN INICIAL DE LA ESCALA SEARS-C

Grado en Educación Primaria
Mención en Audición y Lenguaje

Autora: Seila María González de la Cruz

Tutora: Dra. M^a Teresa Crespo Sierra

Valladolid, 2014

RESUMEN

Este trabajo consta de dos partes claramente diferenciadas. La primera es un acercamiento a las bases teóricas de las competencias socioemocionales y a las áreas que abarca la psicología positiva. También se analiza las iniciativas llevadas a cabo en diversos países en materia de educación socioemocional y los métodos para evaluar las competencias socioemocionales.

Partiendo de la importancia de desarrollar dichas competencias en la escuela, surge la necesidad de crear métodos de evaluación específicos y rigurosos. De esta forma en la segunda parte se explica el proceso a seguir para la validación de cuestionarios y se pone en práctica la validación inicial a través de una prueba piloto, del cuestionario SEARS-C sobre habilidades socioemocionales y resiliencia en niños/as de Primaria.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS:

Competencias socioemocionales, resiliencia, educación socioemocional, evaluación, cuestionarios, SEARS-C. / Social and emotional competences, resilience, social and emotional education, evaluation, questionnaires, SEARS-C

ABSTRACT

This project consists of two distinct parts. The first one is an approach to the theoretical foundations of socio-emotional skills and areas covered by positive psychology. Also, we analyze some initiatives undertaken in various countries for social-emotional education and methods to assess socio-emotional skills.

The need to create specific methods and rigorous assessment is based on the importance of these skills at school. On this way the second part explains the process to be followed for the validation of questionnaires and implements the initial validation through a pilot test, the questionnaire SEARS-C on emotional skills and resilience in children primary school.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE.....	4
1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
3.1 COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON ESTE TFG.....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
4.1 COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES.....	8
4.1.1 Inteligencia emocional.	11
4.1.2 Educación emocional.	15
4.2 PSICOLOGÍA POSITIVA	19
4.2.1 Temas abordados por la psicología positiva.	19
4.2.1.1 La felicidad.....	20
4.2.1.2 Las fortalezas personales.....	21
4.2.1.3 La creatividad y el flujo.	24
4.2.1.4 La resiliencia.	24
4.2.1.5 El optimismo.	26
4.2.1.6 El humor.....	27
4.2.1.7 La inteligencia emocional.	27
4.3 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	27
SEGUNDA PARTE	29
5. MÉTODO.....	29
5.1 DISEÑO Y VALIDACION DE CUESTIONARIOS.....	29
5.2 PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SEARS-C.	34
6. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.....	43
7. BIBLIOGRAFÍA.....	45

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos que el fin principal de la educación es la formación integral de la persona, dotar al alumnado de los recursos necesarios para hacer frente a los problemas que puedan surgir durante la vida de una forma exitosa. Esta cuestión nos hace reflexionar sobre si el Sistema Educativo español puede cumplir con este objetivo al dejar fuera del aula algo tan importante como las emociones.

La habilidad de recuperarnos ante la adversidad, saber gestionar nuestras emociones, la empatía y el autoconocimiento, son instrumentos que sirven al ser humano para afrontar los éxitos y fracasos de la vida de forma eficaz y para desarrollar un bienestar duradero.

Son numerosos los estudios que certifican los beneficios de la educación socio-emocional como factor preventivo ante situaciones de riesgo como el acoso escolar, y los estados de ansiedad y depresión. Del mismo modo, tampoco se puede olvidar el papel que juega el bienestar emocional en el aprendizaje y resultados académicos.

La introducción de la educación socioemocional en las escuelas no solo debe centrarse en la aplicación de algún programa de intervención, sino que debe constar de una evaluación para saber dónde intervenir, para prevenir casos de mayor riesgo y para saber si nuestra intervención está siendo exitosa. Sin embargo, en la actualidad no existen demasiados cuestionarios o escalas que nos ayuden a medir de una forma eficaz las habilidades socioemocionales en niños/as.

Esta necesidad es la que ha guiado nuestro trabajo. En él se muestra las primeras fases que deben realizarse en el proceso de validación de cuestionarios ya existentes, así como la fundamentación teórica de las competencias socioemocionales.

2. OBJETIVOS

La principal finalidad de este trabajo es traducir, adaptar y validar el cuestionario de Merrell (2008) versión SEARS-C a población española, (Social and emotional assets and resiliency scales,/ Competencias socioemocionales y resiliencia en niños) al contexto español. Dado que este cuestionario mide las competencias socioemocionales y resiliencia, analizaré el marco teórico de dichos conceptos y el método para la validación de cuestionarios y escalas.

OBJETIVO GENERAL:

- Realizar la adaptación al contexto español de la escala americana SEARS-C.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Llevar a cabo una revisión teórica sobre el estado de las competencias socioemocionales.
- Conocer los principales programas y líneas de investigación.
- Contextualizar y situar las competencias socioemocionales en el marco teórico de la psicología positiva.
- Adaptar y validar la escala SEARS-C a través de una prueba piloto y el análisis de las propiedades psicométricas.

3. JUSTIFICACIÓN

El informe Delors (UNESCO 1998) declara la educación emocional como un elemento fundamental para el desarrollo cognitivo y defiende una educación basada en cuatro pilares básicos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La necesidad de aprender a ser y a convivir se hace evidente cuando observamos nuestra sociedad. Una sociedad aquejada de violencia y conflictos que se reflejan diariamente en los diversos medios de comunicación. Sin embargo la educación

emocional en el aula es una fuerte herramienta de prevención ante estas situaciones y otras como pueden ser el fracaso y el abandono escolar, las dificultades de aprendizaje y la ansiedad. Por esto es necesario que el profesorado desarrolle y mejore la competencia socioemocional del alumnado, dotándoles de estrategias para la autogestión, la conciencia y la habilidad social, para la toma de decisiones y el autoconocimiento.

La educación emocional ha comenzado a establecerse recientemente en España y son numerosos los programas de intervención en esta materia. La mejor forma de medir la eficacia de dichos programas es a través de la evaluación de los sujetos expuestos a estos; sin embargo, en España son pocos los instrumentos de evaluación socioemocional que encontramos. La elección del presente trabajo responde, por lo tanto, a la necesidad de crear medidas de evaluación para dicha competencia, que puedan ser utilizadas por el profesorado de las aulas como elementos de cribado y detección de posibles casos de alumnos/as en situación de riesgo, así como para conocer el perfil y nivel de competencias socioemocionales de los alumnos/as. Esto nos ayudará a planificar las actividades de intervención sobre promoción de competencias socioemocionales más acordes al propio grupo escolar en que el profesorado desempeña su labor educativa.

3.1 COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON ESTE TFG.

Tomando como punto de partida las competencias generales establecidas para el Grado en Educación Primaria señalamos a continuación aquellas competencias generales y específicas que guardan una mayor relación con este trabajo. En concreto, nos vamos a referir a las siguientes:

Competencias Generales.

- Conocer y comprender, para su aplicación práctica, los aspectos principales de terminología educativa, las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado, las principales técnicas de enseñanza aprendizaje y los fundamentos de las disciplinas que estructuran el currículum.

- Desarrollar habilidades para reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, y para ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
- Saber interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa, así como utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información.

Competencias específicas.

- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, identificar disfunciones y colaborar en su tratamiento.
- Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES.

Al hablar de competencias socioemocionales, debemos hacer un análisis sobre la historia de este concepto y de los ámbitos que abarca. Pero antes de esta fundamentación y contextualización, hemos de situarnos en el tiempo. Para ello consideramos necesario tomar definir lo que son las emociones y el término competencia.

Según Bisquerra (2000, pág.61) una emoción se define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta de un acontecimiento externo o interno”.

El término competencia es definido como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. (Bisquerra y Pérez, 2007).

Así pues, teniendo en cuenta estas dos definiciones podemos decir que las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades que nos permiten relacionarnos eficazmente con los demás y con nosotros mismos, reconociendo, manejando y expresando correctamente nuestras emociones.

Para comprender las bases teóricas de este concepto, debemos hacer un análisis que diferencie los dos términos que lo integran, es decir, la competencia social y la competencia emocional.

Monjas (1993, pág.29) considera la competencia social como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

La biología y nuestra cultura son dos elementos que al, interactuar entre sí, permiten el desarrollo social del ser humano (López, 1995). Las personas somos seres

sociales y por lo tanto necesitamos cubrir necesidades basadas en vínculos afectivos y sociales; de esta forma, nuestro bienestar aumentará (López y Fuentes, 1994).

Dentro de la competencia social podemos distinguir las siguientes habilidades:

- Habilidades básicas como la comunicación, la expresividad, el autocontrol y el apego.
- Habilidades para la interacción con los demás y conversacionales.
- Habilidades para cooperar y compartir.
- Habilidades emocionales donde se incluye la empatía.
- Habilidades de autoafirmación que se refieren a la autoestima y autoseguridad.

Bisquerra y Pérez, (2007, pág.64) definen la competencia como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Esta competencia abarca las siguientes habilidades.

- Conciencia emocional: hace referencia a nuestra capacidad para sentir, apreciar, identificar, nombrar nuestras emociones y las de los demás, así como para percibir la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento.
- Regulación emocional: engloba la regulación de las emociones y la expresión emocional de forma eficaz, y la habilidad de afrontamiento ante las adversidades.
- La autonomía emocional: concepto muy amplio que comprende habilidades como la autoestima, la motivación, la autoeficacia emocional (si nos consideramos eficaces en las relaciones con los demás gracias a nuestras habilidades emocionales), la responsabilidad, la actitud positiva, la evaluación crítica de nuestra sociedad y la resiliencia.
- Competencia social: el dominio de habilidades sociales tales como el respeto a los demás, la asertividad, la cooperación y la comunicación eficaz.

- Competencias para la vida y el bienestar: se refiere a nuestra forma de adaptar nuestro comportamiento de forma eficaz a los retos y desafíos de nuestra vida. Esta capacidad hace que sintamos equilibrio y bienestar.

