

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Eva Fita, Francesc Martínez y Núria Pérez

CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Según el art. 1.a de la LOGSE, el sistema educativo se orientará al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado. Esto implica atender no solamente al desarrollo cognitivo, sobre el cual hay un énfasis claramente predominante, sino también al desarrollo emocional que lo debe complementar. De las dificultades emocionales pueden derivarse estados de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, violencia, conducción temeraria, trastornos de la alimentación, fobia escolar, indisciplina, etc. Diversos trabajos recientes han puesto de manifiesto como el *analfabetismo emocional* tiene unos efectos altamente negativos sobre las personas y sobre la sociedad (Goleman, 1995). De hecho la mayoría de bajas laborales son debidas a causas relacionadas con las emociones (ansiedad, estrés, depresión); por esta misma causa los medicamentos más consumidos son tranquilizantes, ansiolíticos y antidepresivos, con un elevado coste en la seguridad social. La respuesta educativa a esta necesidad social puede ser la educación emocional.

Entendemos por **educación emocional** a un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano* (Bisquerra, 2000).

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: a) adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto; b) identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales; c) desarrollar la habilidad para controlar y canalizar de forma apropiada las propias emociones; d) prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.); e) desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas (alegría, humor,

amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria; f) desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes; g) desarrollar la habilidad de automotivarse; h) adoptar una actitud positiva ante la vida.

Los *contenidos* de la educación emocional, como consecuencia de lo anterior, giran en torno a temas como los siguientes: Concepto de emoción y tipos de emociones; emoción y salud; emoción y motivación; la inteligencia emocional; conocer las propias emociones; reconocer las emociones de los demás; control emocional; las habilidades socio-emocionales; las emociones en la resolución de conflictos; las emociones en la toma de decisiones; emociones y consumo de drogas; adoptar una actitud positiva ante la vida; bienestar subjetivo y calidad de vida.

Consideramos que la educación emocional es un aspecto más de la orientación psicopedagógica, centrada en la prevención y el desarrollo humano. En otros trabajos (Bisquerra y Álvarez, 1998) se exponen los modelos de intervención en orientación y las estrategias de implantación que de menos a más implicación se concretan en: orientación y educación ocasional, programas en paralelo, asignaturas optativas, acción tutorial, integración curricular y sistemas de programas integrados. Estas mismas estrategias son apropiadas en una intervención de educación emocional.

La educación emocional puede entenderse como un tema transversal en el que participan la totalidad del profesorado en sus clases a lo largo de todo el currículum académico. Las lecciones pueden ser muy breves. Los diversos temas del programa se introducen en un determinado curso pero son retomados, ampliados y profundizados en sucesivos cursos posteriores. No se trata de que cada curso se repita todo, sino de que cada tópico sea contemplado varias veces a lo largo de todo el currículum

LA EVALUACIÓN DE LAS EMOCIONES

Toda intervención en educación emocional, como cualquier acción orientadora, precisa de la evaluación para optimizarse y constatar sus resultados. Sin embargo somos conscientes de la problemática que ello entraña. Las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir. Como en toda medición, hay que procurar asegurar la validez del instrumento y un elevado coeficiente de fiabilidad. Esto no es fácil al intentar medir las emociones. Pero hay otros aspectos conflictivos señalados por la literatura.

La medición de las emociones debe fundamentarse sobre una teoría de las emociones. De acuerdo con la teoría psicoevolucionista de Plutchik (1991) para medir las emociones hay que medir cada uno de sus componentes (fisiológico, comportamental y cognitivo) por separado. Además sería conveniente medir otros factores asociados como los rasgos de personalidad, estilos de afrontamiento, defensas del yo, etc.

Las mediciones del componente **fisiológico** de las emociones toman como indicadores diversas características como la tasa cardíaca, temperatura de la piel, el ritmo respiratorio, etc. A un nivel más sofisticado se utilizan registros electromiográficos (por ejemplo faciales). Otras variables neurofisiológicas y neuroquímicas se utilizan en psicoendocrinología y psicofarmacología (por ejemplo: niveles de serotonina, noradrenalina y dopamina en relación con trastornos del estado de ánimo). Las nuevas tecnologías están aportando instrumentos como la TEP (Tomografía por Emisión de

Positrones), la IRMF (Imagen por Resonancia Magnética Funcional) y la MEG (Magnetoencefalografía). Sin embargo, todo este instrumental se aparta bastante de lo que se utiliza habitualmente en educación emocional.

