

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**Habilidades sociales y emocionales en la adolescencia.  
Un estudio de casos centrado en un Centro de  
Educación Secundaria Obligatoria**

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Estudiante: Lidia González Cabello  
Tutora: Yaritza Garcés Delgado

Curso 2020/2021

**Agradecimientos.** He de nombrar a todas aquellas personas que han contribuido directa e indirectamente a la realización del presente trabajo. En primer lugar, debo hacer mención a mi tutora, Yaritza, por su buen seguimiento, por el tiempo invertido en mí, por su manera tan paciente de enseñarme y, sobre todo, por la confianza depositada en mí. También he de nombrar a Inma, profesora de una asignatura del Máster, quien de forma totalmente altruista siempre estuvo dispuesta a ayudarme para darle coherencia a este trabajo y, sobre todo, gracias por ayudarme a gestionar mi fobia a los números, a la estadística y a esos programas informáticos que tanto vértigo me daban.

En este apartado de agradecimientos, quiero aprovechar también para agradecer a aquellos docentes del Máster que contribuyeron a que esta etapa sea inolvidable. Quiero agradecer a Olga por ser capaz de tocarnos el corazón a través de una pantalla. A David López, por contagiarme su pasión por la enseñanza, por su cercanía con el alumnado y por aquella felicitación de Navidad que nos conmovió a todos. A Antonio Crisanto, por mostrarnos la realidad compartiendo sus anécdotas y vivencias, por su comprensión y su dinamismo impartiendo clase incluso de forma virtual. A Zuleica, por hablarnos con tanta pasión sobre cosas apasionantes alimentando mi vocación docente. A Esperanza, por enseñarnos la parte más familiar de la labor de un psicopedagogo y por impartir las clases de una forma tan divertida. A Benito Codina, por su comprensión y su cariño con el alumnado. En general, gracias al claustro del Máster por su buena intervención docente y a la Universidad de la Laguna por ser el camino que me ha llevado a cumplir mi sueño de ser psicopedagoga.

Por supuesto, he de dar las gracias al colegio en el que se desarrolla este estudio. Por abrirme las puertas del centro, por ser partícipes directos en este Trabajo Fin de Máster (TFM) y, sobre todo, por brindarme la oportunidad de crecer personal y profesionalmente desarrollando la profesión más bella del mundo, ser maestra. Gracias también al alumnado que contribuyó a la realización de este estudio por aportar su granito de arena y su tiempo dedicado, sin ellos esto no habría sido posible.

Aprovecho también este apartado para agradecer a todas las personas que me han ayudado de forma indirecta. A todas esas personas que me han brindado fuerzas, ánimos y que me han apoyado en cada paso que he dado. Gracias a mis compañeras de clase por despejarme todas las dudas que me iban surgiendo a lo largo del proceso y por amenizarme la estancia en la isla regalándome su compañía. A mis antiguos docentes, por inspirarme y hacer que de mayor quisiera ser como ellos, aunque aún tengo mucho camino por recorrer hasta llegar a la altura. Gracias a todos aquellos docentes que siempre creyeron en mí, y a los

que no, también, porque de un modo u otro todos ellos me impulsaron a estar aquí cerrando una nueva etapa.

Aprovecho estas líneas también para realizar unos agradecimientos más especiales y personales, gracias a mi familia por creer siempre en mí y apoyar todas mis decisiones. A Alberto por acompañarme en esta aventura, por embarcarme conmigo y meter nuestra vida en una maleta para perdernos juntos en esta isla. Gracias por hacerme sentir como en casa, pese a los muchos kilómetros que nos separan de ella.

Sin todas las personas mencionadas, nada de esto habría sido posible.

GRACIAS.

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Máster trata el tema de las habilidades sociales y emocionales. Dichas habilidades cobran gran importancia en la adolescencia, debido a que en esa etapa los estudiantes se encuentran inmersos en la institución escolar, donde van a establecer relaciones sociales y han de saber convivir entre ellos. Cuando existen problemas de convivencia, la causa podría estar en un déficit de habilidades sociales y emocionales, por lo que este Trabajo de Fin de Máster consiste en un estudio de caso único centrado en un Colegio de Tenerife, Canarias, concretamente en las aulas de Educación Secundaria de este centro escolar, pues se dan problemas de convivencia y conflictos por parte del alumnado. A través de este estudio se pretende comprobar si dichos problemas son consecuencia de un déficit de habilidades sociales y emocionales, así como dar una descripción del nivel de habilidades sociales e inteligencia emocional que poseen. Para ello, se va a seguir una metodología mixta combinando la investigación cualitativa y cuantitativa combinando dos instrumentos de recogida de información: cuestionario y grupos de discusión, con la finalidad de obtener unos datos descriptivos que supongan una aproximación a la realidad del centro. En relación a los resultados hallados, se descubrió una variable imprevista: la desmotivación del alumnado. En base a esto, se proponen ideas para afrontar dicha problemática en un futuro.

**Palabras clave:** habilidades sociales, habilidades emocionales, inteligencia emocional, adolescencia, estudio de casos.

## **Abstract**

This Master's Final Project deals with the topic of social and emotional skills. These skills become very important in adolescence, because at that stage the students are immersed in the school institution, where they will establish social relationships and have to know how to live with each other. When there are coexistence problems, the cause could be in a deficit of social and emotional skills, so this Master's Final Project consists of a single case study focused on a School in Tenerife, Canary Islands, specifically in Education classrooms. Secondary school of this school, because there are problems of coexistence and conflicts on the part of the students. Through this study, the aim is to verify whether these problems are the consequence of a deficit in social and emotional skills, as well as to give a description of the level of social skills and emotional intelligence they possess. For this, a mixed methodology will be followed combining

qualitative and quantitative research combining two instruments for collecting information: questionnaire and discussion groups, in order to obtain descriptive data that represent an approximation to the reality of the center. In relation to the results found, an unforeseen variable was discovered: the demotivation of the students. Based on this, ideas are proposed to face this problem in the future.

**Keywords:** social skills, emotional skills, education, emotional intelligence, emotional education, adolescence.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	8
2. Marco teórico	9
2.1. Habilidades sociales	9
2.1.1. La competencia social	12
2.2. Habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia	13
2.3. Habilidades emocionales	15
2.3.1. La inteligencia emocional	15
2.3.2. Las emociones	16
2.3.3. Los sentimientos	18
2.3.4. Los estados de ánimo	18
3. Diseño metodológico	19
3.1. Problema de investigación	19
3.2. Objetivos	20
3.3. Método	20
3.3.1. Participantes	22
3.3.2. Instrumento de recogida de información	22
3.3.3. Procedimiento	27
3.3.4. Análisis e interpretación de la información	28
3.3.5. Cuestiones éticas y de rigor metodológico	30
4. Resultados	30
4.1. Contextualización del centro educativo	30
4.2. Percepción del manejo de las habilidades sociales	31
4.3. Valoración de las habilidades emocionales y gestión emocional	35
5. Discusión y conclusiones	41
6. Referencias bibliográficas	47
7. Anexos	50

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Clasificación de los sentimientos por Marina (1996)	18
Tabla 2. Participantes del estudio	22
Tabla 3. Dimensiones e ítems del cuestionario	24
Tabla 4. Guión del grupo de discusión con el profesorado	25
Tabla 5. Guión del grupo de discusión con el alumnado	26
Tabla 6. Criterios de homogeneidad y heterogeneidad de los participantes	27
Tabla 7. Datos técnicos del grupo de discusión con el profesorado	28
Tabla 8. Datos técnicos del grupo de discusión con el alumnado	29
Tabla 9. Resultados en la escala de valoración, media y desviación	34
Tabla 10. Resultados en la escala de valoración, media y desviación	39

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Histograma de habilidades sociales por género	34
Figura 2. Gráfico de barras variable por género	37
Figura 3. Gráfico circular porcentajes por curso	38
Figura 4. Histograma de inteligencia emocional según género	39

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el momento en el que una persona nace la sociedad le exige comunicarse y establecer relaciones sociales con individuos de su entorno. Estas relaciones sociales forman parte de la vida diaria de una persona. Todos los ámbitos en los que se desenvuelve un individuo requieren interacción con otros sujetos, requiere que conozcan y controlen sus emociones, que sepan actuar y responder de forma adecuada en cada situación. Es por ello que las habilidades sociales y emocionales juegan un papel fundamental tanto en la vida simple y cotidiana como en el mundo profesional. Al hablar de algo tan básico y primario se tiende a pensar que las habilidades sociales y emocionales son innatas; pero, por el contrario, son habilidades que el ser humano aprende e incorpora a lo largo de su desarrollo.

Cuando un individuo está en su etapa escolar, las habilidades sociales toman gran protagonismo, pues allí deberá relacionarse e interactuar con sus iguales, desenvolverse en distintas situaciones, resolver conflictos, etc. Estas relaciones sociales e interacciones serán la base de su crecimiento personal y académico. El desarrollo de dichas habilidades, junto con las habilidades emocionales, a lo largo de la etapa de Educación Secundaria contribuyen a evitar problemas comunes entre los adolescentes, como, por ejemplo: la agresividad, los conflictos, la falta de empatía o el aislamiento. Estos problemas, derivados de una mala construcción y un déficit en la adquisición de las habilidades sociales, pueden generar problemas mayores como *bullying* o el fracaso escolar. Es por ello que el presente estudio se centrará en un centro educativo concreto donde se dan problemas de convivencia en la etapa adolescente.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster, se revisará teóricamente los distintos tipos de emociones: primarias y secundarias, aclarando algunos aspectos relevantes sobre las mismas. Posteriormente, se describirá qué se entiende por sentimientos y por estados de ánimo. Como escribió Daniel Goleman, “la inteligencia emocional representa el 80 por ciento del éxito en la vida” (1995, p. 43), por lo tanto, es de especial importancia también tratar el tema de la inteligencia emocional y su influencia en las relaciones sociales. Así pues, resulta interesante realizar un estudio de casos en un centro escolar en el que se están produciendo conflictos o problemas de convivencia, los cuales pueden ser causados por un déficit en el desarrollo y adquisición de las habilidades sociales y emocionales.

Mediante este TFM, se pretende dar respuesta a dicho problema de convivencia y comprobar si tiene su origen en un déficit de habilidades sociales e inteligencia emocional



en la etapa de Educación Secundaria o si son otras sus causas. A este respecto, se plantean las siguientes cuestiones de partida: ¿Cuáles son los motivos que provocan dichos conflictos? ¿El alumnado y los docentes son conscientes de dicho problema? ¿Cuál es la percepción que posee el alumnado sobre sí mismo en relación a estos dos ámbitos? Durante el desarrollo de este TFM se dará respuesta a estos interrogantes. Para ello, se llevará a cabo un estudio de caso con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio localizado en la isla de Tenerife. Se combinarán instrumentos de recogida de información, cuestionario y grupo de discusión, con la finalidad de extraer datos cualitativos y cuantitativos que ofrezcan una visión realista y descriptiva de la realidad del centro, para así poder alcanzar los objetivos propuestos.