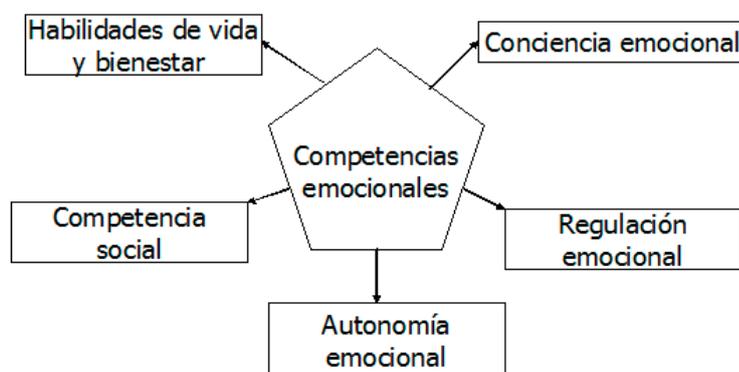


Figura 1: Modelo pentagonal de competencias emocionales según Bisquerra.

Algunos autores como Cherniss (2000), Coombs-Richardson (1999), Zins et al (2000) consideran que las competencias sociales y las emocionales deben tratarse en conjunto. Sin embargo cuando hablamos de competencias socio-emocionales hay que tener en cuenta que la clasificación varía en función de los diversos autores.

Según CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning de la Universidad de Illinois en Chicago) las competencias socioemocionales se pueden agrupar en cinco categorías.

- Conocerse a uno mismo y a los demás: conocer, nombrar y evaluar nuestras emociones, intereses, valores y fuerzas manteniendo un sentido de autoconfianza.
- Autogestión: regular nuestras emociones manejando el estrés y los impulsos, y expresándolas de forma apropiada y establecer metas personales alcanzables.
- Conciencia social: ser capaz de empatizar con los demás y hacer buen uso de la familia, escuela y otras comunidades.

- Habilidades sociales: mantener relaciones sociales saludables basadas en la cooperación, resistiendo a la presión social, manejando y resolviendo conflictos interpersonales y buscando ayuda cuando sea necesario.
- Tomar decisiones responsables: tomar decisiones basadas en cuestiones éticas, seguridad, normas y responsabilidad social.

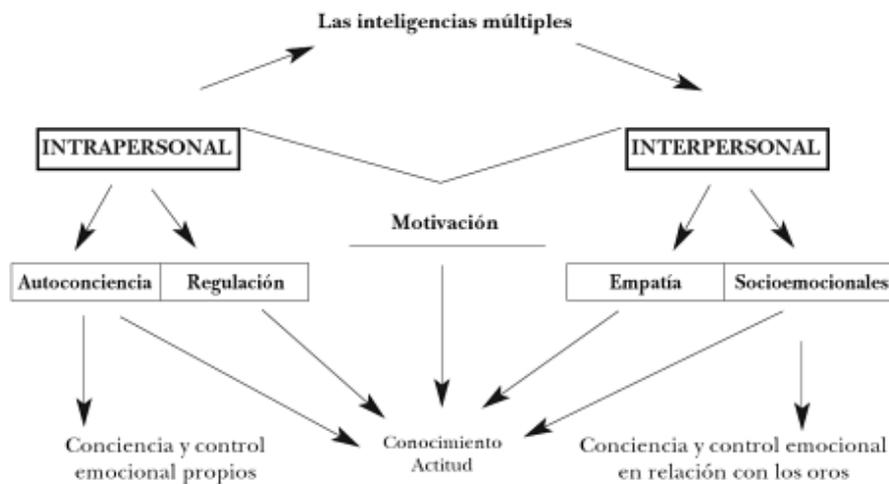


Figura 2: Modelo teórico de competencias socioemocionales. (Repetto, 2004)

4.1.1 Inteligencia emocional.

En su obra *Inteligencias Múltiples* (1983), Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. De esta forma muestra dos ideas novedosas con respecto al concepto de inteligencia que existía hasta el momento.

- La capacidad intelectual no lo es todo. Existen alumnos/as con expedientes académicos brillantes que no son capaces de establecer buenas relaciones de amistad con sus compañeros/as de clase.
- La inteligencia es una capacidad, es decir, no es algo estático. Podemos desarrollar y ampliar nuestras inteligencias gracias a la plasticidad neuronal de nuestro cerebro.

De esta forma, Gardner diferencia ocho tipos de inteligencias: lógico matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

- Inteligencia lógico matemática: capacidad para resolver problemas, y manipular y estructurar datos con los que llegar a deducciones sólidas.
- Inteligencia lingüística: habilidad para manejar los componentes del lenguaje de forma efectiva (morfosintaxis, fonética, lexicosemántica y pragmática).
- Inteligencia espacial: es la habilidad para crear modelos visuales, y percibir ideas abstractas.
- Inteligencia musical: capacidad para manipular, apreciar, entender y comunicarse a través de la música. Abarca conceptos como ritmo, tono y timbre.
- Inteligencia corporal-kinestésica: capacidad para el control del movimiento corporal, con el fin de expresar, de resolver problemas o crear. Englobaría conceptos como la fuerza, flexibilidad, equilibrio y rapidez.
- Inteligencia interpersonal: según los postulados de Gardner (1993) es la capacidad para sentir distinciones entre los demás, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Incluye conceptos como el liderazgo, el establecimiento y mantenimiento de relaciones personales y la resolución de conflictos.
- Inteligencia intrapersonal: Gardner la define como la capacidad para los aspectos internos de uno mismo, para acceder a la propia vida emocional y a toda la gama de estados emocionales y sentimientos. Esta inteligencia permite identificar las emociones, denominarlas y recurrir a ellas como medio o recurso para orientar el propio comportamiento.
- Inteligencia naturalista: se define como la capacidad de estudiar y entender la naturaleza.

El surgimiento de esta teoría ha revolucionado nuestra forma de ver el sistema educativo. Ahora somos conscientes de que cada individuo posee un estilo de aprendizaje y unas motivaciones diferentes; por esto, Gardner defiende una educación heterogénea que se base en las características de cada alumno/a y que no persiga la mera transmisión de conceptos académicos sino que abarque otras materias como la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Los pioneros en utilizar el término “Inteligencia Emocional” fueron Salovey y Mayer (1990) y la definieron como un subconjunto de inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Salovey y Mayer dividen la inteligencia emocional en cuatro habilidades:

- ✓ Percepción emocional: la capacidad de entender nuestras emociones y las de los demás, a través de elementos como el rostro, la voz, las imágenes y el lenguaje no verbal.
- ✓ Facilitación emocional del pensamiento: relacionar nuestras emociones con otras sensaciones o dirigir el pensamiento hacia la información más relevante.
- ✓ Comprensión de emociones.
- ✓ Manejo de las emociones.

Sin embargo fue Goleman quien hizo famoso este concepto con su exitosa obra *Inteligencia Emocional* (1995). Para Goleman el cociente intelectual no marca el éxito en la vida sino que son el conocimiento y la gestión de las propias emociones las que puedes ayudarnos a alcanzar el bienestar que todo ser humano busca.

Los elementos de los que consta la inteligencia emocional según Goleman son:

La autoconciencia: saber lo que sentimos en cada momento, nos ayuda a tomar decisiones correctas en la vida. Ya en la antigua Grecia, Sócrates decía “conócete a ti mismo”.

El autocontrol: se refiere a la capacidad de parar nuestras emociones, pensar y reaccionar.

La motivación: se refiere a nuestra actitud optimista o pesimista ante la vida. La habilidad de encaminar nuestras emociones hacia la motivación y la consecución de nuestros objetivos.

La empatía: es la capacidad de entender lo que los demás sienten sin que ellos lo comuniquen con palabras. Se forja desde la infancia. Si los niños son mimados y cuidados desarrollan empatía, tratan a los demás como ellos han sido tratados. Sin embargo si han sido maltratados reproducirán conductas de violencia hacia los compañeros. El cociente intelectual y la empatía son conceptos independientes.

Las destrezas sociales: la capacidad de conectar con los demás, de transmitir nuestros sentimientos y emociones y entablar relaciones.

En 1997 Bar-on define un nuevo modelo de inteligencia emocional en el que se integran los siguientes componentes:

- ✓ Intrapersonal: donde se incluyen el autoconcepto, la comprensión emocional, la asertividad, la independencia para emprender y controlar nuestras acciones y la autorrealización y el compromiso con nuestras metas.
- ✓ Interpersonal: que hace referencia a la empatía, a la responsabilidad social como miembro de una sociedad y a la habilidad de crear relaciones interpersonales satisfactorias.
- ✓ Adaptabilidad: se refiere a la capacidad para evaluar la correlación entre lo que experimentamos emocionalmente y lo que ocurre en realidad, a la capacidad de adaptarnos a nuevas situaciones mediante nuestros pensamientos y comportamientos, así como a la habilidad para solucionar problemas.
- ✓ Manejo de estrés: se refiere a la tolerancia al estrés, y al control de los impulsos. Implica ser consciente de nuestra capacidad interna para resolver problemas de forma positiva y de controlar nuestras emociones.
- ✓ Estado de ánimo: optimismo y felicidad.

4.1.2 Educación emocional.

Son muchos los autores conscientes de la importancia del desarrollo la inteligencia emocional para el bienestar de las personas.

Debemos enfocar la enseñanza no solo hacia la adquisición de conocimientos teóricos sino hacia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, con metodologías que se adapten a las características y motivaciones de cada alumno. Uniendo en las aulas la dimensión emocional con la cognitiva, generaremos el clima adecuado para el aprendizaje, aumentaremos la motivación del alumnado. (Bisquerra, 2008, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Bisquerra (2000, pág.243) define la educación emocional como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Por lo tanto, podemos decir que la Educación Emocional persigue el desarrollo de competencias emocionales. Dichas competencias engloban conceptos como la conciencia, el entendimiento y la gestión de emociones así como la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida y el bienestar.

Como cualquier otro proceso de aprendizaje, la educación emocional requiere de tiempo y, dado su carácter preventivo, debe comenzar a desarrollarse si no es durante la infancia, al menos lo antes posible.

