

## Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socio-emocionales en Educación Física

### Validation of an observation instrument for the analysis of socio-emotional skills in Physical Education

\*Maria Maravé Vivas, \*Jesus Gil Gómez, \*\*Oscar Chiva Bartoll, \*Lidón Moliner Miravet  
\*Universidad Jaume I, \*\*Universidad de Valencia

**Resumen.** Ante la necesidad de dotar a los docentes de Educación Física de herramientas que les permitan valorar con rigor el resultado de su trabajo en el ámbito socio-emocional, el presente trabajo expone el proceso de diseño y validación de un sistema de categorías para valorar las habilidades socio-emocionales de alumnado de primer ciclo de educación primaria de Educación Física, a través de la observación en situaciones de juego motor. Los resultados obtenidos tras el análisis lógico y empírico de los datos ponen de manifiesto la fiabilidad y estabilidad de las categorías propuestas. Además, se muestra todo el proceso como ejemplo para la elaboración de instrumentos de observación que sean útiles para medir competencias transversales en situaciones reales. En conclusión, a partir de la fundamentación teórica sobre la que se apoya el trabajo, y a la vista de los resultados obtenidos, el instrumento de observación presentado cumple con el objetivo de medir el desarrollo de la competencia socio-emocional a través de la detección de actitudes y comportamientos en un contexto educativo real.

**Palabras clave.** Validación, competencia socio-emocional, juego motor, instrumento de observación, Educación Física.

**Abstract.** Due to the need to provide tools to physical education teachers to assess rigorously the results of their work in the socio-emotional context, this paper presents the design process and validation of a system of categories for assessing socio-emotional skills needs of students in lower primary education level, through direct observation in situations of motor game. The results obtained after the logical and empirical analysis of the data show the reliability and stability of the proposed categories. Moreover, the entire process is shown as an example for the development of record instruments that are useful to measure generic skills in real situations. In conclusion, from the rationale on which the work is based, and in view of the results obtained, the observation instrument proposed complies with the aim of measuring the development of socio-emotional competence through detection of attitudes and behaviour in a real educational context.

**Key words.** Validity, socio-emotional skills, motor game, observation instrument, Physical Education.

#### Introducción

La educación física actual requiere nuevos planteamientos para atender nuevas necesidades. La compleja sociedad en la que vivimos demanda una formación escolar que vaya más allá del simple aprendizaje de contenidos académicos, dando cabida a la dimensión emocional. En este marco, el juego motor ha adquirido especial relevancia (D'Amico Damiani & Filippo, 2015; Durán, Lavega, Salas, Tamarit & Invernó, 2015; Sáez de Ocariz & Lavega (2015). Formar integralmente significa, entre otros aspectos, desarrollar en el alumnado la competencia de conocerse y de relacionarse adecuadamente con los iguales. Los planteamientos educativos relacionados con el desarrollo de este tipo de educación parten de la descripción de Salovey y Mayer (1990) de la inteligencia emocional, que a su vez fundamenta el desarrollo de la educación emocional. Goleman (1995), por su parte, popularizó este planteamiento a partir de la necesidad de aportar una nueva visión acerca de los estudios que hasta entonces se habían realizado de la inteligencia humana, poniendo de manifiesto que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica para conseguir un mayor bienestar social, personal, académico y laboral.

Siguiendo a Bisquerra (2009) la inteligencia emocional consiste en conocer las propias emociones (hacerlas conscientes reconociendo un sentimiento en el momento en que ocurre), regular las emociones (habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada), motivarse a sí mismo (encaminar las emociones y la motivación consecuente hacia el logro de objetivos), reconocer las emociones en los demás (la empatía es el fundamento de altruismo) y, por último, en establecer relaciones (habilidad de manejar las emociones para establecer buenas relaciones con los demás). Cada uno de esos conceptos es igual de importante para conseguir un pleno desarrollo de la inteligencia emocional, existiendo además, una relación lógica de progresión en el aprendizaje que va desde lo intrapersonal hasta lo interpersonal.

Tradicionalmente la educación se ha centrado en el desarrollo cognitivo, priorizando ciertas materias y contenidos relacionados con

esta dimensión sobre otros. En los últimos tiempos ha cobrado importancia una tendencia educativa centrada en desarrollar en el alumnado las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, existiendo multitud de autores que resaltan los beneficios de incorporarla en la escuela. Se encuentran mejoras respecto a la conexión de los estudiantes con la escuela, el comportamiento positivo y el rendimiento académico (Bisquerra 2003, 2012 ;CASEL, 2013; Pena & Repetto, 2008 ), también sobre la motivación para el aprendizaje, la adaptación al entorno escolar, la participación en los centros y las buenas relaciones con el alumnado y el profesorado (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez & Pérez-Escoda, 2000; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila & Fondevila, 2013), y en la empatía y el equilibrio emocional de la clase (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Sánchez 2009).