Entre las técnicas utilizadas actualmente en la medición del componente **comportamental** de las emociones están la filmación en vídeo de expresiones para su análisis posterior en cámara lenta¹. La clave para intuir las emociones consiste en sintonizar con los canales de comunicación no verbal (tono de voz, gestos, expresión facial, etc.). Para evaluar esta habilidad Rosenthal (1977) diseñó el test PONS (Profile Of Nonverbal Sensitivity). La utilización de estos instrumentos, cuyo uso puede ser recomendable en investigación, en la práctica habitual de los programas de intervención resulta como mínimo complicada. No obstante, consideramos que la medición de los comportamientos es importante para la evaluación de programas de educación emocional ya que nos aproxima a la evaluación de la competencia emocional adquirida por el sujeto; en consecuencia, uno de los retos de futuro recae en la elaboración de instrumentos o recursos con tal propósito.

La medida del componente **cognitivo** se basa en la utilización de instrumentos como cuestionarios, escalas o autoinformes estructurados o informales, los cuales son el único recurso disponible para la medición del aspecto cognitivo-subjetivo de las emociones. Algunos de estos instrumentos han logrado una considerable validez y fiabilidad en los últimos años. Sin embargo hay que utilizar sus resultados con cautela por diversas razones que pueden influir en los resultados (memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, pensamientos y creencias sobre las emociones, deseabilidad social, etc.).

Consideramos que en la evaluación de programas de educación emocional a lo que se puede aspirar, en estos momentos, es a la medición del componente cognitivo de las emociones. Esto supone utilizar instrumentos de medida, basados en dos tipologías de instrumentos: a) instrumentos estandarizados, b) instrumentos de carácter más cualitativo. Véase las figuras 2 y 3.

MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS APROPIADOS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Se ha cifrado en más de cincuenta los modelos de evaluación de programas propuestos en los últimos años. Sin embargo, en el ámbito de la orientación, los modelos que han causado mayor impacto son aquellos que se orientan a la toma de decisiones. De entre ellos destacamos en el cuadro siguiente sus rasgos fundamentales.

Para la evaluación de los programas de educación emocional, partiendo de experiencias previas en evaluación de programas, el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) ha optado por tomar como referente el modelo CIPP de Stufflebeam,

1 En concreto hay dos métodos de uso predominante: a) FACS (Facial Action Coding System) elaborado por Ekman y Friesen (1978), que se basa en un minucioso análisis molecular de cada uno de los movimientos musculares de la cara considerados de forma independiente; b) MAX (Maximally discriminative facial movement coding system), desarrollado por Izard (1979), con una modificación posterior denominada AFFEX (Izard et al., 1983), que se basa en un análisis molar que implica hacer ciertas inferencias sobre las emociones subyacentes.

