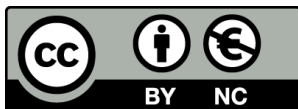


ELABORACIÓ I VALIDACIÓ D'UN QÜESTIONARI PER A AVALUAR LES HABILITATS PER A LA VIDA

Pau Batlle i Amat



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESI DOCTORAL

ELABORACIÓ I VALIDACIÓ D'UN QÜESTIONARI PER A
AVALUAR LES HABILITATS PER A LA VIDA

Pau Batlle i Amat

2023



TESI DOCTORAL

ELABORACIÓ I VALIDACIÓ D'UN QÜESTIONARI PER A
AVALUAR LES HABILITATS PER A LA VIDA

Pau Batlle i Amat

2023

PROGRAMA DE DOCTORAT EN BIOLOGIA MOLECULAR,
BIOMEDICINA I SALUT.

Directors

Dra. Dolors Juvinyà i Canal

Dr. Ferran Casas i Aznar

Tutora

Dra. Dolors Juvinyà i Canal

Memòria presentada per a optar al títol de doctor per la Universitat de Girona

La Dra. Dolors Juvinyà i Canal, catedràtica del Departament d'Infermeria de la Universitat de Girona i el Dr. Ferran Casas i Aznar, catedràtic emèrit del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona,

Fan constar que:

L'estudi titulat "Elaboració i validació d'un qüestionari per a avaluar les habilitats per a la vida", que presenta Pau Batlle i Amat per a l'obtenció del títol de doctor per la Universitat de Girona, ha estat realitzat sota la nostra direcció i autoritzem el seu dipòsit i resum divulgatiu..

I perquè així consti als efectes oportuns signem el present document.

Dedicatòria

A les persones que intenten donar la millor versió de si mateixes
en cada moment de la vida

A les persones que estimen i creuen en l'amor

Als i les optimistes

Als somriures

...

Als petits gestos i les petites coses

AGRAÏMENTS

A la Lali, per TOT.

A l'Aina Guo i en Guim, per la llum.

Als pares, Carles i Isabel, per acompanyar-me a la vida i deixar-me-la gaudir, per mostrar-me el camí de l'amor, el compromís, la responsabilitat, el coratge, la senzillesa, la sensibilitat, el respecte, la constància...

A en Josep i la Ma Lluïsa perquè em vau acollir com un fill més.

A en Josep i Tecla, en Joan i l'Ester, per ser-hi sempre i deixar-vos sentir a prop. A la tia Lali, per tenir les portes de casa sempre obertes. Als avis, pels aromes que acompanyen la vida. A la tieta, exemple de superació, tenacitat i amor.

Als germans/a i cunyats/des, per les estones de vida compartides. Als cosins i cosines Amat i Perales per créixer junts, pels moments que heu estat al meu costat i saber que i sou.

A tots els amics/igues pels innumbrables moments: Tavi, Mercè, Berta, Joan, Laura, Marta, Guillem, Meritxell, Jordi, Marc, Cèlia, Laura, Laia, Arianna, Xavi, Ramon, Lluç, Nadia, Marc, Anna, Batxa, Elena, Neus, Dani, Raquel, Pilar, Xavier, Mar, Marc, Laia, Marc, i a tots els que heu anat passant per la meua vida.

Als mestres i confidents Jordi, Manel, Pili, Gloria pels instants, cafès, complicitats...

Als companys/es de Dipsalut, gran escola de vida, per confiar en mi i per facilitar-me la Tesi. Especial agraïment als que em vau ajudar i donar ànims durant el procés: Silvia, Maria(s), Anna, Àlex, Mar, Ester, Gemma, Laura, Paz, Alberto, Toni, Marc ... i a l'equip de l'Observatori: Alba, Angi, Xavier, Narcís, Laura i la Nerea.

Als grups d'experts/es que hi heu participat desinteressadament: Isabel, Jose Antonio, Ivan, Gladys, Amanda, Alba, Blanca, Elias, Javier, Juan Carlos, Oihana, Priscila, Roberto, Adriana, Alba, Anna, Arnau, Bernard, Cristina, Daniel, Kumba, Elisabet, Laura, Mariona, Mónica, Sònia, Sara, Marta, Gemma, Lau...

Els nois i noies que hi heu contribuït. Sempre reconeixeré els vostres ulls vius i atents al que us explicava. A les personas que me ayudasteis a hacer la validación en castellano. Aquí hi ha els vostres noms: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ.

Roberto gracias a ti también, i a EDEX, por creer infinitamente en el ser humano. Als/les companys/es de la Fundació Catalana de l'Esplai i a Fe i Alegria por creer que otro mundo es posible.

A les correctores lingüístiques del qüestionari: Berta i la Marisa. A L'equip de la Càtedra de Promoció de la Salut i l'equip de les Biblioteques del campus centre i del barri vell, pel seu suport.

A en Josep per alleugerir la càrrega i ajudar-me a flexibilitzar el mètode.

Un agraïment especial per la Dolors i en Ferran, els meva tutora i tutor de la tesi. Sé que us he fet patir. També que heu confiat, esperat, que m'heu donat temps i espai per deixar-me caminar, aprendre i donar-me la ma quan calia... no hi ha res millor que saber-se acompanyat per la saviesa que dona la vida.

.

LLISTAT D'ABREVIATURES

ABS → Àrea Bàsica de Salut

ACI → Adaptació Curricular Individualitzada

AERA → American Educational Research Association

AFC → Anàlisi Factorial Confirmatori

APA → American Psychological Association

ASPB → Agència de Salut Pública de Barcelona

AQU → Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

BMC → BioMed Central

BOE → Boletín Oficial del Estado

BUP → Batxillerat Unificat Polivalent

CEI → Comitè d'Ètica d'Investigació

CFI → Comparative Fit Index

COU → Curs d'Orientació Universitària

CSDH → Commission on Social Determinants of Health

CSIC → Consejo Superior de Investigaciones Científicas

DeCS → Descriptores en Ciencias de la Salud

EDS → Educació per al Desenvolupament Sostenible

ERIC → European Research Infrastructure Consortium

ESO → Educació Secundària Obligatòria

MEDLINE → Medical Literature Analysis and Retrieval System Online

MeSH → Medical Subject Headings

MNT → Malalties No Transmisibles

MTS → Malalties de Transmissió Sexual

NCME → National Council on Measurement in Education (Estats Units)

NLM → Biblioteca Nacional de Medicina (Estats Units)

FPGM → Formació Professional de Grau Mig

FPGS → Formació Professional de Grau Superior

FRESH → Focusing Resources on Effective School Health

HpV → Habilitats per a la Vida

IA → Intel·ligència Artificial

IDESCAT → Institut d'Estadística de Catalunya

IDIAP → Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària

INE → Instituto Nacional de Estadística

IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change

IRIS → Repositorio Interinstitucional para compartir información

IUHPE / IUPES → International Union of Health Promotion and Education / Unión Internacional de Promoción de la Salud y de Educación para la Salud

OATD → Open Access Theses and Dissertations

OCDE / OECD / → Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
/.Organisation for Economic Co-operation and Development

ODS / SDG → Objectius de Desenvolupament Sostenible / Sustainable Development Goals

OMS → Organització Mundial de la Salut

OPS / PAHO → Organització Panamericana de la Salut / Pan American Health Organization

PAU → Provés d'Accés a la Universitat

PubMed → Biomedical and Life Sciences Database

PsycINFO → Database of abstracts of literature in psychology

RMSEA → Root mean squared error of approximation

SciELO → Scientific Electronic Library Online

SEPT → Standars for Educational and Psychological Test

SRMR → Standardized root mean squared residual

TCT → Teoria Clàssica dels Test

TERMCAT → Centre de Terminologia en Llengua Catalana

TESEO → Base de datos de Tesis Doctorales

TLI → Turcker-Lewis Índex

UNAID → United Nations Programme on HIV/AIDS

UNESCO → United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. /

UNICEF → United Nations Children's Fund

UNFPA → United Nations Population Fund

UNDP → United Nations Development Program

HIV-SIDA → Virus de la Immunodeficiència Humana - Síndrome de Immunodeficiència
Adquirida

WB → World Bank

WHO → World Health Organization

INDEX DE FIGURES

Figura 1: Diagrama de determinants de la salut segons Dahlgren & Whitehead	32
Figura 2: Marc conceptual dels determinants socials de la salut.....	33
Figura 3: Comparativa entre els models de Lalonde i Wisconsin..	34
Figura 4: Framework for tackling Social Determinants of Health Inequalities	37
Figura 5: Els Objectius de Desenvolupament Sostenible - ODS	38
Figura 6: Marc conceptual dels determinants del canvi climàtic i els seus efectes sobre la salut i les desigualtats en salut.....	40
Figura 7: Marc Teòric Conceptual de la Tesis.....	43
Figura 8: Proposta diagrama Habilitats per a la Vida OMS 2003.....	46
Figura 9: Proposta habilitats per a la vida OPS 2001	47
Figura 10: Evolució habilitats per a la vida 1993-94 – 2003.	48
Figura 11: Fases de la recerca.....	62
Figura 12: Diagrama conceptual de l'autoconeixement.....	79
Figura 13: Diagrama metodologia procés de selecció d'ítems.....	93
Figura 14: Test dels missatges enviats en la difusió del qüestionari.	115
Figura 15: Resultats recerca bibliogràfica fase 1.....	120
Figura 16: Resultats recerca bibliogràfica fase 3.....	127
Figura 17: Articles identificats segons base de dades consultada.....	129
Figura 18: Nombre d'articles identificats per habilitat.	129
Figura 19: Nombre de qüestionaris identificats per habilitat.	131
Figura 20: Nombre de qüestionaris identificats i seleccionats segons llengua.....	135
Figura 21: Ítems identificats segons idioma d'origen i proposats.....	137
Figura 22: Proporció d'ítems seleccionats pel grup d'experts en primera volta.	139
Figura 23: Evolució del procés de selecció d'ítems segons el seu origen..	142
Figura 24: Anàlisi Factorial Confirmatòria..	175

INDEX DE TAULES

Taula 1: Preguntes sexe/gènere de les persones participants	58
Taula 2: Preguntes gènere de les persones cuidadores	58
Taula 3: Ítems amb biaix colonialista	59
Taula 4: Preguntes estructura familiar de les persones participants.....	60
Taula 5: Pregunta de la recerca bibliogràfica	64
Taula 6: Paraules clau de la pregunta de cerca i traducció a llenguatge indexat.....	65
Taula 7: Termes operatius per a la cerca	68
Taula 8: Termes NO indexats inclosos en la cerca	68
Taula 9: Termes ampliat per a la recerca	69
Taula 10: Bases de dades consultades en la recerca	69
Taula 11: Criteris d'inclusió i exclusió de la recerca	70
Taula 12: Identificació de dimensions de l'habilitat de cooperació i treball en equip	78
Taula 13: Definició autoconeixement amb notes aclaridores.....	78
Taula 14: Descripció dels camps de les taules per la construcció dels motors de recerca de qüestionaris per a cada habilitat.....	82
Taula 15: Taula de resultats dels motors de recerca per habilitat (exemple Comunicació Interpersonal).....	84
Taula 16: Paràmetres i criteris de selecció d'articles	85
Taula 17: Paràmetres i criteris de selecció de qüestionaris	86
Taula 18: Nombre de dimensions de cada habilitat.....	89
Taula 19: Nombre d'ítems proposats al grup d'experts.	89
Taula 20: Anàlisi de les recomanacions de la Guia per la Traducció i Adaptació de Tests de la ITC.....	91
Taula 21: Taula ítems 1 de selecció d'ítems de cada qüestionari.....	95
Taula 22: Criteris de redacció d'ítems	96

Taula 23: Taula ítems 2 de redacció d'ítems nous (exemple Advocació i Compromís Social).....	98
Taula 24: Taula ítems 3 d'agrupació de tots els ítems disponibles d'una habilitat (exemple Comunicació interpersonal).....	101
Taula 25: Caracterització del grup d'experts per a la selecció preliminar dels ítems .	103
Taula 26: Criteris de selecció d'ítems segons grau d'acord dels experts.....	104
Taula 27: Taula ítems 4 de selecció ítems per grups d'experts a doble volta (exemple Negociació i Refús).....	105
Taula 28: Exemple ítems per a la validació en llengua castellana.....	109
Taula 29: Puntuacions proposades.....	111
Taula 30: Variables sociodemogràfiques	112
Taula 31: Articles resultants de la recerca bibliogràfica de la FASE 1	121
Taula 32: Definició de les habilitats per a la vida en llengua castellana.....	122
Taula 33: Definició de les habilitats per a la vida en llengua catalana	124
Taula 34: Definició de les habilitats per a la vida en llengua anglesa	125
Taula 35: Nombre de motors de recerca per a cada habilitat	128
Taula 36: Articles revisats per títol/resum per base de dades consultada i per a cada habilitat	128
Taula 37: Nombre d'articles revisats i qüestionaris seleccionats	130
Taula 38: Qüestionaris seleccionats Comunicació interpersonal.....	132
Taula 39: Qüestionaris seleccionats Negociació i refús	132
Taula 40: Qüestionaris seleccionats Cooperació i treball en equip.....	132
Taula 41: Qüestionaris seleccionats Empatia.....	133
Taula 42: Qüestionaris seleccionats Advocació i compromís social	133
Taula 43: Qüestionaris seleccionats Presa de decisions i solució de problemes.....	133
Taula 44: Qüestionaris seleccionats Pensament crític	134

Taula 45: Qüestionaris seleccionats Autoconeixement	134
Taula 46: Qüestionaris seleccionats Gestió de les emocions.....	134
Taula 47: Qüestionaris seleccionats Gestió de l'estrès	134
Taula 48: Nombre de dimensions cobertes per a cada habilitat	136
Taula 49: Nombre d'ítems disponibles segons idioma dels qüestionaris i nombre d'ítems proposats.....	137
Taula 50: Origen i nombre d'ítems proposats al grup d'experts per habilitat.....	138
Taula 51: Nombre d'ítems seleccionats pel grup d'experts per habilitat	140
Taula 52: Adaptacions ítems a partir del treball amb nois i noies adolescents.	140
Taula 53: Ajustos idiomàtics proposats pel grup de castellanoparlants.....	141
Taula 54: Abreviatures de les habilitats per a la codificació dels ítems.	143
Taula 55: Qüestionari Comunicació interpersonal.....	144
Taula 56: Qüestionari Negociació i refús.....	145
Taula 57: Qüestionari Cooperació i treball en equip.....	146
Taula 58: Qüestionari Empatia.....	147
Taula 59: Qüestionari Advocació i compromís social	148
Taula 61: Qüestionari Presa de decisions i solució de problemes.....	149
Taula 62: Qüestionari Pensament crític	150
Taula 63: Qüestionari Autoconeixement	151
Taula 64: Qüestionari Gestió de les emocions	152
Taula 65: Qüestionari Gestió de l'estrès	153
Taula 66: Qüestionari en llengua catalana	154
Taula 67: Qüestionari en llengua Castellana.....	157
Taula 68: Ítems eliminats per habilitat.....	160
Taula 69: Descripció de la mostra.....	162

Taula 70: Característiques de les persones cuidadores de la mostra.....	164
Taula 71: Coeficients Alfa i Omega, directes i corregits, per habilitat	166
Taula 72: Nombre d'ítems eliminats per a la Comunicació interpersonal	166
Taula 73: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Negociació i refús	167
Taula 74: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Cooperació i treball en equip ..	167
Taula 75: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a l'Empatia	168
Taula 76: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a l'Advocacia i compromís social ...	168
Taula 77: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Presa de decisions i solució de problemes.....	169
Taula 78: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per al Pensament crític.....	169
Taula 79: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a l'Autoconeixement	170
Taula 80: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Gestió de les emocions.....	170
Taula 81: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Gestió de l'estrès	171
Taula 82: Avaluació de la fiabilitat a partir dels Standards	172
Taula 83: Avaluació dels Standards de Validesa	173
Taula 84: Valors dels Índexs de bondat d'ajust del qüestionari	174
Taula 85: Avaluació de la imparcialitat a partir dels Standards.....	176
Taula 86: Avaluació de del disseny i desenvolupament a partir dels Standards.	178
Taula 87: Relació numèrica d'ítems d'autor/a.....	202

RESUM CATALÀ

Introducció: D'acord amb la Organització Mundial de la Salut – OMS – les habilitats per a la vida “són capacitats per adoptar un comportament adaptatiu i positiu que permet als individus abordar eficaçment les exigències i desafiaments de la vida quotidiana. Estan directament relacionades amb les accions personals, les que fem pels altres i les que fem per canviar el context que ens envolta perquè sigui més saludable”

Malgrat l'important nombre de programes i estratègies per a treballar i desenvolupar aquestes habilitats diferents agències internacionals posen de relleu la manca de claredat conceptual i d'instruments de mesura.

Objectius: Explorar l'existència de qüestionaris que mesurin, parcial o globalment, les 10 habilitats de l'OMS 2003, elaborar una definició de cada habilitat i dissenyar un qüestionari unificat que permeti avaluar el grau de desenvolupament d'aquestes 10 habilitats en adolescents de 12 a 18 anys.

Metodologia: S'han combinat estratègies de la metodologia qualitativa i quantitativa. S'ha explorat la literatura científica a través de l'estratègia SPIDER per a la recerca de qüestionaris existents per a la mesura de les 10 habilitats i es va realitzar una recerca específica per a cadascuna d'elles. S'ha fet una definició conceptual de les habilitats a través de la metodologia DELPHI a doble volta en tres idiomes: català, castellà i anglès, i s'han identificat les subdimensions de cada habilitat. La creació del qüestionari ha seguit les recomanacions de la literatura i les principals associacions internacionals. S'ha construït el qüestionari en català i castellà amb la participació d'experts, s'ha realitzat un test semàntic amb la població diana i s'ha validat amb llengua castellana per un grup de castellàparlants. S'ha avaluat la validesa, la fiabilitat i al imparcialitat del qüestionari amb l'estudi del seguiment de les recomanacions dels Standards Internacionals, el càlcul de l'Alfa de Cronbach, l'Omega de McDonald i l'Anàlisi Factorial Confirmatori, a partir d'una mostra de conveniència de 240 adolescents de 12 a 18 anys als quals s'ha administrat el qüestionari on-line.

Resultats: S'ha revisat un total de 7.610 articles, entre els quals no s'ha identificat cap qüestionari que mesuri de manera unificada les 10 habilitats per a la vida de l'OMS del 2003. S'han trobat 4 qüestionaris que avaluen les propostes d'habilitats de l'OMS dels

anys 1993-94, així com 112 qüestionaris amb mesures parcials, dels quals 53 s'han usat per construir el qüestionari final.

S'han definit les 10 habilitats amb l'ajuda d'experts internacionals i s'ha desenvolupat un qüestionari unificat per mesurar les 10 habilitats per a la vida de l'OMS en adolescents d'entre 12 i 18 anys. El qüestionari ha demostrat tenir bones propietats psicomètriques, amb una Alfa de Cronbach adequada ($\alpha > 0,7$) o molt bona ($\alpha > 0,8$) per a nou de les habilitats, i una alfa de 0,6 per a la restant. L'Anàlisi Factorial Confirmatori presenta una bona estructura interna de l'instrument (RMSEA = 0,068, SRMR = 0,025, CFI = 0,984 i TL = 0,970).

Conclusions: La recerca sembla confirmar la inexistència d'un qüestionari per mesurar de manera unificada les habilitats per a la vida proposades per l'OMS el 2003. S'aporta una definició per a cada habilitat que proporciona major claredat i contribueix a resoldre la necessitat de clarificació conceptual en català, castellà i anglès i s'ha desenvolupat i validat un qüestionari en català i castellà per a la mesura de les 10 Habilitats per a la Vida en adolescents de 12 a 18 anys.

Paraules clau: Promoció de la Salut, Habilitats per a la vida, Estils de vida, Adolescència, Comunicació interpersonal, Negociació i Refús, Advocacia i compromís social, Cooperació i treball en equip, Presa de decisions i Solució de problemes, Pensament crític, Autoconeixement, Gestió de les emocions i Gestió de l'estrès.

RESUM CASTELLÀ

Introducció: De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud – OMS –, las habilidades para la vida “son capacitados para adoptar un comportamiento adaptativo y positivo que permite a los individuos abordar eficazmente las exigencias y desafíos de la vida cotidiana. Están directamente relacionadas con las acciones personales, las que hacemos por los demás y las que hacemos para cambiar el contexto que nos rodea para que sea más saludable”

A pesar del importante número de programas y estrategias para trabajar y desarrollar estas habilidades, diferentes agencias internacionales ponen de relieve la falta de claridad conceptual y de instrumentos de medida.

Objetivos: Explorar la existencia de cuestionarios que midan, global o parcialmente, las 10 habilidades de la OMS 2003, elaborar una definición de cada habilidad y elaborar un cuestionario unificado que permita evaluar el grado de desarrollo de estas 10 habilidades en adolescentes de 12 a 18 años.

Metodología: Se combinaron estrategias de la metodología cualitativa y cuantitativa. Se exploró la literatura científica a través de la estrategia SPIDER para la búsqueda de cuestionarios existentes para la medida de las 10 habilidades y se realizó una investigación específica para cada una de ellas. Se hizo una definición conceptual de las habilidades a través de la metodología DELPHI a doble vuelta en tres idiomas: catalán, castellano e inglés, identificando las subdimensiones de cada habilidad. La creación del cuestionario siguió las recomendaciones de la literatura y las principales asociaciones internacionales. Se construyó el cuestionario en catalán y castellano con la participación de expertos, se realizó un test semántico con la población diana y fue validado en lengua castellana por un grupo de castellanohablantes. Se evaluó la validez, la fiabilidad y la imparcialidad del cuestionario con el estudio del seguimiento de las recomendaciones de los Standards, el cálculo del Alfa de Cronbach, el Omega de McDonald y el 'Análisis Factorial Confirmatorio, a partir de una muestra de conveniencia de 240 adolescentes de 12 a 18 años a los que se administró el cuestionario on-line.

Resultados: Se revisaron un total de 7.610 artículos, entre los que no se identificó ningún cuestionario que mida de forma unificada las 10 habilidades para la vida de la OMS de 2003. Se encontraron 4 cuestionarios que evalúan las propuestas de habilidades de la

OMS de los años 1993-94, así como 112 cuestionarios con medidas parciales, de los que 53 fueron utilizados para construir el cuestionario final.

Se definieron las 10 habilidades con ayuda de expertos internacionales y se desarrolló un cuestionario unificado para medir las 10 habilidades para la vida de la OMS en adolescentes de entre 12 y 18 años. Este cuestionario ha demostrado tener buenas propiedades psicométricas, con una Alfa de Cronbach adecuada ($\alpha > 0,7$) o muy buena ($\alpha > 0,8$) para nueve de las habilidades, y una alfa de 0,6 para la restante. El Análisis Factorial Confirmatorio ha verificado la estructura interna del instrumento (RMSEA = 0,068, SRMR = 0,025, CFI = 0,984 y TL = 0,970).

Conclusiones: La investigación parece confirmar la inexistencia de un cuestionario para medir de forma unificada las habilidades para la vida propuestas por la OMS en 2003. Se aporta una definición para cada habilidad que proporciona mayor claridad y contribuye a resolver la necesidad clarificación conceptual en catalán, castellano e inglés y se ha desarrollado y validado un cuestionario en catalán y castellano para la medida de las 10 Habilidades para la Vida en adolescentes de 12 a 18 años.

Palabras clave: Promoción de la Salud, Habilidades para la vida, Estilos de vida, Adolescencia, Comunicación interpersonal, Negociación y rechazo, Advocacía y compromiso social, Cooperación y trabajo en equipo, Toma de decisiones i solución de problemas, Pensamiento crítico, Autoconocimiento, Gestión de las emociones i Gestión del estrés.

RESUM ANGLÈS

Introduction: According to the World Health Organization – WHO – life skills "are abilities to adopt an adaptive and positive behavior that allows individuals to effectively address the demands and challenges of everyday life. They are directly related to personal actions, the ones we do for others and the ones we do to change the context around us to make it healthier."

Despite the significant number of programs and strategies to work and develop these skills, different international agencies highlight the lack of conceptual clarity and measurement instruments.

Objectives: To explore the existence of questionnaires that measure, globally or partially, the 10 skills of WHO 2003, to develop a definition of each skill and to design a unified questionnaire to evaluate the degree of development of these 10 skills in adolescents aged 12 to 18 years.

Methodology: Qualitative and quantitative methodology strategies were combined. The scientific literature was explored through the SPIDER strategy to search for existing questionnaires to measure these 10 skills, and a specific search was carried out for each of them. A conceptual definition of the skills was made through the double-round DELPHI methodology in three languages: Catalan, Spanish and English, and the subdimensions of each skill were identified. The creation of the questionnaire followed the recommendations of the literature and the main international associations (AERA, APA and NCME, 2014; International Test Commission, 2014). The questionnaire was created in Catalan and Spanish with the participation of experts, a semantic test was carried out with the target population, and it was validated in Spanish by a group of Spanish speakers. The validity, reliability and impartiality of the questionnaire were evaluated with the follow-up study of the Standards (AERA, APA and NCME, 2014)' recommendations, Cronbach's Alpha's calculation, McDonald's Omega and 'Confirmatory Factorial Analysis. The questionnaire was administered online to a convenience sample of 240 adolescents aged 12 to 18 years."

Results: A total of 7,610 articles were reviewed, among which no questionnaire was identified that uniformly measures the 10 life skills of the WHO 2003. We found 4

questionnaires that evaluate proposed skills of the 93-94 WHO, as well as 112 questionnaires with partial measurements, of which 53 were used to construct the final questionnaire.

The 10 skills were defined with the help of international experts and a unified questionnaire was developed to measure the WHO 10 life skills in adolescents aged 12–18 years. This questionnaire has demonstrated good psychometric properties, with an adequate ($\alpha > 0.7$) or very good ($\alpha > 0.8$) Cronbach's Alpha for nine of the skills, and an alpha of 0.6 for the remaining. Confirmatory Factor Analysis verified the internal structure of the instrument (RMSEA = 0.068, SRMR = 0.025, CFI = 0.984 and TL = 0.970).

Conclusions: The research seems to confirm the lack of a questionnaire to measure in a unified way the life skills proposed by the WHO in 2003. A definition is provided for each skill to provide greater clarity and to contribute to solve the need of conceptual clarification in Catalan, Spanish and English. Also, a questionnaire in Catalan and Spanish has been developed and validated to measure the 10 Life Skills in adolescents aged 12 to 18.

Keywords: Health Promotion, Life skills, Lifestyle, Adolescence, Interpersonal Communication, Negotiation y refusal, Advocacy y social compromise, Cooperation y teamwork, Decision making and Solving problem, Critical thinking, Self-knowledge, Managing feelings and managing stress.

Índex General

Abreviatures	11
Índex de Figures	14
Índex de Taules	16
Resum.....	19
1. Introducció.....	30
1.1 Promoció de la salut.....	31
1.1.1 Els determinants de la salut.....	32
1.1.2 Les habilitats per a la vida i els determinants socials de la salut	35
1.1.3 L'apoderament.....	35
1.1.4 L'apoderament i les habilitats per a la vida	36
1.1.5 L'apoderament i els determinants socials de la salut	37
1.1.6 Els Objectius de Desenvolupament Sostenible	38
1.1.7 La Salut Planetària	39
1.2 Marc teòric-conceptual de la tesis	41
1.3 Origen de les habilitats per a la vida	44
1.4 Definició de les habilitats per a la vida	45
1.5 Evolució habilitats per a la vida 1993-94 – 2003.....	47
1.6 Avaluació de les habilitats per a la vida	49
1.7 Evidència disponible de l'eficàcia dels programes basats en habilitats	50
1.8 Adolescència com a etapa de la vida.....	53
1.9 Contribució al coneixement	53
2. Objectius	55
2.1 Generals.....	55
2.2 Específics.....	55
3. Metodologia.....	55
3.1 Combinació metodològica de la recerca	56
3.1.1 La imparcialitat	56
3.1.2 La reflexivitat i el punt de partida de l'investigador	57
3.2 Ús del català i el castellà	61
3.3 Fases de la recerca	62
3.4 Fase 1 → Revisió bibliogràfica	63
3.4.1 Pregunta de cerca	63
3.4.2 Selecció de termes per a la cerca.....	68
3.4.3 Bases de dades consultades	69
3.4.4 Criteris d'inclusió i exclusió	70
3.5 Fase 2 → Definició conceptual de les habilitats per a la vida OMS 2003	71

3.5.1	Anàlisi semàntica i definició inicial	72
3.5.2	Validació per grups d'experts.....	74
3.5.3	Composició del grup d'experts.....	76
3.5.4	Treball del grup d'experts	76
3.5.5	Integració de les aportacions	77
3.5.6	Identificació de les dimensions	77
3.5.7	Materials complementaris pel grup d'experts	78
3.6	Fase 3 → Recerca de qüestionaris existents.....	80
3.6.1	Motors de recerca per habilitat.....	81
3.6.2	Paràmetres i criteris de selecció d'articles	85
3.6.3	Paràmetres i criteris de selecció de qüestionaris	85
3.7	Fase 4 → Construcció del qüestionari	87
3.7.1	Nombre d'ítems	88
3.7.2	Ítems negatius	90
3.7.3	L'escala Likert.....	90
3.7.4	Traducció dels ítems.....	91
3.7.5	Identificació, redacció i proposta d'ítems	93
3.7.6	Selecció dels ítems per grup d'experts	102
3.7.7	Test semàntic amb adolescents.....	106
3.7.8	Validació en llengua castellana.....	108
3.7.9	Correcció lingüística	110
3.7.10	Puntuacions.....	111
3.8	Fase 5 → Avaluació del qüestionari.....	111
3.8.1	Variables	112
3.8.2	Població i mostra	114
3.8.3	Treball de camp.....	115
3.8.4	Ètica i protecció de dades.....	117
3.8.5	Validesa.....	117
3.8.6	Fiabilitat – Confiabilitat.....	118
3.8.7	Imparcialitat	119
3.8.8	Disseny i Desenvolupament	120
4.	Resultats	120
4.1	Fase 1 → Recerca Bibliogràfica	120
4.2	Fase 2 → Definició conceptual de les habilitats per a la vida OMS 2003	122
4.3	Fase 3 → Recerca de qüestionaris existents.....	127
4.3.1	Nombre de motors de recerca	128
4.3.2	Nombre d'articles revisats.....	128
4.3.3	Nombre d'articles revisats i qüestionaris identificats	130
4.3.4	Origen lingüístic dels qüestionaris identificats i seleccionats.....	135
4.4	Fase 4 → Construcció del qüestionari	136
4.4.1	Nombre de dimensions cobertes per a cada habilitat.....	136

4.4.2	Nombre d'ítems disponibles segons qüestionaris d'origen	137
4.4.3	Nombre d'ítems proposats al grup d'experts	138
4.4.4	Nombre d'ítems seleccionats pel grup d'experts	139
4.4.5	Procés de validació amb adolescents	140
4.4.6	Procés de validació en castellà	141
4.4.7	Evolució del procés de selecció d'ítems segons el seu origen	142
4.4.8	Qüestionaris per habilitat i Qüestionari unificat per al treball de camp	143
4.4.9	Resum ítems eliminats per habilitat i ítems negatius.....	160
4.4.10	Població diana	160
4.5	Fase 5 → Avaluació del qüestionari.....	162
4.5.1	Descripció de la mostra	162
4.5.2	Fiabilitat – Confiabilitat.....	165
4.5.3	Validesa de contingut	172
4.5.4	Validesa de constructe	173
4.5.5	Disseny i desenvolupament	177
5.	Discussió.....	179
5.1	Fase 1 i Fase 3: Revisió bibliogràfica i recerca de qüestionaris existents	179
5.2	Fase 2: Definició conceptual de les habilitats	180
5.3	Fase 4: Construcció dels qüestionaris	183
5.4	Interpretació de resultats i usos no previstos del qüestionari	184
5.5	Fase 5: Avaluació dels qüestionaris	185
5.6	Eliminació d'ítems.....	186
5.7	Comparació amb qüestionaris existents d'habilitats per a la vida	186
5.8	Comparació amb qüestionaris usats.....	188
5.9	Cronbach i Omega	193
5.10	Síntesi final.....	193
6.	Limitacions	195
6.1	Fase 1: Limitacions de la recerca bibliogràfica	195
6.2	Fase 2: Limitacions en la definició conceptual de les habilitats per a la vida..	196
6.3	Fase 3: Limitacions en la recerca de qüestionaris existents	196
6.4	Fase 4: Limitacions en la construcció del qüestionari	197
6.4.1	Nombre d'ítems	197
6.4.2	Direcció dels ítems	197
6.4.3	Escala tipus Likert.....	197
6.4.4	Identificació, redacció i proposta d'ítems	197
6.4.5	Selecció d'ítems per grup d'experts	198
6.4.6	Test semàntic amb adolescents.....	198
6.4.7	Validació en llengua castellana.....	198
6.4.8	Correcció lingüística	199
6.5	Fase 5: Avaluació del qüestionari	199
6.5.1	Treball de camp.....	199

6.5.2	Avaluació dels Standards	201
6.5.3	Anàlisi psicomètrica	201
7.	Autoria.....	201
8.	Reptes de futur.....	204
9.	Conclusions.....	206
10.	Bibliografia	207
11.	Annex 1: Definicions habilitats per a la vida WHO 1993-1994-2003	228
12.	Annex 2: Taules de clarificació semàntica de les definicions de l'OMS 2003 i proposta inicial de definició de cada habilitat	232
13.	Annex 3: Taules de resultats de recerca bibliogràfica per a cada habilitat.....	285
14.	Annex 4: Formulari microsoft Forms.....	327
15.	Annex 5: Codificacions ítems per habilitat	331
16.	Annex 6: Autorització Comitè ètica	334

1. INTRODUCCIÓ

D'acord amb el suplement No.41 (4/57/41) de Nacions Unides – United Nations – (United Nations, 2002) un dels objectius del dret a l'educació (article 28 i 29) de la Convenció dels Drets de la Infància (United Nations, 1989) “és apoderar l'infant desenvolupant les seves habilitats...” i afegeix que les habilitats essencials i bàsiques també inclouen les habilitats per a la vida “no només l'alfabetització i la numeració, si no també habilitats per a la vida com la capacitat de prendre decisions ben equilibrades, resoldre conflictes, etc.”.

L'evidència disponible mostra que les habilitats per a la vida – HpV – influeixen en el rendiment acadèmic, en el desenvolupament personal, en les relacions socials, en la capacitat de controlar la vida d'un mateix, en la salut i estils de vida de les persones (Dieskstra, 2013; Marmot et al., 2010; WHO, 2003), en les malalties no transmissibles – MNT – (WHO, 2017) i especialment, en les persones més vulnerables (Mohajer & Earnest, 2009; UNESCO - UIS, 2016).

A mitjans de la dècada dels anys noranta i a principis del dos mil hi va haver iniciatives, com la d'Escoles Saludables de l'OMS (WHO, 1995) i diverses recomanacions (WHO, 1997, 2003, 2010b), que van anar impulsant programes escolars de promoció de la salut basats en aquestes habilitats i, posteriorment, el desenvolupament d'escoles promotores de la salut basades en l'alfabetització en salut han mantingut la necessitat de treballar aquestes habilitats.

Les habilitats també han anat apareixent progressivament en l'estratègia d'escoles promotores de l'oficina regional de l'OMS a Europa i a la Unió Europea. Aquesta estratègia va dur a crear l'associació Schools for Health in Europe – SHE – (SHE, 2022) a partir de la qual, des del 2017, n'és la principal impulsora, amb el suport de les dues institucions. En el marc de l'alfabetització per a la salut, diversos informes (Kickbusch et al., 2013), plans estratègics (WHO, 2014) i declaracions (WHO, 2016c) de l'OMS es van anar avançant a l'estratègia d'alfabetització en salut declarada a la carta de Xangai (WHO, 2016b) com un dels pilars fonamentals de la promoció de la salut. El 2020 l'OMS publicava “Life skills education school handbook” (WHO, 2020) on consoliden les habilitats per a la vida com un eix clau de qualsevol estratègia de promoció i educació per a la salut a les escoles.

Per altra banda, el 2020, en el pla estratègic 2020-24 per educació, joventut, esport i cultura (European Commission, 2020c) i a l'European Skills Agenda 2020 (European Commission, 2020b), la Comissió Europea reconeix explícitament les habilitats per a la vida.

Altres institucions també han anat apuntant la importància d'aquestes habilitats. L'OCDE, en publicacions com "The future of education and skills - Education 2030" (OECD, 2018), on apareixen explícitament com un dels eixos fonamentals de l'educació del futur i les cita com a habilitats meta-cognitives i habilitats socials i emocionals, i el Bank Mundial, que des del 2010 (World Bank, 2010, 2023) té vigent a nivell mundial el programa "Stepping up Skills" de desenvolupament d'habilitats.

1.1 Promoció de la salut

La Declaració d'Alma Ata (WHO, 1978) i la Carta d'Ottawa (WHO, 1986) es podrien considerar els primers documents de referència de la promoció de la salut moderna. La primera consolida l'atenció primària en salut com a factor essencial dels sistemes de salut i comença a introduir una visió no només centrada en els sistemes de salut sinó que obra la porta a entendre la salut com a constructe social. La Carta d'Ottawa sorgeix de la I Conferència Internacional de Promoció de la Salut promoguda per l'OMS, i estableix cinc línies d'actuació estratègiques:

- L'elaboració d'una política pública promotora de la salut;
- La creació d'ambients favorables;
- El reforç de l'acció comunitària;
- El desenvolupament de les habilitats personals;
- La reorientació dels serveis de salut.

Aquestes línies, juntament amb la fonamentació de la salut com a dret humà, el compliment dels drets humans com a prerequisits de la salut i el desenvolupament personal i social a través de la informació, l'educació per a la salut i el reforç de les habilitats personals, són alhora el punt de partida per a les escoles promotores de la salut (WHO, 2023c).

Anys després de les declaracions d'Alma Ata i Ottawa, l'OMS defineix la promoció de la salut com el "procés que permet a les persones incrementar el control sobre els

determinants de la salut i així millorar la seva salut” (WHO, 1998). Definició que es manté vigent fins a l’actualitat, tal i com recull l’última versió del Glossari de Promoció de la Salut de l’OMS (WHO, 2021).

En aquesta definició emergeixen amb força dos elements essencials que com veurem es posen en relació amb les habilitats per a la vida: els determinants de la salut i l’apoderament.

1.1.1 Els determinants de la salut

D’acord amb l’OMS, els determinants de la salut són “els factors personals, socials, econòmics i ambientals que determinen l’estat de salut dels individus i de les poblacions” (WHO, 1998).

La primera conceptualització moderna dels determinants de la salut es formula a l’informe Lalonde, l’any 1974 (Lalonde, 1974), i Dahlgren & Whitehead, l’any 1991, plategen un primer diagrama (Figura 1) que actualment encara s’usa per explicar els determinants de la salut (Dahlgren G. & Whitehead M., 1991).

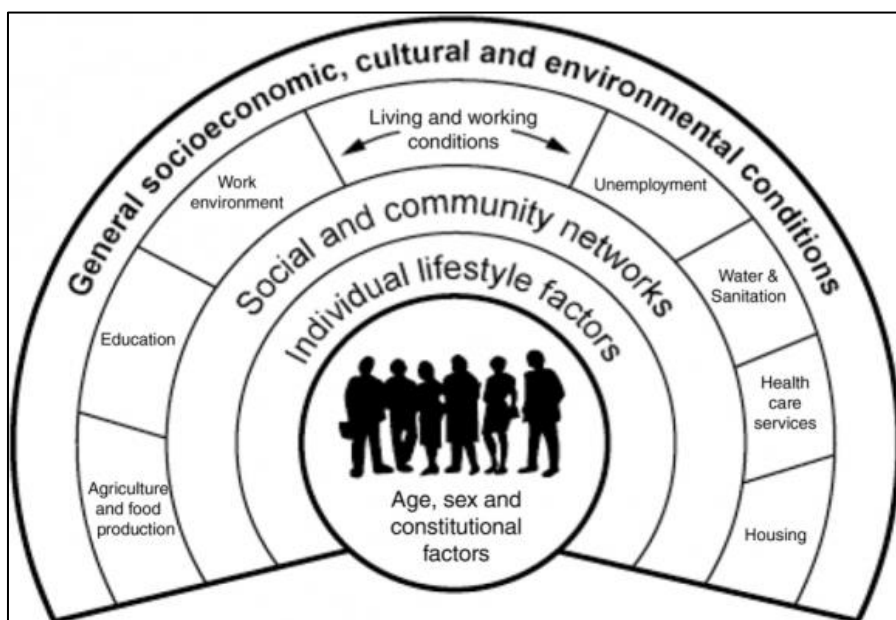


Figura 1: Diagrama de determinants de la salut segons Dahlgren & Whitehead (Dahlgren G. & Whitehead M., 1991)

Aquest model està format per cinc elements fonamentals que, de forma concèntrica, van configurant la salut de les persones: en el centre i en primer lloc, les característiques personals (edat, sexe, biologia) de cada individu. En segon lloc, els estils de vida (consum de substàncies, activitat física, alimentació...) que cada persona construeix al llarg de la seva vida. En tercer lloc, les xarxes socials i comunitàries on la persona desenvolupa la seva vida. En quart lloc, les condicions de vida i de treball (habitatge, educació, ocupació, accés als serveis de salut...) on les persones neixen, viuen i moren i, en cinquè lloc, els factors socials, econòmics, culturals i ambientals.

Si bé el model de Dahlgren & Whitehead és un bon model per explicar els determinants de la salut, no explica com l'articulació d'aquests determinants generen desigualtats en salut. Davant l'evidència que el nivell de salut i l'esperança de vida són diferents entre les persones, independentment dels seus factors personals, i que existeixen desigualtats en salut, l'OMS va constituir una comissió sota el nom de "Comissió de

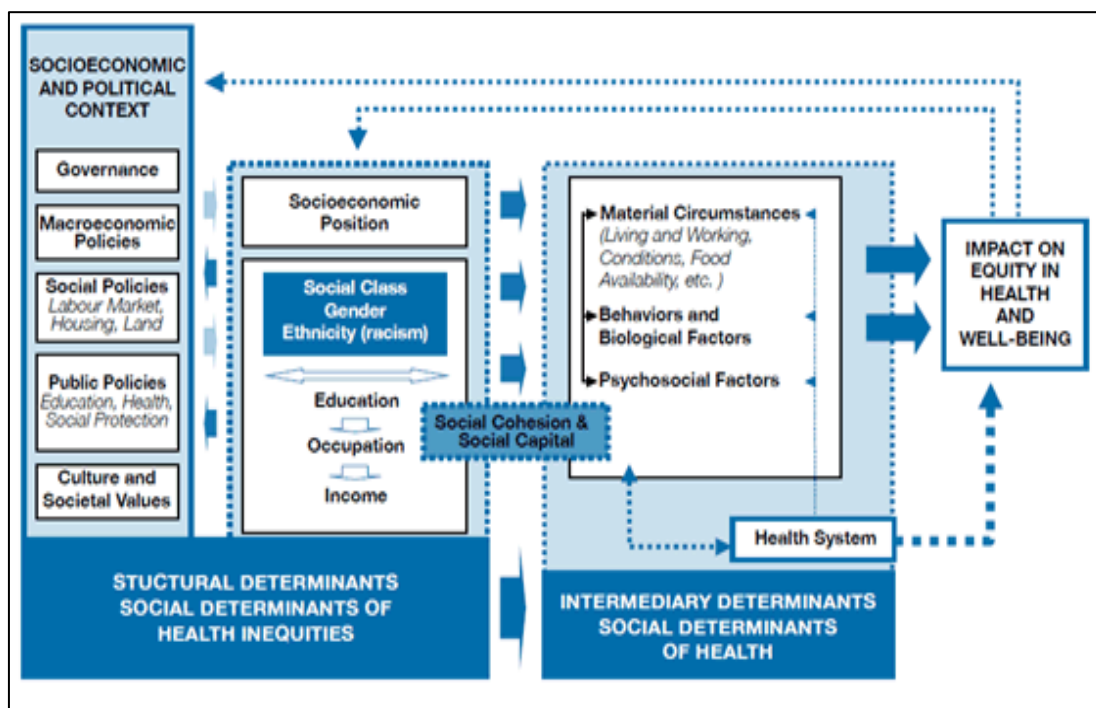


Figura 2: Marc conceptual dels determinants socials de la salut (WHO, 2010a).

Determinants Socials de la Salut” que va elaborar un diagrama per explicar aquestes desigualtats (Figura 2).

Aquest diagrama estructura els determinants de la salut en dos grans blocs: els determinants estructurals i els determinants entremitjos. El diagrama detalla la seva composició i les seves interaccions, que modulades per la cohesió social i el capital cultural d’una comunitat o persona, són els que finalment expliquen la desigualtat en salut i benestar d’aquestes persones o comunitats.

Per altra banda, la Universitat de Wisconsin (University of Wisconsin, 2014) ha plantejat una actualització del model inicial de Lalonde. En la nova proposta, excloent els factors genètics i biològics de les persones, la salut d’una població s’explica en un 80 % per factors que són fora del sistema sanitari (Figura 3).

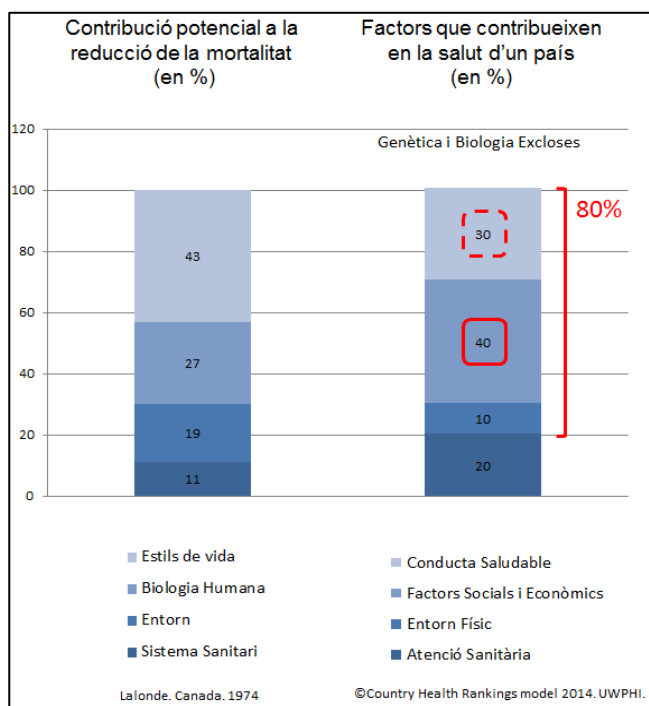


Figura 3: Comparativa entre els models de Lalonde i Wisconsin. Elaboració pròpia.

D’aquest model cal destacar que l’estat de salut es pot explicar per:

- En primer lloc, en un 30 % per la conducta saludable (estils de vida). Això és especialment rellevant perquè, tal i com s’ha apuntat i s’ampliarà al següent apartat, hi ha una estreta relació entre els estils de vida i les habilitats per a la vida.

- b) En segon lloc, en un 40% als factors socials i econòmics. Factors que, com també es veurà, estan estretament relacionats amb les habilitats per a la vida i l'apoderament.

1.1.2 Les habilitats per a la vida i els determinants socials de la salut

Malgrat que les Nacions Unides ja havien apuntat la importància de les habilitats per a la vida en l'àmbit de la salut, ja des de la primera proposta de l'OMS (WHO, 1993, 1994) havien quedat circumscrites en el marc dels estils de vida: consums de substàncies, violències, conducta sexual, etc. Però l'any 2008, el paper de les habilitats per a la vida va quedar reforçat a partir de la Comissió dels Determinants Socials de l'OMS en la seva proposta per eliminar les desigualtats en una generació (WHO, 2008).

En aquesta estratègia es dona un paper destacat al desenvolupament de la primera infància, i apunta com a element clau d'aquesta política el desenvolupament físic, cognitiu, emocional i social, ja que són determinants del rendiment acadèmic, de la salut i de les condicions de vida i de treball en la vida adulta.

Dos anys més tard, apareix un altre document de referència mundial, conegut com "The Marmot Review" (Marmot et al., 2010), en què el desenvolupament de les habilitats per a la vida tornen a aparèixer com a element fonamental en una política per afrontar els determinants socials de la salut. Altres autors Mohajer & Earnest (2009) i Dieskstra (2013), apunten que el grups socials amb més privació són els que aprofiten més aquests programes de formació en habilitats per a la vida.

1.1.3 L'apoderament

Com s'ha apuntat, l'apoderament és el segon factor clau en la definició de la promoció de la salut de l'OMS. En la definició queda explicat de la següent manera: cal permetre a les persones "incrementar el control sobre els determinats", que no és altra cosa que el concepte d'apoderament que la mateixa OMS proposa.

En el marc d'aquesta tesis ens acollirem a la definició original de l'OMS (WHO, 1998). Des d'aquesta perspectiva, l'apoderament és un "procés mitjançant el qual les persones augmenten el control sobre les decisions i els factors que afecten a la seva salut". Cal afegir-hi que l'apoderament pot ser individual o comunitari.

1.1.4 L'apoderament i les habilitats per a la vida

D'acord amb les Nacions Unides el desenvolupament de les habilitats per a la vida és bàsic per apoderar els infants (United Nations, 2002) i alguns autors, malgrat no usar la classificació de les habilitats per a la vida de l'OMS 2003, han vinculat l'apoderament amb les habilitats per a la vida (Mohajer & Earnest, 2009; Pick et al., 2007; Srikala & Kishore, 2010). Altres autors vinculen l'apoderament individual i comunitari a una barreja entre les habilitats per a la vida, la comunicació interpersonal o el treball en equip, amb d'altres habilitats que podríem anomenar de segon nivell, com l'organitzativa, la participació o la realització de propostes (Gold et al., 2013; Medel-Anonuevo, 1995; Wallerstein, 2006).

1.1.5 L'apoderament i els determinants socials de la salut

L'any 2010, l'OMS explicita el marc conceptual de referència per actuar sobre els determinants socials de la salut (WHO, 2010a). D'acord amb aquest document i com es pot observar en la figura 4, hi ha tres dimensions claus per reduir les desigualtats produïdes pels determinants socials: accions estratègiques contextuais, tant pels determinants estructurals com intermitjos; l'acció intersectorial i la participació social, i l'apoderament. El diagrama mostra clarament la relació entre l'apoderament i els determinants socials de la salut.

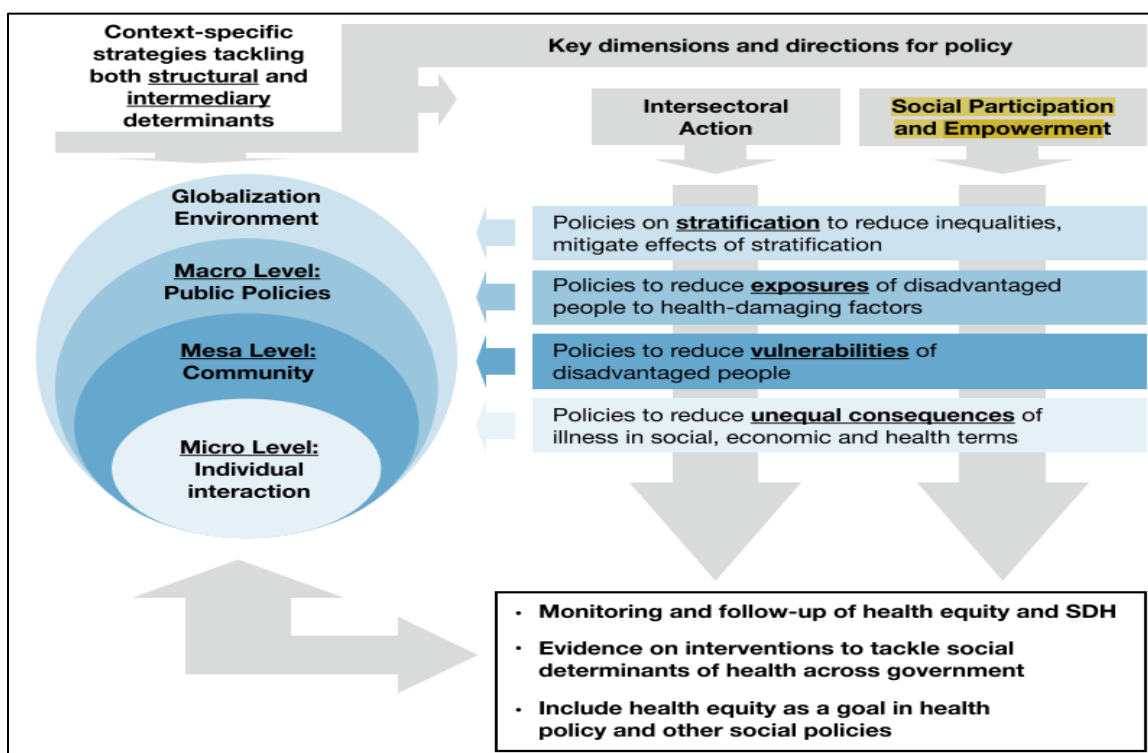


Figura 4: Framework for tackling Social Determinants of Health Inequalities (WHO, 2010a).

1.1.6 Els Objectius de Desenvolupament Sostenible

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible – ODS –, aprovats per l'Assemblea General de Nacions Unides el 25 de setembre de 2015 (United Nations, 2015), són un conjunt de 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible, també coneguts com l'Agenda 2030, per abordar la pobresa, la desigualtat, el canvi climàtic i la sostenibilitat humana. Vegeu Figura 5.



Figura 5: Els Objectius de Desenvolupament Sostenible - ODS (United Nations, 2015)

La vinculació entre el desenvolupament humà sostenible i les habilitats¹ ja va ser apuntada a la declaració d'Aichi-Nagoya de la UNESCO (2014) un any abans de l'aprovació dels ODS. A la declaració s'apunta la centralitat de l'ésser humà en el desenvolupament sostenible, declara el potencial de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible – EDS – i apunta clarament com, el pensament crític, la resolució de problemes, la creativitat, el treball en equip, la presa de decisions, etc. són una oportunitat per erradicar la pobresa; reduir les desigualtats; protegir el medi ambient;

¹ La declaració usa el concepte competència però com es pot observar aquest cas és un tema d'ajust de nomenclatura ja que se citen textualment algunes de les habilitats descrites per l'OMS-UNESCO-BM.

impulsar el creixement econòmic, i per promoure economies i societats equitatives i més sostenibles. En el marc de l'EDS s'han fet propostes concretes (Murga-Menoyo, 2015) de com operativitzar les habilitats necessàries per abordar el desenvolupament sostenible, centrades en els principis de la declaració d'Aichi-Nagoya, per la qual cosa, en el marc dels ODS, es pot assumir que les habilitats són necessàries, ja que permeten als individus adaptar-se i gestionar situacions diverses, incloent-hi la desigualtat, la pobresa o el canvi climàtic, per aconseguir un desenvolupament humà sostenible i inclusiu.

Les habilitats per a la vida funcionen de manera integrada i cal entendre-les en el seu conjunt. Així, les HpV en el seu conjunt, ajuden a comprendre i actuar sobre les causes, les manifestacions i les conseqüències de l'activitat humana; sobre el planeta i, alhora, comprendre com el canvi climàtic afecta a les condicions de vida de les persones, la seva salut i les desigualtats, donant eines per fer-hi front.

1.1.7 La Salut Planetària

La salut del planeta – Planetary Health – fa referència a la interacció entre la civilització humana i els sistemes naturals on es desenvolupa i en depèn. El canvi climàtic és un dels principals símptomes de la salut del planeta. Des de fa anys, s'adverteix que els humans estan alterant l'evolució del clima del planeta amb conseqüències imprevisibles i impactes a escala global (IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023) d'una nova era planetària que s'ha anomenat Antropocè (Whitmee et al., 2015).

La major amenaça per a la salut humana és el canvi climàtic. El canvi climàtic influeix en els determinants socials i ambientals de la salut, en les malalties transmissibles i no transmissibles i canvia les condicions de vida i posa en risc la salut i la vida dels éssers humans (WHO, 2023b). La situació és tan crítica per a la salut humana, que la Organització Mundial de la Salut ha demanat urgentment un esforç mundial per lluitar contra el canvi climàtic i reduir les emissions de CO₂ (WHO, 2023a).

És evident que hi ha una relació intrínseca entre la definició de la promoció de la salut “procés que permet a les persones augmentar el control sobre la seva salut i els determinats que la condicionen” si considerem, com apunta l'OMS, que actualment el principal determinant de la salut humana és el canvi climàtic. Per tant, actualment un

dels principals reptes de la promoció de la salut és contribuir a la reducció del canvi climàtic i introduir la perspectiva del Planetary Health en totes les institucions i totes les polítiques (Clark, 2015).

Aquesta circumstància ha portat a algunes agències a considerar el canvi climàtic i el seu impacte en salut un dels principals vectors de la seva política (Marí-Dell'Olmo M et al., 2022) i han proposat - figura 6 - un reajustament del model de determinació social i desigualtats des d'aquesta perspectiva.

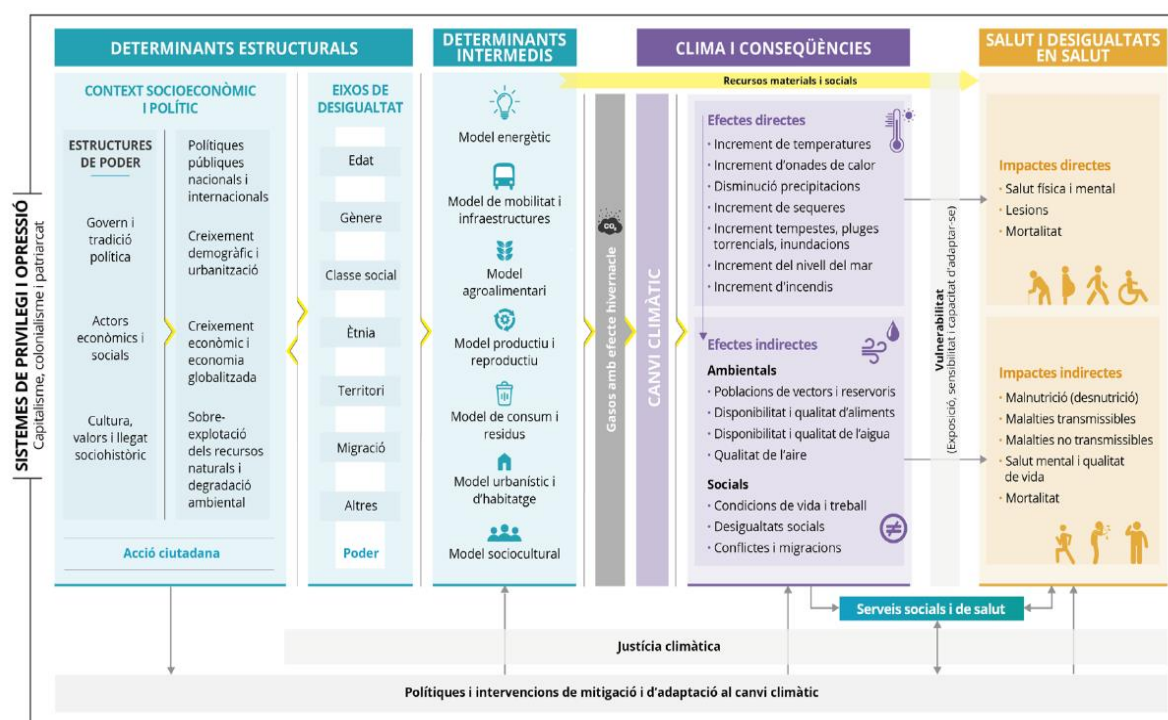


Figura 6: Marc conceptual dels determinants del canvi climàtic i els seus efectes sobre la salut i les desigualtats en salut (Marí-Dell'Olmo M et al., 2022)

Com s'ha vist, les habilitats per a la vida són un component essencial en la promoció de la salut i en els ODS, i alhora ho han de ser en la perspectiva del Planetary Health. Només una ciutadania conscient, crítica, apoderada i decidida a passar a l'acció pot abordar el que ja es considera el principal repte de la humanitat (United Nations, 2023).

1.2 Marc teòric-conceptual de la tesis

Així doncs, i d'acord amb el que s'ha exposat fins ara, es pot construir un marc teòric de referència - Figura 7 - que vincula la promoció de la salut, els determinants socials - ambientals i l'apoderament amb les habilitats per a la vida.

En aquest marc es destaca que la principal funció de la promoció de la salut és la de crear, al llarg de la vida de les persones, les condicions perquè puguin portar una vida saludable i amb qualitat. El diagrama mostra que no totes les persones tenen la mateixa probabilitat de gaudir d'aquest dret sinó que alguns factors la condicionen, tant en positiu com en negatiu.

Basant-nos en el model de Wisconsin, veiem que el que determina l'esperança i qualitat de vida són principalment dos factors: els determinants socials i els estils de vida, i d'acord amb la Comissió dels Determinants Socials de l'OMS (WHO, 2007) i Marmot (2010) la influència dels determinants sobre els estils de vida.

Com es pot observar, pel pendent de la corba d'estils de vida, la influència de les condicions en què naixem i vivim no és lineal al llarg de tota la vida. D'acord amb la Comissió sobre Determinants Socials de la Salut – CSDH en les seves sigles en anglès – (WHO, 2008) i Marmot (2010), en els primers anys és més acusada i llavors, si bé es manté, es suavitza l'impacte. Per tant, els primers anys de vida són fonamentals per la influència que tenen en el desenvolupament de les persones i en la seva salut present i futura.

Així, les principals funcions de la promoció de la salut són, per una banda, canviar o redreçar les condicions de desigualtat i, per l'altra, capacitar les persones perquè puguin incrementar el control sobre aquestes condicions. Aquestes condicions que cal canviar o redreçar són el conjunt d'accions polítiques i socials que es veuen impulsades per processos d'apoderament comunitari. D'acord amb Nina Wallerstein (2002) i la Comissió dels Determinants Socials de l'OMS (WHO, 2007) l'apoderament influeix directament en aquesta acció social i política.

En el diagrama també es mostra el paper de les habilitats per a la vida.

En primer lloc, perquè modulen els estils de vida. Així, tenir desenvolupades unes bones habilitats per a la vida potencia els efectes d'uns determinants positius. En condicions

adverses, quan els determinants socials no són tan positius, tenir ben desenvolupades les habilitats per a la vida, permet amortir els seus efectes negatius.

En segon lloc, com que les habilitats per a la vida són la base de l'apoderament, les persones o grups de persones que tenen ben desenvolupades les seves habilitats per a la vida són més capaces de controlar les condicions que afecten la seva vida, la seva salut i contribuir a la salut del planeta. Així, les persones i els col·lectius apoderats són els que empenyen l'acció social i política. En cas que les condicions siguin positives perquè siguin millors, i aprofitar els seus efectes beneficiosos; i en condicions negatives, com a motor de canvi social i polític.

Finalment, el diagrama contempla la integració de l'ésser humà en el sistema que el sustenta, l'acull i li permet la vida i l'existència com a espècie: el planeta terra. Qualsevol afectació a escala global en la salut planetària té efectes directes sobre els sistemes humans, per la qual cosa ja no és possible conceptualitzar la salut humana sense la seva absoluta dependència de la salut planetària. Així, les habilitats per a la vida agafen més força si assumim el concepte "vida" a escala planetària.

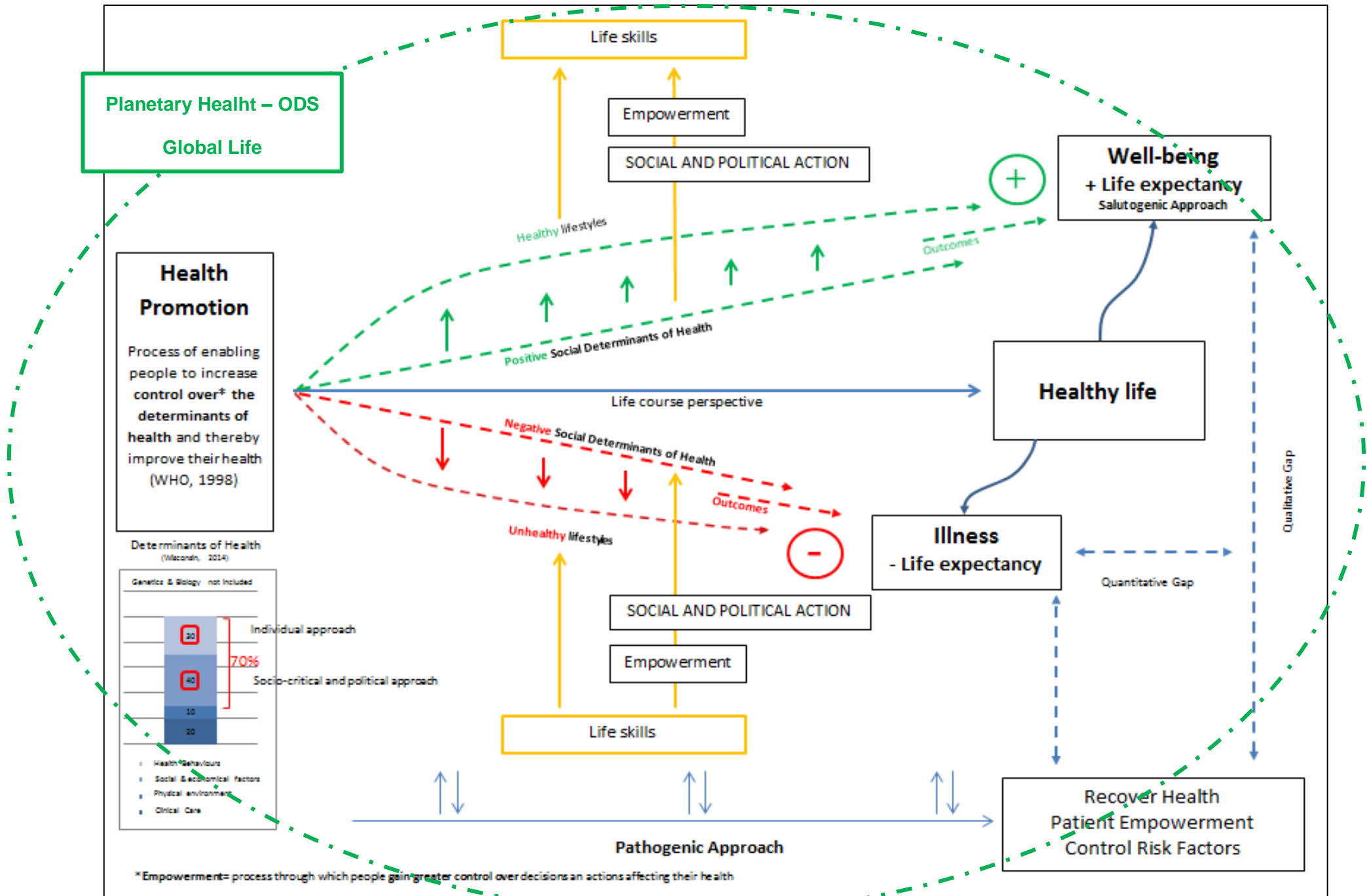


Figura 7: Marc Teòric Conceptual de la Tesis. Elaboració pròpia.

1.3 Origen de les habilitats per a la vida

Les habilitats per a la vida com a concepte clau en la promoció de la salut apareixen a la Carta d'Ottawa (WHO, 1986) en la forma genèrica d'habilitats (skills) que posteriorment la diversa literatura ha anat alternant amb diferents conceptes: habilitades para vivir (WHO, 1993) habilitades para la vida / life skills (OPS, 2001; WHO, 1994, 2015), personal skills (UNAIDS, 1994; WHO, 1997, 1999b), aptitudes para la vida (WHO, 2018), socio-emotional skills (OECD, 2018; World Bank, 2023), transversal skills (European Commission, 2020b) o Skills for Health (WHO, 2021) ajustant en els diversos casos el nombre i la inclusió d'unes o altres habilitats.

L'any 1993-94², la unitat de salut mental de l'OMS de Ginebra (WHO, 1993, 1994) realitza la primera concreció i definició de 10 habilitats i realitza una proposta operativa. Aquesta proposta procedia d'estudis previs que sostenien que la incorporació d'habilitats psicosocials podien prevenir el consum de substàncies additives (Botvin et al., 1980, 1984; Pentz, 1983) o els embarassos en adolescents (Schinke, 1984; Zabin et al., 1986), entre d'altres factors positius per a la salut.

El 1999, WHO, UNAIDS (Programa Conjunt de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA) i la UNESCO (WHO; UNAIDS; UNESCO, 1999) en el document 6 sobre la sèrie de documents informatius sobre salut escolar dedicada al HIV-SIDA i les MTS (malalties de transmissió sexual), detallen cinc estratègies clau per a l'abordatge de la qüestió; la línia quatre es focalitza directament en el desenvolupament d'habilitats personals: negociació i refús, comunicació interpersonal, etc.

L'any 2001, l'Organització Panamericana de la Salut – OPS – (OPS, 2001) revisa les 10 HpV definides anteriorment. Aquesta proposta és lleugerament diferent de les realitzades per l'OMS el 1993 i 1994 i de la que presentem a continuació, realitzada el 2003, especialment pel que fa al nombre, que s'eleva a 16 habilitats.

² Documentalment hi ha una certa confusió entre aquestes versions del mateix document: la versió castellana surt el 1993 i la versió en anglès el 1994. Aquesta última genera una segona confusió perquè el mateix document té assignats dos anys d'edició diferents, una el 1994 i l'altra el 1997, motiu pel qual en la literatura, alguna vegada, es pot trobar referenciat com a WHO 1997. En aquesta tesi adoptarem l'opció de citació de WHO 1994 perquè ens sembla més congruent amb l'existència de la versió castellana del 1993. La versió castellana és segons el propi document una traducció realitzada per Eduardo Mantilla de la versió "Life Skills Education for Schools". Així doncs assumim que les versions 1993-94 del document de l'OMS són equivalents en les dues llengües.

Poc després, l'any 2003 l'OMS (WHO, 2003) publica la tercera versió de les 10 HpV, que són objecte d'estudi d'aquesta tesi doctoral. Aquestes habilitats van ser acordades en el marc de l'estratègia FRESH (Focusing Resources on Effective School Health) sorgida del Fòrum Mundial de l'Educació realitzat l'any 2000 a Dakar. Aquesta estratègia havia de promoure la implementació d'un programa efectiu de salut escolar a tot el món i definia que qualsevol proposta havia de contemplar, entre altres coses, el desenvolupament de les habilitats per a la vida com a tret essencial de l'educació per la salut basada en habilitats. Aquesta estratègia es va definir conjuntament amb el Fons de les Nacions Unides per a la Infància – UNICEF –; l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura – UNESCO –; el Fons de Població de les Nacions Unides – UNFPA – i el Banc Mundial – WB –.

Fins a l'actualitat aquestes institucions no han publicat cap altra revisió ni versió d'aquesta proposta conjunta.

1.4 Definició de les habilitats per a la vida

L'Organització Mundial de la Salut ha realitzat diverses definicions de les habilitats per a la vida. En el primer document específic del tema en versió anglesa (WHO, 1994) i castellana ([WHO, 1993, p. 6](#)) les defineix com “son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria”, versió que es manté en el primer glossari de promoció de la salut de l'OMS (WHO, 1998). El 2003, en el marc de la iniciativa FRESH s'amplia la definició i apunta que les HpV “poden orientar-se cap a accions personals, accions cap als altres o bé a accions per canviar l'entorn que l'envolta per fer-lo propici per a la salut” ([WHO, 2003, p. 3](#)).

Aquesta iniciativa va actualitzar la proposta de 10 habilitats de 1993-94 de la WHO (WHO, 1993, 1994) i les va agrupar en tres blocs:

- **Habilitats interpersonals i comunicatives:** Comunicació interpersonal, Negociació i refús, Empatia, Advocacia i compromís social i Cooperació i treball en equip.
- **Habilitats de presa de decisions i pensament crític:** Presa de decisions i solució de problemes i Pensament crític.
- **Habilitats d'afrontament i autogestió:** Autoconeixement, Gestió de les emocions i Gestió de l'estrès.

Aquestes habilitats no funcionen de forma aïllada sinó que ho fan de forma integrada i complementària (WHO, 2003). Per això cal conceptualitzar-les, observar-les i analitzar-les com un tot. Per això proposem el següent diagrama, que pretén mostrar un conjunt interactiu de 10 habilitats que treballen coordinadament i simultània en xarxa.

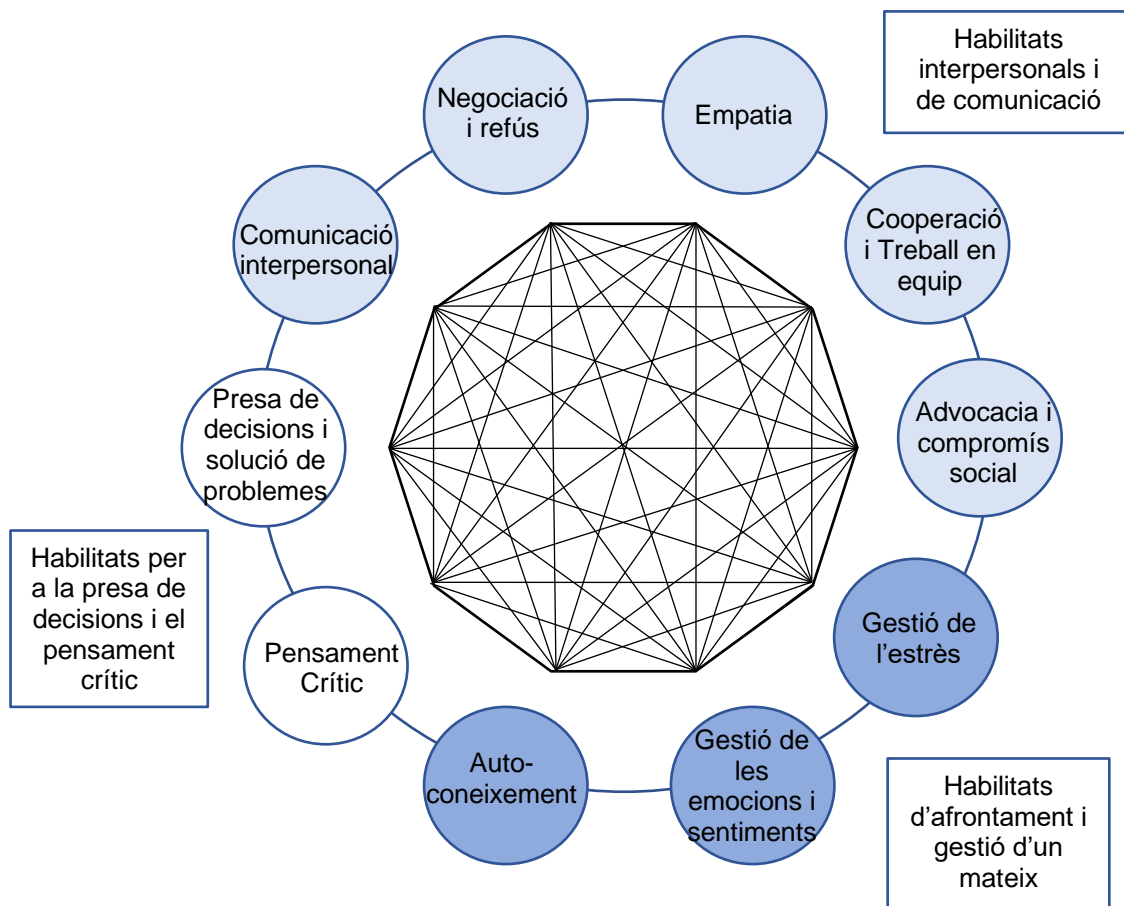


Figura 8: Proposta diagrama Habilitats per a la Vida OMS 2003. Elaboració pròpia.

L'última actualització de la definició es realitza en el marc del glossari de promoció de la salut de l'OMS del 2021 on les descriu com "Les habilitats per a la salut consisteixen en habilitats personals, interpersonals, cognitives i físiques que permeten a les persones controlar i dirigir la seva vida, i desenvolupar la capacitat de conviure i produir canvis en el seu entorn per fer-lo propici per a la salut. Les habilitats per a la salut es poden aplicar a accions personals o accions cap als altres, així com advocar per a canviar els determinants de la salut" (WHO, 2021 p.31).

1.5 Evolució habilitats per a la vida 1993-94 – 2003

D'acord amb l'OMS hi ha dues propostes que es refereixen a les habilitats per a la vida i totes dues contenen un conjunt de 10 habilitats. Com s'ha comentat, la primera versió publicada data del 1993, en castellà (WHO, 1993) i la mateixa versió en anglès, data del 1994 (WHO, 1994). Aquestes habilitats evolucionen, primer amb una proposta de l'OPS el 2001 (2001), amb una proposta de 16 habilitats organitzades en tres blocs - Figura 9 - i després hi ha una segona evolució, liderada per l'OMS, a partir de la participació d'altres organismes internacionals de Nacions Unides: UNESCO, UNICEF, UNFPA i el Banc Mundial, en el marc de l'estratègia FRESH (WHO, 2003).

	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
HABILIDADES	<input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación	<input type="checkbox"/> Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas	<input type="checkbox"/> Control del estrés
	<input type="checkbox"/> Habilidades de negociación/rechazo	<input type="checkbox"/> Comprensión de las consecuencias de las acciones	<input type="checkbox"/> Control de sentimientos, incluyendo la ira
	<input type="checkbox"/> Habilidades de aserción	<input type="checkbox"/> Determinación de soluciones alternas para los problemas	<input type="checkbox"/> Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)
	<input type="checkbox"/> Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas)	<input type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento crítico	
	<input type="checkbox"/> Habilidades de cooperación	<input type="checkbox"/> Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación	
	<input type="checkbox"/> Empatía y toma de perspectivas	<input type="checkbox"/> Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales	
		<input type="checkbox"/> Autoevaluación y clarificación de valores	

Figura 9: Proposta habilitats per a la vida OPS 2001(OPS, 2001).

A la figura 10 es pot observar l'evolució entre el 1993-94 i el 2003, i es pot observar, en primer lloc, que les habilitats no són ben bé les mateixes. Així:

- Desapareix l'habilitat de pensament creatiu de les habilitats 1993-94.
- Algunes habilitats ajusten el nom, com per exemple, relacions interpersonals del 1993-94 que passa a dir-se comunicació interpersonal al 2003.
- Altres habilitats en fusionen en una de sola, com la presa de decisions i la solució de problemes.
- Algunes habilitats es fusionen en constructes similars, com la comunicació efectiva, relacions interpersonals, que queden redibuixades a altres habilitats sota el grup d'habilitats interpersonals i de comunicació.

- I finalment, apareixen algunes habilitats noves com l'advocacia, o la cooperació i treball en equip, ja apuntades per l'OPS, i l'autoconeixement³

En segon lloc, a la versió 2003 apareixen agrupades en tres blocs: habilitats interpersonals i de comunicació, presa de decisions i pensament crític i habilitats d'afrontament i autogestió.

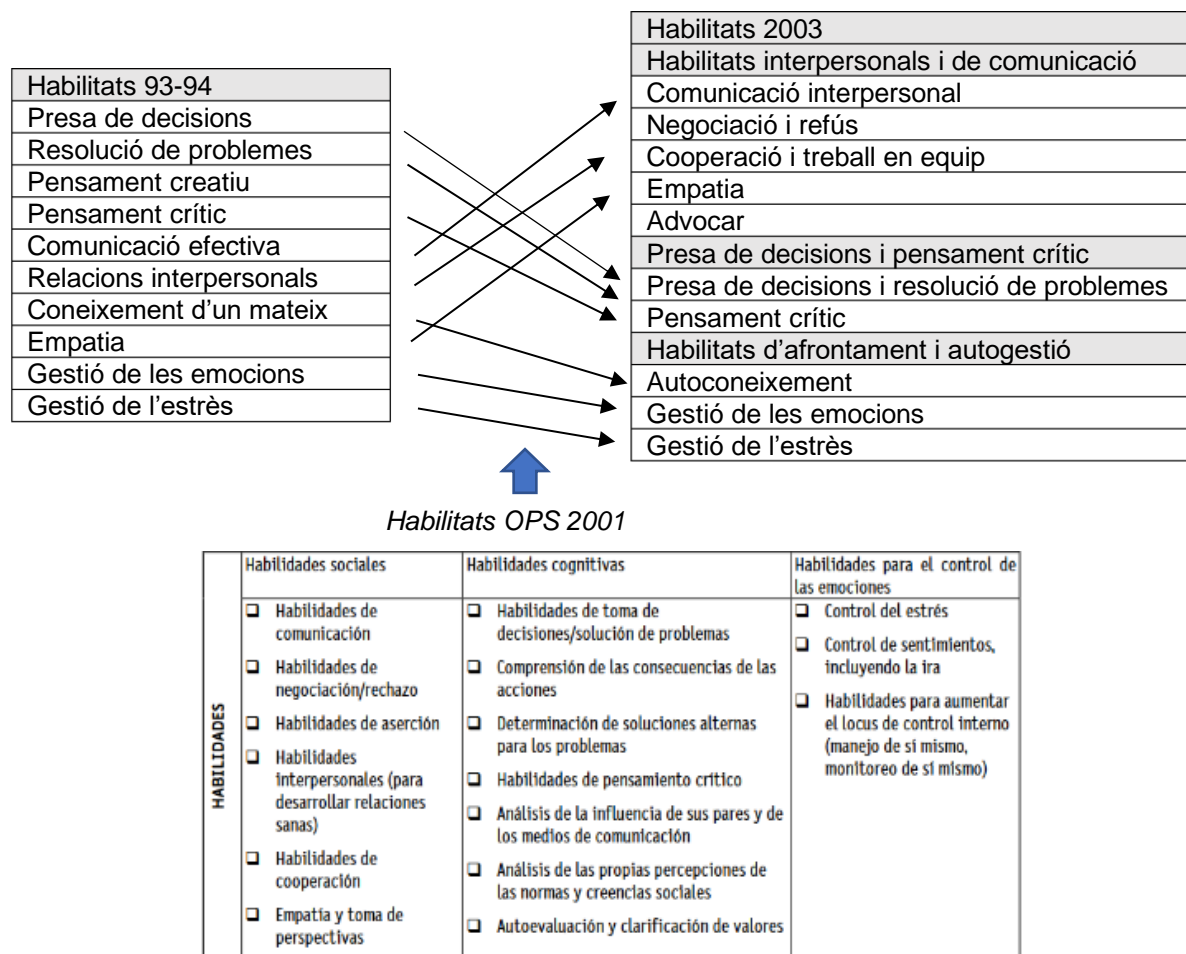


Figura 10: Evolució habilitats per a la vida 1993-94 – 2003. Elaboració pròpia.

En definitiva, la versió 2003 és una evolució de les habilitats per a la vida en què:

- Es manté una proposta, mesurada i continguda, de 10 habilitats per tal de continuar essent una proposta operable i manejable pels agents de camp que l'han de desplegar; i

³ S'usarà aquesta nomenclatura per simplificar la figura. La proposta de l'OMS 2003 no atribueix un nom a aquesta habilitat i la descriu de la següent manera: Augmentar la confiança personal, l'autocontrol, autoresponsabilitzar-se, i canviar les coses o generar canvis, Autoestima i autoconfiança, Autoconsciència incloent-hi els drets, les influències, valors, actituds, fortaleses i debilitats personals, Marcar-se objectius, Autoavaluar-se i autocontrolar-se (Versió original en anglès a l'annex 1).

- Incorpora la perspectiva d'altres agències i, per tant, amplia el camp d'acció als sectors de desenvolupament humà: educació, cultura i treball; mantenint la perspectiva de salut.

1.6 Avaluació de les habilitats per a la vida

La primera referència de la necessitat d'avaluació de les habilitats per a la vida la trobem en el document del 1993 (WHO, 1993), que posa l'èmfasi de l'avaluació en els resultats de l'aprenentatge, identificables a través de la seva influència en els estils de vida. Així, el document proposa com a indicadors d'avaluació el consum de substàncies, el nombre d'embarassos en adolescents, etc. En cap cas planteja una mesura directa de les habilitats.

El 2003, el document Skills for Health de l'OMS (WHO, 2003) fa una extensa proposta avaluadora sobre el desenvolupament de programes de promoció de la salut basats en HpV, però tampoc proposa cap acció directa de mesura d'aquestes habilitats.

El 2013, el Banc Mundial es fa ressò d'aquesta situació i d'acord amb l'Adolescents Girl Initiative (World Bank, 2013) apunta que l'avaluació de programes basats en habilitats no mesura el grau de desenvolupament d'aquestes habilitats. D'acord amb el document citat, sovint els programes basats en habilitats per a la vida se centren en avaluacions d'impacte o sobre l'ocupació: increment de salaris, millora de l'ocupabilitat (Brunello & Schlotter, 2011; Heckman et al., 2006), o estils de vida: consum de tabac, alcohol, conducta sexual, conducta alimentària... (Bejarano et al., 2005; Botvin et al., 1995; Ibarraran et al., 2012; Spaeth et al., 2010).

Per altra banda, en la cerca bibliogràfica s'ha pogut observar que existeixen programes on usen més d'un qüestionari (Srikala & Kishore, 2010), o bé es fan mesures parcials (Bejarano et al., 2005; Haji et al., 2011), o bé hi ha programes que avaluen altres classificacions d'habilitats (World Bank, 2014), però cap d'aquestes estratègies d'avaluació responen a la proposta de l'OMS 2003.

El 2018 l'OCDE, en l'informe "El futur de l'educació i les habilitats" (OECD, 2018) també planteja la necessitat d'avaluar aquestes habilitats i la necessitat d'una revisió i actualització d'aquestes habilitats. Es basa en sis principis: definició clara, rellevància pel 2030, interdependència, impacte, educables i mesurables.

1.7 Evidència disponible de l'eficàcia dels programes basats en habilitats

La vinculació entre les habilitats per a la vida i la salut s'ha posat en evidència des del 1984 amb els estudis de Botvin i col·laboradors en programes de prevenció de consum de substàncies additives (Botvin, GJ. 1984). D'acord amb l'Organització Mundial de la Salut (WHO, 1994, 2003, 2015, 2016a, 2019a, 2020) i l'Organització Panamericana de la Salut (OPS, 2001) cal usar aquest enfoc per diversos motius:

- Les habilitats socials, cognitives i de control emocional són components essencials per al desenvolupament saludable de la infància i l'adolescència i són necessàries per aconseguir una transició cap a la vida adulta.
- Els programes d'Hpv poden satisfer de forma específica les necessitats d'infants que estan creixent en condicions desfavorables i que no tenen les oportunitats per a desenvolupar-les.
- Les habilitats d'aptitud social i de solució de problemes són constitutives de les característiques que defineixen un infant de caràcter fort.
- Saber controlar les emocions i les relacions interpersonals és tan important com la intel·ligència per aconseguir l'èxit en la vida.
- Els programes que s'enfoquen únicament a la transferència d'informació són menys efectius que els programes que incorporen el desenvolupament d'habilitats.
- Les habilitats socials, cognitives i emocionals han demostrat ser mediadores en conductes problemàtiques.
- Les Hpv influeixen a les múltiples necessitats de salut i desenvolupament de les persones adolescents.
- L'enfoc de les Hpv ajuda les escoles a afrontar les múltiples demandes dels plans de prevenció, en presentar un enfoc integral i unificat per a satisfer moltes necessitats.
- Els programes i l'educació en Hpv promou normes socials positives que poden afectar l'entorn més ampli dels serveis de salut per a joves, escoles, personal i famílies.
- Les habilitats de comunicació, presa de decisions, pensament crític i de negociació són necessàries per a un desenvolupament saludable i també són valorades al mercat laboral.

- Les habilitats per a la vida contribueixen a la percepció dels joves sobre l'autoeficàcia, l'autoconfiança i l'autoestima i, per tant, juguen un paper important en la capacitat de resistir-se al compromís en hàbits de comportament nocius que poden contribuir al desenvolupament de les MNT.
- L'educació en habilitats per a la vida ajuda a promoure les habilitats de comunicació, presa de decisions, pensament crític i negociació necessàries per al desenvolupament saludable dels joves i la prevenció de conductes associades al risc.
- Les habilitats per a la vida poden ajudar a abordar o evitar els problemes de salut que poden trobar els joves, com ara el consum d'alcohol, tabac, drogues, tots ells relacionats amb el desenvolupament de les MNT.
- Les habilitats per a la vida permeten als joves traduir coneixements, actituds i valors en capacitats reals (és a dir, què fer i com fer-ho); permetre als joves adquirir aquestes habilitats pot millorar la consciència dels factors de risc associats a les MNT.
- Quan als joves se'ls ha ensenyat habilitats per a la vida, és més probable que adoptin i mantinguin un estil de vida saludable durant l'escolaritat i durant la resta de la seva vida.