De la misma manera, se han demostrado los resultados sociales, emocionales, conductuales y académicos positivos para niños y adolescentes tras aplicar programas de desarrollo de las competencias socio-emocionales (Diekstra, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Gairraigordobil & Faogaga, 2006; Hallan, 2009; Repetto, Pena & Lozano, 2007; Repetto & Pena, 2010). Por lo tanto, introducir la educación emocional en las escuelas supone contribuir al desarrollo integral y al bienestar personal de los alumnos y, por consiguiente, de la sociedad.

Con este trabajo se pretende crear un instrumento de observación que valore competencias socio-emocionales del alumnado. La competencia emocional deriva del constructo de inteligencia emocional. Bisquerra (2008) la define como el conjunto de conocimientos, capacidades habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Por otra parte, la competencia social se incluye dentro del desarrollo del concepto de competencias emocionales y se define como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Ambos conceptos tienen una clara interrelación.

Para el instrumento, y como punto de partida, se escogieron tres categorías generales que valorasen ambas competencias, en base a la literatura existente. Esta elección está condicionada por el contexto en el que se va a utilizar el instrumento de registro y por la estructura intencionada de las sesiones educativas.

En la primera categoría nos centramos en el concepto habilidades de vida y bienestar que propone Bisquerra (2000). Estas suponen tener la capacidad para adoptar comportamientos y responsabilidades de solu-

ción de problemas personales, profesionales y sociales. Consisten en la identificación de problemas (capacidad para identificar situaciones que requieran una solución o decisión), la solución de conflictos (capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas) y, por último, la negociación (capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y sentimientos de los demás). A esta primera categoría se la ha denominado *Resolución de conflictos*.

La segunda categoría, denominada *Sociabilidad y conducta prosocial*, incluye habilidades sociales propuestas por Bisquerra (2012): habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, actitud dialogante, etc.), respeto por los demás (intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas), comunicación receptiva (capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal), comunicación expresiva (capacidad para iniciar y mantener conversación expresar los propios sentimientos con claridad), y comportamiento prosocial.

La tercera categoría recibe el nombre de *Conducta cooperativa*. En una estructura de un juego cooperativo el alumnado está distribuido en equipos heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar las actividades. Los alumnos consiguen el objetivo si los demás también lo consiguen, existiendo una interdependencia positiva de finalidades. Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. El objetivo era centrarse en la observación de conductas, comportamientos y actitudes solidarias de ayuda que se manifiestan cuando se desarrolla un juego cooperativo orientado hacia el grupo para la consecución de un fin común.

El instrumento de observación socio-emocional del presente trabajo está pensado para utilizarlo en la observación de sesiones de juego motor, ya que existe evidencia de que en las prácticas motrices se ponen en acción las emociones (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2011; Parlebas, 2001). El juego contribuye al desarrollo afectivo-emocional, además de ser un instrumento de comunicación y socialización (Pellicer, 2009). Más específicamente, Finlinson Austin y Pfister (2000) indicaron que durante la práctica de los juegos cooperativos se daba una mayor frecuencia de conductas sociales positivas, al contrario que en los juegos competitivos, donde se observaron más comportamientos negativos. Los juegos cooperativos persiguen la consecución de un objetivo común mediante la participación conjunta. Cada participante puede conseguir su objetivo sólo si el resto de los participantes consiguen alcanzar los suyos, promoviendo actitudes de sensibilización, comunicación, solidaridad, etc. Sin embargo, en los juegos competitivos el individuo alcanza su objetivo si los demás no logran alcanzarlo. Este hecho facilita que se generen actitudes opuestas entre los participantes, acentuando sus diferencias y creando rivalidad. Por su parte Zan y Hilderbrandt (2003) tras investigar las diferencias existentes entre las interacciones sociales de los niños y niñas durante la práctica de juegos competitivos y juegos cooperativos, evidencian diferencias significativas entre ambos, presentándose mayores niveles de estrategias de negociación y de experiencias de compartir en el juego cooperativo.

Como justificación de que el juego motor es una actividad útil para desarrollar las competencias emocionales, siguiendo a Garaigordobil y Faogaga (2006), encontramos numerosos programas de juegos para fomentar desarrollo de las habilidades socio-emocionales que han demostrado tener efectos en el dominio afectivo, la expresión de sentimientos, la expresión de emociones positivas y negativas, la comprensión emocional, regulación emocional y competencia emocional, el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos, el autoconcepto social, emocional y global, el aumento del autoconcepto positivo paralelamente a la disminución del negativo e incremento de la estabilidad emocional, autoestima y capacidad de adaptación al ambiente. Siguiendo a estos autores, con la intención de promover la aparición de esta amplia gama de emociones y actitudes básicas, se propusieron sesiones de juegos con estructuras muy similares que combinaban dinámicas de cooperación, competición y cooperación-competición.