MODELO/AUTOR	PROCESO/FASES	OBSERVACIONES
Modelo Global de Atkinson, Furlong y Jaroff (1979)	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Recoge información cualitativa sobre el proceso de orientación. ➢ Recoge información cualitativa sobre los resultados. ➢ Recoge información cuantitativa sobre las acciones del orientador. ➢ Recoge información cuantitativa sobre los resultados. 	Las diferentes categorías de datos recogidos son útiles a diferentes audiencias Favorece la autoevaluación del orientador.
Modelo de Alkin (1969)	<p>Se estructura en cinco áreas de decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Elección del problema (análisis de necesidades i priorización) ➢ Elección del programa ➢ Implementación del programa (Evaluación del proceso) ➢ Mejora del programa (recoge información útil para su optimización) ➢ Certificación. (Recoge y valora informaciones sobre efectos) 	Algunos autores lo han considerado una variante del modelo CIPP
Modelo CIPP de Stufflebeam (1987)	<p>Estructura la evaluación del programa entorno a cuatro contenidos evaluativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Evaluación de contexto (recoge información para la toma de decisiones sobre la implantación y el diseño) ➢ Evaluación de entrada (pretende tener elementos de juicio que justifiquen el plan de intervención) ➢ Evaluación de proceso (verificación de la puesta en práctica) ➢ Evaluación de producto (logros de la intervención que pueden referirse a la eficacia, eficiencia, efectividad y/o impacto del programa) 	Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posterior, según los casos, planificación, programación, implementación y reciclaje.
Modelo de Pérez Juste (1990)	<p>Considera que la evaluación de programas educativos debe realizarse en tres momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ El programa en sí mismo. (Consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida) ➢ El programa en su desarrollo. (Se atiende tanto a la ejecución en sí como al marco contextual de aplicación) ➢ El programa en sus resultados. (Se atiende no solo a los niveles de logro, incorporando la valoración de los mismos y la continuidad del programa) 	<p>Parte del principio de que cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho mejorable.</p> <p>La evaluación de programas será la base de mejora tanto de los mismos como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.</p>

Figura 1.
Modelos de evaluación.

al considerar que, a la vez que nos permite reparar en los cuatro contenidos evaluativos antes citados, también nos ofrece la posibilidad de utilizar una amplia diversidad metodológica para la recogida de datos, especialmente cuando se trata de aspectos emocionales de difícil medición.

INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DE LAS EMOCIONES

A continuación se presentan algunos de los instrumentos que pueden ser útiles para medir aspectos cognitivos de las emociones. Algunos de estos instrumentos pueden ser útiles para constatar niveles conseguidos en algunos aspectos concretos de la educación emocional, por ejemplo: el cuestionario de autocontrol infantil y adolescencia (CACIA) puede ser útil en aquellas ocasiones en que sólo se hayan trabajado aspectos relacionados con el control emocional, o el cuestionario de asertividad de M. Dasi y otros (1997) puede ayudar en la evaluación de intervenciones sobre habilidades socio-emocionales. En la figura 2 se incluyen instrumentos estandarizados, mientras que en la figura 3 se presentan instrumentos de carácter más cualitativo.