Siguiendo la estructura marcada de este Trabajo de Fin de Máster, se comenzará con las primeras líneas teóricas a través del marco teórico, donde se realizará una revisión teórica sobre las habilidades sociales y la inteligencia emocional aportando la información fundamental sobre ambos campos e incluyendo la aportación de los autores más destacados en esos ámbitos. Posteriormente, se procederá a plasmar la metodología seguida en este estudio de caso y se profundizará en las técnicas e instrumentos de recogida de información que se han empleado en el mismo. Seguidamente, se analizarán los resultados obtenidos y se extraerán conclusiones que den respuesta a los interrogantes planteados.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se pretende dar una definición del concepto de habilidades sociales, así como de inteligencia emocional a través de la aportación de autores de referencia, continuando por los diferentes aspectos relevantes y términos derivados de los mismos. Asimismo, también se pretende clasificar las dimensiones de análisis.

### **2.1 Habilidades sociales**

El inicio del estudio de las habilidades sociales se remonta a los años treinta del siglo XX aproximadamente. En la actualidad, todavía no se ha concretado una definición única y acertada sobre las habilidades sociales, pues aún no se ha logrado llegar a un acuerdo sobre qué las define, ya que se trata de un concepto sujeto a un contexto cambiante, por lo que algo que resulta adecuado y eficaz para una situación, puede no serlo para otra (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981).

Caballo (1999), indica que no existe una definición acertada de habilidad social, haciendo hincapié en que ha de tenerse en cuenta el marco cultural del individuo y otros factores como su edad, sexo, clase social y nivel educativo. En este sentido, según Monjas (1999), las habilidades sociales hacen referencia a un conjunto de conductas y destrezas que se ponen en marcha al interactuar con otras personas. Para Libet y Lewinsohn (1973), las habilidades sociales o competencia social es la capacidad que posee un individuo para adaptar su comportamiento de forma apropiada al interactuar con los demás, de modo que no resulte ignorado, es decir, la habilidad de adecuar el comportamiento a la situación en la que se produce la interacción.

Por otro lado, Caballo (2002) sostiene que las habilidades sociales son conductas que permiten el desarrollo a través de la interacción expresando sentimientos, ideas, actitudes, deseos u opiniones, siempre dentro de un determinado contexto. Además, las habilidades sociales brindan las herramientas que se necesitan para resolver los conflictos y problemas, previniendo así problemas futuros.

Como se ha mencionado al comenzar este apartado del TFM, es cierto que no hay una definición concreta de habilidades sociales, pero, sí existe un acuerdo sobre lo que conlleva el concepto de habilidades sociales. Caballo (2002), aclara las características principales de las habilidades sociales, las cuales serían:

- Están asociadas a la conducta de las personas.
- La capacidad de respuesta es algo que debe aprenderse.
- No es universal, pues es una característica determinada de una persona y de una situación.
- Debe prestarse especial atención al contexto cultural del individuo, así como a las situaciones en las que interactúa el sujeto, atendiendo a factores como edad, sexo, clase social y educación.
- Se basa en la capacidad de un sujeto de escoger su acción de forma totalmente libre.
- No es una conducta dañina, sino una conducta socialmente eficaz.

Al hablar de habilidades sociales se debe prestar mayor atención a aquellas que están estrechamente relacionadas con el ámbito comunicativo, ya que estas son las que ayudarán al individuo a desenvolverse en situaciones comunicativas con los demás, respetando turnos de palabras, ideas, opiniones, etc. Alvarado y Narváez (2010) clasifican las habilidades sociales relacionadas con la comunicación del siguiente modo:

- Escuchar: Refiriéndose a la escucha empática donde ambas partes prestan atención y comprenden la información que están recibiendo.
- Iniciar una conversación: Es la capacidad que posee un individuo para tomar la iniciativa de iniciar un diálogo o intercambio de ideas con otro individuo. Además, aquí se incluyen tareas simples tales como: saludarse, presentarse o hacer cuestiones sencillas.
- Mantener una conversación: Hace referencia a la habilidad que tiene una persona de continuar un diálogo, cambiar de tema, añadir sus propias ideas, etc.
- Pedir ayuda: Se entiende como la capacidad que tiene un individuo de solicitar auxilio o apoyo cuando tiene alguna dificultad. En este caso, el sujeto ha de emitir un mensaje claro y conciso.
- Expresar sentimientos: Refiriéndose a la capacidad de manifestar a otras personas sus emociones y sentimientos de forma evidente y sin prejuicios.
- Comprender sentimientos: Se entiende como la habilidad de un individuo de entender las emociones y los sentimientos que alberga otra persona con una actitud empática y libre de prejuicios.
- Enfrentarse con el enfado del otro: Es la habilidad de hacer frente a los sentimientos desagradables de otra persona mediante la comprensión y la empatía.
- Enfrentarse a mensajes contradictorios: Se refiere a la habilidad para organizar y comunicar de forma personal la información confusa que alguien emite a otra persona.
- Prepararse para una conversación difícil: Se entiende como la capacidad de adoptar una actitud que favorezca el desarrollo de una conversación complicada, procurando evitar malentendidos y posibles conflictos.

Martín (2009) distingue los siguientes tipos de habilidades sociales atendiendo a una clasificación por tipos:

- Habilidades de tipo cognitivo: habilidades de procesamiento de información; habilidades de toma de decisiones; habilidades de juicio, que, a su vez, incluye la habilidad de aprender y la habilidad para conseguir información.
- Habilidades de afrontamiento y autorregulación centradas en la emoción.
- Habilidades comportamentales.

- Motivaciones y expectativas.

A continuación, se procede a definir el concepto de competencia social, así como a determinar las funciones que posee la misma.

### ***2.1.1 La competencia social***

De las habilidades sociales nacen conductas socialmente adecuadas, también conocidas como “conductas asertivas”. Siguiendo de nuevo a Caballo (1986), dicha conducta:

Comprende el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras reduce la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986, p. 4).

En la misma línea del autor mencionado, se encuentra McFall (1982), para el cual la competencia social consiste en adaptar el comportamiento al contexto en el que el individuo se encuentra. Siguiendo esta línea, se puede decir que una persona socialmente competente es aquella que posee la habilidad de relacionarse con los demás de forma adecuada, que entabla relaciones con facilidad, es capaz de conversar con otros individuos transmitiendo información con coherencia y disfrutando de la conversación (Kelly, 2000). En cambio, para Rimm (1974), la definición de la conducta asertiva implica la expresión de las emociones y sentimientos. Bajo esta misma idea se sitúa Goleman (1996), quien afirma que la competencia social no necesariamente ha de ir asociada a la intelectual. Y también Moraleda, (1998), autor que sostiene que las habilidades sociales y emocionales ayudan al individuo a desenvolverse de forma adecuada en sus distintos contextos.

A continuación, siguiendo a Monjas (2002) se procede a definir las funciones de la competencia social, que son:

- Autoconocimiento y conocimiento de los demás.
- Desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás. Teniendo en cuenta aspectos como:
  - Reciprocidad: correspondencia mutua.
  - Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de otra persona.
  - Intercambiar ideas con otra persona siguiendo las normas y basándose en el respeto mutuo.
  - Cooperar con otros.
  - Establecer principios de negociación y acuerdos.
- Autocontrol.

- Apoyo emocional.
- Aprendizaje de valores.

Concluida esta información, el siguiente apartado irá centrado en explicar las habilidades sociales dentro de la etapa de la infancia y en la adolescencia.

## **2.2 Habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia**

Prestando mayor atención a las habilidades sociales en la infancia, se ha de hacer mención a Hatch (1987), quien realizó varias investigaciones sobre el desarrollo de las habilidades sociales en la época de la infancia. Este autor observó que sobre los cuatro años los infantes ya poseen un breve autoconcepto. Esto ofrece la oportunidad de que el niño o niña establezca relaciones amistosas con sus iguales.

A continuación, las habilidades sociales serán clasificadas basándose en el Programa de Aprendizaje Estructurado de habilidades sociales para adolescentes de Goldstein (1980):

1. Iniciación de habilidades sociales:
  - Atender.
  - Comenzar una conversación.
  - Preguntar una cuestión.
  - Dar las gracias.
  - Preguntarse a sí mismo.
  - Presentar a otras personas.
  - Saludar.
2. Habilidades sociales avanzadas:
  - Pedir ayuda.
  - Estar en compañía.
  - Dar instrucciones.
  - Seguir instrucciones.
  - Discutir.
  - Convencer a los demás.
3. Habilidades para manejar sentimientos:
  - Conocer los sentimientos propios.
  - Expresar los sentimientos propios.
  - Comprender los sentimientos de los demás.
  - Afrontar la cólera de alguien.

- Expresar afecto.
  - Manejar el miedo.
  - Recompensarse por lo realizado.
4. Habilidades alternativas a la agresión:
- Pedir permiso.
  - Formar algo.
  - Ayudar a los otros.
  - Negociar.
  - Utilizar el control personal.
  - Defender los derechos propios.
  - Responder a la amenaza.
  - Evitar pelearse con los demás.
  - Impedir el ataque físico.
5. Habilidades para el manejo del estrés:
- Exponer una queja.
  - Responder ante una queja.
  - Deportividad tras el juego.
  - Manejo de situaciones embarazosas.
  - Ayudar a un amigo.
  - Responder a la persuasión.
  - Responder al fracaso.
  - Manejo de mensajes contradictorios.
  - Manejo de una acusación.
  - Prepararse para una conversación difícil.
  - Manejar la presión de grupo.
6. Habilidades de planificación:
- Decidir sobre hacer algo.
  - Decir qué causó un problema.
  - Establecer una meta.
  - Decidir sobre las habilidades propias.
  - Recoger información.
  - Ordenar los problemas en función de su importancia.
  - Tomar una decisión.

- Concentrarse en la tarea.

La adolescencia es un proceso de cambios físicos y psíquicos que abren paso a la etapa adulta, estos conjuntos de cambios se conocen como pubertad. Dentro de los numerosos cambios que se producen se encuentran los cambios en el comportamiento y se intensifica la personalidad e identidad del joven. Todos estos cambios suelen sumergir al adolescente en una época de crisis en la que se siente estrés y desconcierto. Ante esta situación, el adolescente tiende a aportar mayor protagonismo a sus iguales refugiándose en ellos y a restar apego con sus familiares. Con respecto a la agresividad en la etapa adolescente, se puede aclarar que en los adolescentes con alto grado de agresividad destaca la falta de empatía y dificultad para ponerse en el lugar de los demás y entender sus sentimientos y emociones (Peñaherrera, 1998).