Para la creación del instrumento de observación y registro fue nece-

sario revisar las herramientas validadas ya existentes. En el ámbito de la evaluación de factores del desarrollo social y emocional se pueden encontrar diversos instrumentos. De acuerdo con Garaigordobil y Faogaga (2006), algunos evalúan las conductas sociales, la conducta prosocial, estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, estabilidad emocional, etc. Pero entre todas estas herramientas no se pudo encontrar ninguna de observación validada para la valoración de las habilidades socio-emocionales. En este punto conviene destacar que, aun tratándose de un modelo basado en la observación directa, siguiendo a Anguera (1990), algunas de las categorías aquí definidas pueden ser perceptibles bien de forma directa o bien de manera indirecta (interpretables en función del contexto, del sujeto emisor, del sujeto receptor, de ambos, etc.). Por tanto, es en esta brecha en la que contextualizamos el presente trabajo, pues no se han encontrado instrumentos validados de observación que valoren las habilidades socio-emocionales de alumnado durante sesiones de juego motor.

Las matrices de observación se han utilizado para la evaluación de los estudiantes y de calificaciones y programas de Educación Física. Creemos que es de vital importancia dotar al profesorado de recursos que le faciliten la valoración de aquello que están desarrollando en sus clases, de herramientas que nos permitan de observar evoluciones o cambios sociales, actitudinales, conceptuales, etc., en el alumnado. Como hemos dicho anteriormente, las necesidades de la sociedad van cambiando y en consecuencia los constructos que se fomentan y desarrollan en las escuelas también. Por lo tanto es necesaria la creación de herramientas actualizadas que sean capaces de valorar las competencias que va desarrollando el alumnado. Sobre todo si se trata de un concepto complejo de valorar como son las habilidades socio-emocionales. Si pensamos en la aplicación en la escuela, la asignatura de Educación Física representa un marco privilegiado para poder desarrollar las competencias socio-emocionales y poder aplicar programas de educación emocional (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella & Agulló, 2005) ya que, específicamente, los juegos motrices (en muchas de sus variedades) como contenido básico de esta área son un recurso muy utilizado en el desarrollo del currículum (Navarro, 2011).

Por todo ello, el objetivo de este trabajo radica en la validación de un instrumento de observación para valorar las habilidades socio-emocionales del alumnado de primer ciclo de primaria en sesiones de juegos motores.

## Metodología

En el proceso de diseño y validación del instrumento de observación se realizaron, en el orden descrito, las siguientes acciones: (1) creación del instrumento de observación, (2) juicio de expertos (3) empleo del instrumento mediante heterobservación de variables de comportamiento con mínima participación del observador (Anguera, Hernández-Mendo & Jonson, 2015), y (4) revisión empírica de la misma con los datos obtenidos de su aplicación.

Para el diseño del instrumento de observación nos basamos en los pasos que los autores Gallo (2004) y Wang y Rairigh (2006) proponen para el diseño de herramientas en el campo de la Educación física. En el caso de Gallo (2004), el autor propone cinco pasos a seguir para el diseño. Estos son: (1) establecer qué esperamos conseguir, (2) definir qué deseamos evaluar, (3) decidir cómo abordar el proyecto o habilidad, (4) presentar el instrumento de observación a los estudiantes y (5) aprender usándola. Por su parte, Wang y Rairigh (2006) proponen cuatro pasos: (1) identificar los elementos esenciales de una tarea y describir los indicadores de rendimiento, (2) crear una clara descripción de los diferentes criterios y niveles de calidad, (3) aplicar el instrumento de observación. Observamos que había concordancia de los pasos a seguir entre ambos trabajos y los tomamos como referencia para el presente diseño fusionando las dos aproximaciones, quedando la siguiente estructura:

### *Creación del instrumento de observación inicial*

Tras la revisión bibliográfica, determinamos los ítems que conside-

rábamos que debían formar parte del instrumento de observación para valorar adecuadamente las habilidades socio-emocionales del alumnado. Para ello elaboramos una batería de 54 ítems distribuidos en tres categorías (1 *Resolución de conflictos*, 2 *Sociabilidad y conducta prosocial* y 3 *Conducta cooperativa*), que conformarían el instrumento de observación inicial.