DENOMINACIÓN	AUTOR/EDITOR	EDAD	TEMÁTICA	TIPO DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
CAS Cuestionario de Ansiedad Infantil (B)	J.S. Gillis / TEA	De 6 a 8 años	Conciencia emocional (ansiedad)	Colectiva	Variable, entre 20 y 30 minutos.
CDS Escala de Depresión para Niños (B)	M. Lang y M. Tisher / TEA	Entre 8 y 16 años	Conciencia emocional (depresión)	Colectiva	Variable, entre 30 y 40 minutos.
CET-DE Cuestionario Estructural Tetradsimensional para la Depresión (C)	F. Alonso Fernández / TEA	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (estado depresivo)	Individual	Variable, 15 minutos, aprox.
CWAS-R Escala de ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada)	Cecil B. Reynolds y Bert O. Richmond / TEA	Niños y Adolescentes	Conciencia emocional (ansiedad)	Colectiva	Variable, 15 minutos, aprox.
IDDA- EA Inventario Diferencial de Adjetivos para el Estudio del Estado de Animo (B)	J.M. Toss y A. A. Pueyo / TEA	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (activación, estrés y arousal)	Colectiva	Variable, entorno a 10 minutos.
ISRA Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad	J.J. Miguel Tobal y A. R. Cano Vindel / TEA	A partir de 16 años	Conciencia emocional (ansiedad)	Colectiva	Variable, 50 minutos, aprox.
STAI Cuestionario de Ansiedad Estado/Rango (B)	C. D. Spielberger, R.L. Gorsuch y R. E. Lushene / TEA	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (estado emocional, situaciones amenazantes, ansiedad)	Colectiva	Variable, 20 minutos, aprox.
STAI-C Cuestionario de ansiedad Estado/Rango en Niños (B)	C. D. Spielberger / TEA	De 9 a 15 años	Conciencia emocional (ansiedad estado/ansiedad rango)	Colectiva	Variable, entre 15 y 20 minutos
BF Cuestionario "Big Five" (B)	G.V. Caprara, C. Barbaranelli y L. Borgogni / TEA	A partir de los 16 años	Control emocional (energía, amigabilidad, consciencia y estabilidad emocional)	Individual y colectiva	Variable, unos 30 minutos.
CRCA Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adol. (B)	A. Capafóns Bonet y F. Silva Moreno / TEA	Niños y adolescentes (11 a 19 años)	Control emocional (autocontrol)	Colectiva	Variable, entre 30 y 40 minutos.
AEA Autoconcepto Forma A (A)	G. Mustri, F. García y M. Gutiérrez / TEA	De 12 a 18 años	Autoconcepto-Autoestima (académico, social, emocional y familiar)	Colectiva	Variable, entre 10 y 10 minutos.
AF- 5 Autoconcepto Forma-5 (A)	G. Mustri y F. García / TEA	Adolescentes y adultos	Autoconcepto-Autoestima (social, académico/profesional, emocional, familiar y físico)	Colectiva	Variable, 10 minutos Aprox.
BAS Batería de Socialización 1, 2 y 3 (A)	F. Silva y M.C. Martorell / TEA	De 6 a 15 años.	Habilidades socio-emocionales (grado de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y adaptación social)	Colectiva	Variable unos 20 minutos, aprox.
ACS Escala de Afrontamiento para Adolescentes(A)	E. Frydenberg y R. Lewis / TEA	De 13 a 17 años.	Habilidades socio-emocionales (resolución de problemas)	Colectiva	10 minutos por escala.
AECES Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (A)	M. Moraleda, A. González Galán, A.J. García-Gallo / TEA	Adolescentes de 12 a 17 años (1º y 2º ciclos de la ESO)	Habilidades socio-emocionales (estilo cognitivo, percepción social y estrategias en la resolución de problemas sociales)	Colectiva	Variable, 45 minutos aprox.
EBS Escala de Habilidades Sociales (B)	E. Gismero	Adolescentes y adultos	Habilidades socio-emocionales	Individual o colectiva	Entre 10 y 15 minutos.
STV Cuestionario de Valores Interpersonales (B)	L.V. Gordón / TEA	Adolescentes y adultos	Habilidades socio-emocionales (valores personales, sociales, profesionales y familiares)	Colectiva	Variable, 15 minutos aprox.
EBP Escala de Bienestar Psicológico (B)	J. Sánchez Cánovas / TEA	Adolescentes y Adultos	Habilidades de vida y bienestar subjetivo (bienestar subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar de pareja)	Individual o colectiva	Variable unos 20 Minutos, aprox.

Figura 2.
Instrumentos estandarizados.