Cuando el adolescente no sabe gestionar de forma apropiada todos estos cambios que se producen en su cuerpo y el estrés que eso genera, es probable que se produzcan cambios en la conducta del joven. Son muchos los factores que intervienen a la hora de determinar si la conducta que presenta el adolescente puede o no derivar en violencia o agresividad. Algunos de esos factores pueden ser: familia y socialización con sus iguales. Los tipos de violencia o agresividad que suelen darse en la adolescencia se pueden clasificar del siguiente modo: violencia docente-alumnado, alumnado-docente y alumnado-alumnado (Fernández, 2005). Concretamente la violencia que se presencia en las aulas del centro escolar en el que se va a desarrollar el presente estudio es un tipo de violencia alumnado-alumnado mayoritariamente.

## **2.3 Habilidades emocionales**

A continuación, en el presente apartado se describirán las habilidades emocionales dando definición y realizando una revisión teórica al concepto de “inteligencia emocional”.

### ***2.3.1 La inteligencia emocional***

Para comenzar este apartado, es preciso plasmar muy brevemente los antecedentes de este concepto. La inteligencia emocional comienza a tomar mayor protagonismo en la segunda mitad del siglo XX gracias a diversos autores relevantes en este ámbito como son: W. L. Payne (1986) y Salovey y Mayer (1990), estos últimos fueron los primeros en utilizar el concepto de “inteligencia emocional” como tal. Pero fue con Daniel Goleman (1995) y su obra, cuando el término de inteligencia emocional tuvo mayor difusión a nivel mundial.

Desde ese momento, este tipo de inteligencia es reconocida a nivel mundial y múltiples autores han escrito acerca de ella.

Para dar una definición concreta del término inteligencia emocional se va a seguir la definición aportada por Goleman (1995), pues esta definición es de las más difundidas y utilizadas a nivel mundial. Así, el término inteligencia emocional queda definido como:

un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. La inteligencia emocional es de gran importancia porque constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales (p.6).

Aunque posteriormente se han realizado otras definiciones del término, como la realizada por Salovey y Mayer (2000), quienes definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, entender y controlar las emociones de forma apropiada. Según Goleman (1995), se puede decir que los componentes que constituyen la inteligencia emocional son los siguientes:

- La autoconciencia: es uno de los puntos clave para Goleman, pues es de especial relevancia que un sujeto conozca sus propias emociones y estados internos.
- La autorregulación: tan importante es conocer las propias emociones como aprender a controlarlas y manejarlas de forma apropiada.
- La automotivación: las emociones derivan en acciones y eso facilita la consecución de objetivos propuestos.
- La empatía: se refiere a la capacidad de tomar conciencia de las emociones y sentimientos de los demás individuos.
- Las habilidades sociales: es la capacidad para establecer relación e interacción proporcionando respuestas deseables en los demás.

### **2.3.2 Las emociones**

Del ámbito de la afectividad y de la inteligencia emocional se desprende el término “emociones”, el cual es definido según Marina en su obra *El laberinto sentimental* (1996) como un “sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes” (p.35).

Otro autor diferente, señala que las emociones “son respuestas físicas a determinadas acciones. Estas predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por nuestras experiencias vitales y por el medio cultural en que nos ha tocado vivir”.



(Goleman, 1995, p. 11). En esta misma línea, Marglis, (2010), las define como los cambios que se producen en el cuerpo humano debido a un estímulo emocional.

Según la universidad cultural (Expresión facial, Ekman, 1982), las emociones pueden clasificarse en primarias (alegría, tristeza, asco, ira, miedo y sorpresa) y secundarias (pena, orgullo, celos, amor, etc.). Goleman (1995) hizo su propia clasificación de las emociones primarias enumeradas de la siguiente manera:

- a) La rabia/ira: Su función adaptativa es la autodefensa. Esta emoción disminuye nuestros miedos y aumenta nuestra energía.
- b) El miedo: Es una alarma, su función adaptativa consiste en la protección. Se manifiesta desde la infancia.
- c) La felicidad: Proporciona una sensación de bienestar y de seguridad. Su función adaptativa es la afiliación. La felicidad contribuye a la mejora de los lazos sociales y ayuda a superar los miedos.
- d) El amor: Muchos autores consideran esta emoción como secundaria. Sin embargo, Goleman la clasifica como primaria.
- e) La sorpresa: Es la emoción más breve. Centra nuestra atención a un determinado estímulo.
- f) El desagrado: También conocido como “asco”, posee una función adaptativa que es el rechazo.
- g) La tristeza: Su función adaptativa es la reintegración personal.
- h) Las emociones secundarias en cambio son aquellas que pueden ser adquiridas y que se ven condicionadas por la cultura y la sociedad. Las emociones primarias derivan en otras emociones, las secundarias.

Bizquerra (2003) señala tres componentes que se dan en una emoción: neurofisiológico conductual y cognitiva. La respuesta neurofisiológica provoca respuestas involuntarias incontrolables, tales como: hipertensión, sequedad en la boca, rubor, alteraciones en la respiración, etc. El componente cognitivo, a veces es denominado “sentimiento”. Este autor afirma que el término “emoción” se emplea para describir el estado corporal, es decir, el estado emocional, y el término “sentimiento” se utiliza para los sentimientos y la sensación consciente. Sin embargo, Gordon (1981) distingue entre emociones y sentimientos, que, según él, serían normas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales organizados en torno a un contexto social. En el siguiente punto se tratarán brevemente los sentimientos.

### 2.3.3 Los sentimientos

Según la RAE, un sentimiento es el hecho o efecto de sentir o sentirse. “Los sentimientos son experiencias cifradas” (Marina, 1996, p.31). Siguiendo a Marina (1996) y su clasificación de sentimientos, estos se clasifican del siguiente modo atendiendo a su naturaleza:

Tabla 1  
*Clasificación de los sentimientos por Marina (1996)*

Sentimientos	Ejemplos
Sentimientos bipolares	Amor y odio
Sentimientos surgidos de momentos importantes	Sorpresa
Sentimientos surgidos por falta de interés	Fastidio
Sentimientos placenteros	Júbilo
Sentimientos ocasionados por cumplir necesidades	Alegría
Sentimientos ocasionados por no cumplir necesidades	Tristeza
Sentimientos de amenaza	Miedo
Sentimientos de obstaculización	Frustración
Sentimientos de facilitación de fines	Amor
Sentimientos de disminución de un mal	Alivio
Sentimientos de incapacidad de prevención	Inseguridad
Sentimientos de inseguridad por el futuro	Duda
Sentimientos de seguridad	Confianza
Sentimientos por sentirse juzgado	Vergüenza
Sentimientos de responsabilidad	Remordimiento
Sentimientos de valoración propia y ajena	Orgullo
Sentimientos ocasionados por hechos ocurridos a otra persona	Envidia

*Nota.* Elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Marina (1996).

En el siguiente apartado, se concluye el marco teórico del presente TFM centrandolo la información en los estados de ánimo.

### 2.3.4 Los estados de ánimo

Por lo general, los estados de ánimo son menos intensos que las emociones y más duraderos. Siguiendo a Antonio Marina, un estado sentimental se trata de “sentimientos duraderos, que permanecen estables, mientras cambian otros sentimientos simultáneos más efímeros” (Marina, 1996, p.35). Los estados de ánimo se entienden como estados que surgen sin un motivo concreto y que tienen duración en el tiempo. (Muñoz, 2009).

Con respecto a la diferencia de los estados de ánimo con las emociones, según Robert Solomon (1976), se puede decir que los estados de ánimo son “emociones generalizadas” (p.172). Según este autor, una emoción es causada por una situación concreta, mientras que los estados de ánimo se producen por la suma de situaciones y realidades que envuelven a un individuo.

Tras conocer toda la información aportada sobre las habilidades sociales e inteligencia emocional, se ha podido observar la gran influencia que tienen sobre las personas y su comportamiento. Es por ello, que se ha querido iniciar un estudio de casos en el que se compruebe si ciertos conflictos acaecidos en un determinado centro escolar, tienen relación o causa con el déficit de habilidades sociales y de inteligencia emocional.

Concluido el marco teórico del presente Trabajo de Fin de Máster, se continúa en el siguiente punto exponiendo el diseño metodológico del mismo, donde se plasmará el estudio que se ha realizado.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

La metodología que se ha empleado para llevar a cabo el presente estudio es una metodología de corte mixto, combinando el carácter cuantitativo a través de un cuestionario, con el carácter cualitativo mediante grupos de discusión. La finalidad de combinar ambos tipos de investigación es obtener resultados más completos y poder ahondar sobre el problema de investigación. No obstante, el estudio presentado dará prioridad a los datos cualitativos, sirviendo los datos estadísticos para complementar las descripciones resultantes del análisis de contenido.

#### **3.1 Problema de investigación**

La presente investigación se llevó a cabo en un colegio de Tenerife en el que existen conflictos socioeducativos y problemas de convivencia entre el alumnado, con más predominancia en los niveles superiores de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se considera que los conflictos no son excesivamente graves ni violentos, pero causan mal clima en el aula que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el alumnado no se encuentra en un ambiente cómodo que invite a la concentración y a la adquisición de aprendizajes. El estudiantado expone sus quejas y su malestar, así como los docentes, a quienes se les hace complicado poder impartir clase sin sufrir interrupciones porque surja algún conflicto entre los alumnos y alumnas.

Mediante este estudio de caso, se quiere comprobar si los docentes y estudiantes del centro escolar son conscientes de dicho problema, pues pese a que se ha intentado tratar esta problemática en las horas de tutoría, trabajando las normas y con algún programa para la resolución de conflictos entre iguales, el problema sigue estando presente y su causa es un punto que ha generado interés y curiosidad.

### **3.2 Objetivos/hipótesis**

El principal objetivo del estudio es conocer si la carencia en habilidades sociales y emocionales del alumnado puede afectar a la creación de conflictos o problemas de convivencia en el centro escolar. Los tres objetivos que se persiguen realizando este estudio de caso corresponden con los interrogantes que se formularon al comienzo de este trabajo:

- a) Describir el nivel de habilidades sociales y emocionales del alumnado del centro escolar.
- b) Conocer si el alumnado y el profesorado del centro educativo es consciente de la existencia de problemas de convivencia.
- c) Indagar sobre la repercusión que tienen los problemas de convivencia en el alumnado.

A través del presente estudio se pretenden obtener unos resultados descriptivos que ofrezcan información sobre los motivos y las causas que desencadenan dichos conflictos en las aulas de la ESO en el centro seleccionado para esta investigación.

### **3.3 Método**

La realización de este trabajo de investigación se realizó a través de un método de estudio de caso. Este tipo de estudio se suele utilizar para estudiar casos individuales de forma más controlada. Dentro de los estudios de caso, el presente estudio se considera estudio de caso único, pues se va a centrar en un solo contexto. Siguiendo a Stake (1986), se puede aclarar que el estudio de caso optimiza una aproximación a la realidad, pues en este tipo de estudios el investigador se aproxima al contexto haciéndose conocedor de la realidad. Este método de investigación se ajustaba bien a las necesidades de la investigación, por lo tanto, fue elegido debido a que el estudio se llevó a cabo en un centro educativo concreto, es decir, la investigación fue realizada sobre un caso concreto.