### Juicio de expertos. Revisión lógica.

El instrumento de observación fue objeto de una validación de constructo mediante juicio de expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), donde éstos valoraron la calidad, relevancia, comprensión y dimensión a la que debía asociarse cada ítem. Para que el equipo de expertos valorara adecuadamente el cuestionario inicial, al seleccionarlos tuvimos en cuenta qué queríamos medir y dónde lo íbamos a aplicar. Por ello, ya que el cuestionario pretendía medir las habilidades socio-emocionales, el grupo de expertos estaba formado por cinco personas: dos psicólogos en ejercicio expertos en inteligencia emocional, una psicopedagoga de un centro escolar público que implementa programas relacionados con las emociones, y dos docentes universitarios expertos en el desarrollo de valores a través de la Educación Física. Finalmente el instrumento de observación (ver en anexo 1) quedó reducido a un total de 19 ítems divididos en 3 categorías.

### Aplicación del instrumento de observación

#### Muestreo y registro

Una vez reelaborado el instrumento de observación conforme a las sugerencias emanadas de la revisión lógica, se pasó a la utilización del mismo. La muestra estuvo formada por cuatro grupos-clase que sumaban 96 sujetos (45 alumnos y 51 alumnas) del primer ciclo de Educación Primaria de un colegio público de Castellón. Las sesiones objeto de observación se llevaron a cabo en las clases de Educación Física, distribuidas entre el patio exterior y el gimnasio interior del centro educativo. Se llevó a cabo un muestreo de observación inter-sesional de selección fija (Gaviria, 1994), con sesiones que fomentaban en lo posible la aparición de gran número de conductas asociadas a las habilidades socio-emocionales analizadas. Para ello, de acuerdo con la revisión bibliográfica, se determinó una estructura de sesión compuesta por (1) juegos con competición, (2) juegos de cooperación y (3) juegos de cooperación y competición. Este modelo de observación estructurada, que como indica Anguera (1990) es común en los estudios de ámbito educativo, se sometió a la *observación no participante* de cuatro expertas que asistieron a las 65 sesiones de juegos. Las cuatro observadoras, que fueron entrenadas en el método de observación aplicado, contaban con experiencia en el trato con niños y niñas, así como con formación académica relacionada con las competencias emocionales.

Asimismo, se aplicó un registro continuo, también conocido como registro activado por transiciones (Bakeman & Gottman, 1989; Bakeman & Quera, 1996), en el que las expertas anotaron todas las ocurrencias (eventos) de las categorías conductuales indicadas en el sistema de categorías establecido.

#### Métrica de la observación

La medida conductual básica representada fue la existencia de los respectivos comportamientos como mínimo una vez por sesión. Es decir, para el análisis de los registros obtenidos se tuvo en cuenta el recuento del número de veces que ocurría un ítem perteneciente a una determinada categoría. En cuanto al control de las fuentes de error, dado que a juicio de los investigadores existía un elevado riesgo de *reactividad* del alumnado (reacciones anómalas por saberse observados), se procuró una fase previa de habituación de los sujetos estudiados a la presencia de las observadoras (tres sesiones), eliminando en lo posible el impacto de su efecto sobre la conducta.

En cuanto al control de las observadoras como fuente de error, destacar que estas fueron entrenadas *ad hoc* para ejecutar la observación conforme a los objetivos de estudio, con la intención de garantizar así una observación *estable* entre observadoras y, a su vez, *fiable* intra-observadora. El proceso de entrenamiento previo es una parte muy

importante en metodología observacional, en tanto que ayuda a incrementar la eficiencia de los resultados (Arbulu, Asabiaga & Castellano, 2016). En este caso, además de 4 sesiones de formación sobre el manejo del instrumento, se aprovecharon las mencionadas sesiones de habituación para mejorar la concordancia ante posibles ítems susceptibles de interpretación. Como resultado de este trabajo, el coeficiente de correlación intraclase calculado tras la observación determina un resultado satisfactorio de .84.

## Resultados

El programa informático que utilizamos para el análisis de los resultados fue el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la aplicación de la ficha de observación

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Media	.09	.53	.60	.61	.89	.92	.15	.03	.06	.12
Desv. típica	.29	.50	.49	.49	.31	.26	.36	.17	.24	.33
Ítem	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Media	.13	.09	.70	.27	.18	.16	.46	.15	.63	
Desv. típica	.34	.29	.45	.45	.39	.37	.50	.36	.48	

Tabla 2.

Extracción de factores comunes tras la aplicación de la ficha de observación. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,61	19,01	19,01	3,61	19,01	19,01
2	2,42	12,76	31,78	2,42	12,76	31,78
3	1,81	9,55	41,33	1,81	9,55	41,33
4	1,68	8,86	50,19			
5	1,49	7,87	58,07			
6	1,11	5,86	63,93			
7	1,09	5,76	69,69			
8	1,01	5,35	75,05			
9	,88	4,63	79,69			
10	,74	3,89	83,59			
11	,61	3,26	86,85			
12	,58	3,08	89,93			
13	,53	2,82	92,76			
14	,39	2,08	94,84			
15	,29	1,57	96,41			
16	,24	1,27	97,69			
17	,21	1,13	98,82			
18	,13	,70	99,52			
19	,09	,47	100,00			

Tabla 3.