La educación tiene como finalidad preparar al alumnado para la vida, y la vida está llena de emociones. La depresión, el estrés, la baja autoestima, la adicción a las drogas y otros problemas, como la violencia y delincuencia, pueden prevenirse con la adecuada educación. Investigaciones como la llevada a cabo por la Fundación Marcelino Botín (2008, 2011, 2013) muestran que al adquirir este aprendizaje

socioemocional se mejora el autoconcepto, las habilidades sociales, se crean estrategias para la resolución de problemas y se obtienen mejores resultados académicos. En consecuencia, muchos países son conscientes de la importancia de implantar en su sistema educativo programas que desarrollen la educación emocional, tal como ponen de manifiesto las investigaciones llevadas a cabo por dicha fundación (*Análisis internacional sobre Educación de la Fundación Botín*). En concreto cabe destacar las aportaciones llevadas a cabo en los siguientes países (Ver figura 3).

- En Reino Unido cuentan con el programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) que se aplica voluntariamente en los colegios a nivel nacional. Un 60% de los colegios de Educación Primaria lo utilizan.
- En Suecia no se aplican programas de aprendizaje social y emocional (SEL) a nivel nacional pero sí de forma específica en algunas escuelas del país.
- En los Países Bajos utilizan los llamados programas de Habilidades para la Vida. Estos no se incluyen en un plan de estudios nacional por lo que su aplicación en las distintas escuelas es muy heterogénea.
- Estados Unidos ha marcado el camino de esta tendencia durante las últimas décadas. Antes de que Goleman publicara su obra de *Inteligencia Emocional*, se fundaba la organización Collaborative for Social, Emotional, Academic Learning (CASEL). Estados como el de Illinois incluyen el aprendizaje emocional dentro de la política educativa pero también existen aplicaciones en distritos como el de Anchorage en Alaska, que lleva trabajando este concepto desde hace dos décadas y escuelas individuales como la Escuela Pública 24, que introducen este aprendizaje en todos los ámbitos de la escuela.
- En Alemania la educación emocional abarca la prevención de la violencia en las escuelas, la integración de los inmigrantes y el manejo de las emociones. No existe un plan nacional pero sí que se aplica en numerosas escuelas.
- En Portugal, incluyen dentro de las áreas de educación cívica, moral y afectiva (Ley de Educación de 1986) una sección dedicada a la educación personal y social.
- El gobierno australiano es consciente de la importancia de la educación emocional y social. Cabe destacar el proyecto para desarrollar un Plan de Estudios Nacional Steiner Waldorf, el proyecto AEDI para fomentar el bienestar

emocional y social de los niños australianos de cinco años y el programa Seasons for Growth destinado a niños que están sufriendo una pérdida.

- En Finlandia existen varios proyectos que promueven la educación emocional: el proyecto de intervención educativa MUKAVA, que desarrolla la educación emocional y social dentro de la jornada escolar, y el programa KIVA que trata de combatir el acoso escolar y tiene alcance nacional.
- El sistema nacional de enseñanza de Singapur pretende implantar el aprendizaje emocional y social en más de 350 escuelas.
- En Canadá la educación emocional sigue tres vertientes diferentes: cognitivo-conductual, relacional e indígena.
- En Argentina se empiezan a vislumbrar propuestas y proyectos que se aplican en las aulas. Entre ellos podemos destacar el Programa de Educación Emocional en el Colegio Washington School; “Sin afecto no se aprende ni se crece”, un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos, y el Programa “Clima emocional positivo en el aula”, creado por la licenciada María Cecilia Marino en el que se facilita formación en esta materia para maestros/as y otros profesionales de la educación.
- En Austria encontramos el programa Bienestar, que se comenzó a aplicar en seis colegios de la región de Estiria y que actualmente se lleva a cabo en noventa colegios más, y el programa Ko-So, implementado en escuelas de Austria, Alemania y Suiza.
- La población de judía de Israel ha sufrido a lo largo de su historia acontecimientos estresantes. Por ello tratan de lanzar algunos programas que desarrollen habilidades socioemocionales. Podemos destacar “El Lenguaje de la Jirafa”, programa que fomenta habilidades de comunicación no violenta en niños de infantil y niños con necesidades educativas especiales; el programa “Disciplina y dialogo”, que permite a los docentes guiar debates en contextos difíciles, y el programa Mirkam, que pretende fomentar la tolerancia entre niños judíos y árabes.

PAÍS	PROYECTOS
Reino Unido	Programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje).
Suecia	Programas de aprendizaje social y emocional aplicados en algunas escuelas.
Países Bajos	Programas de Habilidades para la Vida.
Estados Unidos	Organización: Collaborative for Social, Emotional, Academic Learning (CASEL).
Alemania	Aplicación de programas a nivel individual en las escuelas.
Portugal	Incluye la educación persona y social dentro de la ley de educación.
Australia	Plan de Estudios Nacional Steiner Waldorf, el proyecto AEDI, y el programa Seasons for Growth.
Finlandia	El proyecto de intervención educativa MUKAVA y el programa KIVA.
Singapur	Futura implantación del aprendizaje emocional y social en 350 aulas.
Canada	Educación Emocional sigue tres vertientes diferentes: cognitivo- conductual, relacional e indígena.
Argentina	Programa “Sin Afecto no se aprende ni se crece”.
Austria	Programa “Clima emocional positivo en el aula”.
Israel	Programas “El Lenguaje de la Jirafa”, “Disciplina y dialogo” y el programa Mirkam.

Figura 3: Proyectos de Educación Emocional en el mundo. Fundación Marcelino Botín (2008, 2011, 2013).

En España la educación emocional tiene una historia corta. Las primeras experiencias sobre esta materia surgen a finales de los noventa en Cataluña y es en 1997 en la Universidad de Barcelona donde se crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) que se encarga del diseño, la aplicación y la evaluación de este campo. En otras comunidades como Madrid algunas universidades han introducido la educación emocional en la formación. Pero solo Castilla la Mancha ha ampliado las competencias básicas de nuestro sistema educativo español.

4.2 PSICOLOGÍA POSITIVA

Paralelamente al surgimiento de la educación emocional surge la psicología positiva. En 1999 Seligman es nombrado presidente de la American Psychological Association y su conferencia inaugural es considerada el inicio de esta ciencia.

La psicología positiva es definida por Seligman y Csikszentmihalyi en 2000 como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene la incidencia de la psicopatología.

Para Seligman et al (2005) la psicología solía centrarse tradicionalmente en las psicopatologías y su tratamiento, y dejaban al margen a aquellas personas que no sufrían ninguna enfermedad mental y que, sin embargo, no eran del todo felices.

El principal objetivo de la psicología positiva es el estudio de las experiencias positivas y las características personales positivas, para potenciar el bienestar y la felicidad. De esta forma, podemos decir que hemos evolucionado de una “psicología de patologías” a una “psicología del bienestar”.

4.2.1 Temas abordados por la psicología positiva.

A lo largo de estos últimos veinticinco años son numerosos los temas de los que se ha ocupado la psicología positiva. En general, giran en torno a 3 grandes ámbitos: emociones positivas, rasgos positivos e instituciones positivas.

La psicología positiva abarca las siguientes áreas:

LA FELICIDAD
LAS FORTALEZAS PERSONALES
LA CREATIVIDAD
EL FLUIR
LA RESILIENCIA
EL OPTIMISMO
EL HUMOR
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Figura 4: Áreas de la Psicología Positiva.

A continuación comentamos más detenidamente estas áreas y sus principales aportaciones en relación con nuestro trabajo de fin de grado. De manera concreta., nos detenemos más intensamente en estas dos áreas: resiliencia y competencias socioemocionales.

4.2.1.1 La felicidad.

Según Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), la felicidad viene determinada por tres factores que se muestran a continuación.

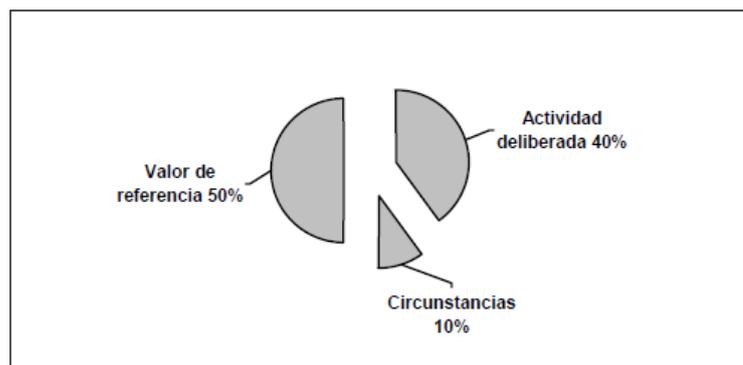


Figura 5: Fórmula de la felicidad. Extraída de “Aulas Felices”.

El valor de referencia hace alusión a los aspectos biológicos de la persona: nuestro componente genético determina en un 50% nuestro temperamento y consecuentemente influye en nuestro comportamiento. Las circunstancias externas,

como el nivel de ingresos, influye, contrariamente a lo que se piensa, de una manera muy limitada (10%) sobre nuestro bienestar. Por último, la actividad deliberada, que se refiere a “lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y nuestra manera de pensar” (Lyubomirsky, 2008), constituye un 40% de nuestra fórmula de la felicidad.

Para Seligman los elementos que contribuyen al bienestar son:

- Emociones positivas o “la vida placentera”: estas emociones pueden referirse al futuro, presente y pasado. Respecto al futuro, podemos destacar el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza. En cuanto al presente, la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer y la fluidez. Finalmente, las emociones positivas referentes al pasado son la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad.
- Compromiso o “la vida comprometida”: sentirse comprometido e involucrado con la consecución de un objetivo significativo. Poseer el suficiente equilibrio interior para entender que lo que nos sucede no es tan importante como lo es nuestra interpretación de lo sucedido.
- Sentido de la vida: la persecución de unos fines considerados trascendentes que dan sentido a nuestra vida. No tienen por qué estar relacionados con el ámbito religioso.

Seligman no rechaza ninguno de estos tres elementos, es más, considera que para alcanzar la felicidad o sentirse satisfecho con la vida hay que utilizar los tres. Sin embargo, en 2011 el autor añade otros dos aspectos:

- Relaciones positivas: mantener buenas relaciones sociales, ser amable y benevolente.
- Logro o realización personal: es la satisfacción de alcanzar tus metas.