Para concretar más, la metodología que se va a emplear en este estudio de caso único es una metodología de investigación mixta, donde se combinarán la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. Los datos cualitativos suponen una información recopilada a través de grupos de discusión que la investigadora deberá analizar de forma descriptiva separándolo por categorías para poder conocer cuántas ideas han surgido. En cambio, los datos cuantitativos aportarán información que será analizada estadísticamente para apoyar los datos cualitativos.

La metodología de investigación mixta se caracteriza por la utilización de diversos instrumentos de recogida de información para analizar un mismo caso. La triangulación que se va a llevar a cabo en el presente estudio aportará mayor precisión a la hora de extraer conclusiones, pues ofrece una visión más amplia sobre el objeto de estudio. En esta misma línea, según Stake (1986), es importante realizar una triangulación de fuentes para contrastar y clarificar los resultados obtenidos.

Brannen (2005) menciona las “tres P” al hablar de las ventajas que presenta la investigación mixta. Estas son:

- Paradigmáticas: La investigadora adquiere diversos puntos de vista sobre un mismo caso con la finalidad de obtener varias dimensiones combinando lo objetivo y lo subjetivo de un mismo fenómeno.
- Pragmáticas: Permiten la aproximación a poblaciones que no están representadas en la sociedad y adaptar el método a los temas a tratar.
- Políticas: Las investigaciones mixtas conectan la investigación con el objeto de estudio.

La misma autora, Brannen (2005), también señala cinco motivos que justifican la utilización de una metodología mixta:

1. Iniciación: Tiene por objetivo descubrir interrogantes para crear una hipótesis.
2. Complementariedad: Aclarar los resultados apoyando un método con otro.
3. Desarrollo: Combinar ambos métodos para lograr una visión más general.
4. Expansión: Ampliar la comprensión de la investigadora hacia el objeto de estudio.
5. Triangulación: También llamado corroboración. Se busca contrastar los resultados obtenidos de ambos métodos.

### 3.3.1 Participantes

La muestra del estudio fue seleccionada de forma intencional, cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión: 1) ser estudiantes escolarizados en el centro escolar seleccionado y 2) ser alumno o alumna de la Educación Secundaria Obligatoria.

En total, la muestra quedó constituida por un total de 68 estudiantes de un colegio situado en Taco, en la isla de Tenerife, Canarias. Todo el alumnado seleccionado para participar en este estudio son estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, y sus edades están comprendidas entre los 13 y los 18 años. El centro escolar ha facilitado el acceso a dichos participantes. A continuación, se presenta una tabla donde se plasman de forma detallada las características de la muestra. Como se puede observar en dicha tabla, el curso más numeroso es 3º de la ESO y hay una mayor incidencia de chicos que de chicas.

Tabla 2  
*Participantes del estudio*

<b>N</b>	<b>chicas</b>	<b>chicos</b>	<b>1º ESO</b>	<b>2º ESO</b>	<b>3º ESO</b>	<b>% 4º ESO</b>
68	47'1%	52'9%	25%	26'5%	36'8%	11'8%

*Nota.* Elaboración propia.

La selección de la muestra se ha realizado de forma no aleatoria e intencional, puesto que es la etapa en la que más predominio tienen los conflictos y donde las clases poseen peor clima de convivencia. Además, es precisamente el alumnado de dicha etapa el que reclama su mala situación de convivencia en clase.

Entre los participantes de este estudio se distinguen a los informantes claves, que según Martínez (1991) son “personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (p. 56). Atendiendo a esta definición, se puede aclarar que los informantes claves son estudiantes de la ESO que proporcionarán información relevante para responder a las preguntas de investigación. También, se clasifican como informantes ayudantes a los docentes del centro educativo. La información recaba de este grupo permitirá contrastar la información aportada por el alumnado.

### 3.3.2 Instrumentos de recogida de información

Para llevar a cabo el presente estudio de casos se emplearon dos técnicas de recogida de información con la finalidad de recolectar información suficiente para responder a los objetivos planteados. Por un lado, se llevó a cabo un cuestionario construido *ad hoc* y, por otro lado, dos grupos de discusión.

### 3.3.2.1 Cuestionario

En primer lugar, como instrumento de recogida de información se utilizó un cuestionario (ANEXO 1) adaptado basado en dos escalas distintas. Este instrumento de recogida de datos se empleó para evaluar el nivel de competencias sociales y emocionales que posee el alumnado de Secundaria del centro educativo.

El cuestionario consta de 30 ítems con una escala de medida tipo Likert en forma numérica del uno al cinco, siendo uno totalmente desacuerdo y cinco totalmente de acuerdo. Para la creación del cuestionario, se tomaron como referencia dos escalas que cuentan con análisis de validez y fiabilidad, ambas explicadas a continuación:

- La escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2010) sirvió para medir las habilidades sociales de los alumnos y alumnas. Esta escala se compone de 33 ítems con una escala de respuesta tipo Likert en forma numérica de uno al cuatro donde una mayor puntuación indicaría un mayor nivel de habilidades sociales. Esta escala muestra un coeficiente de fiabilidad alto  $\alpha = .88$ . De los 33 ítems que la componen se seleccionaron los 16 más genéricos, con la finalidad de obtener una visión general de las habilidades sociales en los estudiantes del estudio. Dentro de los agrupamientos realizados por Gismero (2010), se seleccionaron sólo ítems correspondientes al I, III, IV y V, debido a que eran los que más se relacionaban con la resolución de conflictos. En conclusión, los agrupamientos de los que se extrajeron los ítems son los siguientes: I. Autoexpresión de situaciones sociales; III. Expresión de enfado o disconformidad; IV. Decir no y contar interacciones; V. Hacer peticiones. La calificación correspondiente a esta escala se obtiene sumando las distintas puntuaciones obtenidas en cada subescala, las cuales se transforman atendiendo a los baremos correspondientes y, entonces, se obtienen los índices globales y perfiles individuales.
- La escala de Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales, TMMS-24, para medir la inteligencia emocional de los estudiantes. La TMMS-24 basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1997) y está compuesta de 48 ítems. De los ítems que componen esta escala, fueron seleccionados 14 bajo el mismo criterio que en la anterior escala. Dicha escala, contiene tres subescalas con 8 ítems cada una, procurando seleccionar ítems de cada subescala. También, se buscó seleccionar aquellos ítems

que abarcasen la inteligencia emocional desde un carácter más general, sin ahondar en valorar lo específico, con la finalidad de obtener una visión general de la inteligencia emocional en el alumnado de Secundaria. Las subescalas de esta escala son las siguientes: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.

Ambas escalas han sido seleccionadas debido a que son aplicables en el ámbito educativo y presentan un lenguaje sencillo y apropiado para la etapa educativa de los participantes, contribuyendo así a la comprensión de las cuestiones a valorar por dichos estudiantes. En la siguiente tabla se muestra de forma detallada las dimensiones que se trabajan con el cuestionario:

Tabla 3  
*Dimensiones e ítems del cuestionario*

<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción</b>	<b>Escala</b>	<b>Ítems</b>
Habilidades Sociales (HHSS)	Se presentan diferentes situaciones cotidianas relacionadas con las HHSS	Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2010)	Del 1 al 16
Inteligencia Emocional (IE)	Se presentan diferentes situaciones cotidianas relacionadas con la IE	TMMS-24 basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Del 1 al 14

*Nota.* Elaboración propia a partir del cuestionario.

### **3.3.2.2 Grupos de discusión**

El grupo de discusión es una técnica grupal que se emplea con un número determinado de participantes, donde se habla sobre un tema determinado orientado por varias preguntas clave. En esta investigación se llevaron a cabo dos grupos de discusión con la finalidad de aportar información relevante sobre el problema a investigar. Para ello, se desarrolló un grupo de discusión con docentes de ESO del centro escolar con el fin de tratar los conflictos desde la perspectiva de las habilidades sociales e inteligencia emocional y otro grupo de discusión con los estudiantes. El guión utilizado para desarrollar ambos grupos de discusión fue el siguiente:



Tabla 4  
*Guión del grupo de discusión con el profesorado*

<b>GD-1. Grupo de discusión 1: Los conflictos en relación a las habilidades sociales e inteligencia emocional</b>	
Tema principal	Habilidades sociales e inteligencia emocional
Finalidad del GD-1	Analizar los conflictos que suceden en el centro escolar en la etapa de Secundaria, así como sus posibles causas.
Previsión del tiempo de duración	El tiempo previsto para el desarrollo del GD-1 sería unos 30 minutos aproximadamente. Este tiempo será susceptible de modificación en base a cómo se vaya desarrollando el GD-1.
Moderadora	La investigadora (Lidia González Cabello)
Participantes	Los participantes son 6 docentes de la ESO del centro seleccionado, entre los cuales 4 son los tutores de los cursos. Estos participantes han sido seleccionados debido al gran conocimiento que poseen sobre el alumnado que se va a investigar. Los participantes serán: D1: tutora de 1º de la ESO; D2: tutora de 2º de la ESO; D3: tutor de 3º de la ESO; D4: tutor de 4º de la ESO; D5: profesora de lengua y literatura de la ESO; D6: profesora de inglés y francés de la ESO.
Lugar	Sala de profesores del colegio. Este lugar ha sido elegido por ser un lugar privado, libre de ruidos para evitar interrupciones y posee un espacio lo suficientemente amplio como para incluir a todos los participantes propuestos de forma cómoda y manteniendo la distancia prudencial.
Contexto	Los participantes se situarán en círculo en la sala de profesores del centro escolar.
Cuestión principal	¿Creéis que los conflictos son ocasionados por la falta de habilidades sociales o inteligencia emocional del alumnado?
Cuestiones secundarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Las discusiones suelen darse por falta de autocontrol?</li> <li>● ¿Los alumnos y alumnas son capaces de empatizar con los demás?</li> <li>● ¿El alumnado sabe reconocer sus emociones?</li> <li>● ¿Las discusiones suelen darse siempre entre los mismos alumnos y alumnas?</li> <li>● ¿Cómo creéis que se sienten el resto de alumnos y alumnas al presenciar los conflictos de sus compañeros?</li> <li>● ¿El alumnado se muestra impulsivo o presenta agresividad?</li> <li>● ¿Suelen hablar o pedir disculpas para resolver los conflictos?</li> </ul>
Registro de datos	Puesto que el grupo de discusión será llevado a cabo de forma oral, se ha decidido que será grabado en audio, puesto que es el método más cómodo y menos invasivo para la recogida de datos.
Fases del GD-2	<p>-Inicio: Dar la bienvenida, coordinador o coordinadora se presentará y explicará en qué va a consistir el grupo de discusión, así como el tema principal que se va a tratar. Además, el coordinador o coordinadora dispondrá a todos los participantes en la orientación que desee y creará el ambiente deseado para iniciar la sesión reduciendo tensiones y fomentando la confianza.</p> <p>-Desarrollo: El coordinador o coordinadora irá lanzando las preguntas planteadas y guiando la conversación para tratar el tema deseado.</p> <p>-Final: Se exponen las últimas conclusiones sobre el tema tratado y el coordinador o coordinadora aporta sus agradecimientos a los participantes.</p>

*Nota.* Elaboración propia.