Análisis factorial de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación. Matriz de estructura

	Componente		
	1	2	3
Ítem1	-.22	.12	-.59
Ítem2	.70	.33	-.00
Ítem3	.79	.43	.03
Ítem4	.75	.40	.10
Ítem5	.59	-.19	.11
Ítem6	.43	-.13	.44
Ítem7	-.27	-.06	-.23
Ítem8	.18	.08	-.01
Ítem9	.25	-.10	-.08
Ítem10	-.22	-.06	-.17
Ítem11	-.47	.23	-.26
Ítem12	-.22	.34	-.17
Ítem13	-.08	.31	-.29
Ítem14	-.33	.58	-.01
Ítem15	-.32	.60	.21
Ítem16	-.40	.51	.34
Ítem17	-.37	-.40	.51
Ítem18	-.32	.58	.58
Ítem19	-.42	-.36	.43

Método de extracción: Análisis de componentes principales. a. 3 componentes extraídos

Tabla 4.

Cambios del análisis estadístico en la categorización de los ítems.

Número de ítem	Categoría inicial propuesta	Categoría propuesta por el análisis
6	1	3
7	2	1
8	2	1
9	2	1
10	2	1
16	3	2
18	3	2
Categoría	Equivalencia	
1	Resolución de conflictos	
2	Sociabilidad y conducta prosocial	
3	Conducta cooperativa	



versión 23 para Windows. En la tabla 1 aparecen los estadísticos descriptivos que permiten conocer en profundidad los datos registrados.

La tabla 1 presenta el número total de sesiones observadas ( $n=65$ ), determinando la media y la desviación típica de cada ítem, representando el valor 0 la no aparición de la conducta tipificada y el valor 1 su aparición. Cabe considerar que las personas que realizaron la observación aplicaban criterios progresivos en cuanto a las conductas aparecidas para optar por el 0 o el 1. El registro más bajo para la media es .03 (ítem 8) y el más alto es .92 (ítem 6).

Por otra parte, el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach nos permite estimar la fiabilidad del instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de la fiabilidad mediante este estadístico asume que los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Se ha obtenido un valor de .76 que se considera alto dentro del rango de este estadístico, siendo los valores de cada dimensión próximos al global.

Dado que el objetivo era determinar si los factores obtenidos concordaban con los tres determinados en la revisión teórica, se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC). El resultado para la medida de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .53, por lo tanto la idea es aceptable, y el registro de la prueba de esfericidad de Bartlett es .00. Todos estos datos demuestran que hay una correlación interna en las respuestas de la aplicación del instrumento de observación.

Respecto a la extracción de factores comunes, vemos en la tabla 2, que los ítems se agrupan en tres categorías; algo que respalda el planteamiento teórico inicial. Esta agrupación explica el 41,33% de la varianza acumulada.

El análisis factorial nos permite observar la estructura interna del cuestionario identificando las categorías en las que se agrupan los ítems. A continuación, en la tabla 3 mostramos los análisis de componentes principales, con rotación de normalización Oblimin con Kaiser, donde podemos identificar los ítems que saturan en cada categoría, resaltados en gris.

La revisión empírica de los resultados propone algunos cambios de categoría en la ubicación de los ítems de la rúbrica. La **tabla 4** muestra los cambios propuestos.

El número total de cambios de categorización propuesto por el análisis factorial ha sido siete. La tabla 4 nos indica el número de cada uno de los ítems, la categoría inicial en la que estaba ubicado y la categoría que propone el análisis factorial.

## Discusión y conclusiones

El instrumento de observación de habilidades socio-emocionales presentada responde a la necesidad de crear herramientas útiles para evaluar las dimensiones en la práctica. Además, el proceso de validación concede al instrumento rigor científico para su uso en contextos de primer ciclo de educación primaria en situaciones de juego motor. A pesar de las posibles limitaciones derivadas del error subjetivo del procedimiento de observación, la herramienta creada contribuye a minimizar este efecto, de acuerdo con las directrices establecidas por Portell, Anguera, Chacón y Saduvete (2015).

En cuanto al procedimiento de creación del instrumento de observación, de acuerdo con Wang y Rairigh (2006), conviene señalar que éste ha seguido una serie de pasos marcados dirigidos a completar su proceso de validación. Se ha seguido un proceso con máxima rigurosidad a efectos de crear un instrumento lo más afinado posible.

Del análisis estadístico cabe señalar que los resultados de las pruebas de fiabilidad y de estabilidad del valor al ser contrastado con cada uno de los ítems del instrumento de observación son buenos. Ello refuerza la valoración positiva del instrumento de observación poniendo de manifiesto su validez, fiabilidad y consistencia, por lo que queda cumplido el objetivo general de la investigación.