DENOMINACIÓN	AUTOR/EDITOR	EDAD	TEMÁTICA	TIPO DE APLICACIÓN
Bienestar subjetivo (felicidad)	Eysenck (1990)	Adultos	Nivel de felicidad de un sujeto adulto	Individual o colectivo
Comprende su inteligencia emocional	La Vanguardia. Magazine (24/11/1996)	Adolescencia Educación secundaria	Inteligencia emocional	Individual o colectivo
Le está usted educando de una forma emocionalmente inteligente?	La Vanguardia. Magazine. (21/06/1998)	Familia	Inteligencia emocional	Individual
¿Cuánto estrés padece?	Adaptación de Lindle (1998)	Adultos	Control del estrés	Individual
Test de evaluación n asertiva (Adaptación de Gambal y Rickety)	Spicelli, M. Y Muñoz, J. (1998)	Adultos	Asertividad	Individual o colectivo
Cuestionario sobre las conductas que utiliza para afrontar las situaciones de estrés	Güell, M. Y Muñoz, J. (1998)	Adolescencia y juventud	Estrés	Individual o colectivo
Autocontrol	Güell, M. Y Muñoz, J.	Adolescencia y juventud	Autocontrol	Individual o colectivo
Mide tu desarrollo personal	Revista de Psicología y Salud Natural nº 8	Jóvenes y adultos	Nivel de equilibrio de tu personalidad	Individual
Cuestionario de asertividad	Das, M. Y otros (1997)	Adultos	Conducta asertiva	Individual
Tu estado de ánimo	Revista de Psicología y salud natural. Nº6	Adolescentes y adultos	Situaciones de estado de ánimo	Individual
Si te llevas mal con alguien No ser por tu culpa?	Revista Psicología y salud natural nº8	Adolescencia y adultos	Emociones	Individual
Mide tu autodomio	Revista Psicología y salud natural nº6	Adolescencia y adultos	Impulsividad, control de la emotividad y autocontrol	Individual
¿Cuánto es tu problema?	Revista Psicología y salud natural nº6	Adolescencia y adultos	Estrés	Individual o colectivo
Inteligencia emocional	Revista Psicología y salud natural nº 13	Adolescentes	Inteligencia emocional	Individual o colectivo
FRANS	Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1998) Versión española: Sanfín (1995)	Adolescentes	Sentimientos y emociones	Individual o colectivo
Racional o Emotivo	Revista Psicología y salud natural nº 12	Adolescentes	Racional y emocional	Individual o colectivo
EMHAS (Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en casa y en el aula)	García, E.M. y Magaz, A. (2000)	12 a 18 años	Hábitos de comportamiento asertivo en casa y en el aula	Individual y colectivo
ADQAs (Escala de actitudes y Valores ante la interacción social)	García, E.M. y Magaz, A. (2000)	Desde los 12 años	Eficacia de un programa de Entrenamiento Asertivo	Individual y colectivo
EYHACOSPI (Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales)	García, E.M. y Magaz, A. (1998)	De 4 años en adelante	Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales	Individual y colectivo
EWANS (Escala Magallanes de Ansiedad)	García, E.M. y Magaz, A. (1998)	Desde los 12 años	Niveles de Ansiedad	Individual y colectivo
EPANS (Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad)	García, E.M. y Magaz, A. (1998)	De 12 a 18 años	Problemas de ansiedad	Individual y colectivo

Figura 2.
Instrumentos cualitativos.

GUÍA PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación de programas de forma operativa, es conveniente seguir una serie de fases para cada uno de los cuatro contenidos evaluados del módulo CIPP (EV. de contexto, EV de entrada, EV de proceso y EV. de producto).

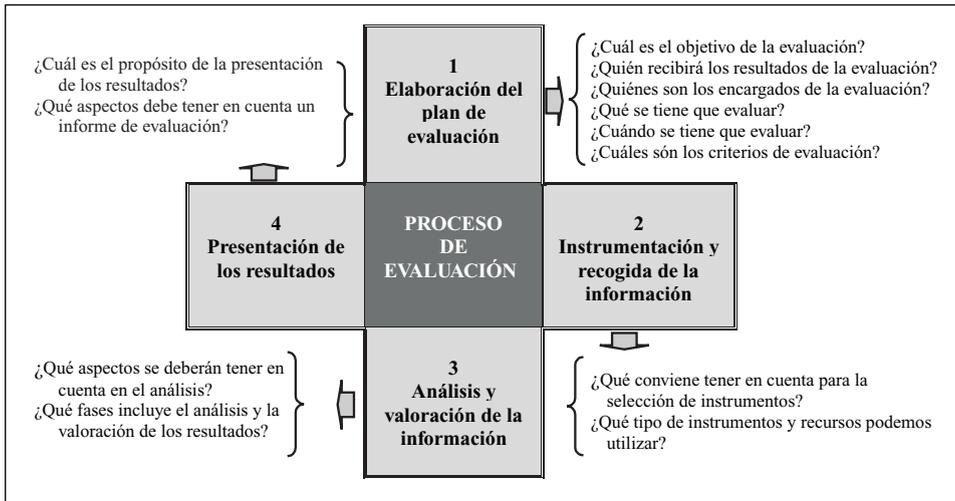


Figura 3.
Fases en la evaluación de programas.

Primera fase: *Elaboración del plan de evaluación.* En esta fase se trata de sentar las bases sobre las que se va a fundamentar todo el proceso de evaluación. Para ello, se ha dar respuesta a las siguientes cuestiones:

A) ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?