Per altra banda existeix una extensa literatura que avala aquest enfoc en diferents intervencions relacionades amb:

- Prevenir el consum de substàncies additives (Botvin et al., 1980, 1984; Pentz, 1983).
- Prevenir la SIDA i Malalties de Transmissió Sexual – MTS - (UNAIDS, 1994; WHO, 2019a).
- Prevenir els embarassos en adolescents (Schinke, 1984; Schinke et al., 1981; Zabin et al., 1986).
- Retardar l'edat d'inici del consum de tabac, alcohol i cànnabis (Hansen et al., 1988).
- Prevenir l'assetjament escolar (Olweus & Limber, 2010).
- Prevenir conductes sexuals d'alt risc (Kirby et al., 1994; Schinke et al., 1981).
- Ensenyar el control de la ira (Deffenbacher et al., 1995, 1996; Feindler et al., 1986).
- Prevenir la delinqüència i la conducta criminal (Englander-Golden et al., 1989).
- Millorar les conductes relacionades amb la salut i l'autoestima (Young et al., 1997).
- Promoure l'ajust social positiu i millorar el rendiment acadèmic (Elias et al., 1991).
- Prevenir el refús dels iguals (Mize & Ladd, 1990).

- Prevenir la violència juvenil (WHO, 2010b, 2015, 2018, 2019b).
- Incrementar la felicitat, la percepció de qualitat de vida i gestió emocional (Haji et al., 2011).
- Identificar els problemes i les seves causes. Contribuir a tenir una personalitat més forta i augmentar la visió sobre la vida i els seus esdeveniments. Augmentar l'habilitat en el funcionament de la vida i augmentar l'habilitat en relació amb l'entorn i les persones i, finalment, conduir a la satisfacció amb la vida (AhmadiGatab et al., 2011).
- Reduir els factors de risc de violència, com el consum d'alcohol i drogues (Faggiano et al., 2014; Onrust et al., 2016).

Altres institucions referents

En les societats modernes actuals el paper de les institucions públiques necessita redefinir-se per abordar els reptes de la complexitat, que només és gestionable si s'articulen mecanismes i processos a través dels quals s'articulen els diferents interessos, drets i obligacions dels diferents actors: els governs, la societat civil i el sector privat (UNDP, 1997; WHO, 2008).

En l'àmbit de les habilitats per a la vida el paper de la societat civil ha estat clau per impulsar-les en l'espai Iberoamericà. Així, institucions com Fe y Alegria, la Fundació EDEX (EDEX, 2023a) són claus per entendre el seu desplegament, com a mínim en llengua castellana. Aquestes institucions han fet esforços en el seva evolució i desplegament, alguns dels quals han tingut influència en posteriors propostes internacionals, com és el cas de la influència de Fe y Alegria (Mantilla Castellanos, 1999) sobre la proposta de l'OPS (2001). O bé han generat una ingent quantitat de materials en webs especialitzades (EDEX, 2023b).

En l'àmbit català, el desenvolupament ha quedat circumscrit principalment als programes d'EDEX desenvolupats per la Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai, 2023) i al Programa "Sigues Tu" de Dipsalut (Dipsalut - Diputació de Girona, 2023). A nivell de l'Estat Espanyol destaquen les iniciatives del Govern Autonòmic d'Aragó amb el programa "Cine y Salud" (Gallego, J.; Granizo, C.; Gurpegui, 2007; Gobierno de Aragón, 2023) i el desplegament realitzat per la Fundació EDEX amb algunes iniciatives locals i activitats de formació.

1.8 Adolescència com a etapa de la vida

Veronica Gaete (2015) afirma que és difícil establir límits cronològics per a aquesta etapa. Malgrat això, i d'acord amb els conceptes convencionalment acceptats per l'Organització Mundial de la Salut, l'adolescència es pot considerar l'etapa que transcorre entre els 10 i 19 anys (OMS, 2023; WHO, 1999c). Autors com Pineda i Aliño apunten a diverses etapes de l'adolescència, diferenciant entre l'adolescència primerenca (de 10 a 14 anys) i l'adolescència tardana (de 15 a 19 anys) (Pineda Pérez & Aliño Santiago, 1999).

A l'adolescència s'incrementa i consolida el desenvolupament de determinades competències psicològiques emocionals i socials, és a dir, els nois i les noies d'aquesta edat són capaços de processar millor la informació i de ser més conscients de les seves pròpies habilitats; per tant, es posen en marxa un conjunt de canvis que afecten decisivament la capacitat de pensament i de raonament de la persona (Coleman & Hendrey, 2003; OPS, 2001; WHO, 2003).

Per altra banda, d'acord amb el currículum oficial d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en el seu article 2, la finalitat de l'ESO apunta que durant l'adolescència cal assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat, la corresponsabilitat i el respecte a la igualtat de drets i d'oportunitats de les persones, el treball i l'estudi, individual i en equip, amb autonomia i capacitat crítica i la resolució de problemes de la vida quotidiana, la convivència i l'exercici responsable de la ciutadania (Generalitat de Catalunya, 2019).

D'acord amb això, i considerant el nostre context social, en aquesta tesi adoptarem l'interval de 12 a 18 anys, fet que considerem que manté la coherència amb la literatura existent sobre adolescència i alhora s'adapta a la nostra realitat, ja que és l'edat en què els adolescents de Catalunya fan el salt a l'escola secundària i acaben el batxillerat.

1.9 Contribució al coneixement

La rellevància de la construcció d'aquest qüestionari es dona per les múltiples possibilitats que podria oferir tant a nivell de recerca posterior, com també d'avaluació de programes i disseny de polítiques públiques. Així, disposar d'aquest qüestionari permetria:

- a) Conèixer el grau de desenvolupament d'aquestes 10 habilitats per a la vida en una persona o un grup de persones adolescents d'entre 12 i 18 anys i estudis evolutius per grups d'edat.
- b) Fer estudis poblacionals del grau de desenvolupament d'aquests habilitats segons gradient social. Es podrien complementar alguns estudis que apunten la influència d'aquestes habilitats a l'hora de reduir les desigualtats en salut degudes a l'entorn familiar, social, cultural i econòmic (Marmot et al., 2010; WHO, 2010a). Aquest coneixement permetria prioritzar barris o escoles que requereixen una implementació prioritària de programes específics.
- c) Poder fer estudis d'efectivitat de programes educatius basats en les 10 HpV. Tant en l'àmbit escolar com en altres àmbits (lleure, esports, cultura...) on aquestes habilitats també tenen oportunitats per desenvolupar-se (Srikala & Kishore, 2010; WHO, 1999a).

Aquesta informació seria d'especial interès per conèixer el nivell de desenvolupament previ d'aquestes habilitats en una persona o grup, identificant així fortaleeses i debilitats que permetrien prioritzar i ajustar possibles intervencions.

- d) Avaluar el grau de compliment del currículum transversal de Catalunya i fer Adaptacions Curriculars Individualitzades – ACI's – més ajustades.

En aquest sentit, cal tenir en compte que seguint les recomanacions internacionals, i si bé no s'expliciten de la mateixa manera, la majoria d'aquestes habilitats formen part del vigent currículum transversal de l'Educació Secundària Obligatòria – ESO – a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2019).

Alguns dels punts esmentats es poden combinar, com per exemple, realitzar estudis per grups d'edat i gradient social alhora, o analitzar el desenvolupament del currículum per gradient social (escoles públiques i/o privades).

Per tant, des d'un punt de vista operatiu de les polítiques públiques, aquest qüestionari podria donar un coneixement que facilitaria la presa de decisions, orientada a l'eficàcia i l'eficiència dels recursos disponibles, al servei de la igualtat d'oportunitats i justícia social.

2. OBJECTIUS

2.1 Generals

- Explorar, a través d'una recerca bibliogràfica, l'existència de qüestionaris que mesurin, globalment o parcial, les 10 habilitats de l'OMS 2003.
- Elaborar un qüestionari unificat que permeti avaluar el grau de desenvolupament de les 10 habilitats per a la vida proposades per l'OMS l'any 2003 en adolescents de 12 a 18 anys.

2.2 Específics

- Elaborar, amb la participació d'experts, una definició conceptual per a cadascuna de les 10 habilitats per a la vida de l'OMS 2003.
- Identificar, a través de recerques bibliogràfiques per a cada habilitat, qüestionaris validats psicomètricament i d'accés lliure.
- Definir, per a cada habilitat, un conjunt específic d'ítems que permeti mesurar-la amb un qüestionari propi i independent.
- Realitzar una avaluació del qüestionari en base als estàndards de la literatura científica i partir de les recomanacions de les associacions internacionals especialitzades en la matèria.

3. METODOLOGIA

La present tesi es realitza usant una combinació de metodologies en el marc dels paradigmes qualitius i quantitius, i adaptant les diferents propostes de fases en la construcció de qüestionaris plantejades per:

- Associacions de reconegut prestigi internacional com l'American Educational Research Association, l'American Psychological Association i National Council on Measurement in Education d'Estats Units (AERA, APA and NCME, 2014).
- Associacions internacionals com la International Test Commission – ITC - (2017).

- La literatura científica (Alcaraz et al., 2020; Beaton et al., 2000; Berenguera et al., 2014; Boateng et al., 2018; Morgado et al., 2018; Muñiz et al., 2013).

3.1 Combinació metodològica de la recerca

Seguint Anna Berenguera et al. (2014) és recomanable que l'investigador expliciti el seu posicionament metodològic. Així, el doctorant se situa entre dos paradigmes; per una banda, en el paradigma post-positivista (metodologia quantitativa) ja que entén que l'objecte d'anàlisi i observació de la tesi té una aproximació imperfecta a causa de la teoria i les condicions inicials de la investigació, que l'objectivitat desitjable és impossible d'aconseguir, però que malgrat tot, cal evitar tots els biaixos possibles; per altra banda, el doctorant també se situa en el paradigma comprensiu-naturalista-interpretatiu (metodologia qualitativa) en el qual s'entén que hi ha múltiples coneixements i realitats, que aquestes són contextuals i en el sentit d'assumir la pròpia subjectivitat.

3.1.1 La imparcialitat

Berenguera et al. (2014) afirmen que les persones que investiguen influeixen en la investigació, que alhora els influeix en ells, sigui quin sigui el paradigma d'investigació usat (qualitativa o quantitativa). Així, cal acceptar la subjectivitat dels investigadors: els seus valors, creences, interessos, etc. Taylor i Bogdan (1987) apunten que és preferible parlar d'imparcialitat enlloc d'objectivitat i neutralitat. Lee Anna Clark (1995) també apunta en aquesta direcció en la construcció de qüestionaris i afirma que "fins i tot les mesures d'un mateix fenomen bàsic variaran amb la perspectiva teòrica del desenvolupador".

Des de la perspectiva qualitativa, altres autors han ressaltat la necessitat d'incorporar **l'autoreflexió crítica** (Amezcuca & Gálvez Toro, 2002); la necessitat de posar consciència sobre els propis supòsits des dels quals es fa la investigació, amb el risc, si no, de caure en la il·lusió de la transparència que es dona quan l'investigador està molt familiaritzat amb el material en què treballa que el porta a les presses i a ser presoner de la seva subjectivitat.

Per altra banda els Standards for Educational and Psychological Testing ⁴ (AERA, APA and NCME, 2014) posen èmfasi també en el concepte d'imparcialitat, malgrat aquest tingui matisos deferents als expressats als paràgrafs anteriors però que estan íntimament

⁴ En endavant Standards.

relacionats, i la majoria de consideracions d'aquest apartat i del següent en formen part. La imparcialitat afecta la validesa dels resultats, per la qual cosa es treballa amb més profunditat en l'apartat de l'avaluació del qüestionari.

3.1.2 La reflexivitat i el punt de partida de l'investigador

El doctorant s'identifica en els postulats anteriors i per això al llarg de la tesi ha introduït l'autoreflexió crítica en quan a possibles biaixos des de la perspectiva de l'investigador.

El marc conceptual de la tesi doctoral va situar el model de determinants social de la salut com el factor explicatiu central en la promoció de la salut. Els eixos de poder, també anomenats eixos de desigualtat (classe social, sexe/gènere, raça/ètnia/, edat i territori) són claus en aquest model, ja que actuen com a potenciadors o amortidors de la desigualtat.

En aquest sentit, el doctorant va posant consciència en la seva dimensió d'home blanc, cisgènere, casat, amb família nuclear, 51 anys, autòcton i de classe social I (llicenciatura Universitària) segons Antonia Domingo-Salvany (2013).

En el procés de desenvolupament de la tesi i la construcció del qüestionari s'han tingut en consideració que els eixos de desigualtat no estiguessin actuant en un sentit o en un altre. S'ha tingut especial cura doncs en què la redacció dels ítems no tinguessin un biaix d'eix de desigualtat.

En aquest sentit s'ha tingut especial cura en els següents aspectes:

Perspectiva de gènere

D'acord amb l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya- AQU - (2018), s'ha procurat incorporar la perspectiva de gènere per evitar la ceguesa de gènere seguint les recomanacions de les guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere de la Xarxa Vives d'Universitats Catalanes⁵ d'infermeria, de Ma. Assumpta Rigol i Dolors Rodríguez (2020), medicina, de Maria Teresa Ruiz et al. (2018) i psicologia, de Dolors Bosch et al. (2018) posant el focus en:

- La redacció inclusiva dels diferents apartats de la tesi més enllà de la redacció no sexista, bo i vetllant per la no introducció d'estructures explicatives (metàfores per exemple) amb càrrega sexista.

⁵ [Xarxa Vives d'Universitats](#)

- Possibles biaixos de gènere en la construcció dels ítems.
- Assumint la possible influència de sexe/gènere abans de ser descartades amb la inclusió en la interpretació de resultats de la perspectiva interseccional amb els altres eixos de desigualtat i anàlisi dels contextos socials, culturals, econòmics i polítics.
- Reconeixement explícit de l'aportació de dones científiques donant a conèixer la seva contribució citant com a mínim una vegada el seu nom de pila en la redacció del document i no limitar-se a la citació on les investigadores dones queden invisibilitzades.
- Recollida de dades de la mostra identificant sexe/gènere incloent la dimensió "no binària".

Les preguntes relatives al sexe/gènere del qüestionari es van formular de la següent manera:

Taula 1: Preguntes sexe/gènere de les persones participants

Pregunta	Opcions de resposta
Quin va ser el teu sexe al néixer?:	Masculí Femení Intersexual
Amb quin gènere t'identifiques?:	Home Dona No binari

En relació amb el gènere dels adults cuidadors(pare/mare: 1 mare, 1 pare; 2 mares; 2 pares o altres...) es va preguntar:

Taula 2: Preguntes gènere de les persones cuidadores

Pregunta	Opcions de resposta
En relació amb la persona cuidadora 1: és home o dona?	Home Dona No binari

Perspectiva colonialista blanca i autoctonisme

S'ha procurat posar consciència en:

- Les pròpies limitacions analítiques del doctorant que assumeix la condició blanca i eurocèntrica.
- La no incorporació d'ítems provinents de qüestionaris que poguessin portar un biaix eurocentrista o colonialista, per exemple en la taula 3, es mostren dos ítems amb anàlisi problemàtica des d'aquesta perspectiva i l'alternativa proposada:

Taula 3: Ítems amb biaix colonialista

Ítems identificats amb biaix
Siento la barrera sociocultural cada vez que me comunico con alumnos inmigrantes. Me es difícil ponerme en el punto de referencia del conflicto de una persona de la Amazonia. (Vicuña P. et al., 2014)
Alternativa proposada pel doctorant
Cuando hablo con mis compañeros/as soy consciente de la diferencia cultural entre nosotros.

- Recollir dades de procés migratori del participant i de la família per poder observar descriptivament si hi ha diferències en la resposta.
- No donar per fet que el qüestionari serà vàlid per qualsevol adolescent de parla catalana o castellana (Estat Espanyol) sinó posar en dubte que pugui recollir bé aquestes habilitats en població migrada amb orígens culturals diversos. Aquesta perspectiva ha quedat recollida en les limitacions.

Perspectiva familiar

Des de la condició de família nuclear es va posar l'atenció en possibles diferències en el desenvolupament de les habilitats per raó d'estructura familiar i es va evitar limitar la recollida de dades des de la perspectiva de família tradicional pare/mare i fills/filles...

Es va consultar la nova llei de llibertat sexual (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2022) i també l'enquesta de salut dels joves tant de la Diputació de Barcelona (Diputació de Barcelona, 2023) com l'ASPB de l'Ajuntament de Barcelona (Agència de Salut Pública de Barcelona - ASPB -, 2023),

En el primer cas no es va assumir la nomenclatura (pare o progenitor no gestant i mare o progenitora gestant) considerant-la massa nova perquè els adolescents actuals la tinguessin incorporada i, per tant, evitar confusió.

Pel que fa a les dues enquestes consultades, aquestes es limitaven al model familiar tradicional de pare/mare mostrant dificultats per poder capturar informació d'altres models familiars (monoparentals, homoparentals, etc.).

Així, es va utilitzar una altra tipologia de preguntes més obertes, ampliant els models familiars amb la possibilitat de recollir models monomarentals/monoparentals o bisexuals de la forma següent:

Taula 4: Preguntes estructura familiar de les persones participants

Pregunta	Opcions de resposta
Quantes persones adultes et cuiden (pare/mare; 1 mare, 1 pare, 2 mares; 2 pares o altres...)?	Un adult/a Dos adults/es Altres
En relació amb la persona cuidadora 1: és home o dona?	Home Dona No binari
En relació amb la persona cuidadora 2: és home o dona?	Home Dona No binari

Perspectiva edatista

Un dels possibles biaixos podia ser l'edat de l'investigador i especialment la distància entre aquest i els i les adolescents.

Per això es va decidir incloure la participació d'adolescents en la revisió dels ítems del qüestionari i es va realitzar una validació semàntica⁶ del qüestionari, alhora que la participació dels destinataris és també una recomanació dels Standards (AERA, APA and NCME, 2014).

Classe social

Es va posar consciència de la possible influència de la classe social en la redacció dels ítems i no detectar possibles influències en les diferents fases.

Cal apuntar una possible limitació de participació dels i les adolescents d'altres classes socials, ja que es va realitzar el mostreig per conveniència i només es va accedir a adolescents de classes socials similars a les del doctorant. Aquest aparat s'ha descrit a les limitacions.

Pel que fa a la recollida de dades i per simplificar el treball de camp es va fer servir el nivell d'estudis del cuidador principal (pare/mare o tutor) com a proxy de classe social, ja que segons Carme Borrell et al. (2004) es pot considerar una mesura de posició socioeconòmica que també informa de desigualtats i del gradient social (Mújica & Moreno, 2019).

⁶ D'acord amb l'IEC la semàntica és la branca de la lingüística que estudia el significat dels mots o de les unitats significatives superiors.

3.2 Ús del català i el castellà

D'acord amb la Comissió Internacional de Test (International Test Comision, 2017), la redacció simultània en diferents llengües pot evitar els problemes de traducció posterior . Per això es va proposar la redacció en català i castellà de forma simultània assumint el principi que el doctorant és coneixedor⁷ de les dues llengües i cultures.

Per aquesta raó es poden trobar algunes taules en llengua catalana i altres en llengua castellana. Igualment el qüestionari es troba als annexos en les dues llengües.

La validació psicomètrica en les dues llengües es realitzarà simultàniament ja que es consideren qüestionaris equivalents.

⁷ D'acord amb les limitacions exposades a l'apartat d'imparcialitat de l'investigador i per la qual cosa es va incloure addicionalment una validació amb un grup de castellano parlants.

3.3 Fases de la recerca

D'acord amb els objectius, i seguint les recomanacions internacionals, s'han seguit les següents fases a nivell metodològic:

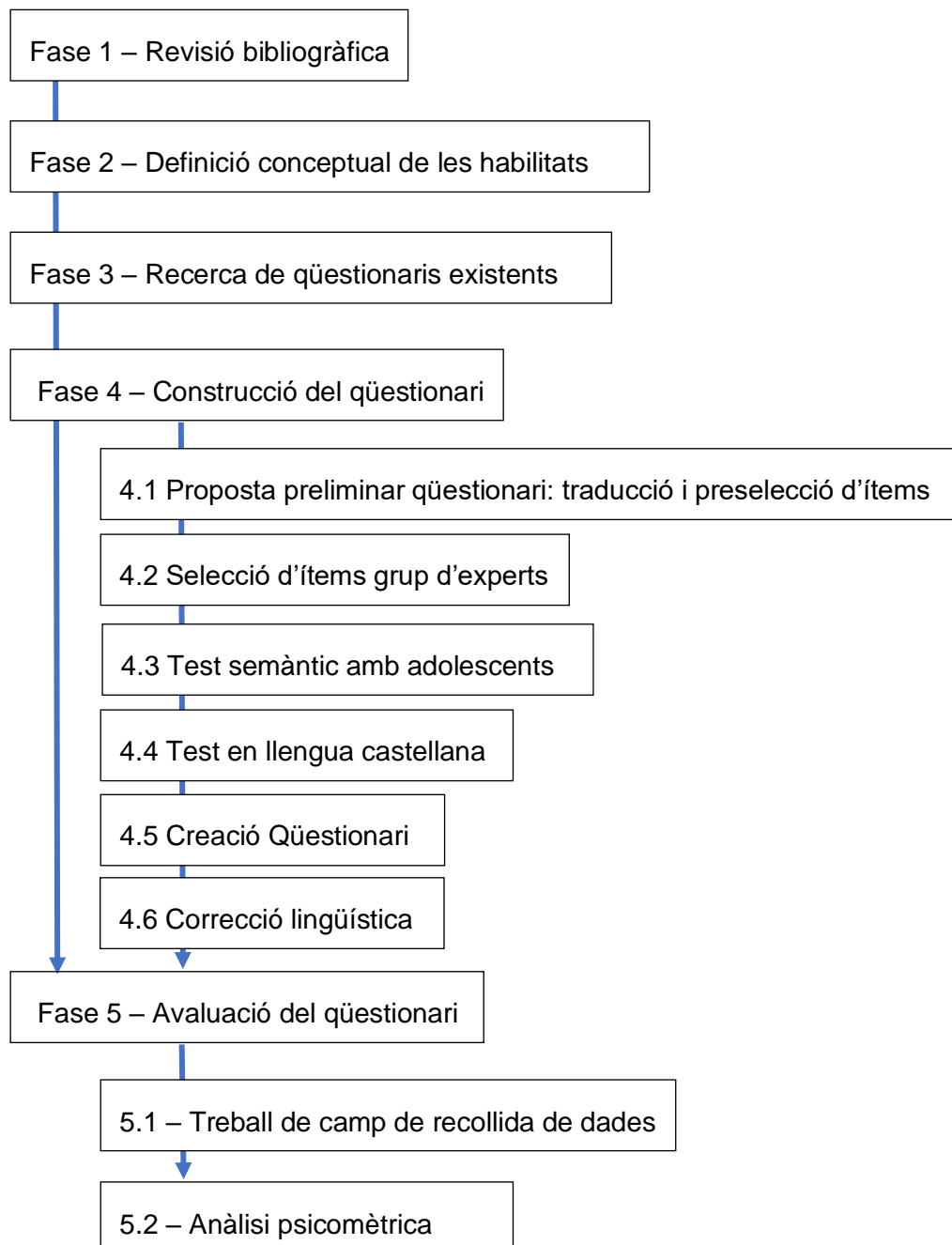


Figura 11: Fases de la recerca. Elaboració pròpia.

3.4 Fase 1 → Revisió bibliogràfica

Betsy McCoach et al. (2013) consideren que un pas necessari en el procés d'elaboració d'un qüestionari és confirmar que no hi ha instruments existents que serveixin adequadament per al mateix propòsit, i en cas de trobar instruments similars, justificar el perquè d'un nou instrument. Per això, la finalitat d'aquesta primera revisió bibliogràfica ha sigut explorar l'existència de qüestionaris unificats que permetin mesurar les 10 habilitats per a la vida de l'OMS 2003.

La recerca es va realitzar de maig a juliol del 2015 deixant el motor de pubmed en funcionament fins a l'actualitat.

3.4.1 Pregunta de cerca

Es va realitzar la investigació a partir de la metodologia PICO.

La pregunta PICO (Problem/population, Intervention, Comparator, Outcome) és una estratègia de cerca per començar de forma adequada la pràctica basada en l'evidència (Schardt et al., 2007). Aquesta estratègia està recomanada pel Centre per a la Medicina Basada en l'Evidència de la Universitat d'Oxford (2014), tot i que alguns autors indiquen que aquesta estratègia o la seva variació PICOTS (Problem/population, Intervention, Comparator, Outcome, Timing, Setting) més aviat serveixen per clarificar el context rellevant per a la recerca (Matchar, 2012) o per minimitzar l'ambigüitat (Samson & Schoelles, 2012).

Alison Cook et al. (2012) han posat de relleu les limitacions de l'estratègia PICO en recerca qualitativa per la qual cosa, i com a alternativa, s'ha proposat la metodologia SPIDER (Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type). No obstant, els serveis de recerca de BioMed Central⁸ – BMC – (Methley et al., 2014) recomanen l'ús de la PICO perquè SPIDER redueix el nombre inicial d'articles identificats en una cerca determinada a causa de l'augment de l'especificitat (% rellevant de textos identificats de tots els resultats) i una pèrdua de sensibilitat (% rellevant de textos identificats a partir de tots els resultat pertinents).

D'acord amb això es va plantejar la següent pregunta d'investigació:

⁸ BMC és una editorial científica d'accés obert amb seu al Regne Unit que produeix més de 250 revistes científiques, on tots els articles són sotmesos a revisió per experts. Font: [BMC, research in progress \(biomedcentral.com\)](http://BMC_research_in_progress.biomedcentral.com).

<i>Taula 5: Pregunta de la recerca bibliogràfica</i>			
Existeix algun qüestionari unificat que permeti conèixer i avaluar/mesurar el grau de desenvolupament de les 10 HpV proposades per l'OMS l'any 2003 en adolescents de 12 a 18 anys?			
Problema / Població	Intervenció	Comparació	Resultats (O)
Existeix algun qüestionari / test psicomètric / instrument unificat?	Procés diagnòstic ⁹ Mesurar	-*	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer el grau de desenvolupament de les 10 HpV proposades per l'OMS el 2003 en adolescents de 12 a 18 anys • Avaluar/mesurar el grau de desenvolupament de les 10 HpV proposades per l'OMS el 2003 en adolescents de 12 a 18 anys

*D'acord amb la tipologia de la recerca que es planteja no hi haurà comparació.

D'acord amb la construcció de la pregunta d'investigació es van seleccionar les següents paraules clau:

Taula 6: Paraules clau de la pregunta de cerca i traducció a llenguatge indexat

Traducció del llenguatge natural al llenguatge indexat a través de la Biblioteca Virtual de Salut (DeCS) i del Medical Subject Headings (MeSH)					
Llenguatge natural			Llenguatge indexat		
	Català	Castellà	Anglès ^{10,11}	DeCS	MeSH
P	Qüestionari	Cuestionario	Questionnaire	-	Questionnaires: Predetermined sets of questions used to collect data - clinical data, social status, occupational group, etc. The term is often applied to a self-completed survey instrument.
	Test	Test	Test	-	Psychological Tests: Standardized tests designed to measure abilities, as in intelligence, aptitude, and achievement tests, or to evaluate personality traits. (aptitude and intelligent test are included) Personality Test: Standardized objective tests designed to facilitate the evaluation of personality.
	Psicomètric	Psicométrico	Psychometric	-	Psychometrics: Assessment of psychological variables by the application of mathematical procedures.
	Instrument	Instrumento	Tool Instrument	-	Questionnaire: Predetermined sets of questions used to collect data - clinical data, social status, occupational group, etc. The term is often applied to a self-completed survey instrument.
	Unificat	Unificado	United	-	-
I	Diagnòstic	Diagnóstico	Diagnosis	Diagnóstico: Determinación de la naturaleza de una enfermedad o estado o la distinción de una enfermedad o estado de otra. La evaluación puede hacerse por medio del examen físico, pruebas de laboratorio o similares. Pueden usarse programas automatizados para mejorar el proceso de toma de decisiones.	Diagnostic test approval: The process of gaining approval by a government regulatory agency for diagnostic reagents and test kits. This includes any required preclinical or clinical testing, review, submission, and evaluation of the applications and test results, and post-marketing surveillance.
	Mesurar	Medir	Measure	-	-
R (O)	Identificar	Identificar	Identify	-	-
	Avaluar	Evaluar	Evaluation Assess	-	-

¹⁰ <http://www.wordreference.com/>

¹¹ D'acord amb glossari de l'OMS o amb literatura específica de la promoció de la salut.(WHO, 1998).

	Mesurar	Medir	Measure	-	Educational measurement: The assessing of academic or educational achievement. It includes all aspects of testing and test construction Personality assessment: The determination and evaluation of personality attributes by interviews, observations, tests, or scales. Articles concerning personality measurement are considered to be within scope of this term
	Desenvolupament	Desarrollo	Development	<p>Desarrollo Humano: Cambios secuenciales continuos que ocurren en las funciones fisiológicas y psicológicas durante la vida del individuo.</p> <p>Psicología del desarrollo: Campo de estudio relacionado con los cambios según la edad en el comportamiento que se producen en los seres humanos a lo largo de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Incluye todos los aspectos del crecimiento humano, incluyendo el emocional, desarrollo intelectual, social perceptual y personalidad.</p> <p>Desarrollo de la personalidad: El desarrollo de los patrones habituales de conducta durante la infancia y la adolescencia.</p>	<p>Human Development: Continuous sequential changes which occur in the physiological and psychological functions during the life-time of an individual.</p> <p>Personality Development: Growth of habitual patterns of behaviour in childhood and adolescence.</p> <p>Adolescent Development: The continuous sequential physiological and psychological changes during adolescence, approximately between the age of 13 and 18.</p>
	Habilitat / habilitats	Habilidad/ habilidades	Skill / Skills ability	Aptitud: La capacidad de adquirir tipos de conocimientos o habilidades generales o especiales	<p>Aptitude: The ability to acquire general or special types of knowledge or skill.</p> <p>Test taking skills: Skills and strategies, unrelated to the traits a test is intended to measure, that may increase test takers' scores -- may include the effects of coaching or experience in taking tests. (ERIC Thesaurus)</p>
	Vida	Vida	Life	Vida	Life
	Habilitats per a la vida	Habilidades para la vida	Life skills	-	-
	Habilitats per a la salut 12	Habilidades para la salud	Skills for Health	-	-
	Adolescent	Adolescente	Adolescent	Adolescente: Persona de 13 a 18 años de edad.	Adolescent: A person 13 to 18 years of age.
	OMS OPS	OMS OPS	WHO PAHO	Organización Mundial de la Salud: Agencia especializada de las Naciones Unidas, designada como autoridad coordinadora en el trabajo internacional de salud; su objetivo es proporcionar el nivel más alto posible de salud para todos los pueblos.	World Health Organization: A specialized agency of the United Nations designed as a coordinating authority on international health work; its aim is to promote the attainment of the highest possible level of health by all peoples.

					<p>Pan American Health Organization: WHO regional office for the Americas acting as a coordinating agency for the improvement of health conditions in the hemisphere. The four main functions are: control or eradication of communicable diseases, strengthening of national and local health services, education and training, and research.</p>
--	--	--	--	--	--

Es van excloure de la cerca els sis termes següents perquè el terme indexat no es referia al context o a l'essència de la pregunta d'investigació: Human development, Adolescent development, Personality development , Diagnostic test approval, Test taking skills i Aptitude. Una primera dificultat en la cerca va ser la manca de la incorporació d'alguns dels conceptes als tesaurus. Especialment crítica ha sigut la inexistència tant en el DeCS com en el MeSH dels conceptes Life Skills o Skills for Health, que malgrat no són sinònims són universalment usats en la literatura científica de la promoció de la salut i per la pròpia OMS.

3.4.2 Selecció de termes per a la cerca

D'acord amb la cerca plantejada, els termes indexats trobats i les seves respectives definicions, a la taula següent es mostren els termes que van quedar operatius.

Taula 7: Termes operatius per a la cerca

MeSH	DeSC
Questionnaires	Cuestionario
Psychological test	Test psicológico
Psychometric	Inclòs a Psychological test
Psychometric test	Inclòs a Psychometric
Aptitude test	Inclòs a Psychological test
Personality test	Inclòs a Psychological test
Adolescent	Adolescente
World Health Organization Pan American Health Organization	Organización Mundial de la Salud Organización Panamericana de la Salud

A més de l'ús d'aquests termes, i malgrat no ser indexats, es van incloure a la cerca els conceptes següents perquè en algun cercador i en cerques lliures havien generat respostes aproximades al tema que ens ocupa.

Taula 8: Termes NO indexats inclosos en la cerca

Anglesos	Castellans
Life skills / Skills for life	Habilidades para la vida
Skills for health	Habilidades para la salud
Measurement – measuring	Medida - medición

Els termes “Organització Mundial de la Salut” i “adolescent” es van usar per a dos casos diferents:

- Per refinar cerques si en incloure els termes “Life Skills” o “Skills for Health” el resultat d'aquestes era molt elevat.
- Per fer cerques més àmplies si en incloure els termes “Life Skills” o “Skills for Health” el resultat d'aquestes era zero.

Amb aquestes paraules clau es va procedir a fer la cerca d'acord amb les següents combinacions. D'acord amb les característiques dels diferents cercadors de les bases de dades es van haver de fer adaptacions de la plantilla tipus proposada. En aquests casos, es va mantenir al màxim la fidelitat a la proposta original.

Taula 9: Termes ampliat per a la recerca

Questionnaire		Per refinar o ampliar cerca
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent
Psychological test		
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent
Measuring, Measurement		
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent
Psychometric		
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent
Psychometric test		
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent
Aptitude test		
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent
Personality test		
	Life skills	World Health Organization / adolescent
	Skills for health	World Health Organization / adolescent

En les bases de dades en llengua castellana es van fer les mateixes cerques però amb la seva respectiva traducció.

3.4.3 Bases de dades consultades

Amb aquestes combinacions inicials es va procedir a fer la cerca en les següents bases de dades:

Taula 10: Bases de dades consultades en la recerca

Salut	PubMed MEDLINE Biblioteca Cochrane Plus SciELO
Psicologia	PsycINFO (APA) Psicodoc
Educació	ERIC
Ciències Socials	Jstor CSIC Dialnet
Tesis Doctorals	TESEO British library EThOS OATD
Altres consultes realitzades	IRIS WHO Biblioteca Universitat de Brighton Consulta Organització Mundial de la Salut Google Google acadèmics Universitat d'Ankara – Facultat Ciències Socials

3.4.4 Criteris d'inclusió i exclusió

Taula 11: Criteris d'inclusió i exclusió de la recerca

Paràmetre	Criteri
Llengua	Anglesa i Castellana
Dates	≥2003
Disciplines	Salut, Psicologia, Educació, Ciències Socials, Polítiques
Filtres usats	
Revisió per parells – peer review	Sí, sempre que la base de dades ho va permetre com a opció.
Apartats de cerca	Títol / Resum, sempre que la base de dades ho va permetre com a opció.
Filtres addicionals	Veure detall de cerca segons la base de dades consultada.
Metodologia	No límits en metodologia en l'article buscat.
Materials web	Sí
Editorials o articles d'opinió	No
Literatura Gris	No
Tesis i dissertacions	Sí
Factor d'Impacte	No definit
Cercador emprat	Prioritàriament amb Firefox. No obstant, en algun cas es va usar Explorer perquè el Firefox no funcionava adequadament.
Criteri de lectura de títol o resum	<ul style="list-style-type: none"> • Es llegien els títols si el motor de cerca donava menys de 60 resultats, si no, es procedia a fer filtratges addicionals per reduir volum de cerca. • Si el títol orientava cap a l'objectiu de la cerca es feia lectura de resum per confirmar interès.
Criteris exclusió per títol	<ul style="list-style-type: none"> • Referir-se a edats que no eren de la recerca (preescolars, adults...) no exclosos si eren escolars o universitaris. • Referir-se a la mesura de resultats a través dels resultats en salut o estils de vida: consum de substàncies, obesitat... Si el títol no era prou explícit es llegia resum. • Referir-se a habilitats que no són del conjunt d'habilitats proposades per l'OMS l'any 2003: autoeficàcia... • Referir-se a la mesura de constructes psicològics: resiliència...
Criteris exclusió per resum	<ul style="list-style-type: none"> • Referir-se a altres grups d'edats o propostes aïllades d'alguna habilitat/s per a la vida. Mesurar l'autoestima, mesurar el pensament crític... • Confirmació que la mesura dels resultats de la investigació se centrava en estils de vida o altres mesures.
Criteri de selecció com a article rellevant	<ul style="list-style-type: none"> • Que proposés una escala de mesura del conjunt d'habilitats per a la vida proposades per l'OMS independentment de l'any: 1994, 2001, 2003.

Nota de cerca: en tots els motors de cerca si no s'especifica el contrari WHO = World Health Organization OR Pan American Health Organization.

3.5 Fase 2 → Definició conceptual de les habilitats per a la vida OMS 2003

Hi ha un acord en la literatura i en les recomanacions internacionals (AERA, APA and NCME, 2014; Boateng et al., 2018; Medrado & Pérez, 2019; Nemoto & Beglar, 2014) per afirmar que el primer pas en el procés d'elaboració d'un qüestionari es la definició conceptual dels dominis o constructes que es volen mesurar. Segons Haynes 1995 (citada a Boateng, 2018), un domini o constructe fa referència al concepte, atribut o comportament no observat objectiu de l'estudi, i segons els Standards, un constructe és el concepte o característica per al mesurament de la qual es construeix un test.

D'acord amb l'estàndard 1.1 (AERA, APA and NCME, 2014) el constructe o els constructes que la prova té per objecte avaluar s'han de descriure clarament i és un factor clau en l'avaluació de la validesa d'un qüestionari. Un constructe ben definit proporcionarà un coneixement pràctic del fenomen objecte d'estudi, especificarà els seus límits i facilitarà el procés de generació d'ítems i la validació de contingut (Boateng et al., 2018).

En el desenvolupament d'escapes, McCoach et al. (citada a Boateng et al., 2018) o Medrado (Medrado & Pérez, 2019) apunten a la necessitat d'identificar les dimensions dels constructes definits. Macarena de los Santos (De Los Santos-Roig & Pérez-Meléndez, 2013) afirmen que és una pràctica poc habitual que dificulta l'anàlisi de la validesa interna a pesar de ser una recomanació dels Standards. Santos apunta també que aquesta claredat permet analitzar millor la selecció de les conductes (ítems) realitzades en el procés de construcció del qüestionari. Per altra banda, alguns autors (Carretero-Dios & Pérez, 2007; Martínez Arias et al., 2006) assenyalen que els ítems que mesuren un constructe han d'estar representats en una proporció adequada, fet pel qual es fa necessari avaluar que cada dimensió té la seva correspondència amb un nombre adequat i suficient d'ítems.

D'acord amb les orientacions metodològiques anteriors, es va organitzar el treball en tres fases:

- Anàlisi semàntica de les orientacions de cada habilitat donada per la WHO (WHO, 1993, 1994, 2003) consultables a l'annex 1, i elaboració d'una definició inicial.
- Validació de les definicions a partir d'un grup d'experts internacionals a través d'un Delphi a doble volta.
- Identificació de les dimensions de cada habilitat.

3.5.1 Anàlisi semàntica i definició inicial

Conscients que és probable que la naturalesa i la definició de les habilitats per a la vida difereixin segons les cultures i els entorns (WHO, 1993, 1994) i que hi ha hagut dificultats per traduir el concepte entre llengües, apareixent elements o interpretacions addicionals (UNICEF, 2012) es va prendre la decisió d'enriquir el procés amb l'ús de tres llengües: l'anglesa, la castellana i la catalana.

També cal apuntar que els documents de base són dos en llengua anglesa: Life skills education for children and adolescents in schools (WHO, 1994), Skills for Health (WHO, 2003) i un en llengua castellana: Enseñanza en las escuelas de las habilidades para vivir (WHO, 1993).

D'acord amb el paper i impuls que la l'Organització Panamericana de la Salut – OPS¹³ – ha estat desenvolupant en aquesta qüestió, de la tradició, i de l'interès en el context Hispano-Americà del treball en aquestes habilitats es va decidir realitzar el treball amb un grup d'experts en aquesta llengua. Aquest interès es pot observar en què l'únic simposium sobre HpV realitzat en els últims tres congressos mundials de la International Union of Health Promotion and Education – IUHPE – (2016) es va realitzar en llengua castellana en el congrés celebrat a Curitiba, Brasil.

Es van realitzar 6 tasques:

TASCA 1: Traduccions

Es va realitzar una traducció de la llengua anglesa a la catalana i castellana de les orientacions conceptuals de WHO (2003). Es van usar tres diccionaris d'accés electrònic: [wordreferent](#) (Kellogg, 2023), [Linguee](#) (Linguee GmbH, 2023) i [Google Translator](#) (Google, 2023).

TASCA 2: Clarificació semàntica

A partir de la definició de cada paraula-concepte, per a cada llengua, es va realitzar una clarificació semàntica a partir de les diferents accepcions de cada una de les paraules utilitzades. En anglès es va usar el diccionari de la [Universitat d'Oxford](#) (2023). En tots els casos es va mirar si existia el concepte (per exemple “critical thinking”), si no es trobava el concepte, es buscava el sentit literal de les paraules soltes: “personal” i “thinking”. Si el concepte no es trobava en l'Oxford, o bé no era prou ajustat al marc conceptual de les HpV,

¹³ PanAmerican Health Organization – PAHO – en anglès.

es buscava al diccionari de la [Universitat de Cambridge](#) (Cambridge University Press, 2023).

En castellà la clarificació semàntica es va fer amb el [Diccionari de la Reial Acadèmia de la Llengua Espanyola - RAE-](#) (2023) En català la clarificació semàntica es va fer amb el Cercador d'Informació Lingüística de Catalunya – [Optimot](#) - (Generalitat de Catalunya, 2014). Dins l'Optimot es va usar en primera selecció el diccionari de [l'Institut d'Estudis Catalans - IEC-](#) (2014) i si no es trobava, s'usava el cercador del [Centre de Terminologia en Llengua Catalana - termcat](#) – (Generalitat de Catalunya, 2023) o alternativament, ja fora d'Optimot, el diccionari de [Larousse Editorial](#) (2023).

Es van haver de realitzar treballs complementaris: en primer lloc, es va fer un diagrama conceptual per clarificar l'habilitat de l'autoconeixement – Figura 12 – i en segon lloc es va fer una clarificació més extensa al concepte Advocacy – Annex 2 -.

TASCA 3: Recerca de la definició de cada habilitat en diccionaris de psicologia

Es va realitzar una recerca de les paraules de caràcter psicològic (autoestima, assertivitat ...) i altres considerades claus, però sense dimensió estrictament psicològica (teamwork, feedback ...) en tres diccionaris de psicologia: Gran Diccionari de Psicologia de Bloch (Bloch et al., 1996); Diccionari de Psicologia (Dorsch, 1985), i Diccionari de Psicologia de l'APA (2010).

TASCA 4: Anàlisi de la definició equivalent de l'habilitat WHO 1993-94

Les habilitats WHO 2003 són una reformulació de les habilitats del 1993-94, per això també es va tenir en compte aquesta proposta.

TASCA 5: Incorporació d'accepcions similars en altres marcs de treball

No es va trobar cap diccionari internacional de competències o habilitats similars. Es van fer servir complementàriament diversos diccionaris de competències professionals: Barcelona Activa (Ajuntament de Barcelona, 2011) i Harvard Universty (2011), en els quals hi ha definicions àmplies que han aportat informació rellevant.

TASCA 6: Redacció de la proposta de definició integradora

Amb la informació agrupada es va procedir a redactar una definició en llengua castellana i catalana que fos respectuosa amb el sentit original de la definició de la WHO 2003, que és la que es va traslladar als experts del grup Delphi.

Taules disponibles

El resultat d'aquestes sis tasques són un conjunt de taules amb tota la informació agrupada i que van ser la base semàntica per a la proposta inicial de les definicions. A l'annex 2 s'hi poden trobar tres taules:

- Taula de clarificació lèxic-semàntica amb descripció de les paraules clau de cada habilitat segons definició de l'OMS 2003 amb llengua anglesa, castellana i catalana.
- Taula de clarificació conceptual a partir de tres diccionaris especialitzats en psicologia i fonts complementàries de les mateixes paraules que al punt anterior.
- Taula amb la definició proposada, amb notes i observacions, si corresponen.

3.5.2 Validació per grups d'experts

Aquestes definicions es van posar a consideració d'un grup de professionals experts en habilitats per a la vida per ser treballades i evolucionades d'acord amb la metodologia Delphi¹⁴.

Segons Linstone i Turoff (Nasa et al., 2021) la metodologia Delphi es pot definir com una tècnica estructurada per modular un procés de comunicació grupal de manera eficaç en permetre a un grup d'individus fer front a un problema complex. El mètode Delphi es va desenvolupar inicialment per a la previsió empresarial mitjançant la discussió interactiva d'un panell d'experts, assumint que els judicis col·lectius són més valuosos que els individuals (Nasa et al., 2021) i segons Aurora Berra et al (1996), va anar apareixent en diferents contextos professionals com a tècnica per resumir d'una manera sistemàtica les opinions de diferents individus quan aquestes persones tenien opinions molt diferents sobre un tema.

¹⁴ Delphi no és un acrònim per la qual cosa no se li pot assignar un significat a cada lletra. D'acord amb [TERMCAT](#) en la seva accepció en salut, és un "mètode estadístic de prospecció consistent a interrogar repetidament i separadament diversos experts sobre un tema que és objecte d'estudi i confrontar-ne les opinions per intentar arribar a una solució de consens". Segons Linstone i Turoff citats per Nasa (Nasa et al., 2021) "l'origen del terme es va originar a l'antiga mitologia grega i es creia que era el recinte de Pythia (el gran oracle) on es feien profecies per a dictar i dirigir assumptes d'estat vitals."

Seguint Margarita Varela-Ruíz et al. (2012) la tècnica afavoreix la investigació en l'àmbit de les ciències de la salut i una de les forteses que té és no requerir de la presència dels experts i que la dinàmica del manteniment de la informació es pot gestionar a través d'internet. Boateng (2018) apunta que el mètode Delphi per arribar a un consens sobre el constructe és una manera per avaluar la validesa del contingut.

Amb diferents ajustos metodològics diversos autors apunten a tres aspectes clau (Varela, J., 1991; Berra de Unamuno et al., 1996; Varela-Ruiz et al., 2012; Ivan R. Diamond et al., 2014):

- Procés iteratiu: els i les expertes participants en el procés han d'emetre la seva opinió a través de diverses consultes que porten a l'expert a poder fer convergir el coneixement en un o diversos punts clau.
- Anonimat: cap de les persones participants coneix de qui són les aportacions. Els principals avantatges de l'anonimat és que evita les influències de poder entre els i les participants. La gestió de la comunicació la realitza l'equip investigador per la qual cosa no s'estableix una interacció directa entre els experts.
- Realimentació o feedback controlat: abans de l'inici de cada ronda, l'investigador transmet el coneixement inicial sobre la qüestió com a conjunt. En les diferents rondes es poden destacar algunes aportacions rellevants, les postures discordants o informació addicional demanada per algun/una experta. La realimentació a través de l'anàlisi de l'equip investigador permet la circulació d'informació entre els experts i facilita establir un llenguatge comú.

D'acord amb això es va seguir la següent seqüència metodològica per correu electrònic.

I – Aportacions a doble volta

- Lectura i anàlisi de les definicions proposades.
- Primeres aportacions del grup d'experts amb màxima obertura.
- Anàlisi de les aportacions i primer ajust de les definicions.
- Primera devolució del treball al grup d'experts.
- Segona onada d'aportacions amb intenció integradora.
- Anàlisi d'aportacions i segon ajust de les definicions.
- Segona devolució del treball al grup d'experts.
- Recollida final d'aportacions de tancament.

II - Validació

- Validació del grup d'experts. Enviament als experts i aportacions estrictament puntuals.
- Tancament i devolució al grup d'experts.

3.5.3 Composició del grup d'experts

El grup de professionals es va crear a partir d'informants clau i a través de la tècnica de bola de neu. Es van identificar i invitar 20 experts castellà parlants, 13 dels quals van acceptar. Característiques de la mostra acceptant:

- Edat mitjana: 52,2 (σ :9,6)
- Sexe: 62 % dones
- Anys experiència en el treball en HPV: 16,5 (σ :8,1)
- Països de procedència: 4 (Estat Espanyol, Colòmbia, Mèxic i Puerto Rico). Un 62 % del continent sud-americà.
- Formació: 1 Metge, 1 Infermera, 4 Pedagogs/es, 4 Psicòlegs/es, 1 Sociòloga i 2 Comunicadors/es Socials. Tres amb títol de Doctor/a.
- Àmbit intervenció: 77% intervenció comunitària i 33% docència universitària.
- Ètnia: 2 persones indígenes (15%), la resta europeus o descendents europeus.

3.5.4 Treball del grup d'experts

Als experts se'ls va enviar les definicions amb el document oficial de la WHO (2003) i la traducció al castellà.

Se'ls va demanar que fessin arribar les seves observacions, comentaris, suggeriments o dubtes en tres direccions:

- Valoració i ajust conceptual: si a partir de la seva expertesa, la definició proposada s'ajustava al que ells entenen que significa cada habilitat i al sentit de la definició WHO 2003, i ajustos conceptuals que permetessin millorar-la.
- Millora de la comprensió: ajustaments que facilitessin la seva lectura, entendre el sentit, fer-les més comprensibles, més gestionables. Ajustos de redacció o de llenguatge.

- Valors. El treball a partir d'HpV està intrínsecament lligat a una proposta de valors. Es va procurar que les definicions fossin asèptiques en aquest sentit. Es va demanar als experts que fossin sensibles a aquest fet i si detectaven que la definició ja n'estava incorporant de forma explícita ho fessin notar.

3.5.5 Integració de les aportacions

Els experts feien aportacions a títol individual i no sabien les aportacions de la resta del grup, ni durant el procés ni en la devolució. Així les seves aportacions no es veien influenciades en cap moment per les dels altres.

Les aportacions van ser integrades a les definicions d'acord amb els principis de pertinença i rellevància valorades a partir d'un procés d'anàlisi del doctorant basada en l'anàlisi de continguts¹⁵ de les aportacions i la triangulació.

No es va establir debat entre els experts tot i que l'equip de recerca si que va dialogar amb els experts per clarificar o ampliar informació.

El procés es va realitzar on-line. No es va fer cap sessió presencial ni comunicació telefònica ni videoconferència.

3.5.6 Identificació de les dimensions

A partir de les definicions i d'acord amb la literatura es va procedir a la identificació de dimensions de cada habilitat. La taula 12 mostra un exemple de la divisió d'una definició en dimensions.

Aquesta divisió va ser útil per:

- Facilitar la correspondència dels ítems dels qüestionaris identificats amb cadascuna de les dimensions.
- Identificar el nombre d'ítems assignats a cada dimensió i avaluar la proporcionalitat.
- Identificar si hi havia alguna habilitat sense ítems.
- Identificar si hi havia alguna dimensió sense ítems.

15 En la majoria de casos les aportacions van conduir a reestructuracions gramaticals de les frases per millorar el sentit i a concrecions semàntiques dels significats d'algunes paraules per millorar la concreció.

Taula 12: Identificació de dimensions de l'habilitat de cooperació i treball en equip

Cooperación y trabajo en equipo	
Es la capacidad de implicarse y colaborar de forma flexible con otras personas, para alcanzar objetivos comunes; promover relaciones que permitan compartir dudas, ilusiones, expectativas, fracasos, éxitos, responsabilidades; expresar respeto, reconocimiento y valorar la diversidad y las contribuciones de los demás; que el todo es mejor que la suma de las partes, y que, los objetivos individuales deberían ser compatibles con los objetivos comunes; con la conciencia de los recursos y limitaciones personales poniéndolos al servicio de los objetivos comunes.	
Partes de la Definición	Dimensiones
Es la capacidad de implicarse y colaborar de forma flexible con otras personas,	Implicarse y colaborar
	Flexibilidad
para alcanzar objetivos comunes;	Objetivos comunes
promover relaciones que permitan compartir dudas, ilusiones, expectativas, fracasos, éxitos, responsabilidades;	Promover relaciones para poder compartir
expresar respeto, reconocimiento y valorar la diversidad y las contribuciones de los demás;	Respeto y reconocimiento a la diversidad
	Respeto, reconocimiento y valor a todas las aportaciones
que el todo es mejor que la suma de las partes, y que,	El todo es más que la suma de las partes
los objetivos individuales deberían ser compatibles con los objetivos comunes;	Compatibilidad objetivos personales y grupales
con la conciencia de los recursos y limitaciones personales	Recursos y limitaciones personales
poniéndolos al servicio de los objetivos comunes.	Estar al servicio común

3.5.7 Materials complementaris pel grup d'experts

Si bé en la majoria d'habilitats el treball d'estudi semàntic va ser suficient per realitzar una proposta inicial de definició al grup d'experts, en el cas de l'autoconeixement, va ser necessari construir un diagrama conceptual per poder clarificar la proposta i que el grup d'experts pogués interpretar-la amb tota la seva complexitat.

Per això, en la informació facilitada al grup d'experts es van afegir dos materials complementaris: La definició amb notes aclaridores de la taula 13 i el diagrama conceptual de l'habilitat a partir de la informació de l'OMS de la figura 12 contrastat per dos psicòlegs.

Taula 13: Definició autoconeixement amb notes aclaridores

Autoconeixement
<p>És la capacitat de prendre consciència del nostre ser, caràcter, formes de ser, actuar i interactuar; de les nostres fortaleses i debilitats, carències i potencialitats, gustos i disgustos. Requereix consciència de l'existència d'un mateix (1) i d'un mateix en interacció amb l'entorn. Suposa construir holísticament una imatge pròpia del que s'és (2), reconèixer-se en aquesta imatge (3) i atorgar-li un valor (4), que permet confiar, o no, en les pròpies capacitats per abordar els reptes de la vida (5) i interactuar-hi. La capacitat d'avaluar el propi comportament (6) permet controlar-lo (7), millorar la capacitat de modificar-lo (8) i aprofundir en un mateix.</p> <p>(1)Autoconsciència,(2)Autoimatge,(3)Autoconcepte,(4)Autoestima,(5)Autoconfiança,(6)Autoavaluació, (7)Autocontrol,(8)Autoregulació</p>

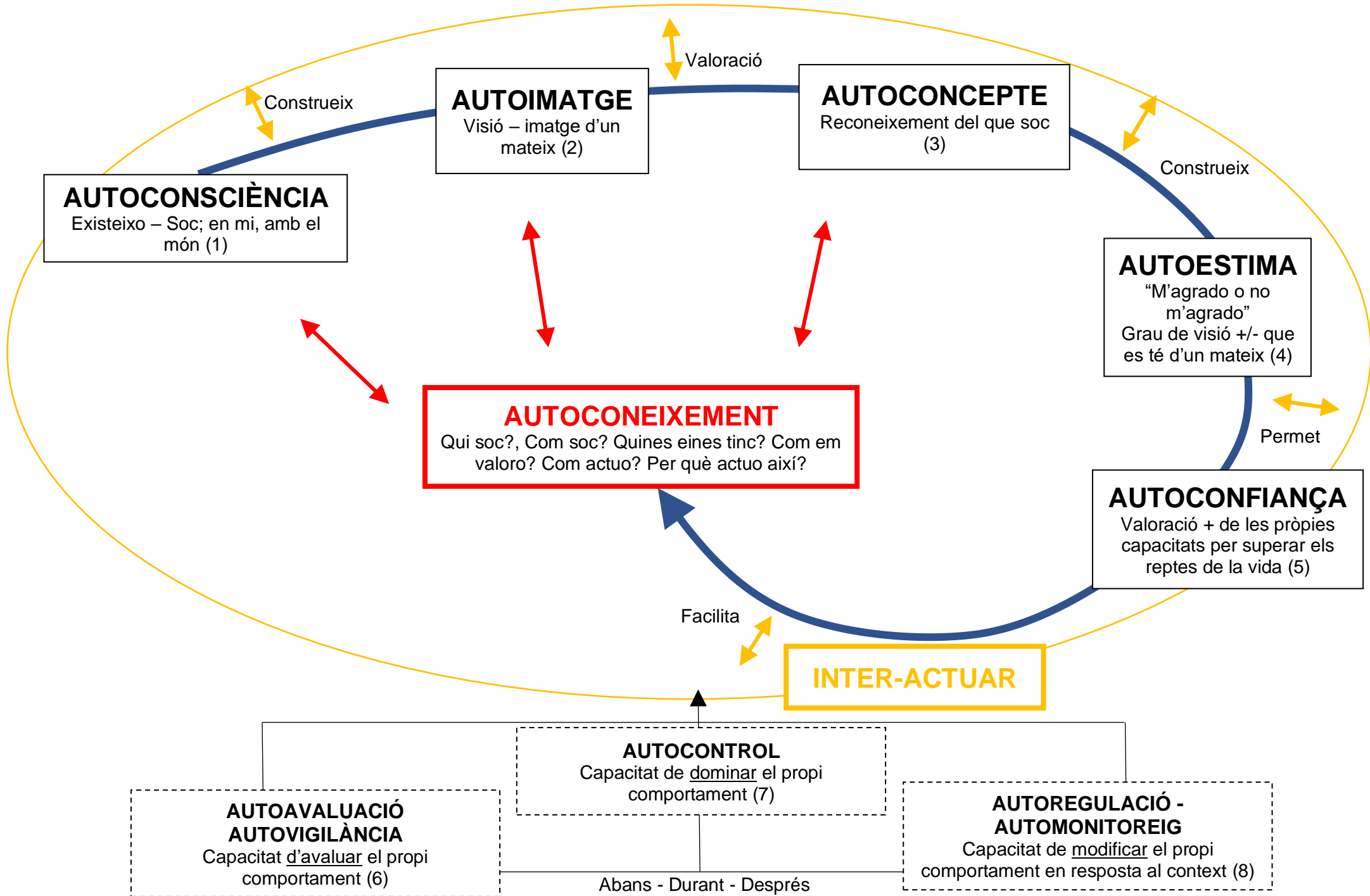


Figura 12: Diagrama conceptual de l'autoconeixement. Elaboració pròpia.

3.6 Fase 3 → Recerca de qüestionaris existents

Boateng et al. (2018) proposen i consideren una bona pràctica la construcció d'ítems a partir de la combinació de mètodes deductius i inductius i no només d'una aproximació teòrica (Clark & Watson, 1995).

- Els mètodes deductius consisteixen en proposar una bateria d'ítems per a cada habilitat a partir d'ítems de qüestionaris ja validats; i el inductius consisteixen en la redacció d'una bateria d'ítems amb tècniques observacionals o exploratòries. Així, Ana Hernández et al. (2020) apunten que quan hi ha una necessitat de mesurar un tret o competència específica, els investigadors solen traduir i adaptar proves que s'han desenvolupat i validat en altres cultures, enlloc de desenvolupar una nova prova des de zero.
- L'aproximació teòrica es basa en la teoria psicològica que sustenta el constructe (Clark & Watson, 1995; Medrado & Pérez, 2019; Messick, 1994), la seva correspondència en comportaments (Clark & Watson, 1995; De Los Santos-Roig & Pérez-Meléndez, 2013; Messick, 1994).

Valorant la possibilitat de trobar un extens repertori de qüestionaris ja validats es va procedir a una combinació de mètodes: el deductiu, procedint a realitzar un motor de recerca per a cada habilitat, i una aproximació teòrica per aquelles habilitats per a les quals no es trobés cap qüestionari.

Es va procedir de la següent manera:

- Es va construir un motor de recerca per a cada habilitat utilitzant tres bases de dades: una de salut, una de psicologia i una de social, combinant alhora dues llengües, l'anglesa i la castellana.
- A partir dels resultats dels motors de recerca es van seleccionar aquells qüestionaris existents en què la definició de l'habilitat fos conceptualment equivalent o molt similar i que estiguessin psicomètricament validats.
- Redacció d'ítems nous basats en una aproximació teòrica (teoria del constructe i comportaments esperats), segons metodologia descrita en l'apartat d'Anàlisi, selecció i redacció d'ítems.

3.6.1 Motors de recerca per habilitat

D'acord amb el que s'acaba de comentar, es va treballar amb bases de dades de tres àmbits diferents per diversificar la recerca i abraçar diferents àmbits (social, psicologia, educació, salut...) en què les habilitats per a la vida poden tenir aplicació:

- [APA PsycInfo](#) (ProQuest, 2023) → és una base de dades publicada per l'American Psychological Association. Està considerada una de les més importants i fiables en el camp de la psicologia. Conté també informació sobre ciències afins com la psiquiatria, la sociologia, l'antropologia, l'educació, etc. Inclou més de 5,3 milions de referències interdisciplinàries des de 1967. El 99% dels títols que conté PsycINFO han estat revisats per parells.
- [Pubmed](#) (American National Library, 2023) → Pubmed es el buscador de MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online) que és una base de dades bibliogràfica de ciències de la vida i informació biomèdica. Recopilada per la Biblioteca Nacional de Medicina (NLM) dels Estats Units. Conté més de 35 milions de referències. MEDLINE és una base de dades ineludible en l'àmbit de les ciències de la salut.
- [Dialnet](#) (Universidad de la Rioja, 2023) → Dialnet és un dels portals bibliogràfics més grans del món en els àmbits de les ciències humanes i socials. Fundat el 2001, actualment conté més de 7,9 milions de referències de les quals el 66% estan editades en castellà.

Per a cada habilitat es va construir una taula amb els paràmetres bàsics dels motors de recerca adaptats a les diferents bases de dades i als seus resultats. En aquesta taula s'hi recollien els diferents motors de recerca de per a cada base de dades i els resultats. A la taula 14 es troben descrits els diferents apartats de la taula de treball i a la taula 15 un exemple. La resta de taules es poden trobar a l'annex 3.

La recerca es va iniciar el 2015 i el motor de Pubmed es manté actiu.

Taula 14: Descripció dels camps de les taules per la construcció dels motors de recerca de qüestionaris per a cada habilitat

Críteris	Contingut dels camps de les taules de treball (taula 15)
Base de dades	Nom de la base de dades; Psyinfo / Pubmed/ Dialnet
Paraules clau	Paraules (conceptes ¹⁶) que composaven cada habilitat → resultats (nombre de referències trobades sense cap filtre) Concepte A → resultats Concepte B → resultats Conceptes posats junts A + B → resultats A Pubmed es va filtrar inicialment per títol i resum. Psyinfo i Dialnet no permetien filtre inicial per títol i resum.
Paraules clau + skills	Resultats anteriors amb el filtre skills (Psyinfo i Pubmed) i habilitades (Dialnet)
Filtres	Filtres per acotar les recerques en funció de les característiques de cada base de dades. Filtres comuns Psyinfo i Pubmed → Any, edat, humans, llengües. Filtres Psyinfo → abstract Filtres Dialnet → filtre per matèria (psicologia i educació), castellà. No hi ha filtre per títol/abstract.
Paraules clau + skills + filtres + ...	Cada conjunt de filtres es creuava finalment amb quatre paraules clau: <ul style="list-style-type: none"> • Qüestionari • Test • Autoinforme • Escala
Articles identificats	Nombre d'articles resultants dels diferents motors de recerca en les tres bases de dades segons els diferents filtres, les sumes segons base de dades i la suma total.
Revisats a lectura resum	Nombre d'articles revisats per títol i resum (abstract).
Revisats a text complet	Nombre d'articles revisats a lectura completa.
Qüestionaris identificats	Nombre de qüestionaris identificats de forma preliminar.
Qüestionaris seleccionats	Nombre de qüestionaris seleccionats segons criteris de selecció.
Observacions	Observacions de la recerca.

Casuístiques identificades

Durant la realització dels treballs es van identificar les següents casuístiques que van fer que la cerca de cada habilitat no es pogués tancar fins haver-les tancat totes. Aquestes van ser:

- En la recerca d'una habilitat s'identificaven articles que feien referència a una altra habilitat.
- Els resultats de la recerca d'un motor podien incloure articles ja identificats en altres motors.

¹⁶ D'acord amb els Estàndards per a Proves Educatives i Psicològiques (AERA, APA and NCME, 2014) el mot adequat seria constructe. Validesa, antecedents pàgina 11.

- En algunes ocasions, quan el resultat era molt baix, a banda de “qüestionari / test / autoinfome o escala” també es van usar les paraules “instrument o medicació”.
- En els casos en què la cerca no va donar cap resultat es va complementar amb una recerca lliure a [Google sholar](#)¹⁷
- Malgrat que la recerca es realitzava fins a l’any 2000 es van recollir tots els articles identificats independentment de la data. Aquesta decisió es va prendre quan es va comprovar que alguns qüestionaris que encara s’utilitzen actualment daten d’anys anteriors.

¹⁷ Google sholar → Cercador de Google que indexa el text complet o les metadades de literatura científic-acadèmica de gran quantitat de formats i disciplines.

Taula 15: Taula de resultats dels motors de recerca per habilitat (exemple Comunicació Interpersonal)

Habilitat → Comunicació interpersonal												
És la capacitat, d'acord amb la dignitat humana, d'establir una connexió dialògica amb altres persones; crear un clima propici i usar l'escolta activa perquè totes les persones puguin expressar-se, de forma verbal i no verbal, coherentment amb el que senten, pensen i necessiten; per la qual cosa la interacció sigui significativa i profitosa per a totes elles. Aquesta capacitat se sustenta en la voluntat personal de comunicar-se, el respecte a la diversitat i la consciència de la influència de la cultura i el context.												
Base de dades	PsyINFO -APA				Pubmed – MEDLINE				Dialnet			
Paraules clau	Communication → 429.624 Interpersonal communication → 17.828				Communication → 228.204 (Title/abstract) Interpersonal communication → 1.410				Comunicación → 143.181 Comunicación interpersonal → 1.332			
Paraules clau + skills	Interpersonal communication skills → 2.620				Interpersonal communication skills → 391				Comunicación interpersonal habilidades → 399			
Filtres	Abstract Any >2000 Human Adolescents English or Spanish				Any >2000 Humans Adolescent: 12-18 years English or Spanish				Any >2000 Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos			
Paraules clau + skills + filtres + (qüestionari, test...)	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala
Articles identificats	2	5	3	5	155	134	34	141	69	17	8	39
	15				464				133			
Revisats a lectura resum	610											
Revisats a text complet	17											
Qüestionaris identificats	7											
Qüestionaris seleccionats	2											
Observacions												

Es poden trobar totes les taules de resultats als annexos.

3.6.2 Paràmetres i criteris de selecció d'articles

Per a la selecció dels articles retornats per les bases de dades es van establir diversos criteris. Els articles es preseleccionaven a partir de la lectura de títol i resum (Abstract) i en cas de dubte o manca d'informació es revisava la metodologia.

Els paràmetres i criteris es detallen a les taules següents:

Taula 16: Paràmetres i criteris de selecció d'articles

Paràmetre	Criteri	Metodologia de presa de decisions
Edat	Preferentment adolescents entre 12 i 18 anys	<ul style="list-style-type: none"> Inclusió de qualsevol article amb referències més o menys a adolescència com ara estudiants, infants, joves, etc. Si la resta de criteris semblaven adequats es va obrir la selecció a qüestionaris d'altres edats.
Població	Normalitzada	<ul style="list-style-type: none"> S'exclouen de la revisió aquells articles destinats específicament a persones amb patologies psicològiques, psiquiàtriques o bé amb trastorns conductuals o bé amb consums de substàncies o persones en tractament.
Definició habilitat	Similitud conceptual en relació amb les definicions del grup d'experts	<ul style="list-style-type: none"> Existència de l'habilitat (ús del mateix terme) o una descripció en el títol o resum en què es pogués trobar una certa equivalència amb la definició del grup d'experts. En el cas de Negociació i Refús es va usar l'equivalència amb assertivitat.
Qüestionari	Ús d'algun qüestionari per a mesurar l'habilitat	<ul style="list-style-type: none"> Selecció directa de l'article si es citava un qüestionari en el títol o bé en el resum. Si els dos criteris anteriors (edat i similitud conceptual eren positius) però no es citava l'instrument a títol/resum es buscava a metodologia.
Altres	<ul style="list-style-type: none"> Es van incloure tesis doctorals. 	

Es van incloure a la recerca articles identificats indirectament a partir de la revisió bibliogràfica dels articles. Es va prendre aquesta decisió pel fet que molt articles citaven l'ús d'un o diversos qüestionaris però no els mostraven. En aquests casos, a partir de la literatura citada en els respectius articles, s'han identificat i buscat aquests qüestionaris i posteriorment se n'ha analitzat la pertinença per a la tesi (per a més informació vegeu criteris de selecció de qüestionaris).

3.6.3 Paràmetres i criteris de selecció de qüestionaris

A partir dels articles seleccionats es va procedir a analitzar els qüestionaris identificats que estiguessin psicomètricament validats i en què la definició de l'habilitat fos conceptualment equivalent o molt similar d'acord amb els paràmetres i criteris de selecció següents:

Taula 17: Paràmetres i criteris de selecció de qüestionaris

Paràmetre	Criteri	Metodologia de presa de decisió
Definició habilitat	Similitud conceptual en relació amb les definicions del grup d'experts	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi de la descripció de l'habilitat i anàlisi de l'equivalència amb la usada a la tesi. En cas que no hi hagués la definició conceptual, s'avaluava pel context o amb l'anàlisi dels ítems en cas de ser-hi. En tots dos casos, si la similitud era alta es donava com a vàlida, en cas contrari es descartava.
Validació edat	Validat en algunes de les edats de l'interval emprat a la tesi: 12 -18 anys	<ul style="list-style-type: none"> Selecció del qüestionari si interval d'edat era entre 12 -18 o concepte adolescents. En el cas que el qüestionari definís l'edat per intervals es seleccionava si l'interval incloïa alguna de les edats de l'interval buscat 12-18. Per exemple, si l'interval era de 16-20 anys o bé si era de 10 a 12. En el cas d'usar el terme jove, es buscava que el qüestionari inclogués la definició adolescent o interval 12-18. En el cas d'usar el terme infants, adults o equivalents no se seleccionaven.
Alfa de Cronbach	Puntuació mínima 0,6	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi d'alfa de Cronbach amb valor mínim 0,6 a la puntuació global del test. En cas de testos multifactorials Vrande (Vrande, 2009) o Díaz Posada (Díaz Posada et al., 2013) només es van usar els factors amb alfa de Cronbach superiors a 0,6.
Ítems	Accés als ítems Claredat dels ítems en relació amb les dimensions/habilitat	<ul style="list-style-type: none"> Tenir els ítems del qüestionari de forma directa o bé indirecta (altres articles o treballs acadèmics). Es descartaven els qüestionaris que malgrat obtenir els ítems no se sabia la seva relació amb les possibles dimensions de l'habilitat.
Tipologia de test	Ser un test autoadministrat	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi de la tipologia de test segons els apartats de metodologia o instruments, seleccionant exclusivament els autoadministrats exclouent per exemple els observacionals o els qüestionaris d'avaluació de competències per tasques.
Llengua	Anglès/Castellà	<ul style="list-style-type: none"> Selecció de qüestionaris en llengua anglesa o castellana.
Pagament	Gratuïtat si/no	<ul style="list-style-type: none"> Selecció d'articles d'accés lliure (no pagament).

Alfa de Cronbach en la selecció de qüestionaris

Alfa de Cronbach “ α ”, i malgrat ha rebut diverses crítiques (Bisbe et al., 2006; Frías-Navarro, 2022), és la via usada amb més freqüència per estimar el coeficient de fiabilitat (Boateng et al., 2018; Frías-Navarro, 2022; Martínez Arias et al., 2006; Muñoz, J., 2018; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Dolors Frías-Navarro (2022) va realitzar una anàlisi de 10 autors Hair -1998, Nunnally et al. -1994, Loewenthal - 1996, Gerorge y Mallery - 2003, Gliem y Gliem - 2003, , Hub, et. al. - 2006, Kaplan et al - 1982, Loo - 2001, i Shrestha – 2021, a partir de la qual recomanen que valors de Cronbach majors de 0,7 es considerarien òptims per decidir si el conjunt d'ítems és consistent amb la mesura del constructe. Altres autors consideren 0,7 simplement com acceptable (Boateng et al., 2018).

Per altra banda, Robinson et al. (1991) citat per Linda Dalhberg et al. (2005) i Loewenthal (1996) i Hub, et. al. (2006) citats per Frías-Navarro (2022) suggereixen que una alfa de 0,6 podria ser acceptable a escales per un mínim de 10 ítems o bé per estudis exploratoris.

D'acord amb aquests autors es va decidir usar 0,6 com a criteri de tall en la selecció dels qüestionaris. En el cas de qüestionaris multifactorials es va decidir usar només els factors que complissin el mateix criteri, per tant, descartar els factors amb alfes menors de 0,6. Això va suposar, per exemple, limitar l'ús d'algunes dimensions de Díaz (solució de problemes, gestió de l'estrès) i de Vrandá (presa de decisions, gestió de les emocions, gestió de l'estrès) que no arribaven a aquest llindar.

A partir de l'anàlisi de qüestionaris se'n van identificar 18 amb una Alfa de Cronbach $> 0,6$ sobre 56 qüestionaris que complien la resta de requisits (definició, edat, ítems i tipologia de test) fet que suposa un 32% dels qüestionaris. Per altra banda només el qüestionari d'Amanda Rodrigues-Franco (2018) referencia alternativament Omega de McDonald com a coeficient de fiabilitat pel que es feia inviable usar aquest coeficient, que per altres motius no es va incorporar al grup de qüestionaris usats.

3.7 Fase 4 → Construcció del qüestionari

Diversos autors (Boateng et al., 2018; Carretero-Dios & Pérez, 2007) consideren essencial la claredat en el procés de construcció dels ítems ja que són l'expressió operativa dels components a avaluar. Per aquests autors, cal mostrar les taules que especifiquin els processos i fonamentacions de la prova i quins ítems són rellevants per a cada component,

motiu pel qual es procedeix a detallar metodològicament cadascuna de les fases realitzades i mostrar una taula per exemplificar-ne el procés¹⁸.

En el procés de construcció del qüestionari es van haver d'abordar tres qüestions preliminars:

- El nombre d'ítems que calia per fer el treball de camp;
- Les característiques de la seva redacció, i
- El tipus d'escala per mesurar-los.

Posteriorment es van seguir les fases proposades a l'esquema de la recerca.

3.7.1 Nombre d'ítems

Cal considerar diversos factors a l'hora de valorar el nombre d'ítems d'un qüestionari. Per un costat, el nombre d'ítems d'un qüestionari afecta a la seva fiabilitat (Alcaraz et al., 2020; Muñiz, J., 2018), com més ítems, millor es pot mesurar un constructe; però per altra banda, la llargada del qüestionari pot comportar una major càrrega pels participants (avorriment, cansament) la qual cosa pot comportar també una major taxa d'abandonament (Alcaraz et al., 2020). Això, ha portat a alguns autors com Sara Konrath et al. (2018) a defensar qüestionaris d'un o dos ítems, però altres autors només n'aconsellen l'ús en circumstàncies molt determinades degut a diverses limitacions psicomètriques (Woods & Hampson, 2005).

També hi ha una diferència entre el nombre d'ítems finals d'un qüestionari i el nombre d'ítems d'un qüestionari en els processos de validació preliminars. Pel que fa al primer, es considera que entre 6 i 8 ítems són suficients per mesurar un constructe (Nemoto & Beglar, 2014). Pel que fa al segon cas, que és el que ens ocupa, Boateng et al (2018) proposen que sigui el doble del nombre de l'escala desitjada, tot i que Nemoto i Beglar apunten que pilotar-ne entre 10 i 12 per constructe, són suficients per realitzar la prova pilot i per seleccionar posteriorment els de millor rendiment.

Finalment, es va considerar convenient afegir un altre factor complementari als esmentats. D'acord amb la literatura, allò ideal és pilotar per a cada constructe (habilitat) entre 10 i 12 ítems, però una anàlisi de les dimensions ens mostrava una necessitat desigual d'ítems en cada habilitat. El nombre de dimensions per habilitat, no és homogeni (Taula 18): per exemple, la Cooperació i el treball en equip presenta 10 dimensions, el doble que l'Empatia,

¹⁸ Totes les taules es troben disponibles als annexos.

l'Advocacia o la Gestió de l'estrès, que en presenten 5. D'acord amb això, es va plantejar el treball de proposta d'ítems tenint en compte l'abast i la complexitat conceptual de les dimensions. Aquest fet explica que la distribució d'ítems no sigui lineal.

Taula 18: Nombre de dimensions de cada habilitat

	Nombre de dimensions
Comunicació interpersonal - Ci	8
Negociació i refús - Nr	8
Cooperació i treball en equip – Cte	10
Empatia - E	5
Advocacia i compromís social - Acs	5
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	6
Pensament crític - Pc	8
Autoconeixement - A	8
Gestió de les emocions - Gem	9
Gestió de l'estrès - Ges	5
	72

D'acord amb aquestes recomanacions es va proposar testejar un qüestionari de 100 ítems i l'elaboració d'una proposta de 188 ítems (Taula 19) per a què el grup d'experts pogués fer-ne una valoració i seleccionar-ne els més adequats.

Taula 19: Nombre d'ítems proposats al grup d'experts.

HABILITATS INTERPERSONALS I DE COMUNICACIÓ	Nombre ítems proposat
Comunicació interpersonal	20
Negociació i refús	18
Cooperació i treball en equip	21
Empatia	19
Advocació i Compromís Social	19
PRESA DE DECISIONS I PENSAMENT CRÍTIC	
Presa de decisions i solució de problemes	19
Pensament crític	16
HABILITATS D' AFRONTAMENT I AUTOGESTIÓ	
Autoconeixement	20
Gestió de les emocions	18
Gestió de l'estrès	18
	188

3.7.2 Ítems negatius

No hi ha unanimitat en la literatura sobre l'ús d'ítems negatius o invertits i el seu ús és com a mínim controvertit (Morgado et al., 2018; Muñiz, J., 2018; Suárez-Alvarez et al., 2018), per la qual cosa es desaconsella (Nemoto & Beglar, 2014) i, per tant, es recomana la redacció en una sola direcció amb preferència als redactats en positiu (Wolfe & Smith, 2007).

D'acord amb això, durant el procés es van respectar els formats originals dels ítems i en la fase de correcció lingüística es van convertir a positius. Els ítems negatius estan identificats durant tot el procés amb el símbol (-) que els acompanya.

3.7.3 L'escala Likert

Seguint a Cronbach (Medrado & Pérez, 2019), amb l'instrument que plategem s'avalua el comportament habitual de les persones, sense requerir respostes correctes. En aquesta tipologia de testos s'usen preferentment escales *tipus Likert* (Matas, 2018) on recorrent a diferents afirmacions (ítems, reactius, preguntes) la persona ha de respondre el seu nivell d'acord o de desacord. Les escales tipus Likert també s'usen per mesurar constructes psicològics (Nemoto & Beglar, 2014), comportaments i, en general, variables subjectives (Alwin et al., 2018).

Actualment, no hi ha un consens clar sobre l'estructura òptima de les escales en quan al nombre d'opcions o alternatives de resposta, ni pel que fa una posició intermitja (Matas, 2018), ni sobre l'ús d'ítems o reactius inversos (Suárez-Alvarez et al., 2018), ni sobre la unipolaritat o bipolaritat dels constructes ni el nombre de punts de les escales per mesurar-los (Alwin et al., 2018).

En relació amb el número de categories de resposta, la formulació tradicional d'escales Likert s'han construït sobre 5 punts, tot i que se n'usen altres escalats que poden anar des de 2 fins a 11 (Alwin et al., 2018). Alguns estudis apunten que la confiabilitat augmenta si les alternatives s'escalen de 4 a 7 (Boateng et al., 2018; Matas, 2018). Segons els àmbits es proposen diferents alternatives, i en salut, Boateng recomana escales de 7 punts per a ítems bipolars, o de 5 per a ítems unipolars.

Segons Alwin et al. (2018), una variable subjectiva és, per definició, una variable latent, cosa que la fa més difícil de mesurar perquè és una tendència a través d'un continu (per exemple, estar d'acord o en desacord; desaprovar o aprovar; etc.) i generalment es

considera que es pot mesurar la direcció (estar d'acord o en desacord) dels comportaments i la seva intensitat (estar molt o poc d'acord o en desacord). La proposta de Likert és bona en aquest sentit perquè permet mesurar, alhora, la direcció i la intensitat posant un punt neutre (Alwin et al., 2018).

Pel que fa a l'ús d'una posició intermitja, la construcció d'escala tipus Likert permet escales neutres, d'intenció o ambivalència (nombre d'opcions imparell) o bé escales forçades (nombre d'opcions parell) (Allen & Seaman, 2007; Matas, 2018) que forcen a una major discriminació (Martínez Arias et al., 2006). Alguns estudis han apuntat la possibilitat d'afegir a les escales l'alternativa "sense opinió", "no opino" o "no sé" (Alwin et al., 2018; Matas, 2018) i altres autors argumenten en favor de la construcció d'escala forçades (Nemoto & Beglar, 2014), especialment en escales bipolars (Alwin et al., 2018).

Per tant, si bé hi ha un acord en escales properes a 7 no hi ha un acord sobre la redacció d'escala neutres o forçades, ni tampoc en l'ús d'escala unipolars o bipolars. A partir d'aquí, i seguint Alwin, Boateng, i Nemoto proposem una escala bipolar forçada de 6 punts.

3.7.4 Traducció dels ítems

Les directrius aconsellades per traduccions transculturals (AERA, APA and NCME, 2014; Beaton et al., 2000; International Test Comision, 2017; Muñiz et al., 2013; Wild et al., 2005) s'apliquen en la traducció de qüestionaris complets però no fan cap referència a la traducció ni a l'adaptació d'ítems concrets. Per aquest motiu no s'han realitzat traduccions transculturals dels qüestionaris perquè en cap cas s'ha usat un qüestionari íntegrament sinó que s'han adaptat ítems concrets de diversos qüestionaris.

Així, malgrat no té sentit l'aplicació estricta d'aquestes recomanacions, sí que s'ha considerat oportú tenir-les en compte d'acord amb l'anàlisi realitzada a la taula 20: Anàlisi de les recomanacions de la Guia per la Traducció i Adaptació de Tests de la ITC.

Taula 20: Anàlisi de les recomanacions de la Guia per la Traducció i Adaptació de Tests de la ITC

Directriu		Aplicació a la tesi doctoral	
Precondicions	PC-1 Drets de propietat intel·lectual	No	No s'usa el qüestionari sencer, que és el que està protegit, sinó elements concrets del qüestionari com ara "em sento trist", sobre els quals ningú té els drets. Per altra banda s'han agafat qüestionaris oberts i s'han descartat els qüestionaris protegits explícitament per propietat intel·lectual.

	PC-2 Avaluació solapament definicions i constructes entre poblacions	Sí	Es va analitzar que els constructes d'avaluació entre grups lingüístics i culturals fos fonamentalment el mateix.
	PC-3 Minimitzar la influència de les diferències culturals i lingüístiques	Sí	Es va recollir informació per analitzar la "distància lingüística i cultural" entre les persones participants del treball de camp.
Directrius de desenvolupament de la prova	TD-1 Assegurar els processos de traducció i adaptació	No	No es van identificar traductors amb coneixement i experiència en els continguts de la prova i la traducció dels ítems la va realitzar el doctorant sense el suport de traductors nadius.
	TD-2 Màxima idoneïtat en l'adaptació	Sí	Es va vetllar perquè la llengua fos la més natural i acceptable per a la població de destí. En aquest sentit es va realitzar un grup de validació amb adolescents i un de validació amb llengua castellana. Finalment es van sotmetre tots els ítems a revisió lingüística per part d'una filòloga en llengua castellana i d'una filòloga en llengua catalana.
	TD-3 Instruccions, contingut i significat similar	Si	S'han usat revisors nadius en les dues llengües. S'ha realitzat el treball de camp en dues mostres diferents, una catalana (Catalunya) i una castellana (Estat Espanyol).
	TD-4 Adequació dels materials a la població prevista	Si	Es va dispensar el qüestionari digital entre alguns professionals per validar la usabilitat i la comprensibilitat de la prova i també es va realitzar de forma no sistemàtica a adolescents.
	TD-5 Recollida de dades pilot	Si	Es va realitzar el treball de camp amb la recollida de dades per a l'anàlisi dels ítems, avaluació de la fiabilitat i la seva validesa.
Directrius de confirmació	C-1 Selecció de la mostra: mida i representativitat	Si	Es va realitzar el treball de camp a través de mostreig per bola de neu per internet i no es va seguir el criteris segons consta a les limitacions.
	C-2 Proves estadístiques rellevants d'equivalència	No	No es realitza anàlisi comparatiu d'equivalència entre qüestionaris, ja que no pertoca.
	C-3 Fiabilitat i Validesa	Si	Es van calcular els estimadors de fiabilitat i validesa i es van seguir les recomanacions de validesa interna dels Estàndards per a Proves Educatives i Psicològiques (AERA, APA and NCME, 2014).
	C-4 Vinculació escales puntuacions	No	No es van vincular escales de puntuació diferents segons les versions lingüístiques del qüestionari.
Guies d'administració	No corresponen		La tesi no ha inclòs l'elaboració de materials, instruccions, etc. per a l'administració del test
Escales de puntuació i	SSI-1	Si	La tesi ha validat el qüestionari en català i castellà i ha comparat els resultats obtinguts d'acord amb les limitacions de la metodologia utilitzada.

directrius d'interpretació	Interpretació de diferències de puntuació		
	SSI-2 Comparació de puntuacions	Si	D'acord amb les diferències mostrals (n=CAT i n=CAS) no s'han realitzat anàlisis d'enllaçar o d'equiparació entre diferents grups lingüístics.
Directrius de documentació	Doc-1 Aportar documentació tècnica	No	No es realitza anàlisi comparatiu d'equivalència entre qüestionaris.
	Doc-2 Documentació per a l'ús del test	No	La tesi no ha inclòs l'elaboració de materials, instruccions, etc... per a l'administració del test.

D'acord amb les consideracions exposades es va procedir a traduir els ítems de llengua anglesa al castellà amb l'ajuda dels traductors automàtics de Google i Microsoft i es van ajustar amb els diccionaris wordreference i linguee.

3.7.5 Identificació, redacció i proposta d'ítems

Per a l'anàlisi, redacció i selecció dels ítems es va seguir la següent seqüència (cada fase es va resumir en taules de treball):

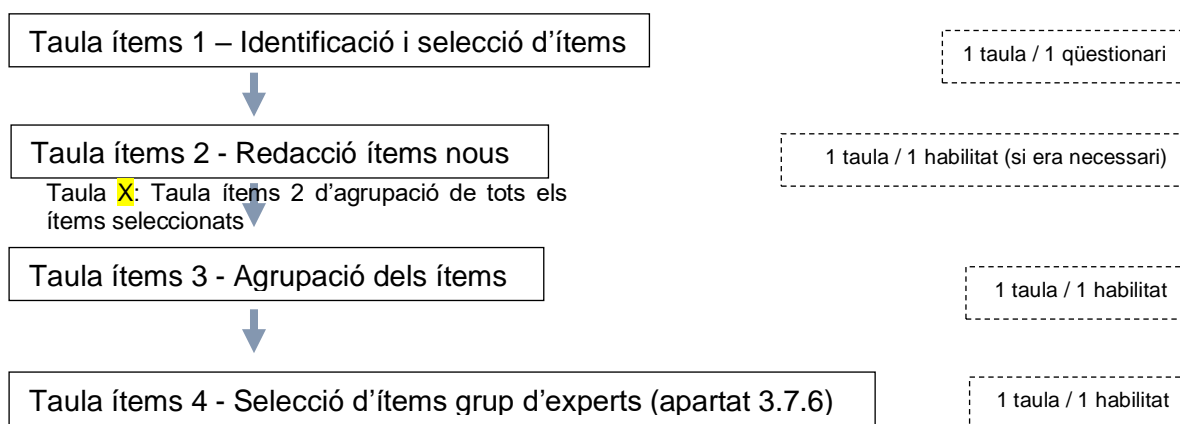


Figura 13: Diagrama metodologia procés de selecció d'ítems. Elaboració pròpia.

L'elaboració d'aquest procés va comportar la construcció de 50 taules, de les quals a continuació se'n mostren un exemple de cada una amb la seva corresponent descripció.