En cuanto a la extracción de factores comunes, el análisis estadístico demuestra que los ítems incluidos en el instrumento de observación se

interrelacionaron formando tres categorías: Categoría 1 *Resolución de conflictos*; Categoría 2 *Sociabilidad y conducta prosocial*; Categoría 3 *Actitud cooperativa*. Esto concuerda con lo planteado inicialmente en el proceso de diseño y elaboración de la misma, aunque la agrupación de algunos ítems no coincida completamente con la organización inicial.

Aunque tras los resultados del factorial no todos los ítems han coincidido con la categorización planteada inicialmente, cabe destacar la existencia de numerosas semejanzas. Doce ítems coinciden exactamente con el planteamiento inicial, y respecto a los cambios que nos propone el análisis empírico, encontramos siete sobre los que propone un cambio de categoría. De estas siete propuestas, de acuerdo con la discusión hemos aceptado el cambio de cinco ítems (números 6, 8, 9, 10 y 18), rechazando la reubicación de los ítems 7 y 16, que en el instrumento de observación definitivo, permanecen en su categoría inicial. Los cambios propuestos se discuten a continuación.

El ítem número 6 valora la utilización de estrategias cognitivas indirectas por parte del alumnado durante la sesión de juego motor. Se trata de un tipo de estrategia más elaborada que la cognitiva. Muchos alumnos la utilizan directamente o bien recurren a ella después de haber realizado una petición directa que no les ha funcionado. En la práctica, se concreta en la consecución de un objetivo con actuaciones indirectas de intercambio, reciprocidad, negociación, etc. Su nivel de uso depende del nivel de desarrollo prosocial de la persona (Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Garaigordobil, 2012). Este ítem inicialmente lo ubicamos en la categoría 1, *Resolución de conflictos*, pero es lógico que tras el análisis factorial se ubique en la categoría 3 de *Conducta cooperativa*. Esta estrategia cognitiva es muy importante para desarrollar una conducta de este tipo en la que todo un grupo trabaja por un objetivo común, jugando la negociación, la reciprocidad, el intercambio, etc., un papel fundamental. Nos inclinamos por ubicarlo en la categoría 3, a saber, *Conducta cooperativa*.

En el ítem número 7 (saludan y se despiden) se hace referencia a dos momentos temporales en que el alumnado inicia y acaba la sesión. En el transcurso de la observación, hemos constatado que también puede valorarse este ítem en otras circunstancias (un alumno se incorpora más tarde a la sesión, entra en la clase otro miembro del equipo docente o del personal del centro). En este caso, inicialmente ubicamos este ítem en la categoría 2, *Sociabilidad y conducta prosocial*, pero el factorial lo ubica en la categoría 1, *Resolución de conflictos*. No estamos de acuerdo con la categorización del análisis estadístico, ya que es obvio que tiene una relación directa con la categoría de *Sociabilidad y conducta prosocial*.

La comunicación entre el alumnado es valorada en el ítem 8. Se refiere a si los alumnos dialogan, interaccionan e intercambian información durante la sesión. Inicialmente situamos el ítem en la categoría 2, *Sociabilidad y conducta prosocial*, y los resultados del análisis sitúan el ítem en la categoría 1, *Resolución de conflictos*. La comunicación es un proceso complejo. Cuando emitimos un mensaje intervienen muchos elementos: la comunicación verbal y la no verbal, las expresiones verbales, el lenguaje corporal, los gestos, el tono de voz, etc. Siguiendo a Torrego (2003) la comunicación es un elemento esencial en la resolución de conflictos, y en la raíz de gran parte de los conflictos podemos encontrar una mala comunicación. Por el contrario, si las personas en conflicto pueden establecer una comunicación eficaz, clara y de calidad pueden llegar a la base de los conflictos y ayudar a las partes a encontrar soluciones satisfactorias para ambas partes. Por estos motivos entendemos la comunicación como un elemento fundamental en la resolución de conflictos y lógico el cambio de categoría que propone el análisis factorial, concluyendo que el ítem número 8 se debe ubicar en la categoría 1.

El ítem número 9 se refiere a escuchar las explicaciones de los docentes y compañeros. Se valora si los alumnos atienden a los docentes cuando explican el juego, sus normas y desarrollo, así como las intervenciones de sus compañeros. En la estructura seguida para el desarrollo de las sesiones se hacen preguntas al alumnado sobre el juego o situaciones que hayan surgido durante el mismo y sean aprovechables para trabajar el ámbito socio-emocional. En ellas, el alumnado cobra un papel protagonista. Inicialmente ubicamos este ítem en la categoría 2, de

*Sociabilidad y conducta prosocial* y el análisis lo ubica en la categoría 1, *Resolución de conflictos*. La actitud de escucha activa, tanto hacia el docente como entre iguales, supone una herramienta indispensable para la mejor identificación de las necesidades y sentimientos de la otra persona con la que se tiene el conflicto. Reduce la incertidumbre que podemos experimentar en relación a las actitudes o comportamientos de los otros, promoviendo las condiciones necesarias para afrontar y resolver positivamente los conflictos. Álvarez-García et al. (2007) señalan que para afrontar de manera constructiva un conflicto, se deben poner en marcha habilidades comunicativas, siendo la escucha activa una de las más destacables. Ubicamos el ítem en la categoría 1, *Resolución de conflictos*, propuesta por el análisis factorial.