A la hora de afrontar el proceso de evaluación, es tan importante, tener en cuenta los productos como el proceso que ha contribuido a ellos. Así sugerimos:

- Comprobar el nivel de conocimientos y competencias emocionales adquiridos por los alumnos.
- Tomar conciencia de los diferentes estados emocionales manifestados por alumnos y profesores.
- Tener en cuenta las circunstancias favorecedoras o no de la aplicación del programa.

B) ¿Quién recibirá los resultados de la evaluación? Se han de identificar las audiencias que harán uso de los informes la evaluación:

- Alumnado
- Profesorado
- Profesor de Psicología y Pedagogía
- Equipo directivo

C) ¿Quiénes son los encargados de la evaluación? Es necesario clarificar el rol de los evaluadores y cuál es el nivel de participación de los implicados en su ejecución así como de los receptores.

Responsables de la evaluación	Roles
Profesorado	Ejecutor de la evaluación (responsable en todas sus fases)
Profesor de Psicología y Pedagogía.	Asesor, colaborador en los procesos de evaluación.

D) ¿Qué se tiene que evaluar?

Se han de delimitar los aspectos a evaluar. Concretamente en la Educación emocional los aspectos a evaluar son:

- Los conocimientos básicos sobre emociones
- Las competencias emocionales adquiridas
- Los estados emocionales

E) ¿Cuándo se tiene que evaluar?

Consideramos que son tres los momentos clave en la evaluación de un programa y en cada uno de ellos se pueden distinguir los contenidos de evaluación a tener en cuenta:

Momentos	Contenidos
ANTES	Ev. de necesidades y ev. de diseño
DURANTE	Ev. de proceso y de producto
DESPUÉS	Ev. de proceso y de producto

F) ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

Estos deben extraerse de los objetivos propuestos. A partir de aquí se señalarán los indicadores y se concretarán los estándares.

Segunda fase: Instrumentación y recogida de la información

G) ¿Qué conviene tener en cuenta para la selección de los instrumentos?

- Que midan aquellas variables y/o dimensiones que se pretenden medir, teniendo en cuenta los aspectos a evaluar: conocimientos, competencias y estados emocionales.

- Que sea lo más simple posible en cuanto al contenido, lenguaje y aplicación.
- Que se ajuste a los requisitos de validez y fiabilidad.

H) ¿Qué tipo de instrumentos y recursos podemos utilizar?

- Cuestionarios *ad hoc*
- Cuestionarios comercializados
- Cuestionarios de carácter cualitativo
- Entrevistas
- Escalas de actitudes
- Autoinformes
- Observación sistemática

Es aconsejable la utilización paralela de diversos instrumentos o técnicas de recogida de información que combinen la obtención de datos cualitativos y cuantitativos.

Tercera fase: *Análisis y valoración de la información*

I) ¿Qué aspectos se habrán de tener en cuenta en el análisis?

- Los criterios establecidos previamente con sus descriptores y estándares.
- La triangulación de la información obtenida por diferentes procedimientos.

J) ¿Qué fases incluye el análisis y valoración de los resultados?

- Podemos distinguir las siguientes fases:
 - a) Organización y análisis de la información (datos objetivos)
 - b) Valoración o interpretación de la información de acuerdo con los criterios y/o estándares previos.
 - c) Elaboración de conclusiones, juicios y recomendaciones sobre el programa.

Cuarta fase: *Presentación de los resultados*

K) ¿Cuál es el propósito de la presentación de los resultados?

- Dar a conocer los resultados a las audiencias (conclusiones, o juicios de valor).
- Facilitar la adecuada toma de decisiones sobre el programa mismo o respecto a su futuro

L) ¿Qué aspectos debe tener en cuenta un informe de evaluación?

- Partir del criterio de funcionalidad (propósito de comunicar y transmitir información) adecuando su extensión y redacción a los potenciales receptores.