Tabla 5  
*Guión del grupo de discusión con el alumnado*

<b>GD-2. Grupo de discusión 2: Los conflictos en Educación Secundaria</b>	
Tema principal	Los conflictos en las aulas de Secundaria
Finalidad del GD-2	Analizar el contenido del cuestionario que se le pasó previamente al alumnado, para así recabar información descriptiva.
Previsión del tiempo de duración	El tiempo previsto para el desarrollo del GD-2 sería unos 30 minutos aproximadamente. Este tiempo será susceptible de modificación en base a cómo se vaya desarrollando el GD-2.
Moderadora	La investigadora (Lidia González Cabello)
Participantes	Los participantes son 6 alumnos de la ESO del centro seleccionado, entre los cuales 4 son chicas y 2 son chicos. Estos participantes han sido seleccionados debido al gran conocimiento que poseen sobre el alumnado que se va a investigar. Los participantes serán: A1: alumna de 1º de la ESO; A2: alumno de 1º de la ESO; A3: alumna de 2º de la ESO; A4: alumna de 3º de la ESO; A5: alumno de 4º de la ESO; A6: alumna de 4º de la ESO
Lugar	Biblioteca del colegio. Este lugar ha sido elegido por ser un lugar privado, libre de ruidos para evitar interrupciones y posee un espacio lo suficientemente amplio como para incluir a todos los participantes propuestos de forma cómoda y manteniendo la distancia prudencial.
Contexto	Los participantes se situarán en círculo en la biblioteca del centro escolar.
Cuestión principal	¿Creen que surgen excesivos conflictos en vuestras clases?
Cuestiones secundarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las discusiones les causan malestar?</li> <li>• ¿Los conflictos influyen en el desarrollo de las clases? ¿Las sesiones de clase se ven interrumpidas?</li> <li>• ¿Cómo se sienten cuando presencian un conflicto hacen algo para evitarlos o solucionarlos?</li> <li>• ¿Creen que puede deberse a una falta de empatía?</li> <li>• ¿Los conflictos podrían deberse a una falta de autocontrol?</li> <li>• ¿Suelen hablar o pedir disculpas para resolver los conflictos?</li> </ul>
Registro de datos	Puesto que el grupo de discusión será llevado a cabo de forma oral, se ha decidido que será grabado en audio, puesto que es el método más cómodo y menos invasivo para la recogida de datos.
Fases del GD-3	<p>-Inicio: Dar la bienvenida, coordinador o coordinadora se presentará y explicará en qué va a consistir el grupo de discusión, así como el tema principal que se va a tratar. Además, el coordinador o coordinadora dispondrá a todos los participantes en la orientación que desee y creará el ambiente deseado para iniciar la sesión reduciendo tensiones y fomentando la confianza.</p> <p>-Desarrollo: El coordinador o coordinadora irá lanzando las preguntas planteadas y guiando la conversación para tratar el tema deseado.</p> <p>-Final: Se exponen las últimas conclusiones sobre el tema tratado y el coordinador o coordinadora aporta sus agradecimientos a los participantes.</p>

*Nota.* Elaboración propia.

Para atender a las características propias de los grupos de discusión se seleccionaron criterios de homogeneidad y heterogeneidad de los participantes, quedando representados, como se muestra en la tabla 6, de la siguiente forma.

Tabla 6  
*Criterios de homogeneidad y heterogeneidad de los participantes.*

<b>Homogeneidad</b>	<b>Heterogeneidad</b>
Status: todos los participantes son pertenecientes al mismo nivel socio-económico.	Edad: los estudiantes y el profesorado tienen diferentes edades.
Procedencia: todos los participantes, tanto profesorado como alumnado, proceden de zonas próximas al centro escolar.	Etapas social y biológica: todos los estudiantes están incluidos en la etapa adolescente, y los docentes en la etapa adulta.
Cultura: todos los estudiantes y profesorado son pertenecientes a la misma cultura.	Curso: se incluyen estudiantes de distinto curso escolar.
Centro educativo: todos estudian o trabajan en el mismo centro escolar.	Sexo: se incluyen participantes de distinto sexo
Etapas educativas: todos estudian o imparten clase en Educación Secundaria Obligatoria.	

*Nota:* Elaboración propia.

### **3.3.3 Procedimiento**

En primer lugar, se estableció contacto con el equipo directivo del colegio para solicitar la pertinente autorización para poder iniciar un estudio de casos en el centro escolar. Una vez aceptado el permiso, se procedió a informar a los participantes del centro sobre el estudio que se iba a realizar, enfatizando en el carácter voluntario de la participación, así como asegurando su anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

Posteriormente se procedió a la realización del cuestionario, el cual se fue cumplimentado en las aulas de secundaria. El tiempo establecido para su realización varió en función del curso académico, oscilando entre los 10 y los 30 minutos aproximadamente.

Por último, para realizar los grupos de discusión se pidieron voluntarios entre los estudiantes y en el claustro de profesorado de Secundaria. Una vez seleccionados los participantes, se realizaron los grupos de discusión con los respectivos grupos educativos (docentes, por un lado, y estudiante, por otro). La media de tiempo empleado para los grupos de discusión fue de 20 a 30 minutos aproximadamente, y cada grupo estuvo compuesto por 6 participantes.

### 3.3.4 Análisis e interpretación de la información

Para la recogida y gestión de los datos estadísticos se utilizó el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para la versión de Microsoft Windows 10. Aquí, se podrán distinguir fundamentalmente dos tipos distintos de variables: las relacionadas con habilidades sociales (HS) y las de inteligencia emocional (IE). Estas variables serán marcadas como preguntas de tipo likert de escala. A través del SPSS se realizará un análisis estadístico descriptivo que nos permitirá la triangulación de los datos obtenidos y apoyar la información obtenida en los dos grupos de discusión.

Por otro lado, para la información recabada a través de los grupos de discusión se siguió el procedimiento de Rodríguez, Gil y García (1996). En primer lugar, la información obtenida debía transcribirse y establecer categorías según los temas que se trataron. Luego, se le asigna una etiqueta a cada parte con la intención de facilitar el manejo de la información. En último lugar, se realiza la categorización de contenidos para el posterior análisis de la información (ANEXO 2 y ANEXO 3). Esto será realizado a través del programa Atlas T.I., ya que supone una herramienta excelente para manejar grandes cantidades de información de textos ayudando a organizar las ideas, codificar, resaltar citas y agrupar los contenidos.

En las siguientes tablas, se exponen los datos técnicos del grupo de discusión realizado con los estudiantes del centro escolar. En ellas se incluyen las dimensiones, las categorías y los códigos establecidos para el análisis de datos cualitativos.

Tabla 7

*Datos técnicos del grupo de discusión con el profesorado*

Cuestiones planteadas	Dimensiones	Categorías	Códigos
<b>GDI. Grupo de discusión con el profesorado</b>			
¿Creen que los conflictos son ocasionados por la falta de habilidades sociales o inteligencia emocional del alumnado?	Cuestión principal	Temática principal	CP
¿Las discusiones suelen darse por falta de autocontrol?		Autocontrol	IE.A
¿Los conflictos se producen solo en el colegio?		Contexto de los conflictos	IE.CC
¿Creen que los conflictos podrían deberse a una falta de empatía?	Inteligencia emocional	Empatía	IE.E

¿El alumnado sabe reconocer sus emociones?		Reconocer emociones	IE.RE
¿Cómo creen que se sienten el resto de alumnos y alumnas al presenciar los conflictos de sus compañeros?		Gestión de emociones	IE.GE
¿El alumnado se muestra impulsivo o presenta agresividad?		Autocontrol	IE.A
¿Los conflictos se dan solo entre el alumnado o también afectan al profesorado?	Habilidades sociales	Afectación de los conflictos	HS.AC
¿Las discusiones suelen darse siempre entre los mismos alumnos y alumnas?		Discusiones	HS.D
¿Suelen hablar o pedir disculpas para resolver los conflictos?		Resolución de conflictos	HS.RC

*Nota.* Elaboración propia.

Tabla 8

*Datos técnicos del grupo de discusión con el alumnado*

Cuestiones planteadas	Dimensiones	Categorías	Códigos
<b>GD2. Grupo de discusión con el alumnado</b>			
¿Creen que surgen excesivos conflictos en vuestras clases?	Cuestión principal	Temática principal	CP
¿Las discusiones les causan malestar?		Reconocimiento de emociones	IE.RE
¿Los conflictos influyen en el desarrollo de las clases? ¿Las sesiones de clase se ven interrumpidas por los conflictos?		Sesiones de clase	IE.SC
¿Los conflictos se producen solo en el colegio?		Contexto de los conflictos	IE.CC
¿Cómo se sienten cuando presencian un conflicto hacen algo para evitarlos o solucionarlos?	Inteligencia emocional	Gestión de emociones	IE.GE
¿Creen que puede deberse a una falta de empatía?		Empatía	IE.E
¿Se muestran impulsivos o presentan agresividad?		Autocontrol	IE.A

¿Los conflictos se dan solo entre compañeros o también afectan al profesorado?		Afectados de los conflictos	HS.AC
¿Las discusiones suelen darse siempre entre los mismos alumnos y alumnas?	Habilidades sociales	Discusiones	HS.D
¿Suelen hablar o pedir disculpas para resolver los conflictos?		Resolución de conflictos	HS.RC

*Nota.* Elaboración propia.

### **3.3.5 Cuestiones éticas y de rigor metodológico**

Como se ha mencionado con anterioridad, en todo el proceso de recogida de información se ha respetado el anonimato del centro escolar y de todos los participantes, así como del equipo docente a la hora de hacer el grupo de discusión. Además, se les hizo saber en todo momento que la participación en este proceso de estudio era totalmente voluntaria y de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales la información recabada sólo se utilizaría con fines investigadores y sería totalmente confidencial. Además, con el fin de dotar de rigor metodológico al estudio, se realizó una triangulación de fuentes y técnicas de recogida de información.

## **4. RESULTADOS**

En el presente apartado se plasmarán los resultados obtenidos a partir del estudio realizado en el centro educativo. En primer lugar, se va a contextualizar el centro educativo en el que se desarrolla el estudio y, en segundo lugar, se irán plasmando los datos desde un punto de vista descriptivo. El objetivo del presente análisis de resultados es extraer suficientes fragmentos de información como para poder abordar con suficiente profundidad los objetivos del trabajo.

### **4.1. Contextualización del centro educativo**

El centro educativo que se ha seleccionado para el presente estudio es un colegio Privado que imparte enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO. El colegio se encuentra localizado en Taco, un municipio de San Cristóbal de La Laguna, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Dentro de este municipio, el colegio se localiza en el barrio de Las Torres.