Taula ítems 1 - Selecció dels ítems de cada qüestionari

La selecció d'ítems havia de seguir la premissa que cada ítem havia de mesurar un aspecte específic del constructe (Wolfe & Smith, 2007; Nemoto & Beglar, 2014) i alhora cal

considerar dos factors que podrien invalidar el qüestionari (AERA, APA and NCME, 2014; Boateng et al., 2018):

- La infrarepresentació constructiva: assegurar-se que no hi hagi cap dimensió important d'un constructe que es quedi sense mesurar.
- La variància irrellevant: presència d'ítems irrellevants que contribueixen a generar confusió.

Per garantir aquests dos aspectes es va realitzar, per a cada qüestionari seleccionat, una taula per analitzar la correspondència dels seus ítems amb la respectiva dimensió de l'habilitat, tal i com es pot observar a la taula 21. A les taules, es poden veure els ítems del qüestionari Teamwork Scale de Briean F. French et al. (2016) segons les dimensions de l'habilitat de cooperació i treball en equip. S'hi pot observar com:

- algunes dimensions tenen assignat més d'un ítem;
- altres dimensions no en tenen cap i al final de la taula es posen;
- els ítems que a criteri del doctorant no serveixen per capturar cap dimensió proposada (marcada la cel·la en vermell).

Per no perdre la traçabilitat cada ítem es va identificar amb el seu número segons qüestionari original.

Aquestes 56 taules estan disponibles per a qualsevol persona interessada posant-se en contacte amb l'investigador principal.

Taula 21: Taula ítems 1 de selecció d'ítems de cada qüestionari

Cooperación y trabajo en equipo		Teamwork Scale (French et al., 2016)	
Definición	Dimensiones	Ítems	
<p>Es la capacidad de implicarse y colaborar de forma flexible con otras personas, para alcanzar objetivos comunes; promover relaciones que permitan compartir dudas, ilusiones, expectativas, fracasos, éxitos, responsabilidades; expresar respeto, reconocimiento y valorar la diversidad y las contribuciones de los demás; que el todo es mejor que la suma de las partes, y que, los objetivos individuales deberían ser compatibles con los objetivos comunes; con la conciencia de los recursos y limitaciones personales poniéndolos al servicio de los objetivos comunes.</p>	Implicarse y colaborar	15	Los miembros de mi grupo dirían que siempre asisto a las reuniones del grupo.
		16	Los miembros de mi grupo dirían que siempre estoy preparado para las reuniones de grupo.
		19	Soy una voz activa en la identificación de metas grupales.
		20	Siento un sentido de responsabilidad personal por los resultados del grupo.
	Flexibilidad	5	Alineo mis expectativas de tarea con las del resto del grupo.
		9	Si una estrategia de resolución de problemas es ineficaz, colaboro para generar estrategias alternativas.
		10	Animo a los miembros de mi grupo a identificar varias opciones antes de tomar decisiones.
	Objetivos comunes		
	Promover relaciones para poder compartir	7	Pido ideas a todo el grupo a la hora de tomar decisiones.
	Respeto y reconocimiento a la diversidad	17	Considero las fortalezas de los miembros del grupo cuando se asignan roles de tareas.
	Respeto, reconocimiento y valor a todas las aportaciones	3	Animo al grupo a reconocer las contribuciones de cada miembro del grupo (por ejemplo, algunos son mejores en el trabajo académico mientras que otros son mejores en la organización).
		21	Me aseguro de que las metas del equipo reflejen las aportaciones de todos los miembros del grupo.
	El todo es más que la suma de las partes	2	Mi experiencia de trabajo en grupo muestra que los grupos pueden producir mejor trabajo que los individuos.
	Compatibilidad objetivos personales y grupales	18	Alineo mis metas individuales con las metas del grupo.
Recursos y limitaciones personales	1	En mi experiencia, los grupos funcionan mejor cuando los miembros del grupo tienen diferentes puntos fuertes.	
	11	He confiado en los miembros de mi grupo para realizar tareas más allá de mi nivel de habilidad.	
	26	Hago una contribución única (p. ej., fortalezas, conocimientos) para lograr las metas del grupo.	
Estar al servicio común	6	Cederé en mis asuntos individuales en beneficio del grupo.	
	12	Estoy dispuesto a asumir un rol grupal que no preferiría para mejorar el funcionamiento del grupo.	
	25	Estaría dispuesto a asumir responsabilidades adicionales para que mi grupo logre sus objetivos.	
		4	He tenido que manejar el cambio de miembros del grupo para evitar la interrupción del progreso del grupo.
		8	Como miembro del grupo, comparto por igual la responsabilidad de las decisiones del grupo.
		13	Me aseguro de que mi grupo siga un proceso para que los miembros tengan que hacer su parte justa del trabajo.
		14	Me aseguro de entender mi rol asignado antes de trabajar en mi tarea individual.
		23	He estado en grupos que fueron requeridos para establecer metas específicas.
		24	He estado en grupos que tenían que seguir un cronograma estricto para lograr metas.

Taula ítems 2 - Redacció d'ítems nous

D'acord amb el que s'ha comentat, a algunes habilitats i dimensions no se'ls va poder assignar cap ítem o bé els ítems disponibles no semblaven ajustar-se suficientment al constructe proposat a la tesi. Per aquest motiu es va procedir a la redacció dels ítems que faltaven.

En aquest procés (Nemoto & Beglar, 2014) afirmen que la construcció d'un qüestionari comença preguntant quin conjunt de coneixements, habilitats o altres atributs s'han d'avaluar i després es considera quins són els comportaments o actuacions que han de mostrar aquests constructes seguint el que s'ha anomenat l'aproximació teòrica de construcció d'ítems (Clark & Watson, 1995) o mètode deductiu (Boateng et al., 2018). Per tant, aquesta línia apunta que la naturalesa del constructe i la seva comprensió guia la construcció dels ítems. No obstant, Boateng proposa i considera una bona pràctica la construcció d'ítems a partir de la combinació de mètodes deductius i inductius. Es van descartar els mètodes inductius perquè es va considerar que hagués comportat un treball de camp exploratori i observacional amb la població diana fora de l'abast d'aquesta tesi i es va optar per la construcció teòrica basada en el constructe (Clark & Watson, 1995; Messick, 1994) i la seva correspondència en comportaments, habilitats o coneixements (Clark & Watson, 1995; De Los Santos-Roig & Pérez-Meléndez, 2013; Martínez Arias et al., 2006).

D'acord amb la literatura, en la redacció d'ítems nous es va vetllar (Medrado & Pérez, 2019; Morgado et al., 2018; Muñiz, J., 2018) pels criteris recollits a la taula següent:

Taula 22: Criteris de redacció d'ítems

Paràmetre	Criteri
Adequació	<ul style="list-style-type: none"> • Major adequació de l'ítem a aspectes rellevants dels constructes de les definicions proposades a la tesi.
Brevetat	<ul style="list-style-type: none"> • Ser al màxim de senzills i curts possible. • Expressar una sola idea.
Concreció	<ul style="list-style-type: none"> • Selecció d'ítems que només mesuressin un sol constructe. • Evitar generalitzacions i estimacions.
Llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> • Major adaptació al llenguatge actual i adolescent. • Usar paraules comunes al nivell del vocabulari de la població diana. • Evitar expressions i/o col·loquialismes de moda o específiques d'un grup social.
Ítems positius	<ul style="list-style-type: none"> • Selecció majoritària d'ítems positius. • Evitar dobles negacions.

Nombre	• Selecció d'entre dos o tres ítems per dimensió 19.
--------	--

El cas paradigmàtic - taula 23 - d'aquesta circumstància va ser l'habilitat d'advocació i compromís social pel qual no es va trobar cap qüestionari i, per tant, es van haver de redactar tots els ítems., també es van redactar alguns ítems del pensament crític i de l'autoconeixement.

Si es volen consultar aquestes dues últimes taules es poden demanar a l'investigador principal.

19 D'acord amb la voluntat de testejar un qüestionari amb un màxim de 100 ítems es van assignar 20 ítems de mitjana per a cada habilitat pel tal que, a la fase següent, el grup d'experts pogués escollir sempre entre diversos ítems proposats.

Taula 23: Taula ítems 2 de redacció d'ítems nous (exemple Advocació i Compromís Social)

Definició	És la capacitat de parlar, personalment o en grup, a favor d'una causa o bé comú (persona, concepte o objecte), a través de la raó, l'argumentació i l'emoció, creant les condicions perquè altres persones puguin reflexionar sobre el que pensen, senten i fan, i això permeti ampliar la seva comprensió sobre la causa i implicar-s'hi lliurement per provocar un efecte social positiu.		
	Notes aclaridores	Conductes observables esperables	Possibles ítems
parlar a favor	<p>Parlar (DIEC2)</p> <p>1 1 v. intr. [LC] Algú, expressar el que pensa mitjançant el llenguatge articulat.</p> <p>2 v. intr. [LC] Fer un discurs, una oració, manifestar en públic les pròpies opinions. Els diputats de l'oposició parlaran a la sessió de demà. Demanar per parlar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar el que un pensa. • Manifestar les pròpies opinions en públic. • Ser capaç d'articular un discurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Me cuesta expresar mis opiniones en público. • En una charla con mis amigos suelo expresar lo que yo pienso con facilidad. • Se me da bien argumentar mis opiniones en público.
d'una causa o bé comú (persona, concepte o objecte)	<p>Causa:</p> <p>Causa: 3.F. Empresa o doctrina en que se toma interés o partido. (RAE)</p> <p>1 2 f. [LC] [FS] Allò per què hom fa alguna cosa. (IEC)</p> <p>3 2 [LC] Fer causa comuna amb algú (IEC)</p> <p>Be comú (optimot): Conjunt de béns, principis o drets que beneficien el desenvolupament col·lectiu de la societat i la realització particular de tots els seus membres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Defensar causes (persona, concepte o objecte) que beneficiïn el conjunt de la societat. • Donar suport a causes (persona, concepte o objecte) que beneficiïn al conjunt de la societat. • Manifestar interès en el bé comú. 	<ul style="list-style-type: none"> • En las conversaciones en que participo defiendo el medioambiente y otras causas sociales.
Personalment o en grup	En grup →mira de recollir el concepte networking de l'OMS	<ul style="list-style-type: none"> • Organitzar-se, cooperar amb altres persones per defensar alguna causa comuna (per exemple: drets dels alumnes a l'aula, implicar-se en una acció social, ambiental, etc.). • La persona es mostra obert a establir contactes i relacions informals, buscar-ne de noves, cultivar-les i promoure la col·laboració (networking). 	<ul style="list-style-type: none"> • Si en mi clase se da una situación injusta trato de organizarme con mis compañeros/as para defender nuestros derechos. • Si en mi instituto se da una situación injusta trato de buscar la colaboración de todas las personas que puedo para defender nuestros derechos.

a través de la raó, l'argumentació i l'emoció,	Raó 1 2 f. [LC] Allò que explica, fa entenedora, justifica, alguna cosa (IEC)	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar i fer entenedores les opinions personals 	<ul style="list-style-type: none"> • En una charla trato de explicarme bien para que mis compañeros/as me entiendan.
	Argumentació f. [LC] Acció, art, d'argumentar. <i>Una sòlida argumentació.</i> Argument 1 1 m. [FS] [LC] Raó adduïda en prova d'una proposició, per convèncer algú d'alguna cosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Usar raons per convèncer els altres d'alguna cosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando tengo una opinión clara sobre un tema o asunto, me gusta intentar convencer a mis amigos/as.
	Emocions	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar emocions “positives” (convenciment, confiança, esperança, alegria..) i negatives (por, enuig, desencoratjament...) quan la persona s'explica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso exclusivamente la razón para intentar convencer a otros de mis opiniones (-)
creant les condicions perquè altres persones puguin reflexionar sobre el pensen, senten i fan	Condicció (crear condicions) 1 f. [LC] Circumstància, manera d'ésser, essencial perquè una cosa sigui o s'esdevingui. (IEC)	<ul style="list-style-type: none"> • La persona genera un clima positiu i tranquil • No imposa la seva opinió • Fa preguntes per explorar opinions • No interroga o es mostra inquisitiu 	<ul style="list-style-type: none"> • No me gusta que otras personas me impongan sus opiniones. • No me siento bien charlando con personas que siempre quieren tener la razón.
	Reflexionar 1 v. tr. [LC] Tornar (sobre una cosa pensada) considerant-la detingudament, aprofundint-la. (IEC)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundeix en el que pensa, hi dona voltes i s'ho pensa bé, s'agafa temps per pensar-hi, no es precipita en les opinions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta charlar y reflexionar con mis amigos/as sobre las cosas que nos pasan. • Me gusta provocar el debate y la reflexión entre mis amigos/as sobre las cosas que nos pasan.
i això permeti ampliar la seva comprensió sobre la causa	Ampliar v. tr. [LC] Donar una major extensió (a alguna cosa), fer més ampli. Comprendre 3 1 tr. [LC] Copsar, abraçar, el sentit, la natura, la raó, (d'algú o d'alguna cosa) (IEC)	<ul style="list-style-type: none"> • La persona expressa una major comprensió sobre la causa (immediat). • La persona busca més informació per entendre millor el fet/causa (a mig llarg termini). 	<ul style="list-style-type: none"> • En las charlas con mis compañeros de clase suelen a decirme “en eso no había pensado”. • En las charlas-debates con mis compañeros de clase suelo aportar ideas nuevas en las reflexiones.
i implicar-s'hi lliurement per provocar un efecte social positiu.	Implicar-se 2 tr. [LC] Involucrar, comprometre, (algú) en un afer, especialment delictuós. (IEC)	<ul style="list-style-type: none"> • La persona expressa voluntat de comprometre's en l'afer/causa objecte de la conversa/debat (immediat). • La persona fa coses en relació a un l'afer/causa amb la voluntat de provocar un efecte social positiu (mig llarg termini). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo capacidad de persuasión porque convengo a mis amigos/as de mis ideas u opiniones. • Soy capaz de convencer a mis compañeros para que se impliquen en acciones en favor del medio ambiente y contra el cambio climático que realizan en el instituto o en otras asociaciones.

Taula ítems 3 - Agrupació dels ítems seleccionats

D'acord amb els apartats anteriors es va procedir a ajuntar els ítems en una taula (vegeu exemple taula 23) per poder:

- Tenir una visió de conjunt de tots els ítems disponibles per a cada dimensió de les respectives habilitats.
- Per identificar les dimensions amb pocs ítems o sense cap ítem.
- Estudiar l'ajust dels ítems disponibles a les corresponents dimensions.
- Poder realitzar una anàlisi comparativa entre els ítems de cada dimensió i realitzar una preselecció de dos ítems per a cada dimensió.

Al mateix temps, per garantir la traçabilitat en l'origen dels ítems, a la taula 24 es pot veure:

- Les dimensions amb la selecció d'ítems provinents de qüestionaris validats i el nom de l'autor d'origen.
- Les dimensions en les quals el doctorant va redactar ítems o bé va complementar-los en considerar que els ítems no acabaven de capturar prou bé la subdimensió. En aquest cas el doctorant consta com a autor.

Taula 24: Taula ítems 3 d'agrupació de tots els ítems disponibles d'una habilitat (exemple Comunicació interpersonal)

Definició	Dimensions	Ítems	
<p>Es la capacidad, acorde a la dignidad humana, de establecer una conexión dialógica con otras personas;</p> <p>crear un clima propicio y usar la escucha activa para que todas las personas puedan expresarse, de forma verbal y no verbal,</p> <p>coherentemente con lo que sientan, piensan y necesitan;</p> <p>por lo que la interacción sea significativa y provechosa para todas las ellas.</p> <p>Esta capacidad se sustenta en la voluntad personal de comunicarse,</p> <p>el respeto a la diversidad</p> <p>y la consciencia de la influencia de la cultura y el contexto.</p>	Creación clima propicio	Quando hablo con otro/a compañero/a mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada	Fernández
		Quando mantengo una conversación con algún/a compañero/a el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo.	Fernández
		Muestro interés, sin hacer gestos de desprecio.	De la Caba
	Escucha activa	Quando un/a compañero/a me habla presto atención escuchando atentamente.	Fernández
		Primero comprendo cuidadosamente lo que dice la otra persona antes de responder.	Vranda
		Finjo escuchar, aunque mi mente se distraiga, mientras converso. (-)	Vranda
	Facilitar expresión verbal y no verbal	Quando mantengo una conversación con una persona le miro a los ojos (adaptado).	Fernández
		Quando mantengo una conversación con el/la profesor/a le miro a los ojos.	Fernández
		Durante una conversación para demostrar a mi compañero/a que le entiendo asiento con la cabeza.	Fernández
		Se me da fácil expresar lo que estoy sintiendo a través de gestos.	Díaz-Posada
		Valoro las ideas y aportaciones del compañero/a. Por ejemplo diciendo: "me parece buena idea eso que dices".	De la Caba
		Miro a las personas cuando me hablan.	Vranda
		Miro a las personas cuando les hablo.	Vranda
		Muestro mi reacción hacia la otra persona asintiendo con la cabeza cuando estoy escuchando.	Vranda
	Sentir, pensar y necesitar	Quando hablo con una/a compañero/a expreso mis sentimientos.	Fernández
		En una conversación con mis compañeros/as de clase evito mostrar mis sentimientos. (-)	Doctorando
		Quando hablo con una/a compañero/a expreso lo que pienso y lo que siento.	Doctorando
		Quando hablo con un/a compañero/a expreso lo que yo necesito.	Doctorando
	Interacción significativa y provechosa	En una charla con mis compañeros/as es importante que haya significado algo para mí y para los otros.	Doctorando
		En una charla entre compañeros/as es importante aportar y recibir algo.	Doctorando
	Voluntad comunicación	Quando hablo con un/a compañero/a sigo la conversación haciendo preguntas.	Fernández
		Resumo lo que ha dicho el compañero/a para asegurarme de que le he entendido.	De la Caba
		Le pido al compañero/a que explique un poco más su idea para entenderla mejor: "¿puedes explicar algo más de eso?".	De la Caba
Hago preguntas para que el compañero/a pueda explicar mejor su idea (por ejemplo: "¿quieres decir que...?").		De la Caba	
Respeto a la diversidad	Soy cuidadoso en que mis expresiones sean adecuadas hacia las situaciones que están experimentando los otros.	Díaz-Posada	
	Aunque no esté de acuerdo con lo que digan mi compañeros/as, puedo expresar mi respeto por sus ideas. (adaptado)	De la Caba	
	Quando hablo con mis compañeros/as soy consciente de la diferencia cultural entre nosotros.	Doctorando	
		Siento la barrera sociocultural cada vez que me comunico con alumnos inmigrantes. (1)	Vicuña

(1) De Vicuña 2014 extraído de la habilidad de negociación y rechazo.

3.7.6 Selecció dels ítems per grup d'experts

Les guies, recomanacions i literatura consultada recomanen la participació d'experts en els processos de construcció de qüestionaris (AERA, APA and NCME, 2014; Alcaraz et al., 2020; Boateng et al., 2018; International Test Comision, 2017; Medrado & Pérez, 2019) ja que aquests tenen un gran domini del constructe. Això comporta una major robustesa a l'instrument. Es recomana que els grups d'experts siguin de com a mínim 7 persones i s'utilitzi alguna metodologia per arribar al consens sobre quins són els millors ítems.

D'acord amb la selecció d'ítems per part del doctorant i seguint amb la metodologia descrita a l'apartat anterior, es va prosseguir a la realització de la selecció final per un grup d'experts a doble volta:

- 1a volta → selecció preliminar d'ítems per selecció individual d'experts.
- 2a volta → selecció definitiva dels ítems per grup de discussió d'experts.

Configuració i característiques del grup d'experts

Es va invitar a participar dos perfils en aquest grup d'experts:

- Professionals de l'àmbit de la promoció de la salut amb coneixements i experiència en habilitats per a la vida.
- Grup d'educadors del programa d'habilitats per a la vida de Dipsalut – [Sigues tu](#) -.

En total es van invitar 25 professionals dels quals hi van participar 20. D'aquests 20, finalment se'n van excloure 2 perquè tenien menys de tres anys d'experiència en habilitats per a la vida, quedant el grup en 18 persones.

Per caracteritzar el grup d'experts se'ls va demanar que omplissin un fitxa del seu perfil i d'acord amb aquestes dades el grup d'experts tenia les següents característiques:

Taula 25: Caracterització del grup d'experts per a la selecció preliminar dels ítems

Nombre de participants	18
Edat mitjana	32
Gènere	No binari →6% Dones → 78% Homes → 17%
Experiència en HpV	mediana 6,28 anys
Experiència en infants i adolescents	mediana 11,22 anys
Formació en HpV (% del grup d'experts)	100%
Àmbit professional	100% educació i/o promoció de la salut 50% disseny i direcció tècnica 50% intervenció directa
Àmbits del perfil acadèmic	Pedagogia → 11% Salut →11% Psicologia → 17% Social → 50% Altres → 11%
Nivells de titulació acadèmica	Màster → 28% Grau / Llicenciatura → 61% Doctorat → 0% Altres → 11%

Metodologia

A partir de les taules d'ítems de cada habilitat definides pel doctorant en l'apartat anterior es van traspasar a un formulari de Google Forms perquè el grup d'experts realitzés la prioritització a través d'una votació individual. A la primera volta se'ls va demanar que seleccionessin 100 ítems dels 188 proposats.

Es van presentar els ítems en les subdimensions de cada habilitat, de manera que havien d'escollir els més adequats, d'acord als criteris de selecció que es van proposar segons la seva opinió i experiència professionals:

1. Recollissin més bé l'esperit de l'habilitat/dimensió
2. Poguessin ser entesos millor per un/a adolescent d'entre 12 i 18 anys.
3. Fossin els més clars (no confusió).
4. Es va demanar una lectura de contingut de cada ítem de manera que es poguessin detectar ítems que incorreguessin en biaixos per eixos de desigualtat (sexe-gènere, classe social, edat, raça/ètnia/procés migratori, territori).
5. Es va demanar que seleccionessin un ítem negatiu per a cada habilitat²⁰.

²⁰ Com s'ha comentat finalment es van passar tots els ítems a positius.

Es van donar dues setmanes per contestar el qüestionari i llavors es van analitzar els resultats d'acord amb els següents criteris:

Taula 26: Criteris de selecció d'ítems segons grau d'acord dels experts

Nombre de vots del grup d'experts		Decisió sobre l'ítem
<50% de vots		Ítem descartat directament
50%		Ítem a discussió segona fase grup d'experts
>50% i <70%		Ítem preseleccionat i a confirmar en la segona fase de grup d'experts
≥70%		Selecció directa

A continuació es van convocar els experts per presentar els resultats de les seves votacions i per consens:

- Escollir entre els posats a discussió (color vermell).
- Confirmar els ítems preseleccionats (color taronja).

A continuació, la taula 27 es mostra l'exemple del treball realitzat durant el procés de selecció d'ítems per experts de l'habilitat de negociació i refús.

Taula 27: Taula ítems 4 de selecció ítems per grups d'experts a doble volta (exemple Negociació i Refús)

Negociació i refús			
És la capacitat de dilucidar qualsevol assumpte amb altres persones que senten, pensen o tenen interessos o necessitats diferents; facilita la gestió del conflicte buscant arribar a un acord beneficiós per ambdues parts, mostrant flexibilitat, confiança i convicció, aprofitant la diversitat de perspectives que les altres persones representen; reconeix el dret de les persones a no arribar a un acord, a rebutjar determinades opinions, conductes o valors i negar-se a actuar contra la pròpia consciència i voluntat sense que això suposi ni el rebuig a la persona ni l'exercici de cap violència.			
Dimensions	Ítems		
	Per votació 1a volta	Per consens 2a volta	
Gestió del conflicte	50 ²¹		En una situació conflictiva sé identificar bé el problema principal.
	50		Quan estic enmig d'un conflicte tendixo a orientar-me cap a la solució.
Arribar a acords (win-win)			En la solució d'un conflicte tinc en compte els interessos de totes les parts.
	67		Quan afronto un conflicte miro que la solució sigui justa per a totes les persones implicades.
Flexibilitat, confiança i convicció			Si em trobo embolicat en un conflicte miro de proposar el major nombre de solucions possibles.
	67		Sempre miro de buscar noves solucions als problemes, de manera que sigui possible arribar a un acord.
Aprofitar la diversitat			En un conflicte subratllo els interessos mutus de les dues parts.
	72		En un conflicte m'és fàcil veure el que poden aportar altres persones.
Acceptar dret a no acord	72		Si tinc diferències amb algú, sento que cal arribar a un acord. (-)
			Quan tinc un conflicte amb algú em sento menyspreat si no vol arribar a un acord. (-)
Dret a refusar			Si algú em demana que li deixi diners soc capaç de dir-li que no.
	83		Sé dir "no" quan no vull fer alguna cosa.
Respecte persones	61		Comunico les meves idees de manera adequada mirant de no fer mal a altres persones.
			Espero el meu torn quan parlo amb els altres.
No violència			Quan m'enfado amb algú el menyspreo o l'insulto. (-)
	58		Quan m'enfado amb algun company/a és fàcil que m'hi discuteixi. (-)

²¹ % de vot favorable a l'ítem en primera volta pel conjunt d'experts.

3.7.7 Test semàntic amb adolescents

Com hem vist en els apartats anteriors la definició operativa de les habilitats (variables a mesurar) és el punt de partida de l'elaboració de qualsevol qüestionari, però segons Lord i Novich (Muñiz, J., 2018) també es fa necessari una anàlisi semàntica.

Per altra banda, la participació de la població diana és un component rellevant en la validesa del contingut (Boateng et al., 2018). Malgrat Boateng apunta que les entrevistes cognitives²² són la millor eina per incloure la seva perspectiva es va descartar aquesta tècnica per considerar que no s'adequava a l'objectiu; tot i això, estem d'acord amb l'autor que cal incloure la perspectiva de la població diana. La participació de la població diana permet assegurar que el contingut dels ítems és significatiu i comprensible per a ells (Alcaraz et al., 2020) i permeten obtenir una major validesa respecte al procés de resposta (AERA, APA and NCME, 2014). En base al procés participatiu els ítems poden ser modificats o clarificats.

Moore et al. citats per Boateng (2018) proposen metodologies alternatives a les entrevistes cognitives, com els grups focals o grups de discussió fet pel qual es va realitzar el següent treball amb adolescents per tal de:

- Identificar paraules amb dificultats d'interpretació.
- Identificar ítems amb doble interpretació per part dels diferents grups.
- Identificar ítems que generin confusió (no s'entenen, donen peu a interpretacions malintencionades, sexistes, etc.).
- Recollir propostes de millora dels ítems identificats amb les característiques anteriors.

Mostreig i Reclutament

Creació de diversos grups de dos adolescents amb mostreig per conveniència²³.

Criteris d'inclusió

- Adolescents d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) per tant, d'edat compresa entre 12 i 13 anys durant el curs escolar 2022-23.

²² Les Entrevistes Cognitives són un mètode d'investigació utilitzat per optimitzar el record d'una vivència. Per a més informació es pot consultar The handbook of communication skills (Hargie, Owen, 2019).

²³ D'acord amb les característiques del mostreig en recerca qualitativa (Berenguera et al., 2014), el mostreig per conveniència és un mostreig opinàtic en el qual es prioritza la facilitat i la factibilitat i l'accessibilitat als contactes.

- Funcionament cognitiu, motors i sensorials normals²⁴.
- Nivell funcional de català.

Nombre de participants

El nombre de participants en aquesta fase es va delimitar per saturació o redundància (Berenguera et al., 2014). Es van fer 5 grups, fins que no hi va haver observacions noves o van ser significativament poc rellevants a criteri del doctorant.

Desenvolupament de les sessions

Es va distribuir el qüestionari per escrit als i les participants i un retolador per poder subratllar.

Es va demanar als i les participants que:

- Subratllessin amb un retolador aquelles paraules que els semblessin estranyes o inoportunes en el seu context d'edat (paraules que ells/elles no usarien entre els seus amics amigues).
- Busquessin si hi havia algun ítem que pogués tenir un doble sentit o una doble interpretació i que el marquessin amb el retolador.

Un cop llegit i amb les seves anotacions, es llegien una per una, i l'investigador promovia la interacció entre els i les participants. Es van seguir les següents pautes d'observació:

- Els ítems que generaven més dubtes i discussions entre els i les participants.
- Els ítems en què els i les participants discutien sobre dobles interpretacions.
- Paraules o expressions amb dificultats de comprensió que els i les participants s'havien d'explicar entre ells o que explícitament verbalitzaven que no coneixien.
- Recollir les clarificacions semàntiques o de lèxic que els/les participants van demanar.

Amb la informació recollida es va realitzar un ajust del ítems del qüestionari abans de passar-lo al grup de validació en llengua castellana i a correcció.

Triangulació

Es van incorporar les aportacions dels adolescents per triangulació de dades (Berenguera et al., 2014) realitzada pel doctorant.

²⁴ En aquest context assumim normalitat a persones amb capacitat per desenvolupar amb total autonomia les funcions habituals de la vida diària sense cap tipus d'ajut ni dependència d'altres persones.

3.7.8 Validació en llengua castellana

El doctorant és catalanoparlant i els coneixements de llengua castellana de què disposa són essencialment apresos durant els seu procés formatiu acadèmic, a més d'alguns registres informals adquirits per la televisió. Aquesta circumstància fa que disposi d'un registre lingüístic de la llengua castellana de caràcter acadèmicista i amb influències lèxiques i gramaticals de la llengua catalana. Tenint en compte que els reactius usen sovint frases fetes i/o estructures lingüístiques pròpies de cada llengua es va considerar que aquest fet podria tenir un cert impacte en la traducció a la llengua castellana.

Assumint aquesta limitació el doctorant va realitzar una traducció a la llengua castellana i posteriorment es va procedir a la validació per un grup de persones amb família d'origen castellanoparlant.

Mostreig i reclutament

Mostreig no aleatori per conveniència.

Criteris d'inclusió:

- Persones que tinguessin la família d'origen un 100% castellanoparlant. Pare i mare castellanoparlants.
- Llengua de l'actual unitat familiar preferentment castellana.
- Funcionament cognitiu, motors i sensorials normals²⁵.

Es van invitar 10 persones de les quals 8 van assistir a la sessió grupal i les altres 2 van realitzar la validació un altre dia.

Desenvolupament metodològic

Es va contactar individualment amb cadascuna d'elles, se'ls va explicar el treball que s'estava realitzant en el marc d'aquesta tesi i se'ls va invitar a participar. En el contacte inicial es van confirmar els criteris d'inclusió.

Es va proposar el treball en sessió grupal i es va procedir de la següent manera:

- Es van convocar els participants i després de la benvinguda es va tornar a explicar de forma breu la tesi i l'objectiu de la sessió de treball a la qual estaven convocats.

²⁵ En aquest context assumim normalitat a persones amb capacitat per a desenvolupar amb total autonomia les funcions habituals de la vida diària sense cap tipus d'ajut ni dependència d'altres persones.

- Es va repartir un full a cada persona per recollir les dades bàsiques i poder caracteritzar el grup. Recollida de dades pseudoanonimitzada.
- Es va distribuir el grup per parelles.
- Se'ls va repartir un document de treball que contenia:
 - Títol de la tesi
 - La taula Likert de resposta
 - Els ítems amb la traducció al castellà realitzada pel doctorant, i a sota, l'ítem original en llengua catalana per tenir-lo com a referent. Vegeu taula 28 com a exemple:

Taula 28: Exemple ítems per a la validació en llengua castellana

PdSp12	Cuando hay que tomar una decisión soy consciente de cómo me influye mi estado de ánimo. A l'hora de prendre una decisió soc conscient de com m'influeix el meu estat d'ànim.
Cte2	Cuando trabajo en equipo me cuesta aceptar las decisiones del grupo. (-) Quan treballa en equip em costa acceptar les decisions del grup. (-)

A continuació se'ls va demanar:

- Que llegissin els ítems i detectessin aquelles frases fetes o estructures de la redacció que no s'acabava d'ajustar a la sonoritat lingüística castellana.
- Que si trobaven algun ítem amb aquesta circumstància que pensessin una proposta alternativa, sense canviar el significat original, però que sonés millor en castellà.
- En acabar la lectura es va fer una posta en comú en què es demanava l'acord entre els participants. Es va demanar el consens en les aportacions.
- El doctorant va dinamitzar la sessió vetllant per la participació de totes les persones i fent les anotacions en una pantalla gran perquè les propostes de millora fossin visibles per totes les persones.
- La sessió va durar aproximadament 1,5 hores.

Dues persones que no van poder assistir a la sessió se'ls va convocar un altre dia i es va contrastar la seva opinió amb la tasca realitzada pels altres participants.

Descripció del grup

Incloent les dues persones que van treballar a part, les característiques del grup van ser:

Mediana d'edat :	• 43 anys [27-57]
Sexe sentit:	• 60% dones • 40% homes • 0% no binaris
Lloc de residència:	• 100% demarcació de Girona
Llengua de la família d'origen:	• 100% castellana
Llengua de la família creada:	• 70% castellanoparlant • 10% bilingüe català-castellà • 10% catalanoparlant
Nivell d'estudis:	• 80% amb estudis universitaris • 20% estudis secundaris
Lloc de naixement:	• 50% Estat Espanyol • 40% Catalunya • 10% altres països de llengua castellana
País de naixement del pare:	• 80% Estat Espanyol • 10 % Catalunya • 10 % altres països de llengua castellana
País de naixement de la mare:	• 70% Estat Espanyol • 20% Catalunya • 10% altres països de llengua castellana

D'acord amb aquestes dades es confirma que el grup era 100% castellanoparlant d'origen i un 70% castellanoparlant en la seva família creada.

3.7.9 Correcció lingüística

Un cop validat el qüestionari en llengua castellana es van passar a correcció lingüística les dues versions comptant amb la col·laboració de dues filòlogues; una en llengua catalana i una altra en llengua castellana.

La comunicació es va realitzar per mitjà de correu electrònic i es va tenir un diàleg entre el doctorant i les correctores per vetllar en tot moment per:

- Mantenir el sentit dels ítems proposats d'acord amb la selecció del grup d'experts i les taules de correspondència dels ítems amb les dimensions de les habilitats.
- Ajustar les aportacions de les correccions de les dues filòlogues en les dues llengües. És a dir, vetllar perquè les millores aportades en una de les dues llengües es tingués en consideració en l'altra llengua.

3.7.10 Puntuacions

D'acord amb la taula 29 es proposen les següents puntuacions per a la correcció del qüestionari:

Taula 29: Puntuacions proposades.

Totalment en desacord	Molt en desacord	En desacord	D'acord	Molt d'acord	Totalment d'acord
0	1	2	3	4	5

La puntuació global del test es proposa que sigui ponderada pel nombre d'ítems de cada habilitat.

3.8 Fase 5 → Avaluació del qüestionari

Per avaluar la qualitat d'un test es poden analitzar diversos factors: validesa, fiabilitat, generabilitat, predictibilitat, tipificació, utilitat, comparabilitat, etc. (Arce, 1994; Garcia Pérez & Magaz Lago, 2009; Martínez Arias et al., 2006; Muñiz, J., 2018; Page, 1993).

D'acord amb les normes de publicació de treballs en psicologia de l'American Psychology Association (Martínez Arias et al., 2006) cal posar l'èmfasi en la necessitat d'informar sobre la fiabilitat i validesa d'un instrument.

Per altra banda, els Standards (AERA, APA and NCME, 2014) apunten a una visió més global del que és una avaluació d'un qüestionari. Als Standards s'apunta que la validesa i la fiabilitat d'una prova són especialment rellevants, ja que hi dediquen la primera part, a la qual hi afegeix la imparcialitat. La segona i tercera parts es dediquen a altres qüestions rellevants però tradicionalment diferents dels conceptes anteriors. Una anàlisi d'aquestes segona i tercera parts va fer incloure en l'avaluació els Standards de disseny i desenvolupament, clarament aplicables a la tesi, la resta de Standards no va semblar oportú incloure'ls.

Els Standards adverteixen que no s'han d'usar com una llista de comprovació, però alhora, s'ha de fer un esforç per seguir-los i informar de com s'ha realitzat aquest esforç.

D'acord amb això es proposa l'avaluació del qüestionari a partir de l'avaluació de la seva validesa, fiabilitat, imparcialitat, disseny i desenvolupament, informant de quins s'han desenvolupat i detallant cadascun d'ells en quin apartat de la tesi es troben.

3.8.1 Variables

Per a l'avaluació del qüestionari s'han considerat les següents variables.

- 10 habilitats per a la vida considerant cadascuna d'elles com una variable:
 - Comunicació interpersonal - Ci
 - Negociació i refús - Nr
 - Cooperació i treball en equip – Cte
 - Empatia - E
 - Advocacia i compromís social - Acs
 - Presa de decisions i solució de problemes - PdSp
 - Pensament crític - Pc
 - Autoconeixement - A
 - Gestió de les emocions - Gem
 - Gestió de l'estrès - Ges
- Sociodemogràfiques segons taula 30:

Taula 30: Variables sociodemogràfiques

Variabls	Pregunta / Categories	Creuament amb el qüestionari
Edat	Data de naixement	Variabilitat de la resposta per grups d'edat: 12-14 /15-16/17-18
Sexe	Sexe al néixer: Masclle / Femella / Intersexual	Variabilitat de la resposta per sexe.
Gènere	Sexe sentit: Home / Dona / No binari	Variabilitat de la resposta per gènere.
Rural / Urbà (segons mida del municipi)	El municipi on vius té més 5.000 h.? Si / No (més de 4 dies a la setmana)	Variabilitat de la resposta per ruralitat / urbanitat.
Llengua familiar	Llengua d'ús habitual a casa: (si n'uses dues marca-les totes dues) Basc Català Castellà Gallec Altres	Variabilitat de la resposta per llengua familiar.
Estudi / Treball	Actualment quina és la teva ocupació principal: Estudiar Treballar Estudiar i treballar No estudio ni trabajo	Variabilitat de la resposta per estudis / treball.
Tipus d'escola	Si estudies. A quin tipus d'institut / escola vas: Públic Concertat Privat	Variabilitat de la resposta per tipus d'escola / institut.

	No estic estudiant	
Tipologia d'estudis	Si estudies, què estàs fent? ESO Cicles formatius Batxillerat Altres No estic estudiant	Variabilitat de la resposta per tipus d'estudis.
Procés migratori	On vas néixer? Catalunya (només per Catalunya) Espanya Altres països	Variabilitat de la resposta per procés migratori.
Nacionalitat	Tens nacionalitat espanyola? Si/No	Variabilitat de la resposta per nacionalitat.
Tipus d'unitat familiar: Nuclear Monomarental Monoparental Nombrosa Altres circumstàncies	Quantes persones adultes et cuiden (pare/mare; 1 mare, 1 pare, 2 mares, 2 pares o altres...) Un adult/a Dos adults/es Altres	Variabilitat de la resposta segons tipologia familiar.
Sexe cuidador 1	En relació amb la persona cuidadora 1: és home o dona? Home Dona No Binària	Variabilitat de la resposta per sexe cuidadors.
Classe social per nivell d'estudis del cuidador 1	En relació amb la persona cuidadora 1: quin és el nivell màxim d'estudis que té? Sense estudis Estudis Bàsics Obligatoris (EGB, ESO) Estudis Secundaris (Batxillerat Superior, BUP, COU), FP de grau mitjà, FP de grau superior. Universitaris o superiors.	Variabilitat de la resposta per classe social per nivell d'estudis dels cuidadors.
Procés migratori cuidador 1	En relació amb la persona cuidadora 1: on va néixer? Catalunya Espanya Altres Països	Variabilitat de la resposta per procés migratori cuidadors.
Sexe cuidador 2	En relació amb la persona cuidadora 2: és home o dona? Home Dona No Binària	Variabilitat de la resposta per sexe cuidadors.
Classe social per nivell d'estudis del cuidador 2	En relació amb la persona cuidadora 2: quin és el nivell màxim d'estudis que té? Sense estudis Estudis Bàsics Obligatoris (EGB, ESO) Estudis Secundaris (Batxillerat Superior, BUP, COU), FP de grau mitjà, FP de grau superior. Universitaris o superiors.	Variabilitat de la resposta per classe social per nivell d'estudis dels cuidadors.
Procés migratori cuidador 2	En relació amb la persona cuidadora 2: on va néixer? Catalunya Espanya Altres Països	Variabilitat de la resposta per procés migratori cuidadors.

3.8.2 Població i mostra

Pel que fa a la mostra hi ha tres factors claus en el procés de validació d'un qüestionari. Per un costat, la mida mostral; per l'altre, la selecció de mostra, i per l'altre el tipus de qüestionari administrat.

Pel que fa a la mida mostral, si bé mostres grans generalment redueixen la probabilitat d'error (Frías-Navarro, 2022), errors de mesura més baixos, càrregues de factors més estables, factors replicables i resultats generalitzables a l'estructura real de la població (Boateng et al., 2018), no hi ha un criteri universal que sigui aplicable a tots els processos de desenvolupament de qüestionaris (Boateng et al., 2018; Morgado et al., 2018). En general però, s'acostuma a recomanar una ràtio de deu participants per cada ítem (10:1) del qüestionari (Boateng et al., 2018; Frías-Navarro, 2022; Morgado et al., 2018), o una mida de mostra de com a mínim 300 participants per a les proves definitives i entre 100-200 per a les proves pilot preliminars (Clark & Watson, 1995).

Pel que fa a la selecció de la mostra, es recomana provar els ítems d'una escala en una mostra heterogènia i aleatòria que reflecteixi la població diana (Boateng et al., 2018; Morgado et al., 2018).

D'acord amb les possibilitats de la recerca i assumint que s'ha de considerar com a prova pilot preliminar es va seguir la següent estructura metodològica per al treball de camp:

Mostreig i reclutament

Mostreig no aleatori per bola de neu.

Criteris d'inclusió:

- Persones adolescents d'entre 12 i 18 anys.
- Funcionament cognitiu, motors i sensorials normals²⁶.
- Alfabetisme digital funcional amb PC, mòbil o similar.
- Nivell funcional de català o castellà.

²⁶ En aquest context assumim normalitat a persones amb capacitat per desenvolupar amb total autonomia les funcions habituals de la vida diària sense cap tipus d'ajut ni dependència d'altres persones.

3.8.3 Treball de camp

El treball de camp va consistir en distribuir un enllaç a través de les xarxes socials (watts app, Telegram, etc.) que donava accés al qüestionari. Es va enviar famílies i/o a contactes personals del doctorant i es va demanar que en fessin difusió entre els seus contactes. Els missatges es van enviar en català als catalàparlants i en castellà als castellàparlants.

Es va demanar a les persones que van rebre el missatge que:

- Si tenien persones adolescents d'entre 12-18 anys en la seva unitat familiar, aquests poguessin contestar el qüestionari.
- Distribuïssin el qüestionari entre famílies del seu entorn que tinguessin persones adolescents d'entre 12 i 18 anys.
- Es va enviar l'enllaç a 614 contactes en primera ronda i un recordatori al cap de 6 dies i un últim al cap de 6 dies més . Cada enviament tenia un text diferent com es pot veure en la figura 14.

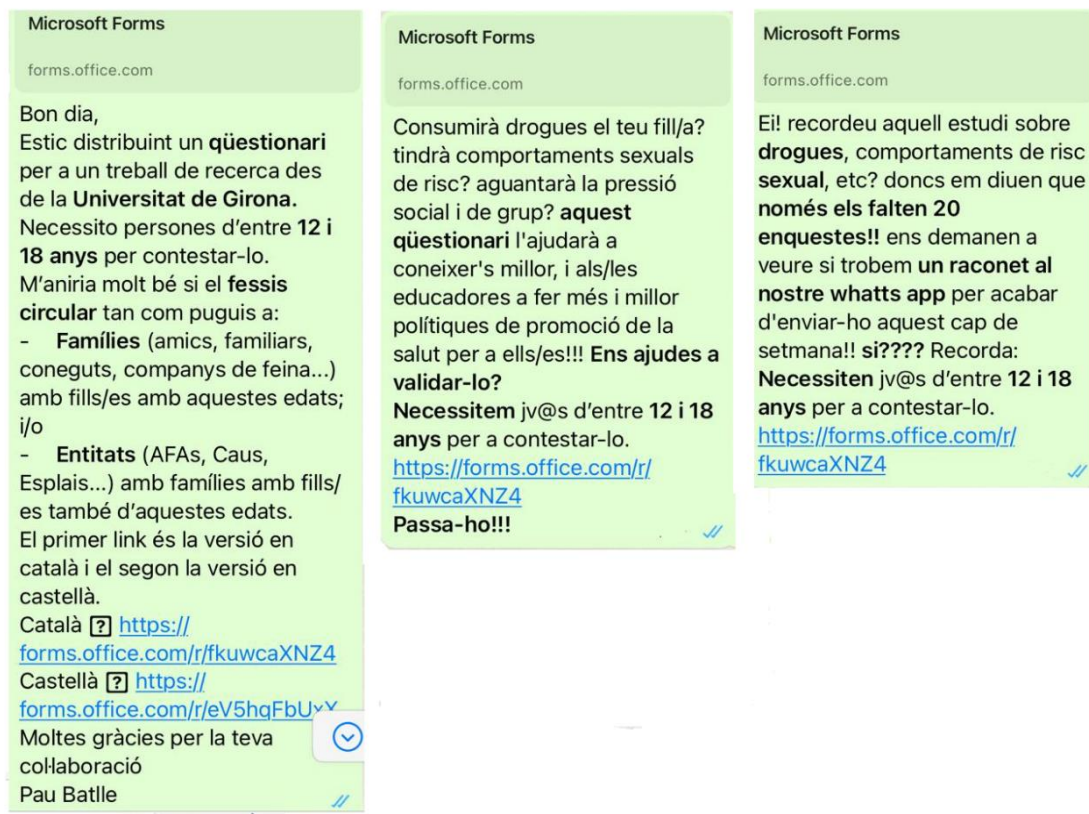


Figura 14: Test dels missatges enviats en la difusió del qüestionari. Elaboració pròpia.

Idioma de distribució

D'acord amb els Standards (AERA, APA and NCME, 2014) els individus han d'usar l'idioma en què tenen major competència, que no necessàriament és l'idioma predominant o d'instrucció. Per això es va enviar simultàniament a Catalunya en llengua catalana i castellana, perquè els participants poguessin escollir la llengua, i a l'Estat Espanyol es va enviar en llengua castellana. Als recordatoris només es va enviar en una sola llengua.

Tipus de qüestionari administrat

En l'administració d'enquestes, les dades es poden recollir mitjançant entrevistes en paper i llapis (PAPI) o entrevistes personals assistides per ordinador (CAPI), entrevistes auto-assistides per ordinador (A-CAPI) en dispositius com ordinadors portàtils, tauletes o telèfons. D'acord amb Boateng, l'ús de la tecnologia pot tenir múltiples efectes positius (Boateng et al., 2018):

- Reduir els errors d'entrada de dades.
- Permetre la recopilació de dades de mostres més grans amb un cost menor.
- Augmentar la taxa de resposta.
- Permetre la retroalimentació instantània.
- Augmentar el seguiment de la recopilació de dades.
- Obtenir dades més confidencials i millorar la taxa de resposta a comportaments sensibles.

D'altra banda, els formularis digitals poden tenir alguns riscos:

- Crisi de la pèrdua de dades si el programari es bloqueja, els dispositius es perden o es roben abans de fer còpies de seguretat.
- Poden ser inadequats en zones que tenen electricitat i/o Internet irregulars.

Boateng recomana la utilització de mitjans electrònics en la recollida de dades per a les enquestes quan sigui factible. D'acord amb els pros i contres exposats i havent tingut en compte el següent context digital-telefònic:

- A Catalunya el 100% de les llars tenen mòbil (IDESCAT - Generalitat de Catalunya., 2022).
- A la demarcació de Girona el 86,4% de les llars tenen com a mínim cobertura amb ADSL de 2Mbps (Gobierno de España, 2020).

- El 93,2% de la població de 16 a 74 anys ha fet servir Internet en els tres últims mesos a l'Estat Espanyol (INE - Gobierno de España, 2020).

Alhora es va estudiar que:

- La Universitat de Girona disposa de servidors que compleixen les directrius vigents de l'esquema nacional de seguretat en quan a seguretat i protecció de dades personals (Universitat de Girona, 2023) i que la Universitat disposa de l'aplicació Microsoft Forms amb guardat i còpies de seguretat automatitzades.
- La compatibilitat del programa amb els dos sistemes operatius predominants: Android i IOS.

Amb tot això, es va procedir a la realització del treball de camp a través d'un formulari de Microsoft forms hostatjat al servidor de la Universitat de Girona.

3.8.4 Ètica i protecció de dades

Les dues parts del projecte, qualitativa i quantitativa, que podien tenir un impacte en la protecció de dades de les persones es van sotmetre a l'avaluació del Comitè d'Ètica d'Investigació – CEI – de l'Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol i Gurina – IDIAPJGol -.

Es va realitzar el projecte per a l'aprovació del comitè d'ètica d'acord amb la guia de Joan Canimas i Anna Bonmatí (2021) de la Universitat de Girona.

S'adjunta a l'annex 6 l'autorització 23/012-P del comitè d'ètica de l'IDIAPJGol.

3.8.5 Validesa

Validesa fa referència al grau en què un instrument mesura allò que pretén mesurar (Frías-Navarro, 2022), informa de si la qualitat de les inferències fetes a les persones a partir del test son valides (Muñiz, J., 2018) i el grau en què l'evidència i la teoria recolzen les interpretacions de les puntuacions d'una prova pels seus usos previstos (AERA, APA and NCME, 2014).

Els Standards apunten a superar la visió clàssica basada en la validesa de contingut i la validesa predictiva i a entendre la validesa com un concepte unitari que agrupa tota l'evidència acumulada que recolza la interpretació de les puntuacions del test. Malgrat això, veiem com la majoria d'autors continuen informant de la fiabilitat i la validesa en el sentit més clàssic (Boateng et al., 2018; Frías-Navarro, 2022; Muñiz, J., 2018).

D'acord amb això, per argumentar la validesa s'han usat dues estratègies:

- En primer lloc, s'ha analitzat la validesa de contingut a partir dels Standards, vetllant per no caure en l'ús d'aquests com una llista de comprovació com recomanen els mateixos. En aquest sentit es van estudiar els Standards seguits i es van referenciar els respectius apartats de la tesi on en complien.
- En segon lloc, s'ha complementat amb una anàlisi preliminar de la validesa de constructe a través de l'anàlisi factorial confirmatori – AFC -.

Es va descartar la realització de proves de validesa de criteri perquè que no es poden comparar les puntuacions dels subjectes amb un Gold Standard²⁷ ja que en ser un qüestionari original no n'hi ha de referència (els qüestionaris identificats d'habilitats per a la vida de l'OMS són de la versió 1993-94). Algunes proves de validesa de criteris es podrien realitzar per algunes de les habilitats amb els respectius qüestionaris identificats, però es va considerar que aquesta tasca quedava fora de l'abast d'aquesta tesi.

3.8.6 Fiabilitat – Confiabilitat²⁸

La fiabilitat fa referència a la possibilitat de reproduir els resultats en repetides ocasions amb el mateix instrument i per a un mateix grup d'examinats (AERA, APA and NCME, 2014), és a dir, és l'estabilitat de la medició (Frías-Navarro, 2022), per tant, que les mesures són consistents i estan absents d'errors de mesura (Muñiz, J., 2018).

D'acord amb els Standards, el nivell d'exigència respecte a la fiabilitat d'un instrument depèn de la importància de les conseqüències de les decisions o interpretacions que es realitzen a partir dels resultats de les proves. Si una decisió pot corroborar-se o contrastar-se amb altres fonts i les decisions poden esmenar-se amb facilitat el nivell de fiabilitat pot ser més modesta (AERA, APA and NCME, 2014).

Com s'ha comentat anteriorment, Alfa de Cronback “ α ”, tot i haver rebut algunes crítiques (Bisbe et al., 2006) (Frías-Navarro, 2022), és la via usada amb més freqüència per estimar el coeficient de fiabilitat (Muñiz, J., 2018) (Martínez Arias et al., 2006) (Frías-Navarro, 2022),

²⁷ Gold Standard (patró or) s'utilitza per referir-se a un mètode, una tècnica o un estàndard de referència àmpliament acceptat com el millor o més fiable en un determinat camp d'investigació. Es tracta d'un criteri de referència que es considera altament fiable, precís i vàlid per comparar, avaluar o mesurar resultats científics.

²⁸ Es va usar el terme fiabilitat de forma genèrica per ser més comú a la literatura científica, malgrat que els Standards usen el concepte Confiabilitat/precisió per a la noció de coherència de les puntuacions entre procediments d'avaluació i el concepte Coeficient de confiabilitat per a fer referència als coeficients de confiabilitat de la Teoria Clàssica dels Test – TCT--.

motiu pel qual també es va plantejar de calcular complementàriament l'Omega de MacDonald "Ω" que es basa en supòsits menys estrictes, no és substancialment més complexe i per tant és preferible de manera general.

D'acord amb això es va proposar seguir la mateixa metodologia que en la validesa:

- En primer lloc es va analitzar la fiabilitat a partir dels Standards, vetllant per no caure en l'ús d'aquests com una llista de comprovació com recomanen els mateixos. En aquest sentit es van estudiar les recomanacions dels Standards i es van referenciar els respectius apartats de la tesi on en complien.
- En segon lloc es va complementar amb els càlculs dels coeficients de fiabilitat Alfa de Cronbach i Omega de MacDonald d'acord amb la Teoria Clàssica del Test – TCT-.

Optimització d'Alfa de Cronbach i Omega de MacDonald

Es va seguir la metodologia d'eliminació d'ítems a partir de l'anàlisi de la millora dels índex de fiabilitat (alfa i omegra) segons les taules d'estadístiques de cada qüestionari. Es va procurar d'obtenir el millor alfa possible (eliminant els ítems corresponents) mirant de mantenir el nombre d'ítems per constructe entre 6 i 8 (Nemoto & Beglar, 2014). Després del procés d'eliminació d'ítems es van analitzar les respectius ítems per a cada habilitat per a fer una anàlisi qualitativa i reconsiderar la seva eliminació si es considerava pertinent.

3.8.7 Imparcialitat

Els Standards, en la seva versió 2014 (AERA, APA and NCME, 2014), dediquen un apartat específic a l'avaluació de la imparcialitat de les proves, malgrat aquest sigui un concepte que forma part de la validesa d'un instrument.

La imparcialitat de la prova posa el focus en la validesa de les interpretacions de les puntuacions d'una prova per al seu ús previst i per als individus de tots els subgrups. Una prova equitativa minimitza la variància associada a les característiques individuals i als contextos que podrien comprometre la validesa de les puntuacions per alguns individus. (AERA, APA and NCME, 2014).

Seguint els Standards, es va decidir analitzar les seves recomanacions referenciant-les respecte als apartats de la tesi on en complien.

3.8.8 Disseny i Desenvolupament

Els Standards, en la seva versió 2014 (AERA, APA and NCME, 2014), dediquen un apartat específic a l'avaluació del disseny i el desenvolupament de les proves, per la qual cosa es va considerar pertinent referenciar els Standards aplicables.

4. RESULTATS

D'acord amb els objectius plantejats es van assolir els següents resultats:

4.1 Fase 1 → Recerca Bibliogràfica

Aquesta fase de la cerca es va centrar en identificar qüestionaris que permetessin conèixer i avaluar/mesurar el grau de desenvolupament en adolescents de 12-18 anys de les 10 habilitats per a la vida proposades per l'OMS, i analitzar si aquests qüestionaris es basaven en la versió proposada l'any 2003 per l'OMS.

Amb la figura 15 presentem de forma resumida els resultats de la recerca.

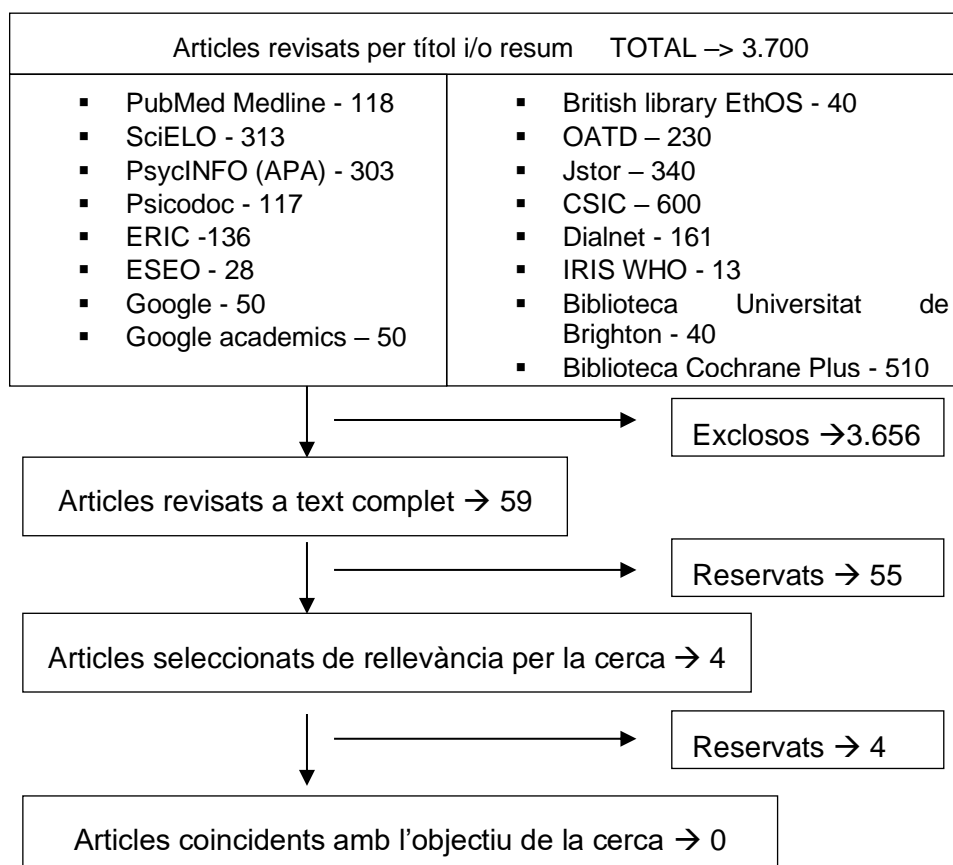


Figura 15: Resultats recerca bibliogràfica fase 1. Elaboració pròpia.

D'acord amb el diagrama es van obtenir els següents resultats:

1. **No es va trobar cap** qüestionari o test que permetés conèixer i avaluar/mesurar el grau de desenvolupament en adolescents de 12-18 anys de les 10 habilitats per a la vida **proposades per l'OMS l'any 2003**.
2. **Es van trobar quatre** qüestionaris o tests que pretenen conèixer i avaluar/mesurar el grau de desenvolupament d'algunes habilitats de forma conjunta. Tres d'aquests qüestionaris es basen en la **proposta de l'any 1993-94 de l'OMS**. La proposta de Bejarano, J. no es basa en les propostes de l'OMS. Taula 31.
3. Existeix una **diversitat d'eines i metodologies** per avaluar els programes basats en habilitats.

Taula 31: Articles resultants de la recerca bibliogràfica de la FASE 1

Sharma, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: an experience. <i>Kathmandu University Medical Journal (KUMJ)</i> , 1(3), 170–176.
D'acord amb l'article és un qüestionari de 34 ítems amb una Alfa de Cronbach d'entre 0,74 to 0,89 (sense especificar), validat amb un grup de 347 adolescents d'entre 10 i 19 anys per mostra de conveniència de Katmandú (Nepal). A l'article de Sharma 2003 no hi surt publicat el qüestionari per la qual cosa ens hi vam posar en contacte per demanar-lo. Com que no vam obtenir resposta es va descartar la possibilitat de tenir-lo en compte
Arpana Sr., D. L. (2012). Development and validation of life skills questionnaire (LSQ). <i>Asian Journal of Development Matters</i> , 6(1), 13–19
L'article d'Arpana és un qüestionari de 24 ítems amb una Alfa de Cronbach de 0,84 validat amb un grup de 300 adolescents d'entre 8 i 18 anys per mostra de conveniència a la Índia en llengua anglesa.
Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P. y Aponte López, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. <i>Revista Colombiana de Ciencias Sociales</i> , 4(2), 181–200.
L'article de Diaz-Posada és un qüestionari de 80 ítems amb una Alfa de Cronbach calculada per a cada habilitat d'entre 0,492 i 0,842. El 70% de les dimensions tenen una Alfa de Cronbach menor de 0,7. Es va validar amb un grup de 100 participants d'entre 15-25 anys per mostra de conveniència en una escola i dues universitats de Colòmbia.
Bejarano, J., Ugalde, F., & Morales, D. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. <i>Adicciones</i> , 17(1), 71–80.
La proposta de Bejarano, J. no es basa en les propostes de l'OMS.

Es van trobar programes que es centraven en avaluacions d'impacte o sobre l'ocupació: increment de salaris, millora de l'ocupabilitat (Brunello & Schlotter, 2011; Heckman et al., 2006), o estils de vida: consum de tabac, alcohol, conducta sexual, conducta alimentària... (Bejarano et al., 2005; Botvin et al., 1995; Ibarra et al., 2012; Spaeth et al., 2010), i, finalment es van trobar altres articles que no mesuraven el grau de desenvolupament d'aquestes habilitats.

També es va observar que existeixen programes que usen diferents qüestionaris (Srikala & Kishore, 2010), o bé que fan mesures parcials (Bejarano et al., 2005) (Haji et al., 2011), o bé n’hi ha que avaluen altres classificacions d’habilitats (World Bank, 2014).

En tots els casos analitzats cap va respondre a la proposta de l’OMS 2003.

4.2 Fase 2 → Definició conceptual de les habilitats per a la vida OMS 2003

D’acord amb el treball realitzat amb el grup d’experts a través de la metodologia Delphi es van realitzar les definicions en llengua castellana – taula 32 – que llavors van ser traduïdes pel doctorant en català – Taula 32 – i en llengua anglesa – Taula 33 – per un traductor oficial.

A més de les definicions es va proposar ajustar el nom de dues habilitats:

- En primer lloc, l’habilitat amb el títol en anglès “Skills for Increasing Personal Confidence and Abilities to Assume Control, Take Responsibility, Make a Difference, or Bring About Change” (Annex 2), es va anomenar autoconeixement.
- En segon lloc, l’habilitat amb el nom d’advocacia es va complementar amb el concepte compromís social.

Habilidades para la vida – CASTELLÀ

Taula 32: Definició de les habilitats per a la vida en llengua castellana

GRUPO → HABILIDADES INTERPERSONALES Y DE COMUNICACION
COMUNICACION INTERPERSONAL
Es la capacidad, acorde a la dignidad humana, de establecer una conexión dialógica con otras personas; crear un clima propicio y usar la escucha activa para que todas las personas puedan expresarse, de forma verbal y no verbal, coherentemente con lo que sientan, piensen y necesiten; para que la interacción sea significativa y provechosa para todas ellas. Esta capacidad se sustenta en la voluntad personal de comunicarse, el respeto a la diversidad y la consciencia de la influencia de la cultura y el contexto.
NEGOCIACION Y RECHAZO
Es la capacidad de dilucidar cualquier asunto con otras personas que sientan, piensen o tienen intereses o necesidades divergentes; facilita la gestión del conflicto buscando llegar a un acuerdo beneficioso por ambas partes, mostrando flexibilidad, confianza y convicción, aprovechando la diversidad de perspectivas que las otras personas representan; reconoce el derecho de las personas a no llegar a un acuerdo, a rechazar determinadas opiniones, conductas o valores y a negarse a actuar contra la propia conciencia y voluntad sin que ello suponga ni el rechazo a la persona ni el ejercicio de violencia alguna.
COOPERACION Y TRABAJO EN EQUIPO
Es la capacidad de implicarse y colaborar de forma flexible con otras personas, para alcanzar objetivos comunes; promover relaciones que permitan compartir dudas, ilusiones, expectativas, fracasos, éxitos, responsabilidades; expresar respeto, reconocimiento y valorar la diversidad y las contribuciones de los demás; que el todo es mejor que la suma de las partes, y que los objetivos individuales deberían ser compatibles con los objetivos comunes; con la consciencia de los recursos y limitaciones personales, poniéndolos al servicio de los objetivos comunes.

EMPATIA
Es la capacidad de interesarse y conectar con otras personas para escuchar, comprender, y respetar lo que piensen, sientan o hacen; desde sus circunstancias y sistema de valores; expresando, verbal o no verbal, este respeto y comprensión; implica reconocer la diversidad de formas de pensar, sentir y hacer, aunque no implica necesariamente aceptar, compartir o justificar lo que los demás piensen, sientan o hacen.
ABOGACIA Y COMPROMISO SOCIAL
Es la capacidad de hablar, personalmente o en grupo, en favor de una causa o bien común (persona, concepto u objeto), a través de la razón, la argumentación y la emoción, creando las condiciones para que otras personas puedan reflexionar sobre lo que piensen, sientan y hacen, y esto permita ampliar su comprensión sobre la causa e implicarse libremente para provocar un efecto social positivo.
GRUPO → TOMA DE DECISIONES Y PENSAMIENTO CRITICO
TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCION DE PROBLEMAS
Es la capacidad de tomar decisiones para manejar las dificultades y retos diarios de la vida de forma creativa y constructiva. Requiere obtener, analizar críticamente la información relativa al tema, reto o situación a la que se hace frente y examinar las distintas opciones, tanto las conocidas como aquellas por imaginar. Requiere asumir las responsabilidades inmediatas y futuras de nuestras acciones sobre la propia persona y/u otras personas; e implica tomar consciencia como las emociones, los valores y las actitudes propias y ajenas influyen sobre las motivaciones de las personas.
PENSAMIENTO CRÍTICO
Es la capacidad que nos permite analizar, contrastar y cuestionar cuidadosa y objetivamente la información, hecho o situación para construirse un criterio propio; implica saber identificar fuentes de información e información relevante. En este proceso, hay que ser consciente de la influencia que pueden tener la cultura, las creencias, las emociones, los valores, las actitudes, las normas sociales, los grupos de iguales, y también los intereses ocultos que vienen a través de los medios de comunicación, las redes sociales, etc.
GRUPO → HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO Y AUTOGESTIÓN
AUTOCONOCIMIENTO
Es la capacidad de tomar consciencia de nuestro ser, carácter, formas de ser, actuar e interactuar; de nuestras fortalezas y debilidades, carencias y potencialidades, gustos y disgustos. Requiere conciencia de la existencia de cada uno y de cada uno en interacción con el entorno. Supone construir holísticamente una imagen propia de lo que se es, reconocerse en esa imagen y otorgarle un valor, que permite confiar, o no, en las propias capacidades para abordar los retos de la vida e interactuar con ella. La capacidad de evaluar el propio comportamiento permite controlarlo, mejorar la capacidad de modificarlo y profundizar en uno mismo.
GESTION DE LAS EMOCIONES
Es la capacidad de percibir, reconocer, aceptar, expresar y regular nuestras emociones y sentimientos sean estos agradables (la alegría, la ternura, la compasión...) o desagradables (el miedo, la ira, la tristeza...) y las fuentes que las/los producen, con la finalidad de generar bienestar. Implica tomar conciencia de cómo nuestras emociones y sentimientos están enlazadas/os con lo que hacemos, pensamos e interactuamos con el mundo. Requiere también tratar saludablemente con las emociones de los demás.
GESTION DEL ESTRES
Es la capacidad de reconocer, analizar y responder armónica y equilibradamente a aquellos aspectos de nuestras vidas: personal, familiar, académico, laboral, social... que nos suponen un reto o una amenaza y que nos generan tensiones. Incluye examinar las situaciones estresantes tanto positivas – retos - como negativas – amenazas-, e identificar los recursos personales para adoptar estrategias de afrontamiento positivo como, saber organizar el tiempo, ponerse objetivos realistas, tener un pensamiento positivo y aprender a relajarse en situaciones que generan tensión.

Habilitats per a la Vida – CATALÀ

Taula 33: Definició de les habilitats per a la vida en llengua catalana

GRUP → HABILITATS INTERPERSONALS I DE COMUNICACIÓ
COMUNICACIÓ INTERPERSONAL
És la capacitat, d'acord amb la dignitat humana, d'establir una connexió dialògica amb altres persones; crear un clima propici i usar l'escolta activa perquè totes les persones puguin expressar-se, de forma verbal i no verbal, coherentment amb el que senten, pensen i necessiten; per la qual cosa la interacció sigui significativa i profitosa per a totes elles. Aquesta capacitat se sustenta en la voluntat personal de comunicar-se, el respecte a la diversitat i la consciència de la influència de la cultura i el context.
NEGOCIACIÓ I REFÚS
És la capacitat de dilucidar qualsevol assumpte amb altres persones que senten, pensen o tenen interessos o necessitats diferents; facilita la gestió del conflicte buscant arribar a un acord beneficiós per ambdues parts, mostrant flexibilitat, confiança i convicció, aprofitant la diversitat de perspectives que les altres persones representen; reconeix el dret de les persones a no arribar a un acord, a rebutjar determinades opinions, conductes o valors i a negar-se a actuar contra la pròpia consciència i voluntat sense que això suposi ni el rebuig a la persona ni l'exercici de cap violència.
COOPERACIÓ I TREBALL EN EQUIP
És la capacitat de la persona que li permet; implicar-se i col·laborar de forma flexible amb altres persones per assolir objectius comuns; promoure relacions que permetin compartir dubtes, il·lusions, expectatives, fracassos, èxits i responsabilitats; expressar respecte i reconeixement a la diversitat i a les contribucions dels altres; facilitar i promoure que cadascú prengui consciència del valor de les seves aportacions, que el tot és millor que la suma de les parts, i que, els objectius individuals han de ser compatibles amb els objectius comuns; amb la consciència dels recursos personals i les pròpies limitacions, posant-les al servei dels objectius comuns.
EMPATIA
És la capacitat d'interessar-se i connectar amb altres persones per escoltar, comprendre i respectar el que pensen, senten o fan; des de les seves circumstàncies i sistema de valors; expressant, verbal o no verbal, aquest respecte i comprensió; implica reconèixer la diversitat de maneres de pensar, sentir i fer, encara que no implica necessàriament acceptar, compartir o justificar el que els altres pensen, senten o fan.
ADVOCAR Y COMPROMÍS SOCIAL
És la capacitat de parlar, personalment o en grup, a favor d'una causa o bé comú (persona, concepte o objecte), a través de la raó, l'argumentació i l'emoció; creant les condicions perquè altres persones puguin reflexionar sobre el que pensen, senten i fan; i això permeti ampliar la seva comprensió sobre la causa i implicar-s'hi lliurement per provocar un efecte social positiu.
GRUP → PRESA DE DECISIONS I PENSAMENT CRÍTIC
PRESA DE DECISIONS I RESOLUCIÓ DE PROBLEMES
És la capacitat de prendre decisions per manejar les dificultats i reptes diaris de la vida de forma creativa i constructiva. Requereix obtenir, analitzar críticament la informació relativa al tema, repte o situació a la qual es fa front i examinar creativament les diferents opcions, tant les conegudes com aquelles per imaginar. Requereix assumir les responsabilitats immediates i futures de les nostres accions sobre nosaltres mateixos i/o els altres; i implica prendre consciència de com les emocions, els valors i les actituds pròpies i alienes influeixen sobre les motivacions de les persones.
PENSAMENT CRÍTIC
És la capacitat que ens permet analitzar, contrastar i qüestionar amb cura i de manera objectiva la informació, fet o situació per construir-se un criteri propi; i implica saber identificar fonts d'informació i informació rellevant. En aquest procés s'ha de ser conscient de la influència que poden tenir la cultura, les creences, les emocions, els valors, les actituds, les normes socials, els grups d'iguals i també els interessos ocults, que venen a través dels mitjans de comunicació, les xarxes socials, etc.
GRUP → HABILITATS D'AFRONTAMENT I AUTOGESTIÓ
AUTOCONEIXEMENT

És la capacitat de prendre consciència del nostre ser, caràcter, formes de ser, actuar i interactuar; de les nostres fortaleses i debilitats, carències i potencialitats, gustos i disgustos. Requereix consciència de l'existència d'un mateix i d'un mateix en interacció amb l'entorn. Suposa construir holísticament una imatge pròpia del que s'és, reconèixer-se en aquesta imatge i atorgar-li un valor, que permet confiar, o no, en les pròpies capacitats per abordar els reptes de la vida i interactuar-hi. La capacitat d'avaluar el propi comportament permet controlar-lo, millorar la capacitat de modificar-lo i aprofundir en un mateix.

GESTIÓ DE LES EMOCIONS

És la capacitat de percebre, reconèixer, acceptar, expressar i regular les nostres emocions i sentiments siguin agradables (l'alegria, la tendresa, la compassió...) o desagradables (la por, la ira, la tristesa...) i les fonts que les produeixen, amb la finalitat de generar benestar. Implica prendre consciència de com les nostres emocions i sentiments estan enllaçades amb el que fem i pensem, i de que com interactuem amb el món influeix en la nostra vida personal i social. Requereix també tractar saludablement amb les emocions dels altres.

GESTIÓ DE L'ESTRÈS

És la capacitat de reconèixer, analitzar i respondre harmònicament i equilibrada a aquells aspectes de les nostres vides: personal, familiar, acadèmic, laboral, social... que ens suposen un repte o una amenaça i que ens generen tensions. Inclou examinar les situacions estressants, tant positives – reptes - com negatives – amenaces -, i identificar els recursos personals per adoptar estratègies d'afrontament positiu com, saber organitzar el temps, posar-se objectius realistes, tenir un pensament positiu i aprendre a relaxar-se en situacions que generen tensió.

Life Skills– ENGLISH

Taula 34: Definició de les habilitats per a la vida en llengua anglesa

GROUP → COMMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS
INTERPERSONAL COMMUNICATION
The ability to connect with others through dialogue; to create an enabling environment and listen actively so that everyone can express themselves verbally and non-verbally and coherently with what they feel, think and need to make the interaction meaningful and useful for all. This capacity is underpinned by a personal will to communicate, respect for diversity, and awareness of the influence of culture and context.
NEGOTIATION AND REFUSAL
The ability to elucidate an issue with others who feel, think or have different interests or needs; to facilitate conflict management by seeking to reach an agreement that is beneficial to both parties showing flexibility, confidence and conviction, drawing on the range of perspectives that others represent; to recognise the right not to reach an agreement, to refuse certain opinions, behaviours or values and refuse to act against one's own conscience and will without rejecting the other or using violence.
COOPERATION AND TEAMWORK
The ability to engage and collaborate flexibly with others to achieve common goals; to foster relations that allow self and others to share doubts, hopes, expectations, failures, successes, responsibilities; to express respect and recognition of diversity and others' contributions; to be aware of the value of all contributions, that the whole is greater than the sum of its parts, and that individual goals should be compatible with common goals; with awareness of one's limitations and personal resources, making these available to attain common goals
EMPATHY
The ability to be interested in and connect with others to listen to, understand and respect what they think, feel or do, from their circumstances and value system, and express this verbally and non-verbally. This involves recognising the diversity of ways of thinking, feeling and doing, while not necessarily accepting, sharing or justifying what others think, feel or do.
ADVOCACY AND SOCIAL ENGAGEMENT

The ability to intercede or act in pursuit of a common cause or good (person, concept or object) through argumentation and emotion, creating the conditions for others to reflect on what they think, feel and do, which allows them to increase their understanding of the cause and position themselves freely, fostering a positive social effect on it.

GROUP → DECISION-MAKING and CRITICAL THINKING SKILLS

DECISION-MAKING AND PROBLEM-SOLVING

The ability to make decisions to deal creatively and constructively with life's everyday difficulties and challenges. This requires gathering and critically analysing information on the subject, challenge or situation in question and creatively examining various options, both known and imagined. It requires assuming the immediate and future responsibilities of one's actions on oneself and others. It entails becoming aware of the influence that one's own and others' emotions, values and attitudes have on individual motivations.

CRITICAL THINKING

The ability to carefully analyse, contrast and question information, facts and situations to build one's own criteria. This involves knowing how to identify relevant information from a range of reliable sources. In this process we must be aware of the influence of the particular way in which we are shaped by culture, beliefs, emotions, values, attitudes, social norms and peer groups, as well as the hidden interests of markets, social networks, etc.

GROUP → COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS

SELF-AWARENESS

The ability to become aware of what one is and what one wants to be; character, ways of being, acting and interacting; our strengths and weaknesses, shortcomings and potentialities, likes and dislikes. This entails each individual becoming aware of their existence and their interaction with their environment. It involves holistically building an image of oneself, recognising oneself in that image and giving it a value that allows us to trust in our ability to cope with the challenges of life. It also entails the ability to evaluate our behaviour, which allows us to regulate and modify it and leads to greater self-awareness.

MANAGING FEELINGS

The ability to perceive, recognise, interpret, understand, accept, express and regulate our emotions and feelings, both those that are pleasant: happiness, confidence and calm, and those that are unpleasant: fear, anger and sadness, and to identify root causes in order to bring about well-being. This involves becoming aware of how our emotions and feelings are linked to what we do and think, how we interact with the world and how all of this influences our life. It also requires perceiving, recognising, interpreting, understanding and dealing with others' emotions and feelings.

MANAGING STRESS

The ability to recognise, examine and manage in a balanced way situations that we interpret as stressful, either because we perceive them as a challenge or a threat, and that cause tension in any of the areas of our life: personal, family, academic, work, social, etc. This requires identifying and activating personal resources and adopting positive coping strategies such as appropriate time management, setting realistic goals, developing positive thinking, and use of relaxation techniques.

4.3 Fase 3 → Recerca de qüestionaris existents

A continuació es presenten a la figura 16 els resultats de la recerca de qüestionaris segons metodologia referenciada:

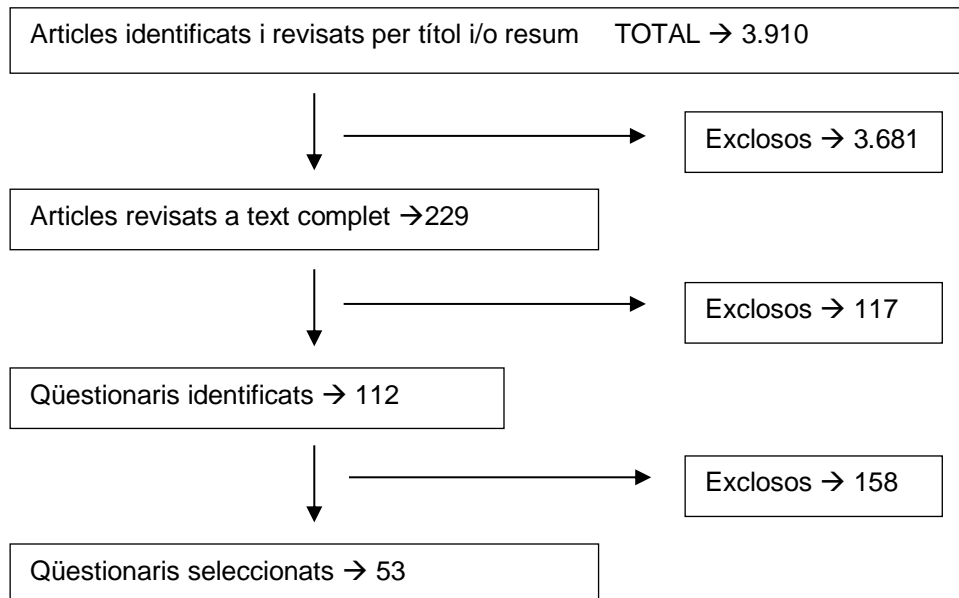


Figura 16: Resultats recerca bibliogràfica fase 3. Elaboració pròpia.

Els motors de recerca per a cada habilitat es van usar durant la recerca específica de cada habilitat i no es van mantenir actius. Les cerques es van fer entre el 2019 i el 2022.

4.3.1 Nombre de motors de recerca

Aquesta recerca bibliogràfica va suposar la creació de 52 motors de recerca segons la taula següent:

Taula 35: Nombre de motors de recerca per a cada habilitat

	Nombre de motors	Nombre de bases de dades consultades	Motors
Comunicació interpersonal - Ci	1	3	3
Negociació i refús - Nr	3	3	9
Cooperació i treball en equip – Cte	1	3	4*
Empatia - E	1	3	3
Advocacia i compromís social - Acs	3	3	9
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	2	3	6
Pensament crític - Pc	1	3	3
Autoconeixement - A	1	3	3
Gestió de les emocions - Gem	2	3	6
Gestió de l'estrès - Ges	2	3	6
* 1 motor addicional a Dialnet	17	3	52

4.3.2 Nombre d'articles revisats

A la taula 36 es poden observar els resultats dels articles revisats per títol i resum segons base de dades consultada i per a cada habilitat:

Taula 36: Articles revisats per títol/resum per base de dades consultada i per a cada habilitat

	Nombre d'articles				%
	PsyInfo	Pubmed	Dialnet	Total	
Comunicació interpersonal - Ci	15	462	133	610	15,6%
Negociació i refús - Nr	85	82	246	413	10,6%
Cooperació i treball en equip – Cte	111	98	265	174	4,5%
Empatia - E	10	114	84	208	5,3%
Advocacia i compromís social - Acs	59	114	102	275	7,0%
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	395	156	253	804	20,6%
Pensament crític - Pc	64	39	216	319	8,2%
Autoconeixement - A	57	23	76	156	4,0%
Gestió de les emocions - Gem	58	18	383	459	11,7%
Gestió de l'estrès - Ges	50	29	113	192	4,9%
	904	1.135	1.871	3.910	

D'acord amb els resultats dels motors de recerca, Dialnet és la base de dades amb més resultats de recerca, amb un 48% (1.871 articles), després Pubmed, amb un 29% (1.135 articles) i finalment PsycInfo, amb un 23% (904 articles). Figura 17.

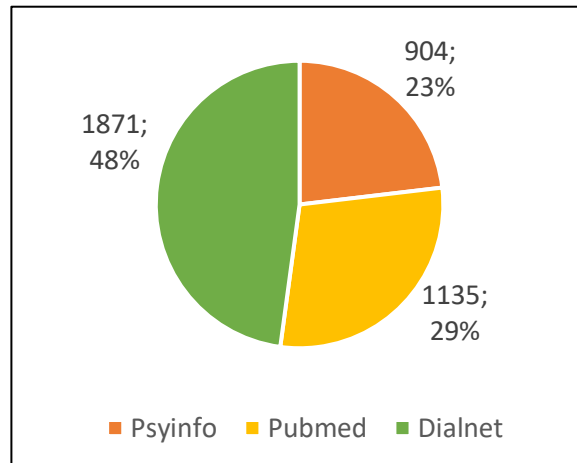


Figura 17: Articles identificats segons base de dades consultada. Elaboració pròpia.

Pel que fa a nombre d'articles per a cada habilitat - Figura 18 - podem observar com la Presa de decisions i solució de problemes és l'habilitat destacada amb el nombre més gran de resultats als buscadors, amb un 20,6% (804 articles), seguida de la Comunicació interpersonal, amb un 15,6% (610 articles). Per la banda inferior destaca l'Autoconeixement, amb només un 4% (156 articles) dels resultats, seguida de la Cooperació i el treball en equip, amb un 4,5 % (174 articles).

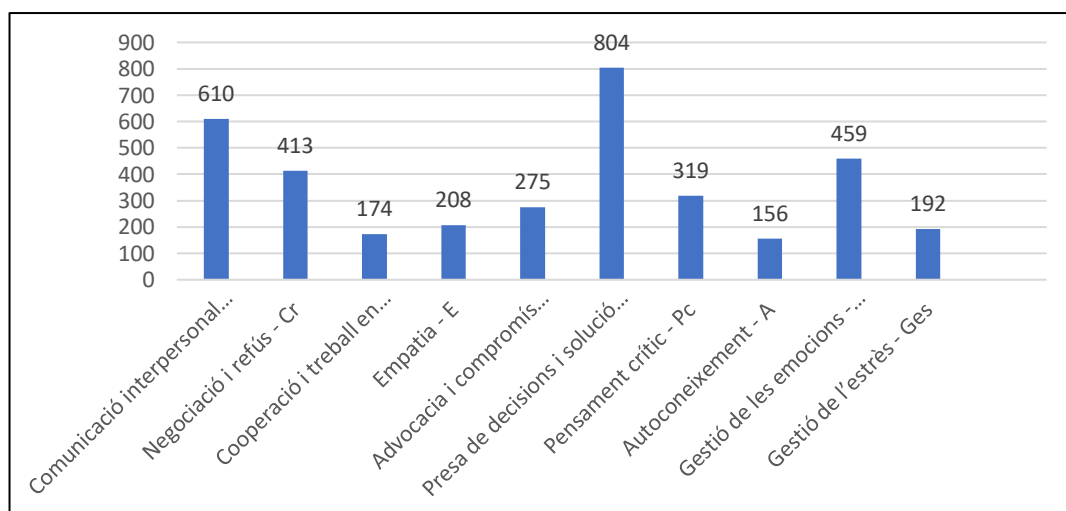


Figura 18: Nombre d'articles identificats per habilitat. Elaboració Pròpia.

4.3.3 Nombre d'articles revisats i qüestionaris identificats

Com es pot observar a la taula 37, dels 3.910 articles reportats se'n van llegir a text complert 229, que representen el 5,86%, i es van descartar la resta per lectura de títol i resum (3.681 articles). A partir de la lectura d'aquests articles es van identificar 112 qüestionaris, que avaluen de forma parcial les 10 habilitats, dels quals, el 48,21 % (54 qüestionaris) van ser seleccionats per extreure'n ítems.

En relació amb el nombre de qüestionaris, com es pot veure a la taula 37 i a la figura 19, l'habilitat en la qual es van obtenir més qüestionaris va ser l'Empatia, amb 14 qüestionaris, seguida de la Gestió de les emocions, amb 8. La comunicació interpersonal, malgrat tenir un volum important d'articles revisats (610) només va donar com a resultat la identificació de 2 qüestionaris i, de l'habilitat d'Advocacia i compromís social, només es va identificar 1 qüestionari a partir de 275 articles.

Taula 37: Nombre d'articles revisats i qüestionaris seleccionats

	Articles revisats per títol/resum	Articles revisats a text complert	Qüestionaris identificats	Qüestionaris seleccionats
Comunicació interpersonal - Ci	610	17	7	2
Negociació i refús - Nr	413	43	27	6
Cooperació i treball en equip – Cte	474	20	13	7
Empatia - E	208	32	24	14
Advocacia i compromís social - Acs	275	1	1	1
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	804	31	12	7
Pensament crític - Pc	319	20	10	3
Autoconeixement - A	156	6	3	3
Gestió de les emocions - Gem	459	33	12	8
Gestió de l'estrès - Ges	192	26	3	3
	3910	229	112	54

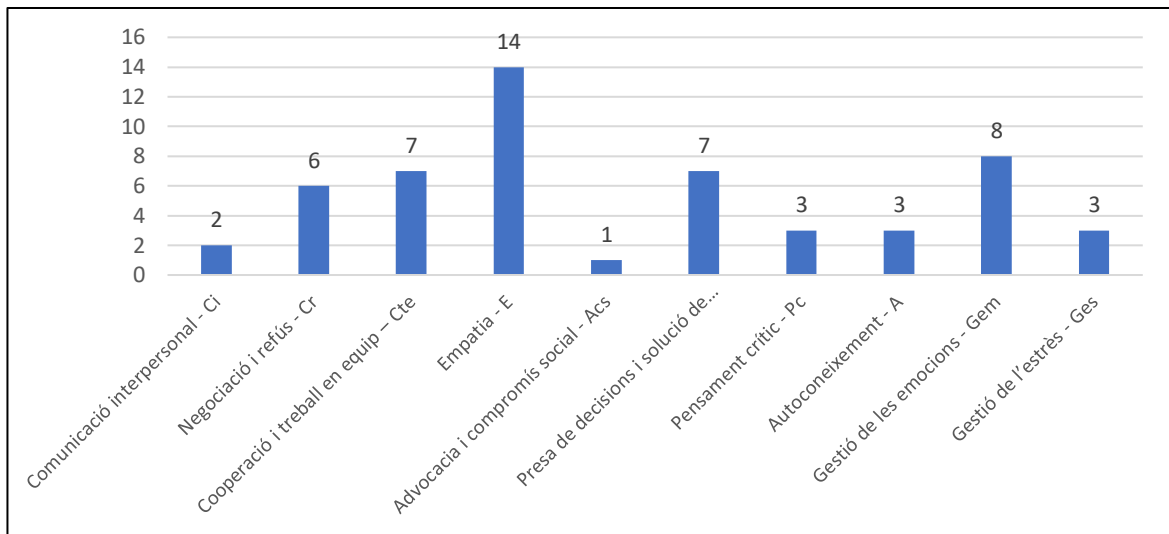


Figura 19: Nombre de qüestionaris identificats per habilitat. Elaboració pròpia.