- Descripción detallada de las intervenciones orientadoras objeto de evaluación y del contexto.
- Descripción de la evaluación efectuada.
- Presentación de los datos y los resultados de evaluación.
- Incluir las conclusiones o juicios de valor que faciliten la oportuna toma de decisiones.
- Conclusiones y recomendaciones

EVALUACIÓN DE NECESIDADES EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

La evaluación de necesidades se puede realizar a través de diferentes estrategias y técnicas. A modo ilustrativo presentamos el *Cuestionario de Educación Emocional (CEE)*, elaborado por el GROPE, como un instrumento útil tanto para el análisis de necesidades como para la evaluación de la eficacia de la intervención. Este instrumento está pensado para ser cumplimentado por el alumnado y consta de 68 ítems distribuidos en cinco dimensiones: emociones, autoestima, habilidades socio-emocionales, resolución de problemas y habilidades de vida. Se dispone de una versión reducida y autocorregible con las mismas dimensiones pero con sólo 20 ítems (CEE-R). El CEE está diseñado como una escala de tipo Likert en la que los sujetos deben mostrar su acuerdo con las afirmaciones que se presentan marcando una cruz entre las respuestas posibles —nunca, algunas veces, con frecuencia y siempre—. La puntuación de cada ítem va de 0 a 3 puntos respectivamente, excepto en los ítems redactados de forma negativa en los cuales la puntuación es a la inversa. En todas las puntuaciones subtotales y totales del cuestionario se interpretan los valores más altos como un indicador de «buen» estado emocional. En la tabla siguiente se presentan algunos ejemplos de ítems del cuestionario.

Emociones:	— Me vienen ideas a la cabeza que no me dejan dormir por la noche.
Autoestima:	— Me siento a gusto conmigo mismo.
Hab. Socio-Emoc.:	— Estoy satisfecho de las relaciones que tengo con mis familiares.
Res. de Problemas:	— Cuando tengo un problema intento resolverlo.
Hab. de Vida:	— Aprovecho bien mi tiempo libre.

Un análisis estadístico preliminar sobre el CEE puede consultarse en Martínez Olmo *et al.* (2000).

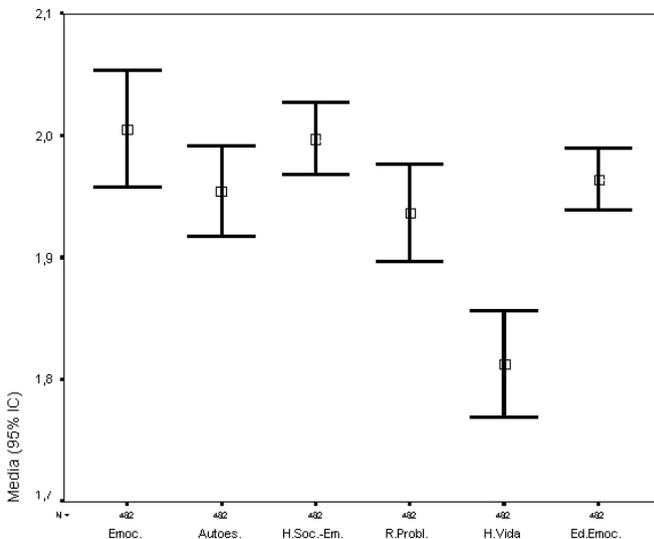
UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

El CEE ha sido aplicado a 8 centros educativos de secundaria con un total de 538 sujetos. Se ha realizado un análisis de datos que incluye descriptivos para cada una de las dimensiones y para el total, se ha confirmado la normalidad de las distribuciones, análisis de ítems, etc. Los datos de la fiabilidad resultante son:

Dimensiones (y número de ítems)	alpha de Cronbach
Emociones (11)	0.82
Autoestima (17)	0.79
Hab. Socio-Emocionales (22)	0.69
Resolución de Problemas (14)	0.78
Hab. de Vida (4)	0.20
Educación Emocional (68)	0.87

En la matriz de correlaciones entre las diversas dimensiones del CEE se ha podido observar que son factores muy interrelacionados. Aún así, para facilitar el diseño de programas específicos de actuación y la puesta en práctica de estrategias pedagógicas seguimos pensando que es oportuno establecer una subdivisión que permita clasificar y seleccionar temas a tratar con el alumnado.