El alumnado del centro, generalmente, proviene de una clase media-baja, y la mayoría de padres y madres poseen un nivel sociocultural medio-bajo. Hay algunos alumnos y

alumnas que tienen situaciones complicadas y, también, en el colegio hay alumnado con NEAE, aunque en la etapa de Secundaria ninguno posee adaptaciones curriculares. El centro presenta mucha diversidad en sus aulas, a la cual se atiende correctamente. Éste, intenta que la familia participe activamente en los proyectos y programas que esta escuela trabaja, aunque el nivel de correspondencia de las mismas es bastante bajo.

A continuación, se presentarán los resultados de forma cualitativa, aunque serán apoyados por los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario. Los resultados se presentan con base a las dos dimensiones de análisis (HHSS e IE) y se intentará ir dando respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

#### **4.2. Percepción del manejo de las habilidades sociales**

A la hora de realizar el grupo de discusión con el alumnado, se lanzó una cuestión principal a tratar, que fue la siguiente: *¿Creéis que surgen excesivos conflictos en vuestras clases?* [CP]. A los pocos minutos de comenzar a tratar dicho tema, ya se pudo comprobar que el alumnado es consciente de que existe un problema de convivencia en el centro. Algunos/as alumnos/as han señalado, por ejemplo, que: *“y tanto que sí, diariamente pasan cosas. Todos los días hay movidas en clase si no es por unas cosas, es por otras... Además, hay compañeros que son muy sensibles y todo les sienta mal, entonces siempre pasan cosas”* [CP]. En la misma línea, otro alumno comentó: *“todos los días prácticamente, si no es por una cosa, es por otra. Pero el caso es molestar. Parece que vienen al colegio para molestar a los demás”*. Ante respuestas similares, se puede extraer la idea de que el alumnado es consciente de la existencia de problemas de convivencia en sus aulas.

En esta misma línea, se planteó la siguiente cuestión al alumnado *“¿Los conflictos suelen ser solo entre los compañeros y compañeras o también se dan con el profesorado?”* [HS.AC]. Pues interesaba saber si los conflictos se generaban solo entre los alumnos/as o si también se daban con el profesorado que les impartía docencia. El alumnado respondió que los conflictos se daban en ambas direcciones: entre alumnado y hacia el profesorado. Citando textualmente: *“de todo un poco, normalmente entre nosotros, pero hay algunos profesores que nos tocan las narices y, claro, saltamos. Pero sobretodo es entre nosotros, y siempre son los mismos y las mismas”*. [HS.AC].

Ante respuestas similares, se percibió a un alumnado molesto con la actitud y las medidas del profesorado ante el problema de convivencia. Esta misma información, fue

contrastada en el grupo de discusión realizado a los docentes del centro, quienes respondieron de forma literal: *“siento que el alumnado viene con una actitud muy susceptible al colegio, todo les genera malestar y siempre se lo toman todo a lo personal”* [HS.AC]. En este punto, ya se puede extraer la idea de que los conflictos afectan tanto a alumnado como a docentes.

Continuando con el grupo de discusión realizado al alumnado, entre los participantes surgió el siguiente comentario: *“en mi opinión hay personas que solo vienen al colegio a molestar y a divertirse peleando con el resto o provocando peleas”* [HS.D]. Se buscó indagar más sobre ello, por lo que se lanzaron una serie de cuestiones imprevistas al respecto, a las cuales respondieron del siguiente modo:

*“simplemente es que hay gente que viene al cole y ni siquiera abre la libreta y no se traen ni el estuche. Se pasan la mañana calentando la silla y molestando, siempre andan con risitas y comentando cosas por lo bajo. Luego, los profes nos dicen que las peleas son de todos, pero realmente son ellos las que provocan esa situación porque los demás no tenemos una paciencia eterna, todos tenemos un límite.”* [HS.D].

Analizando dicha respuesta, se puede entender que los conflictos no nacen de todo el alumnado de forma general, sino que son provocados por algunos alumnos y alumnas concretamente. En relación a esto, en el grupo de discusión realizado al profesorado se lanzó una pregunta al respecto con la finalidad de contrastar la información obtenida. La respuesta obtenida por parte de los docentes fue la siguiente:

*“efectivamente, hay ciertos niños y niñas que no paran de molestar en las clases, no muestran ningún interés en las asignaturas y por más que suspendan o tengan consecuencias aquí, les da igual, no les duele. Y por más que comunicamos la situación a la familia, no hay consecuencias en casa, que es donde realmente deben actuar y hacer algo al respecto, así que la situación sigue dándose.”* [HS.D].

Ante la misma cuestión, otros docentes apoyaron esta misma idea añadiendo comentarios como: *“ni comen, ni dejan comer”* [HS.D], *“no les falta ni inteligencia emocional ni habilidades sociales, les falta educación y respeto”* [HS.D], etc. Tras tratar esta idea con el profesorado, se extrajo más información: los conflictos no eran causados por todo el alumnado, sino por un grupo reducido de alumnos y alumnas que, por causas desconocidas, causaban malestar en las aulas.

Obteniendo dichos conocimientos al respecto, se buscó profundizar más sobre posibles motivos que provocan a ese alumnado a generar dichos conflictos realizando diversas cuestiones al respecto en ambos grupos de discusión. La respuesta obtenida por el



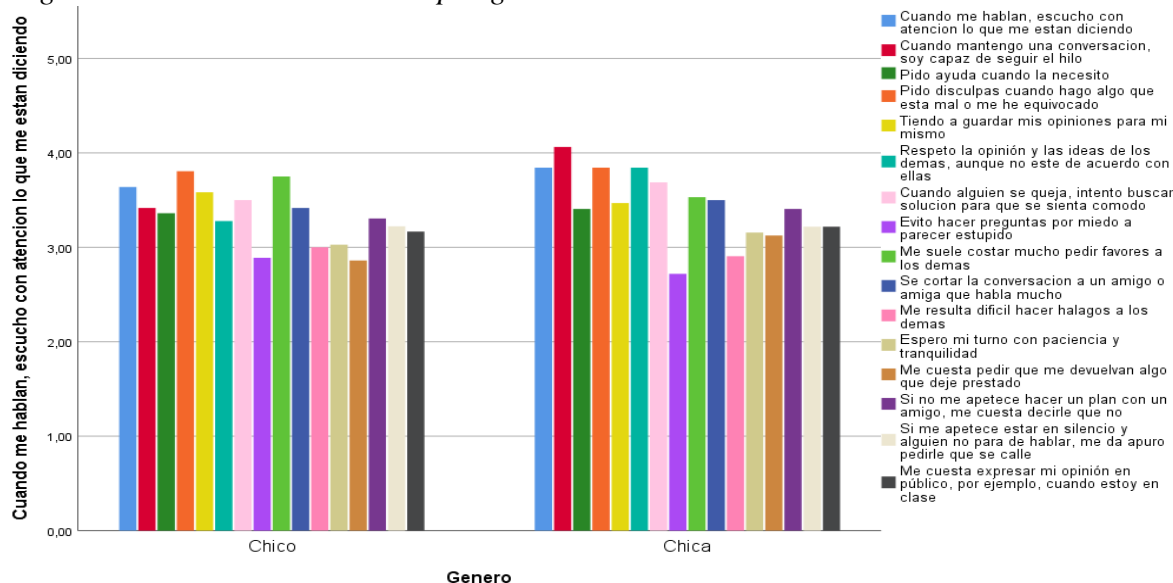
alumnado fue bastante simple: *“porque se aburren”* [HS.D], *“porque no les interesa”* [HS.D], *“porque las clases son un rollo”* [HS.D], *“hay gente que por no aburrirse prefiere liarla en clase”* [HS.D]. Sin embargo, las respuestas obtenidas por el profesorado, aparte de apoyar las ideas lanzadas previamente por los alumnos y alumnas, aportan más información al respecto:

*la gran mayoría son alumnos repetidores muy desmotivados, que presentan un desfase tan grande que ya les resulta imposible seguir el hilo en las clases, por lo que se aburren y acaban molestando”; “El problema es que esos alumnos no quieren estar en clase, y como no quieren estar, pero deben estar obligatoriamente por ser menores de edad, acaban molestando e interrumpiendo.* [HS.D].

En relación a las habilidades sociales, el profesorado considera que la mayoría del alumnado protagonista en causar los conflictos en el centro son aquellos que sienten gran desmotivación y desinterés hacia los estudios. En esta idea, coinciden los dos grupos de discusión.

Otra de las cuestiones que se lanzó en el grupo de discusión con el alumnado fue si el alumnado se disculpaba o trataba de hablar las cosas cuando surgía algún problema entre ellos. Algunas de las respuestas que se obtuvieron fueron: *“yo sí he pedido perdón alguna vez que otra. Pero yo no suelo fallar, al revés, suelen fallarme a mí”* [HS.RC]. *“Yo cuando sé que la he cagado me arrimo e intento solucionar las cosas. Pero si no paso”* [HS.RC]. Analizando estas respuestas, el propio alumnado percibe que sus compañeros cuando realizan acciones desafortunadas que perturban la tranquilidad y el clima del centro piden disculpas, pero solo cuando se aseguran que han sido ellos quienes han cometido el fallo. Esta misma cuestión fue tratada con el profesorado en su grupo de discusión, y el profesorado se pronunció al respecto: *“ellos no suelen disculparse, como los demás siempre están molestando cuando ellos se equivocan se sienten con derecho de hacerlo y de no pedir perdón”* [HS.RC]. Ahí se obtuvo un nuevo fragmento de información: de forma general, el alumnado no solía disculparse. Sin embargo, comparando esta cuestión con los resultados obtenidos en uno de los ítems valorados en la encuesta *“Pido disculpas cuando hago algo que está mal o me he equivocado”*, el resultado obtenido por el alumnado fue mayoritariamente *“totalmente de acuerdo”* con un 39’7%. Por lo que se concluye que el alumnado tiene una visión distorsionada de sí mismo en relación a este tema. Se adjunta a continuación un histograma donde se plasman todos los ítems de habilidades sociales en relación al género del alumnado.

Figura 1  
Histograma de habilidades sociales por género



Nota. Elaboración propia a partir del SPSS.

Analizando dicha gráfica, se puede observar que el alumnado se percibe a sí mismo con un nivel entre alto y adecuado de habilidades sociales, pues los porcentajes obtenidos en los ítems correspondientes a la dimensión de habilidades sociales son lo suficientemente altos. Haciendo una división de género, cabe apuntar que los resultados no varían en exceso, pues en ambos casos se da una tendencia a lo neutral, siendo el 3 la opción más elegida por los participantes.

Por último, cabe apuntar que, durante el desarrollo del grupo de discusión realizado con los alumnos y alumnas de secundaria, dichos participantes presentaron algunas dificultades con el respeto a las normas y los turnos de palabra, pues hablaban sin permiso, pisando la conversación de sus compañeros y compañeras e interrumpiendo.

A continuación, en la tabla 9 se presentan los resultados estadísticos extraídos del cuestionario en relación a los ítems de habilidades sociales, se calculó la media y la desviación.