En el ítem número 10 se mide el respeto por los demás actores del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este parecen terceras personas que podrían producir interacciones diferentes en la dinámica de la clase: las observadoras. En cualquier caso, el uso de juegos motrices hace que se enriquezca y potencie el proceso socializador (Gil & Chiva, 2014), ofreciendo muchas opciones a aplicar actitudes de respeto. Entre ellas encontramos guardar el turno de palabra y/o intervención motora, exponer adecuadamente sus dudas en las explicaciones, acatar las normas del juego, utilizar vocabulario, gestos y tono de voz adecuados con compañeros y docentes, no insultar ni infravalorar a compañeros, etc. Inicialmente la revisión lógica ubica este ítem en la categoría de *Sociabilidad y conducta prosocial*, pero el análisis empírico lo ubica en la categoría 1, *Resolución de conflictos*. Aceptamos este cambio, ya que el respeto mutuo es una de las herramientas necesarias para racionalizar y gestionar las diferencias que podemos tener con otras personas, además de ejercer una función preventiva en la aparición de los mismos. Según Bisquerra (2013) el respeto por los demás es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas y esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión. Por lo tanto, ubicamos el ítem 10 en la categoría *Resolución de conflictos*, de acuerdo con los datos ofrecidos por el análisis estadístico.

Trabajar en equipo para conseguir un objetivo es lo que mide el ítem 16 (trabajar en equipo para conseguir el objetivo). Se ha observado si los jugadores orientan sus acciones a la consecución de un fin común en los juegos, si consiguen llegar a una meta grupal trabajando cooperativamente, si son capaces de unir esfuerzos renunciando a cierto egocentrismo aún presente en las edades de referencia. El uso de juegos cooperativos es muy adecuado para observar estos comportamientos, justificando perfectamente la estructura cooperativa-competitiva que ha regido en la aplicación del programa. La propuesta inicial del instrumento de observación ubica el ítem en la categoría *Conducta cooperativa*, siendo refrendada esta primera ubicación por el juicio de expertos. No obstante, el factorial lo ubica en la categoría de *Sociabilidad y conducta prosocial*. En nuestra opinión tiene una mayor lógica situarlo en la *Conducta cooperativa*. Detrás de las acciones que realiza el alumnado hay un objetivo consistente en cumplir una meta común que produzca un beneficio para todos los integrantes del equipo. Las conductas prosociales incluyen acciones de ayuda y cooperación hacia los demás, obteniendo la persona una satisfacción personal no relacionada necesariamente con el objetivo común que persigue el grupo. En cambio, una conducta cooperativa supone además de la participación personal un beneficio directamente ligado al objetivo perseguido por el grupo y que es más utilitario.

Por último, en el ítem 18 (se ayudan los miembros del grupo) se valora si los alumnos son conscientes de las necesidades y sentimientos de sus compañeros (tanto por las demandas del juego, como por circunstancias personales) y por consiguiente, si realizan conductas de ayuda o no. Inicialmente lo situamos en la categoría 3 de *Conducta cooperativa* y el factorial lo ubica en la categoría 2, *Sociabilidad y conducta prosocial*. En este caso estamos de acuerdo con el cambio, dado que las conductas prosociales se refieren a actos y comportamientos realizados de manera voluntaria para beneficiar a los demás, y en este caso se trata de una conducta de ayuda sin ningún objetivo personal, por lo que sí tiene lógica ubicarlo en la categoría propuesta.

Tras el uso del instrumento de observación a lo largo de las 65

sesiones de intervención, consideramos que una propuesta de mejora sería introducir en el instrumento de observación una graduación no dicotómica en las conductas y comportamientos observados. En esta intervención previamente al uso del instrumento de observación se ha conceptualizado cada uno de los ítems a observar y ha habido sesiones de coordinación y entrenamiento de las observadoras, por lo que las personas que utilizaron el instrumento de observación conocían cada ítem y los comportamientos, actitudes, acciones, etc., que debían observar. Sin este trabajo previo o un conocimiento conceptual de las categorías que se valoraban, el modo en el que están redactados podría resultar poco concreto y llevar a confusión en algunos de los ítems.