4.2.1.2 Las fortalezas personales.

Estos cinco elementos se sustentan en las llamadas “fortalezas” de Seligman. Las fortalezas son rasgos morales, adquiribles, que contribuyen a generar emociones

positivas y relaciones positivas, compromiso, sentido a la vida y realización personal. Son veinticuatro fortalezas que se agrupan en seis virtudes fundamentales, como se muestra en el siguiente esquema.

1. *Sabiduría y conocimiento:*

- Curiosidad e interés por el mundo: lo que implica participar de forma activa en nuestra vida y en los acontecimientos novedosos.
- Amor por el conocimiento: el gusto y disfrute del aprendizaje.
- Juicio, pensamiento crítico y mentalidad abierta: se refiere a la capacidad de analizar la información objetivamente, sin extraer conclusiones erróneas y precipitadas.
- Ingenio, originalidad, inteligencia práctica y perspicacia
- Perspectiva: tener una visión de la vida que cobra sentido para uno mismo y para los demás.

2. *Valor:*

- Valentía: hacer frente a las situaciones de temor dejando a un lado los elementos emocionales.
- Persistencia: terminar de forma flexible, realista y no perfeccionista los proyectos que empezamos
- Integridad: ser honesto con uno mismo y con los demás, viviendo de forma genuina y auténtica.

3. *Humanidad y amor:*

- Amor: valorar las relaciones íntimas y profundas con los demás.
- Amabilidad: saber actuar en cada situación, valorando a los demás.
- Inteligencia social.

4. *Justicia:*

- Ciudadanía: capacidad de integrarse en grupos siendo leal al fin común.
- Equidad: no dejarse influenciar por nuestros sentimientos hacia otras personas cuando tenemos que tomar decisiones sobre ellas.
- Liderazgo: saber organizar y liderar proyectos de forma eficaz.

5. *Templanza:*

- Autocontrol: controlar deseos, necesidades e impulsos.
- Prudencia: evitar riesgos innecesarios.

- Humildad: no ser el centro de atención si no es a través de los propios logros.
- Perdón: no vengarse sino sentir clemencia, ni tener rencor hacia los demás.

6. *Transcendencia:*

- Disfrute de la belleza y la excelencia.
- Gratitude: apreciar los actos de otras personas y asombrarse de la vida.
- Esperanza: ver el futuro de forma positiva.
- Espiritualidad: poseer creencias fuertes sobre la razón y significado de la vida.
- Humor: percibir el lado cómico de nuestra vida.

En la actualidad disponemos de recursos on line que permiten, tanto a adultos como adolescentes y niños, poder cumplimentar cuestionarios sobre fortalezas personales. De este modo, conocer nuestras fortalezas es fácil y ello nos permite poder identificarlas, promoverlas y utilizarlas en nuestra vida diaria. Simplemente debemos registrarnos en <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/> y realizar el cuestionario VIA (existe una versión para niños). Inmediatamente el sistema envía los resultados a nuestro e-mail con nuestras cinco mejores fortalezas.

Virtudes	Fortalezas
Sabiduría y conocimiento	Curiosidad, interés por el mundo, amor por el conocimiento, juicio, pensamiento crítico y mente abierta, ingenio y perspectiva
Valor	Valentía, persistencia e integridad.
Humanidad y amor	Amor, amabilidad e inteligencia social.
Justicia	Liderazgo, equidad y ciudadanía.
Templanza	Perdón, humildad, autocontrol y prudencia.
Transcendencia	Gratitud, esperanza, espiritualidad, humor y disfrute de la belleza y la excelencia

Figura 6: Resumen virtudes y fortalezas de Seligman.

4.2.1.3 La creatividad y el fluir.

Csickszentmihalyi (1996) define la creatividad como la capacidad de nuestro cerebro para construir e inventar ideas nuevas. Se manifiesta en el ámbito artístico, literario y científico y también en la vida cotidiana.

En 1990 Csickszentmihalyi escribe *Flow, una Psicología de la Felicidad*, y define este concepto como el estado en el cual las personas se hayan tan sumidas en la actividad que nada parece importarles o distraerles. La experiencia por sí misma es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla.

4.2.1.4 La resiliencia.

Resiliencia es la capacidad que poseen las personas para hacer frente a las adversidades. El término fue acuñado por Emmy Werner y Ruth Smith (1982) tras la realización de un estudio longitudinal a más de 698 niños/as que provenían de contextos difíciles. El resultado de la investigación destacó que aquellos niños/as que habían crecido sin dificultades (un tercio de la muestra) poseían una característica común: un adulto les había apoyado incondicionalmente y los niños/as habían sido valorados en sus esfuerzos. En conclusión podríamos decir que la infancia no predice sino que puede debilitar o reforzar al individuo.

A partir de los 90 las investigaciones se centran en los factores que promueven y desarrollan la resiliencia, dando paso a un concepto flexible que puede ser alcanzado por cualquier ser humano. La psicología positiva considera que somos capaces de adaptarnos y recuperarnos ante situaciones adversas y que dicha capacidad se puede aprender a cualquier edad.

Algunos factores que promueven la resiliencia son:

- El apoyo familiar: reduce los efectos de un contexto difícil.
- Relaciones afectivas externas: garantizan el desarrollo de la resiliencia cuando el núcleo familiar no es favorable.
- Educación sincera y con límites claros.
- Modelos sociales motivadores.
- Vivir experiencias en las que nuestra autonomía y confianza se vean reforzadas.

- Responder de forma activa a situaciones estresantes.
- Dar un significado positivo al estrés, sintiéndole como una oportunidad de mejora en nuestras habilidades.

Autores como Martínez- Torteya et al, (2009), Morrison y Allen (2007) destacan el papel que juegan la escuela y la familia en la socialización y desarrollo de la resiliencia. La personalidad se educa y por lo tanto es posible cambiar las actitudes en uno mismo y en otras personas.

Miranda, A., Jarque, S. y Tarraga, R. (2005) destacan que entre el 12% y el 30% de los escolares tienen problemas socioemocionales que perjudican la capacidad de aprendizaje y que generan problemas de comportamiento. Sin embargo nuestro sistema educativo no consta de recursos materiales ni profesionales para atender a este tipo de dificultades.

Las escuelas que establecen un sentimiento de pertenencia a una comunidad, donde no existe violencia ni intimidación, desarrollan la resiliencia en el alumnado y profesorado. Forés y Grané (2012, pág.15) describen un entorno socioeducativo resiliente como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales. Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar”.

Por lo tanto podemos decir que el profesorado juega un gran papel en el desarrollo de la resiliencia en el alumnado. Cyrulnick, (2002) considera que cuando los padres no dan el suficiente apoyo afectivo y el contexto familiar no es estable, los profesores/as y la vida escolar pueden compensar las situaciones de desventaja de estos niños/as.

Todo esto requiere de un profesorado resiliente que:

- Sepa implicarse en su trabajo y que su objetivo final sea el desarrollo integral del alumnado.
- Aprecie y acepte a todo el alumnado al margen de los resultados académicos, y a la vez sepa mantener una adecuada exigencia para la adaptación a las normas y obligaciones del centro escolar.

- Promueva el clima adecuado para relaciones positivas, dando una recompensa positiva a los esfuerzos antes que a los resultados, criticando los malos comportamientos pero no juzgando globalmente a las personas.
- Muestre respeto pero no indiferencia.
- Refuerce la autonomía, dotándoles de la palabra, dando valor a sus propias ideas y estimulando el pensamiento crítico y creativo.
- Organice actividades que desarrollen relaciones sociales.
- Tenga sentido del humor.

Henderson y Milstein (2003) establecen un diagrama donde se exponen los pasos para promover la resiliencia en la escuela.

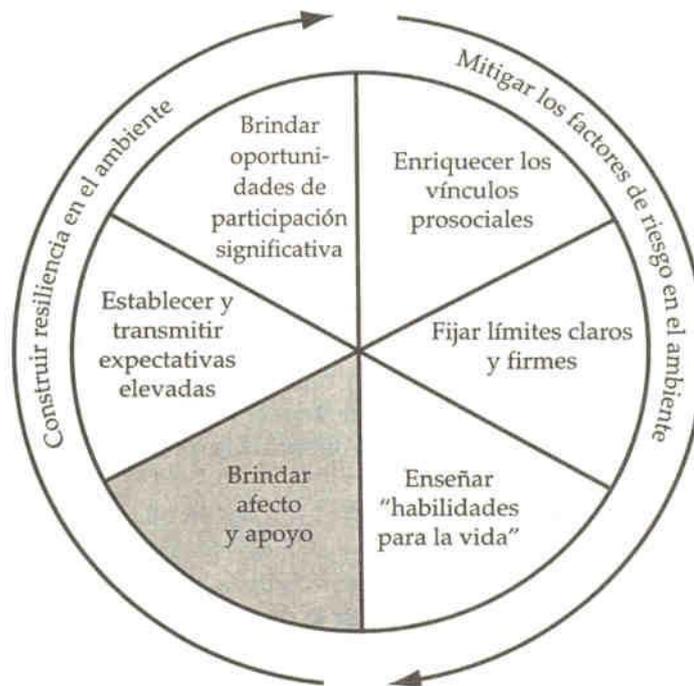


Figura 7: Pasos para promover la resiliencia en las escuelas. Henderson y Milstein (2003).

4.2.1.5 El optimismo.

El optimismo es una característica psicológica propia del ser humano que influye directamente sobre nuestro bienestar. Según Peterson, Seligman y Vaillant (1988),

existen numerosos estudios que muestran que el optimismo puede servir de herramienta ante situaciones estresantes.

4.2.1.6 El humor.

El humor es una herramienta que nos ayuda a liberar tensiones, a generar tranquilidad y a aliviar el sufrimiento. Existen investigaciones que demuestran que la risa no solo disminuye las hormonas del estrés sino que además aumenta los anticuerpos del sistema inmune (Fry, 1977 y Berk y Tan, 1989).

4.2.1.7 La inteligencia emocional.

Dentro de ella podemos situar las competencias socioemocionales, objeto de nuestro trabajo junto con la resiliencia.

4.3 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.