Tots els qüestionaris identificats i seleccionats es troben referenciats a l'annex 3, amb el detall del seu anàlisi amb els següents apartats:

Any	Autor (cita)	Títol	Definició de l'habilitat	Abreviat ura Test	Basat en / any	Validat Joves	Ítems	Alfa Cronbach	Observacions
-----	--------------	-------	--------------------------	----------------------	-------------------	------------------	-------	------------------	--------------

A continuació de detallen, per a cada habilitat, els 54 qüestionaris seleccionats²⁹:

Comunicació interpersonal

Taula 38: Qüestionaris seleccionats Comunicació interpersonal

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
COSOE - COSOF	Fernández Durán et al, 2015	(Fernández Durán, 2015)	12-18	10-7	0,78-0,68
Empathy Scale	Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003	(De La Caba-Collado & López-Atxurra, 2017)	10-14	10	0,69-0,61-0,55

Negociació i refús

Taula 39: Qüestionaris seleccionats Negociació i refús

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
S-EFF	Connolly, 1989	(Connolly, 1989)	12-19	25	0,90-0,95
CEDIA	Inglés Saura et al, 2000	(Inglés Saura et al., 2000)	12-18	15	0,86
Inventario asertividad	Grambrill & Rickey, 1975	(Castaños Cervantes et al., 2010)	16-65	40	0,93
SSIS-RS	Gresham y Elliott, 2008	(Losada Vicente, 2015)	8-12	7	0,64
CEN-II	Rodríguez Trueba, 2015	(Rodríguez Trueba, 2015)	18-36	40	0,89
-	Vicuña P. et al., 2014	(Vicuña P. et al., 2014)	adults	50	0,8

Cooperació i treball en equip

Taula 40: Qüestionaris seleccionats Cooperació i treball en equip

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
Cooperativeness Scale	Rigby, et al. 1987	(Rigby et al., 1997)	12-15	18	0,79
Teamwork Skills Questionnaire	O'Neil, Harold F. et al. 1999	(O'Neil, Harold F. et al., 1999)	14-18	36	0,924
DARWAR	O'Neil & Wainess, 2004	(O'Neil & Wainess, 2004)	adults	62	0,924
Sense nom	Lee et al, 2015	(D. Lee et al., 2015)	14-18	7	-
TSY	Lower et al., 2015	(Lower et al., 2015)	9-15	8	0,882
Teamwork scale	Imbrie et al., 2005; Immekus et al., 2004	(French et al., 2016)	14-18	26	0,76-0,96
CAC	Fernandez-Rio 2017	(Fernandez-Rio et al., 2017)	11-18	20	0,89

²⁹ Nota metodològica : els qüestionaris de Diaz Posada et al., (2013) i Vrandá (2009), només consten a les habilitats on es van identificar a través dels motors de recerca, malgrat que si algunes dimensions d'aquests qüestionaris tenien alfa >0,60 es van usar en altres habilitats. Per aquest motiu, a l'apartat de discussió, en algunes habilitats s'hi troben referenciats, malgrat no consten a la taula corresponent.

Empatia

Taula 41: Qüestionaris seleccionats Empatia

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
IRI	Davis, 1980	(Pérez-Albéniz et al., 2003)	19,49	28	0,68-0,70
IRI	Davis, 1980	(Mestre Escrivá et al., 2004)	13-18	28	0,56-0,70
IECA	Bryant, 1982	(Del Barrio et al., 2004)	14,4	22	0,72
CDC	Bosworth & Espelage, 1995	(Dahlberg et al., 2005)	11-13	5	0,64
BEI	Bryant, 1982	(Aristu et al., 2008)	8-14	22	0,72
BES	Jolliffe, D. & Farrington D.P. 2006	(Oliva Delgado et al., 2011)	>12	9	0,63-0,73
IECA	Bryant, 1982	(Alvarado Calderon, 2011)	10-12	22	0,70
TECA	López-Pérez, 2008	(Gorostiaga et al., 2012)	12-16	33	0,83
BES	Jolliffe, D. & Farrington D.P. 2006	(Merino-Soto & Grimaldo-Muchotrigo, 2015)	11-18	9	0,70
AMES	Vossen et al., 2015	(Vossen et al., 2015)	10-15	12	0,86-0,75-0,76
CEAQ	Funk et al. 2008	(Vilte et al., 2016)	7- 12	15	0,77
Empatía de Toronto	Spreng et al 2009	(Bautista Hernández et al., 2016)	13,41	9	0,87
B – IRI	Davis, 1980	(Ingoglia et al., 2016)	14-19	16	0,65-0,79
ECQ	Batchelder et al., 2017	(Batchelder et al., 2017)	20,40 20,26	27	0,81
EmQue-CA	Overgaauw et al., 2017	(Overgaauw et al., 2017)	10-15	14	0,70-0,74

Advocació i compromís social

Taula 42: Qüestionaris seleccionats Advocació i compromís social

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
Escala de valors para adolescentes	Oliva Delgado et al., 2011	(Oliva Delgado et al., 2011)	>12	24	0.89

Presa de decisions i solució de problemes

Taula 43: Qüestionaris seleccionats Presa de decisions i solució de problemes

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
SPI	Heppner and Petersen 1982	(Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1997)	19	35	0,80-0,94
ADMQ	Mann et al., 1989	(Tuinstra et al., 2000)	16,2	30	0,55-0,65
CM3	Giancarlo et al., 2004	(Giancarlo et al., 2004)	12-18	25	0,70-0,73
LSDS-B	Darden et al., 1996	(Oliva Delgado et al., 2011)	12-17	8	0,89
Multidimensional Scale of Life Skills in Late Childhood	Kobayashi et al., 2013	(Kobayashi et al., 2013)	10,3	6 - 3	0,87-0,74
COSOE/ COSOF	Fernández Durán et al., 2015	(Fernández Durán, 2015)	12-18	13-13	0,90-0,88
SPSI-R S-F	Heppner, 1988	(Sorsdahl et al., 2017)	≥18	25	0,73-0,77

Pensament crític

Taula 44: Qüestionaris seleccionats Pensament crític

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
CM3	-	(Giancarlo et al., 2004)	11-18	25	0,7-0,77
Life Skills Scale	-	(Vranda, 2009)	13-16	10	0,65
Test medició habilidades para la vida	Díaz Posada et al. 2013	(Díaz Posada et al., 2013)	15-25	8	0,791

Autoconeixement

Taula 45: Qüestionaris seleccionats Autoconeixement

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
Life Skills Scale	Vranda, 2009	(Vranda, 2009)	13-16	10	0,61
Test medició habilidades para la vida	Díaz Posada et al. 2013	(Díaz Posada et al., 2013)	15-25	8	0,669
RSE	Rosenberg 1965	(Sánchez-Villena et al., 2021)	12,2	10	0,86

Gestió de les emocions

Taula 46: Qüestionaris seleccionats Gestió de les emocions

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
REQ	Gross, 1998	(Phillips & Power, 2007)	12-19	19	0,7
ESCQ	Taksic, 1998	(Takšić et al., 2009)	14-19	45	0,81-0,67-0,88
ERICA	Biesecker & Easterbrooks, 2001	(MacDermott et al., 2010)	9-16	22	0,75
TMMS-24	Salovey et al 1995	(Salguero et al., 2010)	12-17	24	0,90-0,90-0,86
Test medició habilidades para la vida	Díaz Posada et al. 2013	(Díaz Posada et al., 2013)	15-25	8	0,669
EAQ30	Riefe et al. 2008.	(Samper-García et al., 2016)	14-16	30	0,74
EEIE	Domingo Pérez, 2018	(Domingo Pérez, 2018)	12-13	13	0,852
ERQ-CA	Gullone & Taffe, 2012	(Navarro et al., 2018)	10-19	10	0,83-0,75

Gestió de l'estrès

Taula 47: Qüestionaris seleccionats Gestió de l'estrès

Nom test i autoria		Referència Bibliogràfica	Edat	Nombre Ítems	Cronbach
COPE	Carver. 1989	(Phelps & Jarvis, 1994)	14-18	60	0,51- 0,87
SSKJ	Lohaus et al. 2006	(Spiridon & Evangelia, 2014)	10-12	30	0,69-0,77
PSS-14	Cohen et al. 1983	(Larzabal-Fernandez & Ramos.Noboa, 2019)	16-18	14	0,62

4.3.4 Origen lingüístic dels qüestionaris identificats i seleccionats

Com es pot observar a la figura 20, dels 112 qüestionaris identificats, un 62,5% (70) eren en llengua anglesa i 37,5% (42) en llengua castellana. D'aquests 112 qüestionaris se'n van seleccionar 54, (48,21%) d'acord amb els criteris de selecció, dels quals un 46,29% (25) eren en llengua anglesa i un 53,70% (29) en llengua castellana.

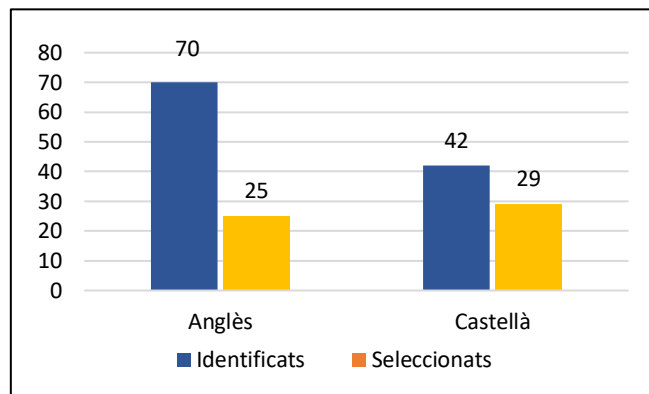


Figura 20: Nombre de qüestionaris identificats i seleccionats segons llengua. Elaboració pròpia.

4.4 Fase 4 → Construcció del qüestionari

A continuació es mostren els resultats de l'anàlisi i selecció d'ítems per a la construcció del qüestionari.

4.4.1 Nombre de dimensions cobertes per a cada habilitat

A la taula 48 es poden observar els resultats de l'anàlisi realitzada de la disponibilitat d'ítems. Mostra que un 22% (16) de les dimensions del conjunt de les habilitats no disposaven de cap ítem que provingués dels qüestionaris identificats. Es va identificar que l'habilitat d' Advocacia i compromís social no disposava de cap ítem, per la qual cosa va ser necessari la construcció de tots els ítems. De la resta d'habilitats, totes tenien un grau de cobertura per sobre del 70%, excepte l'autoconeixement (62%) i la gestió de l'estrès (60%). En tres casos, la Cooperació i el treball en equip, la Presa de decisions i solució de problemes i la Gestió de les emocions van quedar cobertes al 100%.

Taula 48: Nombre de dimensions cobertes per a cada habilitat

	Nombre de dimensions	Nombre dimensions sense ítem	% cobertura
Comunicació interpersonal - Ci	8	1	88
Negociació i refús - Nr	8	2	75
Cooperació i treball en equip – Cte	10	0	100
Empatia - E	5	1	80
Advocacia i compromís social - Acs	5	5	0
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	6	0	100
Pensament crític - Pc	8	2	75
Autoconeixement - A	8	3	63
Gestió de les emocions - Gem	9	0	100
Gestió de l'estrès - Ges	5	2	60
	72	16	78

4.4.2 Nombre d'ítems disponibles segons qüestionaris d'origen

A la taula 49 i figura 21 es poden observar els resultats de l'anàlisi de la correspondència dels ítems amb les dimensions, segons la llengua d'origen i complementàriament, segons els ítems nous proposats pel doctorant per a cada habilitat. Com es pot veure, es disposava de 613 ítems que provenien de qüestionaris seleccionats, dels quals un 45% (277) eren d'origen en llengua anglesa i un 55% (336) en llengua castellana. Es van proposar 86 ítems nous i inicialment es va treballar sobre un conjunt de 699 ítems.

Taula 49: Nombre d'ítems disponibles segons idioma dels qüestionaris i nombre d'ítems proposats.

	Anglès	Castellà	Suma anglès i castellà	Nous ítems proposats	Número ítems final
Comunicació interpersonal - Ci	6	18	24	6	30
Negociació i refús - Nr	5	64	69	7	76
Cooperació i treball en equip – Cte	63	20	83	7	90
Empatia - E	64	117	181	2	183
Advocacia i compromís social - Acs	0	0	0	19	19
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	29	14	43	3	46
Pensament crític - Pc	8	5	13	9	22
Autoconeixement - A	15	12	27	22	49
Gestió de les emocions - Gem	65	86	151	3	154
Gestió de l'estrès - Ges	22	0	22	8	30
	277	336	613	86	699

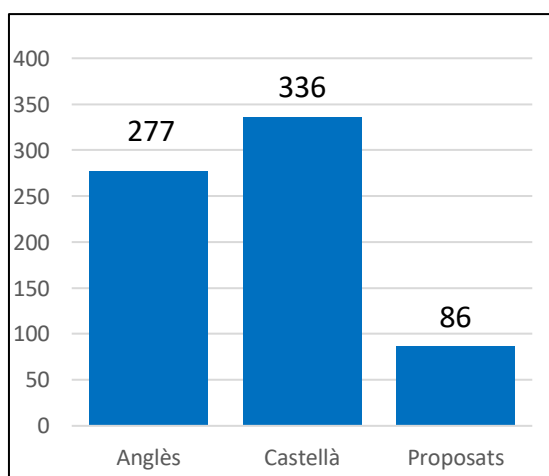


Figura 21: Ítems identificats segons idioma d'origen i proposats. Elaboració pròpia.

4.4.3 Nombre d'ítems proposats al grup d'experts

Els resultats de l'aplicació dels criteris de selecció d'ítems es troben a la taula 50, on es pot veure l'origen dels 188 ítems seleccionats per al grup d'experts; 52 (28%) ítems en llengua anglesa, 58 (31%) en llengua castellana i la resta d'ítems, 78 (41%), a proposta de l'investigador.

De forma consistent amb el nombre de qüestionaris disponibles, les habilitats per a les quals es van haver de proposar més ítems van ser les habilitats amb menys disponibilitat. A l'Advocacia i compromís social es van proposar el 100% (19) dels ítems, a l'Autoconeixement se'n van haver de proposar el 70%(14) i a la Gestió de l'estrès se'n van proposar un 44% (8). Cal destacar el cas del Pensament crític, on malgrat haver-hi una bona disponibilitat de qüestionaris, es van proposar un 56% (9) d'ítems nous. En la resta d'habilitats, el percentatge d'ítems proposats va estar sempre per sota del 40%.

Taula 50: Origen i nombre d'ítems proposats al grup d'experts per habilitat.

	Anglès	Castellà	Proposats Doctorant	Nombre Ítems	% ítems proposats Doctorant
Comunicació interpersonal - Ci	1	13	6	20	30%
Negociació i refús - Nr	0	11	7	18	39%
Cooperació i treball en equip – Cte	13	1	7	21	33%
Empatia - E	3	14	2	19	11%
Advocacia i compromís social - Acs	0	0	19	19	100%
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	12	4	3	19	16%
Pensament crític - Pc	4	3	9	16	56%
Autoconeixement - A	3	3	14	20	70%
Gestió de les emocions - Gem	6	9	3	18	17%
Gestió de l'estrès - Ges	10	0	8	18	44%
	52(28%)	58(31%)	78(41%)	188	

4.4.4 Nombre d'ítems seleccionats pel grup d'experts

Grau d'acord del grup d'experts en primera volta

Com es pot veure a la figura 22, a la primera volta el 47% (47 ítems) dels ítems van ser seleccionats directament, amb més d'un 70% d'acord; un 40% (40 ítems) es van seleccionar en primera volta, però sense el grau d'acord proposat ($\geq 70\%$), fet pel qual es van haver de confirmar en segona volta, i un 13% (13 ítems) van rebre un empat en la selecció del grup d'experts.

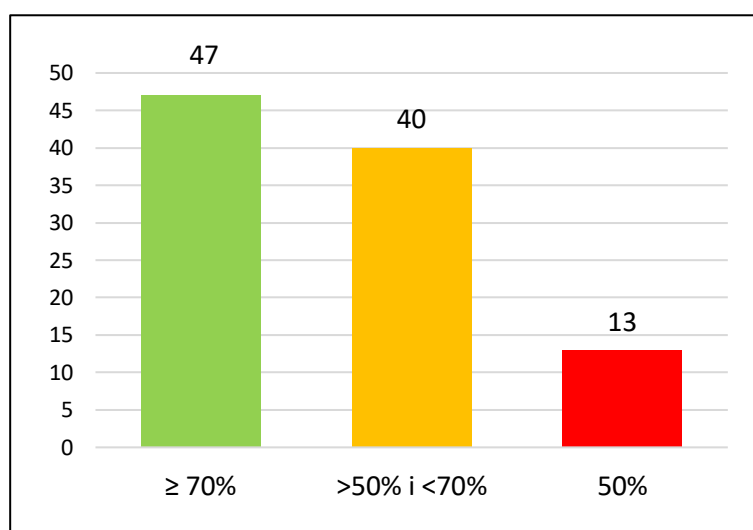


Figura 22: Proporció d'ítems seleccionats pel grup d'experts en primera volta. Elaboració pròpia.

Selecció d'ítems pel grup d'experts segons idioma

Els resultats del procés de selecció d'ítems realitzat amb el grup d'experts es troben a la taula 51, on s'observa que el 49% dels ítems seleccionats pel grup d'experts van ser proposats pel doctorant, un 27% (27) provenien de qüestionaris en llengua anglesa, i un 24% (24) de qüestionaris de llengua castellana.

De forma congruent amb les dades anteriors el 100% dels ítems de l'Advocacia i compromís social i un percentatge elevat de l'Autoconeixement (77%) provenen de la proposta del doctorant. També és consistent que el 63% dels ítems del Pensament crític provinguin del doctorant, ja que un 56% de la proposta d'ítems provenien del doctorant.

En relació amb la Comunicació interpersonal i la Cooperació i treball en equip els percentatges de selecció d'ítems a proposta del doctorant son d'un 60%, i no es corresponen amb els percentatges de la proposta, que només representaven un 30% i un 33% com es pot observar a la taula 51.

Taula 51: Nombre d'ítems seleccionats pel grup d'experts per habilitat

	Anglès	Castellà	Proposats Doctorant	Nombre Ítems	% ítems proposats Doctorant
Comunicació interpersonal - Ci	1	3	6	10	60%
Negociació i refús - Nr	0	4	4	8	50%
Cooperació i treball en equip – Cte	4	0	6	10	60%
Empatia - E	1	9	1	11	9%
Advocacia i compromís social - Acs	0	0	10	10	100%
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	9	1	2	12	17%
Pensament crític - Pc	2	1	5	8	63%
Autoconeixement - A	2	1	10	13	77%
Gestió de les emocions - Gem	3	5	1	9	11%
Gestió de l'estrès - Ges	5	0	4	9	44%
	27	24	49	100	

4.4.5 Procés de validació amb adolescents

Els resultats del treball amb adolescents van comportar la modificació de 9 ítems (100% proposats pel doctorant) ja que presentaven dificultats de comprensió. Els conceptes que generaven dubte, confusió o manca de comprensió, van ser substituïts per textos alternatius proposats pels mateixos nois i noies, i que referenciem a continuació (Taula 52):

Taula 52: Adaptacions ítems a partir del treball amb nois i noies adolescents.

	Ítems amb dificultats ítem ajustat amb text alternatiu proposat pels adolescents
A4	M'és fàcil identificar les meves forteses . M'és fàcil identificar els meus punts forts .
A5	Conec bé les meves mancances i debilitats . Conec bé els meus punts febles .
Pc1	Acostumo a analitzar la informació i les experiències de manera objectiva . Acostumo a analitzar la informació i les coses que em passen de forma equilibrada .
Pc8	Les xarxes socials i la televisió expliquen les coses de forma objectiva . Les xarxes socials i la televisió expliquen les coses tal com són .
Nr1	Quan estic enmig d'un conflicte tendeixo a orientar-me a la solució. Quan estic enmig d'un conflicte intento buscar-hi una solució.

Cte8	Quan treballa en equip alineo els meus objectius als del grup. Quan treballa en equip ajusto els meus objectius als del grup.
Cte9	Quan treballa en grup soc conscient dels meus recursos . Quan treballa en grup soc conscient de les coses que hi puc aportar .
Cte10	Quan treballa en equip em poso a disposició del grup per assolir els objectius que ens hem proposat. Quan treballa en equip em poso al servei del grup per assolir els objectius que ens hem proposat.
PdsP8	Quan he de prendre una decisió penso en els pros i contres de cada opció. Quan he de prendre una decisió penso en els avantatges i desavantatges de cada opció.

4.4.6 Procés de validació en castellà

Pel que fa al grup de castellanoparlants van fer esmenes a un total de 40 ítems: 12 van ser d'ajustos per millorar l'expressió en llengua castellana i 23 de millores menors (faltes, articles, etc.). A continuació detallem a la taula 53 les millores d'expressió: primer es mostra l'ítem original i després l'ítem millorat. En negreta les parts de la frase que canvien.

Taula 53: Ajustos idiomàtics proposats pel grup de castellanoparlants

A9	Tengo muchas cualidades para sentirme orgulloso/a. Tengo muchas cualidades de las que sentirme orgulloso/a.
A13	Según con qué amigos/as esté, me comporto de forma diferente . Me comporto de forma diferente según con qué amigos/as estoy .
A11	Según en qué situaciones noto que me pongo más nervioso/a que en otras. Noto que me pongo más nervioso/a en unas situaciones que en otras .
A12	En una discusión con mucha tensión con mis amigos/as, sé mantener la calma. En una discusión tensa con mis amigos/as, sé mantener la calma.
Nr2	Cuando afronto un conflicto miro que la solución sea justa para todas las personas implicadas. Cuando afronto un conflicto intento que la solución sea justa para todas las personas implicadas.
Nr4	En un conflicto me es fácil ver lo que pueden aportar otras personas. En un conflicto me resulta fácil ver lo que pueden aportar otras personas.
Gem4	Me es fácil hablar con alguien de cómo me siento. Me es fácil hablar con otras personas de cómo me siento.
Cte6	Cuando trabajo en equipo respeto las contribuciones del resto de compañeros/as. Cuando trabajo en equipo respeto las aportaciones del resto de compañeros/as.
E1	Lo siento por los niños y las niñas que no encuentran a nadie con quien pasar el rato. Me siento mal si algún niño o niña no encuentra a nadie con quien pasar el rato.
E2	Si un amigo/a está triste, intento estar por él/ella. Si un amigo/a está triste, intento interesarme por él.
E5	Cuando veo una película o leo un libro, a veces lloro . A veces lloro , cuando veo una película o leo un libro.
E6	Cuando un amigo/ga está enfadado/a, acostumbro a darme cuenta. Cuando un amigo/a está enfadado/a suelo darme cuenta.

4.4.7 Evolució del procés de selecció d'ítems segons el seu origen

D'acord amb els apartats anteriors mostrem l'evolució del procés de selecció dels ítems segons el seu origen. Figura 23.

Es mostren tres fases:

- Fase d'identificació: anàlisi de correspondència entre els ítems identificats als qüestionaris seleccionats i les dimensions de cada habilitat.
- Fase de proposta: proposta d'ítems del doctorant al grup d'experts.
- Fase de selecció: selecció d'ítems per part del grup d'experts.

Com es pot observar en la primera fase és on hi ha més dispersió percentual entre els ítems proposats i els ítems provinents de qüestionaris (anglès i castellà). Els ítems de llengua castellana i anglesa representen el 48% i el 40% respectivament, i només hi ha un 12% d'ítems del doctorant.

En la segona fase, el percentatge d'ítems a proposta del doctorant esdevé del 41%. Aquesta circumstància es dona bàsicament per la casuística de que dues dimensions (l'Advocacia i compromís social i l'Autoconeixement) no tenien cap o gairebé cap ítem l'origen dels quals fossin qüestionaris. Aquesta circumstància va fer que s'haguessin de proposar 19 i 14 ítems nous respectivament, representant el 41% dels ítems a proposta del doctorant.

Finalment en la tercera fase, el percentatge d'ítems a proposta del doctorant puja al 49% (49 ítems), i baixen lleugerament els percentatges en llengües anglesa (27% - 27 ítems) i castellana (24% - 24 ítems).

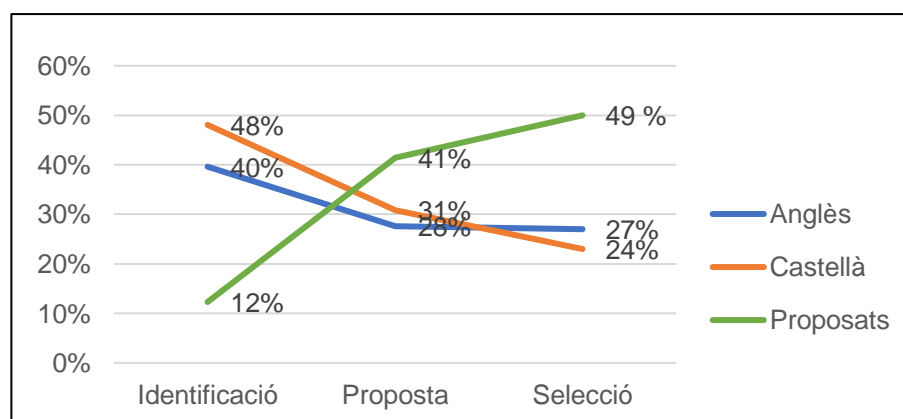


Figura 23: Evolució del procés de selecció d'ítems segons el seu origen. Elaboració pròpia.

4.4.8 Qüestionaris per habilitat i Qüestionari unificat per al treball de camp

El qüestionari és el resultat final de la suma dels diferents processos que s'han anat realitzant. Presentem els resultats de la construcció dels qüestionaris de dues maneres diferents i complementàries:

- En primer lloc, presentem els ítems del qüestionari que corresponen per a cada habilitat i les seves dimensions. A les mateixes taules (de la taula 55 fins a la taula 64) s'hi poden trobar els ítems, primer en català i després en castellà.
- En segon lloc, presentem el qüestionari unificat i amb els ítems aleatoritzats. Primer es presenta la versió catalana (Taula 65) i després la castellana (Taula 66).

Es presenten els ítems amb la codificació següent: XX + número.

- Les dues XX corresponen a l'abreviatura de cada habilitat segons la taula 54.
- El primer número correspon al número que té l'ítem en la seva respectiva taula.
- En color **blau** els ítems que van ser eliminats en la fase de validació

Taula 54: Abreviatures de les habilitats per a la codificació dels ítems.

Nom habilitat	Abreviatura
HABILITATS INTERPERSONALS I DE COMUNICACIÓ	
Comunicació interpersonal	Ci
Negociació i refús	Nr
Cooperació i treball en equip	Cte
Empatia	E
Advocació i compromís social	Acs
PRESA DE DECISIONS I PENSAMENT CRÍTIC	
Presa de decisions i solució de problemes	PdSp
Pensament crític	Pc
HABILITATS D'AFRONTAMENT I AUTOGETIÓ	
Autoconeixement	A
Gestió de les emocions	Gem
Gestió de l'estrès	Ges

A l'annex 5 es troben els ítems agrupats per a cada habilitat ordenats pel número d'aparició al qüestionari unificat i al final de l'ítem el respectiu codi.

HABILITATS INTERPERSONALS I DE COMUNICACIÓ

Taula 55: Qüestionari Comunicació interpersonal

Comunicació interpersonal – Ci		
<p>És la capacitat, d'acord amb la dignitat humana, d'establir una connexió dialògica amb altres persones; crear un clima propici i usar l'escolta activa perquè totes les persones puguin expressar-se, de forma verbal i no verbal, coherentment amb el que senten, pensen i necessiten; per la qual cosa la interacció sigui significativa i profitosa per a totes elles. Aquesta capacitat se sustenta en la voluntat personal de comunicar-se, el respecte a la diversitat i la consciència de la influència de la cultura i el context.</p>		
Dimensions		Ítems
Creació clima propici	Ci1	<ul style="list-style-type: none"> • Quan mantinc una conversa amb un company/a el volum de la meua veu és adequat, ni molt alt, ni molt baix. • Cuando mantengo una conversación con un compañero/a el volumen de mi voz es ni muy alto ni muy bajo.
Escolta activa	Ci2	<ul style="list-style-type: none"> • En una conversa, primer procuro comprendre el que diu l'altra persona abans de respondre. • En una conversación, primero procuro comprender lo que dice la otra persona antes de responder.
Facilitar expressió verbal i no verbal	Ci3	<ul style="list-style-type: none"> • Quan tinc una conversa amb una altra persona acostumo a mirar-la als ulls. • Cuando tengo una conversación con otra persona suelo a mirarla a los ojos.
Sentir, pensar i necessitar	Ci4	<ul style="list-style-type: none"> • Quan parlo amb un amic/iga expresso els meus sentiments si ho necessito. • Cuando hablo con un amigo/a, si lo necesito, expreso mis sentimientos.
	Ci5	<ul style="list-style-type: none"> • Quan parlo amb un company/anya dic el que penso. • Cuando hablo con un compañero/a digo lo que pienso.
	Ci6	<ul style="list-style-type: none"> • Si durant una conversa necessito alguna cosa procuro demanar-la. • Si durante una conversación necesito algo procuro pedirlo.
Interacció significativa i profitosa	Ci7	<ul style="list-style-type: none"> • En una xerrada entre amics/igues és important aportar i rebre alguna cosa. • En una charla entre amigos/as es importante aportar y recibir algo.
Voluntat comunicació	Ci8	<ul style="list-style-type: none"> • En una conversa amb un amic/iga mantinc l'atenció. • En una conversación con un amigo/a mantengo la atención.
Respecte a la diversitat	Ci9	<ul style="list-style-type: none"> • Encara que no estigui d'acord amb el que diguin els meus companys/anyes, puc expressar respecte per les seves idees. • Aunque no esté de acuerdo con lo que dicen mis compañeros/as, puedo expresar respeto por sus ideas.
Consciència influència cultura i context	Ci10	<ul style="list-style-type: none"> • Quan parlo amb els meus companys/anyes soc conscient de la possible diferència cultural entre nosaltres. • Cuando hablo con mis compañeros/as soy consciente de la posible diferencia cultural entre nosotros

Taula 56: Qüestionari Negociació i refús

Negociació i refús – Nr		
<p>És la capacitat de dilucidar qualsevol assumpte amb altres persones que senten, pensen o tenen interessos o necessitats diferents; facilita la gestió del conflicte buscant arribar a un acord beneficiós per ambdues parts, mostrant flexibilitat, confiança i convicció, aprofitant la diversitat de perspectives que les altres persones representen; reconeix el dret de les persones a no arribar a un acord, a rebutjar determinades opinions, conductes o valors i a negar-se a actuar contra la pròpia consciència i voluntat sense que això suposi ni el rebuig a la persona ni l'exercici de cap violència.</p>		
Dimensions		Ítems
Gestió del conflicte	Nr1	<ul style="list-style-type: none"> • Quan estic enmig d'un conflicte intento buscar-hi una solució. • Cuando estoy en medio de un conflicto intento buscar una solución.
Arribar a acords (win-win)	Nr2	<ul style="list-style-type: none"> • Quan afronto un conflicte miro que la solució sigui justa per a totes les persones implicades. • Cuando afronto un conflicto, intento que la solución sea justa para todas las personas implicadas.
Flexibilitat, confiança i convicció	Nr3	<ul style="list-style-type: none"> • Durant una discussió, miro de buscar solucions perquè sigui possible arribar a un acord. • Durante una discusión, trato de buscar soluciones para que sea posible llegar a un acuerdo.
Aprofitar la diversitat	Nr4	<ul style="list-style-type: none"> • En un conflicte m'és fàcil veure el que poden aportar-hi altres persones. • En un conflicto me resulta fácil ver lo que pueden aportar otras personas.
Acceptar dret a no acord	Nr5	<ul style="list-style-type: none"> • Està bé mantenir opinions diferents amb altres persones. • Está bien mantener opiniones diferentes con otras personas.
Dret a refusar	Nr6	<ul style="list-style-type: none"> • Sé dir "no" quan no vull fer alguna cosa. • Sé decir "no" cuando no quiero hacer algo.
Respecte persones	Nr7	<ul style="list-style-type: none"> • Comunico les meves idees de manera adequada mirant de no fer mal a altres persones. • Comunico mis ideas tratando de no hacer daño a otras personas.
No violència	Nr8	<ul style="list-style-type: none"> • Quan m'enfado amb algú sé mantenir la calma. • Cuando me enfado con alguien sé mantener la calma

Taula 57: Qüestionari Cooperació i treball en equip

Cooperació i treball en equip - Cte		
<p>És la capacitat de la persona que li permet; implicar-se i col·laborar de forma flexible amb altres persones per assolir objectius comuns; promoure relacions que permetin compartir dubtes, il·lusions, expectatives, fracassos, èxits i responsabilitats; expressar respecte i reconeixement a la diversitat i a les contribucions dels altres; facilitar i promoure que cadascú prengui consciència del valor de les seves aportacions, que el tot és millor que la suma de les parts, i que, els objectius individuals han de ser compatibles amb els objectius comuns; amb la consciència dels recursos personals i les pròpies limitacions, posant-les al servei dels objectius comuns.</p>		
Dimensions		Ítems
Implicar-se i col·laborar	Cte1	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en equip col·labora amb les altres persones del grup. • Cuando trabajo en equipo colaboro con las demás personas del grupo.
Flexibilitat	Cte2	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en equip m'és fàcil acceptar les decisions del grup. • Cuando trabajo en equipo me resulta fácil aceptar las decisiones del grupo.
Objectius comuns	Cte3	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en grup entenc i contribueixo als objectius comuns. • Cuando trabajo en grupo entiendo y contribuyo a los objetivos comunes.
Promoure relacions per poder compartir vivències (dubtes, il·lusions...)	Cte4	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en equip comparteixo les meves vivències amb la resta del grup. • Cuando trabajo en equipo comparto mis vivencias con el resto del grupo.
Respecte i reconeixement a la diversitat	Cte5	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en grup accepto les diferències entre les persones que hi participen. • Cuando trabajo en grupo acepto las diferencias entre los/as participantes.
Respecte, reconeixement i valor totes les contribucions	Cte6	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en equip respecte les contribucions de la resta de companys/anyes. • Cuando trabajo en equipo respeto las aportaciones del resto de compañeros/as.
El tot és més que la suma de les parts	Cte7	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en grup i col·labora amb altres persones el resultat sol ser millor. • Cuando trabajo en grupo y colaboro con otras personas, el resultado suele ser mejor.
Compatibilitat objectius personals i grupals	Cte8	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en equip ajusto els meus objectius als del grup. • Cuando trabajo en equipo ajusto mis objetivos a los del grupo.
Recursos limitacions personals	Cte9	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en grup soc conscient de les coses que hi puc aportar. • Cuando trabajo en grupo soy consciente de las cosas que puedo aportar.
Estar al servei comú	Cte10	<ul style="list-style-type: none"> • Quan treballa en equip em poso al servei del grup per assolir els objectius que ens hem proposat. • Cuando trabajo en equipo me pongo a disposición del grupo para alcanzar los objetivos propuestos.

Taula 58: Qüestionari Empatia

Empatia – E		
<p>És la capacitat d'interessar-se i connectar amb altres persones per escoltar, comprendre i respectar el que pensen, senten o fan; des de les seves circumstàncies i sistema de valors; expressant, verbal o no verbal, aquest respecte i comprensió; implica reconèixer la diversitat de maneres de pensar, sentir i fer, encara que no implica necessàriament acceptar, compartir o justificar el que els altres pensen, senten o fan.</p>		
Dimensions		Ítems
Interessar-se i connectar amb altres persones	E1	<ul style="list-style-type: none"> • Em sap greu pels nens i les nenes que no troben ningú amb qui passar l'estona • Me siento mal si algún niño o niña no encuentra a nadie con quien pasar el rato.
	E2	<ul style="list-style-type: none"> • Si un amic/iga està trist/a, intento estar per ell/a. • Si un amigo/a está triste, intento interesarme por él/ella.
	E3	<ul style="list-style-type: none"> • Si un amic/iga aconsegueix un premi, me n'alegro molt per ell/a. • Si un amigo/a consigue un premio, me alegro mucho por él/ella.
	E4	<ul style="list-style-type: none"> • Quan veig que se li fa mal a un nen/a em neguitejo. • Cuando veo que se le hace daño a un niño/a, me inquieto.
	E5	<ul style="list-style-type: none"> • Quan veig una pel·lícula o llegeixo un llibre a vegades ploro. • A veces lloro cuando veo una película o leo un libro.
Escoltar, comprendre i respectar	E6	<ul style="list-style-type: none"> • Quan un amic/iga està enfadat/da acostumo a adonar-me'n. • Cuando un amigo/a está enfadado/a suelo darme cuenta.
	E7	<ul style="list-style-type: none"> • M'és fàcil entendre per què una altra persona s'enfada. • Me es fácil entender por qué otra persona se enfada.
Expressió verbal i no verbal	E8	<ul style="list-style-type: none"> • Reconec fàcilment quan alguna persona propera està de mal humor. • Reconozco fácilmente cuando alguna persona cercana está de mal humor.
	E9	<ul style="list-style-type: none"> • Quan la persona que tinc al costat se sent malament, acostumo a adonar-me'n. • Cuando la persona que tengo al lado se siente mal, suelo darme cuenta.
Reconeixement diversitat	E10	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenc millor els meus amics/igues si em poso al seu lloc. • Comprendo mejor a mis amigos/as si me pongo en su lugar.
Dret a no acceptar, compartir o justificar altres persones	E11	<ul style="list-style-type: none"> • A vegades, tot i que comprenc els meus amics/igues, no hi estic d'acord. • A veces, aunque comprendo a mis amigos/as, no estoy de acuerdo con ellos/as.

Taula 59: Qüestionari Advocació i compromís social

Advocació i compromís social - Acs		
<p>És la capacitat de parlar, personalment o en grup, a favor d'una causa o bé comú (persona, concepte o objecte), a través de la raó, l'argumentació i l'emoció; creant les condicions perquè altres persones puguin reflexionar sobre el que pensen, senten i fan; i això permeti ampliar la seva comprensió sobre la causa i implicar-s'hi lliurement per provocar un efecte social positiu.</p>		
Dimensions		Ítems
Parlar a favor, personalment o en grup, d'una causa o bé comuna (persona, concepte o objecte).	Acs1	<ul style="list-style-type: none"> • En una conversa amb els meus amics/igues expresso el que penso amb facilitat. • En una conversación con mis amigos/as expreso lo que pienso con facilidad.
	Acs2	<ul style="list-style-type: none"> • Acostumo a participar en les converses, encara que el tema no m'afecti. • Suelo participar en conversaciones, aunque el tema no me afecte.
	Acs3	<ul style="list-style-type: none"> • Si a la meva classe hi ha una situació injusta m'organitzo amb els meus companys/anyes per solucionar-la. • Si en mi clase hay una situación injusta me organizo con mis compañeros/as para solucionarla.
	Acs4	<ul style="list-style-type: none"> • Quan hi ha una situació injusta m'hi implico encara que em compliqui la vida. • Cuando hay una situación injusta me implico, aunque me complique la vida.
Raó, argumentació i emoció.	Acs5	<ul style="list-style-type: none"> • Tinc facilitat per argumentar les meves opinions en públic. • Tengo facilidad para argumentar mis opiniones en público.
	Acs6	<ul style="list-style-type: none"> • Quan tinc una opinió clara sobre un tema o assumpte m'agrada intentar convèncer els meus amics/igues. • Cuando tengo una opinión clara sobre un tema o asunto, me gusta intentar convencer a mis amigos/as.
Crear condicions persones puguin reflexionar sobre el que pensen, senten i fan.	Acs7	<ul style="list-style-type: none"> • No m'agrada que les altres persones m'imposin les seves opinions. • No me gusta que las otras personas me impongan sus opiniones.
	Acs8	<ul style="list-style-type: none"> • No m'agrada parlar amb persones que sempre volen tenir la raó. • No me gusta hablar con personas que siempre quieren tener la razón.
Ampliar la seva comprensió sobre la causa.	Acs9	<ul style="list-style-type: none"> • En les xerrades-debats amb els meus companys/anyes acostumo a aportar idees noves. • En las charlas-debates con mis compañeros/as suelo aportar ideas nuevas.
Implicar-se lliurement provocar efecte social positiu.	Acs 10	<ul style="list-style-type: none"> • Davant d'una situació injusta aconseguixo que els meus companys/anyes s'impliquin per resoldre-la. • Ante una situación injusta consigo que mis compañeros/as se impliquen para resolverla.

PRESA DE DECISIONS I PENSAMENT CRÍTIC

Taula 60: Qüestionari Presa de decisions i solució de problemes

Presa de decisions i solució de problemes - PdSp		
<p>És la capacitat de prendre decisions per manejar les dificultats i reptes diaris de la vida de forma creativa i constructiva. Requereix obtenir, analitzar críticament la informació relativa al tema, repte o situació a la qual es fa front i examinar creativament les diferents opcions, tant les conegudes com aquelles per imaginar. Requereix assumir les responsabilitats immediates i futures de les nostres accions sobre nosaltres mateixos i/o els altres; i implica prendre consciència de com les emocions, els valors i les actituds pròpies i alienes influeixen sobre les motivacions de les persones.</p>		
Dimensions		Ítems
Prendre decisions	PdSp1	<ul style="list-style-type: none"> • Quan tinc un problema, acostumo a prendre una decisió per solucionar-lo de seguida. • Cuando tengo un problema, suelo tomar una decisión para solucionarlo enseguida.
	PdSp2	<ul style="list-style-type: none"> • No em fa por prendre les meves pròpies decisions per resoldre els reptes de la vida diària. • No me da miedo tomar mis propias decisiones para resolver los retos de la vida diaria.
Creativitat i positivitat	PdSp3	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre que tinc un problema crec que es pot resoldre. • Siempre que tengo un problema creo que se puede resolver.
	PdSp4	<ul style="list-style-type: none"> • Quan intento resoldre un problema penso moltes opcions, fins que no tinc més idees. • Cuando intento resolver un problema pienso muchas opciones, hasta que no tengo más ideas.
Informació i anàlisi crítica	PdSp5	<ul style="list-style-type: none"> • Quan tinc un problema analitzo la situació per pensar quina informació és la més important. • Cuando tengo un problema analizo la situación para pensar qué información es la más importante.
	PdSp6	<ul style="list-style-type: none"> • Quan intento resoldre un problema, el primer que faig és buscar tanta informació com puc. • Cuando intento resolver un problema, lo primero que hago es buscar toda la información posible.
Examinar opcions	PdSp7	<ul style="list-style-type: none"> • Tendeixo a pensar-m'ho bé abans de prendre una decisió. • Tiendo a pensármelo bien antes de tomar decisiones
	PdSp8	<ul style="list-style-type: none"> • Quan he de prendre una decisió penso en els avantatges i desavantatges de cada opció. • Cuando tengo que tomar una decisión pienso en las ventajas y desventajas de cada opción.
Assumir responsabilitats	PdSp9	<ul style="list-style-type: none"> • Quan tinc un problema prefereixo afrontar-lo personalment. • Cuando tengo un problema prefiero afrontarlo personalmente.
	PdSp10	<ul style="list-style-type: none"> • Quan em surgeixen problemes m'agrada solucionar-los al més aviat possible. • Cuando me surge algún problema me gusta solucionarlo lo antes posible.
Consciència a influència emocions, valors	PdSp11	<ul style="list-style-type: none"> • Reconec les senyals internes (sentiments, pensaments, sensacions físiques) del meu cos que m'indiquen que tinc un problema. • Reconozco las señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) de mi cuerpo que me indican que tengo un problema.
	PdSp12	<ul style="list-style-type: none"> • A l'hora de prendre una decisió soc conscient de com m'influeix el meu estat d'ànim. • Cuando hay que tomar una decisión soy consciente de cómo me influye mi estado de ánimo.

Taula 61: Qüestionari Pensament crític

Pensament Crític - Pc		
<p>És la capacitat que ens permet analitzar, contrastar i qüestionar amb cura i de manera objectiva la informació, fet o situació per construir-se un criteri propi; i implica saber identificar fonts d'informació i informació rellevant. En aquest procés s'ha de ser conscient de la influència que poden tenir la cultura, les creences, les emocions, els valors, les actituds, les normes socials, els grups d'iguals i també els interessos ocults, que venen a través dels mitjans de comunicació, les xarxes socials, etc.</p>		
Dimensions		Ítems
Analitzar informació fet o situació	Pc1	<ul style="list-style-type: none"> • Acostumo a analitzar la informació i les coses que em passen de forma equilibrada. • Suelo analizar la información y las cosas que me pasan de forma equilibrada
Contrastar informació fet o situació	Pc2	<ul style="list-style-type: none"> • Abans d'arribar a una conclusió sobre un fet o una situació comprovo la informació que m'arriba. • Antes de llegar a una conclusión sobre un hecho o situación compruebo la información que me llega.
Qüestionar informació fet o situació	Pc3	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfío de les afirmacions que fan els meus amics/igues si em semblen dubtoses. • Desconfío de las afirmaciones que hacen mis amigos/as si me parecen dudosas.
Construir criteri propi	Pc4	<ul style="list-style-type: none"> • Arribo a les meves pròpies conclusions sobre un assumpte després d'haver-me'n informat. • Saco mis propias conclusiones sobre un asunto después de haberme informado.
Identificar fonts i informació rellevant	Pc5	<ul style="list-style-type: none"> • Busco altres fonts d'informació abans de creure'm el que m'expliquen els meus amics/igues. • Busco otras fuentes de información antes de creerme lo que me dicen mis amigos/as.
Consciència influència factors interns	Pc6	<ul style="list-style-type: none"> • El meu estat d'ànim m'influeix en com interpreto la informació d'un fet o d'una situació. • Mi estado de ánimo me influye en cómo interpreto la información de un hecho o de una situación.
Consciència influència grup iguals i normes socials	Pc7	<ul style="list-style-type: none"> • A vegades canvio d'opinió si els meus amics/igues em pressionen. • A veces cambio de opinión si mis amigos/as me presionan.
Consciència influència interessos ocults	Pc8	<ul style="list-style-type: none"> • Les xarxes socials i la televisió expliquen les coses tal com són. • Las redes sociales y la televisión explican las cosas tal y como son.

HABILITATS D' AFRONTAMENT I AUTOGESTIÓ

Taula 62: Qüestionari Autoconeixement

Autoconeixement - A		
<p>És la capacitat de prendre consciència del nostre ésser, caràcter, formes de ser, actuar i interactuar; de les nostres fortaleses i debilitats, mancances i potencialitats, gustos i disgustos. L'autoconeixement requereix consciència de l'existència de cadascú (1) i de cadascú en interacció amb l'entorn. Suposa construir holísticament una imatge pròpia del que s'és (2), reconèixer-se en aquesta imatge (3) i atorgar-li un valor (4), que permet confiar, o no, en les pròpies capacitats per abordar els reptes de la vida i interactuar amb ella (5). La capacitat d'avaluar el propi comportament (6) permet controlar-lo (7), millorar la capacitat de modificar-lo i aprofundir en un mateix (8).</p>		
Dimensions		Ítems
AUTOCONSCIÈNCIA (1) Existeixo/Soc Amb mi / Amb el món		
Consciència del caràcter	A1	<ul style="list-style-type: none"> Puc descriure el meu caràcter amb precisió. Puedo describir mi carácter con precisión.
Consciència formes de ser	A2	<ul style="list-style-type: none"> Conec bé el meu caràcter i la meva manera de ser. Conozco bien mi carácter y mi manera de ser.
Consciència formes d'actuar i interactuar	A3	<ul style="list-style-type: none"> Em relaciono sempre de la mateixa manera sense importar amb qui estigui. Me relaciono siempre de la misma manera, sin importar con quien esté.
Consciència de fortaleses i debilitats, de mancances i potencialitats	A4	<ul style="list-style-type: none"> M'és fàcil identificar els meus punts forts. Me resulta fácil identificar mis puntos fuertes.
	A5	<ul style="list-style-type: none"> Conec bé els meus punts febles. Conozco bien mis puntos débiles.
Consciència de gustos i disgustos	A6	<ul style="list-style-type: none"> M'és fàcil saber el que m'agrada. Me es fácil identificar lo que me gusta.
AUTOIMATGE (2) Visió – imatge d'un mateix	A7	<ul style="list-style-type: none"> Tinc clar qui soc. Tengo claro quién soy.
AUTOCONCEPTE (3) Valoració +/- que fas de tu mateix Reconeixement del que soc	A8	<ul style="list-style-type: none"> Tinc bona imatge de mi mateix, de les meves habilitats i de les meves capacitats. Tengo buena imagen de mí mismo/a, de mis habilidades y de mis capacidades.
AUTOESTIMA (4) "M'agrada o no m'agrada". Grau de visió +/- que es té d'un mateix	A9	<ul style="list-style-type: none"> Tinc moltes qualitats per sentir-me'n orgullós/osa. Tengo muchas cualidades de las que sentirme orgulloso/a.
AUTOCONFIANÇA (5) Valoració + de les pròpies capacitats per superar els reptes de la vida	A10	<ul style="list-style-type: none"> Davant d'un repte confio en les meves capacitats per superar-lo. Ante un reto, confío en mis capacidades para superarlo.
AUTOAVALUACIÓ AUTOVIGILÀNCIA (6) Capacitat avaluar propi comportament	A11	<ul style="list-style-type: none"> Segons en quines situacions noto que em poso més nerviós/osa que en d'altres. Noto que me pongo más nervioso/a en unas situaciones que en otras.
AUTOCONTROL (7) Capacitat dominar propi comportament	A12	<ul style="list-style-type: none"> En una discussió tensa amb els meus amics/igues, sé mantenir la calma. En una discusión tensa con mis amigos/as, sé mantener la calma.
AUTOREGULACIÓ AUTOMONITOREIG Capacitat de modificar el propi comportament en resposta al context	A13	<ul style="list-style-type: none"> Segons amb quins amics/igues estic em comporto de forma diferent. Me comporto de forma diferente según con qué amigos/as estoy.

Taula 63: Qüestionari Gestió de les emocions

Gestió de les emocions - Gem		
<p>És la capacitat de percebre, reconèixer, acceptar, expressar i regular les nostres emocions i sentiments siguin agradables (l'alegria, la tendresa, la compassió...) o desagradables (la por, la ira, la tristesa...) i les fonts que les produeixen, amb la finalitat de generar benestar. Implica prendre consciència de com les nostres emocions i sentiments estan enllaçades amb el que fem i pensem, i de que com interactuem amb el món influeix en la nostra vida personal i social. Requereix també tractar saludablement amb les emocions dels altres.</p>		
Dimensions		Ítems
PERCEBRE (les nostres emocions i sentiments)	Gem1	<ul style="list-style-type: none"> • Páo atenció a com em sento. • Presto atención a cómo me siento.
RECONÈIXER (les nostres emocions i sentiments)	Gem2	<ul style="list-style-type: none"> • Puc reconèixer la majoria de les meves emocions i/o sentiments. • Puedo reconocer la mayoría de mis emociones y/o sentimientos.
ACCEPTAR (les nostres emocions i sentiments)	Gem3	<ul style="list-style-type: none"> • No hi ha res dolent en com em sento habitualment. • No hay nada malo en cómo me siento habitualmente.
EXPRESSAR (les nostres emocions i sentiments)	Gem4	<ul style="list-style-type: none"> • M'és fàcil parlar amb algú de com em sento. • Me es fácil hablar con otras personas de cómo me siento.
REGULAR (les nostres emocions i sentiments)	Gem5	<ul style="list-style-type: none"> • Quan afronto una situació estressant tinc eines per posar en ordre les meves emocions. • Cuando afronto una situación estresante tengo recursos para ordenar mis emociones
IDENTIFICAR (les fonts que els produeixen)	Gem6	<ul style="list-style-type: none"> • Sovint m'adono que les meves emocions i sentiments canvien segons les situacions. • A menudo me doy cuenta de que mis emociones y mis sentimientos cambian según las situaciones
GENERAR BENESTAR	Gem7	<ul style="list-style-type: none"> • Si una situació em genera emocions molt intenses intento gestionar-les per sentir-me bé. • Si una situación me genera emociones muy intensas intento gestionarlas para sentirme bien.
CONSCIÈNCIA relació amb el que fem, pensem i interactuem	Gem8	<ul style="list-style-type: none"> • M'adono que el meu comportament varia segons el meu estat d'ànim. • Me doy cuenta de que mi comportamiento varía según mi estado de ánimo.
TRACTAR saludablement amb les dels altres	Gem9	<ul style="list-style-type: none"> • Reconec fàcilment les emocions i/o sentiments dels altres. • Reconozco fácilmente las emociones y/o sentimientos de los demás.

Taula 64: Qüestionari Gestió de l'estrès

Gestió de l'Estrès – Ges		
<p>És la capacitat de reconèixer, analitzar i respondre harmònicament i equilibrada a aquells aspectes de les nostres vides: personal, familiar, acadèmic, laboral, social... que ens suposen un repte o una amenaça i que ens generen tensions. Inclou examinar les situacions estressants, tant positives – reptes - com negatives – amenaces -, i identificar els recursos personals per adoptar estratègies d'afrontament positiu com, saber organitzar el temps, posar-se objectius realistes, tenir un pensament positiu i aprendre a relaxar-se en situacions que generen tensió.</p>		
Dimensions		Ítems
RECONÈIXER - situacions estressants (personal, familiar, acadèmica, laboral, social...) generen tensions. Positives-Reptes/Negatives-Amenaces	Ges1	<ul style="list-style-type: none"> • Quan un fet o una situació m'estan estressant sé adonar-me'n. • Cuando un hecho o una situación me están estresando, sé darme cuenta.
ANALITZAR - situacions estressants (personal, familiar, acadèmica, laboral, social...) generen tensions. Positives-Reptes/Negatives-Amenaces	Ges2	<ul style="list-style-type: none"> • Quan em proposo objectius importants tinc clar que cal anar pas a pas. • Cuando me propongo objetivos importantes tengo claro que hay que ir paso a paso.
AVALUAR - situacions estressants (personal, familiar, acadèmica, laboral, social...) generen tensions. Positives-Reptes/Negatives-Amenaces	Ges3	<ul style="list-style-type: none"> • Quan afronto un repte sé valorar el grau de dificultat que em suposarà. • Cuando afronto un reto sé valorar el grado de dificultad que me supondrá.
RESPONDRE HARMÒNICAMENT i EQUILIBRADAMENT Situacions estressants (personal, familiar, acadèmica, laboral, social...) generen tensions. Positives-Reptes/Negatives-Amenaces	Ges4	<ul style="list-style-type: none"> • Si una situació m'estressa intento pensar diferents formes de resoldre-la. • Si una situación me estresa intento pensar diferentes formas de resolverla.
	Ges5	<ul style="list-style-type: none"> • Si una situació és estressant em dic a mi mateix/a que es resoldrà sola. • Si una situación es estresante me digo a mí mismo/a que se resolverá sola.
RECURSOS AFRONTAMENT Identificar recursos personals d' afrontament positiu:		
Organitzar el temps	Ges6	<ul style="list-style-type: none"> • Siento que tinc temps de fer tot el que voldria. • Siento que tengo tiempo para hacer todo lo que querría.
Objectius realistes	Ges7	<ul style="list-style-type: none"> • Siento que puc afrontar tot el que em proposo. • Siento que puedo afrontar todo lo que me propongo.
Pensament positiu	Ges8	<ul style="list-style-type: none"> • Quanestic vivint una situació que m'atabala, hi busco alguna cosa positiva. • Cuando estoy viviendo una situación que me agobia, busco algo positivo en ello.
Relaxar-se	Ges9	<ul style="list-style-type: none"> • Quan una situació m'estressa intento fer alguna cosa que em relaxi. • Cuando alguna situación me estresa intento hacer algo que me relaje.

Qüestionari Unificat per al treball de camp

Es presenten els ítems amb la codificació presentada amb l'afegit d'un altre número : XX + número1 / número 2. El segon número correspon al número de pregunta (ítem) del formulari de Microsoft Forms. En color blau els ítems eliminats en el procés de validació.

Català

Taula 65: Qüestionari en llengua catalana

1. Quan parlo amb un company/anya dic el que penso. Ci5/24
2. A l'hora de prendre una decisió soc conscient de com m'influeix el meu estat d'ànim. PdSp12/25
3. Quan treballo en equip m'és fàcil acceptar les decisions del grup. Cte2/26
4. A vegades canvio d'opinió si els meus amics/igues em pressionen. Pc7/27
5. M'és fàcil identificar els meus punts forts. A4/28
6. Quan em sorgeixen problemes m'agrada solucionar-los al més aviat possible. PdSp10/29
7. Comunico les meves idees mirant de no fer mal a altres persones. Nr7/30
8. Quan treballo en equip em poso al servei del grup per assolir els objectius que ens hem proposat. Cte10/31
9. No em fa por prendre les meves pròpies decisions per resoldre els reptes de la vida diària. PdSp2/32
10. Conec bé el meu caràcter i la meua manera de ser. A2/33
11. Davant d'un repte confio en les meves capacitats per superar-lo. A10/34
12. Quan treballo en grup soc conscient de les coses que hi puc aportar. Cte9/35
13. Quan una situació m'estressa intento fer alguna cosa que em relaxi. Ges9/36
14. Desconfio de les afirmacions que fan els meus amics/igues si em semblen dubtoses. Pc3/37
15. Quan parlo amb un amic/iga expresso els meus sentiments si ho necessito. Ci4/38
16. M'és fàcil saber el que m'agrada. A6/39
17. Arribo a les meves pròpies conclusions sobre un assumpte després d'haver-me'n informat. Pc4/40
18. Quan estic vivint una situació que m'atabala, hi busco alguna cosa positiva. Ges8/41
19. Em sap greu pels nens i les nenes que no troben ningú amb qui passar l'estona. E1/42
20. En una conversa amb els meus amics/igues expresso el que penso amb facilitat. Acs1/43
21. Quan tinc una conversa amb una altra persona acostumo a mirar-la als ulls. Ci3/44
22. El meu estat d'ànim m'influeix en com interpreto la informació d'un fet o d'una situació. Pc6/45
23. Conec bé els meus punts febles. A5/46
24. Si una situació m'estressa intento pensar diferents formes de resoldre-la. Ges4/47
25. En una xerrada entre amics/igues és important aportar i rebre alguna cosa. Ci7/48
26. Compréc millor els meus amics/igues si em poso al seu lloc. E10/49
27. Les xarxes socials i la televisió expliquen les coses tal com són. Pc8/50
28. M'adono que el meu comportament varia segons el meu estat d'ànim. Gem8/51
29. Encara que no estigui d'acord amb el que diguin els meus companys/anyes, puc expressar respecte per les seves idees. Ci9/52
30. Acostumo a participar en les converses encara que el tema no m'afecti. Acs2/53
31. Davant d'una situació injusta aconseguixo que els meus companys/anyes s'impliquin per resoldre-la. Acs10/54
32. Quan treballo en grup accepto les diferències entre les persones que hi participen. Cte5/55
33. En una conversa, primer procuro comprendre el que diu l'altra persona abans de respondre. Ci2/56
34. Tinc moltes qualitats per sentir-me'n orgullós/osa. A9/57
35. Abans d'arribar a una conclusió sobre un fet o una situació comprovo la informació que m'arriba. Pc2/58
36. Quan intento resoldre un problema penso moltes opcions, fins que no tinc més idees. PdSp4/59

37. Paro atenció a com em sento. Gem1/60
38. Puc descriure el meu caràcter amb precisió. A1/61
39. Quan em proposo objectius importants tinc clar que cal anar pas a pas. Ges2/62
40. Puc reconèixer la majoria de les meves emocions i/o sentiments. Gem2/63
41. Quan afronto un conflicte miro que la solució sigui justa per a totes les persones implicades. Nr2/64
42. M'és fàcil entendre per què una altra persona s'enfada. E7/65
43. Quan afronto una situació estressant tinc eines per posar en ordre les meves emocions. Gem5/66
44. Si durant una conversa necessito alguna cosa procuro demanar-la. Ci6/67
45. Quan estic enmig d'un conflicte intento buscar-hi una solució. Nr1/68
46. Tinc clar qui soc. A7/69
47. Quan he de prendre una decisió penso en els avantatges i desavantatges de cada opció. PdSp8/70
48. En un conflicte m'és fàcil veure el que poden aportar-hi altres persones. Nr4/71
49. Quan treballo en equip comparteixo les meves vivències amb la resta del grup. Cte4/72
50. Busco altres fonts d'informació abans de creure'm el que m'expliquen els meus amics/igues. Pc5/73
51. Quan la persona que tinc al costat se sent malament, acostumo a adonar-me'n. E9/74
52. No hi ha res dolent en com em sento habitualment. Gem3 /75
53. Quan mantinc una conversa amb un company/a el volum de la meua veu és ni molt alt, ni molt baix. Ci1/76
54. Quan m'enfado amb algú sé mantenir la calma. Nr8/77
55. Sento que tinc temps de fer tot el que voldria. Ges6/78
56. Quan parlo amb els meus companys/anyes soc conscient de la possible diferència cultural entre nosaltres. Ci10/79
57. M'és fàcil parlar amb algú de com em sento. Gem4/80
58. Segons amb quins amics/igues estic em comporto de forma diferent. A13/81
59. Si una situació em genera emocions molt intenses intento gestionar-les per sentir-me bé. Gem7/82
60. En una conversa amb un amic/iga mantinc l'atenció. Ci8/83
61. Quan afronto un repte sé valorar el grau de dificultat que em suposarà. Ges3/84
62. A vegades, tot i que comprenc els meus amics/igues, no hi estic d'acord. E11/85
63. Quan tinc un problema analitzo la situació per pensar quina informació és la més important. PdSp5/86
64. Sento que puc afrontar tot el que em proposo. Ges7/87
65. Quan tinc una opinió clara sobre un tema o assumpte m'agrada intentar convèncer els meus amics/igues. Acs6/88
66. En les xerrades-debats amb els meus companys/anyes acostumo a aportar idees noves. Acs9/89
67. Quan treballo en equip ajusto els meus objectius als del grup. Cte8/90
68. Si una situació és estressant em dic a mi mateix/a que es resoldrà sola. Ges5/91
69. No m'agrada que les altres persones m'imposin les seves opinions. Acs7/92
70. Quan treballo en equip respecto les contribucions de la resta de companys/anyes. Cte6/93
71. En una discussió tensa amb els meus amics/igues, sé mantenir la calma. A12/94
72. Quan tinc un problema prefereixo afrontar-lo personalment. PdSp9/95
73. Quan treballo en grup i col·laboro amb altres persones el resultat sol ser millor. Cte7/96
74. Reconec fàcilment les emocions i/o sentiments dels altres. Gem9/97
75. Quan un amic/iga està enfadat/da acostumo a adonar-me'n. E6/98
76. Em relaciono sempre de la mateixa manera sense importar amb qui estigui. A3/99
77. Quan veig que se li fa mal a un nen/a em neguitejo. E4/100
78. Sempre que tinc un problema crec que es pot resoldre. PdSp3/101
79. Sé dir "no" quan no vull fer alguna cosa. Nr6/102
80. Quan intento resoldre un problema el primer que faig és buscar tanta informació com puc. PdSp6/103
81. Reconec fàcilment quan alguna persona propera està de mal humor. E8/104

82. Si a la meua classe hi ha una situació injusta m'organitzo amb els meus companys/anyes per solucionar-la. Acs3/105
83. Quan veig una pel·lícula o llegeixo un llibre a vegades ploro. E5/106
84. Reconec les senyals internes (sentiments, pensaments, sensacions físiques) del meu cos que m'indiquen que tinc un problema. PdSp11/107
85. Durant una discussió, miro de buscar solucions perquè sigui possible arribar a un acord. Nr3/108
86. Tinc bona imatge de mi mateix, de les meves habilitats i de les meves capacitats. A8/109
87. Quan un fet o una situació m'estan estressant sé adonar-me'n. Ges1/110
88. Està bé mantenir opinions diferents amb altres persones. Nr5/111
89. Quan tinc un problema, acostumo a prendre una decisió per solucionar-lo de seguida. PdSp1/112
90. Si un amic/iga aconseguix un premi, me n'alegro molt per ell/a. E3/113
91. Quan treballo en equip col·laboro amb les altres persones del grup. Cte1/114
92. Quan hi ha una situació injusta m'hi implico encara que em compliqui la vida. Acs4/115
93. Acostumo a analitzar la informació i les coses que em passen de forma equilibrada. Pc1/116
94. Sovint m'adono que les meves emocions i sentiments canvien segons les situacions. Gem6/117
95. Tendeixo a pensar-m'ho bé abans de prendre una decisió. PdSp7/118
96. Si un amic/iga està trist/a, intento estar per ell/a. E2/119
97. No m'agrada parlar amb persones que sempre volen tenir la raó. Acs8/120
98. Quan treballo en grup entenc i contribueixo als objectius comuns. Cte3/121
99. Tinc facilitat per argumentar les meves opinions en públic. Acs5/122
100. Segons en quines situacions noto que em poso més nerviós/osa que en d'altres. A11/123

Castellà

Taula 66: Qüestionari en llengua Castellana

1. Cuando hablo con un compañero/a digo lo que pienso. Ci5/24
2. Cuando hay que tomar una decisión soy consciente de cómo me influye mi estado de ánimo. PdSp12/25
3. Cuando trabajo en equipo me resulta fácil aceptar las decisiones del grupo. Cte2/26
4. A veces cambio de opinión si mis amigos/as me presionan. Pc7/27
5. Me resulta fácil identificar mis puntos fuertes. A4/28
6. Cuando me surge algún problema me gusta solucionarlos lo antes posible. PdSp10/29
7. Comunico mis ideas tratando de no hacer daño a otras personas. Nr7/30
8. Cuando trabajo en equipo me pongo a disposición del grupo para alcanzar los objetivos propuestos. Cte10/31
9. No me da miedo tomar mis propias decisiones para resolver los retos de la vida diaria. PdSp2/32
10. Conozco bien mi carácter y mi manera de ser. A2/33
11. Ante un reto, confío en mis capacidades para superarlo. A10/34
12. Cuando trabajo en grupo soy consciente de las cosas que puedo aportar. Cte9/35
13. Cuando alguna situación me estresa intento hacer algo que me relaje. Ges9/36
14. Desconfío de las afirmaciones que hacen mis amigos/as si me parecen dudosas. Pc3/37
15. Cuando hablo con un amigo/a, si lo necesito, expreso mis sentimientos. Ci4/38
16. Me es fácil identificar lo que me gusta. (A6/39
17. Saco mis propias conclusiones sobre un asunto después de haberme informado. Pc4/40
18. Cuando estoy viviendo una situación que me agobia, busco algo positivo en ello. Ges8/41
19. Me siento mal si algún niño o niña no encuentra a nadie con quien pasar el rato. E1/42
20. En una conversación con mis amigos/as expreso lo que pienso con facilidad. Acs1/43
21. Cuando tengo una conversación con otra persona suelo mirarla a los ojos. Ci3/44
22. Mi estado de ánimo me influye en cómo interpreto la información de un hecho o de una situación. Pc6/45
23. Conozco bien mis puntos débiles. A5/46
24. Si una situación me estresa intento pensar diferentes formas de resolverla. Ges4/47
25. En una charla entre amigos/as es importante aportar y recibir algo. Ci7/48
26. Comprendo mejor a mis amigos/as si me pongo en su lugar. E10/49
27. Las redes sociales y la televisión explican las cosas tal y como son. Pc8/50
28. Me doy cuenta de que mi comportamiento varía según mi estado de ánimo. Gem8/51
29. Aunque no esté de acuerdo con lo que dicen mis compañeros/as, puedo expresar respeto por sus ideas. Ci9/52
30. Suelo participar en conversaciones, aunque el tema no me afecte. Acs2/53
31. Ante una situación injusta consigo que mis compañeros/as se impliquen para resolverla. Acs10/54
32. Cuando trabajo en grupo acepto las diferencias entre los/as participantes. Cte5/55
33. En una conversación, primero procuro comprender lo que dice la otra persona antes de responder. Ci2/56
34. Tengo muchas cualidades de las que sentirme orgulloso/a. A9/57
35. Antes de llegar a una conclusión sobre un hecho o situación compruebo la información que me llega. Pc2/58
36. Cuando intento resolver un problema pienso muchas opciones hasta que no tengo más ideas. PdSp4/59
37. Presto atención a cómo me siento. Gem1/60
38. Puedo describir mi carácter con precisión. A1/61
39. Cuando me propongo objetivos importantes tengo claro que hay que ir paso a paso. Ges2/62
40. Puedo reconocer la mayoría de mis emociones y/o sentimientos. Gem2/63

41. Cuando afronto un conflicto, intento que la solución sea justa para todas las personas implicadas. Nr2/64
42. Me es fácil entender por qué otra persona se enfada. E7/65
43. Cuando afronto una situación estresante tengo recursos para ordenar mis emociones. Gem5/66
44. Si durante una conversación necesito algo procuro pedirlo. Ci6/67
45. Cuando estoy en medio de un conflicto intento buscar una solución. Nr1/68
46. Tengo claro quién soy. A7/69
47. Cuando tengo que tomar una decisión pienso en las ventajas y desventajas de cada opción. PdSp8/70
48. En un conflicto me resulta fácil ver lo que pueden aportar otras personas. Nr4/71
49. Cuando trabajo en equipo comparto mis vivencias con el resto del grupo. Cte4/72
50. Busco otras fuentes de información antes de creerme lo que me dicen mis amigos/as. Pc5/73
51. Cuando la persona que tengo al lado se siente mal, suelo darle cuenta. E9/74
52. No hay nada malo en cómo me siento habitualmente. Gem3/75
53. Cuando mantengo una conversación con un compañero/a el volumen de mi voz es ni muy alto ni muy bajo. Ci1/76
54. Cuando me enfado con alguien sé mantener la calma. Nr8/77
55. Siento que tengo tiempo para hacer todo lo que querría. Ges6/78
56. Cuando hablo con mis compañeros/as soy consciente de la posible diferencia cultural entre nosotros. Ci10/79
57. Me es fácil hablar con otras personas de cómo me siento. Gem4/80
58. Me comporto de forma diferente según con qué amigos/as estoy. A13/81
59. Si una situación me genera emociones muy intensas intento gestionarlas para sentirme bien. Gem7/82
60. En una conversación con un amigo/a mantengo la atención. Ci8/83
61. Cuando afronto un reto sé valorar el grado de dificultad que me supondrá. Ges3/84
62. A veces, aunque comprendo a mis amigos/as, no estoy de acuerdo con ellos/as. E11/85
63. Cuando tengo un problema analizo la situación para pensar qué información es la más importante. PdSp5/86
64. Siento que puedo afrontar todo lo que me propongo. Ges7/87
65. Cuando tengo una opinión clara sobre un tema o asunto, me gusta intentar convencer a mis amigos/as. Acs6/88
66. En las charlas-debates con mis compañeros/as suelo aportar ideas nuevas. Acs9/89
67. Cuando trabajo en equipo ajusto mis objetivos a los del grupo. Cte8/90
68. Si una situación es estresante me digo a mí mismo/a que se resolverá sola. Ges5/891
69. No me gusta que las otras personas me impongan sus opiniones. Acs7/92
70. Cuando trabajo en equipo respeto las aportaciones del resto de compañeros/as. Cte6/93
71. En una discusión tensa con mis amigos/as, sé mantener la calma. A12/94
72. Cuando tengo un problema prefiero afrontarlo personalmente. PdSp9/95
73. Cuando trabajo en grupo y colaboro con otras personas, el resultado suele ser mejor. Cte7/96
74. Reconozco fácilmente las emociones y/o sentimientos de los demás. Gem9/97
75. Cuando un amigo/a está enfadado/a suelo darle cuenta. E6/98
76. Me relaciono siempre de la misma manera, sin importar con quien esté. A3/99
77. Cuando veo que se le hace daño a un niño/a, me inquieto. E4/100
78. Siempre que tengo un problema creo que se puede resolver. PdSp3/101
79. Sé decir "no" cuando no quiero hacer algo. Nr6/102
80. Cuando intento resolver un problema, lo primero que hago es buscar toda la información posible. PdSp6/103
81. Reconozco fácilmente cuando alguna persona cercana está de mal humor. E8/104

82.Si en mi clase hay una situación injusta me organizo con mis compañeros/as para solucionarla. Acs3/105
83.A veces lloro cuando veo una película o leo un libro. E5/106
84.Reconozco las señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) de mi cuerpo que me indican que tengo un problema. PdSp11/107
85.Durante una discusión, trato de buscar soluciones para que sea posible llegar a un acuerdo. Nr3/108
86.Tengo buena imagen de mí mismo/a, de mis habilidades y de mis capacidades. A8/109
87.Cuando un hecho o una situación me están estresando, sé darme cuenta. Ges1/110
88.Si tengo diferencias con alguien, siento que hay que llegar a un acuerdo. Nr5/111
89.Cuando tengo un problema, suelo tomar una decisión para solucionarlo enseguida. PdSp1/112
90.Si un amigo/a consigue un premio, me alegro mucho por él/ella. E3/113
91.Cuando trabajo en equipo colaboro con las demás personas del grupo. Cte1/114
92.Cuando hay una situación injusta me implico, aunque me complique la vida. Acs4/115
93.Suelo a analizar la información y las cosas que me pasan de forma equilibrada. Pc1/116
94.A menudo me doy cuenta de que mis emociones y mis sentimientos cambian según las situaciones. Gem6/117
95.Tiendo a pensármelo bien antes de tomar decisiones. PdSp7/118
96.Si un amigo/a está triste, intento interesarme por él/ella. E2/119
97.No me gusta hablar con personas que siempre quieren tener la razón. Acs8/120
98.Cuando trabajo en grupo entiendo y contribuyo a los objetivos comunes. Cte3/121
99.Tengo facilidad para argumentar mis opiniones en público. Acs5/122
100. Noto que me pongo más nervioso/a en unas situaciones que en otras. A11/123

4.4.9 Resum ítems eliminats per habilitat i ítems negatius

A continuació es detallen les ítems eliminats per a cada habilitat – taula 68.

Taula 67: Ítems eliminats per habilitat

	Nombre ítems testejats al qüestionari preliminar	Ítems eliminats	Nombre ítems qüestionari depurat
Comunicació interpersonal - Ci	10	-	10
Negociació i refús - Nr	8	Nr6/102	7
Cooperació i treball en equip – Cte	10	-	10
Empatia - E	11	E3/113 E5/106	9
Advocacia i compromís social - Acs	10	Acs7/92 Acs8/120	8
Presa de decisions i solució de problemes - PdSp	12	-	12
Pensament crític - Pc	8	Pc3/37 Pc6/45 Pc8/50	5
Autoconeixement - A	13	A3/99 A10/34 A11/123 A12/94 A13/81	8
Gestió de les emocions - Gem	9	Gem8/51	8
Gestió de l'estrès - Ges	9	Ges5/91 Ges6/78	7
	100	16	84

Ítems negatius que es recomana revertir en la validació definitiva.

D'acord amb el que s'ha exposat es va vetllar per redactar tots els ítems en positiu però malgrat això s'han identificat tres ítems negatius, dels quals se n'han eliminat dos: Pc8/50 i Ges5/9. En la validació definitiva podria ser recomanable canviar a positiu l'ítem restant: Pc7/27.

4.4.10 Població diana

D'acord amb la metodologia emprada la població diana del qüestionari és la següent:

- Població adolescent d'entre 12 i 18 anys.
- Població catalana o castellanoparlant de Catalunya i de l'Estat Espanyol
- Població nadiua
- Població amb funcionament cognitiu, motors i sensorials normals³⁰.

30 En aquest context assumim normalitat a persones amb capacitat per desenvolupar amb total autonomia les funcions habituals de la vida diària sense cap tipus d'ajut ni dependència d'altres persones.

- Classe social (per nivell d'estudis del cuidador principal)

El mostreig no ha incorporat els següents grups poblacionals:

- Adolescents amb procés migratori recent
- Adolescents nadius fills de famílies migrades

Per altra banda, per manca de registre de la informació necessària, no es poden fer afirmacions sobre la fiabilitat i la validesa dels resultats del qüestionari en població sotmesa a les situacions o a les següents circumstàncies:





- Grups ètnics racialitzats com gitanos, sahrauís, marroquins, etc.
- Adolescents de contextos socioeconòmics complexos i culturals diversos.
- Estressants (processos migratoris; separacions familiars; proves acadèmiques altament estressants, com les proves d'accés a la universitat – PAU -; malaltia, accidents domèstics...).
- Traumàtiques (catàstrofes ambientals, violències, accidents de trànsit, etc.).
- Pràctiques religioses personals o familiars.
- Persones amb diversitat funcional ,amb o sense ajut d'altres persones (intèrpret, familiars, etc.).

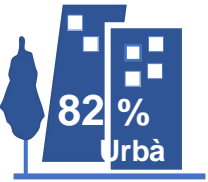


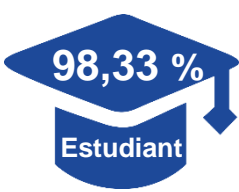
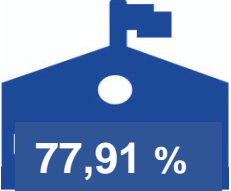

4.5 Fase 5 → Avaluació del qüestionari

4.5.1 Descripció de la mostra

Les característiques de la mostra es descriuen a continuació amb la taula 69:

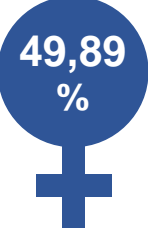
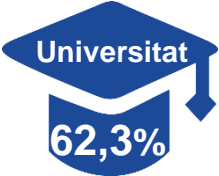
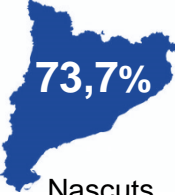
Taula 68: Descripció de la mostra

	 <p>240 Participants</p>																								
 <p>15,94 anys</p> <p>Edat mitjana</p>	<p>El grup d'edat amb més participants va ser el de 18 anys, amb un 26,3 % El grup d'edat amb menys participants va ser el d'11 anys, amb 4,6 %</p> <table border="1" data-bbox="539 936 1289 1057"> <thead> <tr> <th>Edat</th> <th>12</th> <th>13</th> <th>14</th> <th>15</th> <th>16</th> <th>17</th> <th>18</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Freqüència</td> <td>11</td> <td>18</td> <td>28</td> <td>39</td> <td>28</td> <td>53</td> <td>63</td> </tr> <tr> <td>Percentatge</td> <td>4,6</td> <td>7,5</td> <td>11,7</td> <td>16,3</td> <td>11,7</td> <td>22,1</td> <td>26,3</td> </tr> </tbody> </table>	Edat	12	13	14	15	16	17	18	Freqüència	11	18	28	39	28	53	63	Percentatge	4,6	7,5	11,7	16,3	11,7	22,1	26,3
Edat	12	13	14	15	16	17	18																		
Freqüència	11	18	28	39	28	53	63																		
Percentatge	4,6	7,5	11,7	16,3	11,7	22,1	26,3																		
 <p>0,5% Intersex</p> <p>Sexe al néixer</p>	<p>La distribució del sexe declarat al néixer segueix els següents percentatges.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un 34,17% (82 persones) va ser masculí. • Un 65,42% (157 persones) va ser femení. • Un 0,42% (1 persones) va ser Intersexual. 																								
 <p>0,5% No binari</p> <p>Gènere</p>	<p>El gènere dels participants es distribueix de la manera següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un 33,75% (81 persones) declaren sentir-se homes. • Un 65,42 % (157 persones) declaren sentir-se dones. • Un 0,83% (2 persones) declaren una orientació de gènere no binària. 																								
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>80,4 % CAT</p> </div> <p>Llengua Familiar</p>	<p>Els usos habituals de la llengua familiar es distribueixen de la manera següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 80,4% (193 persones) d'ús habitual el català. • 19,6% (47 persones) d'ús habitual el castellà. 																								

 <p>82 % Urbà</p> <p>Ruralitat</p>	<p>El 82% (197 persones) manifesten viure habitualment (4 o més dies a la setmana) en un municipi de més de 5.000 habitants.</p>
 <p>75 %</p> <p>Nascuts Catalunya</p>	<p>La distribució del lloc de naixement a la mostra en llengua catalana té els següents percentatges</p> <ul style="list-style-type: none"> • 75 % (180 individus) a Catalunya. • 19,2 % (46 persones) resta de l'Estat Espanyol. • 5,8 % (14 persones) fora de l'Estat Espanyol.
 <p>95,5 %</p> <p>Nacionalitat Espanyola</p>	<p>4.5 % (11 individus) dels responents de la mostra no tenen nacionalitat espanyola.</p>
 <p>98,33 %</p> <p>Estudiant</p> <p>Estudi / Feina</p>	<p>En relació al binomi estudis-treball la mostra es distribueix de la següent manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 50,42% (121 individus) estudien ESO. • 42,92% (103 individus) realitzen estudis no obligatoris (Batxillerat o Cicles Formatius). • 5,00% (12 individus) realitzen altres estudis • 1,67% (4 individus) no estudien ni treballen
 <p>77,91 %</p> <p>Escola Pública</p>	<p>Del total d'estudiants:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 77,91% (187 persones) ho fan en centres públics. • 22,08% (48 persones) en centres concertats-privats.
<p>6,67%</p> <p>1 Cuidador/a</p>  <p>Família</p>	<p>La configuració familiar en relació amb els cuidadors és la següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6,67 % (16 persones) els cuida una persona adulta. • 90% (216 persones) els cuiden dues persones adultes. • 3,33% (8 persones) declaren altres circumstàncies

En relació amb les persones cuidadores (n=469) la mostra presenta les següents característiques segona la taula 68:

Taula 69: Característiques de les persones cuidadores de la mostra.

 <p>49,89 %</p> <p>Gènere</p>	<p>El gènere de les persones cuidadores es distribueix de la manera següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un 47,76% (224 persones) declaren sentir-se homes. • Un 49,89% (234 persones) declaren sentir-se dones. • Un 2,35% (11 persones) declaren una orientació de gènere no binària.
 <p>Universitat</p> <p>62,3%</p> <p>Estudis</p>	<p>La distribució segons el nivell d'estudis de les persones cuidadores és la següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5,12% (24 persones) no tenen estudis. • 14,50% (68 persones) tenen els estudis bàsics (EGB o ESO). • 18,12% (85 persones) tenen estudis secundaris (Batxillerat, BUP, COU) o formacions professionals (FPGM, FPGS). • 62,26% (292 persones) tenen estudis universitaris o superiors.
 <p>73,7%</p> <p>Nascuts Catalunya</p>	<p>La distribució del lloc de naixement de les persones cuidadores a la mostra té els següents percentatges:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 73,37% (346 individus) a Catalunya. • 16,84% (79 persones) resta de l'Estat Espanyol. • 9,38% (44 persones) fora de l'Estat Espanyol.

4.5.2 Fiabilitat – Confiabilitat

S'ha realitzat una anàlisi d'ítems per al qüestionari de cada habilitat, el resum del qual es pot veure a la taula 71 i el detall en les respectives taules amb els ítems eliminats (de la taula 72 a la 81) que segueixen per a cada habilitat. De l'anàlisi es recomana:

- Eliminar els ítems: 83(E5) i 90(E3) de l'Empatia; el 97(Acs8) i el 69(Acs7) de l'Advocacia i compromís social; els 14(Pc3), 22(Pc6) i 27(Pc8) del Pensament crític; els 58(A13), 71 (A12), 76(A3) i 100(A11) de l'Autoconeixement; el 28(Gem8) de Gestió emocional, el 79 (Nr6) de la Negociació i refús i els 55 (Ges6) i 68(Ges5) de la Gestió de l'estrès
- Malgrat que l'eliminació de l'ítem 11 (A10) de l'Autoconeixement i millorava la fiabilitat de les respectives escales, s'ha decidit no eliminar-los.
- Mantenir el mateix nombre d'ítems de les habilitats de Comunicació interpersonal, Cooperació i treball en equip i Presa de decisions i solució de problemes.

Això suposa eliminar 15 ítems i queda un qüestionari de 85 ítems.

Alfa de Cronbach

La consistència interna global de les puntuacions dels ítems del qüestionari calculada a través de l'Alfa de Cronbach per a cadascun dels subqüestionaris és satisfactòria, i mostra:

- 5 (50%) dels qüestionaris presenten una $\alpha > 0,8$
- 4 (40%) dels qüestionaris presenten una $0,7 \geq \alpha \leq 0,8$
- 1 (10%) dels qüestionaris presenten una $\alpha < 0,7$

Omega de McDonald

La consistència interna global de les puntuacions dels ítems del qüestionari calculada a través de l'Omega de McDonald per a cadascun dels subqüestionaris és satisfactòria, i mostra:

- 1 (10%) dels qüestionaris presenten una $\Omega > 0,9$
- 4 (40%) dels qüestionaris presenten $0,8 \geq \Omega \leq 0,9$
- 4 (40%) dels qüestionaris presenten $0,7 \geq \Omega \leq 0,8$
- 1 (10%) dels qüestionaris presenten una $\Omega < 0,7$

Taula 70: Coeficients Alfa i Omega, directes i corregits, per habilitat

Habilitat	Alfa de Cronbach α'	Omega de MacDonald Ω'	Ítems eliminats (número ³¹)	Alfa de Cronbach α	Omega de MacDonald Ω
Comunicació interpersonal - Ci	0,765	0,760	0	0,765	0,760
Negociació i refús - Nr	0,759	0,756	1(79)	0,772	0,775
Cooperació i treball en equip – Cte	0,840	0,838	0	0,840	0,838
Empatia - E	0,787	0,787	2 (83,90)	0,831	0,830
Advocacia i compromís social - Acs	0,761	0,762	2 (97,69)	0,802	0,800
Presca de decisions i solució de problemes - PdSp	0,766	0,760	0	0,766	0,760
Pensament crític - Pc	0,391	. ^a	3(27,22,14)	0,630	0,631
Autoconeixement - A	0,753	. ^a	4(58,100,76,71)	0,812	0,939
Gestió de les emocions - Gem	0,778	. ^a	1(28)	0,801	0,810
Gestió de l'estrès - Ges	0,714	0,793	2(68,55)	0,783	0,783

.^a No valor: ítems inversos o violacions dels supòsits del model

Comunicació Interpersonal

Taula 71: Nombre d'ítems eliminats per a la Comunicació interpersonal

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	10	0	No aplica
Alfa de Cronbach	0,765	-	-
Omega de McDonald	0,760	-	-

Item-Total Statistics						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	McDonald's Omega if Item Deleted
Grau d'acord	41.14	37.466	.350	.210	.755	.749
Grau d'acord15	41.39	34.079	.454	.260	.742	.737
Grau d'acord21	41.34	34.845	.399	.234	.750	.745
Grau d'acord25	40.97	36.970	.344	.219	.756	.751
Grau d'acord29	40.94	36.712	.414	.231	.747	.743
Grau d'acord33	41.17	36.173	.461	.281	.742	.737
Grau d'acord44	41.60	33.788	.550	.388	.728	.724
Grau d'acord53	41.55	34.843	.381	.205	.753	.750
Grau d'acord56	41.20	35.910	.370	.192	.753	.748
Grau d'acord60	40.87	34.191	.606	.397	.723	.716

Nota de lectura: grau d'acord= ítem + valor (número ítem qüestionari unificat)

³¹ Número del qüestionari unificat. L'ordre de la numeració indica l'ordre de l'eliminació dels ítems.