Así pues, el instrumento de observación creado es adecuado para valorar las competencias socio-emocionales del alumnado de primer ciclo de educación primaria en sesiones de juego motor. Por tanto, puede suponer un recurso con utilidad práctica que, sujeto al pertinente entrenamiento sobre la técnica de observación, queda a disposición de los docentes para valorar la efectividad de programas de educación emocional basados en el juego motor.

(Anexo 1) Instrumento de observación definitivo: HSC-EF				
Nombre: HSC-EF (Habilidades Socio-Emocionales en EF)		APARECE		OBSERVACIÓN
Edad de aplicación: 6-8 años.		SI	NO	
Modo de aplicación: grupal.		ÍTEMES		
Nº1 Participación de todos los miembros del grupo. C1				
Nº2 Identificación de un conflicto a nivel de comportamiento. C1				
Nº3 Necesidad de mediadores para resolver el conflicto. C1				
Nº4 Resolución de un conflicto utilizando la violencia. C1				
Nº5 Utilización de estrategias cognitivas directas. C1				
Nº6 Utilización de estrategias cognitivas indirectas. C3				
Nº7 Saludan y se despiden. C1				
Nº8 Hay comunicación entre ellos (diálogo). C1				
Nº9 Escuchan las explicaciones (profesor y compañeros). C1				
Nº10 Respeto por los demás. C1				
Nº11 Ser amable. C2				
Nº12 Interacciones amistosas. C2				
Nº13 Asociaciones flexibles. C2				
Nº14 Compartir en situaciones didácticas y de grupo. C2				
Nº15 Conducta de ayuda hacia los compañeros. C2				
Nº16 Trabajar en equipo para conseguir el objetivo. C3				
Nº17 Se animan entre los miembros de un mismo grupo. C3				
Nº18 Se ayudan los miembros del grupo. C2				
Nº19 Elogian a sus compañeros de grupo durante el juego. C3				

## Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 587-599.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.C., Paloma González-Castro et al. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 35 (1) 3-8.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera & J. Gómez. *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp.123-1336). Murcia: Universidad de Murcia.
- Arbulu, A., Usabiaga, O., & Castellano, J. (2016) Construcción de una herramienta de observación de escalada de élite y la estimación de la calidad del dato. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1) 91-96.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*.

- Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Soldevila A, Ribes R., Filella, G., & Agullo, M. J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-18.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Casel guide Effective Social and Emotional Learning Programs*. Preschool and Elementary School Edition. KSA: Plus Communications, Inc.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 271-298). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Duran, C.; Lavega, P.; Salas, C.; Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 28 (10) 5-18.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- D'Amico, V., Damiani, P., & Filippo, P. (2015). The emotional benefits of the motor activity in developmental age. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10, 455-461.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36
- Extremeña, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Finlison, A. R., Austin, A. M., & Pfister, R. (2000). «Cooperative games and children's positive behaviors». *Early Child Development and Care*, num.164, 29-40.
- Gairraigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165.
- Gairraigordobil, M & Faogaga, J. M. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Secretaria General de Información y Publicaciones. Colección Investigamos, núm.4.
- Gallo, A.M. (2004). 5 Simple Steps to Designing a Rubric. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 17 (5), 21-24.
- Gaviria, E. (1994). Aproximación naturalista a la conducta social infantil. El intercambio de recursos en preescolares. *Revista de Psicología Social*, 9 (2), 115-128.
- Gil, J. & Chiva, O. (2014). *Guía de juegos motrices*. Barcelona: Inde.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: editorial Kairós.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behavior, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 617-640.
- Navarro, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1(13), 15-34.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional: programa de salud emocional para el alumnado y orientaciones para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Pérez-escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21 (2), 367-379.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6, (15), 400-420.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Repetto, E & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5).
- Portell, M., Anguera, M.T., Hernández-Mendo, A., & Jonson, G (2015). Quantifying biopsychosocial aspects in everyday contexts: an integrative methodological approach from the behavioral sciences. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 153-160.
- Portell, M., Anguera, M.T., Chacón, S., & Saduvete, S. (2015). Directrices para publicar evaluaciones basadas en metodología observacional. *Psicothema*, 27(3), 283-289.
- Sánchez, A. (2009). El Valor de la inteligencia emocional: ser emocionalmente inteligente para hallar la felicidad y mejorar la calidad de vida. Jaen: Formación Alcalá.
- Sáez de Ocáriz Granja, U. & Lavega Burgués, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (57), 29- 44.
- Torrego, J. C (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Zan, B., & Hildebrandt, C. (2003). «First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games». *Early Education and Development*, 14 (4), 397-410.
- Wang, J., & Rairigh, R. M. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(3), 37-41.
- Welch, S. & Comer, J. (1998). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Virginia: Brooks/Cole Pub. Co.