Al igual que en muchas áreas, la educación debe fundamentar sus decisiones en evidencias empíricas. Basadas en investigaciones científicas fiables, estas decisiones mejorarán nuestro sistema educativo. (Slavin, 2008).

En el ámbito de la educación emocional es necesaria la evaluación de los programas que se aplican en las escuelas, ya que es la única fuente éticamente lícita para basar nuestras decisiones de cambio o innovación (Pérez-González, 2008).

Para evaluar la inteligencia emocional del alumnado existen tres tipos de enfoques:

- Cuestionarios, escalas y auto-informes.

Suelen estar contruidos con enunciados breves, en los que el alumnado tiene que autoevaluarse en distintas competencias y destrezas emocionales. Todo ello a través de una escala Likert que puntúa cada situación entre “nunca” a “muy frecuentemente”.

Mayer y Salovey consideran que estos cuestionarios deben ser acompañados de otros instrumentos de evaluación, dado que nuestra propia percepción a veces está contaminada e incluso puede falsear las respuestas. Sin embargo, si queremos saber

cómo se siente, qué piensa o cómo actuaría el alumnado ante determinados acontecimientos, la mejor forma de averiguarlo es a través de cuestionarios que lleven a los sujetos a su propia introspección.

Algunos test de inteligencia emocional son:

- Trait-Meta Mood Scale (TMMS). Evalúa tres aspectos concretos: la atención a los propios sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las propias emociones. La versión original contiene 48 ítems pero existen otras versiones más reducidas (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Parfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández. McNally, Ramos y Ravira, 1998).
- Escala de Schutte. Nos facilita un único resultado sobre inteligencia emocional, aunque se puede subdividir en los siguientes factores: percepción emocional, manejo de las emociones, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones. (Schutte, Malouff, Hall, Haggerfy, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptada al castellano por Chico, 1999).
- Inventario EQ-i (Bar-on, 1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá). Se trata de un inventario de habilidades socioemocionales y contiene 133 ítems con 5 subescalas.

– Observación exterior:

Este tipo de evaluación es adecuada para medir la inteligencia emocional interpersonal. Se pide información a los compañeros de aula, a los profesores u otros profesionales del mundo académico para que nos faciliten información sobre cómo el alumno/a interactúa con el resto de la clase, si es capaz de resolver conflictos y sobrellevar situaciones de estrés. Podemos considerar la observación exterior como parte complementaria a los cuestionarios, ya que nos ayuda a esquivar los sesgos personales. El Inventario EQ-i y el test de Bar- On contienen instrumentos de observación externa.

Al igual que los cuestionarios, la observación exterior tiene algunas desventajas. Entre ellas podemos destacar la imposibilidad de permanecer con el alumnado las veinticuatro horas del día, el hecho de que el observador puede contaminar la observación con sus sesgos perceptivos y la incapacidad de este mecanismo para facilitar datos sobre las competencias emocionales intrapersonales.

- Medidas de habilidad o de ejecución.

Surgen para evitar los sesgos y la falsedad de las respuestas por parte de los sujetos que realizan las pruebas. Se comprueba la habilidad en el ámbito emocional a través de la experiencia directa. Son tareas emocionales que el alumnado tiene que solucionar y cuyos resultados se comparan con criterios de puntuación predeterminados.

SEGUNDA PARTE

5. MÉTODO

5.1 DISEÑO Y VALIDACION DE CUESTIONARIOS.

Dado que nuestro trabajo ha consistido en la traducción y validación del cuestionario de habilidades socioemocionales y resiliencia SEARS-C (Merrell, 2008), a continuación profundizaremos en el proceso que debe seguirse en el diseño y validación de cuestionarios.

Un cuestionario es un instrumento de medida, por lo que debe cumplir los siguientes requisitos:

- Adecuarse a las características de lo que pretendemos medir.
- Poseer validez para medir el aspecto concreto que estamos estudiando.
- Tener fiabilidad, que exista un margen mínimo de error.
- Presentar sensibilidad ante los cambios en distintos individuos, así como ante la evolución en el propio individuo a través de los años.

- Basarse en la información facilitada por los individuos.
- Tener aceptación entre el público.

A la hora de crear un cuestionario debemos seguir los siguientes pasos.

- 1) Establecer el constructo: saber lo que queremos medir no solo implica poseer una idea clara del aspecto sino poseer el conocimiento teórico, y la fundamentación del objeto
- 2) El objetivo de la escala engloba varios conceptos: contenido, población, forma y formato.
 - El contenido está definido por el propósito de la escala. Para construir las preguntas debemos basarnos en las dimensiones o los factores que abarca el constructo.
 - La población es importante, dado que el lenguaje deberá adaptarse a las características de esta.
 - La forma y el formato de administración influye también en la forma de redactar cada ítem, ya que no es lo mismo la recogida de datos de forma telefónica que una entrevista personal o un autocuestionario.
- 3) Composición de los ítems o unidades básicas de información: preguntas con posibles respuestas.
- 4) El número de ítems puede variar entre diez a noventa y deben tratar cada factor de forma equilibrada y proporcional.
- 5) Decidir si el cuestionario será uni o multidimensional; es decir, si medirá una o varias dimensiones.
- 6) La redacción de los ítems tiene que tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Lenguaje comprensible y oraciones sencillas y breves.
 - No utilizar lenguaje que induzca estereotipos.
 - Evitar las preguntas con negaciones.
 - Evitar introducir la pregunta con “¿Por qué...?”.

- Al formular las preguntas evitar aquellas que generen un deseo de utilizar una respuesta concreta.
- Procurar que las preguntas sean fáciles de contestar y que no generen un esfuerzo mental.

7) Evitar los sesgos. Podemos anticiparnos a estos teniendo en cuenta:

- El “error de tendencia central”: se refiere a la tendencia a marcar las respuestas centrales.
- La “deseabilidad social”: que nuestra respuesta se vea influenciada por lo que está bien visto socialmente.
- El “sesgo de aprendizaje o de proximidad”: nos inclina a responder de manera parecida a las respuestas anteriores.
- El “error lógico”: el individuo concluye que los ítems que hacen referencia a un mismo factor deben ser contestados igual.

8) Codificación de la respuesta:

- Dicotómicas: afirmativo o negativo.
- Policotómicas: diferentes respuestas.
- Analógicas: lineal, numérica, verbal y escala gráfica.

<p>• Analógica lineal: gradación en una línea medida en cm (10 cm). Ejemplo: Escala de dolor o bienestar (línea de 10 cm) <i>Ningún dolor</i> _____ <i>Máximo dolor imaginable</i></p> <p>• Analógica numérica: gradación similar a la anterior, pero con números. Ejemplos: <i>Ninguna ansiedad 0 1 2 3 4 5 6 7 Máxima ansiedad imaginable</i> <i>Escala visual analógica del EuroQol 5D⁶</i></p> <p>• Escala gráfica: gradación a través de dibujos. Ejemplo: Láminas COOP-WONCA⁷</p> <p>• Analógica verbal: supone la gradación entre categorías verbales previamente calibradas. Las escalas más comunes son las de tipo Likert, donde, generalmente, las opciones de respuesta oscilan entre 3 y 7. Ejemplo: Deberían prohibirse los anuncios de tabaco: Muy de acuerdo De acuerdo Sin opinión En desacuerdo Muy en desacuerdo (1) (2) (3) (4) (5)</p>

Figura 8: Ejemplo de codificación analógica de respuestas. Diseño y validación de cuestionarios.

9) La valoración de los ítems. Esta puede ser simple, cuando se suman las puntuaciones de cada pregunta acertada o los valores otorgados a cada ítem, o

ponderada, cuando cada respuesta puntúa de forma diferente o los aciertos no tienen el mismo valor.

10) El proceso de validación. Tras realizar el borrador del cuestionario, deberemos validarlo a través de una prueba piloto. De esta forma conoceremos si nuestro cuestionario cumple con las propiedades métricas.

11) La prueba piloto se debe pasarse, como mínimo, a treinta individuos, lo que nos facilitará información sobre: preguntas correctas y eficaces, categorización de las respuestas, sesgos observados, rechazo a determinadas preguntas, orden lógico y tiempo de realización de la prueba. (*en nuestro caso concreto hemos utilizado una muestra de 63 sujetos*).

12) Evaluación de las propiedades métricas.

- Fiabilidad: hace referencia a la precisión del cuestionario. Se mide a través de tres conceptos.
 - Consistencia: relación entre los ítems.
 - Estabilidad temporal: resultados coherentes al evaluar a los mismos individuos en situaciones diferentes con el mismo evaluador.
 - Concordancia interobservadores: se trata de analizar la misma muestra pero realizada por diferentes evaluadores.
- Validez: nos dice si el cuestionario cumple con el objetivo establecido, es decir, mide el constructo elegido. Dentro de la validez podemos distinguir la validez del contenido, del constructo y del criterio.

1º	Establecer el constructo.
2º	El objetivo.
3º	Composición de los ítems.
4º	El número de ítems.
5º	Dimensiones que medirá.
6º	La redacción de los ítems.
7º	Evitar los sesgos.

8°	Codificación de la respuesta.
9°	La valoración de los ítems.
10°	El proceso de validación.
11°	La prueba piloto.
12°	Evaluación de las propiedades métricas.

Figura 9: Síntesis de los pasos a seguir en la elaboración de cuestionarios.

También puede ocurrir que queramos validar un cuestionario ya existente pero perteneciente a otro país o cultura, como en el caso del presente trabajo. Para asegurarnos de que los resultados del cuestionario traducido sean iguales que el cuestionario original, debemos tener en cuenta el contexto cultural tanto del país de origen como del país receptor, aspectos técnicos como las traducciones y mediciones, la administración del cuestionario y la interpretación de las respuestas.

1°	Traducción y retrotraducción.
2°	Prueba piloto de la versión adaptada.
3°	Validación- adaptación de las ponderaciones.
4°	Validación estructural.
5°	Validación del constructo.
6°	Validación-adaptación de los puntos de corte, si los hubiere.
7°	Sensibilidad a las distintas poblaciones.
8°	Fiabilidad interna (consistencia).
9°	Fiabilidad test-retest.
10°	Fiabilidad entre observadores.
11°	Sensibilidad al cambio.