Tabla 9  
Resultados en la escala de valoración, media y desviación.

	1	2	3	4	5	M	S
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>							
Cuando me hablan, escucho con atención lo que me están diciendo	4'4%	8'8%	23'5%	35'3%	27'9%	3'73	1'10

Cuando mantengo una conversación, soy capaz de seguir el hilo	7'4%	11'8%	19'1%	25%	36'8%	3'72	1'27
Pido ayuda cuando la necesito	13'2%	10'3	25%	27'9%	23'5%	3'38	1'31
Pido disculpas cuando hago algo que está mal o me he equivocado	5'9%	5'9%	27'9%	20'6%	39'7%	3'82	1'19
Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo/a	7'4%	14'7%	27'9%	17'6%	32'4%	3'52	1'28
Respeto la opinión y las ideas de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	2'9%	17'6%	26'5%	27'9%	25%	3'54	1'13
Cuando alguien se queja, intento buscar solución para que se sienta cómodo/a	8'8%	7'4%	26'5%	30'9%	26'5%	3'58	1'21
Evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido	19'1%	35'3%	11'8%	13'2%	20'6%	2'80	1'43
Me suele costar mucho pedir favores a los demás	7'4%	11'8%	19'1%	25%	36'8%	3'72	1'27
Sé cortar la conversación a un amigo o amiga que habla mucho	11'8%	8'8%	29'4%	22'1%	27'9%	3'45	1'30
Me resulta difícil hacer halagos a los demás	14'7%	19'1%	35'3%	17'6%	13'2%	2'95	1'22
Espero mi turno con paciencia y tranquilidad	17'6%	11'8%	29'4%	26'5%	14'7%	3'08	1'30
Me cuesta pedir que me devuelvan algo que dejé prestado	13'2%	23'5%	29'4%	19'1%	14'7%	2'98	1'25
Si no me apetece hacer un plan con un amigo/a, me cuesta decirle que no	10'3%	8'8%	38'2%	20'6%	22'1%	3'35	1'21
Si me apetece estar en silencio y alguien no para de hablar, me da apuro pedirle que se calle	13'2%	13'2%	26'5%	32'4%	14'7%	3'22	1'24
Me cuesta expresar mi opinión en público, por ejemplo, cuando estoy en clase	10'3%	19'1%	27'9%	26'5%	16'2%	3'19	1'22

*Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.*

Interpretando los datos extraídos, se puede decir que los porcentajes obtenidos de los resultados de la encuesta pasada al alumnado de Secundaria muestran que existe una tendencia a situarse en un punto neutro, siendo 3 la opción más elegida por los participantes. Según la desviación típica, los altos números obtenidos muestran que los participantes se perciben a sí mismos en el manejo de habilidades sociales de formas muy diferentes los unos a los otros.

#### **4.3. Valoración de las habilidades emocionales y gestión emocional**

Tomando de nuevo como referencia el grupo de discusión realizado al alumnado del centro, en esta ocasión, se quiso indagar sobre las consecuencias emocionales que traen esos conflictos en el alumnado y cómo les afecta anímicamente, por lo que en el desarrollo del grupo de discusión se lanzaron preguntas tratando esta temática. Las respuestas

obtenidas fueron todas en la misma línea de pensamiento: *“yo te juro que salgo con ansiedad algunos días”* [IE.GE], *“hay días que se me quitan hasta las ganas de desayunar”* [IE.GE], *“me estresa intentar concentrarme y que siempre haya murmullo de fondo”* [IE.GE], *“no los soporto”* [IE.GE], *“me pongo súper nerviosa, aunque la cosa no vaya conmigo, “son inaguantables”* [IE.GE], etc. Claramente, se puede concluir que al alumnado le genera estrés percibir conflictos en sus clases y aprender en un clima de mala convivencia.

También, se preguntó sobre si los conflictos solo sucedían dentro del colegio o si también surgían fuera del centro escolar. El alumnado respondió lo siguiente: *“no, porque fuera del cole muchos de nosotros no nos juntamos”* [IE.CC]. Con base a esta respuesta, se entendió que los conflictos solo sucedían dentro del centro escolar. Al profesorado se le lanzó una pregunta similar, pero buscando encontrar si dichos problemas de convivencia también se daban en las horas de recreo, comedor, etc. El profesorado respondió lo siguiente: *“generalmente no, fuera del aula cada uno tiene su grupito y es raro que haya problemas entre ellos”* [IE.CC]. Por lo que, definitivamente, la conclusión que se extrajo acerca de esta de cuestión fue que el alumnado tan solo presentaba problemas de convivencia dentro del aula en las horas lectivas.

Para indagar más sobre los problemas de convivencia y su relación con la inteligencia emocional, se le preguntó al alumnado si una de las posibles causas de dichos problemas podría ser la ausencia de empatía. El alumnado respondió lo siguiente: *“totalmente. Aquí nadie se pone en el lugar del otro y los profes siempre insisten en que se debe hacer”, “es que los niños que molestan se piensan que al resto tampoco nos interesan las clases”, “falta de empatía total, porque luego a ellos que nadie les moleste, pero cuando molestan no piensan en que a mí me puede estar molestando”*. [IE.E].

En esta misma línea, se lanzó al profesorado una pregunta similar, y las respuestas obtenidas fueron en la misma dirección que las aportadas por los alumnos y alumnas del grupo de discusión: *“sí, Tienen poca empatía y también poco respeto por los demás”, “hay algunos alumnos que piensan que los demás tienen el mismo poco interés que ellos, y en base a eso justifican su comportamiento en clase”*. [IE.E]. Tras preguntar sobre el mismo tema a las dos fuentes, se extrajo más información al respecto: el alumnado carecía de empatía y generalizaba su desmotivación al resto de alumnado.

Cabe apuntar, que, en el desarrollo del grupo de discusión, al tratar esta cuestión surgió un pequeño conflicto entre los participantes donde se dieron faltas de respeto y

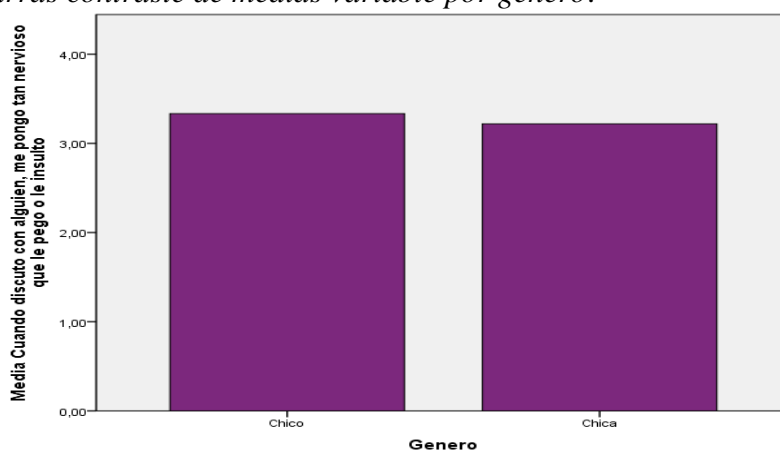
discrepancias entre ellos. Al presenciar este conflicto en primera persona, se pudo comprobar cómo el alumnado se encuentra susceptible y sensible y, también, como todo puede pasar por alto si se justifica como broma. Se percibió ausencia de empatía, pues el alumno que lanzó la broma no se paró a pensar si podría sentir bien o mal y, además, tampoco se disculpó con su compañera ni con el resto de compañeros por interrumpir la sesión.

Tras el conflicto causado en el desarrollo del grupo de discusión, se preguntó al alumnado sobre su nivel de agresividad en el centro escolar. Y las respuestas obtenidas fueron: *“hay veces que se van las manos, pero por desesperación”* [IE.A], *“pegar no, pero insultos sí”* [IE.A]. Estas respuestas fueron contrastadas con los docentes del centro en el grupo de discusión realizado al profesorado, y las respuestas que ofrecieron fueron las siguientes: *“sí, suelen presentar agresiones verbales”* *“no suelen llegar a pegarse, aunque en alguna ocasión ha habido intentos o agresiones muy leves”*. [IE.A].

Para concluir con una valoración acertada sobre la agresividad e impulsividad del alumnado, se contrastó de nuevo esta información con el cuestionario pasado al alumnado que se presenta a continuación con un histograma donde se plasman los resultados obtenidos en el ítem de agresividad e impulsividad relacionándolo con el género de los participantes.

Figura 2

*Gráfico de barras contraste de medias variable por género.*

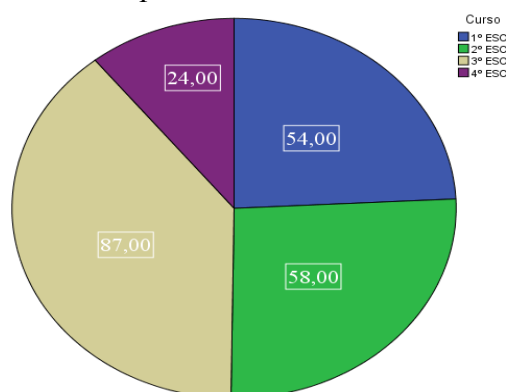


*Nota.* Elaboración propia a partir del SPSS.

Como se puede observar en el histograma presentado, se encuentra una pequeña diferencia entre géneros, dando los chicos valores más altos que las chicas. En base a esto, también se estableció relación con los diferentes cursos de la ESO realizando un gráfico circular, obteniendo los siguientes resultados:

Figura 3

Gráfico circular porcentajes de medias de variable “Cuando discuto me pongo tan nervioso que le pego o le insulto” por curso.



Nota. Elaboración propia a partir del SPSS.

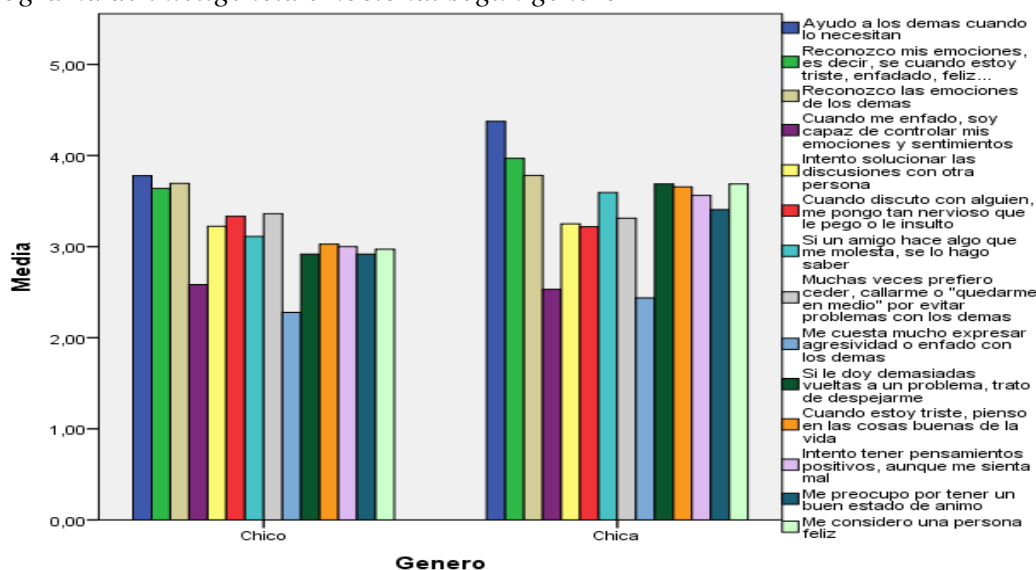
En esta ocasión, se puede percibir que el curso con valores más altos es 3º de la ESO obteniendo un valor de 87. Es decir, los alumnos de tercero de la ESO se perciben a sí mismos como más impulsivos y con más nivel de agresividad del resto.