Negociació i refús

Taula 72: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Negociació i refús

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	8	1	7
Alfa de Cronbach	0,759	79	0,772
Omega de McDonald	0,756		0,775

Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
Grau d'acord7	27,46	19,731	,356	,144	,771	,772
Grau d'acord41	27,79	17,739	,631	,415	,716	,718
Grau d'acord45	27,58	17,985	,606	,423	,721	,725
Grau d'acord48	28,08	18,672	,505	,302	,741	,748
Grau d'acord54	28,70	17,593	,460	,265	,755	,763
Grau d'acord85	27,84	18,028	,591	,384	,724	,730
Grau d'acord88	27,46	20,291	,342	,151	,771	,772

Cooperació i treball en equip

Taula 73: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Cooperació i treball en equip

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	10	0	No aplica
Alfa de Cronbach	0,840	-	-
Omega de McDonald	0,838		-

Item-Total Statistics						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	McDonald's Omega if Item Deleted
Grau d'acord3	42.18	37.450	.458	.333	.833	.831
Grau d'acord8	41.47	37.489	.519	.349	.827	.825
Grau d'acord12	41.60	39.069	.391	.232	.838	.835
Grau d'acord32	41.74	36.862	.563	.442	.823	.821
Grau d'acord49	41.97	37.016	.472	.381	.832	.833
Grau d'acord67	42.08	36.538	.613	.412	.819	.815
Grau d'acord70	41.60	37.288	.571	.428	.823	.820
Grau d'acord73	42.37	33.673	.585	.406	.823	.817
Grau d'acord91	41.67	36.432	.589	.370	.821	.816
Grau d'acord98	41.65	37.174	.646	.473	.818	.814

Empatia

Taula 74: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a l'Empatia

	Inicial	Eliminats ³²	Corregida
Nombre ítems	11	2	9
Alfa de Cronbach	0,787	83, 90	0,831
Omega de McDonald	0,787		0,830

Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
Grau d'acord19	39,95	26,537	,440	,243	,826	,827
Grau d'acord26	39,86	26,507	,525	,310	,815	,814
Grau d'acord42	40,62	24,462	,552	,329	,814	,811
Grau d'acord51	39,90	25,326	,665	,472	,799	,797
Grau d'acord62	39,90	27,692	,433	,233	,825	,823
Grau d'acord75	39,78	26,393	,641	,572	,804	,806
Grau d'acord77	40,03	26,468	,458	,241	,823	,824
Grau d'acord81	39,81	25,955	,612	,525	,806	,806
Grau d'acord96	39,67	26,734	,578	,361	,810	,810

Advocacia i compromís social

Taula 75: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a l'Advocacia i compromís social

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	10	2	8
Alfa de Cronbach	0,761	97 i 69	0,802
Omega de McDonald	0,762		0,800

Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
Grau d'acord20	30,29	31,553	,424	,239	,793	,790
Grau d'acord30	30,78	30,355	,498	,272	,782	,780
Grau d'acord31	30,69	30,482	,576	,354	,771	,770
Grau d'acord65	30,14	32,080	,463	,258	,787	,784
Grau d'acord66	30,50	29,933	,604	,441	,767	,765
Grau d'acord82	30,85	31,068	,447	,310	,790	,794
Grau d'acord92	30,76	30,784	,490	,311	,783	,785
Grau d'acord99	30,67	27,361	,614	,449	,763	,758

³² L'ordre els ítems indica l'ordre d'eliminació. En aquest cas es va eliminar primer l'ítem 83 i després el 90.

Presa de decisions i solució de problemes

Taula 76: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Presa de decisions i solució de problemes

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	12	0	No aplica
Alfa de Cronbach	0,766	-	-
Omega de McDonald	0,760	-	-

Item-Total Statistics						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	McDonald's Omega if Item Deleted
Grau d'acord2	50.10	46.330	.252	.098	.765	.758
Grau d'acord6	49.92	43.851	.390	.197	.751	.745
Grau d'acord9	50.14	43.754	.361	.222	.755	.752
Grau d'acord36	50.34	41.841	.534	.320	.734	.726
Grau d'acord47	49.89	42.750	.508	.384	.738	.733
Grau d'acord63	50.32	43.088	.537	.320	.737	.728
Grau d'acord72	49.92	44.821	.337	.145	.757	.750
Grau d'acord78	50.53	42.242	.444	.273	.745	.740
Grau d'acord80	50.72	42.756	.386	.236	.752	.746
Grau d'acord84	50.22	44.170	.378	.197	.752	.746
Grau d'acord89	49.44	46.306	.364	.210	.755	.748
Grau d'acord95	50.08	44.160	.362	.297	.754	.751

Pensament crític

Taula 77: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per al Pensament crític

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	8	3	5
Alfa de Cronbach	0,391	27,22 i 14	0,630
Omega de McDonald	. ^a		0,631

Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
Grau d'acord4	17,57	9,811	,210	,080	,675	,674
Grau d'acord17	16,38	9,608	,463	,227	,546	,560
Grau d'acord35	16,71	8,877	,542	,313	,503	,515
Grau d'acord50	17,28	9,292	,329	,199	,606	,612
Grau d'acord93	17,00	9,029	,449	,235	,544	,545

Autoconeixement

Taula 78: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a l'Autoconeixement

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	13	5	8
Alfa de Cronbach	0,753	58,100,76,71	0,812
Omega de McDonald	. ^a		0,969

Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
Grau d'acord5	35,20	40,554	,509	,337	,793	,963
Grau d'acord10	34,47	39,832	,672	,486	,775	,972
Grau d'acord11	35,36	51,938	-,176	,091	,873	,875
Grau d'acord16	34,76	38,870	,642	,451	,776	,963
Grau d'acord23	34,80	42,975	,461	,294	,799	,969
Grau d'acord34	34,84	39,071	,633	,523	,777	,960
Grau d'acord38	35,31	37,814	,642	,472	,774	,962
Grau d'acord46	34,65	36,739	,728	,569	,762	,954
Grau d'acord86	34,85	38,583	,622	,563	,778	,936

Gestió de les emocions

Taula 79: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Gestió de les emocions

	Inicial	Eliminats	Corregida
Nombre ítems	8	1	7
Alfa de Cronbach	0,778	28	0,801
Omega de McDonald	. ^a		0,810

Item-Total Statistics						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	McDonald's Omega if Item Deleted
Grau d'acord28	33.35	40.655	.076	.274	.801	.810
Grau d'acord37	34.33	32.046	.625	.421	.732	. ^a
Grau d'acord40	34.15	32.265	.635	.469	.731	. ^a
Grau d'acord43	34.65	32.463	.554	.475	.743	.738
Grau d'acord52	34.30	32.318	.545	.409	.744	. ^a
Grau d'acord57	35.08	31.901	.520	.303	.749	. ^a
Grau d'acord59	34.23	34.278	.528	.373	.748	.733
Grau d'acord74	33.70	36.360	.387	.197	.767	. ^a
Grau d'acord94	33.50	38.510	.242	.248	.784	. ^a

Gestió de l'estrès

Taula 80: Nombre d'ítems a revisar/eliminar per a la Gestió de l'estrès

	Inicial	Eliminats	Corregida			
Nombre ítems	8	2	6			
Alfa de Cronbach	0,714	68,55	0,783			
Omega de McDonald	0,793		0,783			
Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Omega de McDonald si el elemento se ha suprimido
Grau d'acord13	25,96	24,157	,393	,226	,777	,776
Grau d'acord18	26,14	21,659	,566	,384	,744	,746
Grau d'acord24	25,65	21,987	,605	,388	,737	,735
Grau d'acord39	25,73	22,196	,529	,332	,752	,756
Grau d'acord61	25,61	24,197	,448	,277	,767	,769
Grau d'acord64	25,96	21,158	,569	,362	,743	,739
Grau d'acord87	25,28	24,244	,447	,232	,767	,766

Anàlisi de la fiabilitat a partir dels Standards

L'avaluació de la fiabilitat del test a partir dels Standards es troba a la taula 82, en la qual es detallen el seguiment dels Standards aplicables a la tesi. L'avaluació ha consistit en una lectura i interpretació dels Standards analitzant per a cadascun d'ells en quina de les parts de la tesi hi donava resposta.

S'ha donat informació, transparència i claredat suficients per poder valorar les recomanacions dels Standards aplicables a la tesi segons es detalla:

- Claredat en les condicions en què s'ha realitzat l'administració del qüestionari.
- Informació sobre els coeficients de confiabilitat.
- Estimadors de confiabilitat i precisió.
- Claredat en el procediment de mostreig.

Taula 81: Avaluació de la fiabilitat a partir dels Standards

Standard	Recomanacions de l'Standard	Aplicació a la Tesi
2.1	Clarificar les condicions d'administració	Apartat 3.8.3 Treball de camp Apartat 6.5.1 Treball de camp (limitacions)
2.19	Procediment de mostreig	Apartat 3.8.3 Treball de camp Apartat 6.5.1 Treball de camp (limitacions)

La resta d'Standards no apliquen d'acord amb els objectius i mètodes plantejats.

4.5.3 Validesa de contingut

L'avaluació de la validesa de contingut del qüestionari s'ha realitzat a partir d'una avaluació dels Standards que eren aplicables a la tesi, és a dir, aquells Standards que permeten avaluar si els ítems representen adequadament els constructes. D'acord amb això, la tesi ha donat informació, transparència i claredat suficients per poder valorar les recomanacions dels Standards aplicables a la tesi amb:

- Una clarificació de la necessitat del qüestionari.
- Una definició clara i operativa dels constructes a mesurar i les seves dimensions.
- Una definició clara dels contextos i objectius pels quals s'ha dissenyat la prova.
- Transparència pel que fa a les característiques del mostreig.
- Seguretat i ètica en el tractament de les dades dels i les participants.
- Participació d'experts i destinataris en diferents parts del treball realitzat.
- Transparència en relació amb les característiques i metodologies usades amb els experts i les persones participants.
- Claredat en l'origen dels ítems i la seva relació amb els constructes.
- Claredat en els usos previstos.
- Informació en relació amb l'estructura interna de la prova.

A la següent taula es detalla en quin apartat de la tesi es dona resposta a cada Standard.

Taula 82: Avaluació dels Standards de Validesa

Standard	Recomanacions de l'Standard	Aplicació a la Tesi
1.1	Definició clara de la població per a la qual està prevista la prova i per a quins individus no	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.3 Definició de la població del treball de camp. • Apartat 4.4.9 Població diana del qüestionari. • Apartat 6.5.1 Treball de camp - limitacions
	Definició dels constructes a mesurar	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.6 Fase 2 – Definició conceptual de les habilitats. • Apartat 6.2 Fase 2 – Limitacions en la definició conceptual de les habilitats.
	Contextos en els quals s'usaran les proves	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 1.9 Contribució al coneixement.
1.3	Interpretacions per a usos no validats	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 5.4 Interpretació de resultats i usos no previstos. • Apartat 6.5 Treball de camp - limitacions
1.8	Representativitat de la mostra	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.2 Població i mostra • Apartat 3.8.3 Treball de camp
	Seguretat de les dades	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.4 Ètica i protecció de dades. • Annex 6 Aprovació comitè ètica
1.9	Participació d'experts	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.5.2 Validació per grup d'experts. • Apartat 3.5.3 Composició del grup d'experts. • Apartat 3.5.4 Treball del grup d'experts. • Apartat 3.5.5 Integració de les aportacions.
1.10	Condicions de la recollida de dades	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.3 Treball de camp • Apartat 6.5.1 Treball de camp - limitacions
1.11	Relació entre constructe i ítems	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.7 Fase 4 – Construcció del qüestionari.
1.13 1.15	Estructura interna de la prova	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.5.4 : Validesa de constructe
1.18	Predicció de desenvolupament adequat d'un criteri	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 5.4 Interpretació de resultats i usos no previstos.

La resta d'Standards no apliquen d'acord amb els objectius i mètodes plantejats.

4.5.4 Validesa de constructe

Es va realitzar una Anàlisi Factorial Confirmatori – AFC – amb les 10 habilitats assumint el constructe Habilitats per a la vida com a variable latent. La variància del factor latent es va fixar a constant igual a 1, seguint el mètode del factor fixe o identificació d'unitat de variància – UVI - (Jöreskog, 1969; Jöreskog et al., 1979) L'AFC s'ha realitzat amb el mètode màxima verosimilitud per explorar les relacions entre les subescales de les habilitats per a la vida. Les variàncies dels termes s'han especificat com a paràmetres lliures i s'ha provat el model amb diferents covariàncies d'error per ajustar el model. Cal assumir les limitacions d'aquest ajust preliminar ja que la mostra mínima per a la realització d'AFC amb el model de màxima

verosimilitud és de 500 (Medrado & Pérez, 2019) i per tant, faltaria una anàlisi en més profunditat.

S'ha determinat la bondat d'ajust del model mitjançant diversos índexs de bondat d'ajust que es descriuen a continuació i es detallen a la taula 82:

- El RMSEA (Root mean squared error of approximation): avalua el grau d'ajustament del model proposat a les dades observades, mesurant la diferència entre les relacions observades entre les variables en el model i les relacions que el model prediu.
- La SRMR (Standardized root mean squared residual): avalua el grau de falta d'ajustament del model proposat a les dades observades, calculant la diferència mitjana estandarditzada entre les correlacions observades entre les variables i les correlacions que el model prediu.
- CFI (Comparative Fit Index): compara el model proposat amb un model de referència nul en funció de la seva adequació a les dades observades, comparant la bondat de l'ajustament del model proposat amb la bondat de l'ajustament d'un model de referència nul, que assumeix que no hi ha relacions entre les variables observades.
- El TLI (Turcker-Lewis Índex): compara l'ajustament del model proposat amb un model de referència nul en funció de la seva adequació a les dades observades, comparant la bondat de l'ajustament del model proposat amb la bondat de l'ajustament d'un model de referència nul de forma similar al CFI.

Taula 83: Valors dels Índexs de bondat d'ajust del qüestionari

Índexs de Bondat d'ajust	Criteris de tall (Muiños, 2021)	Puntuació test
RMSEA (n>200)	<0,05 – Bon ajust 0,05-0,08 – Raonable	0,068
SRMR (n>200)	<0,05 Bo <0,08 Molt bo	0,028
CFI	>0,95 – El model s'ajusta	0,984
TLI	>0,90 – El model s'ajusta	0,970

L'anàlisi factorial confirmatòria a la figura 24.

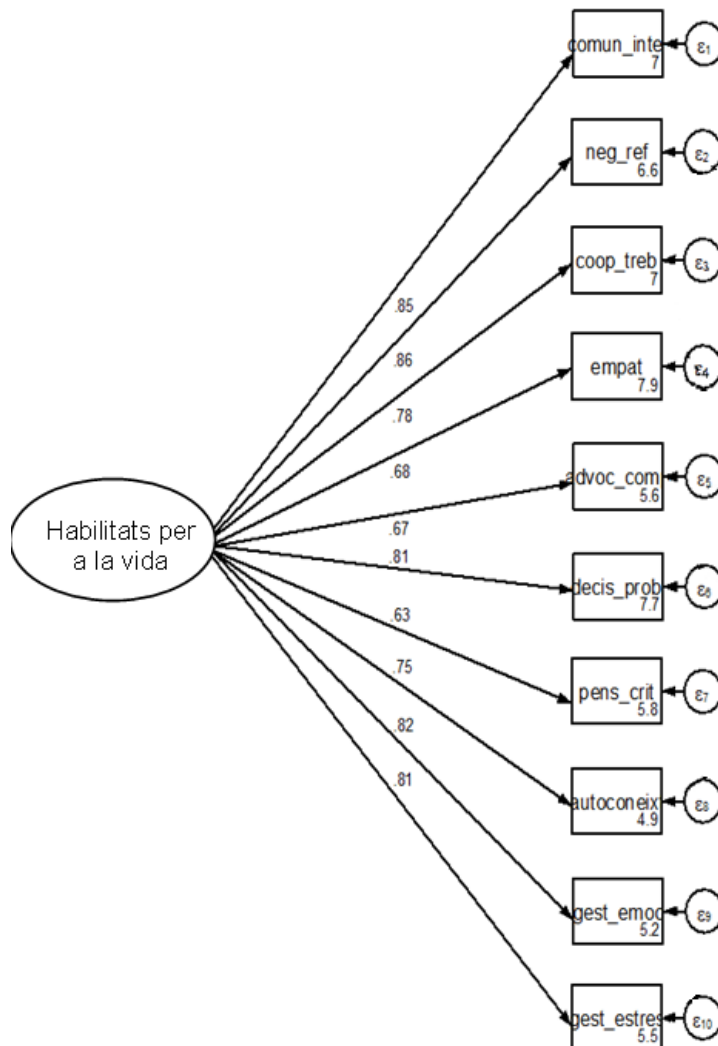


Figura 24: Anàlisi Factorial Confirmatòria. Elaboració pròpia.

Imparcialitat

L'avaluació de la validesa del test a partir dels Standards es troba a la taula 83, en la qual es detallen el seguiment dels Standards aplicables a la tesi. L'avaluació ha consistit en una lectura i interpretació dels Standards analitzant per a cadascun d'ells en quina de les parts de la tesi hi donava resposta.

S'ha donat informació, transparència i claredat suficients per poder valorar les recomanacions dels Standards aplicables a la tesi segons es detalla:

- S'han identificat i eliminats obstacles irrelevantes del constructe.
- Definició clara i operativa dels constructes a mesurar i les seves dimensions.
- Definició clara de la població diana del qüestionari.
- Claredat en les instruccions en la dispensació del qüestionari.
- Coherència del llenguatge amb la finalitat i la població diana.
- Claredat en la inclusió-exclusió de subgrups.
- Claredat en les adequacions necessàries del qüestionari per a subgrups específics.
- Claredat en els mètodes usats en l'adequació lingüística.
- Idioma d'administració.
- Necessitat d'intèrprets.
- Avaluació amb fins diagnòstics

Taula 84: Avaluació de la imparcialitat a partir dels Standards.

Standard	Recomanacions de l'Standard	Aplicació a la Tesi
3.0	Identificar i eliminar obstacles irrelevantes del constructe	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.7.7 Test semàntic amb adolescents
3.1	Definicions clares dels constructes	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.5 Fase 2 – Definició conceptual de les habilitats. • Apartat 3.7.7 Test semàntic amb adolescents. • Apartat 6.2 Fase 2 – Limitacions en la definició conceptual de les habilitats.
	Definició clara de la població prevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.2 Població i mostra • Apartat 3.8.3 Treball de camp • Apartat 4.4.9 Població diana • Apartat 5.4 Interpretació de resultats i usos no previstos.
	Claredat instruccions	<ul style="list-style-type: none"> • Annex 4: Formulari Microsoft Forms.
3.2	Llenguatge coherent amb la finalitat	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.4 Construcció del qüestionari.
	Llenguatge coherent amb població diana. Evitar dobles interpretacions al llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.7.7 Test semàntic amb adolescents. • Apartat 3.7.8 Validació en llengua castellana.
3.3	Inclusió de subgrups	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.1.1 La imparcialitat. • Apartat 3.1.2 La reflexivitat i el punt de partida de l'investigador. • Apartat 3.5 Fase 2 – Definició conceptual de les habilitats. • Apartat 3.7.6 Selecció ítems grup d'experts. • Apartat 3.7.7 Test semàntic amb adolescents. • Apartat 4.4.9 Població diana. • Apartat 6.5.1 Treball de camp (Limitacions).

3.4	Tracte i condicions comparables durant l'administració	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 6.5.1 Treball de camp (Limitacions).
3.5	Documentar com es van minimitzar els obstacles de constructe	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.1.1 La imparcialitat. • Apartat 3.1.2 La reflexivitat i el punt de partida de l'investigador. • Apartat 3.5 Fase 2 – Definició conceptual de les habilitats. • Apartat 3.6 Fase 3 – Recerca de qüestionaris existents. • Apartat 3.7 Fase 4 – Construcció del qüestionari. • Apartat 3.7.6 Selecció ítems grup d'experts. • Apartat 3.7.7 Test semàntic amb adolescents. • Apartat 4.4.9 Població diana. • Apartat 6.5.1 Treball de camp (Limitacions) . • Annexos
3.9	Adequacions	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.4.9 Població diana
3.10	Adequacions	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.4.9 Població diana.
3.12	Mètodes adequació lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.7.7 Test semàntic amb adolescents. • Apartat 3.7.8 Validació en llengua castellana. • Apartat 6.4.6 Test semàntic amb adolescents (Limitacions). • Apartat 6.4.7 Validació en llengua castellana (Limitacions).
3.13	Idioma d'administració	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.3 Treball de camp.
3.14	Intèrprets	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.4.9 Població diana
3.15	Aplicació per a subgrups específics	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.4.9 Població diana
3.16	No aplicació per a subgrups específics	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 4.4.9 Població diana
3.18	Avaluació amb fins diagnòstics	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 5.4 Interpretació de resultats i usos no previstos

La resta d'Standards no apliquen d'acord amb els objectius i mètodes plantejats.

4.5.5 Disseny i desenvolupament

L'avaluació del disseny del test a partir dels Standards es troba a la taula 84, en la qual es detallen el seguiment dels Standards aplicables a la tesi. L'avaluació ha consistit en una lectura i interpretació dels Standards analitzant per a cadascun d'ells en quina de les parts de la tesi hi donava resposta.

S'ha donat informació, transparència i claredat suficients per poder valorar les recomanacions dels Standards aplicables a la tesi segons es detalla:

- En documentar el procés d'elaboració del qüestionari.
- En la finalitat de la prova, les definicions dels constructes i la població diana.
- En l'estructura formal del qüestionari: format, contingut i ordre dels ítems, extensió i requisits tecnològics.
- Elecció de prova en format digital on-line.

- Característiques i metodologies usades amb els experts i les persones participants.
- Característiques de la mostra i del mostreig.
- Metodologia psicomètrica.
- Claredat en les instruccions d'administració del qüestionari.

Taula 85: Avaluació de del disseny i desenvolupament a partir dels Standards.

Standard	Recomanacions de l'Standard	Aplicació a la Tesi
4.0	Documentar el procés elaboració qüestionari.	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3 Metodologia. • Annexos
4.1	Finalitat de la prova	• Apartat 1.9 Contribució al coneixement.
	Definició del constructe	• Apartat 3.5 Definició conceptual de les habilitats.
	Població diana	• Apartat 4.4.9 Població diana
4.2	Format i contingut ítems	• Apartat 4.4.8 Qüestionari final.
	Extensió	• Apartat 4.4.8 Qüestionari final.
	Ordre ítems	• Apartat 4.4.8 Qüestionari final.
	Requisits hardware i software	• Apartat 6.5.1 Treball de camp (Limitacions).
4.3	Documentar justificació prova on-line	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.3 Treball de camp (Tipus de qüestionari administrat). • Apartat 6.5.1 Treball de camp (limitacions)
4.6	Documentar revisió per experts	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.5 Definició conceptual de les habilitats. • Apartat 3.7.6 Selecció ítems per grup d'experts. • Apartat 6.4.5 Selecció ítems grups d'experts (Limitacions).
4.7	Documentar desenvolupament, revisió i test d'ítems	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.6 Recerca qüestionaris existents. • Apartat 3.7 Construcció del qüestionari. • Annexos
4.8	Revisió ítems per experts	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.7.6 Selecció ítems per grup d'experts. • Apartat 6.4.5 Selecció ítems grups d'experts (Limitacions).
4.9	Documentar mostra i mostreig	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8.2 Població i mostra • Apartat 3.8.3 Treball de camp. • Apartat 4.5.1 Descripció de la mostra • Apartat 6.5.1 Treball de camp (Limitacions).
4.10	Documentar mètodes psicomètrics	<ul style="list-style-type: none"> • Apartat 3.8 Avaluació del qüestionari. • Apartat 4.5 Avaluació del qüestionari • Apartat 5.5 Avaluació del qüestionari • Apartat 6.5 Avaluació del qüestionari
4.15	Claredat instruccions	• Annex 6: Formulari Microsoft Forms.

La resta d'Standards no apliquen d'acord amb els objectius i mètodes plantejats.

Conclusió

D'acord amb les dades presentades i l'avaluació realitzada el qüestionari presenta de forma preliminar i en fase de prova pilot característiques prou bones per a passar a fase de validació definitiva.

Les Alfes de Cronbach i les Omegues de McDonald són consistents en totes les escales avaluades i la Anàlisi Factorial Confirmatòria presenta, d'acord amb les limitacions exposades, resultats positius que necessiten ser confirmats.

5. DISCUSSIÓ

La discussió segueix l'estructura general dels resultats, per la qual cosa s'ha dividit en els mateixos apartats i acaba amb la discussió del qüestionari en relació amb els altres qüestionaris que mesuren les 10 habilitats per a la vida de l'OMS identificats.

5.1 Fase 1 i Fase 3: Revisió bibliogràfica i recerca de qüestionaris existents

Les diferents recerques bibliogràfiques han permès explorar en profunditat la possible existència de qüestionaris que mesurin, globalment o parcial, les 10 habilitats de l'OMS 2003. S'han revisat un total de 7.610 articles (3.910 articles en revisió bibliogràfica inicial i 3.700 en la recerca de qüestionaris existents) entre el quals no s'ha trobat cap proposta de qüestionari unificat que permeti mesurar totes les habilitats alhora, motiu pel qual és plausible plantejar la seva inexistència. En la recerca específica de qüestionaris per a cada habilitat, es van identificar 112 qüestionaris específics que avaluen de forma parcial les 10 habilitats, dels quals se'n van seleccionar 54.

Com s'ha pogut veure als resultats de les revisions bibliogràfiques, la identificació de qüestionaris i la seva selecció ha estat desigual en les diferents habilitats. Contràriament al que podria semblar, no s'ha detectat un relació entre el nombre d'articles revisats i qüestionaris seleccionats. En casos amb un nombre d'articles elevat³³ (610 articles) com la Comunicació interpersonal s'ha pogut seleccionar 1 qüestionari; i al contrari, a l'Empatia, en què se n'han trobat pocs (208 articles), se n'han seleccionat 14.

En les diferents revisions s'han identificat els 4 qüestionaris que fan referència a les 10 habilitats per a la vida proposades per l'OMS: Sharma (Sharma, 2003), d'Arpana i D'asouza (Arpana & D'Souza, 2012) i Díaz (Díaz Posada et al., 2013) en la primera recerca, i el qüestionari de Vranda (Vranda, 2009) en la segona cerca.

³³ Comparativament en el marc d'aquesta tesi i entre la recerca de les 10 habilitats.

És rellevant la identificació del qüestionari de Vranda en la segona revisió per dos motius: en primer lloc, per la rellevància, perquè és un qüestionari relacionat amb les HpV de l'OMS, malgrat siguin la versió anterior a la treballada en aquesta tesi, i per estar psicomètricament validat. En segon lloc, perquè apunta les limitacions de les cerques bibliogràfiques. Teòricament s'hauria d'haver trobat en la primera recerca, ja que data del 2009, i estava indexat en les bases de dades explorades. Aquest fet confirma les alertes de la literatura que les recerques serveixen més per clarificar el context rellevant per a la recerca (Matchar, 2012) o per minimitzar l'ambigüitat (Samson & Schoelles, 2012).

Aquesta circumstància ha permès realitzar un exercici d'anàlisi del sistema de nomenclatura Mesh de Pubmed en relació amb les habilitats proposades. D'aquesta breu anàlisi se'n pot destacar: en primer lloc, que el concepte Skills, Life Skills o Skills for Life, en l'accepció conceptual d'aquesta tesi (i per extensió dels organismes internacionals que ho impulsen: OMS, UNESCO, UNICEF, UNPFA, BM, OCED) no existeixen al Mesh. Això és rellevant, ja que es considera la principal base de dades mundial en salut i té un impacte directe de la indexació d'articles i la seva posterior recerca. En segon lloc, que Mesh també presenta diverses llacunes en les habilitats. Així, les habilitats d'Empatia, Presa de decisions i Solució de problemes hi disposen de definicions explícites; la Comunicació interpersonal i la Negociació i el refús tenen definicions aproximades, i la resta d'habilitats (Cooperació i treball en equip, Advocacia i compromís social, Pensament crític, Autoconeixement, Gestió de les emocions i Gestió de l'estrès) no hi apareixen com a habilitat. Així, malgrat s'ha mostrat que hi ha un extens suport institucional al camp d'estudi i treball de les habilitats per a la vida i una literatura que mostra la rellevància d'aquestes habilitats en múltiples facetes del desenvolupament humà, semblaria que manca un reconeixement més explícit, com a mínim, per part de la considerada primera base de dades mundial en salut.

5.2 Fase 2: Definició conceptual de les habilitats

D'acord amb la literatura (Varela, J., 1991; Berra de Unamuno et al., 1996; Varela-Ruiz et al., 2012; Ivan R. Diamond et al., 2014) i les recomanacions internacional (AERA, APA and NCME, 2014; International Test Comision, 2017) , i seguint els continguts definits per l'OMS (WHO, 1993, 1994, 2003), s'han definit els constructes a través d'un DEPHI amb grup d'experts a doble volta.

La recerca semàntica en diccionaris especialitzats (Annex 3), posa de relleu les limitacions que tenen les definicions que es donen per algunes habilitats, com per exemple, l'Autoconeixement o el Pensament crític, i que algunes de les habilitats ni hi són recollides com la Solució de problemes, Presa de decisions o la Negociació i el refús.

La recerca confirma la dispersió conceptual i la confusió entre els actors, i per tant, contribuïm a clarificar el concepte habilitats per a la vida, ja que encara és difícil d'entendre en els documents i en molts casos continua sent confús i imprecís (UNICEF, 2012). La proposta millora la conceptualització d'aquestes habilitats i obra la porta a la millora d'instruments de mesura que permetin valorar el seu grau de desenvolupament, fet que la literatura mostra com una debilitat (UNESCO - UIS, 2016; World Bank, 2013).

El treball amb experts proposa la clarificació del nom que l'OMS (WHO, 2003) va donar a algunes habilitats, per la qual cosa s'ha proposat:

- Atribuir el nom **d'Autoconeixement** a la primera habilitat del grup d'habilitats de gestió personal. Aquesta habilitat en la seva descripció en el document original (WHO, 2003) no té un nom genèric sinó que es mostra com un complex conjunt d'habilitats: Desenvolupar l'autoestima / confiança, crear habilitats d'autoconsciència, inclosa la consciència de drets, influències, valors, actituds, drets, fortaleces i debilitats, establir objectius, habilitats d'autoavaluació / autoavaluació / autocontrol. Aquesta habilitat, per la seva complexitat ha requerit d'un diagrama específic - Figura 12 - per clarificar-la. A partir d'aquest treball i de l'observació de l'equivalència amb l'habilitat de Coneixement d'un mateix de la versió 1993-94 s'ha proposat atribuir-li aquest nom. Aquesta habilitat no apareix per exemple en altres propostes com la de Barcelona Activa (Ajuntament de Barcelona, 2011) , o la de Harvard (Harvard University, 2011).
- Pel que fa a l'**Advocació**, aquesta és una habilitat nova en la versió 2003 sense precedents en la proposta 1993-94, ni referències a la 2001 de l'OPS. Des del grup d'experts, es proposa posar de relleu la dificultat del concepte **advocació** i introduir-hi el matís del **compromís social**. En primer lloc, seria recomanable estudiar alguna nomenclatura alternativa al concepte d'advocació com per exemple defensa, activisme, militància o mobilització. En segon lloc, entenem que les HpV estan al servei dels drets humans i del bé comú fet pel qual és aconsellable recalcar la necessitat de clarificar el compromís amb uns valors (EDEX, 2023; Mantilla Castellanos, 1999; OPS, 2001; WHO, 1993; 1994, 2003).

- Posar de relleu la dificultat de discernir entre l'habilitat de **Negociació i refús** i el concepte **d'assertivitat**. Al llarg de la tesi, amb el treball amb experts o amb altres persones de forma reiterada ha anat sortint aquesta confusió.

No hi ha un acord entre les tres propostes de l'OMS: apareix com a subhabilitat en les propostes 1993-94 i 2003 i apareix com a habilitat en la versió 2001 de l'OPS (2001). Per altra banda, si ho analitzem en altres propostes, no apareix com a factor clau en les competències clau de Barcelona activa ni al diccionari de Harvard. Altres autors de referència del camp d'habilitats per a la vida i en un dels documents de referència, "Manual de habilidades para la vida" (Mantilla Castellanos, 1999) de Fe i Alegria³⁴ s'inclou l'Assertivitat en l'habilitat de Comunicació efectiva. Per altra part, la Fundació EDEX³⁵, fusiona el concepte amb la comunicació i en diu Comunicació Assertiva"(EDEX, 2023b).

Per mirar de ser inclusius en l'anàlisi i clarificar la qüestió s'ha inclòs en la recerca bibliogràfica per aquesta habilitat el concepte assertivitat (Annex 3). S'han identificat 15 qüestionaris d'Assertivitat i 12 de Negociació, i el resultat és que malgrat que el 55% dels qüestionaris trobats han fet referència a l'assertivitat, a l'hora de seleccionar-los per a extreure'n ítems només se n'ha seleccionat 1. Per tant, d'acord amb tot això confirmem la conveniència d'usar l'habilitat de Negociació i refús ja que té una accepció més àmplia, com mostra el fet que també està recollida als dos diccionaris de competències anomenats (Barcelona activa i Harvard).

- Apuntar finalment que l'eliminació de la Creativitat, en l'evolució entre les habilitats per a la vida 1993-94 i en la versió 2003, va ser valorada com una pèrdua, per la qual cosa es proposa valorar la necessitat de posar sobre la taula si la Creativitat seria una habilitat transversal que permeti articular-les de forma creativa, tal com diu l'OPS. Aquesta habilitat apareix com a clau a Barcelona Activa, no apareix al diccionari de competències de Harvard i per exemple la citen EDEX (EDEX, 2023b) i Mantilla (Mantilla Castellanos, 1999).

La recerca incorpora una perspectiva multilingüe de forma simultània entre les llengües catalana i castellana, fet pel qual es disposa directament del qüestionari en català i castellà

³⁴ Fe y Alegria: És una federació d'organitzacions locals que ofereix oportunitats d'estudi als sectors més pobres de la societat amb seu a Bogotà, Colòmbia. [Inicio - Ciudadanía - #SomosFeyAlegria](#)

³⁵ Fundació EDEX: Fundació sense ànim de lucre i una de les principals impulsores de les habilitats per a la vida a l'Estat Espanyol i a llatinoamericà. [Edex Habilidades para la Vida \(habilidadesparalavida.net\)](#)

simultàniament, amb els avantatges que comporta respecte a posteriors traduccions, tal com apunta la Comissió Internacional de Test (International Test Comision, 2017).

5.3 Fase 4: Construcció dels qüestionaris

Tal i com s'havia plantejat als objectius, la metodologia emprada ha permès construir un qüestionari, en català i castellà, que permet mesurar les 10 habilitats per a la vida de l'OMS 2003 per adolescents d'entre 12 i 18 anys i un qüestionari específic per a cada habilitat i les mateixes edats.

El procés metodològic seguit és consistent amb les fases de treball, orientacions i recomanacions de la literatura: justificació de la necessitat de l'instrument, recerca d'instruments similars o de referència, clarificació conceptual dels constructes, construcció d'ítems, participació d'experts i de la població diana i avaluació de l'instrument amb l'anàlisi, reducció ítems i anàlisi de valors psicomètrics de fiabilitat i validesa (AERA, APA and NCME, 2014; Alcaraz et al., 2020; Boateng et al., 2018).

A partir dels 52 qüestionaris seleccionats s'han escollit 613 ítems, amb els quals s'han cobert el 78% (72 dimensions) de les dimensions a mesurar. Per complementar aquests ítems se n'han proposat 86 de nous fet que ha permès disposar de 699 ítems per configurar una proposta per al grup d'experts.

Aquests 86 ítems nous s'han redactat majoritàriament per a les habilitats d'Advocació i compromís social, Pensament crític i Autoconeixement, a les quals no s'ha pogut proposar ítems provinents de qüestionaris. Aquests ítems s'han redactat a partir de l'aproximació teòrica basada en el constructe (Clark & Watson, 1995; Messick, 1994) i la seva correspondència en comportaments, habilitats o coneixements (De Los Santos-Roig & Pérez-Meléndez, 2013; Martínez Arias et al., 2006).

Seguint la recomanació d'alguns autors (Nemoto & Beglar, 2014; Wolfe, E.W. & Smith, E.V., Jr., 2007) els ítems a testejar s'han redactat en positiu, malgrat no hi ha un acord en la literatura en els avantatges i inconvenients d'ítems negatius (Morgado et al., 2018; Muñoz, J., 2018; Suárez-Alvarez et al., 2018). Malgrat es van intentar redactar tots els ítems en positiu, en l'anàlisi d'ítems s'han identificat tres ítems negatius, dels quals se n'han eliminat dos: PC8/50 i Ges5/9. En la validació definitiva podria ser recomanable canviar a positiu l'ítem restant: Pc7/27.

No s'han trobat referències ni recomanacions metodològiques en relació amb la metodologia combinada d'aquesta recerca en la construcció de qüestionaris: selecció d'ítems de diversos autors i llengües i construcció d'ítems nous. Malgrat això, s'han tingut en compte les recomanacions de la traducció transcultural de testos (AERA, APA and NCME, 2014; Beaton et al., 2000; International Test Comision, 2017; Muñiz et al., 2013; Wild et al., 2005).

D'acord amb els criteris de selecció d'ítems, s'han proposat 188 ítems al grup de 20 experts, que han realitzat una selecció a doble volta i han seleccionat 100 ítems; això ha permès ajustar-se a les recomanacions de la literatura (Nemoto & Beglar, 2014), en relació amb el nombre d'ítems necessaris: 6-8 per mesurar un constructe i 10-12 per a proves pilot. D'aquests 100 ítems seleccionats, 50 els ha proposat el doctorant, 27 provenen de qüestionaris en llengua anglesa i 23 de qüestionaris en llengua castellana.

Un grup de persones adolescents en llengua catalana i un grup d'adults en llengua castellana han revisat i validat els ítems, i posteriorment s'ha fet una correcció lingüística en les dues llengües de construcció del qüestionari: català i castellà. En els tres processos, s'han introduït ajustos en la redacció dels ítems en ambdues llengües, fet que ja apunta la literatura amb les recomanacions d'incloure la població diana i realitzar ajustos lingüístics (AERA, APA and NCME, 2014; Alcaraz et al., 2020; Boateng et al., 2018).

Les escales Likert originals o bé les seves adaptacions tenen un acord majoritari (Alwin et al., 2018; Medrado & Pérez, 2019; Nemoto & Beglar, 2014) en què són la millor estratègia per mesurar habilitats, per tant, s'ha optat per presentar una escala tipus Likert. En relació amb el nombre de punts de l'escala sembla que el punt òptim es troba entre 4 i 7 (Boateng et al., 2018; Matas, 2018), per la qual cosa s'ha optat per presentar una escala de 6 punts, ja que alguns autors (Alwin et al., 2018; Martínez Arias et al., 2006; Nemoto & Beglar, 2014) apunten que les escales forçades permeten una major discriminació.

5.4 Interpretació de resultats i usos no previstos del qüestionari

D'acord amb les teories generals de l'avaluació psicològica i pedagògica, cal ser curiosos i prudents amb els resultats dels qüestionaris per a fins diagnòstics. Els resultats del qüestionari s'han de prendre com una orientació que ha de contrastar-se amb altres mètodes i estratègies de recollida d'informació (observacionals, entrevistes, etc.) (Andreu Barrachina, L & Alonso Tapia, J., 2011; Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E., 2006; Moreno Rosset, C. & Ramírez Uclés, I.M., 2019; Sánchez-Cano & Bonals, 2007) i de forma recomanable incorporar les perspectives

de la família, les persones implicades, de la comunitat educativa i altres professionals (Andreu Barrachina, L & Alonso Tapia, J., 2011; Sánchez-Cano & Bonals, 2007), com també apunten els Standards (AERA, APA and NCME, 2014).

Per tant, els resultats de l'aplicació del qüestionari apunten el grau de desenvolupament de les habilitat per a la vida de les persones enquestades en un moment i circumstàncies determinades de la seva vida, essent els resultats mutables i circumstancials. Els resultats generals no es poden comparar a un Gold Standard o criteri, ni tampoc permeten fer prediccions ni classificacions de persones.

5.5 Fase 5: Avaluació dels qüestionaris

S'ha analitzat la seva validesa, fiabilitat, imparcialitat i el seu disseny i desenvolupament d'acord amb els Standards i amb la literatura científica.

Dels Standards aplicables s'ha realitzat un exercici de transparència metodològica per poder valorar el 100% de les recomanacions, i presenten una bona fiabilitat i validesa, havent seguit la majoria de recomanacions i havent referenciat les limitacions a l'apartat corresponent.

La literatura apunta la necessitat de mostrejos aleatoris que permetin una bona representació de la mostra diana (AERA, APA and NCME, 2014; Alcaraz et al., 2020; Beaton et al., 2000; Boateng et al., 2018; Morgado et al., 2018; Muñiz et al., 2013), i altres autors (Berenguera et al., 2014), per garantir el màxim rigor metodològic apunten la factibilitat com aspecte rellevant. D'acord amb això, s'ha optat per realitzar un mostreig de conveniència i bola de neu, fet pel qual, el treball de camp no és aleatori i, per tant, té limitacions que s'apunten a l'apartat corresponent. Pel que fa la nombre de participants $n=240$, compleix amb les recomanacions d'estar entre 100 i 200 participants per a proves pilot (Clark & Watson, 1995).

Durant el treball de camp, diverses famílies de participants van fer notar la percepció dels seus fills/es d'excés de preguntes del qüestionari (100), i van comunicar cansament i fins i tot l'abandonament d'alguns dels participants. El temps mig va ser de 21 minuts, 6 minuts més del temps mesurat en la prova pilot en adolescents, fet que seria perfectament atribuïble al temps dedicat als consentiments informats i a respondre les preguntes de caracterització sociodemogràfiques. Aquest cansament ja està descrit a literatura quan diversos autors han posat de relleu la càrrega (avorriment i cansament) pels participants (Maloney et al., 2011), la pèrdua de qualitat que comporta de la mida del test (Maloney et al., 2011), i el perquè alguns d'aquests autors han proposat metodologies de reducció de qüestionaris (Alcaraz et al., 2020).

Aquesta circumstància no és problemàtica en la fase de prova pilot perquè el qüestionari no és el definitiu. Malgrat tot, les aportacions de les famílies s'han de considerar i tenir en compte en la versió final del qüestionari.

5.6 Eliminació d'ítems

Com es recordarà, cada ítem correspon a la mesura d'una dimensió de la respectiva habilitat. Com a norma general, un ítem correspon doncs a una subdimensió, a excepció d'alguns casos en què es disposa de més d'un ítem. L'eliminació dels ítems ha comportat una anàlisi particular de cada ítem eliminat, analitzar a quina subdimensió afecta i valorar si aquesta és o no és nuclear. D'acord amb això, s'han eliminat els ítems corresponents a excepció de l'11(A10).

L'11(A10) és un ítem que correspon a la mesura de l'autoconfiança que és una subdimensió de l'Autoconeixement. Tal i com es pot veure a la figura 12, n'és part nuclear, i per tant, cal salvaguardar la mesura d'aquesta subdimensió, malgrat la seva eliminació suposi una lleugera millora de l'índex de fiabilitat en 0,061 punts (Taula 77). A més a més, cal considerar que sense la seva eliminació, l'habilitat ja disposa d'una molt bona alfa ($\alpha > 0.8$). En aquest sentit, per exemple, eliminar els ítems A3, A11, A12 i A13 té una importància relativa menor. El primer, perquè ja hi ha un altre ítem que complementàriament mesura l'autoconsciència i, els altres tres, perquè si bé capturen qüestions rellevants de l'autoconeixement, segons figura 12, no estan en l'estructura nuclear de l'habilitat.

Pel que als ítems eliminats apuntar que deixen alguna subdimensió sense cap ítem, qüestió que caldria problematitzar en futures revisions.

5.7 Comparació amb qüestionaris existents d'habilitats per a la vida

Com s'ha vist, alguns autors (Arpana & D'Souza, 2012; Díaz Posada et al., 2013; Sharma, 2003; Vranda, 2009) han proposat qüestionaris per mesurar el grau de desenvolupament de les habilitats per a la vida, però totes les propostes presentades es basen en les habilitats per a la vida 1993-94, fet pel qual només el qüestionari proposat seria l'adequat per mesurar la proposta vigent de l'OMS realitzada el 2003.

Dels quatre qüestionaris, en els respectius articles referenciats, Vranda i Díaz fan referència a la realització d'una recerca bibliogràfica sense donar detalls. Vranda cita 7 escales, d'entre les quals no figura la de Sharma realitzada 3 anys abans, i Díaz explicita la inexistència de

qüestionaris, quan ja estaven publicats els altres tres. Aquesta circumstància reafirma el valor afegit de la recerca bibliogràfica realitzada, ja que aporta un nou punt de partida per a futures investigacions en aquest àmbit, amb una relació exhaustiva dels articles identificats, analitzant-los i referenciant-los.

Aquests qüestionaris presenten algunes diferències pel que fa al grup d'edat en relació amb el qüestionari proposat, que com s'ha argumentat és 12 a 18 anys. Sharma, d'acord amb l'OMS, presenta un interval d'edat d'entre 10 i 19 anys; Arpana presenta un interval d'edat d'entre 8 i 18 anys; Díaz presenta un interval d'edat d'entre 12 i 25 anys; Vranda presenta un interval d'edat d'entre 13 i 16 anys, per la qual cosa, només el qüestionari d'aquesta tesi seria apropiat per la categoria adolescents. Aquesta dispersió confirma l'afirmació de Gaete (Gaete, 2015), que és difícil establir límits cronològics per a aquesta etapa.

Tots el qüestionaris presenten limitacions pel que fa al mostreig ja que en tots els casos és un mostreig per conveniència, tot i que Vranda fa una aleatorització simple per sexe en la selecció dels alumnes d'una mostra de conveniència de 10 escoles de la ciutat de Bangalore (8 milions habitants).

Pel que fa al nombre d'ítems, Díaz, Vranda compleixen amb les recomanacions de la literatura referenciades: 6-8 per mesurar un constructe i 10-12 per a proves pilot (Boateng et al., 2018; Nemoto & Beglar, 2014), amb 80 i 115, respectivament. En aquesta tesi s'han testejat 100 ítems amb un resultat final de 85 ítems i compleix també amb les diferents ràtios, a excepció del Pensament crític, que disposa de 5 ítems ($\alpha:0,630$). No així Sharma i Arpana que en proposen 34 i 24, respectivament; tot i que aquests autors es podria considerar que s'ajusten als autors que defensen qüestionaris breus (Alcaraz et al., 2020).

En relació amb la relació 1:10 ítem/participant en els processos de validació recomanats per la literatura (Boateng et al., 2018; Frías-Navarro, 2022; Morgado et al., 2018) els qüestionaris compleixen de diferent manera. Si bé s'ha vist que Sharma i Arpana no compleixen pel que fa a la relació ítem/constructe, si que compleixen amb la recomanació de mínim 300 persones participants. En aquest sentit, Vranda compleix també aquest requisit, aproximant-se a la recomanació amb 850 participants. Díaz compliria en relació amb el volum de 100-200 individus per a proves pilot (Clark & Watson, 1995). El mostreig de la tesi va superar lleugerament ($n=240$) les recomanacions per a pilotatges.

Cap dels articles referenciats fan referència al compliment dels Standards, per la qual cosa el treball d'avaluació d'aquesta tesi es pot considerar com una fortalesa metodològica, ja que tots els Standards aplicables hi són referenciats.

Idiomàticament, el qüestionari de Sharma es va administrar en nepalí al Nepal; el d'Arpana en anglès, a la Índia; el de Vranda en kanarès³⁶ i anglès, també a la Índia, i el de Diaz, amb llengua castellana, a Colòmbia. El qüestionari presentat es presenta en català i castellà (Estat Espanyol) i per tant, juntament amb el de Vranda serien els dos qüestionaris validats en dues llengües alhora.

El relació amb els coeficients de fiabilitat i d'acord amb el paràmetre de 0,7 establert per la literatura (Frías-Navarro, 2022), Sharma referencia un interval (0,74-0,89) però sense poder identificar a quins factors fan referència. Arpana dona una Alfa de Cronbach de 0,84, i mostra una bona fiabilitat global, però no indica les alfes per a cada habilitat. Per contra, Díaz i Vranda si que donen coeficients de fiabilitat per a cada habilitat, però els dos qüestionaris presenten un 70% de les habilitats amb l'Alfa de Cronbach inferior a 0,70, per tant, no mostren una òptima fiabilitat; i en algunes no arriba a 0,6, fet que mostraria una baixa fiabilitat en algunes dimensions dels respectius qüestionaris. En el qüestionari presentat en aquesta tesi, el 80% de les habilitats mostren una Alfa de Cronbach superior a 0,7, i cinc tenen alfes superiors a 0,8, fet pel qual el qüestionari mostra una millor fiabilitat que els actuals.

No es referencien les Omegues de McDonald perquè els qüestionaris comparats no la donen.

5.8 Comparació amb qüestionaris usats

Malgrat els qüestionaris que analitzarem a continuació no són equiparables, per la seva similitud en el constructe ens poden servir per analitzar comparativament la qualitat del qüestionari obtingut i els respectius subqüestionaris de cada habilitat.

Com a punt de partida, podem considerar que tots els qüestionaris de la tesi presenten un nombre adequat d'ítems, segons Nemoto & Beglar (2014) i una bona Alfa de Cronbach, segons Frías-Navarro (2022); amb l'excepció del Pensament crític, que mostra una Alfa lleugerament superior a 0,6 i que es queda amb 5 ítems³⁷, 1 menys que el mínim recomanat de 6.

³⁶ És una de les llengües oficials de l'estat de Karnataka a l'Índia, parlada per aproximadament 44 milions de persones. Font Wikipedia.

³⁷ La discussió es refereix sempre al nombre d'ítems corregida.

Només es referenciaran les alfes, ja que els qüestionaris explorats no donen omegues, excepte el qüestionari d'Amanda Rodrigues-Franco (2018) i el nombre d'ítems referenciats dels qüestionaris d'aquesta tesi sempre seran ja amb els ítems eliminats.

Comunicació interpersonal

El qüestionari de Comunicació interpersonal de 10 ítems i $\alpha=0,765$, és perfectament equiparable als dos qüestionaris usats de Fernández et al. (2015), el COSOE³⁸ ($\alpha=0,78 - 10$ ítems) / COSEF ($\alpha=0,68 - 7$ ítems) i millor que l'escala de diàleg de De la Caba (2017) ($\alpha=0,55-0,61-0,69 - 10$ ítems). El qüestionari mostra millors propietats que el de Vrandá, amb 10 ítems i $\alpha=0,6$ i el de Díaz, amb 8 ítems i $\alpha=0,615$.

Pel que fa a l'edat, el qüestionari presentat en aquesta tesi i el de Fernández coincideixen en els 12-18 anys i el de De la Caba té un rang d'amplitud inferior, de 10 a 14 anys.

Per tant, el qüestionari de Comunicació interpersonal mostra una excel·lent relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats, equiparable amb el COSOE, amb millors característiques que el COSEF, l'escala de diàleg de De la Caba i els qüestionaris de Vrandá i Díaz.

Negociació i refús

El qüestionari de Negociació i refús té 8 ítems i $\alpha=0,759$.

Dels 5 qüestionaris seleccionats, els qüestionaris CEDIA d'Inglés (2000) amb 25 ítems i $\alpha=0,86$, coincideix amb les edats del qüestionari presentat, 12-18 anys. El qüestionari S-EFF de Connolly, amb 15 ítems i $\alpha=0,90-0,95$, té un rang d'edats similars, 12-19. Aquests dos qüestionaris són els que tenen unes característiques més equiparables malgrat tenen més ítems.

El qüestionari de Losada (2015) té 7 ítems i $\alpha=0,64$, i la resta de qüestionaris (Castaños Cervantes et al., 2010; Rodríguez Trueba, 2015; Vicuña P. et al., 2014) tenen alfes superiors però amb 40 ítems o més cadascun, per la qual cosa cap dels tres són equiparables.

³⁸ Ítems i alfes relacionats amb la subdimensió dels COSOE i COSOF usades en les diverses habilitats (Comunicació interpersonal i Presa de decisions i Solució de problemes) en què s'han usat aquests qüestionaris de suport.

Com s'ha comentat, de forma transversal en aquest cas s'ha usat un ítem del qüestionari de Díaz Posada (2013) de la seva habilitat d'assertivitat pel que no es pot comparar ja que no són equivalents.

Per tant, el qüestionari de Negociació i refús, mostra una bona relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats, comparat amb els qüestionaris referenciats.

Cooperació i treball en equip

El qüestionari de Cooperació i treball en equip té 10 ítems i $\alpha=0,840$.

Es van usar 7 qüestionaris, dels quals Lee (2015) amb 7 ítems, i Lower (2015) amb 8 ítems, tenen un nombre aproximat d'ítems. Lee no dona cap índex de fiabilitat, i el qüestionari de Lower mostra una $\alpha=0,882$, lleugerament superior a la presentada, $\alpha=0,840$.

La resta de qüestionaris tenen, excepte Rigby (1997) amb 18 ítems, el doble o més del doble d'ítems i mostren coeficients de fiabilitat menors, per al qual cosa són difícilment comparables.

Pel que fa a les edats de validació, el rang d'edats es mou majoritàriament entre els 12 i 18 anys, fet pel qual serien equiparables; excepte els d'O'Neil (2004) que és d'adults i el de Lower, que comença als 9 anys.

Per tant, el qüestionari de Cooperació i treball en equip mostra una excel·lent relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats, comparat amb els qüestionaris usats.

Empatia

El qüestionari d'Empatia té 9 ítems i $\alpha=0,831$.

L'Empatia és l'habilitat en què es van usar més qüestionaris; un total de 15. D'aquests, 6 tenen menys de 15 ítems. D'aquests 6, el qüestionari CDC de Bosworth (Dahlberg et al., 2005) en té només 5, està validat amb edats d'11 a 13 anys i $\alpha=0,64$, per la qual cosa podríem considerar que és poc equiparable. Dels 5 restants, només el qüestionari d'Empatia de Toronto d'Spreng, amb 9 ítems i $\alpha=0,87$ (Bautista Hernández et al., 2016), i la subdimensió d'Empatia cognitiva de Vossen (2015), amb 12 ítems i $\alpha=0,86$ tenen una Alfa lleugerament superior.

El qüestionari mostra millors propietats que el de Vrande, amb 12 ítems i una Alfa de 0,71, i el de Díaz, amb 8 ítems i una Alfa de 0,755.

Pel que fa a rang d'edats, dels 6 comentats inicialment, cap s'ajusta al qüestionari d'aquesta tesi amb un rang dels 12 als 18 anys.

Per tant, el qüestionari de d'Empatia mostra una excel·lent relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats comparat amb els qüestionaris usats.

Advocació i compromís social

El qüestionari d'Advocació i compromís social té 8 ítems i $\alpha=0,802$.

No es disposen de qüestionaris per mesurar l'Advocacia i el compromís social, per al qual cosa es va usar de suport el qüestionari de Valors d'Oliva Delgado (2011), amb 24 ítems i $\alpha=0,89$ i validat per a joves a partir dels 12 anys.

Per tant, d'acord amb els resultats de les recerques bibliogràfiques i la definició del constructe, es presenta per primera vegada un qüestionari d'Advocacia i compromís social, validat en fase pilot amb una mostra d'adolescents de 12 a 18 anys.

Presa de decisions i solució de problemes

El qüestionari de Presa de decisions i solució de problemes té 12 ítems i $\alpha=0,766$.

En la construcció del qüestionari es van usar 7 qüestionaris de suport, i és el que disposa d'un major nombre d'ítems de tots els qüestionaris validats en aquesta tesi.

Com en l'habilitat de Comunicació interpersonal, els dos qüestionaris de Fernández et al. (2015) , el COSOE³⁹ ($\alpha=0,90$ – 13 ítems) / COSEF ($\alpha=0,88$ – 13 ítems) són els possiblement més equiparables, també per coincidir amb rang d'edat de validació, 12-18 anys. En aquest cas, els dos qüestionaris presenten 1 ítem més, però amb alfes sensiblement superiors. També és molt semblant el qüestionari de LSDS-B de Darden (Oliva Delgado et al., 2011) amb 8 ítems, $\alpha=0,89$ i validat amb joves de 12 a 17 anys.

Díaz presenta la mesura d'aquesta habilitat en dos qüestionaris: Presa de decisions, amb 8 ítems i $\alpha=0,662$, i Solució de problemes, 8 ítems i $\alpha=0,583$. El de Vrande (2009) disposa de 13 ítems, $\alpha=0,72$, per tant, tots tres amb pitjors resultats.

La resta de qüestionaris usats presenten majors diferències o bé en rangs d'edats, nombre d'ítems o alfes, per al qual cosa no són equiparables.

Per tant, el qüestionari de Presa de decisions i solució de problemes mostra una bona relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats comparat amb els qüestionaris

³⁹ Ítems i alfes relacionats amb la subdimensió dels COSOE i COSOF usades en les diverses habilitats (Comunicació interpersonal i Presa de decisions i Solució de problemes) en què s'han usat aquests qüestionaris de suport.

usats. Els qüestionaris de Fernández i de Darden presenten millors qualitats psicomètriques, però és important assenyalar que no s'ha establert una equivalència de constructe.

Pensament crític

El qüestionari de Pensament crític té 5 ítems i $\alpha=0,630$.

Dels proposats en aquesta tesi és el que disposa del menor índex de fiabilitat, amb valor similar al de Vranda (2009), de 10 ítems i $\alpha=0,65$ i, tots dos, amb una Alfa sensiblement inferior al qüestionari de Díaz, amb 8 ítems i $\alpha=0,791$, malgrat que en aquest últim el rang d'edat no sigui equivalent per la banda alta (25 anys).

El qüestionari CM3 de Giancarlo et al. (2004) mostra un rang d'edat bastant equivalent (11-18 anys) i una $\alpha=0,7-0,77$, però presenta 25 ítems, per la qual cosa és difícilment comparable.

Per tant, el qüestionari de Pensament crític mostra una bona relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats, comparat amb els qüestionaris usats, malgrat que no arriba a la recomanació de 6 ítems de Nemoto & Beglar (2014). El qüestionari de Díaz podria presentar millors qualitats psicomètriques però és important assenyalar que no s'ha establert una equivalència de constructe.

Autoconeixement

El qüestionari d'Autoconeixement té 8 ítems i $\alpha=0,812$.

Díaz (2013) i Vranda (2009) presenten qüestionaris d'aquesta habilitat amb valors d'Alfa de 0,61 (10 ítems) i 0,669 (8 ítems) respectivament, amb els rangs d'edat ja coneguts, 15-25 a Díaz i 13-16 a Vranda. El qüestionari RSE de Rosenberg (Sánchez-Villena et al., 2021), presenta una Alfa de 0,86 (10 ítems) i una edat mitjana del treball de validació de 12,2, motiu pel qual seria poc equivalent pel que fa a aquesta característica.

Per tant, el qüestionari d'Autoconeixement mostra una excel·lent relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats comparat amb els qüestionaris usats.

Gestió de les emocions

El qüestionari de Gestió té 7 ítems i $\alpha=0,801$.

En aquesta habilitat es disposa de 8 qüestionaris de referència, dels quals només sembla equiparable l'ERQ-CA de Gullone&Taffe (Navarro et al., 2018) amb un rang d'edat dels 10 als 19 anys, una $\alpha=0,83-0,75$ i amb 10 ítems.

Així, el TMMS-24 de Salguero (2010), malgrat tenir una $\alpha=0,90$, disposa de 24 ítems, i l'ESCQ de Taksic (2009), amb una $\alpha=0,81$, en té 45, fet pel qual no són equiparables. La resta de qüestionaris tenen alfas menors. Pel que fa a Díaz i a Vranda presenten alfas de 0,689 i 0,59 respectivament.

Per tant, el qüestionari de Gestió de les emocions mostra una excel·lent relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats comparat amb els qüestionaris usats.

Gestió de l'estrès

El qüestionari de Gestió té 6 ítems i una $\alpha=0,783$.

Els qüestionaris usats de referència, COPE de Carver (Phelps & Jarvis, 1994) i SSKJ de Lohaus (Spiridon & Evangelia, 2014) tenen una α lleugerament superior, però tenen 60 i 30 ítems respectivament, per la qual cosa són difícilment equiparables. El qüestionari PSS-14 de Cohen (Larzabal-Fernandez & Ramos.Noboa, 2019) si que té més del doble d'ítems (14), un rang d'edat de 16-18 anys i $\alpha= 0,62$ inferior.

Per tant, el qüestionari de Gestió de l'estrès mostra una bona relació entre nombre d'ítems, coeficient de fiabilitat i rang d'edats comparat amb els qüestionaris usats.

5.9 Cronbach i Omega

Com s'ha presentat a la metodologia hi ha una llarga discussió en la literatura pel que fa a l'ús de l'Alfa de Cronbach i múltiples autors aposten per a la seva substitució per l'Omega de McDonald.

En aquesta tesi s'ha optat per calcular-les totes dues i tal com s'ha pogut observar als resultats de l'anàlisi de la consistència interna aquesta és bona en ambdós estimadors.

5.10 Síntesi final

Les habilitats per a la vida són un conjunt d'habilitats que permeten a les persones gestionar la vida d'un mateix, conviure amb els altres, interactuar amb el món i produir-hi canvis, fet pel qual tenen una influència directa en la salut de les persones (OPS, 2001; WHO, 1993, 1994, 2003, 2021).

Les HpV es desenvolupen a llarg de la vida, però l'adolescència és un moment especialment rellevant en aquest desenvolupament, per la qual cosa en aquesta etapa existeixen múltiples

intervencions educatives per intentar que les persones les despleguin amb el seu màxim potencial (Coleman & Hendrey, 2003; OPS, 2001; WHO, 2003).

Rellevància i actualitat

Aquest potencial de desenvolupament humà va cridar l'atenció d'altres sectors, per això, importants organitzacions mundials com l'OCDE (OECD, 2018), IUHPE (IUPHE, 2016) o Nacions Unides (NU) a través de les seves agències de salut (WHO, 2020), cultura, educació i ciència (UNESCO - UIS, 2016), i treball (World Bank, 2010, 2023), o la Comissió Europea (European Commission, 2020c, 2020b) les continuen posant com a factor clau de les seves polítiques i les han considerades universals i essencials per al desenvolupament humà sostenible.

Dispersió conceptual

La tesi contribueix a fer un pas més en l'evolució del marc teòric i metodològic de les habilitats per a la vida.

S'ha mostrat diversitat de nomenclatures en relació amb el concepte d'habilitat per a la vida, fet que confirma la dispersió conceptual i la confusió entre els actors que apunten la UNICEF (UNICEF, 2012), l'OCDE (OECD, 2018) i el Banc Mundial (World Bank, 2023) alhora que reclamen major claredat en pro d'una millor avaluació.

La tesi contribueix a la clarificació conceptual de les habilitats i aporta definicions operatives amb les seves respectives dimensions per a cada habilitat a partir del treball realitzat per experts. En aquesta aproximació conceptual, la tesi proposa també una nova nomenclatura per a l'habilitat de l'Autoconeixement i problematitza el nom de dues habilitats: l'Advocacia i la Negociació i refús. Pel que fa a la primera, proposa complementar-la amb l'afegit de compromís social i posa en dubte la claredat del concepte advocacia en llengua catalana i castellana. Pel que fa la segona, es contraposa la idea de negociació i refús al d'assertivitat i es planteja la necessitat d'obrir el debat sobre quin seria el concepte més apropiat per definir l'habilitat.

Instruments

Malgrat la rellevància que s'ha mostrat i les múltiples propostes d'intervenció hi ha una manca d'instruments d'avaluació que permetin mesurar el seu grau de desenvolupament en la

població adolescent motiu pel qual es fa necessari la construcció d'instruments específics per aquesta finalitat (OECD, 2018; World Bank, 2013).

La tesi aporta una revisió bibliogràfica extensa i metodològicament rigorosa que ha permès identificar 118 qüestionaris relacionats amb les habilitats per a la vida que poden servir per a futures investigacions; o bé per mesurar habilitats concretes com l'Empatia o l'Assertivitat; o bé com a punt de partida per a nous instruments. Alguns d'aquests qüestionaris no són per a adolescents per la qual cosa la literatura de qüestionaris referenciada (n=58) pot servir per altres grups d'edat.

Tots els qüestionaris construïts compleixen amb els requisits de nombre d'ítems i consistència adequats i presenten en la majoria dels casos bona o molt bona relació entre nombre d'ítems, Alfa de Cronbach i edat en comparació als qüestionaris seleccionats.

Aquests tres elements claus, **la rellevància i l'actualitat, la dispersió conceptual i els instruments** reafirmen el plantejament global de la tesi i dels resultats aconseguits i contribueixen a millorar els dos últims reptes plantejats

6. LIMITACIONS

6.1 Fase 1: Limitacions de la recerca bibliogràfica

A continuació s'esmenten les limitacions identificades en cadascuna de les fases.

La cerca realitzada presenta algunes limitacions, ja que s'han identificat alguns qüestionaris de manera indirecta, a través de la lectura de la bibliografia dels articles identificats o bé puntualment, a través de recerques inespecífiques en buscadors d'internet.

Algunes de les limitacions que presenta la cerca bibliogràfica són:

- Ús exclusiu de la metodologia PICO. En aquest sentit apuntar la necessitat de complementar les recerques PICO amb altres mètodes com SPICE, SPIDER o STARLITE ((Berenguera et al., 2014) assumint que els diferents mètodes no són excloents sinó complementaris (Davies, 2011). Si es revisa la recerca inicial es recomana la incorporació d'aquestes altres perspectives.
- Des de la perspectiva feminista la recerca també podria presentar algunes limitacions, ja que d'acord amb la guia de Medicina sobre la docència universitària amb perspectiva

de gènere de Maria Teresa Ruíz Cantero (Ruiz Cantero et al., 2018), les cerques a les bases de dades de salut, específicament Pubmed a través del seu registre de mots indexats MeSH, presenten limitacions perquè no distingeixen entre sexe i gènere. En aquest sentit, diversos autors/es citats per Ruiz Cantero proposen estratègies de millora de cerca, que no van ser aplicades en cap de les cerques realitzades en aquesta tesi per desconèixer del doctorant. Per això es recomana que si es realitzen revisions de les cerques realitzades s'incorporin aquestes estratègies i s'estigui pendent de possibles actualitzacions del MeSH en aquest sentit.

6.2 Fase 2: Limitacions en la definició conceptual de les habilitats per a la vida

La metodologia Delphi ha seguit les fases clàssiques d'anonimat, iteració, feedback controlat i consens, malgrat això presenta dues limitacions:

- Possible biaix cultural, ja que la mostra acceptant sobrerrepresenta el continent sudamericà (62% experts) fet que podria tenir un efecte sobre la construcció cultural de les definicions. Així, si es realitza una revisió, es recomana una perspectiva més internacionalista que permeti compartir les cosmovisions de les diferents parts del planeta.
- Els criteris d'inclusió usats en la selecció del grup d'experts i el grup resultat garanteixen la seva qualitat. Malgrat això, s'haurien pogut aplicar tècniques de càlcul de número i de selecció d'experts com les proposades per Pérez (Pérez Pedraza, S, 2023) que haurien permès una millora en la construcció dels criteris i una major objectivització de la qualitat del grup d'experts.

6.3 Fase 3: Limitacions en la recerca de qüestionaris existents

En relació amb les recerques de qüestionaris existents per a cada habilitat presenten les següents limitacions:

- No s'han usat les diverses estratègies de recerca PICO, SPIDER, etc., fet pel qual segurament els resultats podrien ser lleugerament diferents.
- No s'han consultat bases de dades específiques de qüestionaris com Test Locator Servic, TestLink, el Mental Measurement Yearbook, PsycTes o el HaPI recomanades per Medrado (Medrado & Pérez, 2019).

- Les cerques han inclòs els mots “survey” o “instrument” que també podrien haver retornat un major nombre d’articles.
- Són aplicables aquí les limitacions detectades des de la perspectiva feminista.

6.4 Fase 4: Limitacions en la construcció del qüestionari

6.4.1 Nombre d’ítems

No s’identifiquen limitacions.

6.4.2 Direcció dels ítems

No s’identifiquen limitacions més enllà de les descrites en la literatura respecte als avantatges i inconvenients en l’ús d’ítems negatius o positius.

6.4.3 Escala tipus Likert

No s’identifiquen limitacions més enllà de les descrites en la literatura respecte a la complexitat de l’ús d’aquestes escales.

6.4.4 Identificació, redacció i proposta d’ítems

Traducció i preselecció d’ítems

En relació amb el procés de traducció i preselecció d’ítems el qüestionari presenta les següents limitacions

- No s’han identificat traductors amb coneixement i experiència en els continguts de la prova per la qual cosa la traducció dels ítems s’ha realitzat sense el suport de traductors nadius.
- El doctorant és qui ha fet la preselecció d’ítems al grup d’experts fet pel qual podria tenir diversos biaixos. Es recomana realitzar aquest procés preliminar també amb la col·laboració i supervisió d’experts (Boateng et al., 2018; Rubio et al., 2003).

Redacció d’ítems

La redacció d'ítems nous presenta la següent limitació:

- La redacció d'ítems s'ha basat en una aproximació teòrica. Boateng, (Boateng et al., 2018) proposa i considera una bona pràctica la construcció d'ítems a partir de la combinació de mètodes deductius i inductius per la qual cosa podria ser recomanable una ampliació de treball complementari en aquesta direcció.

6.4.5 Selecció d'ítems per grup d'experts

No es detecten limitacions metodològiques rellevants en el treball realitzat amb el grup d'experts. La constitució del grup d'experts té una bona heterogeneïtat malgrat ha mostrat una baixa representativitat de professionals vinculats a la universitat.

6.4.6 Test semàntic amb adolescents

El mostreig per conveniència comporta en aquest cas diverses limitacions:

- El mostreig per conveniència es considera un mostreig opinàtic i arrossega les limitacions dels mostrejos no aleatoris, que de forma genèrica deriven del biaix de selecció: manca de representativitat, dificultats de control dels biaixos i impossibilitat de fer inferències i de generalitzar els resultats.
- El mostreig no ha inclòs la participació de grups específics, fet pel qual el qüestionari presenta biaixos de classe social, culturals, ètnics i/o poblacions amb diversitat funcional. Seria recomanable realitzar estudis de camp amb aquestes poblacions i estudiar-ne la seva validesa i fiabilitat.

6.4.7 Validació en llengua castellana

El qüestionari va ser construït en català i castellà. Malgrat això, el qüestionari pot presentar les següents limitacions idiomàtiques:

- El test amb adolescents es va realitzar exclusivament amb adolescents catalanoparlants fet que pot presentar dificultats de comprensió en adolescents castellanoparlants.
- El qüestionari amb llengua catalana s'ha realitzat en català occidental del Principat per la qual cosa també podria presentar limitacions per a grups de població de fora del

Principat (País Valencià, Illes Balears, Catalunya Nord, l'Alguer i Andorra) i adolescents amb altres registres lingüístics catalans, com el central o l'oriental.

- Pel que fa a la llengua castellana els ítems es van contrastar exclusivament amb castellanoparlants adults residents a Catalunya, que malgrat ser nadius amb llengua castellana, poden presentar variacions rellevants amb d'altres registres lingüístics de l'Estat Espanyol.
- La mostra tampoc va incloure la participació de grups específics per la qual cosa el qüestionari podria presentar biaixos de classe social, ja que hi ha una sobrerrepresentació d'universitaris. Seria recomanable realitzar alguna validació amb població amb altres nivells d'estudis acadèmics.

6.4.8 Correcció lingüística

No s'identifiquen limitacions.

6.5 Fase 5: Avaluació del qüestionari

6.5.1 Treball de camp

Mostreig

En relació amb el mostreig presenta les següents limitacions:

- El mostreig realitzat no es pot considerar un mostreig probabilístic i arrossega les limitacions dels mostrejos no aleatoris, que de forma genèrica deriven del biaix de selecció: manca de representativitat, dificultats de control dels biaixos i impossibilitat de fer inferències i de generalitzar els resultats.
- La mostra no va incloure la participació de grups específics, fet pel qual el qüestionari presenta biaixos de classe social, culturals, ètnics i/o poblacions amb diversitat funcional. Seria recomanable realitzar estudis de camp amb aquestes poblacions i estudiar-ne la seva validesa i fiabilitat.

Població diana

D'acord amb les orientacions expressades a la metodologia, el qüestionari es va construir conceptualment tenint en compte el principi d'imparcialitat proposat per l'AREA, l'APA i la

NCME (AERA, APA and NCME, 2014)) vetllant per la no discriminació de cap individu o grup, i atenent a la màxima diversitat possible d'individus i grups. Malgrat això, la recerca presenta algunes limitacions en relació als següents:

Classe Social: La mostra presenta un biaix de classe social degut a la classe social d'origen del doctorant que pot haver influït en la construcció dels ítems, fet que caldria contrastar amb adolescents d'altres classes socials i en els processos de selecció per conveniència de la mostra.

Es recomana la creació de grups específics d'adolescents amb estudi de classe social i vetllant especialment per la participació de persones de contextos amb dificultats socioeconòmiques. En aquest sentit es podria treballar a partir de l'índex socioeconòmic compost que s'usa per a la classificació de les Àrees Bàsiques de Salut – ABS – del departament de salut de la Generalitat de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2017).

Representació racial/ètnica: La mostra no ha inclòs participants per l'eix raça/ètnia. Es recomana la creació de grups específics.

Població amb diversitat funcional i discapacitats: El qüestionari requeriria d'adaptacions i avaluacions de validesa i fiabilitat per a poblacions amb diversitat funcional, com ceguesa o sordesa, i estudiar la necessitat d'adaptacions per a altres grups específics.

Accés a la tecnologia: Malgrat es va estudiar el risc de fractura digital i es va considerar baix, el treball de camp pot haver incorregut també en factors complementaris a l'accessibilitat digital, com poden ser la tinença d'equips més vells, amb menys prestacions, o diferències en sistemes operatius. No podem garantir la igualtat d'accés de tots els participants al qüestionari i no es poden descartar baixos tecnològics. En aquest sentit es recomana que en properes validacions es procuri garantir les mateixes condicions de software, hardware i cobertura de tots els participants.

Per altra banda, no s'han descrit els requeriments tecnològics mínims per poder respondre el qüestionari i s'ha pogut incórrer en la suposició de suficiència tecnològica per part dels i les participants.

En aquest sentit es recomana estudiar i descriure els requeriments tecnològics necessaris per poder usar la versió digital del qüestionari.

Administració del qüestionari: Com s'ha explicat en l'avaluació del qüestionari, es va administrar on-line a través dels terminals (mòbils, tauletes, ordinadors) dels cuidadors (pares,

mares, tutors). Això va suposar perdre el control de les circumstàncies en què els i les adolescents van contestar el qüestionari.

En aquest sentit cal apuntar possibles limitacions en els contextos i circumstàncies en què els i les adolescents van contestar-lo. Seria recomanable poder validar el qüestionari a través d'una metodologia que permetés controlar aquestes circumstàncies.

6.5.2 Avaluació dels Standards

L'avaluació del qüestionari a partir dels estàndards de les associacions AERA, l'APA i la NCME (AERA, APA and NCME, 2014) presenta les següents limitacions:

- S'han referenciat els Standards aplicables a la tesi, però no s'han descrit o justificat els criteris pels quals alguns estàndards s'han considerat no aplicables. Seria recomanable descriure els criteris de rebuig i/o bé justificar la seva no aplicació a la tesi.
- No s'han avaluat els estàndards dels apartats II i III, la majoria dels quals ja es refereixen a l'aplicabilitat de la prova i no a la seva construcció, per la qual cosa seria recomanable la seva avaluació abans de la seva distribució.

6.5.3 Anàlisi psicomètrica

Les limitacions de la anàlisi psicomètrica provenen de la limitació del tipus mostreig i de la mida de nostra, pel que són resultats a nivell de prova pilot, amb resultats positius, però que necessiten ser confirmats i analitzats en més profunditat a partir de les dades recollides amb un mostreig aleatori i amb una mostra mínima de 500 individus.

7. AUTORIA

D'acord amb les dades presentades fins aquí es podria pensar que algun subqüestionari és una adaptació del test d'un altra autor/a. Per aclarir aquesta qüestió presentem la taula 87 amb el nombre dels ítems procedents de cada autor/a i així constatar que els qüestionaris s'han construït de vell-nou, partint de la combinació d'ítems directes o adaptats de qüestionaris prèviament validats i d'ítems de nova construcció.

Com es pot observar, s'han usat finalment 24 qüestionaris amb un total de 650 ítems dels quals se n'han usat 44, per tant solament un 7%. Amb els percentatges d'ús d'ítems dels qüestionaris originals en cap cas es pot considerar que s'hagi adaptat cap qüestionari. Es podria pensar que Díaz o Vranda, els dos autors més usats podrien ser adaptacions dels seus qüestionaris però els ítems usats d'aquests autors sempre són valors inferiors al 20% (2 ítems de 10). L'autor del qual s'han usat més ítems és Heppner amb 6 ítems (24%), d'un qüestionari de 25 pel que tampoc es podria considerar una adaptació.

Per tot això es pot considera que aquesta tesis presenta un qüestionari nou i original i no es una adaptació de cap qüestionari existent.

Taula 86: Relació numèrica d'ítems d'autor/a

	Ítems usats d'altres autors				Nombre ítems Doctorant
	Autor	Nombre ítems qüestionari	Nombre ítems usats	% ítems usats respecte el qüestionari de l'autor	
Comunicació interpersonal	Fernández	17	2	12%	6
	Vranda	10	1	10%	
	De la Caba	10	1	10%	
Negociació i refús	Vicuña	50	1	2%	4
	Rodríguez	40	1	3%	
	Díaz-Posada	8	1	13%	
Cooperació i treball en equip	O'Neil	36	3	8%	6
	Lower	8	1	13%	
Empatia	Funk	15	1	7%	1
	López-Pérez	33	3	9%	
	Bryant	22	2	9%	
	Overgaauw	14	1	7%	
	Jolliffe&Famington	9	1	11%	
Advocació i Compromís Social	-	0	0	0%	8
Preses de decisions i solució de problemes	Heppner	25	6	24%	2
	Heppner and Petersen	35	1	3%	
	Mann	30	2	7%	
	Fernández	26	1	4%	
Pensament crític	Díaz-Posada	8	1	13%	3
	Vranda	10	1	10%	
Autoconeixement	Vranda	10	2	20%	6
Gestió de les emocions	Domingo	13	1	8%	1
	Taksic	45	2	4%	
	Rieffe	30	1	3%	
	Guillone&Taffe	10	1	10%	
	Salovery	24	1	4%	

	Díaz-Posada	8	1	13%	
Gestió de l'estrès	Lohaus	30	2	7%	3
	Cohen	14	1	7%	
	Caver	60	1	2%	
	24 qüestionaris diferents	650	44	7%	40

8. REPTES DE FUTUR

El treball de desenvolupament del qüestionari planteja diversos reptes:

- Realitzar una validació amb una mostra aleatòria i amb una mida mostral més àmplia i administració controlada.
- Realitzar estudis diferencials amb les dades recollides: escola pública vs privada, per classe social, etc.
- En el mostreig de validació definitiva recollir des dades de classe social segons Domingo-Salvany (2013).
- Realitzar una validació amb altres grups d'edats. Per exemple, mirar de baixar fins als 10-11 anys, que equivaldria al cicle superior de l'Educació Primària; per a joves de 19 a 25 anys, d'àmbit universitari o de cicles formatius de grau superior, o adults, i especialment pares i mares.
- Realitzar estudis referits a criteri en aquelles habilitats en què es disposa de qüestionaris amb validacions prou bones.
- Ampliar la recerca bibliogràfica amb la incorporació de constructes amb alta similitud semàntica com la intel·ligència emocional o les habilitats psico-socials.
- Desenvolupar els materials complementaris al qüestionari segons recomanen els Standards, com per exemple les puntuacions, instruccions, etc,
- Explorar les interrelacions entre 10 habilitats proposades per Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012) i les habilitats per a la vida i si aquestes podrien sustentar les primeres.
- Explorar les interrelacions entre la teoria de les capacitats i el desenvolupament humà de Amartya Sen (Urquijo Angarita, 2014) i les habilitats per a la vida.
- L'eliminació d'alguns ítems deixen alguna subdimensió sense cap reactiu, qüestió que caldria problematitzar en futures revisions.

Intel·ligència Artificial

Pocs mesos abans de tancar aquesta tesi, el 30 de novembre de 2022, va aparèixer la primera gran aplicació d'Intel·ligència Artificial – IA – per al gran públic, el ChatGPT (OpenAI, 2023). En pocs dies i mesos es va crear un gran enrenou social i debat als mitjans amb nombrosos articles publicats, en 5 dies ja tenia més d'1 bilió de subscriptors, els mateixos que Instagram o Spotify (AI Multiple, 2023), i amb 4 mesos ja havia aconseguit que milers d'investigadors (VilaWeb, 2023) i els principals creadors de la IA demanessin una moratòria (País, 2023) i que la Unió Europea s'estigui afanyant a fer-ne una regulació pels múltiples impactes i riscos detectats (Ayuso, 2023).

Ja no és possible doncs contemplar el món i la vida humana sense la IA. De fet, ha estat identificada com un dels principals reptes de la humanitat per diverses agències (UNESCO, 2023), autors (Noah Harari, 2021) i mitjans internacionals (BBC, 2023).

És evident que el ritme trepidant de la tecnologia ha agafat a molts amb el pas canviat. La Comissió Europea va treure el llibre blanc sobre la IA el 2020 (European Commission, 2020a), però ni el Pla Estratègic 2020-24 sobre Educació (European Commission, 2020c) ni l'Agenda d'Habilitats d'Europa (European Commission, 2020b), en deien absolutament res.

Ha semblat oportú tancar aquest apartat de reptes de futur amb aquesta reflexió. No entrarem a valorar les limitacions i els riscos per la ciència del ChatGPT però si que voldríem plantejar alguns reptes de futur amb vista a treballs similars al d'aquesta tesi amb alguns "podria"?:

- Contribuir al treball preliminar de definicions per al grup d'experts? Ajudar a analitzar les definicions assolides? Contribuir a millorar-les, proposant ajustos o simplificacions en la redacció o conceptuals?
- Analitzar l'evolució històrica de les habilitats per extreure'n alguna recomanació?
- Identificar propostes similars d'altres marcs conceptuals i analitzar semblances i diferències i realitzar propostes de síntesi?
- Identificar les dimensions de les habilitats? O analitzar la coherència de les proposades?
- Proposar ítems? D'un conjunt d'ítems donat, valorar-ne la similitud i realitzar una proposta de síntesi? Haver analitzar si hi havia algun ítem negatiu?

I un llarg etcètera que, sense descuidar la perspectiva crítica i creativa humanes, podria complementar i per què no, millorar, els nostres resultats.

9. CONCLUSIONS

A partir dels objectius plantejats i els resultats obtinguts s'exposen les següents conclusions:

S'ha explorat extensament la literatura científica identificant 4 qüestionaris que mesuren les 10 habilitats per a la vida de la OMS 1993-94, pel que sembla raonable afirmar que no existeix un qüestionari per mesurar de forma unificada les habilitats per a la vida proposades per l'OMS el 2003.

S'han identificat 112 qüestionaris, que mesuren parcialment, les 10 habilitats per a la vida proposades per l'OMS 2003, dels quals se n'han usat 54 per a la construcció del qüestionari de la tesis ja que complien amb els criteris de similitud de constructe, d'edat, validesa ($\alpha > 0,6$) i disponibilitat d'ítems.

S'aporta una definició per a cada habilitat que permeten major claredat i contribueixen a resoldre la necessitat de clarificació conceptual en català, castellà i anglès. S'han proposat ajustos de nomenclatura en dues habilitats: Autoconeixement i Advocacia i compromís social i alhora s'ha realitzat una proposta de subdimensions per a cada habilitat.

S'ha definit un conjunt específic d'ítems per a cada habilitat, a partir dels quals s'ha construït un qüestionari per a cadascuna d'elles, que permet mesurar-les en adolescents d'entre 12 i 18 anys, en català i castellà amb el resultat global d'un qüestionari de 100 ítems dels quals 49 són de nova creació i 51 provenen d'altres qüestionaris.

S'ha proposat el Qüestionari d'avaluació de les habilitats per a la vida, OMS 2003, que permet mesurar de forma unificada les 10 habilitats per a la vida en adolescents d'entre 12 i 18 anys, en català i castellà.

El qüestionari i les diferents escales per a cada habilitat han sigut avaluades a nivell de prova pilot mostrant amb resultats psicomètrics preliminars, presentant una fiabilitat i validesa que s'han de confirmar en una futura validació definitiva amb el qüestionari de 84 preguntes.

La feina realitzada ha clarificat l'estat de la qüestió i ha suposat un avenc significatiu en l'avaluació de les habilitats per a la vida proposant un qüestionari preliminar sobre el qual cal continuar-hi treballant i realitzar-ne una validació definitiva.

10. BIBLIOGRAFIA

Nota metodològica a la citació: La citació segueix APA 7. L'actual normativa d'APA 7 permet la selecció de diferents formats de citació de web. D'acord amb el criteri general proposat per APA 7 per a webs amb certa estabilitat temporal, s'ha optat per citació d'any de publicació del web enlloc de l'últim accés al web ja que es considera que la majoria de webs consultades, són webs d'organismes oficials estables. Igualment en la citació de llibres, ja no es detalla el lloc de publicació.

AERA, APA and NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. <https://www.aera.net/Publications/Books/Standards-for-Educational-Psychological-Testing-2014-Edition>

Agència de Salut Pública de Barcelona - ASPB -. (2023). *Agència de Salut Pública de Barcelona*. <https://www.aspb.cat/arees/la-salut-en-xifres/enquestes-de-salut/>

AhmadiGatab, T., Shayan, N., Tazangi, R. M., & Taheri, M. (2011). Students' Life Quality Prediction Based on Life Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1980-1982. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.384>

AI Multiple. (2023). *ChatGPT Guide in 2023: Definition, Top Use Cases & Limitations*. <https://research.aimultiple.com/chatgpt/>

Ajuntament de Barcelona. (2011). *Barcelona Activa. El web de Barcelona per trobar feina*. <https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/cat>

Alcaraz, S., Jordana, A., Pons, J., Borrueco, M., Ramis, Y., & Torregrossa, M. (2020). Máxima Información, Mínima Molestia (MIMO): Reducir cuestionarios para cuidar de las personas participantes en psicología del deporte. *INFORMACIO PSICOLOGICA*, 119, 49-64. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2020.119.7>

Alcaraz, S., Viladrich, C., & Torregrossa, M. (2013). Less Time, Better Quality. Shortening Questionnaires to Assess Team Environment and Goal Orientation. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E77. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.74>

Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert Scales and Data Analyses. *Quality Progres*, 40(7), 64-65.

Alvarado Calderon, K. (2011). Adaptacion de la escala de empatia de Bryant, B (1982) para niños i niñas y adolescentes en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-13.

Alwin, D. F., Baumgartner, E. M., & Beattie, B. A. (2018). Number of Response Categories and Reliability in Attitude Measurement†. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 6(2), 212-239. <https://doi.org/10.1093/jssam/smx025>

American National Library. (2023). *PubMed*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>

American Psychological Association. (2010). *APA diccionario conciso de psicología*. Manual Moderno.

Amezcu, M., & Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *SciELO Public Health*, 76, 423-436.

Andreu Barrachina, L., & Alonso Tapia, J. (2011). *Diagnòstic en educació*. UOC.

APA. (2023). *APA PsycInfo*. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/>

AQU. (2018). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. <https://www.aqu.cat/doc/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporacio-de-la-perspectiva-de-genere-en-la-docencia-universitaria>

Arce, C. (1994). *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Editorial Síntesis.

Aristu, A. L., Tello, F. P. H., Ortiz, M. Á. C., & Gándara, M. V. del B. (2008). The Structure of Bryant's Empathy Index for Children: A Cross-Validation Study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 670-677. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004674>

Arpana, S. R., & D'Souza, L. (2012). Development and validation of Life Skills Questionnaire (LSQ). *Asian Journal of Development Matters*, 6(1), 13-19.

Auné, S., Facundo, A., & Attorresi, H. (2017). Propiedades psicométricas de una prueba de conducta empática. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 3(45), 47-56. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.04>

Ayuso, M. G. P., Silvia. (2023). *Cómo y por qué quiere Europa regular ChatGPT*. El País. <https://elpais.com/tecnologia/2023-04-15/como-y-por-que-quiere-europa-regular-chatgpt.html>

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>

Batchelder, L., Brosnan, M., & Ashwin, C. (2017). The development and validation of the empathy components questionnaire (ECQ). *PLoS ONE*, 12(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169185>

Battles, J. (2010). *TeamSTEPPS® Teamwork Perceptions Questionnaire Manual*. Agency for Health Care Research.

Bautista Hernández, G. B., Vera Noriega, J. Á., Tánori Quintana, J., & Valdés Cuervo, Á. A. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25959>

BBC. (2023). *Las 3 etapas de la Inteligencia Artificial: En cuál estamos y por qué muchos piensan que la tercera puede ser fatal*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65617676>

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>

Bejarano, J., Ugalde, F., & Morales, D. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. *Adicciones*, 17(1), 71-80.

- Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender*. www.idiapigol.org
- Berra de Unamuno, A., Martín Leon, I., & Álvarez Gil, R. (1996). *Consenso en Medicina. Metodología de expertos*. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Bisbe, J., Coenders, G., Saris, W., & Batista-Foguet, J. (2006). Correcting measurement error bias in interaction models with small samples. *Advances in Methodology and Statistics*, 3(2), 267-287. <https://doi.org/10.51936/wbtj1056>
- Bloch, H., Carrobbles, J. A., & Hernández Mondragón, J.A. (1996). *Gran Diccionario de Psicología*. Ediciones el Prado.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- BOE. (2022). *Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>
- Borrell, C., Rohlf, I., Artazcoz, L., & Muntaner, C. (2004). Desigualdades en salud según la clase social en las mujeres: ¿Cómo influye el tipo de medida de la clase social? *Gaceta Sanitaria*, 18, 75-82. <https://doi.org/10.1590/S0213-91112004000800010>
- Bosch Fiol, D., Cabruja i Ubach, T., Rodríguez Jaume, M. J., & Verge Mestre, T. (2018). *Psicología: Guies per docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/psicologia-guies-docencia-universitaria-amb-perspectiva-genero/>
- Botvin, G. J., Baker, E., Botvin, E. M., Filazzola, A. D., & Millman, R. B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 550-552.
- Botvin, G. J., Eng, A., & Williams, C. L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training. *Preventive Medicine*, Jan;9(1), 135-143.
- Botvin, G. J., Schinke, S., & Orlandi, M. A. (1995). School-based health promotion: Substance abuse and sexual behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 167-184. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80056-3](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80056-3)
- Brunello, G., & Schlotter, M. (2011). *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems* (Número 5743). Institute of Labour Economics.
- Cambridge University Press. (2023). *Cambridge Dictionary*. <http://dictionary.cambridge.org/>
- Canimas Brugué, J., & Bonmatí Tomàs, A. (2021). *Guia dels aspectes ètics a valorar en els projectes de recerca amb persones o amb dades personals*. Universitat de Girona. <https://www.udg.edu/ca/investiga/recerca-i-innovacio-responsable/comite-detica-i-bioseguretat-de-la-recerca/normativa-i-publicacions/guia-dels-aspectes-etics>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.

- Castaños Cervantes, S., Reyes Lagunes, I., Rivera Aragón, S., & Díaz Loving, R. (2010). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Revista - e Avaliação Psicológica*, 1(29), 27-50.
- Clark, H. (2015). Governance for planetary health and sustainable development. *The Lancet*, 386(10007), e39-e41. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)61205-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)61205-3)
- Clark, & Watson, D. (1995). Constructing Validity. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cohen, R.J., & Swerdlik, M.E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición.* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Coleman, J. C., & Hendrey, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia.* Ediciones Morata.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258-269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>
- Connor, J. M., Dann, L. N., & Twentyman, C. T. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 101-106. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198201\)38:1<101::AID-JCLP2270380114>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198201)38:1<101::AID-JCLP2270380114>3.0.CO;2-I)
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H., & Behrens, C. B. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools* (2a ed.). Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Dahlgren G. & Whitehead M. (1991). *Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health.* Institute for Futures Studies.
- Davies, K. S. (2011). Formulating the Evidence Based Practice Question: A Review of the Frameworks. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(2), 75-80.
- De La Caba-Collado, M. Á., & López-Atxurra, R. (2017). Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años. *Bordon*, 69(2), 25-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.38610>
- De La Torre, M. T., Morera, O. F., & Wood, J. M. (2010). Measuring social problem solving using the Spanish Version for Hispanics of the Social Problem Solving Inventory–Revised. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 501-506. <https://doi.org/10.1037/a0021372>
- De Los Santos-Roig, M., & Pérez-Meléndez, C. (2013). De la definición semántica a los ítems a través de las tablas de especificaciones: Elaboración de la escala sobre representación de la enfermedad, e.r.c.e. *Anales de Psicología*, 29(2), 345-359. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.139491>
- Deffenbacher, J., Lynch, R., Oetting, E., & Kemper, C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 149-157.
- Deffenbacher, J., Oetting, E., Huff, M., & Thwaites, G. (1995). Fifteen-month follow-up of social skills and cognitive-relaxation approaches to general anger reduction. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 400-405.

Del Barrio, V., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Bryant's Empathy Index for children and adolescents: Psychometric properties in the spanish language. *Psychological Reports*, 95, 257-262.

Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P., & Aponte López, D. (2013). Habilidades para la vida: Análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.

Dieskstra, R. (2013). *El aprendizaje social y emocional: Las habilidades para la vida*. (E. Punset) [Entrevista]. <https://www.rtve.es/play/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/>

Dipsalut - Diputació de Girona. (2023). *Sigues Tu*. <https://www.siguestu.cat/>

Diputació de Barcelona. (2023). *Enquestes de Salut*. <https://www.diba.cat/web/salutpublica/enquestes-de-salut>

Domingo Pérez, D. (2018). *Propuesta y validación de una escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos* [Doctoral Thesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/7290ec0d-61a2-4f6e-8c9e-e535a584c8c0>

Domingo-Salvany, A., Bacigalupe, A., Carrasco, J. M., Espelt, A., Ferrando, J., & Borrell, C. (2013). Propuestas de clase social neoweberiana y neomarxista a partir de la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. *Gaceta Sanitaria*, 27(3), 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.12.009>

Dorsch, F. (1985). *Diccionario de Psicología*.

Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades Sociales y Contextos de la Conducta Social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.

EDEX. (2023a). *Educar para vivir, educar para convivir*. <https://www.edex.es/>

EDEX. (2023b). *Habilidades para la Vida*. <https://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>

Elias, M., Gara, M., Schulyer, T., Brandon-Muller, L., & Sayette, M. (1991). The promotion of social competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(13), 409-417.

Englander-Golden, P., Jackson, J., Crane, K., Schwarzkopf, A., & Lyle, L. J. (1989). Communication skills and self-esteem in prevention of destructive behaviour. *Adolescence*, 14, 481-501.

Epstein, J. A., Griffin, K. W., & Botvin, G. J. (2001). Risk Taking and Refusal Assertiveness in a Longitudinal Model of Alcohol Use Among Inner-City Adolescents. *Prevention Science*, 2(3), 193-200.

Estanqueiro, A. (2006). *Principios de Comunicación Interpersonal*. Colección sociocultural.

European Commission. (2020a). *Libro Blanco sobre la Inteligencia Artificial*. https://commission.europa.eu/system/files/2020-03/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_es.pdf

European Commission. (2020b). *European Skills Agenda 2020*. EU Funds.
<https://eufunds.ie/european-social-fund/operational-programmes/esf-2021-2027/european-skills-agenda/>

European Commission. (2020c). *Strategic Plan 2020-2024*.
https://commission.europa.eu/system/files/2020-10/eac_sp_2020_2024_en.pdf

Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350.
<https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>

Faggiano, F., Minozzi, S., Versino, E., & Buscemi, D. (2014). Universal school-based prevention for illicit drug use. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12.
<https://doi.org/10.1002/14651858.cd003020.pub3>

Feindler, E. L., Ecton, R. B., Kingsley, D., & Dubey, D. R. (1986). Group anger-control training for institutionalized psychiatric male adolescents. *Behavior Therapy*, 17(2), 109-123.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(86\)80079-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80079-X)

Fernández Durán, M. Á. (2015). *Desarrollo de la competencia social en adolescentes: Creación, aplicación y análisis del programa «El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos»* [Doctoral Thesis, Universidad de Valencia].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/49792>

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas , teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(1987), 284-298.

Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Mendez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>

Flores Mamani, E., Garcia Tejada, M. L., Calsina Ponce, W. C., & Yapuchura Sayco, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la universidad nacional del altiplano- Puno. *Comuni@cion*, 7(2), 1689-1699.

Foell, J., Brislin, S. J., Drislane, L. E., Dziobek, I., & Patrick, C. J. (2018). Creation and Validation of an English-Language Version of the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(3), 431-439.
<https://doi.org/10.1007/s10862-018-9664-8>

Föster Marín, C. E., & Rojas-Barahona, C. A. (2010). *Adaptación y Validación del Cuestionario de Rasgos de Pensamiento de O'Neil y colaboradores: Metacognición y Motivación en la Solución de Problemas*. 2(30), 9-33.

Frauenknecht, M., & Black, D. R. (1995). Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A): Development and preliminary Psychometric Evaluation. *Journal of Personality Assessment*, 64(3), 522-539. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6403_10

French, B. F., Gotch, C. M., Immekus, J. C., & Beaver, J. L. (2016). An investigation of the psychometric properties of a measure of teamwork among high school students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 58(3), 455-470.

Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Fundesplai. (2023). *Fundesplai*. <https://fundesplai.org/>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Gallego, J.; Granizo, C.; Gurpegui, C. (2007). *Cine y habilidades para la vida*. <https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Cine%20y%20habilidades%20para%20la%20vida.pdf/2f07d0b6-65be-7510-a210-26bb8891b7d2>

García Cabrera, M. del M., González López, I., & Mérida Serrano, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>

García Pérez, M., & Magaz Lago, Á. (2009). *¿Cómo valorar tests psicométricos? : Errores conceptuales y metodológicos en la evaluación psicoeducativa*. Grupo Albor-COHS. https://omnia.udg.edu/permalink/34CSUC_UDG/233hnr/alma991001594219706713

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

Generalitat de Catalunya. (2019). *Currículum educació secundària obligatòria*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>

Generalitat de Catalunya. (2014). *OPTIMOT*. <http://aplicacions.llengua.gencat.cat/llc/AppJava/index.html>

Generalitat de Catalunya. (2023). *TERMCAT*. <https://www.termcat.cat/ca>

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 347-364. <https://doi.org/10.1177/0013164403258464>

Gobierno de Aragón. (2023). *Materiales Cine y Salud*. <https://www.aragon.es/-/cine-y-salud-3>

Gobierno de España. (2020). *Particularizados de cobertura de banda ancha en Cataluña a 30 de junio de 2020*. https://avancedigital.mineco.gob.es/banda-ancha/cobertura/datos2020/Cataluna_2020.pdf

Gold, E., Simon, E., & Peralta, R. (2013). *Get Ting To Outcomes*. Research for Action Foundation. <https://www.researchforaction.org/research-resources/getting-to-outcomes-a-users-guide-to-a-revised-indicators-framework-for-education-organizing/>

Google. (2023). *Google Traductor*. <https://translate.google.es/?hl=es>

Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2012). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educacion*, 364, 12-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in

Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1).
<https://doi.org/0882-2689/04/0300-0041/0>

Gutiérrez Carmona, M., & Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes // Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>

Haji, T. mahdavi, Mohammadkhani, S., & Hahtami, M. (2011). The Effectiveness of Life Skills Training on Happiness, Quality of Life and Emotion Regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 407-411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.080>

Hansen, W. B., Johnson, C. A., Flay, B. R., Graham, J. W., & Sobel, J. (1988). Affective and social influences approaches to the prevention of multiple substance abuse among seventh grade students: Results from project SMART. *Preventive Medicine*, 17(2), 135-154.
[https://doi.org/10.1016/0091-7435\(88\)90059-X](https://doi.org/10.1016/0091-7435(88)90059-X)

Hargie, Owen. (2019). *The handbook of communication skills* (4a ed.). Routledge.

HarperCollins Publishers Limited. (2023). *Collins Dictionary*.
<https://www.collinsdictionary.com/>

Harvard University. (2011). *Harvard University: Competency Dictionary*.
<https://hms.harvard.edu/sites/default/files/assets/Sites/HR/files/Harvard%20University%20Competency%20Dictionary%20FY14%20-%20final.pdf>

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.

Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32.3, 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>

Hernández-Jorge, C. M., & De la Rosa, C. M. (2017). Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 93-104.

Herzberger, S. D., Chan, E., & Katz, J. (1984). The Development of an Assertiveness Self-Report inventory. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 317-323.

Ibarraran, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J. M., & Garcia, B. (2012). Life Skills , Employability and Training for Disadvantaged Youth: Evidence from a Randomized Evaluation Design. *IZA Discussion Papers Series*, 6617(May).

IDESCAT - Generalitat de Catalunya. (2022). *Encuesta territorial TIC en los hogares. Nombre de mòbils a l'habitatge*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=tict&n=8557&lang=es>

IEC. (2014). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
<http://dlc.iec.cat/results.asp>

Immekus, J., Maller, S., & Imbrie, P. K. (2005, juny). Assessing Team Effectiveness. *2005 Annual Conference Proceedings*. 2005 Annual Conference, Portland, Oregon.
<https://doi.org/10.18260/1-2--14862>

INE - Gobierno de España. (2020). *Equipamiento y uso de TIC en los hogares*.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692

Inglés Saura, C. J., Méndez, F. X., & Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390-398.
<https://doi.org/10.1037/t03602-000>

Ingoglia, S., Lo Coco, A., & Albiero, P. (2016). Development of a Brief Form of the Interpersonal Reactivity Index (B-IRI). *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 461-471.
<https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1149858>

International Test Comision. (2005). *ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*.
https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation.pdf

International Test Comision. (2017). *ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*.
https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf

IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change*. https://archive.ipcc.ch/home_languages_main_spanish.shtml.
https://archive.ipcc.ch/home_languages_main_spanish.shtml

IUPHE. (2016). *International Union of Health Promotion and Education—IUPHE*.
<https://www.iuhpe.org/index.php/en/>

Ivan R. Diamond, Robert C. Grant, & Brian M. Feldman. (2014). Defining consensus: A systematic review recommends methodologic criteria for reporting of Delphi studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67, 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.12.002>

Jacob, E. R., Duffield, C., & Jacob, A. M. (2019). Validation of data using RASCH analysis in a tool measuring changes in critical thinking in nursing students. *Nurse Education Today*, 76, 196-199. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.02.012>

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>

Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183-202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>

Jöreskog, K. G., Sörbom, D., & Magidson, J. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Abt Books.

Kellogg, M. (2023). *WordReference*. <http://www.wordreference.com/es/>

Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Apfel, F., Tsouros, A. D., & WHO - Europe. (2013). *Health literacy: The solid facts*. WHO - Europe.

Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F., & Zabin, L. S. (1994). School-based programs to reduce sexual risk behaviors: A review of effectiveness. *Public Health Reports*, 109(3), 339-360.

Kobayashi, M., Gushiken, T., Ganaha, Y., Sasazawa, Y., Iwata, S., Takemura, A., Fujita, T., Asikin, Y., & Takakura, M. (2013). Reliability and Validity of the Multidimensional Scale of Life Skills in Late Childhood. *Education Sciences*, 3(2), 121-135.
<https://doi.org/10.3390/educsci3020121>

Konrath, S., Meier, B. P., & Bushman, B. J. (2018). Development and validation of the single item trait empathy scale (SITES). *Journal of Research in Personality*, 73, 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.009>

Lalonde, M. (1974). A new perspective on the health of Canadians. *Government of Canada*, 76. <https://doi.org/H31-1374>

Laroussure Editorial. (2023). *Diccionaris.cat*. <http://www.diccionaris.cat/>

Larzabal-Fernandez, A., & Ramos.Noboa, M. I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) en estudiantes de bachillerato de la provincia de Tungurahua (Ecuador). *Ajayu*, 17(2), 269-282.

Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 43(5), 561-590. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9348-7>

Lee, D. Y., Hallberg, E. T., Slemon, A. G., & Haase, R. F. (1985). An assertiveness scale for adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 41(1), 51-57. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198501\)](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198501))

León Madrigal, M., & Vargas Halabí, T. (2009). *Validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses*. 28(41).

Linguee GmbH. (2023). *Linguee*. <http://www.linguee.es/espanol-ingles/search?query=Analysis+skills+regarding>

Losada Vicente, M. L. (2015). *Adaptación del «social skills improvement system- rating scales» al contexto español en la etapa de educación primaria* [Doctoral Thesis, UNED]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=50225>

Lower, L. M., Newman, T. J., & Anderson-Butcher, D. (2015). Validity and Reliability of the Teamwork Scale for Youth. *Research on Social Work Practice*, 27(6), 716-725. <https://doi.org/10.1177/1049731515589614>

MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA): A Psychometric Investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 301-314. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9154-0>

Maloney, P., Grawitch, M. J., & Barber, L. (2011). Maloney, P., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. Strategic item selection to reduce survey length: Reduction in validity? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 63(2), 162-175. <https://doi.org/10.1037/a0025604>

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265-278. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90077-8](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90077-8)

Mantilla Castellanos, L. (1999). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Fe y Alegría.

Mantzouranis, G., Baudat, S., & Zimmermann, G. (2019). Assessing online and offline adolescent social skills: Development and validation of the real and electronic

communication skills questionnaire. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(6), 404-411. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0655>

Marí-Dell'Olmo M, Oliveras L, Arechavala T, Ariza C, Borrell C, Font-Ribera L, Gómez-Gutiérrez A, González-Marín P, Grau E, Mercuriali L, Montalvo T, Olabarría M, Pérez C, Portaña S, Realp E, Rico M, Sánchez-Martínez F, Valero N, & Villalbí JR. (2022). *Canvi climàtic i salut a la ciutat de Barcelona*. Agència de Salut Pública de Barcelona. https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2023/02/ASPB-Canvi-climatic-salut_230210.pdf

Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., & Al., E. (2010). *Fair Society, Healthy Lives. The Marmot Review*. <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>

Marroquín Pérez, M., & Villa Sánchez, A. (2000). *La Comunicación interpersonal: Medición y estrategias para su desarrollo*. Mensajero. http://cataleg.udg.edu/record=b1190700~S10*cat

Martínez Arias, M. R., Hernández Lloreda, M. J., & Hernández Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Matchar, D. B. (2012). Introduction to the methods guide for medical test reviews. *Journal of General Internal Medicine*, 27(1), 4-10. <https://doi.org/10.1007/s11606-011-1798-2>

Matson, J. L., Neal, D., Worley, J. A., Kozlowski, A. M., & Fodstad, J. C. (2012). Factor structure of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters-II (MESSY-II). *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2067-2071. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.09.026>

Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1997). The Factor Structure of the Problem Solving Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(3), 206-215. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.13.3.206>

McCoach, D. B., Gable, R. K., & Madura, J. P. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7135-6>

Medel-Anonuevo, C. (1995). *Women, education and empowerment: Pathways towards Autonomy* edited by Carolyn Medel-Afionuevo. UNESCO. <http://eric.ed.gov/?id=ED413496>

Medrado, L., & Pérez, E. (2019). *Manual de Psicometría y Evaluación Psicológica* (Número April 2019). Editorial Brujas.

Mercer, S. W., Maxwell, M., Heaney, D., & Watt, G. C. M. (2004). The consultation and relational empathy (CARE) measure: Development and preliminary validation and reliability of an empathy-based consultation process measure. *Family Practice*, 21(6), 699-705. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmh621>

Merino-Soto, C., & Grimaldo-Muchotrigo, M. (2015). Validación Estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) Modificada en Adolescentes: Un Estudio Preliminar. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 261-270. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.42514>

Mesa, J., García, D., Betancort, M., & Segura, M. (2013). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Children Assertive Behavior Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(e104), 1-8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.105>

Messick, S. (1994). THE Interplay of Evidence and Consequences In the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 12-23.

Mestre Escrivá, V., Frías-Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews Methley et al. *BMC Health Services Research*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>

Meza, A., & Lazarte, C. (1984). Asertividad: Problemas de definición y de medición -versión preliminar de una prueba-. *Revista de Psicología*, 2(1-2), 5-31. <https://doi.org/10.18800/psico.198401-02.001>

Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales Para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330.

Mize, J., & Ladd, G. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Development Psychology*, 26(3), 388-397.

Mohajer, N., & Earnest, J. (2009). Youth empowerment for the most vulnerable: A model based on the pedagogy of Freire and experiences in the field. *Health Education*, 109(5), 424-438. <https://doi.org/10.1108/09654280910984834>

Moreno Rosset, C., & Ramírez Uclés, I.M. (2019). *Evaluación Psicológica. Procesos, técnicas y aplicaciones en áreas y contextos*. Sanz y Torres.

Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S., & Ferreira, M. E. C. (2018). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>

Muñoz, F. M. J. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/123/1232225009/html/>

Mújica, Ó. J., & Moreno, C. M. (2019). De la retórica a la acción: Medir desigualdades en salud para "no dejar a nadie atrás". *Revista Panamericana de Salud Pública*, 43, 1-8. <https://doi.org/10.26633/rpsp.2019.12>

Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría. Teoría clásica y TRI*. Editorial Universitat.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25.2, 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>

Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>

Nakkula, M. J., & Nikitopoulos, C. E. (2001). Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study of early adolescents in Argentina. *Adolescence*, 36(141).

Nasa, P., Jain, R., & Juneja, D. (2021). Delphi methodology in healthcare research: How to decide its appropriateness. *World Journal of Methodology*, 11(4), 116-129. <https://doi.org/10.5662/wjm.v11.i4.116>

Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de psicología clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9-15. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1>

Navarro Saldaña, G., Varas Contreras, M., & Maluenda Albornoz, J. (2016). Propiedades Psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 43(1), 33-43. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_33

Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Developing Likert-Scale Questionnaires. *JALT2013*, 1-8.

Noah Harari, Y. (2021). *Lliçons per al S.XXI*. Edicions 62.

Nussbaum, M. C. (2012). *Nussbaum, Martha Craven, 1947- Creating capabilities. Castellà Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., & Reina Flores. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program. En *In The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*.

OMS. (2023). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

O'Neil, H. F., & Wainess, R. (2004). *Final Report: Assessment in Team Games: Defense Technical Information Center*. <https://doi.org/10.21236/ADA432806>

O'Neil, Harold F., Gregory K.W.K., Chung, & Howard E. Herl. (1999). *Computer-based Collaborative Knowledge Mapping To Measure Team Processes and Team Outcomes*. University of Southern California.

Onrust, S. A., Otten, R., Lammers, J., & Smit, F. (2016). School-based programmes to reduce and prevent substance use in different age groups: What works for whom? Systematic review and meta-regression analysis. *Clinical Psychology Review*, 44, 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.002>

OpenAI. (2023). *ChatGPT*. <https://chat.openai.com>

OPS. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. <https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/enfoque-habilidades-vida-desarrollo-saludable-ninos-adolescentes-asdi-kellog.pdf>

Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroglu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for

children and adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8(MAY), 1-9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>

Oxford University. (2023). *Oxford Dictionaries*. <https://en.oxforddictionaries.com/>

Page, M. Á. (1993). *Elementos de Psicometría*. Eudema Universidad.

País, E. (2023). *Los principales creadores de la IA alertan sobre el “peligro de extinción” que supone esta tecnología para la humanidad*. El País. <https://elpais.com/tecnologia/2023-05-30/los-principales-creadores-de-la-ia-alertan-sobre-el-peligro-de-extincion-que-supone-esta-tecnologia-para-la-humanidad.html>

Pentz, M. A. (1983). Prevention of adolescent substance abuse through social skill development. *NIDA Research Monograph*, 47, 195-232.

Pérez Pedraza, S. (2023). Validación de cuestionario para la medición de la satisfacción de los clientes de la DCI. *Monografias.com*.
<https://www.monografias.com/trabajos93/validacion-cuestionario-medicion-satisfaccion-clientes-dci/validacion-cuestionario-medicion-satisfaccion-clientes-dci>

Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.

Phelps, S. B., & Jarvis, P. A. (1994). Coping in Adolescence: Empirical evidence for a Theoretically Based Approach to Assessing Coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), 359-371.

Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(2), 145-156. <https://doi.org/10.1002/cpp.523>

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., Givaudan, M., & Xoc, U. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *International Journal of Psychology*, 41(2), 295-304.

Pineda Pérez, S., & Aliño Santiago, M. (1999). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*. La Habana, Cuba, MINSAP.

Pinheiro Mota, C., Mena Matos, P., & Serra Lemos, M. (2011). Psychometric Properties of the Social Skills Questionnaire: Portuguese Adaptation of the Student Form (Grades 7 to 12). *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 486-499.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.44

Portela Pino, I., Domínguez Alonso, J., & Pino Juste, M. (2021). Propiedades Psicométricas de la Versión Española del Teamwork Skills Questionnaire (TSQ). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 62(1), 155.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.12>

ProQuest. (2023). *APA PsycInfo®*. <https://www.proquest.com>

RAE. (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. <http://dle.rae.es/?id=A5G2vNP>

Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), 398-406. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0)

- Redondo, I., & Herrero-Fernández, D. (2018). Adaptación del Empathy Quotient (EQ) en una muestra española. *Terapia psicológica*, 36(2), 81-89. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082018000200081>
- Rees, C., Sheard, C., & Davies, S. (2002). The development of a scale to measure medical students' attitudes towards communication skills learning: The Communication Skills Attitude Scale (CSAS). *Medical Education*, 36(2), 141-147. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01072.x>
- Reniers, R. L. E. P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G. (1997). Cooperativeness and Bully/Victim Problems Among Australian Schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368. <https://doi.org/10.1080/00224549709595446>
- Rigol Cuadra, M. A., & Rodríguez Martín, D. (2020). *Infermeria: Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. <https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-amb-perspectiva-generere-infermeria/>
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Academic Press, Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50003-4>
- Rodrigues Franco, A., Soares Costa, P., & Da Silva Almeida, L. (2018). Translation, adaptation, and validation of the Halpern Critical Thinking Assessment to Portugal: Effect of disciplinary area and academic level on critical thinking. *Anales de Psicología*, 34(2), 292. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.272401>
- Rodríguez Trueba, J. C. (2015). *Influencia de variables psicológicas socioafectivas en la eficacia negociadora* [Doctoral Thesis]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Ruiz Cantero, M. T., Cabruja i Ubach, T., Rodríguez Jaumes, M. J., & Verge Mestre, T. (2018). *Medicina: Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/medicina-guies-docencia-universitaria-amb-perspectiva-generere/>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197-1209. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M. C., & Llorca, A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176.

Samson, D., & Schoelles, K. M. (2012). Medical tests guidance (2) developing the topic and structuring systematic reviews of medical tests: Utility of PICOTS, analytic frameworks, decision trees, and other frameworks. *Journal of General Internal Medicine*, 27(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s11606-012-2007-7>

Sánchez-Cano, M., & Bonals, J. (2007). *La evaluación psicopedagógica* (3a ed.). Graó.

Sánchez-Villena, A. R., De La Fuente-Figuerola, V., & Ventura-León, J. (2021). Modelos factoriales de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 47. <https://doi.org/10.5944/rppc.26631>

Scanlon, E. M., & Ollendick, T. H. (1986). Children's Assertive Behavior: The Reliability and Validity of Three Self-Report Measures. *Child & Family Behavior Therapy*, 7(3), 9-22. https://doi.org/10.1300/J019v07n03_02

Schardt, C., Adams, M. B., Owens, T., Keitz, S., & Fontelo, P. (2007). Utilization of the PICO framework to improve searching PubMed for clinical questions. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 7, 16. <https://doi.org/10.1186/1472-6947-7-16>

Schinke, S. P. (1984). Preventing teenage pregnancy. *Progress in Behavior Modification*, 16, 31-64.

Schinke, S. P., Blythe, B. J., & Gilchrist, L. D. (1981). Cognitive-behavioral prevention of adolescent pregnancy. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 451-454.

Sharma, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: An experience. *Kathmandu Univ Med J (KUMJ)*, 1(3), 170-176.

SHE. (2022). *Schools for Health in Europe*. <https://www.schoolsforhealth.org/>

Sorsdahl, K., Stein, D. J., & Myers, B. (2017). Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form in a South African population. *International Journal of Psychology*, 52(2), 154-162. <https://doi.org/10.1002/ijop.12192>

Spaeth, M., Weichold, K., Silbereisen, R. K., & Wiesner, M. (2010). Examining the differential effectiveness of a life skills program (IPSY) on alcohol use trajectories in early adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(3), 334-348. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019550>

Spiridon, K., & Evangelia, K. (2014). Exploring the Psychometric Properties of the "German Questionnaire Measuring Stress and Coping in Children and Adolescents" in a Greek Sample. *Progress in Psychology*, 2(1), 18-25.

Spitzberg, B. H. (2011). The Interactive Media Package for Assessment of Communication and Critical Thinking (IMPACCT©): Testing a Programmatic Online Communication Competence Assessment System. *Communication Education*, 60(2), 145-173. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.518619>

Srikala, B., & Kishore, K. K. V. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools—School mental health program: Does it work? *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344-349. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.74310>

Suárez-Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30(2), 149-158. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2018.33>

Takahashi, M., Tanaka, K., & Miyaoka, H. (2006). Reliability and validity of communication skills questionnaire (CSQ). *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60(2), 211-218. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2006.01488.x>

Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos Investigación cualitativa*. Paidós.

Thompson, R. J., & Berenbaum, H. (2011). Adaptive and Aggressive Assertiveness Scales (AAA-S). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(3), 323-334. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9226-9>

Torres Merchán, N. Y. (2011). El abordaje de situaciones contextuales para la solución de problemas y la toma de decisiones. *Zona Próxima*, 14, 126-141. <https://doi.org/10.14482/zp.14.022.25>

Trenholm, S., & Jensen, A. (2003). *Interpersonal communication*. Oxford University Press. http://cataleg.udg.edu/record=b1213055~S10*cat

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., & Cardelle-Elawar, M. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.

Tuinstra, J., van Sonderen, F. L. P., Groothoff, J. W., van den Heuvel, W. j. A., & Post, D. (2000). Reliability, validity and structure of the Adolescent Decision Making Questionnaire among adolescents in The Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 28, 273-280.

UNAIDS. (1994). *School health education to prevent AIDS and STD : a resource package for curriculum planners*. <http://apps.who.int/iris/handle/10665/60660>

UNDP. (1997). *Governance for a sustainable human development*.

UNESCO. (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_spa

UNESCO. (2023). *Inteligencia Artificial*. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence>

UNESCO - UIS. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales* (Número 28).

UNICEF. (2012). Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. *Evaluation office, August*, 177.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_44_25.pdf

United Nations. (2002). *Report of the Committee on the Rights of the Child. General Assembly. Official Records. Fifty-seventh Session. Supplement No. 41 (A/57/41)*. <https://doi.org/10.1163/157181893X00124>

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (p. 1-35).

United Nations. (2023). *Cambio Climático*. United Nations.
<https://www.un.org/es/climatechange>

Universidad de la Rioja. (2023). *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es>

Universitat de Girona. (2023). *Protecció de dades > Normativa*.
<https://www.udg.edu/ca/protecciodedades/normativa>

University of Oxford. (2014). *Aksing Focused Questions*. <http://www.cebm.net/asking-focused-questions/>

University of Wisconsin. (2014). *Country Health Rankings & Roadmaps*. Web Site.
<http://www.countyhealthrankings.org/our-approach>

Urquijo Angarita, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*, 46, 63-80.

Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta Sanitaria*, 5, 114-116.

Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.

Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

Vicuña P., L., Hernández V., H., Paredes T., M., & Rios D., J. (2014). Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 183. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3847>

VilaWeb. (2003). *Experts tecnològics demanen d'aturar sis mesos el desenvolupament de ChatGPT*. <https://www.vilaweb.cat/noticies/experts-tecnologics-demanen-daturar-sis-mesos-el-desenvolupament-de-chatgpt/>

Vilte, L. S., Moreno, J. E., Castillo-Gualda, R., Lecuona, Ó., García-Rubio, C., & Rodríguez-Carvaja, R. (2016). Psychometric properties of the Spanish validation of the Children's Empathic Attitudes Questionnaire (CEAQ). *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 1, 365-376. <https://doi.org/10.4473/TPM23.3.7>

Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>

Vranda, M. N. (2009). Development and Standardization of Life Skills Scale. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 25(1-2), 17-28.

Wallerstein, N. (2002). Empowerment to reduce health disparities. *Scandinavian Journal of Public Health. Supplement*, 59, 72-77. <https://doi.org/10.1177/14034948020300031601>

Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?" Report for the Health Evidence Network for World Health Organization*. WHO Europe.

Whitmee, S., Haines, A., Beyrer, C., Boltz, F., Capon, A. G., De Souza Dias, B. F., Ezeh, A., Frumkin, H., Gong, P., Head, P., Horton, R., Mace, G. M., Marten, R., Myers, S. S., Nishtar, S., Osofsky, S. A., Pattanayak, S. K., Pongsiri, M. J., Romanelli, C., ... Yach, D. (2015). Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: Report of The Rockefeller Foundation–Lancet Commission on planetary health. *The Lancet*, 386(10007), 1973-2028. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60901-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60901-1)

WHO. (1978). *Declaration of Alma-Ata*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(79\)90622-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(79)90622-6)

WHO. (1986). *Ottawa Charter*. <http://www.who.int/iris/handle/10665/59557>

WHO. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/42975>

WHO. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552#sthash.ooeou3BQ.dpuf>

WHO. (1995). *Promoting Health in Second Level Schools in Europe: A Practical Guide*. <http://www.who.int/iris/handle/10665/108510>

WHO. (1997). *Promoting Health Through Schools. Technical Report 870*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-TRS-870>

WHO. (1998). *Health Promotion Glossary*. <https://doi.org/10.1093/heapro/1.1.113>

WHO. (1999a). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*.

WHO. (1999b). *Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination: An important responsibility of health-promoting schools*.

WHO. (1999c). *Programación para la salud de los adolescentes. Serie informes técnicos 886*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42260>

WHO. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>

WHO. (2007). *A Conceptual Framework for Action on the Social Determinants of Health. Paper Discussion 2007*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241500852>

WHO. (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health*.

WHO. (2010a). *A Conceptual Framework for Action on the Social Determinants of Health* (p. 79). [https://doi.org/ISBN 978 92 4 150085 2](https://doi.org/ISBN%20978%2092%204%20150085%202)

WHO. (2010b). *Violence prevention: The evidence*. <http://www.who.int/iris/handle/10665/77936#sthash.yfXhcidp.dpuf>

WHO. (2015). *Preventing youth violence: An overview of the evidence*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/181008>

WHO. (2016a). *INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/207717>

WHO. (2016b). *Shanghai Declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/shanghai-declaration/en/>

WHO. (2016c). *Working together for better health and well-being. Paris Declaration*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/362429>

WHO. (2017). *Health Promoting Schools. An effective approach to early action on noncommunicable disease risk factors*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/255625/WHO-NMH-PND-17.3-eng.pdf?sequence=1>

WHO. (2018). *Manual INSPIRE: Medidas destinadas a implementar las siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311034>

WHO. (2019a). *Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/312341>

WHO. (2019b). *School-based violence prevention. A practical handbook*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/324930>

WHO. (2020). *Life skills education school handbook*: <http://apps.who.int/bookorders>.

WHO. (2023a). *World health statistics 2023 – Monitoring health for the SDGs*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240074323>

WHO. (2014). *Investing in children: The European child and adolescent health strategy 2015–2020*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/253729/64wd12e_InvestCAHstrategy_140440.pdf

WHO. (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240038349>

WHO. (2023b). *Cambio climático y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health>

WHO. (2023c). *Making Every School a Health Promoting School*. <https://www.who.int/initiatives/making-every-school-a-health-promoting-school>

Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., & Erikson, P. (2005). Principles of Good Practice for the Translation and Cultural Adaptation Process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, 8(2), 94-104. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2005.04054.x>

Wolfe, E. W., & Smith, E. V. . Jr. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part 1—Instrument development tools. *Journal of Applied Measurement*, 8(1), 97-123.

Womack, Deanna. (1988). Assessing the Thomas-Kilmann Conflict Mode Survey. *Management Communication Quarterly*, 1(3), 321-349.

Woods, S. A., & Hampson, S. E. (2005). Measuring the Big Five with single items using a bipolar response scale. *European Journal of Personality*, 19(5), 373-390.
<https://doi.org/10.1002/per.542>

World Bank. (2013). *Life Skills: What are they , Why do they matter , and How are they taught ?* World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/06/18397987/life-skills-matter-taught>

World Bank. (2014). *STEP skills measurement surveys: Innovative tools for assessing skills.* <http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/07/19894104/step-skills-measurement-surveys-innovative-tools-assessing-skills>

World Bank. (2010). *Stepping up Skills.* <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/71185222-e7e6-57f7-abb8-3d1e30f184eb/content>

World Bank. (2023). *Skills Development.* <https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment>

Yang, S. C., & Chung, T.-Y. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 29-55. <https://doi.org/10.1348/000709907X238771>

Young, M., Kelley, R., & Denny, G. (1997). Evaluation of selected life-skills modules from the contemporary health series with students in grade 6. *Perceptual and motor skills*, 84, 811-818.

Zabin, L. S., Hirsch, B. M., Smith, A. E., Streett, R., & Hardy, J. B. (1986). Evaluation of a pregnancy prevention program for urban teenagers. *Fammiliar Plann Perspective*, May-Jun;18, 119-126.

11. ANNEX 1: DEFINICIONS HABILITATS PER A LA VIDA WHO 1993-1994-2003

A continuació es presenten les definicions d'habilitats per a la vida de l'OMS dels anys 1993-94 i de l'any 2003.

Definición de las habilidades para vivir (WHO, 1993)

- **La capacidad de tomar decisiones** nos ayuda a manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas. Esto puede tener consecuencias para la salud si la gente joven toma decisiones en forma activa acerca de sus comportamientos relacionados con la salud, evaluando las opciones y los efectos que éstas podrían tener.
- En forma similar, la habilidad para **resolver problemas** nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas en nuestras vidas. Los problemas importantes no atendidos pueden causar estrés mental y generar, por consiguiente, tensiones físicas.
- **El pensamiento creativo** contribuye en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, lo que nos permite explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aun cuando no existe un problema, o no se ha tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y con flexibilidad a las situaciones que se presentan en nuestra vida cotidiana.
- **El pensamiento crítico** es la habilidad para analizar información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y en nuestro comportamiento, como los medios de comunicación masiva y las presiones de los grupos de pares.
- **La comunicación efectiva** tiene que ver con nuestra capacidad de expresarnos tanto verbal como no verbalmente y en forma apropiada con nuestra cultura y las situaciones que se nos presentan. Esto significa que tendremos la habilidad de decir cuáles son nuestros deseos como respuesta a una acción en particular en la que se nos pida participar. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo en un momento de necesidad.
- Las habilidades para las **relaciones interpersonales** nos ayudan a relacionarnos de forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la destreza necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para

nuestro bienestar mental y social, a mantener buenas relaciones con los miembros de la familia —una fuente importante de apoyo social—, y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.

- **El conocimiento de sí mismo** implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Desarrollar un mayor conocimiento de nosotros mismos nos ayudará a reconocer los momentos en que estamos preocupados o nos sentimos tensionados. A menudo, este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás.
- **La empatía** es la capacidad de imaginar cómo es la vida para otra persona, aun en situaciones con las que no estamos familiarizados. El ser “empáticos” nos ayudará a aceptar a personas diferentes a nosotros y mejorará nuestras interacciones sociales; por ejemplo, en situaciones de diversidad étnica. La empatía también nos ayudará a fomentar comportamientos de apoyo y soporte hacia personas necesitadas de cuidados, asistencia o tolerancia, como en el caso de los enfermos de sida o personas con trastornos mentales que pueden ser estigmatizadas y marginadas aun por aquellos de quienes dependen para su apoyo.
- La habilidad para **manejar emociones** nos ayuda a reconocer nuestras emociones y las de otros, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento, y a responder a ellas en forma apropiada. Las emociones intensas, como la ira o la tristeza, pueden tener efectos negativos en nuestra salud si no respondemos a ellas de manera adecuada.
- La habilidad para **manejar las tensiones** nos ayuda a reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestras vidas, a nuestra capacidad de responder a ellas para controlar los niveles de estrés, a realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, por ejemplo, haciendo cambios en nuestro entorno físico o en nuestro estilo de vida, y a aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no nos generen problemas de salud.

Defining life skills (WHO, 1994)

WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2
Page 2

Decision making helps us to deal constructively with decisions about our lives. This can have consequences for health if young people actively make decisions about their actions in relation to health by assessing the different options, and what effects different decisions may have.

Similarly, **problem solving** enables us to deal constructively with problems in our lives. Significant problems that are left unresolved can cause mental stress and give rise to accompanying physical strain.

Creative thinking contributes to both decision making and problem solving by enabling us to explore the available alternatives and various consequences of our actions or non-action. It helps us to look beyond our direct experience, and even if no problem is identified, or no decision is to be made, creative thinking can help us to respond adaptively and with flexibility to the situations of our daily lives.

Critical thinking is an ability to analyse information and experiences in an objective manner. Critical thinking can contribute to health by helping us to recognise and assess the factors that influence attitudes and behaviour, such as values, peer pressure, and the media.

Effective communication means that we are able to express ourselves, both verbally and non-verbally, in ways that are appropriate to our cultures and situations. This means being able to express opinions and desires, but also needs and fears. And it may mean being able to ask for advice and help in a time of need.

Interpersonal relationship skills help us to relate in positive ways with the people we interact with. This may mean being able to make and keep friendly relationships, which can be of great importance to our mental and social well-being. It may mean keeping good relations with family members, which are an important source of social support. It may also mean being able to end relationships constructively.

Self-awareness includes our recognition of ourselves, of our character, of our strengths and weaknesses, desires and dislikes. Developing self-awareness can help us to recognise when we are stressed or feel under pressure. It is also often a prerequisite for effective communication and interpersonal relations, as well as for developing empathy for others.

Empathy is the ability to imagine what life is like for another person, even in a situation that we may not be familiar with. Empathy can help us to understand and accept others who may be very different from ourselves, which can improve social interactions, for example, in situations of ethnic or cultural diversity. Empathy can also help to encourage nurturing behaviour towards people in need of care and assistance, or tolerance, as is the case with AIDS sufferers, or people with mental disorders, who may be stigmatized and ostracized by the very people they depend upon for support.

Coping with emotions involves recognising emotions in ourselves and others, being aware of how emotions influence behaviour, and being able to respond to emotions appropriately. Intense emotions, like anger or sorrow can have negative effects on our health if we do not react appropriately.

Coping with stress is about recognising the sources of stress in our lives, recognising how this affects us, and acting in ways that help to control our levels of stress. This may mean that we take action to reduce the sources of stress, for example, by making changes to our physical environment or lifestyle. Or it may mean learning how to relax, so that tensions created by unavoidable stress do not give rise to health problems.

Life skills for skills-based health education (WHO, 2003)

COMMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS	DECISION-MAKING AND CRITICAL THINKING SKILLS	COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS
<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonal Communication Skills <ul style="list-style-type: none"> - verbal/nonverbal communication - active listening - expressing feelings; giving feedback (without blaming) and receiving feedback. • Negotiation/Refusal Skills <ul style="list-style-type: none"> - negotiation and conflict management - assertiveness skills - refusal skills • Empathy Building <ul style="list-style-type: none"> - ability to listen, understand another's needs and circumstances, and express that understanding. • Cooperation and Teamwork <ul style="list-style-type: none"> - expressing respect for others' contributions and different styles - assessing one's own abilities and contributing to the group. • Advocacy Skills <ul style="list-style-type: none"> - influencing skills and persuasion - networking and motivation skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Decision-making/ Problem-solving Skills <ul style="list-style-type: none"> - information-gathering skills - evaluating future consequences of present actions for self and others- determining alternative solutions to problems - analysis skills regarding the influence of values and of attitudes about self and others on motivation. • Critical Thinking Skills - analyzing peer and media influences. <ul style="list-style-type: none"> - analyzing attitudes, values, social norms, beliefs, and factors affecting them - identifying relevant information and sources of information 	<ul style="list-style-type: none"> • Skills for Increasing Personal Confidence and Abilities to Assume Control, Take Responsibility, Make a Difference, or Bring About Change <ul style="list-style-type: none"> - building self-esteem/ confidence - creating self-awareness skills, including awareness of rights, influences, values, attitudes, rights, strengths, and weaknesses - setting goals - self-evaluation / self-assessment/ self-monitoring skills • Skills for Managing Feelings <ul style="list-style-type: none"> - managing anger - dealing with grief and anxiety - coping with loss, abuse, and trauma. • Skills for Managing Stress <ul style="list-style-type: none"> - time management - positive thinking - relaxation techniques

12. ANNEX 2: TAULES DE CLARIFICACIÓ SEMÀNTICA DE LES DEFINICIONS DE L'OMS 2003 I PROPOSTA INICIAL DE DEFINICIÓ DE CADA HABILITAT

Per a cada habilitat es poden trobar tres taules:

- 1 - Taula de clarificació lèxic-semàntica amb descripció de les paraules clau de cada habilitat segons definició de l'OMS 2003 amb llengua anglesa, castellana i catalana.
- 2 - Taula de clarificació conceptual a partir de tres diccionaris especialitzats en psicologia i fonts complementàries de les mateixes paraules que al punt anterior.
- 3 - Taula amb la definició proposada, amb notes i observacions si corresponen.

COMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS – WHO 2003			
GROUP	English	Català	Castellano
SKILL	INTERPERSONAL COMUNICACION	COMUNICACIÓ INTERPERSONAL	COMUNICACION INTERPERSONAL
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal / nonverbal communication • Active listening • Expressing feelings; giving feedback (without blaming) and receiving feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicació verbal i no verbal • Escolta activa • Expressió de sentiments; donar i rebre retroalimentació (sense culpabilitzar els altres). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal y no verbal • Escucha activa • Expresión de sentimientos; dar y recibir retroalimentación (sin culpabilizar)
Verbal and nonverbal communication	<p>Communication (Oxford University, 2023)</p> <p>1. The imparting (transmetre) or exchanging (intercanvi) of information by speaking, writing, or using some other medium</p> <p>Verbal (Oxford) Relating to or in the form of words</p> <p>Nonverbal communication (HarperCollins Publishers Limited, 2023) (psychology) those aspects of communication, such as gestures and facial expressions, that do not involve verbal communication, but which may include nonverbal aspects of speech itself (accent, tone of voice, speed of speaking, etc)</p>	<p>Comunicació – comunicar (IEC, 2014)</p> <p>1. Fer que un altre participi (d'allò que posseïm), fer que sigui comú a ell i a nosaltres, transmetre</p> <p>Verbal (IEC) 1.Relatiu a la paraula.</p> <p>Comunicació no verbal (Generalitat de Catalunya, 2014)</p> <p>1.Transmissió d'informació sense recórrer al llenguatge parlat, especialment per mitjà del comportament cinètic i proxèmic.(Ciències Socials)</p> <p>2. Comunicació en què la informació es transmet sense recórrer al llenguatge parlat, especialment per mitjà de la mímica, la posició corporal, l'organització i ús de l'espai en la interacció, el llenguatge dels signes, elements paralingüístics, etc. (Ciències Socials , Ciències de la Salut)</p>	<p>Comunicación (RAE, 2023)</p> <p>1. Hacer a una persona participe de lo que se tiene.</p> <p>2. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo.</p> <p>4. Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor.</p> <p>Verbal (RAE)</p> <p>1. Que se refiere a la palabra, o se sirve de ella.</p> <p>2. Que se hace o estipula solo de palabra, y no por escrito.</p>
Active listening	<p>Active (Oxford)</p> <p>2. Participating or engaged in a particular sphere or activity</p> <p>Listen (Oxford) 1.2 listen for" or "listen out for" Make an effort to hear something; be alert and ready to hear something</p>	<p>Escolta → escoltar (IEC)</p> <p>1.Fer atenció (a allò que diu algú), aplicar l'orella a oir (quelcom).</p> <p>Activa → actiu (IEC)</p> <p>2.Donat a l'acció, diligent.</p> <p>3.Que implica acció. Prendre una part activa en alguna cosa. Servei actiu.</p>	<p>Escucha → escuchar (RAE)</p> <p>1. Prestar atención a lo que se oye.</p> <p>3. Aplicar el oído para oír algo.</p> <p>Activa → activo (RAE)</p> <p>1. Que obra o tiene capacidad de obrar.</p> <p>2. Diligente y eficaz</p>

Expressing feelings; giving feedback (without blaming) and receiving feedback.	Express (Oxford) 1. Convey (expressar) (a thought or feeling) in words or by gestures and conduct. 1.1 (express oneself) Say what one thinks or means.	Expressar (IEC) 1. Acció d'expressar. 1.3 Manera d'expressar-se, terme, tomb del llenguatge oral o escrit. Una expressió pròpia del llenguatge corrent. Una expressió incorrecta. 2. Facultat de manifestar vivament, clarament, el que hom sent.	Expresar (RAE) 1. Manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender. 3. Darse a entender por medio de la palabra.
	Feelings (Oxford) 1.1 The emotional side of someone's character; emotional responses or tendencies to respond. Feelings (Cambridge University Press, 2023) 1. Emotions, especially those influenced by other people	Sentiment (IEC) 1. Actitud mental, coneixença, desvetllada per la sensació. 2. Disposició emocional envers una cosa. Tenir, nodrir, un sentiment d'odi, d'aversion, d'enveja. 3. Moviment, impuls, de l'ànima, produïts per causes espirituals. 4. Estat de l'ànim afligit per un esdeveniment trist, dolorós.	Sentimiento (RAE) 1. Hecho o efecto de sentir o sentirse. 2. Estado afectivo del ánimo
	Give (Oxford) 1. Freely transfer the possession of (something) to (someone)	Donar (IEC) 1. Cedir la possessió o propietat (d'alguna cosa) gratuïtament, sense rebre'n res en bescanvi.	Dar (RAE) 2. Entregar. 3. Ofrecer materia para algo.
	Receive (Cambridge) 1. To get or be given something	Rebre (IEC) Algú, prendre, acceptar (allò que li és donat, ofert, tramès, pagat, etc.).	Recibir (RAE) 1. Dicho de una persona: Tomar lo que le dan o le envían. 2. Dicho de una persona: Hacerse cargo de lo que le dan o le envían
	Feedback (Oxford) 1. Information about reactions to a product, a person's performance of a task, etc. which is used as a basis for improvement Feedback (Cambridge) 1. To tell someone information that they need to know, especially the results of a discussion, research, an interview, etc	Retroalimentació (OPTIMOT) Informació que es dona al pacient sobre la naturalesa i efectes del seu comportament perquè el pugui corregir. (Ciències de la Salut). Retroalimentació (traducció pròpia a partir Òxford) Informació sobre les reaccions a un producte, el rendiment personal al fer una tasca, etc. Que s'usa com a base per a millorar.	Retroalimentación (traducción propia a partir de Oxford) Información sobre las reacciones a un producto, el desempeño de una persona de una tarea, etc. Que se utiliza como base para la mejora.
	Blaming (Oxford) 1. Feel or declare that (someone or something) is responsible for a fault or wrong. 1.1 (blame something on) Assign the responsibility for a bad or unfortunate situation or phenomenon to (someone or something):	Culpar (IEC) 1. Atribuir (a algú) una culpa, la culpa d'alguna cosa. Culpa (IEC) 1. Falta més o menys greu comesa voluntàriament.	Culpar (RAE) 1. Atribuir a alguien o algo la culpa de algo. Culpa (RAE) 1. Imputación a alguien de una determinada acción como consecuencia de su conducta.

HABILITAT	
Comunicació efectiva - 1993-94	<p>La comunicación efectiva tiene que ver con nuestra capacidad de expresarnos tanto de forma verbal como no verbal y de forma apropiada con nuestra cultura y las situaciones que se nos presentan. Esto quiere decir que tendremos la habilidad de expresar nuestros deseos, nuestras necesidades y nuestros miedos. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir ayuda y consejo en un momento de necesidad. (WHO, 1993)</p> <p>Means that we are able to express ourselves, both verbally and non-verbally, in ways that are appropriate at our cultures and situations. This means being able to express opinions and desires, but also needs and fears. Ant it may mean being able to ask for advice and help in a time of need. (WHO, 1994)</p>
CONCEPTE	
Comunicación interpersonal (Marroquín Pérez & Villa Sánchez, 2000)	<p>Proceso interpersonal en el que los participantes expresan algo de sí mismos, a través de signos verbales o no verbales, con la intención de influir de algún modo en la conducta del otro.</p> <p>La conducta comunicativa exige un proceso circular, puesto que el escuchar y hablar se ejercitan simultáneamente.</p>
Interpersonal communication (Trenholm & Jensen, 2003)	<p>Interpersonal communication takes place whenever two individuals, sharing the roles of sender and receiver, become connected through the mutual activity of creating meaning.</p> <p>La comunicació interpersonal es dona quan dos individus, canviant els rols de donar i rebre, esdevenen connectats a través de l'activitat mútua de crear sentit (traducció de l'autor).</p>
Comunicación no verbal (American Psychological Association, 2010)	<p>Acto de transmitir información sin recurrir a las palabras. La comunicación no verbal se da por medio de expresiones faciales, gestos, lenguaje corporal, tono de la voz y otros indicadores físicos del estado de ánimo, actitud, aprobación, etc. Algunos de los cuales posiblemente exijan un conocimiento de la cultura o subcultura para entenderlos.</p>
Comunicación no verbal (Dorsch, 1985)	<p>En la comunicación además del lenguaje, existen una serie de conductas comunicativas. Todas se resumen en el término "comunicación no verbal". Son elementos comunicativos no verbales de las interacciones sociales: a) el contacto personal, b) los movimientos corporales y la actitud corporal (gestos, expresión del rostro, mímica, mirada, etc.) c) la apariencia externa (vestido, etc.) d) aspectos no verbales del <i>habla, acento, titubeos, risa, etc.</i> e) <i>factores espaciales (distancia, posición asiento, ambiente, etc.). Definición abreviada.</i></p>
Comunicación verbal y no verbal (Bloch et al., 1996)	<p>Conjunto de las relaciones que se establecen entre los aspectos verbales de la comunicación humana, sus aspectos no verbales (en particular la mirada y los gestos) y las variables psicológicas y sociales implicadas en el proceso comunicativo.</p>
Escucha Activa – active listening (American Psychological Association, 2010)	<p>Técnica terapéutica en que el terapeuta escucha al cliente de forma cuidadosa y atenta, y hace preguntas conforme se necesitan para entender por completo el contenido del mensaje i la profundidad de la emoción del cliente. Por lo general, el terapeuta replantea lo que se dijo para asegurar la exactitud de la comprensión.</p>
Active listening (Estanqueiro, 2006)	<p>La escucha activa exige disponibilidad, interés por la persona, comprensión del mensaje, espíritu crítico y prudencia en los consejos.</p>

Sentimiento - feelings (American Psychological Association, 2010)	Experiencia fenomenológica autocontenida. Los sentimientos son subjetivos, evaluativos e independientes de la modalidad sensorial de las sensaciones, pensamientos o imágenes que los provocan. Son inevitablemente evaluados como agradables o desagradables, pero pueden tener cualidades intrapsíquicas más específicas, de modo que, por ejemplo, el TONO AFECTIVO del miedo se experimenta como distinto al de la ira. La característica central que distingue a los sentimientos de las experiencias intrapsíquicas cognitivas, sensoriales o perceptuales es la conexión del AFECTO CON LA VALORACIÓN. Los sentimientos difieren de las EMOCIONES en el hecho de que son puramente mentales, mientras que las emociones están diseñadas para interactuar con el mundo.
Sentimiento (Dorsch, 1985)	Lo que significa en el lenguaje de la psicología se comprende enumerando algunos de los sentimientos: alegría, enojo, compasión, aversión, etc. Lersh establece una división de los sentimientos. Distingue los sentimientos vitales (dolor, placer, aburrimiento, fastidio, alegría, tristeza, admiración, espanto, etc.), sentimientos del yo individual (conservación, egoísmo, venganza, prepotencia) y sentimientos transitivos (sociales, noéticos, de deber, de exoneración). Propiedades formales: Subjetividad: los sentimientos son vividos como estados del yo, a diferencia de los contenidos de percepciones en los que se vivencia algo objetivo, algo que está fuera del sujeto. Universalidad. Como criterio del sentimiento, significa que este no está ligado a estímulos u órganos sensoriales específicos. El sentimiento no puede localizarse en ninguna parte del cuerpo. Actualidad del sentimiento: el hecho de no presentarse nunca como mera imagen evocada, sino que incluso en el recuerdo, es vivido como actual, como sentidos en aquel mismo momento. Sin embargo, esta última propiedad no es reconocida por todos.
Sentimiento (Bloch et al., 1996)	No trobat
Retroalimentación (American Psychological Association, 2010)	Retroalimentación 1. Información acerca de un proceso o interacción proporcionada por el sistema o agente determinante que se usa para hacer ajustes que eliminen los problemas o que optimicen el funcionamiento. Retroalimentación positiva 2. Aceptación, aprobación, afirmación o elogio que recibe una persona en respuesta a su desempeño. Retroalimentación negativa 2. En psicología social, crítica no constructiva, desaprobación e información negativa de otro tipo que recibe una persona en respuesta a su desempeño.
Comunicación (Ajuntament de Barcelona, 2011)	Comunicación es la habilidad de transmitir, de explicar algo a alguien de forma clara y comprensible. Incluye desde la transmisión de información hasta la relación de ideas, intereses, etc. La comunicación puede ser oral y/o escrita y se dirige a públicos distintos. Comunicació suposa l'habilitat de transmetre, de fer conèixer alguna cosa a algú d'una manera clara i entenedora. Abasta des d'una transmissió d'informació fins a entrar en relació d'idees, d'interessos, etc. La comunicació pot ser oral i/o escrita i s'adreça a diferents públics.
Definició proposada	La comunicació interpersonal és un procés dinàmic i <i>lliure</i> (1) entre dues o més persones que intercanvien informació de forma verbal i no verbal sobre els seus desitjos, necessitats (2), emocions (3), sentiments i opinions en un clima propici que permeti l'escolta activa, la comprensió, el respecte (4), l'intercanvi i l'enriquiment mutu, de forma adequada a la cultura i al context (5) de manera que la interacció és significativa per ambdues parts.
Notes	(1) És una aportació personal perquè crec que és una condició que es desprèn de les definicions. Si és una comunicació coaccionada és difícil que acabi essent (inter)personal. (2) Entendrem que quan es diu que una persona és capaç d'expressar necessitats és equivalent a demanar ajut i/o consell quan ho necessita.

	<p>(3)Entendrem que en les emocions i sentiments hi ha incloses les pors.</p> <p>(4)Entendrem que quan parlem de respecte inclourem el concepte “without blaming – no buscar culpables” de la definició OMS 2003.</p> <p>(5)Entendrem que l’expressió “de forma adequada a la cultura i al context” inclou les variables psicològiques i socials de la definició de Bloch et al.</p>
Observacions	<p>La persona entén, accepta i aborda l’acte de la comunicació interpersonal com un procés dinàmic i lliure.</p> <p>La comunicació s’ha de donar en un clima propici i assumeix que és un clima positiu, sense crits en què es pot parlar.</p> <p>La persona ha de ser conscient d’ella mateixa (autoconeixement) que té necessitats i desitjos, emocions i sentiments i que té opinió pròpia i dinàmica de les coses.</p> <p>La persona és conscient i, per tant, capaç d’entendre que els altres també tenen necessitats i desitjos, emocions i sentiments i que tenen opinió pròpia i dinàmica de les coses i que no necessàriament ha/han de coincidir amb les d’un mateix.</p> <p>La persona és conscient que és dinàmica en el seu ésser conscient i/o inconscient i que per tant està sotmesa a canvis. Pot o no estar disposada a fer-los i oferir més o menys resistència al canvi.</p> <p>La persona té un mínim de competència comunicativa tant verbal com no verbal (atenció a les persones amb alguna dificultat cognitiva).</p> <p>La persona té un conjunt de valors que li permeten interrelacionar amb els altres des del respecte. Entendre que el respecte inclou no jutjar els altres, també inclou la prudència. La persona és capaç de reconèixer, valorar altres cultures i comunicar-se mostrant-se respectuós i prudent.</p> <p>La persona és capaç de llegir i entendre els contextos adequant-hi la seva resposta mostrant-se respectuós i prudent.</p> <p>La persona és capaç de crear un clima de confiança en què l’altre pot expressar-se sentint-se respectat i sense temor a ser interromput i jutjat.</p>

GROUP	COMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS		
	English	Català	Castellano
SKILL	NEGOTIATION - REFUSAL	NEGOCIACIÓ I REFÚS	NEGOCIACION Y RECHAZO
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Negotiation and conflict management Assertiveness skills Refusal skills 	<ul style="list-style-type: none"> Negociació i gestió* de conflictes Habilitats d'assertivitat Habilitats de refús 	<ul style="list-style-type: none"> Negociación y gestión* de conflictos Habilidades de asertividad Habilidades de rechazo/rehuso (¿?)
Negotiation and conflict management	Negotiation (Oxford) 1.(also negotiations) Discussion aimed at reaching an agreement	Negociació – negociar (IEC) 1.Discutir o tractar (d'alguna cosa) amb algú per tal d'aconseguir-la, d'establir-la, d'arribar a un acord.	Negociación – negociar (RAE) 2. Tratar asuntos públicos o privados procurando su mejor logro.
	Conflict (Oxford) 1 A serious disagreement or argument, typically a protracted one. 1.1 A prolonged armed struggle 1.2 A state of mind in which a person experiences a clash of opposing feelings or needs 1.3 A serious incompatibility between two or more opinions, principles, or interests	Conflicte (TERMCAT) 1. Estat antagònic entre dues o més parts per incompatibilitat dels seus interessos. (Antropologia) Conflicte social (TERMCAT) 1.Desequilibri temporal en la cohesió d'un sistema social, causat per elements o forces dissidents, que poden ésser interns o externs a ell i que pretenen restablir un nou equilibri, fonamentat en unes bases noves. (Ciències Socials)	Conflicto (RAE) 4. Problema, cuestión, materia de discusión. 5. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
	Management →manage 2. Succeed in surviving or in achieving something despite difficult circumstances. (Oxford) Synonym: cope - to deal successfully with something difficult (oxford) Cope - to deal successfully with or handle a situation; manage (Collins) 2.1 Succeed in achieving or producing (something difficult) 2.2 Succeed in dealing with or withstanding (something) Management	Manejar (IEC) 1.3. <i>Saber manejar la ironia.</i> Saber usar-la oportunament. Gestió – gestionar (IEC) 1.Fer gestions per aconseguir (alguna cosa).	Manejar (RAE) 2. Usar, utilizar, aunque no sea con las manos. Gestión – gestionar (RAE) 3. Manejar o conducir una situación problemática.

	1.The process of dealing with or controlling things or people (Oxford) 2. The technique, practice, or science of managing, controlling or dealing with ⇒ ^{anger} management (Collins)		
Assertiveness skills	Assertiveness (Oxford) 1. Confident and forceful behaviour Assertive (Oxford) 1. Having or showing a confident and forceful personality. 1. Confident and direct in claiming one's rights or putting forward one's views (Collins)	Assertivitat (TERMCAT) Capacitat personal d'expressar els sentiments, les emocions o els pensaments propis de manera lliure i amb seguretat, sense negar els drets dels altres i sense que els altres vegin en aquestes expressions conductes agressives o manipuladores. (Ciències Socials)	Asertividad (RAE) 1.Cualidad de asertivo Asertivo 2.Dicho de una persona: Que expresa su opinión de manera firme.
	Skill (Oxford) 1. The ability to do something well; expertise. 1.1 [count noun] A particular ability.	Habilitat (IEC) 1. Perícia, destresa, a fer alguna cosa. Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia.	Habilidad (RAE) 1. Capacidad y disposición para algo. 3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.
Refusal skills	Refusal (Oxford) 1.An act of refusing to do something 1.1 An expression of unwillingness to accept or grant an offer or request	Refús - Refusar: (IEC) 1.No acceptar. 2.No consentir a fer una cosa. 3.Rebutjar.	Rehusar (RAE) 1. No querer o no aceptar algo. Rechazar (RAE) 4. Denegar algo que se pide.
	*Usarem la traducció management com a gestió, tot i que també es podria usar el mot manejar, ja que és l'accepció més usada en l'àmbit social, educatiu i en la psicologia. Nota del doctorant.		

SKILL	
Relaciones interpersonales 1993-94	La gestión de las relaciones interpersonales es necesaria para relacionarnos de forma positiva con las personas con las que nos relacionan. También es necesaria para poder crear y mantener relaciones de amistad, fundamentales para nuestro bienestar mental y social, las familiares, que son una importante fuente de apoyo social y también es necesaria para acabar relaciones de forma constructiva. (WHO, 1993) Interpersonal relationship skills help us to relate in positive ways with the people we interact with. This may mean being able to make and keep friendly relationships, which can be of great importance to our mental and social well-being. It may mean keeping good relations with family members, which are an important source of social support. It may also mean being able to end relationships constructively. (WHO, 1994)
CONCEPTES	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada

Gestió de conflictes	No apareix en els diccionaris especialitzats consultats
Negociació (American Psychological Association, 2010)	No trobat
(Dorsch, 1985)	Conducta de negociació, una forma de interacció social per solucionar conflictes d'interès. Se caracteritza per les següents notes: a) dos o més interlocutors, b) diverses estratègies possibles, per lo general, c) coneixement de les possibles conseqüències de la aplicació de combinacions de aquestes estratègies; i d) les conseqüències d'aquestes combinacions poden col·locar-se en un ordre de preferències.
(Bloch et al., 1996)	Procediment de discussió el seu objectiu és arribar a un acord acceptable entre les persones implicades en un conflicte.
Conflicte (American Psychological Association, 2010)	Ocurren forces que s'antagonitzen o s'oposen mútuament, incloent esdeveniments, comportaments, desitjos, actituds i emocions. En les relacions interpersonals el conflicte denota el desacord, discòrdia i fricció que ocorren quan les accions i creences d'un o més individus són inacceptables per als altres que s'oposen a resistència.
Assertivitat (American Psychological Association, 2010)	No trobat
(Dorsch, 1985)	No trobat
(Bloch et al., 1996)	Característica d'una persona que expressa amb facilitat i sense ansietat el seu punt de vista i els seus interessos, sense negar els dels altres.
Rebutjament (American Psychological Association, 2010)	Rebutjament a l'escola → (no correspon)
(Dorsch, 1985)	Rebutjament → represió (no correspon) Rebutjament social → (no correspon)
(Bloch et al., 1996)	No trobat

Definició proposada	La negociació és el procés a través del qual dues o més persones tracten d'alguna cosa sobre la qual tenen opinions, interessos o necessitats divergents (1) i miren d'arribar a un acord, gestionant la situació des de la capacitat personal d'expressar amb confiança i convicció els propis sentiments, emocions i necessitats, deixant que l'altre també s'expressi respectant les seves opinions (2), amb la consciència personal del dret inalienable d'un mateix i de l'altre de poder rebutjar un acord i negar-se a fer una cosa contra la pròpia consciència i voluntat (3)
Notes	(1) Conflicte. (2) Assertivitat. (3) Refús.
Observacions	No

GROUP	COMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS		
	English	Català	Castellano
SKILL	EMPATHY BUILDING	EMPATIA	EMPATIA
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Ability to listen, understand another's needs and circumstances, and express that understanding 	<ul style="list-style-type: none"> Habilitat per escoltar, entendre les necessitats i circumstàncies dels altres i expressar aquesta comprensió. 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para escuchar, entender las necesidades y circunstancias de los otros y expresar esta comprensión,
Empathy	<p>Empathy (oxford)</p> <p>1.The ability to understand and share the feelings of another</p>	<p>Empatia (IEC)</p> <p>1.Facultat de comprendre les emocions i els sentiments externs per un procés d'identificació amb l'objecte, grup o individu amb què hom es relaciona.</p>	<p>Empatía (RAE)</p> <p>1. Sentimiento de identificación con algo o alguien.</p> <p>2. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.</p>
Building	<p>Build (Oxford)</p> <p>1. Construct (something) by putting parts or material together.</p> <p>1.2 (build something in/into) Incorporate something and make it a permanent part of a structure, system, or situation.</p> <p>2. Make or become stronger or more intense: [with object].</p> <p>2.1 Establish and develop (a business or situation) over a period of time.</p> <p>2.2 [no object] (build on) Use as a basis for further development.</p>	<p>Construir (IEC)</p> <p>1.Fer, formar, (alguna cosa) ajuntant-ne les parts constituents segons una ordenació, segons un pla determinat.</p>	<p>Construir (RAE)</p> <p>2. tr. Hacer algo utilizando los elementos adecuados.</p>
Ability to listen, understand another's needs and circumstances, and express that understanding	<p>Skill (Oxford)</p> <p>1. The ability to do something well; expertise.</p> <p>1.1 [count noun] A particular ability.</p>	<p>Habilitat (IEC)</p> <p>1. Perícia, destresa, a fer alguna cosa. Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia.</p>	<p>Habilidad (RAE)</p> <p>1. Capacidad y disposición para algo.</p> <p>3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.</p>
	<p>Listen (Oxford)</p> <p>1. Give one's attention to a sound.</p> <p>1.1 Take notice of and act on what someone says; respond to advice or a request:</p> <p>1.2 (listen for or listen out for) Make an effort to hear something; be alert and ready to hear something:</p>	<p>Escoltar (IEC)</p> <p>1.Fer atenció (a allò que diu algú), aplicar l'orella a oir (quelcom).</p>	<p>Escuchar (RAE)</p> <p>1. tr. Prestar atención a lo que se oye.</p> <p>3. intr. Aplicar el oído para oír algo.</p>

	<p>Understand (Oxford)</p> <p>1. Perceive the intended meaning of (words, a language, or a speaker):</p> <p>1.1 Perceive the significance, explanation, or cause of:</p>	<p>Entendre (IEC)</p> <p>3. Percebre amb la intel·ligència el sentit (d'alguna cosa), tenir la intel·ligència, una idea clara (d'alguna cosa).</p>	<p>Entender (RAE)</p> <p>1. Tener idea clara de las cosas.</p> <p>3. Conocer, penetrar.</p> <p>4. Conocer el ánimo o la intención de alguien. Ya te entiendo.</p>
	<p>Needs - need (Oxford)</p> <p>1. Circumstances in which something is necessary; necessity.</p> <p>2. (Often needs) A thing that is wanted or required.</p> <p>3. The state of requiring help, or of lacking basic necessities such as food.</p>	<p>Necessitats – necessitat (IEC)</p> <p>1. Qualitat de necessari. Allò de què hom no pot passar-se, no pot prescindir.</p> <p>Necessitat social (TERMCAT)</p> <p>1. Manca d'alguna cosa originada per la dimensió social de la persona que, si no s'aconsegueix, fa impossible una vida sana, normal, harmoniosa i completa.</p>	<p>Necesidad (Dorsch, 1985)</p> <p>Estado de carencia, de escasez o falta de una cosa, que se tiende a corregir. La necesidad es la expresión de lo que un ser vivo requiere indispensablemente para su conservación y desarrollo.</p> <p>Se habla de necesidades colectivas cuando provienen de un colectivo.</p> <p>Necesidades – necesidad (RAE)</p> <p>2. Aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir.</p> <p>3. Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida.</p>
	<p>Circumstances - circumstance (Oxford)</p> <p>1 (usually circumstances) A fact or condition connected with or relevant to an event or action.</p> <p>1.1 An event or fact that causes or helps to cause something to happen, typically something undesirable</p>	<p>Circumstàncies – circumstància (IEC)</p> <p>1. Condició de temps, de lloc, de manera, etc., en què un esdeveniment té lloc.</p> <p>2. Fet secundari que acompanya un esdeveniment principal.</p>	<p>Circunstancias – circunstancia (RAE)</p> <p>1. Accidente de tiempo, lugar, modo, etc., que está unido a la sustancia de algún hecho o dicho.</p> <p>3. Conjunto de lo que está en torno a alguien; el mundo en cuanto mundo de alguien.</p>
	<p>Express (Oxford)</p> <p>1. Convey (a thought or feeling) in words or by gestures and conduct.</p> <p>(express oneself) Say what one thinks or means.</p>	<p>Expressar (IEC)</p> <p>1. Manifestar (el pensament, el sentiment) amb la paraula, l'actitud o qualsevol altre signe exterior.</p>	<p>Expresar (RAE)</p> <p>1. Manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender.</p>

SKILL	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada
Empatia - 1993-94	La Empatía es la capacidad de imaginar cómo es la vida para otra persona, aun en situaciones con las que no estamos familiarizados. El ser "empáticos" nos ayudará a aceptar a personas diferentes a nosotros y mejorará nuestras interacciones sociales; por ejemplo, en situaciones de diversidad étnica. La empatía también nos ayudará a fomentar comportamientos de apoyo y soporte hacia personas necesitadas de cuidados, asistencia o tolerancia, como en el caso de los enfermos de sida o personas con trastornos mentales que pueden ser estigmatizadas y marginadas aun por aquellos de quienes dependen para su apoyo. (WHO, 1993).

	Empathy is the ability to imagine what life is like for another person, even in a situation that we may not be familiar with. Empathy can help us to understand and accept other who may be very different from ourselves, which can improve social interactions, for example in situations of ethnic or cultural diversity. Empathy can Also help to encourage nurturing behavior towards people in need of care and assistance, or tolerances, as is the case with AIDS sufferers, or people with mental disorders, who may be stigmatized and ostracized by the very people they depend upon for support (WHO, 1994)
Empatía (Dorsch, 1985)	Propiedad de revivir las vivencias de otras personas especialmente su estado emocional Capacidad de situarse en su lugar, de compartir sus sentimientos a base de la percepción de expresión o por haber experimentado juntamente con otras personas la misma situación o por tener conocimiento de su estado psíquico.
Empatía (Bloch et al., 1996)	Modo de conocimiento intuitivo del otro, que reposa sobre la capacidad de compartir e incluso sentir los sentimientos del otro.
Empatía (American Psychological Association, 2010)	Entender una persona desde su marco de referencia en lugar de hacerlo desde el marco propio, lo que permite experimentar de manera Vicario los sentimientos, percepciones y pensamientos de la persona.
Empatía (Ajuntament de Barcelona, 2011)	Empatía implica saber entender a los demás. Es la habilidad para escuchar, entender correctamente los pensamientos, sentimientos o preocupaciones de los demás a pesar de que éstos no se expresen verbalmente o se expresen parcialmente. Esta competencia mide la creciente complejidad y profundidad que supone entender a los demás. También puede incluir la sensibilidad intercultural.

Definició proposada	És la capacitat per escoltar, entendre els pensaments, sentiments, emocions i les il·lusions, preocupacions, necessitats i comportaments dels altres, des de les seves circumstàncies, i compartir i expressar, verbalment o no verbal, aquesta comprensió. L'Empatia no implica necessàriament acceptar, compartir, ni justificar.
Notes	No
Observacions	No

GROUP	COMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS		
	English	Català	Castellano
SKILL	COOPERATION AND TEAMWORK	COOPERACIÓ I TREBALL EN EQUIP	COOPERACION Y TRABAJO EN EQUIPO
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Expressing respect for other's contributions and different styles. Assessing one's own abilities and contributing to the group 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar respecte per les contribucions dels altres i els estils diferents. Avaluar les pròpies habilitats i contribuir al grup. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar respeto por las contribuciones de los otros y los estilos diferentes. Evaluar las propias capacidades y contribuir al grupo.
Cooperation	Cooperation (Oxford) 1. The action or process of working together to the same end	Cooperació (IEC) 1. Acció de cooperar; l'efecte. 2. Acció col·lectiva que persegueix un benefici comú. Cooperar (IEC) 1. Prendre part amb altres en una obra feta en comú.	Cooperar (RAE) 1. Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común.
Teamwork	Teamwork 1. The combined action of a group, especially when effective and efficient (Oxford) 1.The cooperative work done by a team (Collins) 2.The ability to work efficiently as a team (Collins)	Treball en equip (TERMCAT) 1. Activitat organitzada d'un grup de persones per a un objectiu determinat.	Trabajo en equipo (RAE) No existe definición equivalente. La acción combinada de un grupo especialmente cuando es efectiva y eficiente. (original Oxford)
Expressing respect for others contributions and different styles.	Express (Oxford) 1. Convey (a thought or feeling) in words or by gestures and conduct. (express oneself) Say what one thinks or means.	Expressar (IEC) 1. Manifestar (el pensament, el sentiment) amb la paraula, l'actitud o qualsevol altre signe exterior.	Expresar (RAE) 1. Manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender.
	Respect (Oxford) A feeling of deep admiration for someone or something elicited (suscitat) by their abilities, qualities, or achievements	Respecte (IEC) 1.1 Acció de considerar alguna cosa com quelcom que hom ha de tenir en compte. <i>Per un respecte exagerat a l'opinió de la gent.</i> 1.2 Consideració de l'excel·lència d'alguna persona o d'alguna cosa que ens porta a no faltar-li.	Respeto (RAE) 1. Veneración, acatamiento que se hace a alguien. 2. Miramiento, consideración, deferencia.
	Contribution (Oxford)	Contribució - contribuir (IEC) 1.Tenir part en una obra comuna, concórrer-hi.	Contribución - contribuir (RAE)

	1.1(contribute to) Help to cause or bring about. 1.3 Give one's views in a discussion.		3. Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin
	Different (Oxford) 1. Not the same as another or each other; unlike in nature, form, or quality	Diferent (IEC) 1. Que difereix en alguna cosa d'un altre.	Diferente - distinto (RAE) 1. Que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata. 2. Que no es parecido, que tiene diferente cualidad.
	Style (Oxford) 1.A particular procedure by which something is done; a manner or way 1.3 (one's style) One's usual way of behaving or approaching situations	Estil (IEC) 3.2 Manera característica de fer, de presentar, les coses. 3.3 Manera característica d'ésser i de fer.	Estilo (RAE) 1. Modo, manera, forma de comportamiento.
Assessing one's own abilities and contributing to the group	Assess (Oxford) 1.Evaluate or estimate the nature, ability, or quality of Appraise (Oxford) 1. Assess the value or quality of.	Avaluar (IEC) 1. Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o valor (d'alguna cosa). Valorar (IEC) 1. Determinar el valor (d'una cosa). Apreciar (IEC) 1. Determinar el valor (d'una cosa). 2. Reconèixer el valor, el mèrit, etc., (d'alguna cosa).	Evaluar (RAE) 1. Señalar el valor de algo. 2. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.
	One's Own	Un mateix	Uno mismo
	Ability (Oxford) 1 Possession of the means or skill to do something. 2 Talent, skill, or proficiency in a particular area	Habilitat (IEC) 1. Perícia, destresa, a fer alguna cosa. Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia.	Habilidad (RAE) 1. Capacidad y disposición para algo. 3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.
	Group (Oxford) 1.1 A number of people that work together or share certain beliefs	Grup (IEC) 1. Conjunt de persones o de coses formant com una unitat dins un conjunt més nombrós o complicat, pel fet d'estar més juntes, més íntimament unides, tenir certes semblances, una característica comuna.	Grupo (RAE) 1. Pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado

SKILL	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada
Cooperación y Trabajo en equipo - 1993-94	Se considera que es una habilidad nueva y que no hay equivalente en versión HpV 1993/ 1994.
Cooperación (American Psychological Association, 2010)	Proceso de trabajo conjunto encaminado a la obtención de una meta.
Cooperación (Bloch et al., 1996)	Situación o comportamiento caracterizado por la voluntad de los actores de llegar a un resultado que sea beneficioso para cada uno de ellos.
Cooperación (Dorsch, 1985)	Colaboración. La consecución de un objetivo individual aumenta las probabilidades de que otros alcancen un objetivo análogo. (no se ajusta al concepto que intenta promover la habilidad).
Trabajo en equipo: (Ajuntament de Barcelona, 2011)	Trabajo en equipo y cooperación implica la intención de colaborar y cooperar con los demás, formar parte de un grupo, trabajar juntos, en comparación a trabajar individual o competitivamente. Para que esta competencia sea efectiva, la intención tiene que ser sincera. Se puede considerar siempre que el que ocupa un puesto es parte de un grupo que funciona como un equipo. "Equipo", como en el caso de "Liderazgo", se define de forma amplia como un grupo de personas que trabaja en procesos, tareas u objetivos compartidos.
Definició proposada	La cooperació i el treball en equip permet a les persones implicar-se en un objectiu comú (1), col·laborant amb altres persones, compartint dubtes, il·lusions, expectatives, fracassos ... expressant respecte i reconeixement per les contribucions dels altres i les seves maneres de fer (2), essent conscient de les pròpies capacitats (3), posant-les al servei de l'objectiu comú.
Notes	(1) Tenir un objectiu comú implica un procés de diàleg i negociació per acordar-lo. (2) Assumint que són positives pel grup i que els altres es posicionen també de forma positiva respecte al grup i l'objectiu comú. (3) La consciència de les pròpies capacitats implica autoconeixement i per tant inclou forteses i febleses, entre d'altres. (4) Els objectius col·lectius i individuals poden ser perfectament complementaris i enriquir-se mútuament.
Observacions	La cooperació i el treball en equip requereixen un conjunt de valors que permeten a la persona transitar del jo al nosaltres i actuar des de la generositat, la tolerància, la comprensió, la humilitat. La cooperació i el treball en equip impliquen també reconèixer que el tot està per sobre de la individualitat i que el l'objectiu comú està per sobre dels objectius individuals (4), per tant implica també flexibilitat i gestió de les expectatives.

GROUP	COMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS		
	English	Català	Castellano
SKILL	ADVOCACY	ADVOCAR (DEFENÇA / RECOLZAMENT / INTERCEDIR / INCIDIR)	ABOGAR (DEFENSA / APOYO)
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Influencing skills and persuasion Networking and motivation skills 	<ul style="list-style-type: none"> Influència i persuasió Treball en xarxa i motivació 	<ul style="list-style-type: none"> Influencia y persuasión Trabajo en red y motivación
Advocacy	<p>Advocacy (Oxford) Public support for or recommendation of a particular cause or policy</p> <p>Collins (HarperCollins Publishers Limited, 2023) 1. Active support, esp of a cause 2. An advocacy group or organization is one that tries to influence the decisions of a government or other authority</p> <p>Cambrigde 1. To publicly support or suggest an idea, development, or way of doing something</p>	<p>Advocar (IEC) 2. Parlar en favor d'algú o d'alguna cosa.</p> <p>Assumint que una bona traducció és donar suport (Vegeu notes a la traducció primera pàgina).</p> <p>Defensar (IEC) Ajudar (algú o alguna cosa) contra allò que l'ataca o amenaça de causar-li un dany qualsevol.</p> <p>Suport (IEC). 1. Acció d'advocar per alguna cosa a obtenir, a acordar, etc., de mantenir-la, de defensar-la.</p>	<p>Abogar (RAE) 2. intr. Interceder, hablar en favor de alguien o de algo.</p> <p>Apoyar (RAE) 2. Basar, fundar. 3. Favorecer, patrocinar, ayudar. 4. Confirmar, probar, sostener alguna opinión o doctrina.</p> <p>Defensar (RAE) 1. Amparar, librar, proteger. 2. Mantener, conservar, sostener algo contra el dictamen ajeno. 5. Abogar, alegar en favor de alguien</p>
Influencing skills and persuasion	<p>Influence 1. The capacity to have an effect on the character, development, or behaviour of someone or something, or the effect itself. 1.1 The power to shape policy or ensure favourable treatment from someone, especially through status, contacts, or wealth (riquesa) 1.2 A person or thing with the capacity to have an influence on someone or something.</p> <p>Persuasion (Oxford) 1. The act of persuading somebody to do something or to believe something Persuade (Oxford)</p>	<p>Influència (IEC) 1.3 Capacitat de produir alguns efectes en les idees, en les actituds o en la conducta d'algú.</p> <p>Influència (TERMCAT) 1. Ascendent d'un grup sobre un individu o un subgrup o a l'inrevés.</p> <p>Influir (IEC) 2 Produir un efecte en algú o en alguna cosa d'una manera insensible, indirecta.</p> <p>Persuasió (IEC) 1. Induir a creure, a fer, alguna cosa.</p>	<p>Influencia (RAE) 3. Persona con poder o autoridad con cuya intervención se puede obtener una ventaja, favor o beneficio.</p> <p>Influir (RAE) 1. Dicho de una cosa: Producir sobre otros ciertos efectos; como el hierro sobre la aguja imantada, la luz sobre la vegetación, etc. 2. Dicho de una persona o de una cosa: Ejercer predominio, o fuerza moral.</p> <p>Persuasión – persuadir RAE) 1. Inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo.</p>

	1. Induce (someone) to do something through reasoning or argument		
	Skill (Oxford) 1. The ability to do something well; expertise. (oxford) 1.1 [count noun] A particular ability.	Habilitat (IEC) 1. Perícia, destresa, a fer alguna cosa. Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia.	Habilidad (RAE) 1. Capacidad y disposición para algo. 3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.
Networking and motivation skills	Network (Oxford) 2. A group or system of interconnected people or things. 2.2 A group of people who exchange information and contacts for professional or social purposes 2 (often as noun networking) Interact with others to exchange information and develop professional or social contacts. the skills of networking, bargaining, and negotiation	Treball en xarxa Networking → Interactuar amb altres per intercanviar informació i desenvolupar contactes professionals o socials (Òxford)	Trabajo en Red Networking → Interactuar con otros para intercambiar información y desarrollar contactos profesionales o sociales (Oxford)
	Networking (Collins) Networking is the process of trying to meet new people who might be useful to you in your job, often through social activities. [business] ⇒ If executives fail to exploit the opportunities of networking they risk being left behind.	Networking → és el procés de tractar de conèixer a noves persones que podrien ser útils en el teu treball, sovint a través d'activitats socials (Collins)	Networking → Es el proceso de tratar de conocer gente nueva que podría serle útil en su trabajo, a menudo a través de actividades sociales (Collins)
	Motivation (Oxford) 1. A reason or reasons for acting or behaving in a particular way. 1.1 Desire or willingness to do something; enthusiasm.	Motivació (TERMCAT) 1. Procés que sosté i que dirigeix l'activitat de l'organisme i el comportament de les persones.	Motivación (RAE) 1. Dar causa o motivo para algo. 3. Influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo. 4. Estimular a alguien o despertar su interés

SKILL	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada
Advocacia y compromiso social - 1993-94	Se considera que es una habilidad nueva y que no hay equivalente en versión HpV 1993/ 1994.
Persuasión (American Psychological Association, 2010)	Esfuerzo activo de parte de una persona por modificar las actitudes, creencias o emociones de otra persona asociadas con algún asunto, persona, concepto u objeto.
Persuasión (Dorsch, 1985)	Terapia persuasiva
Persuasión (Bloch et al., 1996)	No trobat

<p>Influencia (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Influencia de la mayoría (majority influence) → presión social ejercida por la parte mayor de un grupo sobre los miembros individuales y facciones menores dentro del grupo.</p> <p>Influencia de la minoría (minority influence) → presión social ejercida sobre la facción mayoritaria de un grupo por una facción más pequeña del mismo.</p> <p>Influencia interpersonal (interpersonal influence) → PRESIÓN SOCIAL Influencia normativa (normative influence) → PRESIÓN SOCIAL</p> <p>Influencia social (social influence) → 1) cualquier cambio en los pensamientos, sentimientos o comportamientos del individuo generado por otras personas, que pueden estar realmente presentes, imaginarse, esperar o solo suponerse. 2) procesos interpersonales que pueden hacer que los individuos cambien sus pensamientos, sentimientos o conductas.</p> <p>Presión Social (social pressure) → influencia ejercida en una persona o grupo por parte de otra persona o grupo. Como el caso de la presión de grupo, la presión social comprende un argumento y una persuasión racionales (influencia de información), exige conformidad (influencia normativa) y formas directas de influencia, como exigencias, amenazas o ataques personales por una parte i promesas de recompensas o aprobación social por otra (influencia interpersonal) → INFLUENCIA SOCIAL.</p> <p>Presión de grupo (group pressure) → PRESIÓN SOCIAL directa o indirecta ejercida por un grupo sobre sus miembros para influir en sus elecciones. Dicha presión puede tomar la forma de argumento racional y persuasión (influencia informativa), requiere conformidad a las normas del grupo (influencia normativa), o formas más directas de influencia, como exigencias, amenazas, ataques personales y promesas de recompensa o aprobación social (influencia interpersonal).</p>
<p>Influencia (Dorsch, 1985)</p>	<p>Influenciable Tendencia a dejarse persuadir o a cambiar de actitud, opinión, conducta, etc. por argumentos “más convincentes”. 2- Sugestionable (→ sugestión) en el sentido de propensión pasiva a aceptar cambios de actitud, etc. En oposición a la tendencia, más activa, a convencer o convencerse.</p>
<p>Influencia (Bloch et al., 1996)</p>	<p>No trobat</p>
<p>Motivación (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>1. Impulso que da propósito o dirección a la conducta humana o animal y que opera a un nivel consciente o inconsciente. Los motivos se dividen a menudo en a) motivos fisiológicos, primarios u orgánicos, como el hambre, la sed y la necesidad de dormir, y b) motivos personales, sociales o secundarios, como la afiliación, la competición y los intereses y metas individuales. También debe trazarse una distinción importante entre las fuerzas motivacionales internas y los factores externos, como las recompensas o los castigos, que pueden alentar o desalentar ciertas conductas. MOTIVACION EXTRINSECA → incentivo externo para realizar una actividad específica, en especial la motivación que surge de la expectativa de castigo o recompensa. MOTIVACION INTRINSECA → incentivo para realizar una actividad específica que se deriva de la actividad en sí, y no de algún beneficio externo que pudiera obtenerse.</p>

	2. Disposición de una persona a ejercer esfuerzo físico o mental en la búsqueda de una meta o resultado, como por ejemplo en la MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO. La capacidad de animar a los seguidores para que se esfuercen en la búsqueda de una meta del grupo u organización es una función importante del LIDERAZGO.
Motivación (Dorsch, 1985)	Se trata de supuestos procesos impulsores y orientadores que resultan determinantes para la elección y para la intensidad de la actualización de las tendencias de la conducta. Las variables motivacionales intervinientes deben explicar por qué un hombre (o un animal) se comporta en determinadas circunstancias precisamente de este modo y con esta intensidad (imposición y perseverancia). Las variables motivacionales son, junto con las circunstancias (condiciones de estímulo), los determinantes más importantes de la conducta. Y los objetivos y su representación son, en la teoría incentivo-motivación, las variables (incentivos) decisivas en la motivación.
Motivación (Bloch et al., 1996)	Procesos fisiológicos y psicológicos responsables del desencadenamiento, del mantenimiento y del cese de un comportamiento, así como del valor apetitivo o aversivo conferido a los elementos del medio sobre los cuales se ejerce ese comportamiento.
Abogacía por la salud (Advocacy for Health) (WHO, 1998)	Una combinación de acciones individuales y sociales destinadas a conseguir compromisos políticos, apoyo para las políticas de salud, aceptación social y apoyo de los sistemas para un determinado objetivo o programa de salud. Referencia: Informe de la Reunión entre Agencias sobre las Estrategias de Abogacía por la Salud y Desarrollo. Comunicación para el Desarrollo en Acción, OMS, Ginebra, 1995. Dicha acción puede ser adoptada por los propios individuos y grupos, y/o en su nombre, con el fin de crear <i>condiciones de vida</i> que conduzcan a la <i>salud</i> y a la adquisición de <i>estilos de vida</i> sanos. La abogacía por la salud es una de las tres grandes estrategias de <i>promoción de la salud</i> y puede adoptar muchas formas incluidas el uso de los medios informativos y los multimedia, la presión directa a los políticos y la movilización de la <i>comunidad</i> , por ejemplo, a través de grupos de presión, sobre cuestiones concretas. Los profesionales sanitarios tienen un importante papel como defensores de la <i>salud</i> en todos los niveles de la Sociedad.
Networking (Ajuntament de Barcelona, 2011)	Networking es la habilidad para establecer contactos con un amplio abanico de personas, que permite ayudarse mutuamente, en situaciones profesionales y personales. Se trata de un proceso con doble dirección, al dar ayuda y atención a nuestra red de contactos facilitamos que los otros nos ayuden.
Definició proposada	L'Advocació és saber intercedir o parlar en favor d'algú o alguna cosa (1), per provocar un efecte sobre els altres (2) a través de la raó i l'argumentació orientat a modificar els comportaments, pensaments o emocions i sentiments d'altres persones associades cap a aquesta cosa, persona, concepte o objecte(3). L'advocació requereix interactuar amb altres persones que podrien ser útils a la causa per la qual es treballa (4), i saber construir els elements que permetin motivar-los per implicar-s'hi (5).
Notes	(1)Entenem que les HpV estan al servei dels drets humans i del bé comú aquesta cosa, persona, concepte o objecte ha de ser positiva per la resta d'éssers humans, (2)Influència, (3)Persuasió,(4)Treball en xarxa, (5)Motivació.
Observacions	No

AMPLIACIÓ CLARIFICACIÓ CONCEPTE ADVOCAY

Diccionaris	Definicions
Oxford	1. Public support for or recommendation of a particular cause or policy
Collins (HarperCollins Publishers Limited, 2023)	1. Active support, esp of a cause 2. An advocacy group or organization is one that tries to influence the decisions of a government or other authority
Cambrigde	1. To publicly support or suggest an idea, development, or way of doing something
wordreferent	1. The act of supporting something publicly.
Linguae	No donada
IEC	2. Parlar en favor d'algú o d'alguna cosa
RAE	2. Interceder, hablar en favor de alguien o de algo.