Figura 10: Pasos para la validación de cuestionarios ya existentes.

5.2 PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SEARS-C.

OBJETIVO

- Realizar la adaptación al contexto español de la escala americana SEARS-C (Merrell, 2008) dirigida a niños/as de entre 8 a 12 años.

INSTRUMENTO

Los cuestionarios SEARS (Social, Emotional Assets and Resiliency Scales, Merrell, 2008) son un sistema de evaluación de las competencias sociales y emocionales de los niños y adolescentes a partir de múltiples perspectivas (interna y externa de padres y maestro). SEARS está estrechamente vinculado con el movimiento de la psicología positiva y mide dimensiones como la autorregulación, la responsabilidad, la competencia social y la empatía. Dentro de estos cuestionarios distinguimos:

- **SEARS-A:**

Social, Emotional Assets and Resiliency Scales- Adolescent para sujetos de 13 a 18 años con un total de 35 ítems.

- **SEARS-T:**

Social, Emotional Assets and Resiliency Scales- Teacher. Es completado por los profesores de aula que conocen bien a sus estudiantes. Abarca las edades de 5 a 18 años y consta de 41 ítems.

- **SEARS-P:**

Social, Emotional Assets and Resiliency Scales- Parent. Es completado por padres, tutores u otros cuidadores del hogar y está dirigido a sujetos de 5 a 18 años.

- **SEARS-C:**

El cuestionario SEARS-c (Social, Emotional Assets and Resiliency Scales-Children) es un sistema de evaluación de las habilidades socioemocionales y resiliencia en niños/as de primaria con edades comprendidas de 8 a 12 años.

El cuestionario original parte de 52 ítems, escala tipo Likert con respuestas de tipo analógico verbal (nunca =1, a veces =2, frecuentemente =3, y siempre o casi siempre =4). El tiempo de realización oscila entre 15-20 minutos.

En líneas generales podemos decir que el contenido de sus preguntas gira en torno a una evaluación general del autoconcepto en relación con las siguientes dimensiones: autorregulación, competencia social, empatía y responsabilidad.

SUJETOS

La muestra utilizada para la prueba piloto constó de 63 alumnos/as de un colegio público de Valladolid de los cursos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. El alumnado de este centro es muy diverso: existe un pequeño número de alumnos/as inmigrantes, alumnos/as de etnia gitana y están escolarizados 17 alumnos/as con necesidades de compensación educativa, 10 alumnos/as con necesidades educativas especiales y 17 niños/as con alteraciones del lenguaje.

Del total de la muestra, el 52% eran mujeres y el 48% hombres. En cuanto a la distribución de las edades, podemos decir que el 41% del alumnado que participó en la cumplimentación del cuestionario tenía 10 años, el 22% tenía 12 años, y un 19% y un 18% tenían 9 y 11 años respectivamente.

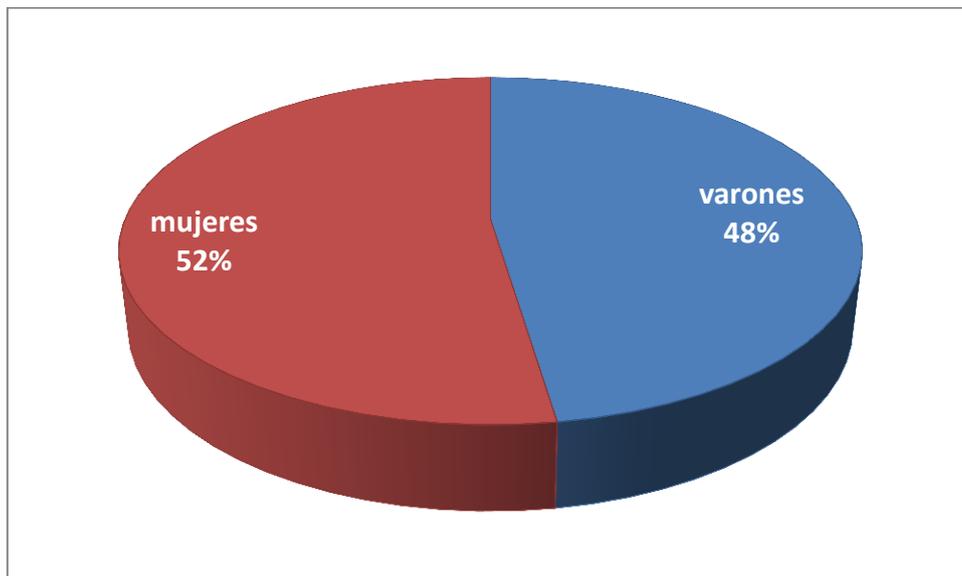


Figura 11: Distribución de la muestra por sexo.

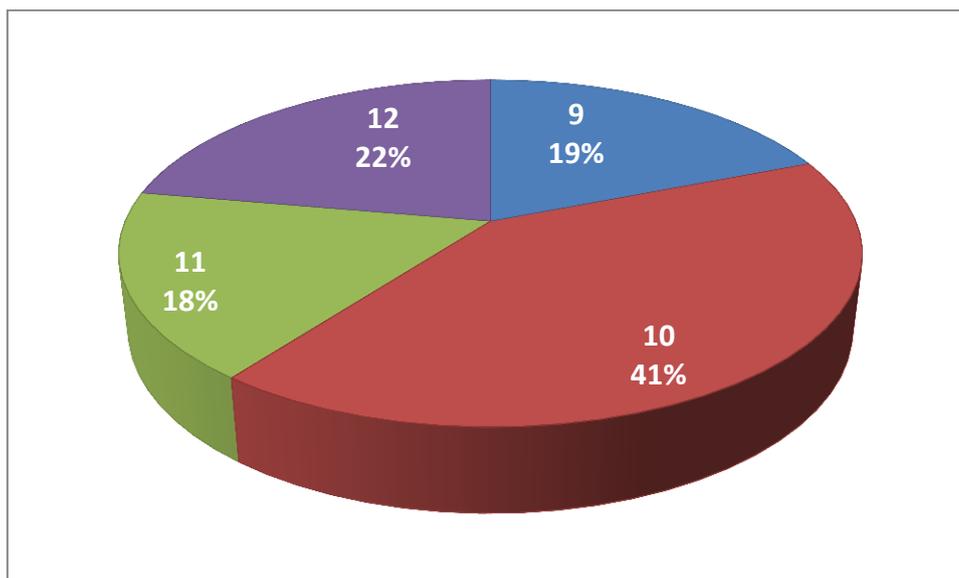


Figura 12: Distribución de la muestra por edad.

MÉTODO

I. Traducción.

Para validar el cuestionario, el primer paso fue traducir al español todos los ítems que configuran la escala original (Merrell, 2008), así como las instrucciones para su cumplimentación. Este paso se realizó con la ayuda de una profesora bilingüe de inglés.

II. Retrotraducción.

Una vez realizada la primera traducción, comprobamos que el significado de cada pregunta se mantenía en los dos idiomas y para ello se realizó una retrotraducción al inglés con la colaboración de una profesora de inglés licenciada en filología inglesa.

III. Comisión de jueces.

Ambas traducciones se presentaron y fueron analizadas por jueces expertos (profesorado de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la UVA), para proceder a realizar los ajustes necesarios en la elaboración del cuestionario. Se evaluaron las traducciones y se introdujeron algunas modificación al respecto, basándose en la validación del cuestionario SEARS-A que anteriormente habían realizado (Crespo y Arias, 2014).

Algunos aspectos que tuvimos en cuenta fueron la utilización de un lenguaje no sexista para no confundir al alumnado y el uso de vocabulario fácilmente reconocible.

Finalmente se aprobó la versión prefinal del cuestionario para poder proceder a realizar la prueba piloto.

IV. Prueba piloto.

Para comprobar que la versión prefinal podía funcionar en el alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria, se aplicó individualmente el cuestionario a varios alumnos/as de 10 años para realizar un ensayo. De forma individual y con la única presencia de una tutora del colegio, presentamos el cuestionario a varios alumnos/as dándoles las instrucciones necesarias para su cumplimentación. El ensayo se completó con éxito, ya que no hubo ningún problema en la interpretación de los ítems ni en el proceso de cumplimentación. Tras cumplimentar el cuestionario y comentar algunos matices y dudas, se consideró que el lenguaje era fácil de entender y el cuestionario no planteaba dificultades a la hora de su cumplimentación.

Así pues, tras obtener la autorización por parte del director y de los tutores de las aulas para realizar el cuestionario, realizamos este durante las horas lectivas del centro.

Para obtener un clima tranquilo, de confianza y sinceridad, explicamos al alumnado que se trataba de un cuestionario anónimo y que no era ningún examen. Simplemente ellos debían contestar, adaptándose a su forma de pensar, actuar o sentir.

El cuestionario se entregó boca abajo y todo el alumnado comenzó a contestar al mismo tiempo. Las preguntas o dudas que surgieron se respondieron de forma individual para no influir al resto de la muestra.

La mayoría del alumnado contestó todo el cuestionario en 15 minutos, y solo surgieron algunas dudas con respecto a la palabra “líder” y “compadecerse”.

RESULTADOS

Una vez recogidos todos los cuestionarios, los datos obtenidos de cada sujeto y de cada ítem se traspasaron a una tabla. La información de esta tabla se codifica a través de números.

Sexo: 1 varón 2 mujer		Edad : Años		Sears- C-								
				1 nunca 2 a veces 3 frecuentemente 4 siempre, casi siempre								
SUJETO	SEXO	EDAD	SEARS-C 1	SEARS-C2	SEARS-C3	SEARS-C4	SEARS-C5	SEARS-C6	SEARS-C7	SEARS-C8	SEARS-C9	
1	1	10	4	3	3	4	4	3	4	4	4	
2	1	10	3	2	4	4	3	4	4	4	3	
3	2	10	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
4	1	10	4	3	3	3	4	3	4	4	4	
5	1	10	4	4	3	4	4	3	3	2	4	
6	2	10	3	4	2	4	3	3	2	2	3	
7	2	10	4	2	2	2	3	4	2	4	3	
8	2	11	4	4	2	2	2	4	4	4	2	
9	2	10	4	3	2	4	3	1	2	1	2	
10	2	11	4	3	2	3	4	3	4	3	3	
11	1	10	4	2	2	3	2	3	4	3	2	
12	2	10	4	3	2	2	3	3	2	2	2	
13	1	10	2	1	1	2	3	4	3	2	2	
14	1	10	2	4	2	3	4	2	4	2	3	
15	2	10	4	3	2	3	4	4	4	4	3	
16	2	11	4	4	4	3	4	4	4	4	3	
17	2	10	3	2	3	3	4	4	2	3	2	
18	1	10	4	2	3	3	3	4	2	4	2	

Figura 13: Muestra recogida de datos.