No se han detectado diferencias significativas entre las muestras de los distintos centros. La representación gráfica de la media de cada dimensión y del total aparece en la figura siguiente. Los márgenes de cada barra están calculados para un intervalo de confianza del 95%.



La escasa variabilidad de puntuaciones dentro de cada dimensión hace pensar que un posible valor diagnóstico del instrumento, a nivel individual, consiste en la detección de aquellos sujetos que sobresalen por encima o por debajo de la mayoría. Por otra parte, el diseño del instrumento también se ha concebido como un apoyo y un ele-

mento de contraste a la opinión de los tutores, que son quienes mejor pueden conocer el tipo de información que mide el cuestionario.

En las dimensiones analizadas se han hallado algunas pequeñas diferencias, aunque estadísticamente significativas, en función del sexo y la edad. Así, encontramos que en la dimensión de Emociones las chicas obtienen una media (1,86 puntos) inferior a la de los chicos (2,16), cuya $t=6,451$ ($p=0,000$). Es decir, los chicos manifiestan en la muestra mayor estabilidad emocional que las chicas. En esta misma dimensión encontramos diferencias según la edad de los sujetos ($F=5,85$, $p=0,003$): el grupo de 12 años obtiene una media superior (2,10) al grupo de 14 años (1,88). Es decir, según este sondeo, a los 12 años se tiene mayor estabilidad emocional que a los 14 años. Esto puede relacionarse con la turbulencia de la adolescencia, donde a los 14 años se está en uno de los momentos más conflictivos.

En la dimensión de autoestima encontramos diferencias según la edad ($F=12,668$, $p=0,000$). Las respectivas medias son: 12 años = 2,09; 13 años = 1,96; 14 años = 1,83. Es decir, a medida que aumenta la edad, en el intervalo analizado, tiende a disminuir el nivel de autoestima. La interpretación puede ser análoga al párrafo anterior.

La edad también se ha mostrado como factor diferenciador en la puntuación global del cuestionario ($F=10,203$; $g1=2$; $p=0,000$). En los 12 años la media es de 2,06; en los 13 es de 1,96; y en los 14 es de 1,90. La interpretación de estos datos puede ser, en gran medida, idéntica a la expuesta en los párrafos anteriores.

Aunque estos datos podrían indicar que es a los 14 años cuando más se manifiesta la necesidad de educación emocional, de acuerdo con el principio de prevención primaria (intervenir antes de que surja el problema), se debería recomendar iniciar los programas en los primeros años de escolaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R., y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 55-65). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cuadernos de Pedagogía. (1997). *Educación afectiva* (monográfico), n. 261 (septiembre).
- Cuadernos de Pedagogía. (1998). *Inteligencia y afectividad* (monográfico), n. 271 (agosto).
- DASI, M., Martínez-Vilanova, F., ESIC, R. (1997). Técnicas de negociación. Un método práctico. Manuales prácticos de Marketing.
- García, E.M. y Magaz, A. (1998). Test de evaluación de Habilidades cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI). Alcalá de Henares: Grupo ALBOR-COHS.
- García, E.M. y Magaz, A. (1998). Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (EPANS). Alcalá de Henares: Grupo ALBOR-COHS.
- García, E.M. y Magaz, A. (2000). Escala de Actitudes y Valores ante la Interacción Social (ADCAs). Alcalá de Henares: Grupo ALBOR-COHS.
- García, E.M. y Magaz, A. (2000). Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa y en el Aula (EMHAS). Alcalá de Henares: Grupo ALBOR-COHS.

- García, E.M. y Magaz, A. y García Campuzano, R. (1998). Escala Magallanes de Ansiedad (EMANS). Alcalá de Henares: Grupo: ALBOR-COHS.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- GROP (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (1999). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetización emocional*. Barcelona: Edicions 62.
- Hindle, T. (1998). El estrés bajo mínimos. Biblioteca esencial del ejecutivo.
- Martínez Olmo, F., Pérez, N., Fita, E. y Álvarez, M. (2000). *Estudio empírico del Cuestionario de Educación Emocional*. I Congreso Estatal de Educación Emocional, Barcelona.
- Sandin, B. (1995). *PANAS (Versión Española)*. Madrid: UNED.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.