Traduccions del anglés	Palabra Introducida	Traducció	Segundas acepciones	Sinónimo
Worrdreferent (Kellogg, 2023)	Advocacy	Defensa, Apoyo		Promotion, Suport, Backing, Recommendation
Linguae (Linguae GmbH, 2023)	Advocacy	Defensa Promoción	Apoyo, abogacía, apología, fomento, incidencia, cabildeo, propugnación, amparo.	
VOX – (Laroussure Editorial, 2023)	Advocacy	Apoyo, Defensa		
Cambrigde (Cambridge University Press, 2023)	Advocacy	Recomendar		

De acuerdo con ello las voces más recogidas en castellano son:

	RAE (RAE, 2023)
Defender (3 veces)	1. Amparar, librar, proteger. 2. Mantener, conservar, sostener algo contra el dictamen ajeno. 5. Abogar, alegar en favor de alguien.
Apoyo (3 veces)	Apoyar 2. Basar, fundar. 3. Favorecer, patrocinar, ayudar. 4. Confirmar, probar, sostener alguna opinión o doctrina.
Promoción (2 veces)	Promocionar 1. Elevar o hacer valer artículos comerciales, cualidades, personas.
Recomendar (2 veces)	2. Hablar o empeñarse por alguien, elogiándolo.

GROUP	DECISION MARKING AND CRITICAL THINKING		
	English	Català	Castellano
SKILL	DECISION MAKING – RESOLVING PROBLEMS	PRESA DE DECISIONS I RESOLUCIÓ DE PROBLEMES	TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCION DE PROBLEMAS
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Information-gathering skills, Evaluating future consequences, of present actions for self and others-determining alternative solutions to problems Analysis skills regarding the influence of values and of attitudes about self and others on motivation 	<ul style="list-style-type: none"> Habilitat de recollir informació Avaluar les conseqüències futures de les accions presents per a un mateix i pels altres determinant solucions alternatives als problemes. Capacitat d'anàlisi sobre la influència dels valors i de les actituds sobre la motivació d'un mateix i dels altres. 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de recopilar información Evaluar las consecuencias futuras, de las acciones presentes para sí mismo y para los demás, determinando soluciones alternativas a los problemas. Capacidad de análisis sobre la influencia de los valores y de las actitudes sobre la motivación de uno mismo y de otros.
Decision making	(Collins) 1.The act or process of making decisions 2. Decision-making is the process of reaching decisions, especially in a large organization or in government.	Presa de decisions (TERMCAT) 1 . Procés bàsic mitjançant el qual s'escullen, entre les alternatives possibles, les accions que s'han de dur a terme per aconseguir uns objectius determinats. (Economia) 2. Procés cognitiu complex mitjançant el qual es trien, entre diverses alternatives possibles, les accions que s'han de dur a terme. (Ciències Socials)	1. Acto o proceso de toma de decisiones (Oxford) 2. La toma de decisiones es el proceso de llegar a una decisión, especialmente en una organización grande o en el gobierno. (Oxford)
Decision Making	Decision (Oxford) 1. A conclusion or resolution reached after consideration. 1.1 The action or process of deciding something or of resolving a question. 1.2 The ability or tendency to make decisions quickly; decisiveness. Making (Oxford) 1.The process of making or producing something: [in combination]: <i>decision-making</i>	Decisió – decidir (IEC) 1. Portar a una conclusió definitiva. 2.2 Prendre el partit definitiu de fer quelcom. Presa – prendre (IEC) 7.3 Fer-se seva (alguna cosa), estar disposat a emprar-la.	Decisión (RAE) 1. Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa. Tomar (RAE) 8. Adoptar, emplear, poner por obra. 12. Entender, juzgar e interpretar algo en determinado sentido.
Resolving Problems	Resolving (Oxford) 1. Settle or find a solution to (a problem or contentious matter).	Resolució de Problemes (TERMCAT) 1. Exercici en què el professor presenta una qüestió complexa que els alumnes han de	Resolución - resolver (RAE)

	<p>2 Decide firmly on a course of action.</p> <p>Problem (Oxford)</p> <p>1. A matter or situation regarded as unwelcome or harmful and needing to be dealt with and overcome.</p> <p>1.1A thing that is difficult to achieve.</p> <p>1.2 Denoting or relating to people whose behaviour causes difficulties to themselves and others</p>	<p>resoldre treballant en equip i fent propostes. (Ciències Socials)</p> <p>Resolució – resoldre (IEC)</p> <p>4. Desfer (una dificultat), donar solució (a un dubte), trobar la solució (d'un problema, d'una qüestió). <i>Resoldre un problema.</i></p> <p>Problema (IEC)</p> <p>1. Qüestió, dificultat, a resoldre, a aclarir.</p>	<p>1. Solucionar un problema, una duda, una dificultad o algo que los entraña.</p> <p>Problema (RAE)</p> <p>1. Cuestión que se trata de aclarar.</p> <p>2. Proposición o dificultad de solución dudosa.</p> <p>3. Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin.</p>
Information gathering	<p>(Collins)</p> <p>The process of collecting information about something</p>	<p>Recollida d'informació (Collins)</p> <p>Procés de recopilació d'informació sobre alguna cosa.</p>	<p>Recopilación de información (Collins)</p> <p>Proceso de recopilación de información sobre alguna cosa.</p>
Evaluating future consequences, of present actions for self and others-determining alternative solutions to problems	<p>Evaluate (Oxford)</p> <p>1. Form an idea of the amount, number, or value of; assess.</p>	<p>Avaluar (IEC)</p> <p>1. Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o valor (d'alguna cosa).</p>	<p>Evaluar (RAE)</p> <p>1. Señalar el valor de algo.</p> <p>2. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.</p>
	<p>Consequence (Oxford)</p> <p>1. A result or effect, typically one that is unwelcome or unpleasant.</p>	<p>Conseqüència (IEC)</p> <p>1. Allò que segueix necessàriament alguna cosa, resultat necessari d'un fet.</p>	<p>Consecuencia (RAE)</p> <p>1. Hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro.</p>
	<p>Action (Oxford)</p> <p>1. The fact or process of doing something, typically to achieve an aim.</p>	<p>Acció (IEC)</p> <p>1. Manifestació de la voluntat.</p>	<p>Acción (RAE)</p> <p>1. Ejercicio de la posibilidad de hacer.</p> <p>2. Resultado de hacer.</p>
	<p>Determining (Oxford)</p> <p>1. Causing something to occur or be done in a particular way; serving to decide something.</p>	<p>Determinar (IEC)</p> <p>1. Fixar, establir exactament com a resultat d'una deliberació, d'un raonament, d'una investigació.</p>	<p>Determinar (RAE)</p> <p>4. Señalar o indicar algo con claridad o exactitud.</p>
	<p>Alternative (Oxford)</p> <p>1. (Of one or more things) available as another possibility or choice.</p>	<p>Alternativa (IEC)</p> <p>2.2 Opció que es pot escollir entre diverses de possibles.</p>	<p>Alternativa (RAE)</p> <p>4. Opción entre dos o más cosas.</p> <p>5. Cada una de las cosas entre las cuales se opta.</p>
	<p>Solution (Oxford)</p> <p>1. A means of solving a problem or dealing with a difficult situation.</p>	<p>Solució (IEC)</p> <p>4.1 Acció de resoldre un problema, una qüestió, etc.</p> <p>4.22 Allò que resol un problema, una qüestió, etc.</p>	<p>Solución (RAE)</p> <p>2. Acción y efecto de resolver una duda, dificultad o problema.</p>

Analysis skills regarding the influence of values and of attitudes about self and others on motivation	<p>Analysis (Oxford)</p> <p>1. Detailed examination of the elements or structure of something.</p> <p>1.1 The process of separating something into its constituent elements.</p>	<p>Anàlisi (IEC)</p> <p>1.1 Divisió d'un tot en les seves parts constituents o elements.</p> <p>1.2 Examen de les parts constituents d'un tot, separatament o en llur relació a aquest.</p>	<p>Análisis (RAE)</p> <p>1. Distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición.</p>
	<p>Skill (Oxford)</p> <p>1. The ability to do something well; expertise.</p> <p>1.1 A particular ability.</p>	<p>Habilitat (IEC)</p> <p>1. Perícia, destresa, a fer alguna cosa. Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia.</p>	<p>Habilidad (RAE)</p> <p>1. Capacidad y disposición para algo.</p> <p>3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.</p>
	<p>Influence (Oxford)</p> <p>1. The capacity to have an effect on the character, development, or behaviour of someone or something, or the effect itself.</p> <p>1.1 The power to shape policy or ensure favourable treatment from someone, especially through status, contacts, or wealth (riquesa)</p> <p>1.2 A person or thing with the capacity to have an influence on someone or something.</p>	<p>Influència (IEC)</p> <p>1.3 Capacitat de produir alguns efectes en les idees, en les actituds o en la conducta d'algú.</p> <p>Influència (TERMCAT)</p> <p>1. Ascendent d'un grup sobre un individu o un subgrup o a l'inrevés.</p> <p>Influir (IEC)</p> <p>2 Produir un efecte en algú o en alguna cosa d'una manera insensible, indirecta.</p>	<p>Influencia (RAE)</p> <p>3. Persona con poder o autoridad con cuya intervención se puede obtener una ventaja, favor o beneficio.</p> <p>Influir (RAE)</p> <p>1. Dicho de una cosa: Producir sobre otros ciertos efectos; como el hierro sobre la aguja imantada, la luz sobre la vegetación, etc.</p> <p>2. Dicho de una persona o de una cosa: Ejercer predominio, o fuerza moral.</p>
	<p>Values (Oxford)</p> <p>2 Principles or standards of behaviour; one's judgement of what is important in life.</p>	<p>Valors (VOX)</p> <p>Conjunt de normes o principis morals i ideològics que dirigeixen el comportament d'una persona o societat.</p>	<p>Valor (RAE)</p> <p>10. Cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables.</p>
	<p>Attitude (Oxford)</p> <p>1. A settled (resoldre) way of thinking or feeling about something</p>	<p>Actitud (IEC)</p> <p>2. Disposició d'ànim envers alguna cosa.</p> <p>Actitud (TERMCAT)</p> <p>Disposició interna d'una persona a comportar-se d'una forma consistent i persistent davant determinades situacions, objectes, fets o persones.</p>	<p>Actitud (RAE)</p> <p>2. Disposición de ánimo manifestada de algún modo.</p>
	<p>Motivation (Oxford)</p> <p>1. A reason or reasons for acting or behaving in a particular way.</p> <p>1.1 Desire or willingness to do something; enthusiasm.</p>	<p>Motivació (TERMCAT)</p> <p>1. Procés que sosté i que dirigeix l'activitat de l'organisme i el comportament de les persones.</p>	<p>Motivación (RAE)</p> <p>3. Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.</p>

SKILL	
Toma de decisiones - 1993-94	<p>La capacidad de tomar decisiones nos ayuda a manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas. Esto puede tener consecuencias para la salud si la gente joven toma cesiones en forma activa acerca de sus comportamientos relacionados con la salud, evaluando las opciones y los efectos que estas podrían tener. (WHO, 1993)</p> <p>Decision making helps us to deal constructively with decisions about our lives. This can have consequences for health if young people actively make decisions about their actions in relation to health by assessing the different options, and what effects different decisions may have.</p>
Resolver problemas – 1993-94	<p>Nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas en nuestras vidas. Los problemas importantes no atendidos pueden causar estrés mental i y generar, por consiguiente, tensiones físicas. (WHO, 1993)</p> <p>Problem solving enables us to deal constructively with problems in our lives. Significant problems that are left unresolved can cause metal stress and five rise to accompanying physical strain. (WHO, 1994)</p>
Conceptos	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada
Problema (American Psychological Association, 2010)	No trobat
Problema (Bloch et al., 1996)	Tarea en la que no se dispone de un procedimiento que permita realizar el objetivo por alcanzar, respetando las características apremiantes (urgentes) de la situación.
Problema (Dorsch, 1985)	Una especie de reto mental que, a diferencia de las tareas en sentido estricto, se caracteriza por tres componentes: 1) estado inicial no deseado, 2) estado final deseado, 3) barrera que impide la trasformación de 1) en 2).
Información (American Psychological Association, 2010)	2. Conocimiento sobre hechos o ideas que se obtiene por medio de la investigación, la experiencia o la práctica.
Información (Dorsch, 1985)	No trobat
Información (Bloch et al., 1996)	Secuencia de señales combinada según unas determinadas reglas y cuya transmisión de un emisor a un receptor modifica el estado de este último.
Decisión (American Psychological Association, 2010)	No trobat
Decisión (Dorsch, 1985)	Elección de una posibilidad de acción de reacción en una situación en la cual se dan varias posibilidades.
Decisión (Bloch et al., 1996)	<p>Proceso de elección que atañe a los objetivos de la acción y a los procedimientos designados realizarlos, y que asegura la regulación de la actividad.</p> <p>En lenguaje corriente se refiere al resultado de un proceso de elección. En psicología designa el proceso mismo que conduce a ese resultado.</p>
Influencia	Influencia de la mayoría (majority influence) → presión social ejercida por la parte mayor de un grupo sobre los miembros individuales y facciones menores dentro del grupo.

<p>(American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Influencia de la minoría (minority influence) → presión social ejercida sobre la facción mayoritaria de un grupo por una facción más pequeña del mismo.</p> <p>Influencia interpersonal (interpersonal influence) → PRESIÓN SOCIAL Influencia normativa (normative influence) → PRESIÓN SOCIAL</p> <p>Influencia social (social influence) → 1) cualquier cambio en los pensamientos, sentimientos o comportamientos del individuo generado por otras personas, que pueden estar realmente presentes, imaginarse, esperar o solo suponerse. 2) procesos interpersonales que pueden hacer que los individuos cambien sus pensamientos, sentimientos o conductas.</p> <p>Presión Social (social pressure) → influencia ejercida en una persona o grupo por parte de otra persona o grupo. Como el caso de la presión de grupo, la presión social comprende un argumento y una persuasión racionales (influencia de información), exige conformidad (influencia normativa) y formas directas de influencia, como exigencias, amenazas o ataques personales por una parte y promesas de recompensas o aprobación social por otra (influencia interpersonal) → INFLUENCIA SOCIAL</p> <p>Presión de grupo (group pressure) → PRESIÓN SOCIAL directa o indirecta ejercida por un grupo sobre sus miembros para influir en sus elecciones. Dicha presión puede tomar la forma de argumento racional y persuasión (influencia informativa), requiere conformidad a las normas del grupo (influencia normativa), o formas más directas de influencia, como exigencias, amenazas, ataques personales y promesas de recompensa o aprobación social (influencia interpersonal).</p>
<p>Influencia (Dorsch, 1985)</p>	<p>Influenciable Tendencia a dejarse persuadir o a cambiar de actitud, opinión, conducta, etc. por argumentos “más convincentes”. 2- Sugestionable (→ sugestión) en el sentido de propensión pasiva a aceptar cambios de actitud, etc. En oposición a la tendencia, más activa, a convencer o convencerse.</p>
<p>Influencia (Bloch et al., 1996)</p>	<p>No trobat</p>
<p>Motivación (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>1. Impulso que da propósito o dirección a la conducta humana o animal y que opera a un nivel consciente o inconsciente. Los motivos se dividen a menudo en a) motivos fisiológicos, primarios u orgánicos, como el hambre, la sed y la necesidad de dormir, y b) motivos personales, sociales o secundarios, como la afiliación, la competición y los intereses y metas individuales. También debe trazarse una distinción importante entre las fuerzas motivacionales internas y los factores externos, como las recompensas o los castigos, que pueden alentar o desalentar ciertas conductas. MOTIVACION EXTRINSECA → incentivo externo para realizar una actividad específica, en especial la motivación que surge de la expectativa de castigo o recompensa. MOTIVACION INTRINSECA → incentivo para realizar una actividad específica que se deriva de la actividad en sí, y no de algún beneficio externo que pudiera obtenerse.</p> <p>2. Disposición de una persona a ejercer esfuerzo físico o mental en la búsqueda de una meta o resultado, como por ejemplo en la MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO. La capacidad de animar a los seguidores para que se esfuercen en la búsqueda de una meta del grupo u organización es una función importante del LIDERAZGO.</p>

Motivación (Dorsch, 1985)	Se trata de supuestos procesos impulsores y orientadores que resultan determinantes para la elección y para la intensidad de la actualización de las tendencias de la conducta. Las variables motivacionales intervinientes deben explicar por qué un hombre (o un animal) se comporta en determinadas circunstancias precisamente de este modo y con esta intensidad (imposición y perseverancia). Las variables motivacionales son, junto con las circunstancias (condiciones de estímulo), los determinantes más importantes de la conducta. Y los objetivos y su representación son, en la teoría incentivo-motivación, las variables (incentivos) decisivas en la motivación.
Motivación (Bloch et al., 1996)	Procesos fisiológicos y psicológicos responsables del desencadenamiento, del mantenimiento y del cese de un comportamiento, así como del valor apetitivo o aversivo conferido a los elementos del medio sobre los cuales se ejerce ese comportamiento.
Valor (American Psychological Association, 2010)	2. Principio moral, social o estético aceptado por un individuo o una sociedad como guía de lo que es bueno, deseable o importante.
Valor (Dorsch, 1985)	1. Propiedad atribuida al objeto; resulta únicamente de la relación con el sujeto que la atribuye y que es vivenciado por este como evaluación. No es en sí una propiedad objetiva.
Valor (Bloch et al., 1996)	Propiedad de un estímulo o de un objeto que le hace ser deseado.
Actitud - attitude (American Psychological Association, 2010)	Evaluación relativamente duradera y general de un objeto, persona, grupo, tema o concepto en una escala que va de negativa a positiva. Las actitudes proporcionan evaluaciones resumidas de objetos blanco y a menudo se supone que derivan de creencias, emociones y conductas previas específicas asociadas con esos objetos.
Actitud (Dorsch, 1985)	1. Modo de dirección a un objetivo, modo de proceder selectivo. 2. Actitud anímica frente a una persona, una idea, una cuestión, una cosa asociada a una evaluación o a una expectativa. 9. En el ámbito anglosajón, el término <i>attitude</i> tiene un matiz significativo algo distinto: indica una disposición compleja, adquirida, de relativa duración, a comportarse de un determinado modo. Designa un modo de ser enraizado en las capas profundas de la persona, que influye decisivamente en las relaciones con ciertos objetos. Convicciones sentimentales, prejuicios y opiniones son la expresión de esta modalidad anímica.
Actitud (Bloch et al., 1996)	Estado de preparación en el que se encuentra un individuo que va a recibir un estímulo o a dar una respuesta y que orienta de forma momentánea o perdurable ciertas respuestas motoras o perceptivas y determinadas actividades intelectuales.
Definició proposada	La Presa de decisions i la resolució de problemes és la capacitat de gestionar els reptes diaris de la nostra vida de forma constructiva per un mateix i pels altres. Comporta escollir una cosa i renunciar a d'altres, o trobar alternatives creatives que permetin combinar el millor de les diferents opcions. Implica balancejar els pros i contres de les diverses opcions i ser conscient de les conseqüències de cadascuna d'elles per a un mateix i pels altres. Requereix de la capacitat de recollir, analitzar críticament la informació relativa al tema, repte o situació a la qual es fa front. És necessari tenir la consciència de la influència dels valors i de les actituds sobre la motivació d'un mateix i dels altres.
Notes	No
Observacions	No

GROUP	DECISION MAKING AND CRITICAL THINKING		
	English	Català	Castellano
SKILL	CRITICAL THINKING	PENSAMENT CRÍTIC	PENSAMIENTO CRITICO
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Analysis peer and media influences Analysing attitudes, values, social norms, beliefs and factors affecting them Identifying relevant information and sources of information 	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi de la influència dels mitjans i dels iguals Anàlisi de les actituds, els valors, les normes socials, les creences i els factors que els afecten Identificació d'informació i fonts d'informació rellevants 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la influencia de los medios y de los iguales Análisis de las actitudes, los valores, las normas sociales, las creencias y los factores que los afectan Identificación de información y fuentes de información relevantes
Critical Thinking	<p>The objective analysis and evaluation of an issue in order to form a judgment. (Oxford)</p> <p>Objective: (Of a person or their judgment) not influenced by personal feelings or opinions in considering and representing facts. Analysis: Detailed examination of the elements or structure of something, typically as a basis for discussion or interpretation: Evaluation: The making of a judgment about the amount, number, or value of something; assessment: Judgment: The ability to make considered decisions or come to sensible conclusions.</p> <p>The process of thinking carefully about a subject or idea, without allowing feelings or opinions to affect you (Cambridge)</p>	<p>Pensament crític (TERMCAT) Pensament que porta a interrogar, examinar i avaluar totes les qüestions mitjançant la raó. (Ciències Socials)</p>	<p>Pensamiento Crítico</p> <p>Pensamiento – Pensar (RAE) 1. Formar o combinar ideas o juicios en la mente. 2. Examinar mentalmente algo con atención para formar un juicio. 5. Formar en la mente un juicio u opinión sobre algo. No pienses más en este asunto. 7. Tener en consideración algo o a alguien al actuar.</p> <p>Crítico – criticar (RAE) 1. Analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate.</p>
Analysis peer and Media influences	<p>Analysis (Oxford) 1. Detailed examination of the elements or structure of something. 1.1 The process of separating something into its constituent elements.</p>	<p>Anàlisi (IEC) 1.1 Divisió d'un tot en les seves parts constituents o elements. 1.2 Examen de les parts constituents d'un tot, separadament o en llur relació amb aquest.</p>	<p>Análisis (RAE) 1. Distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición.</p>
	<p>Peer (Oxford) 2. A person of the same age, status, or ability as another specified person</p>	<p>Col·lega (IEC) 1. Company de professió, d'activitats.</p>	<p>Colega – compañero (RAE) 1. Persona que se acompaña con otra para algún fin. 4. Persona que tiene o corre una misma suerte o fortuna con otra.</p>
	<p>Media (Oxford)</p>	<p>Mitjans – mitjà (IEC)</p>	<p>Medios – medio de comunicación (RAE)</p>

	<p>1.the media[treated as singular or plural] The main means of mass communication (broadcasting, publishing, and the Internet) regarded collectively</p>	<p>2.2 Mitjà de comunicació de massa. Mitjà de transmissió de la informació a través del qual es realitza la difusió de significats culturals dirigits a un gran públic.</p>	<p>1.Instrumento de transmisión pública de información, como emisoras de radio o televisión, periódicos, internet...</p>
	<p>Influence (Oxford) 1. The capacity to have an effect on the character, development, or behaviour of someone or something, or the effect itself. 1.1The power to shape policy or ensure favourable treatment from someone, especially through status, contacts, or wealth (riquesa) 1.2 A person or thing with the capacity to have an influence on someone or something</p>	<p>Influència (IEC) 1.3 Capacitat de produir alguns efectes en les idees, en les actituds o en la conducta d'algú. Influència (TERMCAT) 1. Ascendent d'un grup sobre un individu o un subgrup o a l'inrevés. Influir (IEC) 2 Produir un efecte en algú o en alguna cosa d'una manera insensible, indirecta.</p>	<p>Influencia (RAE) 3. Persona con poder o autoridad con cuya intervención se puede obtener una ventaja, favor o beneficio. Influir (RAE) 1. Dicho de una cosa: Producir sobre otros ciertos efectos; como el hierro sobre la aguja imantada, la luz sobre la vegetación, etc. 2. Dicho de una persona o de una cosa: Ejercer predominio, o fuerza moral.</p>
Analysing attitudes, social values, norms, beliefs	<p>Attitude (Oxford) 1. A settled (resoldre) way of thinking or feeling about something</p>	<p>Actitud (IEC) 2. Disposició d'ànim envers alguna cosa. Actitud (TERMCAT) Disposició interna d'una persona a comportar-se d'una forma consistent i persistent davant determinades situacions, objectes, fets o persones.</p>	<p>Actitud (RAE) 2. Disposición de ánimo manifestada de algún modo.</p>
	<p>Values (Oxford) 2 Principles or standards of behaviour; one's judgement of what is important in life.</p>	<p>Valors (VOX) Conjunt de normes o principis morals i ideològics que dirigeixen el comportament d'una persona o societat.</p>	<p>Valor (RAE) 10. Cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables.</p>
	<p>Social norms Social (Oxford) 1.Relating to society or its organization Norms (Oxford) 1. (The norm) Something that is usual, typical, or standard. 1.1. (Usually norms) A standard or pattern, especially of social behaviour, that is typical or expected of a group.</p>	<p>Normes Socials Social (IEC) 1.Relatiu o pertanyent a la societat humana, a les relacions entre els individus pertanyents a diferents classes de la societat. Norma (IEC) 1.Regla a seguir en fer alguna cosa, a què hom ha de subjectar el seu capteniment, etc.</p>	<p>Normas Sociales Social (RAE) 1. Pertenciente o relativo a la Sociedad. Norma (RAE) 1. Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.</p>
	<p>Beliefs (Oxford) 1. An acceptance that a statement is true or that something exists. 1.1 Something one accepts as true or real; a firmly held opinion or conviction.</p>	<p>Creença (TERMCAT) 1. Idea, proposició o principi, no verificat o no verificable, que s'accepta com a cert. (Ciències Socials)</p>	<p>Creencia (RAE) 1. Firme asentimiento y conformidad con algo. 2. Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos.</p>
Identifying relevant information	<p>Identify (Oxford) 1. Establish or indicate who or what (someone or something) is. (Collins)</p>	<p>Identificar (IEC) 1.1. Provar la identitat (d'una cosa) amb una altra, reconèixer com a idèntic. 1.2 Reconèixer que (una persona o cosa) és realment tal o tal persona o cosa.</p>	<p>Identificar (RAE) 2.Reconocer si una persona o cosa es la misma que se supone o se busca.</p>

	1. To prove or recognize as being a certain person or thing; determine the identity of		
	Relevant (Oxford) 1. Closely connected or appropriate to what is being done or considered Synonyms: pertinent, appropriate. Pertinent (Oxford) Relevant or applicable to a particular matter	Rellevant (IEC) 2. Que té una especial significació o importància.	Relevante (RAE) 1. Sobresaliente, destacado. 2. Importante, significativo.
	Information (Oxford) 1. Facts provided or learned about something or someone	Informació (TERMCAT) 1. Conjunt de dades ordenades, organitzades i classificades, accessibles pels sentits, que tenen significat. (Ciències Socials)	Información (RAE) 5. Comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada.
Identifying sources of information	Sources (Oxford) 1. A place, person, or thing from which something comes or can be obtained. 1.2 A person who provides information. 1.3 A book or document used to provide evidence in research.	Font (IEC) 3 1 Origen d'una cosa. 3 2 Origen d'una informació. 3 3 Document original, text original.	Fuente (RAE) 7. Principio, fundamento u origen de algo. 8. Persona o cosa que proporciona información.

SKILL	
Pensamiento Crítico - 1993-94	Es la habilidad para analizar información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y en nuestro comportamiento, como los medios de comunicación masiva y las presiones de los grupos de pares. (WHO, 1993) Is the ability to analyze information and experiences in an objective manner. Critical thinking can contribute to health by helping us to recognize and assess the factors that influence attitudes and behavior, such as values, peer pressure, and the medias. (WHO, 1994)
Conceptos	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada
Pensamiento Crítico (American Psychological Association, 2010)	Forma de pensamiento dirigido, enfocado en el problema, en que el individuo prueba ideas o posibles soluciones a errores o inconvenientes. Es esencial en actividades como el examen de la validez de una hipótesis o en la interpretación del significado de los resultados de la investigación.
Pensamiento Crítico (Dorsch, 1985)	No trobat

Pensamiento Crítico (Bloch et al., 1996)	No trobat
Peer influence → Presión de grupo Presión de los compañeros (American Psychological Association, 2010)	<p>Presión de grupo (group pressure) → PRESIÓN SOCIAL directa o indirecta ejercida por un grupo sobre sus miembros para influir en sus elecciones. Dicha presión puede tomar la forma de argumento racional y persuasión (influencia informativa), requiere conformidad a las normas del grupo (influencia normativa), o formas más directas de influencia, como exigencias, amenazas, ataques personales y promesas de recompensa o aprobación social (influencia interpersonal).</p> <p>Presión de los compañeros (peer pressure) → influencia que ejerce un GRUPO DE COMPAÑEROS en sus integrantes para que se ajusten o adapten a las expectativas del grupo en cuanto a pensamiento, sentimiento y (lo que es más importante) comportamiento en una forma similar o aceptable (CONFORMIDAD). La presión de los compañeros puede tener un valor de SOCIALIZACIÓN positivo, pero también llegar a tener consecuencias negativas para la salud mental o física.</p>
(Dorsch, 1985)	No trobat
Presión hacia la uniformidad (Bloch et al., 1996)	Proceso por el cual las fuerzas sociales se ejercen sobre los individuos con el fin de que consideren deseable el hecho de ser similares a los otros.
Influencia (American Psychological Association, 2010)	<p>Influencia de la mayoría (majority influence) → presión social ejercida por la parte mayor de un grupo sobre los miembros individuales y facciones menores dentro del grupo.</p> <p>Influencia de la minoría (minority influence) → presión social ejercida sobre la facción mayoritaria de un grupo por una facción más pequeña del mismo.</p> <p>Influencia interpersonal (interpersonal influence) → PRESIÓN SOCIAL</p> <p>Influencia normativa (normative influence) → PRESIÓN SOCIAL</p> <p>Influencia social (social influence) → 1) cualquier cambio en los pensamientos, sentimientos o comportamientos del individuo generado por otras personas, que pueden estar realmente presentes, imaginarse, esperar o solo suponerse. 2) procesos interpersonales que pueden hacer que los individuos cambien sus pensamientos, sentimientos o conductas.</p> <p>Presión Social (social pressure) → influencia ejercida en una persona o grupo por parte de otra persona o grupo. Como el caso de la presión de grupo, la presión social comprende un argumento y una persuasión racionales (influencia de información), exige conformidad (influencia normativa) y formas directas de influencia, como exigencias, amenazas o ataques personales por una parte y promesas de recompensas o aprobación social por otra (influencia interpersonal) → INFLUENCIA SOCIAL</p>
Influencia – Influyente (Dorsch, 1985)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendencia a dejarse persuadir o a cambiar de actitud, opinión, conducta, etc. por argumentos “más convincentes”. 2. Sugestionable (→ sugestión) en el sentido de propensión pasiva a aceptar cambios de actitud, etc. En oposición a la tendencia, más activa, a convencer o convencerse.
Influencia (Bloch et al., 1996)	No trobat
Valor (American Psychological Association, 2010)	2. Principio moral, social o estético aceptado pro un individuo o una sociedad como guía de lo que es bueno, deseable o importante.

Valor (Dorsch, 1985)	1. Propiedad atribuida al objeto; resulta únicamente de la relación con el sujeto que la atribuye y que es vivenciado por este como evaluación. No es en sí una propiedad objetiva.
Valor (Bloch et al., 1996)	Propiedad de un estímulo o de un objeto que le hace ser deseado.
Actitud - attitude (American Psychological Association, 2010)	Evaluación relativamente duradera y general de un objeto, persona, grupo, tema o concepto en una escala que va de negativa a positiva. Las actitudes proporcionan evaluaciones resumidas de objetos blanco y a menudo se supone que derivan de creencias, emociones y conductas previas específicas asociadas con esos objetos.
Actitud (Dorsch, 1985)	1. Modo de dirección a un objetivo, modo de proceder selectivo. 2. Actitud anímica frente a una persona, una idea, una cuestión, una cosa asociada a una evaluación o a una expectativa. 9. En el ámbito anglosajón, el término <i>attitude</i> tiene un matiz significativo algo distinto: indica una disposición compleja, adquirida, de relativa duración, a comportarse de un determinado modo. Designa un modo de ser enraizado en las capas profundas de la persona, que influye decisivamente en las relaciones con ciertos objetos. Convicciones sentimentales, prejuicios y opiniones son la expresión de esta modalidad anímica.
Actitud (Bloch et al., 1996)	Estado de preparación en el que se encuentra un individuo que va a recibir un estímulo o a dar una respuesta y que orienta de forma momentánea o perdurable ciertas respuestas motoras o perceptivas y determinadas actividades intelectuales.
Norma social (social norm) (American Psychological Association, 2010)	Cualquiera de los estándares consensuales socialmente determinados que indica (a) qué comportamientos se consideran comunes en un determinado contexto (normas descriptivas) y (b) que conductas se consideran apropiadas en el contexto (normas mandatorias). A diferencia de las normas estadísticas, las normas sociales de ambos tipos (a y b) comprenden una cualidad evaluadora de modo que a quienes no se sujetan y no pueden ofrecer una explicación aceptable de su infracción se les avalúa en forma negativa. Las normas sociales se aplican de un grupo y entorno social a otros, mientras que las normas de grupo son específicas de un determinado grupo.
Norma social (Dorsch, 1985)	Pautas de conducta y de valores, reconocidas en determinados grupos en forma de prescripciones, generalmente no escritas. La observación de la norma social se premia con sanciones positivas y su transgresión se castiga con sanciones negativas. En oposición a la norma absoluta (moralidad), las normas sociales son solamente reglas de conducta vigentes y observadas de hecho en determinadas sociedades. Tienen estrecha relación con el concepto de (<i>behavior setting</i>), en la medida en que determinadas circunstancias ecológicas exigen con preferencia determinadas normas sociales. Una forma especial de norma social son los <i>roles</i> . De lo anterior resulta claro que las normas sociales son fundamentales para las expectativas del comportamiento y contribuyen al sentimiento de seguridad, a la orientación y a la liberación de temores y recelos en los miembros del grupo.
Normas sociales (Bloch et al., 1996)	El concepto no se ajusta al contexto
Creencia (American Psychological Association, 2010)	1. Aceptación de la verdad realidad o validez de algo (p. ej. un fenómeno, la veracidad de una persona), en particular en ausencia de confirmación.
Creencia (Dorsch, 1985)	1. En general, convicción subjetiva sin una fundamentación objetiva y sin pretensión de darla. 2. En la ciencia de la Religión, la creencia es una concepción irracional de la existencia que afecta al núcleo personal del hombre, puede acreditar una fuerza interna frente a las apariencias externas, crea una ética y así resiste la prueba de una fundamentación. La superstición, en cambio, no se inserta en una concepción global del universo y solo trata de ensayar prácticas sin sentido, fragmentariamente y sin una base ética.

Creencia (Bloch et al., 1996)	Actitud intelectual de una persona que tiene por cierto un enunciado o un hecho sin que haya necesariamente una demostración objetiva y aceptable de esta actitud.
Definició proposada	És l'habilitat que ens permet analitzar i contrastar curiosament i objectiva informació o algun fet o situació per construir-se'n un criteri propi. En aquest procés cal ser conscient de la influència que poden tenir en aquesta anàlisi i en el nostre comportament els mitjans d'informació, les xarxes socials, o els grups d'iguals i, en general, la influència dels valors, actituds, creences i normes socials.
Notes	No
Observacions	Anàlisi de la influència dels mitjans i dels iguals. Anàlisi de les actituds, els valors, les normes socials, les creences i els factors que els afecten. Identificació d'informació i fonts d'informació rellevants.

GROUP	COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS			
	English	Català	Castellano	COPING →
SKILL	SELF-KNOWLEDGE *	AUTOCONEIXEMENT	AUTOCONOCIMIENTO	
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Skills for Increasing Personal Confidence and Abilities to Assume Control, Take Responsibility, Make a Difference, or Bring About Change Building self-esteem / confidence Creating self-awareness skills, including awareness of rights, influences, values, attitudes, rights, strengths, and weaknesses Setting goals Self-evaluation / self-assessment / self-monitoring skills 	<ul style="list-style-type: none"> Habilitats per augmentar la confiança personal, l'autocontrol, autoresponsabilitzar-se, i canviar les coses o generar canvis. Autoestima i autoconfiança Autoconsciència incloent-hi dels drets, les influències, valors, actituds, fortaleses i debilitats personals. Marcar-se objectius Autoavaluar-se i autocontrolar-se 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para incrementar la confianza personal y habilidades para asumir el control personal, tomar responsabilidades y generar o conseguir cambios. Autoestima y autoconfianza Creación de la autoconsciencia incluidos los derechos, las influencias, los valores, las actitudes, las fortalezas y las debilidades personales. Marcar-se objetivos Autoevaluarse y autocontrolarse 	<p>En tots els conceptes assumim que estan en un grup d'habilitats que es refereixen com a afrontament (cope-coping) o autogestió (self-management), les orientarem a la dimensió personal. Així canviar les coses (make a difference) o generar canvis (bring about change) o definir objectius (setting goals) estaran enfocats cap a un mateix:</p> <p>Canviar les coses o generar canvis → voldrà dir estar disposat a canviar – millorar un mateix</p> <p>Marcar objectius → voldrà dir marcar-se objectius personals</p> <p>Assumim que Coping no cal en el títol de l'habilitat perquè ja hi ha l'autoregulació i l'autocontrol</p>
Personal Confidence	<p>Personal (Oxford)</p> <p>1. Belonging to or affecting a particular person rather than anyone else</p>	<p>Personal (VOX)</p> <p>1 De la persona o que hi està relacionat.</p> <p>2 Que és d'una sola persona o que ho fa servir només una persona.</p>	<p>Personal (RAE)</p> <p>1. Pertenciente o relativo a la persona.</p> <p>2. Propio o particular de la persona.</p>	<p>Confidence → confianza, seguridad, confianza en sí mismo (Wordreference)</p> <p>Confidence → confianza en un mateix (VOX)</p> <p>Personal confidence → confianza personal, autoconfianza, confianza en sí mismo. (Linguee)</p>
	<p>Confidence (Oxford)</p> <p>1.2 A feeling of self-assurance (auto-seguretat) arising from an appreciation of one's own abilities or qualities</p> <p>Confidence (Cambridge)</p> <p>The quality of being certain of your abilities or of having trust in people, plans, or the future</p> <p>Confidence (Collins)</p> <p>If you have confidence, you feel sure about your abilities, qualities, or ideas.</p>	<p>Confianza (IEC)</p> <p>3. Seguretat de qui compta amb si mateix.</p> <p>4. Seguretat de qui compta amb alguna cosa.</p> <p>Comptar (IEC)</p> <p>8. comptar amb quelcom a) Tenir-ho per segur.</p> <p>b) Confiar-hi, esperar-ho.</p>	<p>Confianza (RAE)</p> <p>1. Esperanza firme que se tiene de alguien o algo.</p> <p>2. Seguridad que alguien tiene en sí mismo.</p>	
Abilities	<p>Ability (Oxford)</p> <p>1 Possession of the means or skill to do something.</p>	<p>Habilidad (IEC)</p>	<p>Habilidad (RAE)</p> <p>1. Capacidad y disposición para algo.</p>	

	2 Talent, skill, or proficiency in a particular area	1. Perícia, destresa, a fer alguna cosa. Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia.	3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.	
Assume Control – Self-control	Assume (Oxford) 2. Take or begin to have (power or responsibility). Assume – take control (Cambridge) 3. To take or begin to have responsibility or control...	Assumir (IEC) 1. Prendre sobre si mateix, a compte seu.	Asumir (RAE) 1. Atraer a sí, tomar para sí. 2. Hacerse cargo, responsabilizarse de algo, aceptarlo.	
	Control (oxford) 1..The power to influence or direct people's behaviour or the course of events: 1.3 The ability to restrain one's own emotions or actions: Self-control (oxford) The ability to control oneself, in particular one's emotions and desires, especially in difficult situations (Cambridge) 1 - to order, limit, or rule something, or someone's actions or behaviour 2 - the act of controlling something or someone, or the power to do this: Self –control Control over your emotions and actions; self-restraint: (Collins) 3 - If you show control, you prevent yourself behaving in an angry or emotional way 7 - If you control yourself, or if you control your feelings, voice, or expression, you make yourself behave	Autocontrol (TERMCAT) Regulació de les pròpies emocions, desitjos i accions, mitjançant un esforç voluntari i conscient que evita respostes impulsives. (ciències socials) Control - controlar (IEC) 1 Verificar, sotmetre a un examen minuciós. 2 Exercir una influència directiva o restrictiva (sobre quelcom).	Control (RAE) 1. Comprobación, inspección, fiscalización, intervención. 2. Dominio, mando, preponderancia. Autocontrol Control de los propios impulsos y reacciones.	Self-control = Autocontrol (linguae) Self –control = autocontrol - control propio (wordreference) Assumpció Entendrem que en el marc de les habilitats per a la vida els autors equiparaven el concepte de self-control, i per tant, autocontrol. Es descarta el concepte de: Control interno (locus of control): percepción que un individuo puede tener de la existencia de una relación entre un refuerzo dado y uno u otro de los dos grupos siguientes de causas posibles de su esfuerzo: las características y conductas personales y las fuerzas y factores que actúan en la situación.

	calmly even though you are feeling angry, excited, or upset. Self-control The ability to exercise restraint or control over one's feelings, emotions, reactions, etc			
Take Responsibility	Take Take → In ordinary spoken or written English, people use take with a range of nouns instead of using a more specific verb. For example people often say 'he took control' or 'she took a positive attitude' instead of 'he assumed control' or 'she adopted a positive attitude' (Collins)	Agafar (IEC) 8. Contreure Sinònims → establir, adquirir, fixar, agafar, contraure, lligar, crear, produir. Contreure (IEC) 1. Establir amb algú (un lligam que implica obligacions mútues), adquirir amb algú (una obligació).	Coger, tomar, asumir Asumir (RAE) Hacerse cargo, responsabilizarse de algo, aceptarlo. Contraer (RAE) Asumir una obligación o un compromiso.	
	Responsibility (Oxford) 1- The state or fact of having a duty to deal with something or of having control over someone 3. The opportunity or ability to act independently and take decisions without authorization	Responsabilitat (TERMCAT) 1. Capacitat de respondre d'alguna cosa, de garantir la realització d'una tasca, el compliment d'un deure o de donar-ne raó. (Ciències Socials)	Responsabilidad (RAE) 3. f. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado. 4. f. Der. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.	D'acord amb segona definició d'Oxford parlariem d'autoresponsabilitat.
Make Difference OR Bring about Change	Make cause to appear/happen/become/do 1-make something (+ adv./prep.) to cause something to appear as a result of breaking, tearing, hitting or removing material 2-make something to cause something to exist, happen or be done	Canviar les coses o generar canvis	Cambiar las cosas o generar cambios	Make de difference (linguee) → marcar la diferència, canviar les coses, canviar la situació. D'acord amb el marc de les habilitats per a la vida assumirem que la millor traducció es refereix a canviar les coses o la situació.

	<p>3-make somebody/something/yourself + adj. to cause somebody/something to be or become something 4-make somebody/something do something to cause somebody/something to do something 5-to cause somebody/something to be or become something</p>			
	<p>Difference 1-countable, uncountable] difference (between A and B) difference (in something) the way in which two people or things are not like each other; the way in which somebody/something has changed</p> <p>1. to have an effect (Collins) 2. to treat differently (Collins)</p>			
	<p>Bring (Oxford) 1-to cause to happen ⇒ to bring about a change in the law 2-to turn (a ship) around</p>			<p>Bring about change</p> <p>Bring about → Provocar, ocasionar, contribuir, facilitar, causar, produir (linguae).</p> <p>Change → canviar, convertir, transformar (linguae).</p>
	<p>Change - Become/make different (Oxford) 1-[intransitive] to become different 2- [transitive] change somebody/something to make somebody/something different 3- [intransitive, transitive] to pass or make somebody/something pass from one state or form into another 4- [transitive] change something to stop having one state, position or direction and start having another</p>			
<p>Self-esteem</p>	<p>1 - A feeling of being happy with your own character and abilities (Oxford)</p>	<p>Autoestima (TERMCAT) Concepte que un individu té de si mateix i valor que s'atorga. (Ciències de la salut)</p>	<p>Autoestima (RAE) Valoración generalmente positiva de sí mismo.</p>	<p>Self-esteem = autoestima</p>

Self-confidence	<p>1 - Confidence in yourself and your abilities (Oxford) A feeling of trust in one's abilities, qualities, and judgement. (Oxford living dictionaries)</p>	<p>Autoconfiança → no apareix</p> <p>Confiança (IEC) 3 f. [LC] Seguretat de qui compta amb si mateix.</p>	<p>Autoconfianza (RAE) Confianza en sí mismo.</p> <p>Confianza 1. f. Esperanza firme que se tiene de alguien o algo. 2. f. Seguridad que alguien tiene en sí mismo.</p>	<p>self-confident = segur de si mateix (linguae)(Wordreference) Self-confidence = autoconfiança (linguae). Confianza en un mateix (wordreference)</p>
<p>Self-awareness</p> <p>Self – knowledge</p> <p>Consciousness</p>	<p>1 - Knowledge and understanding of your own character (Oxford)</p>	<p>Autoconsciència (TERMCAT) 1 - Noció que cadascú té de l'ésser propi (Ciències Socials, Orientació psicopedagògica)</p> <p>2 - Capacitat d'un individu de reconèixer-se a si mateix i conèixer la seva orientació en l'espai i en el temps mitjançant la consciència i la percepció de les reaccions alienes. (Ciències de la Vida – Neurobiologia)</p> <p>3 – Vivència de la unitat del jo (Ciències Socials – Teoria del Coneixement)</p>		<p>Self-awareness = autoconsciència Aware = consciència</p> <p>Self-knowledge → Understanding of oneself or one's own motives or character. (Oxford)</p> <p>Knowledge = awareness, consciousness (Oxford Thesaurus)</p> <p>Consciousness → The state of being aware of and responsive to one's surroundings.(Oxford)</p>
Setting goals	<p>(Oxford) To set: 1- Put/ start [transitive] set something/somebody + adv./prep. to put something/somebody in a particular place or position [transitive] to cause somebody/something to be in a particular state; to start something happening</p> <p>2 -Work: [transitive] set something (for somebody) set somebody (to do something) to give somebody a piece of work, a task, etc.</p>		Formulación de metas	

	Goal 1- The object of a person's ambition or effort; an aim or desired result			
Self-evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Another term of Self-assessment (Oxford) - the process or an instance of assessing oneself and weighing up one's achievements (Collins) - A judgment made by an employee about their own work, abilities, etc., or the process of doing this (Cambridge) 	Autoavaluació TERMCAT Avaluació en què l'alumne verifica per si mateix l'adquisició de coneixements, d'habilitats o de procediments. (Ciències Socials)	Autoevaluación	
Self-assessment	<ul style="list-style-type: none"> - Assessment or evaluation of oneself or one's actions, attitudes, or performance (Oxford) - An evaluation of one's own abilities and failings (Collins) - A judgment, sometimes for official purposes, that you make about your abilities, qualities, or actions (Cambridge) 	Autoavaluació TERMCAT Avaluació en què l'alumne verifica per si mateix l'adquisició de coneixements, d'habilitats o de procediments. (Ciències Socials)	Autoevaluación	
Self-monitoring	<p>Oxford, Cambridge and Collins → no trobat</p> <p>Wikipedia Self-monitoring (traducido del inglés) Es un concepto introducido durante la década de 1970 por Mark Snyder, que muestra cuánto monitorean las personas sus autopresentaciones, comportamiento expresivo y exhibiciones afectivas no verbales. ^[1] Los seres humanos generalmente difieren de manera sustancial en sus habilidades y deseos de participar en controles expresivos (ver dramaturgia). ^[2] Se define como un rasgo de personalidad que se refiere a la capacidad de regular el</p>	<p>Autocontrol (TERMCAT)</p> <p>Regulació de les pròpies emocions, desitjos i accions, mitjançant un esforç voluntari i conscient que evita respostes impulsives. (Ciències Socials i Ciències de la salut)</p>	<p>Automonitoreo ((American Psychological Association, 2010) Autorregulación</p> <p>Autoevaluación f. Evaluación que alguien hace de sí mismo o de algún aspecto o actividad propios. (RAE)</p>	<p>Self-monitoring → Autocontrol (linguee) Autovigilància (linguee)</p>

	<p>comportamiento para adaptarse a las situaciones sociales. Las personas preocupadas por su autopresentación expresiva (ver gestión de impresiones) tienden a monitorear de cerca a su audiencia para garantizar apariciones públicas apropiadas o deseadas. Los automonitores tratan de entender cómo los individuos y los grupos percibirán sus acciones. Algunos tipos de personalidad comúnmente actúan espontáneamente (automonitores bajos) y otros son más propensos a controlar y ajustar conscientemente su comportamiento a propósito (automonitores altos).</p>			
--	---	--	--	--

*Nota del doctorant: la proposta OMS 2003 no posa nom a aquesta habilitat que es defineix com "Skills for Increasing Personal Confidence and Abilities to Assume Control, Take Responsibility, Make a Difference, or Bring About Change". Per a harmonitzar-la amb la resta d'habilitats, després d'un estudi permenoritzat dels conceptes que la configuraven es va proposar de dir-li AUTOCONEIXEMENT fet que va ser proposat i aprovat pel grup d'experts.

SKILL	
<p>Conocimiento de sí mismo - 1993-94</p>	<p>Implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Desarrollar un mayor conocimiento de nosotros mismos nos ayudará a reconocer los momentos en que estamos preocupados o nos sentimos tensionados. A menudo este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás. (WHO, 1993)</p> <p>Self-awareness includes our recognition of ourselves, of our character, of our strengths and weaknesses, desires and dislikes. Developing self-awareness can help us to recognize when we are stressed or feel under pressure. It is also often a prerequisite for effective communication and interpersonal relations, as well as for developing empathy for others. (WHO, 1994)</p>
<p>Conceptos</p>	<p>Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada</p>
<p>AUTOCONOCIMIENTO (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>No trobat</p>
<p>(Dorsch, 1985)</p>	<p>AUTOCONOCIMIENTO → Orientación del conocimiento al propio yo. Se trata de estudiar el sí mismo como representación configurada y duradera en la experiencia del individuo en sus peculiaridades (ser, conducta, predisposiciones, capacidades, actitudes, motivaciones).</p>
<p>(Bloch et al., 1996)</p>	<p>No trobat</p>

<p>AUTOCONFIANZA (Personal Confidence – Self Confidence) (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Confianza propia (self-confidence) → autoafirmación, o confianza en las propias capacidades, facultades y juicio. Dado que se considera muy comúnmente como un rasgo positivo de la personalidad, la exhortación o el fomento de la confianza propia suele ser una meta mediata o fina en el tratamiento psicoterapéutico.</p>
<p>(Dorsch, 1985)</p>	<p>AUTOCONFIANZA → sentimiento basado en fuerte consciencia del propio poder para afrontar las posibles dificultades. En el sentimiento del propio poder ingenuo y exagerado, la autoconfianza descansa en la inadvertencia de los obstáculos reales (Lersh) Pero la probabilidad de éxito subjetivo no se puede explicar según Heckhausen (1980), solo por el autoconcepto de la capacidad; deben combinarse con ciertos parámetros de motivación específica. La autoconfianza extendida a la acción moral tiene su fundamento en el SENTIMIENTO DEL PROPIO VALOR. La AUTOSEGURIDAD es un concepto afín a la autoconfianza que se utiliza en la terapéutica de la conducta.</p> <p>SENTIMIENTO DEL PROPIO VALOR. Según Lersh, es junto con el sentimiento del propio poder y de satisfacción un estado de ánimo estacionario de la mismidad (sí mismo) con el que el hombre se siente portador de un valor. Su negación es el sentimiento de inferioridad. Según Rogers la estimación positiva del propio valor es la AUTOESTIMA POSITIVA CONDICIONADA.</p> <p>AUTOSEGURIDAD - AUTOAFIRMACIÓN (assertiveness, self-assertion) → la capacidad de reaccionar en determinados conflictos microsociales sin angustia, con una conducta adecuada. Se denomina también “competencia social” y se ha introducido como contrapuesta a la “angustia social” en la terapéutica de la conducta.</p>
<p>(Bloch et al., 1996)</p>	<p>No trobat</p>
<p>AUTOCONSCIENCIA (Self-awareness) (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Autoconsciencia Objetiva (Objective Self-awareness) → estado que refleja una atención concentrada en uno mismo en la que la persona reconoce sus limitaciones y la disparidad existente entre el yo ideal y el yo real. La autoconsciencia objetiva suele ser una parte necesaria de la AUTORREGULACION.</p> <p>AUTORREGULACIÓN (self-regulation) → control del propio comportamiento mediante el uso del automonitoreo (llevar un registro del comportamiento), la autoevaluación (evaluar la información obtenida durante la autovigilancia) y el autorreforzamiento (recompensarse por el comportamiento apropiado o por alcanzar una meta). En la Terapia Conductual, se hace mucho hincapié en los procesos autorregulatorios.</p>
<p>(Dorsch, 1985)</p>	<p>Consciencia del yo → conocimiento de sí mismo como sujeto de la vivencia. Consciencia del objeto → conocimiento que tiene el yo del objeto de la vivencia. Vivencia del yo entorno al objeto representado. Implica una relación entre sujeto y objeto. Consciencia de sí mismo → conocimiento que la conciencia tiene de sí misma. En contraposición a la vivencia del mundo exterior, vivencia de la unidad y de la pertenencia a sí mismo del yo personal.</p>
<p>(Bloch et al., 1996)</p>	<p>No trobat</p>
<p>AUTOCONTROL (Self control) (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Capacidad para dominar el propio comportamiento (manifiesto, encubierto, emocional o físico) y limitar o inhibir los propios impulsos. En las circunstancias en que una ganancia de corto plazo se enfrenta a una pérdida en el largo plazo o a una mayor ganancia en el largo plazo, es la capacidad para optar por el resultado de largo plazo.</p>

	<p>Control interno i control externo →LOCUS CONTROL</p> <p>LOCUS CONTROL (locus of control) → constructo que se utiliza para categorizar las orientaciones motivacionales básicas de las personas y sus percepciones de cuánto control tienen sobre las condiciones de su vida. Las personas con un locus de control externo tienden a comportarse en respuesta a circunstancias externas y a percibir que los resultados de su vida surgen de factores fuera de su control. Las personas con locus de control interno tienden a comportarse en respuesta a estados e intenciones internas y a percibir que los resultados de su vida surgen del ejercicio de su propia agencia y sus capacidades.</p>
(Dorsch, 1985)	No trobat
(Bloch et al., 1996)	No trobat
<p>AUTOESTIMA (Self-esteem) (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Grado de percepción de las cualidades y características contenidas en el propio AUTOCONCEPTO como positivas. Refleja la autoimagen física de la persona, la visión de sus logros, capacidades y valores y el éxito que percibe al vivir de acuerdo con ellos, lo mismo que las formas en que los demás perciben y responden a esa persona. Cuanto más positiva sea la percepción acumulada de estas cualidades y características, más elevada será la propia autoestima. Se considera que un grado elevado o razonable de autoestima es un ingrediente importante de la salud mental, mientras que una baja autoestima y sentimientos de falta de valores son síntomas depresivos comunes.</p> <p>AUTOCONCEPTO (Self-concept) → concepción y evaluación que uno hace de sí mismo y que incluye características, cualidades y habilidades psicológicas y físicas. El autoconcepto contribuye a la sensación de identidad del individuo en el tiempo y depende en parte de la esquematización inconsciente de yo (véase ESQUEMA, AUTOIMAGEN Y AUTOPERCEPCION)</p> <p>ESQUEMA (Shema) (2) → perspectiva o premisa que un individuo tiene de sí mismo, de los demás o del mundo y que perdura pese a la realidad objetiva.</p> <p>AUTOIMAGEN (self-image) → visión o concepto de uno mismo. La autoimagen es un aspecto crucial de la personalidad que puede determinar el éxito de las relaciones y generar una sensación de bienestar general. Una autoimagen negativa suele ser la causa de disfunciones y comportamientos personalmente abusivos, contraproducentes o destructivos.</p> <p>AUTOPERCEPCION (self-perception) → visión que tiene una persona de sí misma o de cualquiera de los atributos mentales o físicos que constituyen al yo. Esta visión puede comprender autoconocimientos genuinos o varios grados de distorsión. También llamada percepción personal. Véase YO PERCIBIDO, AUTOCONCEPTO.</p> <p>YO PERCIBIDO (perceived self) → valoración <u>subjetiva</u> de las cualidades personales que uno atribuye al yo.</p>
(Dorsch, 1985)	AUTOIMAGEN-AUTOCONCEPTO → los conocimientos y sentimientos que el individuo tiene sobre SÍ MISMO. Se origina tanto en la AUTOOBSERVACIÓN de las propias vivencias y acciones como en las diversas formas de juicio ajeno (alabanza, censura, recompensa y castigo). Lo segundo conduce también a la autoimagen ideal y a la discrepancia con el IDEAL DEL YO.

	<p>SI MISMO → expresión alusiva al hecho de que, al mismo tiempo que el sujeto vivencial es consciente de su propia vivencia, se convierte a sí mismo en objeto.</p> <p>AUTOOBSERVACION → Introspección o atención dirigida conscientemente a procesos y estados psíquicos para comprobar y describir las diversas fases del curso de los procesos psíquicos y la pluralidad de sus contenidos.</p> <p>IDEAL DEL YO → el modelo e imagen ideal de sí mismo que la persona proyecta partiendo de sus experiencias subjetivas y enriquecidas con sus aspiraciones y expectativas. El psicoanálisis considera paralelamente la idea del yo i el súper yo.</p>
(Bloch et al., 1996)	<p>AUTOESTIMA → Valor personal, competencia, que un individuo asocia a la imagen de sí mismo.</p> <p>La autoestima puede estar fundada en la elección del sujeto de normas exteriores, sobre las que constata si puede ser o no capaz de alcanzarlas. También puede desprenderse de la comparación entre varias imágenes de sí mismo que coexisten en el mismo sujeto; el Yo actual por un lado y, por otro lado, El Yo ideal, el Yo que debería ser, la imagen que el sujeto supo que de él tienen algunas personas que lo conocen.</p>
<p>AUTOEVALUACION (Self-evaluation or Self assessment) (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>Descrito dentro del concepto de AUTORREGULACION → a autoevaluación (evaluar la información obtenida durante la autovigilancia).</p>
(Dorsch, 1985)	No trobat
(Bloch et al., 1996)	En determinadas pruebas psicológicas, evaluación efectuada por el propio sujeto de tal o cual aspecto de sus intereses, de su personalidad, de sus actitudes, etc.
<p>AUTOMONITOREO (Self-monitoring) (American Psychological Association, 2010)</p>	<p>2 – Rasgo de la personalidad que refleja la capacidad para modificar el propio comportamiento en respuesta a presiones, oportunidades y normas situacionales. Quienes tienen un grado elevado de monitoreo personal por lo general están más a tono con la exigencia de la situación, en tanto que quienes tienen un grado bajo de monitoreo personal suelen estar más a tono con sus sentimientos internos.</p>
(Dorsch, 1985)	No trobat
(Bloch et al., 1996)	No trobat
Definició proposada	<p>AUTOCONeixEMENT és la capacitat de reconèixer el nostre ser, caràcter, forma de ser i actuar, fortaleces i debilitats, gustos i disgustos. L'autoconeixement inclou consciència de l'existència d'un mateix (1) i d'un mateix en relació amb l'entorn. Suposa construir una imatge pròpia d'un mateix (2), fer-ne una valoració i reconèixer-se pel que un és (3). Implica fer una valoració, positiva o negativa, d'un mateix (4), que permet valorar les pròpies capacitats per superar els reptes de la vida (5) i, per tant, interactuar amb el món. La capacitat d'avaluar el propi comportament (6) permet aprofundir en l'autoconeixement i permet millorar la capacitat de modificar (7) i controlar el nostre comportament (8).</p>
Notes	<p>(1)Autoconsciència / Self-awareness, (2)Autoimatge / Self-image, (3)Autoconcepte / Self-concept, (4)Autoestima / Self-esteem, (5)Autoconfiança / Personal Confidence – Self Confidence (6)Autoavaluació – Autovigilància / Self-evaluation or Self-assessment, (7)Autoregulació – Automonitoreig / Self-monitoring, (8)Autocontrol / Self-control.</p>

GROUP	COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS		
	English	Català	Castellano
SKILL	MANAGING FEELINGS	GESTIÓ DE LES EMOCIONS	GESTION DE LA EMOCIONES
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> Managing anger Dealing with grief and anxiety Coping with loss, abuse, and trauma 	<ul style="list-style-type: none"> Gestió de la ira Encarar la tristesa i l'ansietat Afrontar la pèrdua, l'abús i el trauma 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión de la ira Manejo de la tristeza y la ansiedad Afrontar la pérdida, el abuso y el trauma
Manage (managing)	<p>Manage 2. Succeed in surviving or in achieving something despite difficult circumstances. (Oxford) Synonym: cope - to deal successfully with something difficult (Oxford) Cope - to deal successfully with or handle a situation; manage (Collins) 2.1 Succeed in achieving or producing (something difficult) 2.2 Succeed in dealing with or withstanding (something)</p> <p>Management 1. The process of dealing with or controlling things or people (Oxford) 2. The technique, practice, or science of managing, controlling or dealing with ⇒ ^{anger} management (Collins)</p>	<p>Manejar (IEC) 1.3. <i>Saber manejar la ironía.</i> Saber usar-la oportunament.</p> <p>Gestió – gestionar (IEC) 1 v. tr. [LC] Portar o dirigir els afers (d'una societat industrial o mercantil, d'una empresa, etc.). 2 v. tr. [LC] Fer gestions per aconseguir (alguna cosa). <i>Gestionar una subvenció.</i></p> <p>Cope → Batallar amb Deal with → encarregar-se, tractar amb, encarar</p>	<p>Manejar (RAE) 2. Usar, utilizar, aunque no sea con las manos.</p> <p>Manejárselas 1. loc. verb. coloq. Desenvolverse con habilidad en los asuntos diarios.</p> <p>Gestión – gestionar (RAE) 3. Manejar o conducir una situación problemática.</p> <p>Cope → lidiar con</p>
Feelings	<p>Feeling (Oxford) 1 An emotional state or reaction. 1.1 feelings The emotional side of someone's character; emotional responses or tendencies to respond. 1.2 Strong emotion..</p>	<p>Sentiment – (Termcat)</p> <p>1 -Experiència subjectiva de l'emoció, estable i més o menys duradora. (Ciències Socials – Orientació psicopedagògica. Educació Emocional)</p> <p>2 - Experiència subjectiva de l'emoció, estable i més o menys duradora, que no va acompanyada de símptomes somàtics emocionals. (Ciències de la salut. Funcionalisme psíquic: conceptes generals i alteracions patològiques)</p>	<p>Sentimiento – (RAE)</p> <p>Estado afectivo del ánimo</p>
Anger	Anger (Oxford)	Ira (IEC)	Ira (RAE)

	<p>1. A strong feeling of annoyance, displeasure, or hostility Anger (Cambridge)</p> <p>1. A strong feeling that makes you want to hurt someone or be unpleasant because of something unfair or unkind that has happened:</p>	<p>1 1 Violenta irritació contra algú o alguna cosa. 2] Emoció bàsica que se sol manifestar amb una forta descàrrega del sistema nerviós autònom, sovint acompanyada d'activitats somàtiques agressives.</p>	<p>1. Sentimiento de indignación que causa enojo. 2. Apetito o deseo de venganza. 4. Repetición de actos de saña, encono o venganza.</p>
Dealing with	<p>Deal (Oxford)</p> <p>3 (deal with) Take measures concerning (someone or something), especially with the intention of putting something right</p> <p>3.1 Cope with or control (a difficult person or situation)</p>	<p>Resoldre (IEC)</p> <p>4.Desfer (una dificultat), donar solució (a un dubte), trobar la solució (d'un problema, d'una qüestió). Resoldre un problema.</p> <p>Ocupar-se de (IEC)</p> <p>4 3 Dedicar-se a algú o alguna cosa. 5 Emprar (un espai de temps) a fer alguna cosa.</p>	<p>Resolver (RAE)</p> <p>1. Solucionar un problema, una duda, una dificultad o algo que los entraña. 2. Decidir algo o formar la idea o el propósito firme de hacerlo.</p> <p>Lidiar con algo (RAE)</p> <p>2. Batallar, pelear. 3. Hacer frente a alguien, oponérsele</p> <p>Ocuparse (RAE)</p> <p>10. Poner la consideración en un asunto o negocio. 11. Asumir la responsabilidad de un asunto, encargarse de él.</p>
Grief	<p>Grief (Oxford)</p> <p>1- grief (over/at something) a feeling of great sadness, especially when somebody dies</p>	<p>Tristesa → trist (IEC)</p> <p>1 1 Que està en un estat d'ànim en què no sent cap goig o alegria, mancat d'alegria.</p>	<p>Tristeza - triste (RAE)</p> <p>1. Afligido, apesadumbrado.</p>
Anxiety	<p>Anxiety (Oxford)</p> <p>1- A feeling of worry, nervousness, or unease about something with an uncertain outcome 2- Strong desire or concern to do something or for something to happen</p>	<p>Ansietat (IEC)</p> <p>1 Viva inquietud a propòsit d'un esdeveniment futur o incert. 2. En medicina, estat d'intranquil·litat i d'agitació amb sensació d'opressió al cor. 3 Pertorbació psíquica caracteritzada per un estat d'extrema inseguretat i inquietud.</p>	<p>Ansiedad (RAE)</p> <p>1. Estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo.</p>
Coping with	<p>Cope</p> <p>1- to deal successfully with something difficult (Oxford) 2- to deal successfully with or handle a situation; manage (Collins)</p>	<p>Afrontar (IEC)</p> <p>2 Fer cara (a algú o a alguna cosa), resistir sense acovardir-se.</p>	<p>Enfrentarse – afrontar (RAE)</p> <p>3. Hacer cara a un peligro, problema o situación comprometida.</p>
Loss	<p>Loss Oxford)</p> <p>1.2 The feeling of grief after losing someone or something of value</p>	<p>Pèrdua –dol</p> <p>1 Aflicció causada per la mort d'una persona estimada i, en general, per una gran desgràcia.</p>	<p>Pérdida (RAE)</p> <p>1. Dicho de una persona: Dejar de tener, o no hallar, aquello que poseía, sea por culpa o</p>

	1.3 A person who or thing that is badly missed when lost		descuido del poseedor, sea por contingencia o desgracia. 8. Padecer un daño, ruina o disminución en lo material, inmaterial o espiritual. Duelo (RAE) 1. Dolor, lástima, aflicción o sentimiento.
Abuse	Abuse (Oxford) 1- the use of something in a way that is wrong or harmful: alcohol/drug/solvent abuse 2. Unfair, cruel or violent treatment of somebody: child abuse sexual abuse	Abusar (IEC) 1. Fer mal ús, fer un ús excessiu.	Abuso - abusar (RAE) 2. Hacer objeto de trato deshonesto a una persona de menor experiencia, fuerza o poder.
Trauma	Trauma Oxford 1- A mental condition caused by severe shock, especially when the harmful effects last for a long time 2- An unpleasant experience that makes you feel upset and/or anxious	Trauma (IEC) 2a. Experiència que causa una pertorbació neuropsíquica posterior. 2b. Pertorbació neuropsíquica causada per un trauma. 3a. Esdeveniment històric de ruptura amb l'estat establert, que causa commoció social.	Trauma (RAE) 1. Choque emocional que produce un daño duradero en el inconsciente. 2. Emoción o impresión negativa, fuerte y duradera.

SKILL	
Gestión de las emociones - 1993-94	<p>Manejar emociones nos ayuda a reconocer nuestras emociones y las de otros, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento, y a responder a ellas de forma apropiada. Las emociones intensas, como la ira o la tristeza, pueden tener efectos negativos en nuestra salud si no respondemos a ellas de manera adecuada. (WHO, 1993)</p> <p>Coping with emotions involves recognizing emotions in ourselves another, being aware of how emotions influence behavior, and being able to respond to emotions appropriately. Intense emotions, like anger o sorrow can have negative effects on our health if we do not react appropriately. (WHO, 1994)</p>
CONCEPTOS	
Sentimiento - feelings (American Psychological Association, 2010)	<p>Experiencia fenomenológica autoconterida. Los sentimientos son subjetivos, evaluativos e independientes de la modalidad sensorial de las sensaciones, pensamientos o imágenes que los provocan. Son inevitablemente evaluados como agradables o desagradables, pero pueden tener cualidades intrapsíquicas más específicas, de modo que, por ejemplo, el TONO AFECTIVO del miedo se experimenta como distinto al de la ira.</p> <p>La característica central que distingue los sentimientos de las experiencias intrapsíquicas cognitivas, sensoriales o perceptuales es la conexión del AFECTO CON LA VALORACIÓN. Los sentimientos difieren de las EMOCIONES en el hecho de que son puramente mentales, mientras que las emociones están diseñadas para interactuar con el mundo.</p>
(Dorsch, 1985)	Lo que significa en el lenguaje de la psicología se comprende enumerando algunos de los sentimientos: alegría, enojo, compasión, aversión, etc.

	<p>Lersh establece una división de los sentimientos. Distingue los sentimientos vitales (dolor, placer, aburrimiento, fastidio, alegría, tristeza, admiración, espanto, etc.), sentimientos del yo individual (conservación, egoísmo, venganza, prepotencia) y sentimientos transitivos (sociales, noéticos, de deber, de exoneración).</p> <p>Propiedades formales:</p> <p>Subjetividad: los sentimientos son vividos como estados del yo, a diferencia de los contenidos de percepciones en los que se vivencia algo objetivo, algo que está fuera del sujeto.</p> <p>Universalidad. Como criterio del sentimiento, significa que éste no está ligado a estímulos y órganos sensoriales específicos. El sentimiento no puede localizarse en ninguna parte del cuerpo.</p> <p>Actualidad del sentimiento: el hecho de no presentarse nunca como mera imagen evocada, sino que incluso en el recuerdo, es vivido como actual, como sentidos en aquel mismo momento. Sin embargo, esta última propiedad no es reconocida por todos.</p>
(Bloch et al., 1996)	No trobat
Emoción - emotion (American Psychological Association, 2010)	<p>Patrón complejo de reacción que incluye elementos experienciales, conductuales y fisiológicos, por medio de los cuales el individuo intenta lidiar con una cuestión o suceso personalmente significativo. La cualidad específica de la emoción (p.ej. TEMOR, VERGÜENZA) es determinada por la relevancia específica del evento. Por ejemplo, si la trascendencia implica amenaza, es probable que se genere miedo; si involucra desaprobación de los demás, es probable que se genere vergüenza. La emoción por lo general implica SENTIMIENTO, pero difiere de éste por tener un compromiso manifiesto o implícito con el mundo.</p>
(Dorsch, 1985)	→sentimiento
(Bloch et al., 1996)	<p>Constelación de respuestas de fuerte intensidad que incluye manifestaciones expresivas, fisiológicas y subjetivas típicas. Emociones primarias: alegría, interés-excitación, sorpresa, tristeza, cólera, miedo, disgusto, desprecio y vergüenza.</p>
Ira - anger (American Psychological Association, 2010)	<p>Emoción caracterizada por tensión y hostilidad que surgen de la frustración, el daño (real o imaginario) causado por otro, o de la percepción de una injusticia. Puede manifestarse en conductas diseñadas para eliminar el objeto de la ira (p. ej. determinada acción) o en conductas diseñadas meramente para expresar la emoción (p. ej. maldecir). La ira es distinta de la AGRESION, (aunque es un activador importante de la misma), que es la conducta que tiene el propósito de dañar a alguien o algo. A pesar de su relación de influencia mutua, la ira no es necesaria ni suficiente para que ocurra la agresión.</p>
(Dorsch, 1985)	Sentimiento de la vida (literal, página 425)
(Bloch et al., 1996)	No trobat
Tristeza – sadness (American Psychological Association, 2010)	<p>Estado emocional de desdicha, que va en términos de ansiedad de leve a extrema y que generalmente se debe a la pérdida de algo que es sumamente valioso, por ejemplo, por la ruptura o pérdida de una relación. La tristeza persistente es uno de los dos síntomas definitorios de un EPISODIO DE DEPRESIÓN MAYOR, el otro es la ANHEDONIA.</p>
(Dorsch, 1985)	<p>Hay en la tristeza un sentimiento de opresión y de vacío. Lersrch destaca la “oscuridad” interior de la tristeza que contrapone a la “luminosidad” que se experimenta en la vivencia de alegría. Se ha descrito la tristeza como abatimiento, vacío en la vida, inclinación a la noche y a la muerte. Se refieren todas estas descripciones a “la no consecución de la aspiración a hallar un sentido en el mundo, un sentido en el que pueda apoyarse la existencia y obtener su plenitud”. La existencia se encuentra en la tristeza ante la ausencia de sentido -> Melancolía.</p>
(Bloch et al., 1996)	No trobat

Ansiedad (American Psychological Association, 2010)	Emoción que se caracteriza por la aprensión y síntomas somáticos de tensión en que un individuo anticipa un peligro, catástrofe o desgracia inminente. El cuerpo a menudo se moviliza para enfrentar la amenaza percibida: los músculos se tensan, la respiración se acelera y el corazón late con mayor rapidez. La ansiedad puede distinguirse del TEMOR a nivel tanto conceptual como fisiológico, aunque ambos términos se usan a menudo como sinónimos. La primera se considera una respuesta desproporcionada a una amenaza vaga y no identificada, mientras el segundo es una respuesta apropiada a una amenaza específica y claramente identificable.
(Dorsch, 1985)	No trobat
(Bloch et al., 1996)	Estado emocional de tensión nerviosa, de miedo intenso, mal diferenciado y, a menudo, crónico. La diferencia entre miedo y ansiedad es cuestión de grado y, sobre todo, de cognición.
Pérdida – Duelo (American Psychological Association, 2010)	Pérdida → no trobat Duelo – <i>bereavement</i> → sentimiento de pérdida, en especial por la muerte de un amigo o un ser querido. La persona en duelo puede experimentar dolor y aflicción emocional (DOLOR: DOLOR TRAUMÁTICO) y puede expresar o no su aflicción a otros (LUTO, DUELO PRIVADO).
(Dorsch, 1985)	Pérdida → no trobat Duelo → en general, una forma de reaccionar a la pérdida de una persona o un objeto. Freud subrayó la diferencia entre el duelo normal, duelo patológico (en el que el afectado suele considerarse culpable de la pérdida y, por ello, amenazado) y la melancolía (como identificación del yo con el objeto perdido). El duelo tiende a la superación.
(Bloch et al., 1996)	Duelo → estado de pérdida de un ser querido que se acompaña de angustia y de dolor moral, pudiendo ocasionar una verdadera reacción depresiva y que necesita un trabajo intrapsíquico, llamado “trabajo de duelo” (S. Freud) para ser recuperado.
Abuso (American Psychological Association, 2010)	1. Interacciones en que una persona se comporta de manera cruel, violenta, degradante o entrometida hacia otra persona o animal. El término implica más a menudo maltrato físico, pero también incluye maltrato sexual y psicológico (emocional). 2 ABUSO DE SUSTANCIAS (substance abuse) patrón de consumo compulsivo de sustancias que se manifiesta por consecuencias sociales, ocupacionales, legales o interpersonales, adversas, recurrentes y significativas, como ausencia repetida del trabajo o la escuela, arrestos y dificultades conyugales. En el DS-IV-TA se identifican nueve clases de drogas que se asocian con el abuso: alcohol, anfetaminas, marihuana, cocaína, alucinógenos, inhalantes, opioides, fenciclidinas y sedantes, hipnóticos o ansiolíticos. A este diagnóstico se adelanta el diagnóstico de DEPENDENCIA DE SUSTANCIAS: si coinciden los criterios del abuso de sustancias y la dependencia de sustancias, solo se da el último diagnóstico.
(Dorsch, 1985)	Uso exagerado, especialmente de placeres, medicamentos, estupefacientes, etc.
(Bloch et al., 1996)	Abuso Sexual → Malos tratos que implican atentados a la zona genital.
Trauma (American Psychological Association, 2010)	Suceso en el que una persona es testigo o experimenta una amenaza a su propia vida o a su seguridad física o a la de otros y en el cual experimenta temor, terror o impotencia. El suceso también puede ocasionar DISOCIACIÓN, confusión y una pérdida de la sensación de seguridad. Los sucesos traumáticos ponen en entredicho la visión que el individuo tiene del mundo como un lugar justo, seguro y predecible. Los traumas que se deben al comportamiento humano (p. ej. violación, agresión, accidentes tóxicos) por lo común tienen un mayor impacto psicológico que los que son producto de la naturaleza (p. ej. terremotos).
(Dorsch, 1985)	Herida, lesión, contusión. Trauma psíquico: vivencia que aparece de modo brusco y afecta profundamente al individuo. Muchas veces es breve, pero puede ser de larga duración. Se trata de vivencias de espanto, angustia, gran repugnancia, etc. que dejan consecuencias persistentes, como neurosis, desarrollo neurótico, deformación caracterial...

(Bloch et al., 1996)	Acontecimiento sufrido por un individuo que experimenta un golpe afectivo y emocional muy fuerte, poniendo en peligro su equilibrio psicológico y provocando a menudo una descompensación de tipo psicótico o neurótico o diversas somatizaciones.
----------------------	--

Definició proposada	La Gestió de les emocions i sentiments és la capacitat de reconèixer, interpretar, balancejar i modelar apropiadament les nostres emocions i sentiments. Implica prendre consciència de com les nostres emocions i sentiments responen a la interacció amb el món i com influeixen en la nostra vida personal i social. Requereix també reconèixer, interpretar i tractar apropiadament amb les dels altres.
Notes	No
Observacions	No

GROUP	COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS		
	English	Català	Castellano
SKILL	MANAGING STRESS	GESTIÓ DE L'ESTRÈS	GESTION DEL ESTRES
WHO definition	<ul style="list-style-type: none"> • Time managing • Positive thinking • Relaxation techniques 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestió del temps • Pensament positiu • Tècniques de relaxació 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Pensamiento positivo • Técnicas de relajación
Manage (managing)	<p>Management →manage 2. Succeed in surviving or in achieving something despite difficult circumstances. (Oxford) Synonym: cope - to deal successfully with something difficult (oxford) Cope - to deal successfully with or handle a situation; manage (Collins) 2.1 Succeed in achieving or producing (something difficult) 2.2 Succeed in dealing with or withstanding (something)</p> <p>Management 1. The process of dealing with or controlling things or people (Oxford) 2. The technique, practice, or science of managing, controlling or dealing with ⇒ ^{anger} management (Collins)</p>	<p>Manejar (IEC) 1.3. <i>Saber manejar la ironia.</i> Saber usar-la oportunament.</p> <p>Gestió – gestionar (Larroure) 1 Fer les gestions o els tràmits necessaris per aconseguir o per resoldre una cosa.</p>	<p>Manejar (RAE) 2. Usar, utilizar, aunque no sea con las manos.</p> <p>Gestión – gestionar (RAE) 3. Manejar o conducir una situación problemática.</p> <p>Manejar → tr. Usar algo con las manos. tr. Usar, utilizar, aunque no sea con las manos. tr. Gobernar los caballos. tr. Gobernar, dirigir. El agente manejó esta pretensión. El criado maneja a su amo. U. t. c. prnl. Luciano se manejó bien en este negocio. tr. Am. y Guin. conducir (ll guiar un automóvil). prnl. Moverse con cierta soltura después de haber tenido algún impedimento. Manejárselas loc. verb. coloq. Desenvolverse con habilidad en los asuntos diarios. Lidiar con → tr. Burlar al toro esquivando sus acometidas según las reglas de la tauromaquia hasta darle muerte. U. t. c. prnl. intr. Batallar, pelear. intr. Hacer frente a alguien, oponérsele. U. t. c. tr. intr. Tratar, comerciar con una o más personas que causan molestia y ejercitan la paciencia. U. t. c. tr. intr. desus. Pleitear, litigar.</p>

Stress	A state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or demanding circumstances. (òxford) 'he's obviously under a lot of stress' in combination 'stress-related illnesses' 2.1count noun Something that causes a state of strain or tension.	Estrès (Termcat) Estat de tensió de l'organisme provocat per una situació d'amenaça o d'agressió fisiològica, psíquica, etc. (Ciències de la salut, Funcionalisme psíquic: conceptes generals i alteracions patològiques)	
Time	(Oxford) 1- What is measured in minutes, hours, days, etc. 2- The time when something happens or when something should happen 3- Time (to do something) an amount of time; the amount of time available to work, rest, etc. 4- An occasion when you do something or when something happens	Temps 1 Durada o part de l'existència que pot expressar-se amb una unitat de mesura, com ara els mesos, els dies o les hores.	Tiempo
Positive thinking	(Oxford) The practice or result of concentrating one's mind affirmatively on the good and constructive aspects of a matter so as to eliminate negative or destructive attitudes and emotions.	Pensament Positiu	Pensamiento Positivo
Relaxation techniques	An exercise or procedure intended to have a calming or relaxing effect, such as meditation, massage, etc.	Relaxació	Relajación

SKILL	
Gestión del estrés - 1993-94	La habilidad para manejar las tensiones nos ayuda a reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestras vidas, a nuestra capacidad de responder a ellas para controlar los niveles de estrés, a realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, por ejemplo, haciendo cambios en nuestro entorno físico, en nuestro estilo de vida y aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no nos generen problemas de salud. (WHO, 1993) Coping with stress is about recognizing the sources of stress in our lives, recognizing how this affects us, and acting in ways that help to control our levels of stress. This may mean that we take action to reduce the sources of stress, for example, by making changes to our physical environment or lifestyle. Or it may mean learning how to relax, so that tensions created by unavoidable stress do not give rise to health problems. (WHO, 1994)
CONCEPTOS	Definiciones conceptuales a partir de bibliografía especializada
Stress (American Psychological Association, 2010)	Estado de respuesta psicológica o fisiológica a fuerzas o sucesos internos o externos que comprende cambios que afectan casi en todos los sistemas del cuerpo. Por ejemplo, puede manifestarse por medio de palpitaciones, sudoración, resequedad de la boca, acortamiento de la respiración, inquietud, aceleramiento del habla, aumento de las emociones negativas (si ya se experimentan) y duración mucho

	<p>más prolongada del cansancio. El estrés grave se manifiesta por medio del SINDROME DE ADAPTACION GENERAL. Al ocasionar estos cambios en la mente y el cuerpo, el estrés contribuye de forma directa a los trastornos y las enfermedades psicológicas y fisiológicas y afecta la salud mental y física, lo que reduce la calidad de vida.</p> <p>Stress negativo o distrés (distress) →</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La respuesta negativa al estrés que involucra niveles excesivos de estimulación: un tipo de estrés que resulta del hecho de ser abrumado por las demandas, pérdidas o amenazas percibidas. Tiene efectos nocivos porque genera inadaptación física o psicológica y plantea graves riesgos a la salud de los individuos. Este suele ser el significado pretendido de la palabra ESTRES. Compare con EUSTRES. 2. Estado emocional negativo en que la calidad específica de la emoción no se especifica o no puede identificarse. Por ejemplo, la ANSIEDAD ANTE LOS EXTRAÑOS, que muestran los infantes puede designarse de manera más apropiada como distrés ante los extraños porque la conducta negativa del niño, por lo general llanto, no permite una identificación más específica de la emoción <p>Eustrés (eustress) → la respuesta al estrés positivo que involucra niveles óptimos de estimulación; un tipo de estrés que resulta de tareas difíciles pero alcanzables y disfrutables o que valen la pena (p. ej. participar en un evento atlético, dar un discurso). Tiene un efecto benéfico al generar un sentido de satisfacción o logro y facilitar el crecimiento, el desarrollo, el dominio y altos niveles de desempeño.</p>
(Dorsch, 1985)	Voz inglesa que significa esfuerzo, tensión, acentuación, y se emplea en fisiología y psicología con el sentido general de sobrecarga impuesta al individuo, rango un estado de tensión exagerada.
(Bloch et al., 1996)	“Toda respuesta del organismo consecutiva a cualquier pedido o solicitud ejercidas sobre este organismo” H. Seyle 1976. “Estado de tensión agudo del organismo obligado a movilizar sus defensas para hacer frente a una situación amenazante” J. Delay.
Positive Thinking (American Psychological Association, 2010)	No trobat
(Dorsch, 1985)	No trobat
(Bloch et al., 1996)	No trobat
Relajación - Relaxation (American Psychological Association, 2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abatimiento de la intensidad, el vigor, la energía o la tensión que da por resultado tranquilidad de la mente, el cuerpo o ambos. 2. Regreso de un músculo a su condición de descanso tras un periodo de contracción – relajar.
(Dorsch, 1985)	Estado breve (fásico) o largo (tónico) de actividad metabólica, nerviosa y consciente, reducida. Se puede medir y definir en el plano subjetivo-verbal, fisiológico y motor. Tales estados no se equiparan con las fases del sueño. Se acompañan de conducta vigilante, aunque también las fases de sueño se viven subjetivamente como relajantes. La relajación muscular, autónoma y subjetiva no se correlacionan.
(Bloch et al., 1996)	Fisiología: Aflojamiento, descanso voluntario del tono muscular. Psiquiátrica: Método terapéutico que, con la ayuda de técnicas bien definidas que producen un estado de descanso muscular, más o menos voluntario, intenta reducir la tensión, la ansiedad, el desequilibrio emocional de un sujeto, actuando específicamente, sobre la actividad miotónica y el sistema neurovegetativo.