Estos datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS Versión 20 y Microsoft Excel y nos facilitaron las siguientes gráficas:

1) MAGNITUD DE LAS CORRELACIONES ENTRE CADA ÍTEM Y EL TOTAL DE LA ESCALA.

Esta prueba tiene por objetivo medir la relación entre las variables existentes y viene marcada por un coeficiente distinto a 0 con los valores -1 y 1 como extremos. La cercanía a estos números marca una buena correlación, por lo tanto podemos decir que los ítems 29, 39 y 4 tienen valores correlacionales poco importantes, de modo que pueden ser eliminados del cuestionario.

Podemos decir que los ítems que tienen una mayor correlación poseen más características en común con el resto de ítems y por lo tanto miden el mismo rasgo o dimensión.

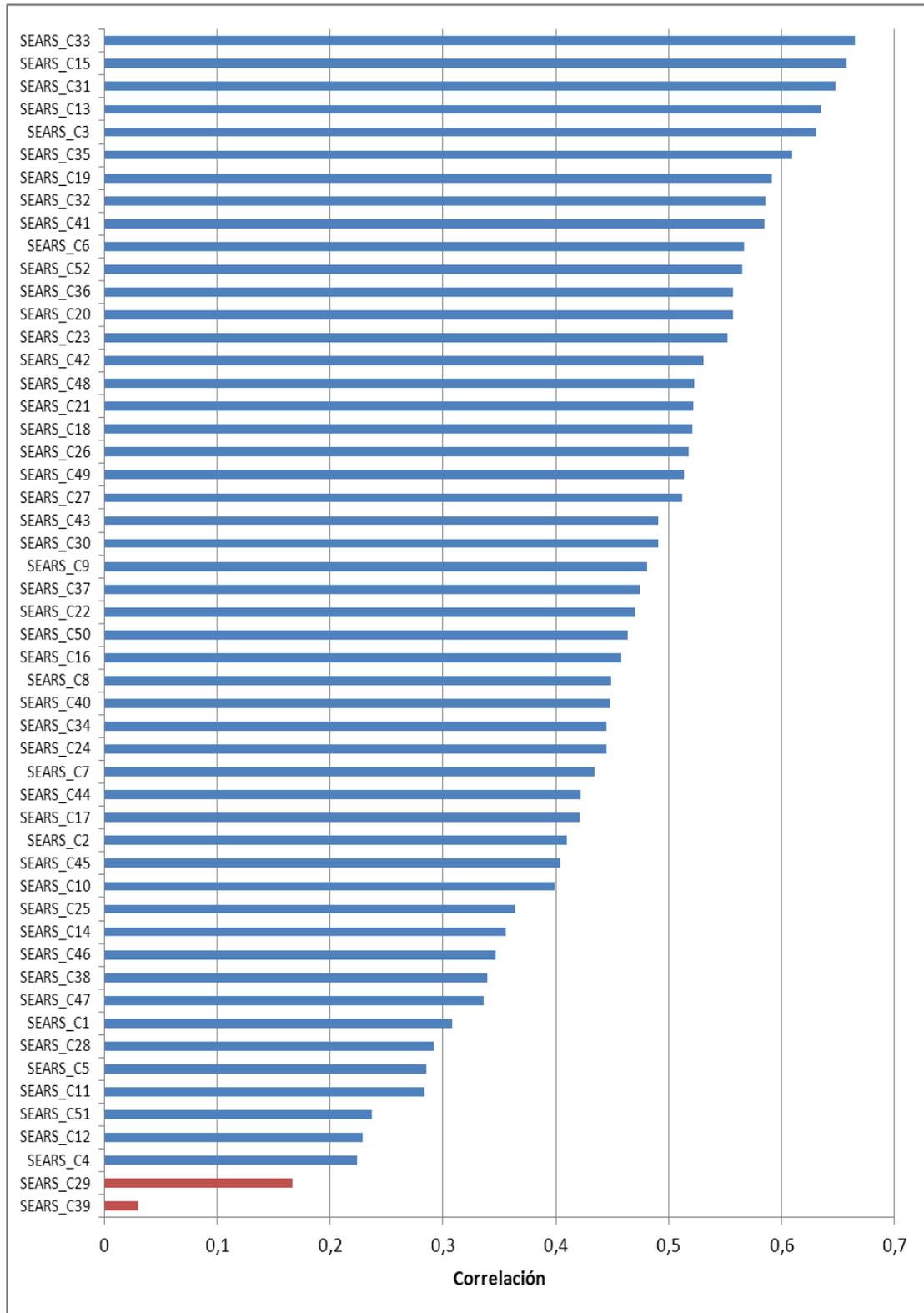


Figura 14: Correlaciones entre cada ítem

2) HISTOGRAMA DE PUNTUACIONES TOTALES.

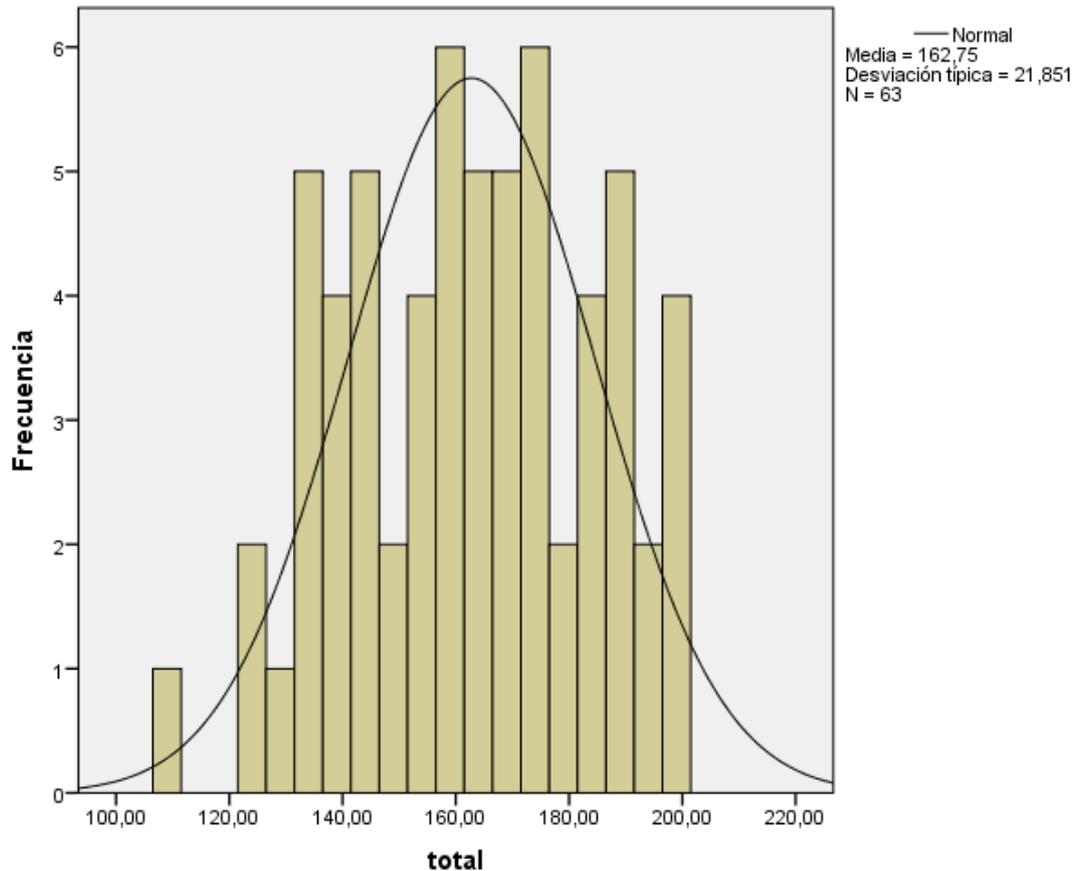


Figura 15: Histograma de puntuaciones totales

Esta gráfica nos muestra las puntuaciones totales del cuestionario. Gracias a esta representación podemos observar las puntuaciones que más se repiten y las que se dan de forma aislada.

La media es de 162,75 puntos y viene representada en el punto más alto de la campana de Gauss. La desviación típica es de 21,851, por lo tanto podemos decir que los datos no están muy dispersos.

3) MAGNITUD DE LAS SATURACIONES EN LOS CUATRO FACTORES TEÓRICOS.

Los ítems de este cuestionario tratan de medir el autoconcepto del alumnado de 8 a 12 años. Sin embargo al analizarlos podemos destacar cuatro dimensiones que no se delimitan de forma clara.

El factor cuatro está compuesto de 7 ítems pero tras el análisis estadístico quedaría finalmente en 5 ítems, debido a la baja correlación existente en las preguntas 39 y 29. Este factor mide la empatía con ítems como el siguiente: “aunque los demás no lo digan sé cuándo están enfadados”.

El factor tres posee 12 ítems que miden la competencia social con preguntas como: “me gusta hablar con personas diferentes”. El factor dos mide la autorregulación a través de 14 ítems entre los que podemos destacar: “sé cuál es la diferencia entre enfado y agresividad”.

Por último, el factor uno valora la responsabilidad a través de 18 ítems, ya que el número 4 ha sido eliminado por su baja correlación. “Pido ayuda cuando la necesito” es uno de los ítems que nos encontramos en esta dimensión.

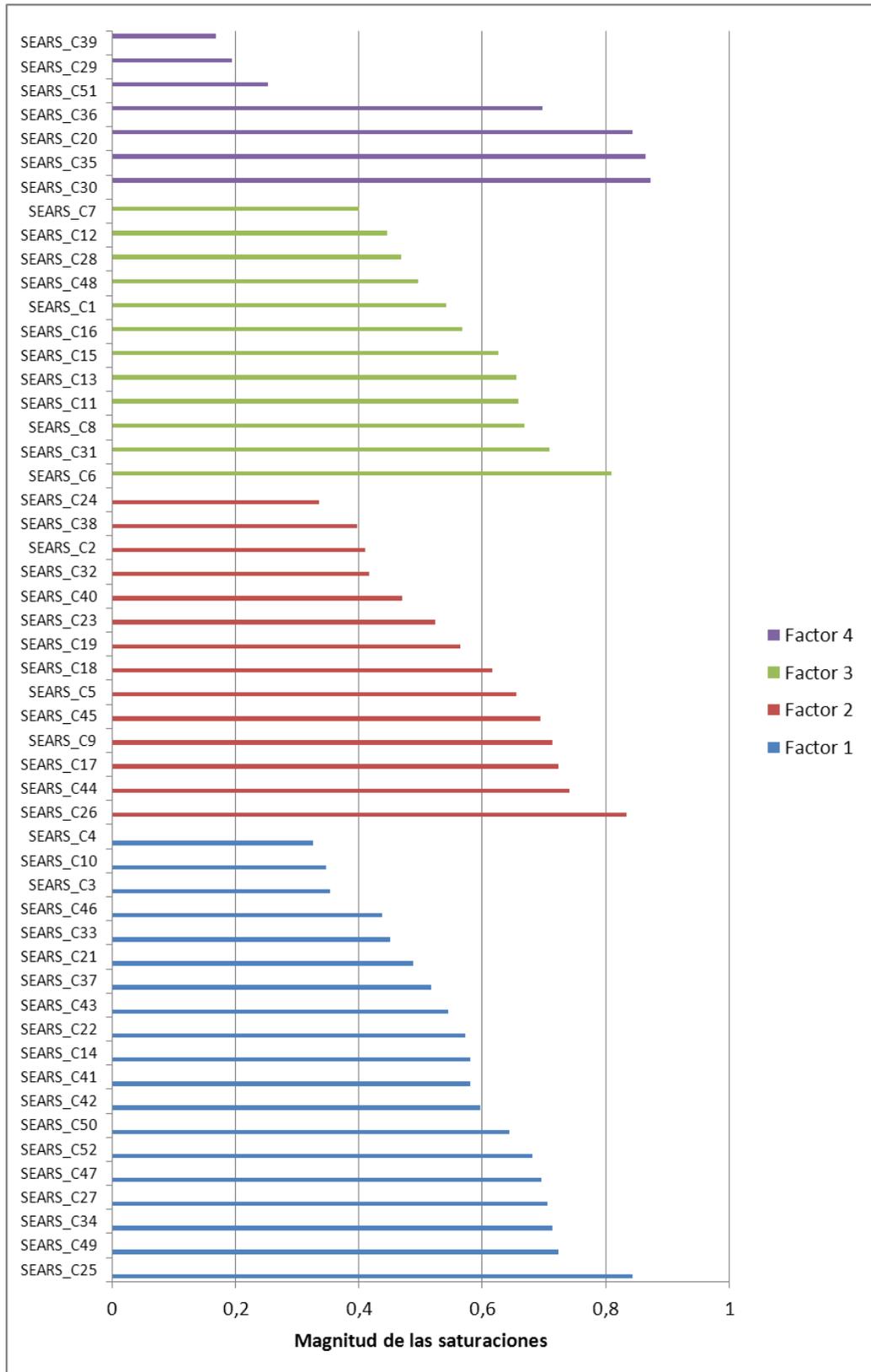


Figura 16: Saturaciones en los cuatro factores teóricos

6. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

La realización de este trabajo nos ha aproximado de forma práctica a un campo estudiado en el Grado de Educación Primaria pero de una forma más profunda. Las pruebas de evaluación son esenciales en muchos ámbitos y no lo pueden ser menos cuando hablamos del aprendizaje del alumnado. Saber si nuestra intervención está dando resultado, en qué partes fallamos, qué debemos mejorar y dónde incidir es parte de la información que una evaluación nos puede facilitar.

Los métodos de evaluación son muy diversos y debemos elegir el más adecuado en función de las características de los elementos evaluables. En este trabajo nos hemos centrado en los cuestionarios o escalas por considerar que en el contexto español son muy escasas las pruebas que miden las habilidades socioemocionales en los niños/as. Disponer de información sobre determinados aspectos referidos a competencias socioemocionales y resiliencia en el alumnado puede resultar muy útil, tanto para el profesorado como para los demás agentes intervinientes en la educación, y los cuestionarios nos la pueden aportar de manera rigurosa y rápida.

Las razones de esta escasez pueden deberse a una política educativa centrada en la adquisición de conocimientos teóricos, a la insuficiencia de medios para la creación o validación de cuestionarios o simplemente al hecho de considerarlos poco efectivos. Sin embargo, la sociedad ha cambiado y muchos de los avances tecnológicos que nos acercan a una mejor calidad de vida nos alejan de las relaciones sociales. Este problema puede parecer poco significativo en la actualidad pero consideramos que las próximas generaciones pueden tener problemas para desarrollar ciertas habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol y la resiliencia.

Algunos países son conscientes de la importancia de la educación socioemocional como factor de prevención ante problemas emocionales y como potenciador del bienestar; por ese motivo, han desarrollado programas para intervenir en las aulas. En España aún queda mucho camino por recorrer, ya que solo comunidades como Cataluña y Castilla-La Mancha han introducido elementos que fomentan las habilidades socioemocionales en el alumnado.

Consideramos que trabajos como este ponen de manifiesto la necesidad de introducir las emociones en el aula y la necesidad de crear herramientas eficaces de evaluación e intervención. Sin embargo, la creación de estas herramientas debe seguir un procedimiento riguroso y científico que muchas veces viene acompañado de dificultades.

Al adentrarnos en el proceso de validación del cuestionario SEARS-C tuvimos que hacer frente a varios dilemas: primero fue necesario buscar el asesoramiento de personas bilingües en inglés para la traducción del documento; más tarde hubo que solicitarse la autorización por parte del director del centro y de los tutores del aula para poder llevar a cabo la prueba piloto con el alumnado y por último el análisis de los datos obtenidos debía realizarse a través de un programa específico que nos facilitase los resultados de forma gráfica. A pesar de estos pequeños obstáculos, es gratificante observar que los datos obtenidos en el estudio piloto validan los pasos seguidos durante el procedimiento de validación.

Cabe destacar que el cuestionario SEARS-C propone inicialmente la evaluación de niños/as de 8-12 años pero en nuestro caso la prueba piloto se completó con niños/as de 9-12 por considerar que sería más fácil de realizarse. En un siguiente paso de validación, habría que aplicar el cuestionario modificado con 49 ítems a 500 sujetos, de entre 8-12 años. Con ello se obtendría finalmente el análisis y la estructura factorial de la escala.

Para concluir, debemos decir que el proceso seguido para la obtención de los resultados así como la investigación previa para la fundamentación teórica hacen que sintamos ganas de seguir indagando en las competencias socioemocionales para la vida, así como de desarrollarlas y potenciarlas entre nuestros futuros compañeros/as de profesión y futuros alumnos/as.

7. BIBLIOGRAFÍA

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la educación*. (Consulta: 15 mayo 2014). Disponible en <http://catedu.es/psicologiapositiva/>

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health Systems.

Berk, L., Tan, S., Fry, W., Napier, B., Lee, W., Hubbard, R., Lewis, J. y Eby, W. (1989). Neuroendocrine and stress hormone changes during mirthful laughter. *American journal of the Medical Sciences*. 298 (6), 390-396.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XI*, 10, 61-82.

CASEL (2008). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (sitio web). Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth (Consulta: 03 junio 2014). Disponible en: <http://www.casel.org/research#Pub>.

Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press Pub.

Crespo, M.T. (2011). Promover resiliencia para prevenir la violencia. En Maquilón, J., Mirete, A.B., Escarbajal, A. y Giménez, A. M. (Coords). Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible (pp. 387-396). Murcia: Servicio de publicaciones.

Crespo, M.T. y Arias, B. (2014). *Estructura Factorial de la Escala de Competencias Socioemocionales y Resiliencia Sears-A*. Poster Presentado en el II Congreso Nacional de Psicología Positiva. Oropesa del Mar, 8 al 10 mayo. 2014.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harrer and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.

Cyrułnick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: Gedisa.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI.

Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/8

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.

- Fry, W. (1977). The Respiratory Components of Mirthful laughter. *The Journal of Biological Psychology*, 19, 39-50.
- Fundación Marcelino Botín. (2008). *Educación Emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fundación Marcelino Botín. (2011). *Educación Emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fundación Marcelino Botín. (2013). *Educación Emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F., y Fuentes, M. J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Anagrama.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. y Schkade, D. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión* 2004, 5 (17), 23-29.
- Martínez-Torteya, C.; Bogat, G.; Von Eye, A. y Levendosky, A. (2009). Resiliencia among children exposed to domestic violence: The Role of risk and protective factors. *Child Development*, 80 (2), 562-577.
- Merrell, K. W. (2008). *Social and emotional assets and resiliency scales (SEARS)*. Eugene: School psychology program, University of Oregon. Disponible en <http://strongkids.uoregon.edu/SEARS.html>.

- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 203-223). Barcelona: Masson.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4ª edición). (1ª Ed. en 1993).
- Morrison, G.M. y Allen, M. R. (2007). Promoting students resilience in school contexts. *Theory Into Practice*, 46, (2), 162-169.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, (15), 523-546
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. y Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Repetto, E. (2004-2007): «Proyecto I+D: Orientación y desarrollo de competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresa », financiado por el Ministerio de Educación, SEJ2004-07648/EDUC
- Salovey, P & Mayer, D (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, cognition and personality, 9, 185-211.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P., Park, N y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 61.
- Slavin, R.E. (2008). Response to Comments. Evidence- Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37, 1, 47-50.

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*. 11, 7-23.

Werner, E. E. y Smith, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke y G. Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).