Definició proposada	La Gestió de l'estrès és la capacitat de reconèixer, analitzar i respondre a aquells aspectes de les nostres vides: feina, vida domèstica, relacions interpersonals... que ens suposen un repte o amenaça i que ens generen tensions. Inclou saber organitzar el temps, tenir un pensament positiu i saber relaxar-se en situacions que generen tensió.
Notes	No
Observacions	No

13. ANNEX 3: TAULES DE RESULTATS DE RECERCA BIBLIOGRÀFICA PER A CADA HABILITAT

Comunicació interpersonal

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd el seleccionats.

Base de dades	PsyINFO -APA				Pubmed – MEDLINE				Dialnet			
Paraules clau	Communication → 429.624 Interpersonal communication → 17.828				Communication → 228.204 (Title/abstract) Interpersonal communication → 1.410				Comunicación → 143.181 Comunicación interpersonal → 1.332			
Paraules clau + skills	Interpersonal communication skills → 2.620				Interpersonal communication skills → 391				Comunicación interpersonal habilidades → 399			
Filtres	Abstract Any → >2000 Human Adolescents English				Any → >2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (títol/abstrac...)			
Paraules clau + skills + filtres + ...	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala
Articles identificats	2	5	3	5	155	134	34	141	69	17	8	39
	15				464				133			
Revisats a lectura resum	610											
Revisats a text complet	17											
Qüestionaris identificats	7											
Qüestionaris seleccionats	2											
Observacions												

Qüestionaris

Any	Autor (cita)	Títol	Definició de l'habilitat a l'article / qüestionari	Abreviatura Test	Basat en / any	Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
2002	(Rees et al., 2002)	The development of a scale to measure medical students' attitudes towards communication skills learning: The Communication Skills Attitude Scale (CSAS)	Busca saber què en pensen els estudiants de medicina sobre aquesta habilitat.	CSAS	Ah-hoc	Sí- No 17 / 35	Sí 26 ítems Pàg. 144	Escala 1 : 0,873 Escala 2: 0,805	No ajustat a la tesi
2006	(Takahashi et al., 2006)	Reliability and validity of communication skills questionnaire (CSQ)	Tres categories Cooperative skills Assertive skills General communication skills	SCQ	Ad hoc	No X=25, 1	No 29 ítems	No	
2015	(Fernández Durán, 2015)	Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos	Parla de facilitadors i afavoridors de la comunicació i de la comunicació verbal i no verbal. Avalua: les competències entre iguals a l'escola -COSOE- i les competències en entorn familiar -COSOF- Més informació pàg. 64	COSOE - COSOF	Ad hoc	Sí	Sí 10 ítems Pàg. 87 Sí 7 ítems Pàg. 90	COSOE 0,78 COSOF 0,68	
2016	(Flores Mamani et al., 2016)	Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad nacional del Altiplano- Puno	La comunicación interpersonal es aquella en la que se enfatiza la relación con el otro, se privilegia la comprensión con el que se habla, no el entendimiento de lo que se dice. Dicha relación es imposible de ser pensada sin personalización, intimidación, empatía y confianza: gesta por tanto una comunicación interpersonal y ésta no tiene que darse necesariamente mediante la proximidad física, sino más bien en la función de una proximidad afectiva que se recrea desde una posición ética (Romeu, 2015)	No nom	Ad hoc	No	Sí Pàg. 7-8	No	
2017	(Hernández-Jorge & De la Rosa, 2017)	Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras	La comunicación interpersonal es un proceso interactivo y bidireccional, que implica la presencia de, al menos, dos participantes que intercambian información, propositivo, en cuanto que es un proceso intencional, multidimensional, ya que la comunicación interpersonal se	HABICOM	Ad hoc	No	Sí 68 ítems Annex	0,95	

			establece en distintos niveles que se relacionan entre sí (verbal, no verbal, informativo, relacional, etc.), irreversible, porque tiene consecuencias en las relaciones, ya que cuando se comunica un mensaje éste deja “huellas” positivas o negativas en el interlocutor, y contextual-relacional, porque la comunicación afecta también a la naturaleza de la relación que se da en un contexto (Gimeno, Anguera, Berzosa y Ramírez, 2006; Hernández-Jorge, 2005; Koprowska, 2008).						
2017	(De Caba-Collado López-Atxurra, 2017)	La & Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años	<p>El diálogo busca explorar con otros “a través” de la “palabra” (logos). Es una práctica que se fundamenta en un marco pluralista que reconoce las opiniones, a veces contrapuestas, de personas con diferentes experiencias y que proporciona herramientas para desarrollar la conciencia y comprensión conjunta de esas diferencias (Bigelow, Elsass y Arndt, 2015). El diálogo se diferencia de la mera conversación, que se produce en contextos informales, así como de la discusión y el debate, que buscan analizar y contraponer distintos puntos de vista, para justificar la propia perspectiva y persuadir (Skidmore, 2006).</p> <p>Saber dialogar es una competencia compleja (Hennessy, 2011; Poliner y Benson, 1997; Rosenberg, 2000; Spiegel, 2006) que supone permitir el silencio y escuchar otras perspectivas, pero también ser consciente de las propias posiciones y argumentar, haciéndose preguntas y cuestionando las propias ideas, con disposición a cambiarlas. Para que haya diálogo es necesario que las personas participantes se respeten, traten de aprender juntos y apoyen sus necesidades (Ungerleider, 2012). En este sentido, se señala la importancia de tener cuidado con los diálogos aparentes, donde las personas se dirigen palabras pero en realidad hablan para sí mismas (Kaplan y Assor, 2012).</p>	No nom	Ad hoc	No - Sí 10 - 14	Sí 10 ítems Pàg. 8	Per factors F1 – 0,69 F2 – 0,61 F3 – 0,55	Interessant per a la tesi

			Algunos autores han detallado los requisitos del diálogo (Barrera y Corso, 2002). En primer lugar, para que el diálogo sea habilidoso es importante el respeto, que implica el conocimiento y manejo de los límites físicos (espacio personal), cognitivos (conocimiento de lo que produce malestar) y emocionales (autorregulación de las palabras y acciones). En segundo lugar, se requiere reciprocidad, es decir, reconocimiento de que un punto de vista no tiene que dominar y excluir a otros, aceptando las diferencias como contribuciones potenciales en las que cada uno puede ofrecer algo y enriquecer la interacción. Finalmente, implica interés, sensibilidad y apertura a los otros, dejando lugar para lo diferente.						
2019	(Mantzouranis et al., 2019)	Assessing online and offline adolescent social skills: Development and validation of the real and electronic communication skills questionnaire	No s'ajusta a HpV Oms 2003	RECS	SSI Rathus QIDA ICQ	Si	Si 18 ítems	RCS 0,75	Likert 1-5

Negociació i refús

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA				Pubmed -MEDLINE				Dialnet				
Paraules clau Title/abstract	A: Negotiation → 16.350 B: Refusal → 8.295 C: Assertiveness → 6.611				Title Abstract A: Negotiation → 4.611 B: Refusal → 10.021 C: Assertiveness → 2.781				A: Negociación → 9.325 B: Rechazo → 10.538 C: Asertividad → 1.143				
Paraules clau + skills	A: 1.330 B: 578 C: 1.543				A: 77 B: 350 C: 545				A: 137 B: 225 C: 284				
Filtres	English Adolescents and Humans A partir de l'any 2000 fins actualitat Buscat per "abstract"				Test availability: abstract Dates : form 2000 fo 2019 Humans Adolescents English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)				
Paraula clau + Skills + filtres +	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala	
Articles identificats	A	8	8	2	3	3	0	0	0	52	6	13	11
	B	11	0	0	0	15	21	5	6	25	14	7	19
	C	17	15	11	10	10	11	3	8	35	21	11	32
	85				82				246				
Revisats a lectura resum					413								
Revisats a text complet					43								
Qüestionaris identificats					27								
Qüestionaris seleccionats					6								
Observacions	S'incorpora a la recerca el concepte assertivitat per estar inclòs a les orientacions OMS 2003												

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Autor	Títol	Definició de l'habilitat a l'article / qüestionari	Abreviatura Test	Basat en / any	Validat Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
(Rathus , 1973)	A 30-item schedule for assessing assertive behavior	No identificada	RAS - Rathus	Wolpe's (1969, p. 63) and Wolpe and Lazarus's (1966, p. 43) situations, and on items from the Allport (1928) and Guilford and Zimmerman (1956) scales.	Sí - No 17-27	Sí 30 ítems Pàg. 2	No	
(Connor et al., 1982)	A self-report measure of assertiveness in young adolescents	The development of the present scale used Alberti and Emmons' (1974) conception of assertiveness as the ability to express one's thoughts and feelings without violating the rights of others.	AAES	-	No mitjana = 11,7	No 3 ítems assertivitat	No	
(Meza & Lazarte, 1984)	Asertividad: problemas de definición y de medición -versión preliminar de una prueba-	Una persona asertiva es aquella que expresa abiertamente sus pensamientos y sentimientos y adecúa su comportamiento verbal (y no-verbal subordinado) a las especificidades de tales contenidos.	Cuestionario Asertividad UNE	Rathus	No	Sí Parte A Pàg. 24 Segona part : 20 ítems	No	
(Herzberger et al., 1984)	The Development of an Assertiveness Self-Report inventory	Three components of assertiveness in mind: Expressing or denying positive and negative feelings Asserting or denying one's rights Reactions towards being assertive	ASRI	No antecedents	Sí	Sí 25 ítems Pàg. 319	0,78	No ajustat a la tesi
(D. Y. Lee et al., 1985)	An assertiveness scale for adolescents	Assertive behavior has been defined differently, by many investigators, and yet certain facets of assertiveness are fairly well agreed upon: For example, standing up for one's rights, refusing to comply with seemingly unreasonable demands, asking for favors or making requests, initiating and terminating conversations, and expressing positive or negative feelings to others. Children who lack these assertive skills have difficulty in communicating openly and honestly, and these deficiencies lead to serious problems at school and at home.	ASA	Bates & Zimmerman, 1971; Galassi, DeLo, Galassi, & Bastien, 1974; Gambrill & Richey, 1975; McFall & Lillesand, 1971; Rathus, 1973; Wolpe & Lazarus, 1966	Sí	No 33 ítems	No	

(Scanlon & Ollendick, 1986)	Children's Assertive Behavior: The Reliability and Validity of Three Self-Report Measures	This child may generally be described as standing up for herself or himself, but consistently respecting the rights and feelings of other. This child is generally outgoing and may spend most of his or her time with other children. Their child may feel comfortable in leadership roles and may also appear happy and confident much of the time. In the extreme case this child may defend herself or himself against unwarranted aggression, but generally this child attempts to settle disagreements without upset and may usually get what he or she wants.	-	CATS – Duluty, 1979-81 CABS – Michelson and Wood, 1982 CAI, Ollendick, 1984	No	No	No	
(Womack, Deanna, 1988)	Assessing the Thomas-Kilmann Conflict Mode Survey	Assertiveness refers to an attempt to satisfy one's own concerns, while cooperativeness is an attempt to satisfy the concerns of the other	MODE	Thomas - 1976	No	No 60 ítems	No	No ajustat a la tesi
(Connolly, 1989)	Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health.	Definició no identificada	S-EFF	Cap	Si	Si 5 ítems assertivitat Pàg. 4	No	A considerar Likert de 7
(Inglés Saura et al., 2000)	Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia	5 factors Aserción, No hi ha definició Relaciones con el otro Sexo, Relaciones con Iguales, Hablar en publico Relaciones Familiares:	CEDIA	AAES - 1982 ASA – 1985 EA - 1993	Si 12-18	Si 15 ítems Pàg. 397	0,86 pel factor 1	No ofereix definició ni marc teòric. Interessant per la tesi. Likert de 5
(Nakkula & Nikitopoulos, 2001)	Negotiation training and interpersonal development: an exploratory study or early adolescents in Argentina	5 factors Personal initiative Collaoration Communication Conflict-Based Perspective taking Conflict Resolution Approach	FFNS	FFNS – Nikitopoulos 1999	Si 10- 15	No	No	
(Epstein et al., 2001)	Risk Taking and Refusal Assertiveness in a Longitudinal	Parla de refusal asseriveness No hi ha definició	Gambrill-Richey Assertion	Gambrill-Richey Assertion inventory - 1975	No	No	0,77	

	Model of Alcohol Use Among Inner-City Adolescents		invetony - 1975					
(Trianes et al., 2002)	Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes-	Assertivitat inapropiada: conductes agressives, de burla o abús dels demás. Aquesta definició no encaixa amb la nostra	MESSY	MESSY	Si	Si 16 ítems Assertivitat	No	No ajustat a la tesi Likert 1-5
(Eceiza et al., 2008)	Habilidades Sociales y Contextos de la Conducta Social	No es cita ni assertivitat, ni refús, ni negociació	CDI	Nova creació	No > 18	Si 2 ítems refús Pàg. 23	0,896	No ajustat a la tesi
(Vicuña P. et al., 2014)	Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos	La negociación, según Fischer, R. y Ury, W. (1981), también es una comunicación de un lado al otro y viceversa, que se utiliza para llegar a un acuerdo cuando las partes tienen algunos intereses compartidos y otros controvertidos. Para Gulliver, P. (1979), la negociación es un proceso de intercambio de información que propicia el mutuo aprendizaje y el constante ajuste de expectativas y preferencias de las partes. Mientras que Shea, G. (1983) califica a la negociación creativa como un proceso en el que dos o más personas se reúnen y, a través de discusiones en las que interviene la imaginación y la creatividad, se enfrentan a un problema y llegan a una solución innovadora, la que mejor satisface a las necesidades e intereses de las partes, y consigue el compromiso de todos en el cumplimiento del acuerdo.	No te nom	Nova creació	No	Si 50 ítems Pàg. 198	0,91	Interessant per la tesi Likert de 1-6
(León Madrigal & Vargas Halabí, 2009)	Validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de	Kelly (1982), en el marco del entrenamiento de las habilidades sociales, define asertividad como la capacidad de un individuo para transmitir su posición. Yücel, Kora, Özyalçın, Alcalar, Özdemir y Yücel (2002) constituye la habilidad de	RAS Escala assertivitat de Rathus (1973)	Rathus 1973 Se utilizó la traducción al español de la escala diseñada	No	Si 15 ítems Pàg. 200	0,54 subescala d'asertivitat	Atenció que Rathus original el va passar a

	adultos costarricenses	expresar pensamientos, sentimientos y creencias de forma explícita y apropiada, mostrando respeto por los derechos de los otros a la vez que protegemos los nuestros. Según estos autores la persona asertiva encuentra relativamente fácil hacer y rechazar demandas de otros, asimismo son capaces de enfrentar las consecuencias de ser rechazados.		originalmente por Rathus (Corcoran & Fisher, 1987) presentada por Comeche, Díaz y Vallejo (1995).				partir de 17 anys.
Matson, J.L. et al	Reliability and Validity of the Matson Evaluation of Social Skills With Youngsters	S'apunta una assertivitat inapropiada /impulsivitat. No encaixa amb definició tesis	MESSY-II	Matson, J.L. et al 1983 MESSY	No - Sí 2-16	Sí 16 ítems Assertivitat	0,93 pel grup de 10 a 16 anys.	Versió castellà del MESSY (Torres et al 2002)
Pritas, E.V. et al	Assessing adolescents' anticipated behavioral and emotional responses to offers of alcohol and marijuana☆	Verbal or nonverbal refusal of offer	ARADOS	Sense antecedents	Sí Adolescents	No 6 ítems Factor Refusal	0,83 pel factor Refusal	
Vagos, P. et al	A proposal for evaluating cognition in assertiveness.	The social world is based on caring, respect, acceptance, and mutual understanding. Both the self and others have unique and maybe conflicting personalities, but deserve the same social rights and respect. Relationships are by nature horizontal, aiming at achieving common goals. Non assertiveness Others are unstable and cold in their interactions. The self is unlovable and faulty and has a high tendency for failure in everyday tasks; spontaneous expression of emotions and speech must be controlled. Relationships are sustained only if others are allowed to control and subjugate the self.	AISQ	Sense antecedents	Sí - No 15-22	Sí 21 ítems Pàg. 8	General 0,89 Gestió interpersonal: 0,76	No ajustat a la tesi Likert 1-5
(Castaños Cervantes et	Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II.	Asertividad se puede entender como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los	Grambrill & Richey	Grambrill & Richey, 1975	Sí - No 16- 65	Sí 40 ítems Pàg. 39	0,93	En aquest qüestionari es reformulen alguns ítems

al., 2010)		derechos de los demás; lo que contribuye al establecimiento y desarrollo de relaciones efectivas, benéficas y satisfactorias con los demás (Paterson y Rector, 2001).							i millora α respecte Grambill original Likert 1-5
(Thompson & Berenbaum, 2011)	Adaptive and Aggressive Assertiveness Scales (AAA-S)	Assertiveness has been defined as "the expression of one's feelings, needs, preference, or opinions in a non-threatening, non-punitive manner" (p. 351; Hollandsworth 1977).	AAA-S	Rathus Assertiveness Schedule – RAS . Rathus 1973	No	Si Apendix A, pàg. 332 15 ítems A. adaptativa 15 ítems A. agressiva	Validat en dues mostres Mostra 1 : 0,82 Mostra 2: 0,82	Dos tipus d'assertivitat agressiva o adaptativa No queden clar els ítems Likert 1-5	
(Matson et al., 2012)	Factor structure of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters-II (MESSY-II)	Assertivitat inapropiada: conductes agressives, de burla o abús dels demás.	MESSY II	MESSY	Si	Si 16 ítems Subescala Assertivitat	Consistència interna per factor 3: 0,86	No ajustat a la tesi Likert 1-5	
(Mesa et al., 2013)	Psychometric Properties of the Spanish Version of the Children Assertive Behavior Scale	The assertive relation style is characterized by the expression of one's own feelings, needs, rights, and opinions, while respecting other people's rights, and it is related to an affirmative, confident, and prosocial style	CABS (CEA-ESO)	Michelson & wood, 1982 Segura, Mesa & Arcas 1997	Si 12 – 15	Si 25 ítems Pàg. 4	Assertivitat: 0,59	Validat a Catalunya	
(León Madrigal, 2014)	Revisión de la escala de asertividad de Rathus adaptada por León y Vargas (2009)	Existe un relativo consenso acerca de los aspectos que caracterizan un comportamiento asertivo. Entre estos se pueden mencionar el reconocimiento de las deficiencias propias, dar y recibir cumplidos, iniciar y mantener interacciones con otras personas, expresar sentimientos positivos y negativos, externar expresiones no populares o diferentes, solicitar cambios de	RAS	Rathus 1973	No Edat mitjana 20,8	Si 22 ítems Pàg. 160	Confiabilidad: 0,54 Obsesividad: 0,76	Per adults Likert de 6	

		conductas de las otras personas y rechazar pedidos irracionales.						
(Gutiérrez Carmona & Expósito López, 2015)	Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes // Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers	No hi ha definició	CEDIA	CEDIA Inglés, C.J. 2000	No	No	No	
(Losada Vicente, 2015)	Adaptación del "social skills improvement system- rating scales" al contexto español en la etapa de educación primaria	"El conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores" (Carrillo, 1991, p. 131). Pág. 31	SEHS	SSIS-RS	No / Sí 8-12	Sí 7 ítems Pág. 273	Subfactor assertivitat 0,64	
(Rodríguez Trueba, 2015)	Influencia de variables psicológicas socioafectivas en la eficacia negociadora	Podemos definir la negociación como un proceso de toma de decisiones en el que dos o más partes toman conjuntamente las decisiones para resolver los intereses en conflicto en relación a la distribución de recursos escasos (Bazertman y Carroll, 1987; Pruitt, 1981).	CEN II	CEN	Sí / No 18-36	Sí 40 ítems Pág. 324	0,89	És una tesi Likert 1-5
(Navarro Saldaña et al., 2016)	Propiedades Psicométricas del Inventario de Asertividad de Grambrill y Richey en Estudiantes Universitarios Chilenos	La asertividad puede ser entendida según Paterson y Rector (2001) como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los derechos de los demás. A partir de esta conducta, la persona es capaz de asegurar y ratificar las opiniones propias en situaciones interpersonales,	Grambrill & Richey	Grambrill & Richey 1975	No Mitjana d'edat 20,3	Sí 40 ítems	General = 0,995 Grau d'incomoditat = 0,935	Validat amb joves a Castaños 2011 Likert 1-5

		manteniendo autorrefuerzos sin utilizar conductas agresivas hacia los otros (Casas-Anguera et al., 2014).					Probabilitat de resposta = 0,921	
--	--	---	--	--	--	--	----------------------------------	--

Cooperació i treball en equip

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA	Pubmed – MEDLINE (2)				Dialnet						
Paraules clau	Cooperation or collaboration or teamwork (1) → 80.870	Cooperation OR Teamwork OR Collaboration → 163,236 (Title/Abstract)				A - Cooperación → 43.859 B - Trabajo en equipo → 21.656						
Paraules clau + skills(habilitades)	8.239	8.385 (Title/Abstract)				A → 610 B → 1.782						
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English	Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (títol/abstrac...)						
Paraules clau + skills + filtres	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala
Articles identificats	59	32	3	17	66	13	2	17	A→5 B →129	A→16 B → 50	A→3 B →6	A→20 B → 46
	111				98				265			
Revisats a lectura resum	474											
Revisats a text complet	20											
Qüestionaris identificats	13											
Qüestionaris seleccionats	7											
Observacions	(1)Enlloc de buscar només per “cooperation” es proposa “cooperation or collaboration or teamwork” d’acord amb menú desplegable de suggeriments de psycINFO. (2)Cooperation, teamwork and collaboration no apareixen indexades a MeSH.											

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol	Definició	Nom	Basat en / any	Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
1997	(Rigby et al., 1997)	Cooperativeness and Bully/Victim Problems Among Australian Schoolchildren	Cooperation is defined by Argyle (1991) as: acting together in a coordinated way, at work, leisure or in social relationships, in pursuit of shared goals, the enjoyment of the joint activity, or simply furthering the relationship. Children who have generally cooperative attitudes are less likely to become involved in bully/victim problems Bullying is a term that describes repeated negative action or treatment by a more powerful person or groups against someone who cannot effectively resist.	Cooperativeness Scale	-	Si	Si 18 ítems Pàg. 14	0,79	Likert
1999	(O'Neil, Harold F. et al., 1999)	Computer-Based Collaborative Knowledge Mapping To Measure Team Processes and Team Outcomes.	Teamwork skills encompass skills such as adaptability: monitor the source and nature of problems through an awareness of team activities and factors bearing on the task coordination, process by which team resources, activities, and responses are organized to ensure that tasks are integrated, synchronized, and completed with established temporal constraints cooperation communication. monitor the source and nature of problems through an awareness of team activities and factors bearing on the task Decision making: ability to integrate information, use logical and sound judgment, identify possible alternatives, select the best solution, and evaluate the consequences Interpersonal skills, "the ability to improve the quality of team member interactions through the resolution of team members' dissent, or the use of cooperative behavior" Leadership, the ability to direct and coordinate the activities of other team members, assess team performance, assign tasks, plan and organize, and establish a positive atmosphere	Teamwork Skills Questionnaire	-	Si	Si 36 ítems	0,924	Likert 4
2004	(O'Neil & Wainess, 2004)	Final Report: Assessment in Team Games:	Teamwork skills encompass skills such as adaptability: monitor the source and nature of problems through an awareness of team activities and factors bearing on the task coordination, process by	DARWARS Social Capital	Teamwork Skills Questionnaire – O'Neil 1999	Si	Si 62 ítems	0,924	Likert de 4

			<p>which team resources, activities, and responses are organized to ensure that tasks are integrated, synchronized, and completed with established temporal constraints cooperation communication. monitor the source and nature of problems through an awareness of team activities and factors bearing on the task</p> <p>Decision making: ability to integrate information, use logical and sound judgment, identify possible alternatives, select the best solution, and evaluate the consequences</p> <p>Interpersonal skills, “the ability to improve the quality of team member interactions through the resolution of team members’ dissent, or the use of cooperative behavior” leadership, the ability to direct and coordinate the activities of other team members, assess team performance, assign tasks, plan and organize, and establish a positive atmosphere</p>	Questionnaire	<p>Collective Efficacy Trait Subscale (L. Marshall-Stern & H. F. O’Neil, 2001)</p> <p>Collective Effort Trait subscale (L. Marshall-Stern & H. F. O’Neil, 2001)</p>				
2005	(Dahlberg et al., 2005)	Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools, 2nd ed.	No identificada	CDC	Phillips – Springer, 1992	Si 12-17	Si 6 ítems Pàg. 195	0,65	No ajustat a la tesi
2005	(Immekus et al., 2005)	Assessing team effectiveness	Teamwork: degree to which their team worked together across a range of domains, including interdependency, learning, potency and goal-setting.	-	Ad hoc	No	No 24 ítems	0,98	
2010	(Battles, 2010)	TeamSTEPPS® Teamwork Perceptions Questionnaire	TeamSTEPPS is a publicly available toolkit that teaches four core components of teamwork that have been validated in the extant literature (Salas, Sims, & Burke, 2005). These core components are: leadership, communication, mutual support, and situation monitoring. In addition, instruction is provided on how effective teams are structured (i.e., team structure).	T-TPQ	Ad hoc	No	Si 50 ítems Pàg. 14	Team Structure 0,89 Leadership 0,95 Situation Monitoring 0,91	Pagament

								Mutual Support 0,90 Communication 0,88	
2011	(Pinheiro Mota et al., 2011)	Psychometric Properties of the Social Skills Questionnaire: Portuguese Adaptation of the Student Form (Grades 7 to 12)	No identificada	QHS	Gresham y Elliott (1990),	Si - No 14 -19	No	0,87	
2012	(García Cabrera et al., 2012)	Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior	Qüestionari d'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu	ACOES	Ad hoc	-	-	-	No ajustat a la tesi
2015	(D. Lee et al., 2015)	Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning	Collaboration Dillenbourg's (1999) three unique characteristics of collaboration were used to measure levels of student collaboration: interactivity, synchronicity, Interactivity is defined as the extent to which interactions among group members influence each other's cognitive processes. Synchronicity entails synchronous communication, which involves mutual reasoning processes. Negotiability is the extent to which one can argue for one's position and influence the group's work process and outcome	-	Ad hoc	Si	Si 7 ítems Pàg. 13	No	Likert de 7
2015	(Lower et al., 2015)	Validity and Reliability of the Teamwork Scale for Youth	Teamwork is defined as a youth's perceived ability to collaborate and work with others to achieve a common goal in the group or team context (Anderson-Butcher, Riley, et al., 2014). As a general construct, teamwork involves members of a group or team willing to interact appropriately with one another by demonstrating various social skills and group processes such as problem solving, negotiating, supplying feedback, and illustrating responsibility and	TSY	Ad hoc	Si	Si 8 ítems Pàg. 5	0,882	Interessant per a la tesi Likert de 5

			accountability (Anderson-Butcher, Amorose, et al., 2014; Baker, Horvath, Campion, Offermann, & Salas, 2004; Gould & Carson, 2008).						
2016	(French et al., 2016)	An investigation of the psychometric properties of a measure of teamwork among high school students	Teamwork skills comprise a foundational competency that addresses students' ability to collaborate to attain a shared goal Therefore, what distinguishes a team from a group is the interdependency of the individuals to complete the tasks necessary to attain a shared goal (Imbrie, Maller, & Immekus, 2005). The instrument was composed of 26 items that span across the four theoretical teamwork domains of 1) composition, 2) interdependency, 3) norms and roles, and 4) goals.	Teamwork scale	Imbrie et al., 2005; Immekus et al., 2004	Si 9 -10 grau	Si 26 ítems Pàg. 15	0.96	Likert de 5
2017	(Fernandez-Rio et al., 2017)	Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos	Aprendizaje cooperativo, pero podría resumirse, de manera simple, como el uso de grupos pequeños donde los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de otros a través de objetivos comunes, por lo que dependen unos de otros para alcanzarlo.	CAC	Fernandez-Rio 2017	Si	Si 20 ítems Pàg. 3	0.89	Interessant per a la tesi. Likert de 5
2021	(Portela Pino et al., 2021)	Teamwork skills questionnaire	Las seis habilidades de trabajo en equipo que se evalúan son coordinación, toma de decisiones, liderazgo, habilidades interpersonales, adaptabilidad y comunicación.	TSQ		No	No	0.938	

Empatia

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA				Pubmed-MEDLINE				Dialnet			
Paraules clau	Empathy → 643				Empathy → 24.169				Empatia → 2.416			
Paraules clau + skills	Empathy skills → 14				Empathy skills → 2.228				Habilidades Empatía →155			
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English				Title/Abstract Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptors → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)			
Paraules clau + skills + filtres	Questionnaire	Test	Self- report	Escale	Questionnaire	Test	Self- report	Escale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala
Articles identificats	3	4	3	0	57	34	23	0	25	23	19	27
	10				114				84			
Revisats a lectura resum	208											
Revisats a text complet	32											
Qüestionaris identificats	24											
Qüestionaris seleccionats	14											
Observacions												

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol	Definició	Nom Test	Basat en / any	Validat Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
2003	(Pérez-Albéniz et al., 2003)	Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español	Fantasy que denotaba la tendencia de los sujetos a identificarse con personajes ficticios como personajes de libros y películas. Perspective taking que contenía ítems que reflejaban la tendencia o habilidad de los sujetos para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas. Empathic concern que contenía ítems que evaluaban la tendencia de los sujetos a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otros. Personal distress que incluía ítems que indicaban que los sujetos experimentaban sentimientos de incomodidad y ansiedad cuando eran testigos de experiencias negativas de otros.	IRI	Interpersonal Reactivity Index - IRI Davis, 1980	No 19,49 anys Mitjana	Si 28 ítems Pàg. 271	Entre 0,68 i 0,70	Likert 5 Validad joves a Mestre Escrivá 2004
2004	(Mestre Escrivá et al., 2004)	La medida de la empatía: análisis de Interpersonal Reactivity Index	La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía así entendida desempeñaría un papel central en la disposición prosocial de las personas (Eisenberg, 2000).	IRI	Interpersonal Reactivity Index - IRI Davis, 1980	Si 13-18	Si 28 ítems Pàg. 257	Entre 0,56 i 0,70 4 factors	Likert 5
2004	(Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)	The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences	Empathy is without question an important ability. It allows us to tune into how someone else is feeling, or what they might be thinking. Empathy allows us to understand the intentions of others, predict their behaviour, and experience an emotion triggered by their emotion. In short, empathy allows us to interact effectively in the social world. It is also the "glue" of the social world, drawing us to help others and stopping us from hurting others.	EQ	Baron-Cohen, S 2004	No	Si 40 ítems Pàg. 171	0,92	Figura 1 Empathy / Sympathy Traduït per Redondo el 2018

			Empathizing is the drive to identify another's mental state and to respond with an appropriate emotion to this.						
2004	(Mercer et al., 2004)	The consultation and relational empathy (CARE)	"Given that empathy is considered to be essential for the formation, development and continuation of the therapeutic relationship , it has been suggested that empathy in the clinical context involves an ability to (i) understand the patient's situation, perspective and feelings (and their attached meanings); (ii) to communicate that understanding and check its accuracy; and (iii) to act on that understanding with the patient in a helpful (therapeutic) way". from Stewart W Mercer. Empathy and quality of care(2002)	CARE	Mercer SE et al	No	Si 10 ítems Pàg. 702	0,93	Mesura l'Empatia clínica en l'àmbit clínic
2004	(Del Barrio et al., 2004)	Bryant's Empathy Index - BEI	The ability to feel for another person. Bryant's conceptualization emphasizes emotional responsiveness rather than the accuracy of cognitive social insight.	BEI	Bryant's Empathy Index (Bryant, 1982).	Si 14,4 mitjana	Si 22 ítems Pàg. 260	0,72	Likert 5
2005	(Dahlberg et al., 2005)	Teen Conflict Survey	Individual's ability to listen, care, and trust others.	CDC	Bosworth & Espelage, 1995	Si 11-13	Si 5 ítems Pàg. 160	0,64	Likert 5
2006	(Jolliffe & Farrington, 2006)	Development and validation of the Basic Empathy Scale	The Basic Empathy Scale (BES) was based specifically on the definition of empathy put forth by Cohen and Strayer (1996) "as the understanding and sharing in another's emotional state or context" (p. 523). This orientation was adopted because it allowed for a focus on both affect congruence (affective empathy) and the understanding of another's emotions (cognitive empathy).	BES	Jolliffe, D, 2006	Si 14,8 Mean age	No 40 ítems	Empatia afectiva: 0,79 Empatia cognitiva: 0,85	Likert 5
2008	(Aristu et al., 2008)	The structure of Bryant's Empathy Index	The ability to feel for another person. Bryant's conceptualization emphasizes emotional responsiveness rather than the accuracy of cognitive social insight.	BEI	Spanihs adaptation by Del Barrio, 2004, from Bryant's Empathy Index (Bryant, 1982).	No / Si 8-14	Si 22 ítems Pàg. 673	0,72	Likert 5

2008	(Fernández-Pinto et al., 2008)	Empatía : Medidas , teorías y aplicaciones en revisión	Principal aportació de l'article per al nostre estudi és la taula 1: Taronja: obviats per antiguitat. El test de TECA és de pagament Tabla 1: Escalas de empatía y sus características psicométricas.																																																																												
			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nombre de la escala y autor</th> <th>Consistencia interna³</th> <th>Nº ítems</th> <th>Nº Subescalas</th> <th>N</th> <th>Validación⁴</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Visión cognitiva</td> <td><i>Dymond Rating Test of Insight and Empathy</i> Dymond (1949)</td> <td>.82</td> <td>24</td> <td>2</td> <td>80</td> <td>TAT WAIS</td> </tr> <tr> <td>Visión cognitiva</td> <td><i>Hogan Empathy Scale (EM)</i> Hogan (1969)</td> <td>.94</td> <td>64</td> <td>3</td> <td>211</td> <td>MMPI Escalas de personalidad</td> </tr> <tr> <td>Visión afectiva</td> <td><i>Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)</i> Mehrabian y Epstein (1972)</td> <td>.84</td> <td>33</td> <td>8</td> <td>202</td> <td>Deseabilidad social, tendencia a la afiliación y agresión</td> </tr> <tr> <td>Visión afectiva</td> <td><i>Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)</i> Mehrabian (1997a)</td> <td>.87</td> <td>30</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>Agresión</td> </tr> <tr> <td>Visión afectiva</td> <td><i>Measure of Emotinal Empathy</i> Caruso y Mayer (1998)</td> <td>.88</td> <td>30</td> <td>6</td> <td>93</td> <td>QMEE</td> </tr> <tr> <td>Visión integradora</td> <td><i>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)</i> Davis (1980) y Pérez-Albéniz et al. (2003)</td> <td>.70-.78 en función de la subescala</td> <td>28</td> <td>4</td> <td>475⁵</td> <td>QMEE EM</td> </tr> <tr> <td>Visión integradora</td> <td><i>Empathy Quotient (EQ)</i> Baron-Cohen y Weelbright (2004)</td> <td>.85</td> <td>28</td> <td>3</td> <td>362</td> <td>Deseabilidad social, Inteligencia emocional</td> </tr> <tr> <td>Visión integradora</td> <td><i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</i> López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)</td> <td>.86</td> <td>33</td> <td>4</td> <td>380</td> <td>QMEE, IRI, Agresión, Personalidad y Red social</td> </tr> <tr> <td>Escala situacional</td> <td><i>Escala de Empatía e Identificación con los personajes</i> Iguartua y Páez (1998)</td> <td>.89</td> <td>17</td> <td>7</td> <td>64</td> <td>Agresión e impacto afectivo</td> </tr> </tbody> </table>								Nombre de la escala y autor	Consistencia interna ³	Nº ítems	Nº Subescalas	N	Validación ⁴	Visión cognitiva	<i>Dymond Rating Test of Insight and Empathy</i> Dymond (1949)	.82	24	2	80	TAT WAIS	Visión cognitiva	<i>Hogan Empathy Scale (EM)</i> Hogan (1969)	.94	64	3	211	MMPI Escalas de personalidad	Visión afectiva	<i>Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)</i> Mehrabian y Epstein (1972)	.84	33	8	202	Deseabilidad social, tendencia a la afiliación y agresión	Visión afectiva	<i>Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)</i> Mehrabian (1997a)	.87	30	-	-	Agresión	Visión afectiva	<i>Measure of Emotinal Empathy</i> Caruso y Mayer (1998)	.88	30	6	93	QMEE	Visión integradora	<i>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)</i> Davis (1980) y Pérez-Albéniz et al. (2003)	.70-.78 en función de la subescala	28	4	475 ⁵	QMEE EM	Visión integradora	<i>Empathy Quotient (EQ)</i> Baron-Cohen y Weelbright (2004)	.85	28	3	362	Deseabilidad social, Inteligencia emocional	Visión integradora	<i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</i> López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)	.86	33	4	380	QMEE, IRI, Agresión, Personalidad y Red social	Escala situacional	<i>Escala de Empatía e Identificación con los personajes</i> Iguartua y Páez (1998)	.89	17	7	64	Agresión e impacto afectivo
				Nombre de la escala y autor	Consistencia interna ³	Nº ítems	Nº Subescalas	N	Validación ⁴																																																																						
			Visión cognitiva	<i>Dymond Rating Test of Insight and Empathy</i> Dymond (1949)	.82	24	2	80	TAT WAIS																																																																						
			Visión cognitiva	<i>Hogan Empathy Scale (EM)</i> Hogan (1969)	.94	64	3	211	MMPI Escalas de personalidad																																																																						
			Visión afectiva	<i>Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)</i> Mehrabian y Epstein (1972)	.84	33	8	202	Deseabilidad social, tendencia a la afiliación y agresión																																																																						
			Visión afectiva	<i>Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)</i> Mehrabian (1997a)	.87	30	-	-	Agresión																																																																						
			Visión afectiva	<i>Measure of Emotinal Empathy</i> Caruso y Mayer (1998)	.88	30	6	93	QMEE																																																																						
			Visión integradora	<i>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)</i> Davis (1980) y Pérez-Albéniz et al. (2003)	.70-.78 en función de la subescala	28	4	475 ⁵	QMEE EM																																																																						
			Visión integradora	<i>Empathy Quotient (EQ)</i> Baron-Cohen y Weelbright (2004)	.85	28	3	362	Deseabilidad social, Inteligencia emocional																																																																						
Visión integradora	<i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</i> López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)	.86	33	4	380	QMEE, IRI, Agresión, Personalidad y Red social																																																																									
Escala situacional	<i>Escala de Empatía e Identificación con los personajes</i> Iguartua y Páez (1998)	.89	17	7	64	Agresión e impacto afectivo																																																																									
(Alvarado Calderon, 2011)																																																																															
2011	(Oliva Delgado et al., 2011)	Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven	Escala básica de empatía. "Una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001). Esta definición no está completa si no se incluyen conceptos como: la adopción de perspectiva, tendencia a adoptar el punto de vista del otro, la simpatía, tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro, y el malestar personal, tendencia a sentirse	BES	Jolliffe, D. & Farrington D.P. 2006	Sí	Sí 9 ítems Pág. 129	Empatía afectiva: 0,73 Empatía cognitiva: 0,63	Adaptació Castellana del BES i passada a 9 ítems (original 42)																																																																						

			intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades (Sánchez- Queija, Oliva y Parra, 2006)."						
2011	(Alvarado Calderon, 2011)	Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica	"An affective reaction that stems from the apprehension or comprehension of another's emotional state or condition, and that is identical or very similar to what the other person is feeling or would be expected to feel". (Eisenberg, N. y Fabes, R., 1998; cit. por Zhou et al., 2002, p. 893).	IECA	Bryant / 1982 Mehrabian, A. y N. Epstein QMEE, 1972).	10-12	Si 22 ítems Pàg. 7	0,70	
2011	(Reniers et al., 2011)	The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy	In what follows, cognitive empathy will be understood as the ability to construct a working model of the emotional states of others, and Affective empathy will be understood as the ability to be sensitive to and vicariously experience the feelings of others	QCAE	Renate L, E, P, Reniers 2011	>23 Mitjana	Si 30 ítems Pàg. 88	0,65	5 subescales
2014	(Gorostiaga et al., 2012)	Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional1	"En la actualidad se define desde una perspectiva integradora como un proceso vicario que, combinando ambos componentes de la empatía, permite comprender y sentir los pensamientos y los estados emocionales de los/as demás (Davis, 1996; Jolliffe y Farrington, 2004)."	TECA	López-Pérez, 2008	Si 12-16	Si 33 ítems	0,83	
2015	(Merino-Soto & Grimaldo-Muchotrig o, 2015)	Validación Estructural de la Escala Básica de Empatía Modificada en Adolescentes	Como una respuesta afectiva que hace posible la comprensión de la condición o estado emocional de otra persona (Eisenberg, 2000). Lo que conduce a discriminar dos constructos que pueden ser empíricamente verificables: empatía cognitiva y empatía afectiva (Jolliffe & Farrington, 2006; Ward et al., 2000).	BES	Jolliffe, D. & Farrington D.P. 2006	Si 11-18	Si 9 ítems	0,70	Likert 5
2015	(Vossen et al., 2015)	Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy - AMES	That empathy is a multidimensional concept consisting of both an affective and cognitive component (e.g., Feshbach, 1975, 1997; Hoffman, 2001). Whereas the affective component pertains to the experience of another person's emotional state, the cognitive component refers to the comprehension of another person's emotions.	AMES	Vossen, H, G, M	Si 10-15	Si 12 ítems Pàg. 68	Cognitive: 0,86 Affective: 0,75 Sympathy :0,76	
2016	(Vilte et al., 2016)	Psychometric properties of the Spanish validation of the Children's Empathic Attitudes	Empathy has been traditionally defined as reactions of one individual to the observed experiences of another" (Davis, 1983, p. 113). It has been conceptualized as a construct with both cognitive and affective components (Davis, 1980). The	CEAQ	CEAQ (Funk et al. 2008)	No - Si 7-12	Si 15 ítems Pàg. 373	0,77	Cronbach donat pel test original

		Questionnaire (CEAQ)	cognitive component is defined as the ability to recognize other's feelings (Hogan, 1969) and the capacity to represent another's mental state (Blair, 2005). The affective component is defined as the ability to feel and share other's unpleasant feelings (Ang & Goh, 2010).						
2016	(Auné et al., 2017)	Propiedades psicométricas de una Prueba de Conducta Empática	Auné, Blum, Abal, Lozzia y Attorresi (2014) han definido los comportamientos empáticos como aquellas acciones que manifiestan comprensión, refuerzo y soporte emocional. Dichos comportamientos son una forma de conducta prosocial (Auné, Abal, & Attorresi, 2015b). Esta definición se fundamenta en las teorías que enfatizan la vinculación entre empatía y la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás (Cardozo et al., 2011). En este sentido Caprara, Capanna, Steca y Paciello (2005) afirman que en la adultez los motivos o predisposiciones empáticas son parte de la tendencia a actuar prosocialmente. La Escala de Conducta Empática (ECE), destinada a medir esa conducta en adultos. El constructo se basa en la conceptualización de Auné, Blum, Abal, Lozzia y Attorresi (2014).	ECE	Aune, S 2016	No 22 anys	Si 20 ítems Pàg. 82	0,82	
2016	(Bautista Hernández et al., 2016)	Propiedades psicométricas Escala Empatía estudiantes México	La dimensión cognitiva de la empatía implica un esfuerzo cognitivo y reflexivo del individuo que involucra tanto la toma de perspectiva, que se vincula con habilidad para entender el punto de vista de la otra persona, como la fantasía, que implica la capacidad imaginativa de la persona para ubicarse de forma ficticia en la posición del otro. Por su parte, la dimensión afectiva de la empatía se asocia con sentimientos de compasión y preocupación por las otras personas (Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García, 2004; Vossen, Piotrowski y Valkenburg, 2015).	Empatía de Toronto	Empatía de Toronto (Spreng et al 2009) Escala de Davis (1983)	Si 13,41 Mitjana	Si 9 ítems Pàg. 11	0,87	Likert 5
2016	(Ingoglia et al., 2016)	Development of a Brief Form of the Interpersonal Reactivity Index (B-IRI)	Empathy is a core dimension of social functioning, relating to affective and cognitive responses to others' emotional circumstances. The term describes the tendency to consider others' viewpoints and	B – IRI	Adaptació de l'IRI de Davis, 1980	Si 14-19	Si 16 ítems Pàg. 471	entre 0,65 -0,79	4 factors Personal Distress

			vicariously experience their emotional states (Davis 1980, 1983, 1996: Hoffman, 2008)						Fantasy, Empathic and Concern Likert 5
2017	(Batchelder et al., 2017)	The development and validation of the empathy components questionnaire - ECQ	Empathy is a multidimensional construct comprising of both cognitive and affective components. Results revealed a five component model consisting of cognitive ability (skill or potential in perspective-taking and to adopt another's point of view) cognitive drive (the motivated interest or tendency in perspective-taking and to adopt another's point of view), affective ability (skill or potential in recognizing, being sensitive to and sharing others' emotional experiences) affective drive (motivated interest or tendency in recognizing being sensitive to and sharing others' emotional experiences) and a fifth factor assessing affective reactivity	ECQ		No 20,40 homes 20,26 dones mitjanes	Si 27 ítems Pàg. 15	0,81	Ítems interessants a considerar Likert 4
2017	(Overgaauw et al., 2017)	Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA)	Empathy, the ability to share and understand emotional states of others (Batson et al., 1987)	EmQue-CA	IRI (Davis, 1983) EAQ (Rieffe et al., 2008) FQS (Bukowski et al., 1994) OB/VQ (Olweus, 1986;	Si 10-15	Si 14 ítems Pàg. 6	Entre 0,70 - 0,74	3 factors affective empathy cognitive empathy intention to comfort
2018	(Foell et al., 2018)	Creation and Validation of an English-Language Version of the Multifaceted Empathy Test (MET)	The term 'empathy' describes a multidimensional concept (Davis 1983) pertaining to the ability to understand as well as tune into the emotional states of others – thus involving both cognitive and emotional components (Cuff et al. 2014). Cognitive empathy entails mental perspective taking, whereas emotional empathy describes the vicarious sharing of emotion (Smith 2006).	MET		No 19,8 Mitjana	No	0,75	
2018	Konrath, S (Konrath et al., 2018)	Development and validation of the single item trait empathy scale (SITES)	Empathy involves imagining others' perspectives and feeling care and concern for them (Davis, 1983).	SITES	Konrath, S 2018	No 19,3	Si 1 ítem Pàg. 111	No donat	Nota: és un sol ítem

			Ítem → To what extent does the following statement describe you: "I am an empathetic person," rated using a scale that ranges from 1 = Not very true of me to 5 = Very true of me.						
2018	(Redondo & Herrero-Fernández, 2018)	Adaptación del Empathy Quotient (EQ) en una muestra española	"La habilidad o empuje a atribuir estados mentales a otras personas u animales, incluyendo también la capacidad de dar una respuesta afectiva apropiada" (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, p. 168).	EQ	Baron-Cohen, S 2004	No 20 mitjana	Si 40 ítems Pàg. 85	Entre 0,63-0,9	Substitueix Cronbach per coeficient de Fiabilitat -FC-constructe Likert de 4

Advocació i compromís social

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO –APA	Pubmed – MEDLINE (3)	Dialnet										
Paraules clau	A: Advocate or advocay or advocating (1) → 39.494 B: Social engagement or social involvement (1) →9.585 C: Social influence (2) → 39.228	A: Advocacy → 43.931 B: Social engagement → 15.022 C: Social Influence → 65.423	A: Abogacia → 84 B: Compromiso social → 8.661 C Influencia social → 16.967										
Paraules clau + skills	A: → 3.157 B: → 735 C: → 2.030	A: → 1.255 B: → 1.130 C: → 80	A: → 15 B: → 366 C → 766										
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English	Title/Abstract Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish	Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptors → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)										
Paraules clau + skills + filtres + ...	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala	
Articles identificats	A	9	5	2	4	7	2	2	5	0	1	0	1
	B	5	3	3	3	31	40	12	11	6	25	3	40
	C	13	8	2	2	1	2	0	2	2	6	12	6
	59				114				102				
Revisats a lectura resum	275												
Revisats a text complet	1												
Qüestionaris identificats	1												
Qüestionaris seleccionats	1												
Observacions	(1) Es posen els conceptes a proposta del cercador de psycINFO. (2) Es realitza una recerca complementària amb la Social Influence per les similituds del concepte i així ampliar la cerca. (3) Les paraules clau no apareixen a Mesh,												

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol	Definició	Test Original	Basat en / any	Validat Joves	Preguntes	Alfa Cronbach	Observacions
2011	(Oliva Delgado et al., 2011)	Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven	Escala de valores para adolescentes Compromiso social Prosocialidad Justicia e igualdad Honestidad Integridad Responsabilidad Reconocimiento social Hedonismo	Ad hoc	Ad hoc	Si	Si 24 ítems	0,89	Per usar com a contrast dels ítems construïts

Preses de decisions i solució de problemes

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA	A:Pubmed-MEDLINE				Dialnet							
Paraules clau	A: Decision Making →131.920 B: Problem Solving → 65.718	A: Decision Making →129.645 B: Problem Solving → 17.797				A: Toma de decisiones → 24.709 B: Solucion de problemas → 29.983							
Paraules clau + skills	A: Decision Making skills→ 6.642 B: Problem Solving skills → 9.696	A: Decision Making skills→5.348 B: Problem Solving skills → 3.922				A: Toma de decisiones habilidades → 1.153 B: Solucion de problemas habilidades → 905							
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English Articulos validados	Title/Abstract Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)							
Paraules clau + Skills + filtres	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala	
Articles identificats	A	27	38	16	41	63	36	34	23	10	98	6	4
	B	45	88	47	93	0	0	0	0	56	39	6	34
	395				156				253				
Revisats a lectura resum					804								
Revisats a text complet					31								
Qüestionaris identificats					12								
Qüestionaris seleccionats					7								
Observacions													

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol	Definició	Nom Test	Basat en / any	Validat Joves	Preguntes	Alfa Cronbach	Observacions
1997	(Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1997)	The Factor Structure of the Problem Solving Inventory	Is defined as interpersonal, intrapersonal, or "social" PS and is a complex, covert or overt cognitive-affective-behavioral process used to generate a variety of potential solutions or responses to a problem	SPI-PSSE PSS	Heppner and Petersen (1982)	Si	Si 35 ítems Pàg. 10	0,80-0,94	Likert 6
2000	(Tuinstra et al., 2000)	Adolescent decision-making questionnaire	Decision-making involves many cognitive processes such as information search and processing, problem-solving, judgement, learning and memory. (Mann et al., 1989)	ADMQ	Mann / 1989	Si	Si 30 ítems	0,55-0,65	
2004	(Giancarlo et al., 2004)	Major Scales of the California Measure of Mental Motivation (CM3)	Factor 3: Creative Problem Solving: A disposition toward approaching problem solving with innovative or original ideas and solutions. Feeling imaginative, ingenious, original, and able to solve difficult problems. Desire to engage in activities such as puzzles, games of strategy, and understanding the underlying function of objects.	CM3	2004	Si	Si 25 ítems	Solució de problemes 0,70 i 0,73	La definició no s'ajusta massa
2010	(Föster Marín & Rojas-Barahona, 2010)	Adaptación y Validación del Cuestionario de Rasgos de Pensamiento de O'Neil y colaboradores: Metacognición y Motivación en la Solución de Problemas	Solución de problemas: habilidades metacognitivas + motivacionales Metacognitivas → planificación y monitoreo Motivacionales → esfuerzo y auto-eficacia		O'Neil 1997	Si	Si 28 ítems Pàg. 33	0,75-0,84	Analitzades el tipus de preguntes es descarta Likert 4
2010	(Frauenknecht & Black, 1995)	Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A): Development and preliminary Psychometric Evaluation	Is defined as interpersonal, intrapersonal, or "social" PS and is a complex, covert or overt cognitive-affective-behavioral process used to generate a variety of potential solutions or responses to a problem	SPSI-A	Heppner and Petersen (1982)	Si	No	0,70- 0,81	

2010	(De La Torre et al., 2010)	Measuring social problem solving using the Spanish Version for Hispanics of the Social Problem Solving Inventory–Revised.	According to D’Zurilla and Nezu (1982), social problem-solving refers to a self-directed, cognitive-affective-behavioral process people use to solve problems that occur in everyday life.	SPSI-R	Heppner, 1988	Si	No	0,90-0,94	SPSI- R – SF – traducció espanyola
2011	(Oliva Delgado et al., 2011)	Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven	Problem- Solving/Decision-Making Skills Subscale.	-	Darden / 1996	Si	Si 8 ítems Pàg. 127	0,89	
2011	Torres, N.Y. (Torres Merchán, 2011)	El abordaje de situaciones contextuales para la solución de problemas y la toma de decisiones	Test de Halpern. La habilidad de solución de problemas es una actividad general que integra todas las habilidades de pensamiento existentes; pero esta actividad se focaliza en la tarea de comprensión de un problema y en las estrategias de solución del mismo; es necesaria la habilidad de toma de decisiones. Para decidir se necesita valorar las ventajas y las desventajas de las diferentes opciones, así como su probabilidad de ocurrencia; Según McConnell (1982), la toma de decisiones requiere una actitud cuidadosa que implica el uso de conocimientos relevantes, la conciencia, el compromiso con los valores y la capacidad de transformar actitudes. Los juicios de valor y probabilidad son el núcleo de las buenas decisiones (Saiz, 2002).	HCTAES	Halpern / 1998	Si	Si 5 situaciones amb respectives preguntes	No donat	És un qüestionari situacional Likert 7
2013	(Kobayashi et al., 2013)	Reliability and Validity of the Multidimensional Scale of Life Skills in Late Childhood	Definició no trobada	-	-	Si Mitjana edat: 10,3 +/- 0,94	Si Pàg. 9 Problem-solving 6 ítems Decision-making 3 ítems	Problem-solving 0,87 Decision-making 0,74	Per la tipologia ítems concepte similar

2015	(Fernández Durán, 2015)	Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos	No hi ha una definició concreta. Parla de facilitadors i afavoridors de la comunicació i de la comunicació verbal i no verbal. Avalua: competències entre iguals a l'escola - COSOE- competències en entorn familiar - COSOF-	COSOE COSOF	Ad hoc	Si	Si, COSOE 13 ítems de resolució de problemes Pàg. 87 Si, COSOF 13 ítems de resolució de problemes Pàg. 90	COSOE Solució de problemes: 0,90 COSOF Solució de problemes: 0,88	Tesi Doctoral Qüestionari fet Ad hoc Likert - 4
2017	(Sorsdahl et al., 2017)	Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form in a South African population	According to D'Zurilla and Nezu (1982), social problem-solving refers to a self-directed, cognitive-affective-behavioral process people use to solve problems that occur in everyday life.	SPSI-R S-F	Heppner, 1988	No	Si Pàg. 6	0,73- 0,77	Validat en joves en altres articles (De La Torre, M. T., et al, 2010)

Pensament crític

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsycINFO -APA				Pubmed				Dialnet			
Paraules clau Title/abstract	Critical Thinking → 10.226				Critical Thinking → 3.621				Pensamiento Crítico → 11.332			
Paraules clau + skills	3.178				780				928			
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English Articulos validados				Title/Abstract Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptors → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)			
Paraula clau + Skills + filtres	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala
Articles identificats	10	47	4	13	7	19	2	11	67	124	1	69
	64				39				261			
Revisats a lectura resum					319							
Revisats a text complet					20							
Qüestionaris identificats					10							
Qüestionaris seleccionats					3							
Observacions												

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol	Definició de l'habilitat a l'article / qüestionari	Nom Test	Basat en / any	Validat Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
1994	(Facione et al., 1994)	Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory	Critical thinking as the theoretical basis to measure the disposition toward critical thinking. Item analysis and factor analysis techniques were used to create seven attribute scales that grouped the Delphi descriptive phrases into larger, more unified constructs: Openmindedness, Analyticity, Cognitive Maturity, Truth-seeking, Systematicity, Inquisitiveness, and Self-Confidence	CCTDI	-	No	No 35 ítems	0.90	
2004	(Giancarlo et al., 2004)	Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation	Broadly conceived by the Delphi panelists, CT was characterized as the process of purposeful, self-regulatory judgment. Throughout this cognitive, nonlinear, recursive process, a person gathers and evaluates evidence to form a judgment about what to believe or what to do in a given context. In so doing, a person engaged in CT uses his or her cognitive skills to form a judgment and to monitor and improve the quality of that judgment	CM3 California Measure of Mental Motivation	-	Si	Si 25 ítems	Pensament crític 0.7-0.77	
2009	(Yang & Chung, 2009)	Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school	No definició unívoca. Descripció de definicions de Pensament crític de diversos autors sense assumir-ne una com a pròpia.		Yeh, Y. C.,	Si	Si	0.91	No qüestionari i autoadministrat
2009	(Vranda, 2009)	Development and Standardization of Life Skills Scale	Són les habilitats per a la vida de l'OMS 1993.	Life Skills Scale	-	Si 13-16	Si 10 ítems	0.65 Subescala Pensament crític	Població Indú
2011	(Spitzberg, 2011)	The Interactive Media Package for Assessment of Communication and Critical Thinking (IMPACCT®): Testing a	Definició no trobada	IMPACCT	-	No Mitjana > 18	Si	0,61	Té copyright

		Programmatic Online Communication Competence Assessment System							
2012	(Rivas & Saiz, 2012)	PENCRISAL	Concebimos el pensamiento crítico como una teoría de la acción. Pensar críticamente no es solo profundizar en el terreno del buen juicio y de la buena argumentación. Es imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o alcanzar metas, considerando así la argumentación como un medio, no un fin. Concebimos el pensamiento crítico como una acción que nos obliga a poner en práctica nuestros planes. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico descansa en tres habilidades fundamentales: razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones.	PENCRISAL	-	Si-No 18-54	No	0,63	
2013	(Díaz Posada et al., 2013)	Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición	Capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos. (Melero, 2010). Pág. 5.	Test medición habilidades para la vida	-	Si	Si 8 ítems	Subescala P. Crítico 0,791	
2018	(Rodríguez Franco et al., 2018)	Translation, adaptation, and validation of the Halpern Critical Thinking Assessment to Portugal: Effect of disciplinary area and academic level on critical thinking	Critical thinking may be defined as having the ability to use a particular set of higher-order cognitive skills, and being in the disposition to use those higher-order cognitive skills in everyday life, to tilt the odds of success in one's favor	HCTA; Halpern, 2012)	-	No Mitjana 22,5	No	No $\Omega = 0,75$	
2019	(Jacob et al., 2019)	Validation of data using RASCH analysis in a tool measuring changes in critical thinking in nursing students	Critical thinking is a conscious and deliberate use of intelligent thought processes that looks to arrive at reasonable situationally aware judgements	Ad hoc	-	No	No	No	

Autoconeixement

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA	Pubmed	Dialnet									
Paraules clau Title/abstract	Self-awareness →7.710	Self-awareness →3.367	Autoconocimiento → 483									
Paraules clau + Skills Title/abstract	1.300	812	143									
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English Articulos validados	Title/Abstract Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish	Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)									
Paraula clau + Skills + filtres	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala
Articles identificats	13	23	7	14	8	5	2	8	53	7	2	14
	57				23				76			
Revisats a lectura resum	156											
Revisats a text complet	6											
Qüestionaris identificats	3											
Qüestionaris seleccionats	3											
Observacions												

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol	Definició de l'habilitat a l'article / qüestionari	Nom Test	Basat en / any	Validat Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
2009	(Vranda, 2009)	Standardization of Life Skills Scale	Són les habilitats per a la vida de l'OMS 1993.	Life Skills Scale	Ad hoc	Si	Si 10 ítems	Subescala Autoconeixement 0,61	Likert 5
2013	(Díaz Posada et al., 2013)	Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición	Reconocimiento de nuestra personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas (Melero, 2010). Pág. 5.	Test medición habilidades para la vida	Ad hoc	Si	Si 8 ítems	Subescala Autoconeixement 0,669	Likert 5
2021	(Sánchez-Villena et al., 2021)	Modelos factoriales de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos	Autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.	EAR	Rosenberg 1965	Si	Si 10 ítems	0,86	Likert 4

Gestió de les emocions

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA				Pubmed				Dialnet				
Paraules clau	A - Managing feelings → 207				Managing feelings → 27				Gestión de las emociones → 1.233				
Title/abstract	B - Emotional Regulation → 5.263				Emotional Regulation (1)→ 1.801				Regulación emocional → 1.503				
Paraules clau + skills	A→ 186 B → 1.872				A → 3 B→ 350				A → 222 B → 285				
Filtres	Abstract Any →>2000 Human Adolescents English Articulos validados				Title/Abstract Any →>2000 Humans Adolescent: 13-18 years English or Spanish				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)				
Paraules clau + skills + filtres	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Cuestionario	Test	Autoinforme	Escala	
Articles identificats	A	4	1	0	1	0	0	0	0	9	34	14	68
	B	23	9	8	12	6	2	5	5	165	50	11	32
	58				18				383				
Revisats a lectura resum					383								
Revisats a text complet					33								
Qüestionaris identificats					12								
Qüestionaris seleccionats					8								
Observacions	(1)Es fa recerca segons el concepte Emotional Regulation que consta a MeSH (introduït al 2020). El concepte que més s'aproxima a la definició. S'aplica el mateix criteri a Psyinfo i Dialnet.												

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol abreujat	Definició de l'habilitat a l'article / qüestionari	Nom Test	Basat en / any	Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
2001	(Garnefski et al., 2001)	Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems	The CERQ can be used to measure cognitive strategies that characterize the individual's style of responding to stressful events .	CERQ	-	Si	Si 36 ítems Pàg. 9	0,8	Uso para circunstancias estresantes
2003	(Gratz & Roemer, 2004)	Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale	Emotion regulation may be conceptualized as involving the (a) awareness and understanding of emotions, (b) acceptance of emotions, (c) ability to control impulsive behaviours and behave in accordance with desired goals when experiencing negative emotions, and (d) ability to use situationally appropriate emotion regulation strategies flexibly to modulate emotional responses as desired in order to meet individual goals and situational demands	DERS	-	No > 18 anys	Si 36 ítems Pàg. 8	0,93	Límite edad Mide dificultades
2007	(Phillips & Power, 2007)	A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire	Thompson (1994) suggests that the term 'emotion regulation' refers to the processes, both intrinsic and extrinsic, that are responsible for learning to recognize, monitor, evaluate and modify emotional reactions. Both positive and negative emotions are regulated (Gross, 1998). The processes that are involved may be automatic or controlled, conscious or unconscious, and can come into effect at different points in the emotion generation process (Gross, 1998).	REQ	Gross, 1998)	Si- No 12-19	Si 19 ítems Pàg. 6	0,7	No confundir con ERQ de Gross, 2003, traducido por Pineda 2018. Y Navarro 2018 Likert 5
2009	(Takšić et al., 2009)	Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence	Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotions and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).	ESCQ	Taksic 1998	Si- No 14-19	Si 45 ítems	Perceive 0,81 Express 0,67 Manage 0,88	Preguntas a Faria 2006 Pàg. 27 Likert 5

			<p>The Perceive and Understand emotions scale has 15 items</p> <p>b) The Express and Label emotions scale has 14 items</p> <p>c) The Manage and Regulate emotions scale has 16 items</p>						
2010	(MacDermott et al., 2010)	The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA): A Psychometric Investigation	<p>Construct validity assessment using Principal Components Analysis and Confirmatory Factor Analysis yielded three factors:</p> <p>(1) Emotional Control,</p> <p>(2) Emotional Self-Awareness, and</p> <p>(3) Situational Responsiveness.</p> <p>There is general agreement that emotion regulation (ER) incorporates the ability to access a range of emotions and to modulate or control (reduce or increase) the intensity and duration of an emotion (Cole et al. 1994; Thompson 1994).</p> <p>As defined by Thompson (1994), ER involves “the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features to accomplish one’s goals” (p. 27–28).</p>	ERICA	ERICA (revisió) Biesecker & Easterbrooks 2001	Sí 9-16	Sí 22 ítems Pàg. 305	0,75	ERICA ajustado también por niños
2010	Salguero, J.M., et al. (Salguero et al., 2010)	Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale	<p>The ability to perceive accurately, appraise, and express emotions.</p> <p>the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought.</p> <p>the ability to understand emotion and emotional knowledge,</p> <p>the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).</p>	TMMS-24	TMMS	Sí 12-17	Sí 24 ítems	Attention 0,90 Clarity 0,90 Repair 0,86	Cuestionario a Oliva Delgado 2011 Likert 5
2013	(Díaz Posada et al., 2013)	Habilidades para la vida. Propiedades psicométricas test medición	Reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional.	Test medición habilidades para la vida	-	Sí	Sí 8 ítems	0,669	Subescala gestión de las emociones y los sentimientos Likert 5

2015	(Mikulic et al., 2015)	Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE)	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales.	SECI	-	No >18	Si Pàg. 13	0,72	Conciencia Regulación Expresión Y autonomía emocional
2016	(Samper-García et al., 2016)	Validación del Cuestionario de Conciencia emocional en adolescentes españoles*	La regulación de la emoción es un proceso complejo que implica la iniciación, inhibición o modulación del propio estado o comportamiento en una situación dada (Cole, Michel & Teti, 1994).	EAQ30	Rieffe, Ooster veld, Miers, Terwo gt y Ly (2008).	Si 14 - 16	Si 30 ítems Pàg. 12	0,74	Pàg. 174 ítems/dimensi ones Likert 3
2018	(Domingo Pérez, 2018)	Propuesta y validación de una Escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos	Habilidad para conocer y poner nombre a nuestro estado emocional. Es la base donde se apoyan el resto de las habilidades emocionales. La autoconciencia emocional facilita comprender qué siente una persona y por qué razón se siente así.	EEIE	SREIT – Salove ry Mayer 1990 Personalidad eficaz – Del Buey, M, et al - 2009	Si 12 - 13	Si 13 ítems Pàg. 135	0,852	Tesi Doctoral
2018	(Navarro et al., 2018)	Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española	El concepto de regulación emocional (RE) se refiere a la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones.	ERQ-CA	Gullone & Taffe, 2012	Si- No 10-19	Si 10 ítems Pàg. 11	Reevalu ación cognitiva 0,83 Supresió n 0,75	El cuestionario no captura la Regulación Emocional al completo.
2018	(Pineda Pérez & Aliño Santiago, 1999)	Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)	Gross (2002) como la capacidad que tiene el individuo para implementar estrategias que modifiquen sus experiencias emocionales, la expresión de sus propias emociones o su respuesta fisiológica para dar respuesta a las demandas ambientales. Dos componentes Reevaluación Cognitiva i Supresión Emocional.	ERQ	ERQ Gross y John, 2003	No >18	Si 10 ítems Pàg. 7	Reevalu ación Cognitiv a 0,84 Supresió n Emocion al 0,89	Contrastar con Navarro 2018 que esta validado con adolescentes

Gestió de l'estrès

Resultats recerca bibliogràfica

Base de dades	PsyINFO -APA				MEDLINE				Dialnet				
Paraules clau Title/abstract	A - Managing Stress → 770 B – Stress Management → 5.263				A - Managing stress OR Stress Management → 4.935 B - Stress Regulation OR Coping stress → 786				A - Manejo del Estrès → 1.458 B - Gestión del Estrès → 930				
Paraules clau + skills	A → 314 B → 1.783				A → 811 B → 24				A → 188 B → 93				
Filtres	Recerca per abstract English Adolescents Human A partir de l'any 2000				Abstract Since 2000 Humans English or Spanish Adolescent: 13-18 years				Castellà Matèria → psicologia i educació Descriptores → ninguno No actes congressos A partir de l'any 2000 No es pot concretar (titol/abstrac...)				
Paraules clau + skills + filtres	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionnaire	Test	Self-report	Scale	Questionario	Test	Autoinforme	Escala	
Articles identificats	A	3	0	1	1	7	8	3	11	29	21	4	26
	B	22	8	8	18	0	0	0	0	14	7	2	10
	50				29				113				
Revisats a lectura resum	192												
Revisats a text complet	26												
Qüestionaris identificats	3												
Qüestionaris seleccionats	3												
Observacions													

Resultats ordenats cronològicament de l'anàlisi i selecció de qüestionaris. En vermell els no seleccionats per no seguir els criteris: joves, disponibilitat dels ítems, Cronbach o continguts no congruents amb les definicions de la tesi. En verd els seleccionats.

Any	Autor	Títol abreujat	Definició de l'habilitat a l'article / qüestionari	Nom test	Basat en /any	Joves	Ítems	Cronbach	Observacions
1994	(Phelps & Jarvis, 1994)	Coping in Adolescence. Empirical evidence assessing coping	The COPE Inventory is a multidimensional coping inventory to assess the different ways in which people respond to stress. Five scales (of four items each) measure conceptually distinct aspects of problem-focused coping (active coping, planning, suppression of competing activities, restraint coping, seeking of instrumental social support). Five scales measure aspects of what might be viewed as emotion-focused coping (seeking of emotional social support, positive reinterpretation, acceptance, denial, turning to religion); Three scales measuring coping responses that arguably are less useful (focus on and venting of emotions, behavioural disengagement, mental disengagement).	COP E	Carver 1989	Si 14-18	Si 60 ítems Pàg. 6	0,51-0,87	Traduït a Carver, 1989 COPE castellà. E. Calvete, Likert 4
2014	(Spiridon & Evangelia, 2014)	Measuring Stress and coping in Adolescents	Stress is described as a particular relationship between the person and the environment that is assessed as arduous or exceeding the person's resources and endangering his or her well-being (Lazarus & Folkman, 1984).	SSKJ	Lohaus et al. 2006	No-Si 10-12	Si 30 ítems Pàg. 8	0,69 – 0,77	Likert 5
2019	(Larzabal - Fernandez & Ramos.N oboa, 2019)	Propiedades psicométricas del PSS-14 estudiantes bachillerato	Designed to measure the degree to which situations in one's life are appraised as stressful (Cohen, 1989) In such manner, PSS is not only a measure to assess an extant of how a given situation might hurt oneself but also to assess the degree of how this give situation is controllable or uncontrollable (Chiu YH. Et al 2016)	PSS	Cohen et al 1983	Si	Si 14 ítems Pàg. 7	0,62	Atenció a l'ítem 12 Likert 5

14. ANNEX 4: FORMULARI MICROSOFT FORMS

A continuació es presenta la informació del consentiment informat que es mostrava de forma preliminar als participants i a les respectives famílies i que havien de validar abans de contestar el qüestionari.

No s'adjunten les preguntes del qüestionari i les respostes Likert ja que seria redundant amb la informació disponible als respectius apartats.

2023-04-26 Qüestionari d'Habilitats per a la Vida

Formulari de recollida de dades inicial per a validar el qüestionari d'habilitats per a la vida.

CONSENTIMENT INFORMAT (Introducció)

- Abans que decidiu si el vostre fill/a o persona tutoritzada participi en aquest estudi o no, és important que conegueu quins són els objectius de l'estudi i què implica la seva participació.
- Si us plau llegiu la informació que es presenta a continuació i, si esteu d'acord en què contesti el qüestionari, haureu d'acceptar els dos apartats de consentiment informat que segueixen (només cal clicar "acceptar i continuar") i validar els consentiments informats. Després li demanarem algunes dades amb finalitat estadística i podrà començar a contestar el qüestionari.
- Us agrairíem que el qüestionari el contesti el vostre fill/a o persona tutoritzada tot sol/a.

Moltes gràcies

L'equip d'investigació.

Consentiment Informat

Títol de la Recerca: Elaboració i validació d'un qüestionari per avaluar les habilitats per a la vida en adolescents.

Investigador Principal (per a qualsevol consulta podeu posar-vos-hi en contacte): Pau Batlle i Amat. pbattle@gmail.com

Organització: Universitat de Girona (UdG)

Finançament: Recerca sense finançament

Objectius de la recerca: Elaborar un qüestionari que permeti mesurar el grau de desenvolupament de les 10 habilitats per a la vida proposades per l'OMS l'any 2003 en adolescents de 12 a 18 anys i descriure les propietats psicomètriques del test.

Justificació de la recerca: No existeix un qüestionari que permeti mesurar les 10 habilitats proposades per l'OMS de forma integrada.

Objectiu i finalitat de la recollida de dades: Testejar el qüestionari per obtenir dades que permetin avaluar el seu funcionament i descriure les seves característiques psicomètriques.

Destinatari de la recerca: El qüestionari està dissenyat per a persones d'entre 12 i 18 anys amb un funcionament cognitiu normal. No discrimina per raó de sexe/gènere, lloc de residència, classe social o raça/ètnia.

Continguts clau de la recerca: Les habilitats per a la vida (OMS 2003): Què i quines són? Són 10 habilitats personals que permeten gestionar la pròpia vida en relació amb l'entorn i poder-hi influir. En diferents contextos tenen una alta similitud amb el que es coneix com a intel·ligència emocional. S'agrupen en tres subgrups:

- HABILITATS INTERPERSONALS I DE COMUNICACIÓ
 1. Comunicació interpersonal
 2. Negociació i refús (assertivitat)
 3. Cooperació i treball en equip
 4. Empatia
 5. Advocació i compromís social
- PRESA DE DECISIONS I PENSAMENT CRÍTIC
 6. Presa de decisions i solució de problemes
 7. Pensament crític
- HABILITATS D'AFRONTAMENT I AUTOGESTIÓ
 8. Autoconeixement
 9. Gestió de les emocions
 10. Gestió de l'estrès

Característiques de la participació a la recerca: La participació a la recerca és voluntària i desinteressada. Recollida de dades totalment anònima per la qual cosa no es podran identificar els/les participants. Durada estimada del test : aproximadament 15-20 minuts.

Ús de les dades:

Les dades de la recerca seran usades per:

- Estudiar les característiques psicomètriques bàsiques del test. Si el test mesura el que es pretén mesurar (vàlida) i si és fiable (precisió en les mesures).
- Les dades seran emmagatzemades i processades en un servidor segur de la Universitat de Girona com a màxim 5 anys.

Seguretat del programari i l'emmagatzematge de les dades: Les dades seran recollides mitjançant un programa de realització d'enquestes i allotjades en un servidor, ambdós amb llicència de la Universitat de Girona, que compleixen els requisits de seguretat de l'Esquema Nacional de Seguretat de l'Estat Espanyol regulat pel Reial Decret 311/2022, de 3 de maig.

Possibles riscos i beneficis de la participació: No es preveu cap risc per als/les participants.

Confidencialitat de la recerca: Els investigadors es comprometen a mantenir total confidencialitat durant l'ús i l'emmagatzematge de les dades.

Resultats de la recerca: Els resultats del treball realitzat seran integrats a la Tesi Doctoral que serà dipositada i defensada a la Universitat de Girona durant el 2023.

Beneficis de la Tesi Doctoral:

La rellevància de la construcció d'aquest qüestionari ve donada per les múltiples possibilitats que podria oferir tant a nivell de recerca posterior com també d'avaluació de programes i disseny de polítiques públiques.

Per tant, des d'un punt de vista operatiu de les polítiques públiques, aquest qüestionari podria donar un coneixement que facilitaria la presa de decisions, orientada a l'eficàcia i l'eficiència dels recursos disponibles al servei de la igualtat d'oportunitats i justícia socials.

Devolució de resultats: Si alguna de les persones participants està interessada en els resultats de la recerca pot demanar-los per correu electrònic a l'investigador.

Rebuig o abandonament de la participació: La participació en aquest estudi és voluntària. No heu de participar en l'estudi si no ho voleu. Si decidiu participar podeu canviar de parer o deixar el qüestionari en qualsevol moment sense que per això us veieu afectats de cap

manera. Així mateix, a criteri de l'investigador, us poden retirar de la base de dades de l'estudi per alguna de les següents raons: (a) si no compliu amb els requeriments mínims de l'estudi, (b) si per qualsevol motiu s'interromp l'estudi.

Responsable del tractament de les dades: Universitat de Girona

Ètica de la recerca: Aquest estudi ha estat aprovat pel comitè d'ètica de l'Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària (IDIAP Jordi Gol) el 26-04-2023 amb codi 23/012-P.

Validació consentiment informat: pare/mare o tutors

- He llegit, entès la informació anterior i dono el meu consentiment per a què el meu fill/a de forma anònima i confidencial participi en la recerca

Validació consentiment informat: participant

- He llegit i /o m'han informat i he entès la informació anterior i dono el meu consentiment
- Acceptar i continuar

A continuació procedien les preguntes sociodemogràfiques i el qüestionari.

15. ANNEX 5: CODIFICACIONS ÍTEMS PER HABILITAT

Lectura
Número ítem del qüestionari unificat (apartat 4.4.8) – ítem. Codi ítem taula habilitat (4.4.8) / número pregunta qüestionari Microsoft Forms (on-line). En blau els ítems eliminats.
Comunicació interpersonal – Ci - correspondència ítems amb Excel Microsoft
1- Quan parlo amb un company/anya dic el que penso. Ci5/24
15- Quan parlo amb un amic/iga expresso els meus sentiments si ho necessito. Ci4/38
21- Quan tinc una conversa amb una altra persona acostumo a mirar-la als ulls. Ci3/44
25- En una xerrada entre amics/igues és important aportar i rebre alguna cosa. Ci7/48
29- Encara que no estigui d'acord amb el que diguin els meus companys/anyes, puc expressar respecte per les seves idees. Ci9./52
33- En una conversa, primer procuro comprendre el que diu l'altra persona abans de respondre. Ci2/56
44- Si durant una conversa necessito alguna cosa procuro demanar-la. Ci6/67
53- Quan mantinc una conversa amb un company/a el volum de la meua veu és ni molt alt, ni molt baix. Ci1/76
56- Quan parlo amb els meus companys/anyes soc conscient de la possible diferència cultural entre nosaltres. Ci10/79
60- En una conversa amb un amic/iga mantinc l'atenció. Ci8/83
Negociació i refús - Nr correspondència ítems amb Excel Microsoft
7- Comunico les meves idees mirant de no fer mal a altres persones. Nr7/30
41- Quan afronto un conflicte miro que la solució sigui justa per a totes les persones implicades. Nr2/64
45- Quan estic enmig d'un conflicte intento buscar-hi una solució. Nr1/68
48- En un conflicte m'és fàcil veure el que poden aportar-hi altres persones. Nr4/71
54- Quan m'enfado amb algú sé mantenir la calma. Nr8/77
79- Sé dir "no" quan no vull fer alguna cosa. Nr6/102
85- Durant una discussió, miro de buscar solucions perquè sigui possible arribar a un acord. Nr3/108
88- Està bé mantenir opinions diferents amb altres persones. Nr5/111
Cooperació i treball en equip - Cte - correspondència ítems amb Excel Microsoft
3- Quan treballa en equip m'és fàcil acceptar les decisions del grup. Cte2/26
8- Quan treballa en equip em poso al servei del grup per assolir els objectius que ens hem proposat. Cte10/31
12- Quan treballa en grup soc conscient de les coses que hi puc aportar. Cte9/35
32- Quan treballa en grup accepto les diferències entre les persones que hi participen. Cte5/55
49- Quan treballa en equip comparteixo les meves vivències amb la resta del grup. Cte4/72
67- Quan treballa en equip ajusto els meus objectius als del grup. Cte8/90
70- Quan treballa en equip respecto les contribucions de la resta de companys/anyes. Cte6/93
73- Quan treballa en grup i col·laboro amb altres persones el resultat sol ser millor. Cte7/96
91- Quan treballa en equip col·laboro amb les altres persones del grup. Cte1/114
98- Quan treballa en grup entenc i contribueixo als objectius comuns. Cte3/121

Empatia - E - correspondència ítems amb Excel Microsoft
19- Em sap greu pels nens i les nenes que no troben ningú amb qui passar l'estona. E1/42
26- Comprenc millor els meus amics/igues si em poso al seu lloc. E10/49
42- M'és fàcil entendre per què una altra persona s'enfada. E7/65
51- Quan la persona que tinc al costat se sent malament, acostumo a adonar-me'n. E9/74
62- A vegades, tot i que comprenc els meus amics/igues, no hi estic d'acord. E11/85
75- Quan un amic/iga està enfadat/da acostumo a adonar-me'n. E6/98
77- Quan veig que se li fa mal a un nen/a em neguitejo. E4/100
81- Reconec fàcilment quan alguna persona propera està de mal humor. E8/104
83- Quan veig una pel·lícula o llegeixo un llibre a vegades ploro. E5/106
90- Si un amic/iga aconsegueix un premi, me n'alegro molt per ell/a. E3/113
96- Si un amic/iga està trist/a, intento estar per ell/a. E2/119

Advocacia i compromís social – Acs - correspondència ítems amb Excel Microsoft
20- En una conversa amb els meus amics/igues expresso el que penso amb facilitat. Acs1/43
30- Acostumo a participar en les converses encara que el tema no m'afecti. Acs2/53
31- Davant d'una situació injusta aconsegueixo que els meus companys/anyes s'impliquin per resoldre-la. Acs10/54
65- Quan tinc una opinió clara sobre un tema o assumpte m'agrada intentar convèncer els meus amics/igues. Acs6/88
66- En les xerrades-debats amb els meus companys/anyes acostumo a aportar idees noves. Acs9/89
69- No m'agrada que les altres persones m'imposin les seves opinions. Acs7/92
82- Si a la meua classe hi ha una situació injusta m'organitzo amb els meus companys/anyes per solucionar-la. Acs3/105
92- Quan hi ha una situació injusta m'hi implico encara que em compliqui la vida. Acs4/115
97- No m'agrada parlar amb persones que sempre volen tenir la raó. Acs8/120
99- Tinc facilitat per argumentar les meves opinions en públic. Acs5/122

Presca de decisions i solució de problemes - PdSp correspondència ítems amb Excel Microsoft
2- A l'hora de prendre una decisió soc conscient de com m'influeix el meu estat d'ànim. PdSp12/25
6- Quan em sorgeixen problemes m'agrada solucionar-los al més aviat possible. PdSp10/29
9- No em fa por prendre les meves pròpies decisions per resoldre els reptes de la vida diària. PdSp2/32
36- Quan intento resoldre un problema penso moltes opcions, fins que no tinc més idees. PdSp4/59
47- Quan he de prendre una decisió penso en els avantatges i desavantatges de cada opció. PdSp8/70
63- Quan tinc un problema analitzo la situació per pensar quina informació és la més important. PdSp5/86
72- Quan tinc un problema prefereixo afrontar-lo personalment. PdSp9/95
78- Sempre que tinc un problema crec que es pot resoldre. PdSp3/101
80- Quan intento resoldre un problema el primer que faig és buscar tanta informació com puc. PdSp6/103
84- Reconec les senyals internes (sentiments, pensaments, sensacions físiques) del meu cos que m'indiquen que tinc un problema. PdSp11/107
89- Quan tinc un problema, acostumo a prendre una decisió per solucionar-lo de seguida. PdSp1/112
95- Tendeixo a pensar-m'ho bé abans de prendre una decisió. PdSp7/118

Pensament crític – Pc - correspondència ítems amb Excel Microsoft
4- A vegades canvio d'opinió si els meus amics/igues em pressionen. Pc7/27 (-)
14- Desconfio de les afirmacions que fan els meus amics/igues si em semblen dubtoses. Pc3/37
17- Arribo a les meves pròpies conclusions sobre un assumpte després d'haver-me'n informat. Pc4/40
22- El meu estat d'ànim m'influeix en com interpreto la informació d'un fet o d'una situació. Pc6/45
27- Les xarxes socials i la televisió expliquen les coses tal com són. Pc8/50 (-)
35- Abans d'arribar a una conclusió sobre un fet o una situació comprovo la informació que m'arriba. Pc2/58
50- Busco altres fonts d'informació abans de creure'm el que m'expliquen els meus amics/igues. Pc5/73
93- Acostumo a analitzar la informació i les coses que em passen de forma equilibrada. Pc1/116

Autoconeixement - A - correspondència ítems amb Excel Microsoft
5- M'és fàcil identificar els meus punts forts. A4/28
10- Conec bé el meu caràcter i la meva manera de ser. A2/33
11- Davant d'un repte confio en les meves capacitats per superar-lo. A10/34
16- M'és fàcil saber el que m'agrada. A6/39
23- Conec bé els meus punts febles. A5/46
34- Tinc moltes qualitats per sentir-me'n orgullós/osa. A9/57
38- Puc descriure el meu caràcter amb precisió. A1/61
46- Tinc clar qui soc. A7/69
58- Segons amb quins amics/igues estic em comporto de forma diferent. A13/81
71- En una discussió tensa amb els meus amics/igues, sé mantenir la calma. A12/94
76- Em relaciono sempre de la mateixa manera sense importar amb qui estigui. A3/99
86- Tinc bona imatge de mi mateix, de les meves habilitats i de les meves capacitats. A8/109
100- Segons en quines situacions noto que em poso més nerviós/osa que en d'altres. A11/123

Gestió de les emocions – Gem - correspondència ítems amb Excel Microsoft
28- M'adono que el meu comportament varia segons el meu estat d'ànim. Gem8/51
37- Paro atenció a com em sento. Gem1/60
40- Puc reconèixer la majoria de les meves emocions i/o sentiments. Gem2/63
43- Quan afronto una situació estressant tinc eines per posar en ordre les meves emocions. Gem5/66
52- No hi ha res dolent en com em sento habitualment. Gem3 /75
57- M'és fàcil parlar amb algú de com em sento. Gem4/80
59- Si una situació em genera emocions molt intenses intento gestionar-les per sentir-me bé. Gem7/82
74- Reconec fàcilment les emocions i/o sentiments dels altres. Gem9/97
94- Sovint m'adono que les meves emocions i sentiments canvien segons les situacions. Gem6/117

Gestió de l'estrès – Ges - correspondència ítems amb Excel Microsoft
13- Quan una situació m'estressa intento fer alguna cosa que em relaxi. Ges9/36
18- Quan estic vivint una situació que m'atabala, hi busco alguna cosa positiva. Ges8/41
24- Si una situació m'estressa intento pensar diferents formes de resoldre-la. Ges4/47
39- Quan em proposo objectius importants tinc clar que cal anar pas a pas. Ges2/62
55- Sento que tinc temps de fer tot el que voldria. Ges6/78
61- Quan afronto un repte sé valorar el grau de dificultat que em suposarà. Ges3/84
64- Sento que puc afrontar tot el que em proposo. Ges7/87
68- Si una situació és estressant em dic a mi mateix/a que es resoldrà sola. Ges5/91 (-)
87- Quan un fet o una situació m'estan estressant sé adonar-me'n. Ges1/110

16. ANNEX 6: AUTORITZACIÓ COMITÈ ÈTICA



INFORME DEL COMITÈ D'ÈTICA D'INVESTIGACIÓ AMB MEDICAMENTS

Rosa Morros Pedrós, Presidenta del Comitè Ètic d'Investigació amb medicaments (CEIm) de l'IDIAP Jordi Gol.

CERTIFICA

Que aquest Comitè en la reunió del dia 26/04/2023, ha avaluat el projecte:

Codi CEIm: 23/012-P

Investigador IDIAP: Ruth Martí **Investigador Principal:** Dolors Juvinyà Pau Batlle,
Universitat de Girona

Títol: Elaboració i validació d'un qüestionari per a mesurar les habilitats per a la vida

Revisat i debatut el protocol per a realitzar l'estudi esmentat, considera que:

1. L'estudi avaluat compleix amb tots els requeriments metodològics i tècnics
2. Les competències i habilitats dels investigadors i els medis disponibles són els adequats per a realitzar l'estudi
3. L'estudi compleix amb els principis de la Declaració de Helsinki i els requeriments reglamentaris aplicables en aspectes ètics i de protecció de dades

El Comitè d'Ètica d'Investigació amb medicaments de l'IDIAPJGol considera el següent dictamen:

Aprovat.

El CEIm de l'IDIAPJGol compleix amb les normes de BPC (CHMP/ICH/135/95) i amb la legislació vigent que regula el seu funcionament, i podeu consultar la composició dels seus membres en el següent enllaç: <https://www.idiapigol.org/index.php/ca/presentacio>

Rosa Morros Pedrós
Presidenta
Comitè Ètic d'Investigació amb Medicaments
IDIAP Jordi Gol

Barcelona, 29/05/2023