Atendiendo a los porcentajes extraídos de los resultados de la encuesta pasada al alumnado de ESO, “me cuesta mucho expresar agresividad o enfado con los demás” un 33’8% respondieron 1 “totalmente desacuerdo”, es decir, ese porcentaje de alumnado considera que no le cuesta expresar agresividad o enfado con los demás.

Sin embargo, concretamente en este ítem, los datos cuantitativos extraídos de la encuesta tampoco son unos datos muy determinantes ni aportan información de gran relevancia, por lo que para extraer la última idea sobre inteligencia emocional, se prestará mayor atención a los grupos de discusión. Atendiendo a esto, se puede extraer la idea de que el alumnado sí presenta impulsividad y agresividad (sobretudo verbal), lo cual genera malestar en las aulas de Secundaria.

Por último, en relación a la inteligencia emocional del alumnado, de forma general, se establecieron unos ítems en el cuestionario para valorar la percepción que el alumnado poseía sobre sí mismo en cuanto a inteligencia emocional relacionándolo con el género de los participantes. A continuación, se muestra una gráfica en la que se representan los ítems de valoración de la inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria del centro escolar seleccionado para este estudio:

Figura 4  
Histograma de inteligencia emocional según género



Nota. Elaboración propia a partir del SPSS.

Como se puede observar en el histograma, las chicas presentan una mejor autovaloración en cuanto a inteligencia emocional, es decir, se perciben a sí mismas con más competencias emocionales que los chicos de la muestra participante.

Como se puede observar en la tabla 10, se muestran todos datos extraídos de los ítems sobre inteligencia emocional que fueron valorados mediante el cuestionario en una escala de medida del 1 al 5. Así pues, el alumnado debía escoger aquella opción con la que se sintiera más representado. Asimismo, quedan reflejados en la tabla los porcentajes, la media y la desviación de los resultados obtenidos para cada uno de los ítems.

Tabla 10  
Resultados en la escala de valoración, media y desviación.

	1	2	3	4	5	M	S
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>							
Ayudo a los demás cuando lo necesitan	5'9%	1'5%	17'6%	30'9%	44'1%	4'05	1'10
Reconozco mis emociones, es decir, sé cuándo estoy triste, enfadado, feliz...	5'9%	10'3%	22'1%	22'1%	39'7%	3'79	1'24
Reconozco las emociones de los demás (cuando están tristes, enfadados...)	2'9%	14'7%	22'1%	26'5%	33'8%	3'73	1'16
Cuando me enfado, soy capaz de controlar mis emociones y sentimientos	32'4%	19'1%	19'1%	19'1%	10'3%	2'55	1'38

Intento solucionar las discusiones con otra persona	20'6%	7'4%	25%	22'1%	25%	3'23	1'44
Cuando discuto con alguien, me pongo tan nervioso/a que le pego o le insulto	13'2%	7'4%	36'8%	23'5%	19'1%	3'27	1'24
Si un amigo/a hace algo que me molesta, se lo hago saber	5'9%	20'6%	32'4%	16'2%	25%	3'33	1'22
Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quedarme en medio" por evitar problemas con los demás	5'9%	16'2%	36'8%	20'6%	20'6%	3'33	1'15
Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado con los demás	33'8%	27'9%	16'2%	13'2%	8'8%	2'35	1'31
Si le doy demasiadas vueltas a un problema, trato de despejarme	11'8%	22'1%	16'2%	26'5%	23'5%	3'27	1'35
Cuando estoy triste, pienso en las cosas buenas de la vida	11'8%	7'4%	36'8%	25%	19'1%	3'32	1'21
Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	17'6%	8'8%	29'4%	17'6%	26'5%	3'26	1'41
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	14'7%	13'2%	30'9%	25%	16'2%	3'14	1'27
Me considero una persona feliz	10'3%	17'6%	25%	25%	22'1%	3'30	1'28

*Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.*

Por lo general, los porcentajes resultantes de los datos extraídos de la encuesta pasada al alumnado de Secundaria no nos aportan datos de especial relevancia. Los porcentajes de la media muestra que existe una tendencia a puntuar con un 3 cada uno de los ítems, por lo que el cuestionario ofrece unos resultados muy neutrales donde la mayoría del alumnado se sitúa en un punto intermedio. Aparte, observando la desviación típica, se puede aclarar que los números obtenidos son altos, lo cual indica que los participantes se perciben a sí mismos de formas muy distintos con respecto al manejo de habilidades emocionales.

En el siguiente apartado de este TFM, se procede a exponer las diferentes conclusiones extraídas tras realizar el análisis de los resultados obtenidos en el estudio, así como limitaciones encontradas en el proceso y perspectivas de futuro.



## 5. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

En el presente apartado se plasmarán la discusión y las conclusiones extraídas del estudio de casos llevado a cabo con la finalidad de dar respuesta a los interrogantes que se propusieron al comienzo de este TFM.

Se comenzará este apartado dando respuesta a los interrogantes planteados en la introducción de este TFM. En primer lugar, se planteó cuáles son los motivos que provocan los conflictos sucedidos en el centro escolar. Esta cuestión quedó resuelta fundamentalmente gracias a los grupos de discusión, donde se pudo comprobar en la información recogida que la causa principal de los conflictos del colegio era la desmotivación de algunos alumnas y alumnos. Este alumnado provocaba los conflictos debido a su falta de interés y motivación hacia las distintas materias, por lo que en clase se entretenían presentando conductas disruptivas y molestando al resto de compañeros y compañeras de aula.

Además, también se encontraron otros motivos por los que se siguen dando problemas de convivencia en las aulas de Secundaria. Como son:

- Falta de empatía hacia los compañeros y compañeras: resulta importante que el alumnado aprenda a ponerse en el lugar de los demás comprendiendo y conectando con las emociones ajenas sintiéndolas como propias.
- Regulación emocional: el alumnado ha de aprender a gestionar sus emociones positivas y negativas de forma apropiada procurando no generar una respuesta emocional desmedida o inadecuada al contexto o a la situación en la que se encuentra. De todos los problemas citados, este es el más acentuado entre los estudiantes pues el alumnado carece de habilidades suficientes como para canalizar sus emociones de forma adecuada y no reaccionar con enfado o agresividad ante situaciones adversas.
- Baja autoestima: poseer un buen nivel de autoestima cobra especial relevancia en la etapa adolescente pues al tener alta autoestima los estudiantes se muestran menos susceptibles ante los problemas con sus compañeros/as, facilita la resolución de conflictos y se muestran menos afectados ante situaciones adversas (Huaire et al., 2019). Además, se ha podido observar que el alumnado no está receptivo a recibir un feedback que les pueda ayudar a mejorar su actitud frente a los problemas, deben aprender a aceptar los

comentarios positivos y negativos en la misma medida y observar los negativos como una oportunidad de mejora.

- Problemas para gestionar el estrés y la ansiedad: han de aprender a disminuir sus pensamientos negativos aprendiendo destrezas sobre el manejo del estrés y la ansiedad. Además, deben adquirir competencias que les faciliten el enfrentamiento positivo a situaciones que les generan estrés.

En relación a las habilidades sociales del alumnado, también se detectaron ciertos aspectos que el alumnado debería mejorar de cara a la resolución de los conflictos existentes y para prevenir problemas futuros. Dichos aspectos han sido seleccionados siguiendo la clasificación del Programa de Aprendizaje Estructurado de habilidades sociales para adolescentes de Goldstein (1980):

- Espera y respeta los turnos: Es relevante que los estudiantes respeten los turnos de palabra, ya que no respetarlos suele provocar la aparición de conflictos entre ellos debido a malentendidos, interrupciones en la comunicación y fallos en la comprensión e interpretación del mensaje recibido.
- Respeto hacia los compañeros/as y docentes: Han de aprender a respetar a sus iguales y a los docentes para fomentar las relaciones positivas en el aula y crear un ambiente más cómodo en el que aprender.
- Cumplimiento de las normas del aula: Deben aprender a respetar las normas del aula para que las sesiones de clase sean productivas y los docentes puedan impartir clase de forma normal.
- Pedir disculpas cuando sea necesario: Los estudiantes deben aprender a asumir sus errores y ser conscientes de ellos. En esta misma línea, han de ser capaces de disculparse cuando cometen un fallo con sus compañeros y compañeras de aula contribuyendo así a establecer relaciones sociales positivas.

Además, siguiendo en esta misma línea, se ha podido comprobar que el alumnado no es capaz de desarrollar completamente algunas de las funciones de la competencia social propuestas por Monjas, (2002):

- Autoconocimiento y conocimiento de los demás: el alumnado muestra dificultad para reconocer sus propias emociones y las de los demás.
- Desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás. Teniendo en cuenta aspectos como:

- Reciprocidad: correspondencia mutua.
  - Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de otra persona.
  - Intercambiar ideas con otra persona siguiendo las normas y basándose en el respeto mutuo.
  - Cooperar con otros.
  - Establecer principios de negociación y acuerdos.
- Autocontrol: el alumnado ha de aprender a gestionar y a canalizar sus emociones dependiendo de la situación en la que se encuentren.

Continuando con el cierre de los interrogantes, se recuerda que, otro de los interrogantes que se planteó, fue que si el alumnado y los docentes eran conscientes de dicho problema. Este fue el primer interrogante que quedó resuelto en el desarrollo de la investigación, pues las respuestas que se obtuvieron al respecto en los grupos de discusión fueron un “sí” rotundo y rápido. Tanto los estudiantes como los docentes del centro son conscientes de que existen problemas de convivencia entre los alumnos y alumnas del centro. De hecho, el colegio, en alguna ocasión, ha tomado medidas al respecto, pero sin obtener ningún éxito, pues los problemas siguen existiendo en la misma medida que antes.

Para concluir con la discusión de la presente investigación, se procede a dar respuesta al último interrogante que se planteó el cual hacía referencia a la percepción que poseía el alumnado sobre sí mismo en relación a habilidades sociales e inteligencia emocional. Esta cuestión quedó resuelta principalmente gracias a los datos cuantitativos obtenidos a través de la encuesta realizada. En la encuesta, se pudo observar como el alumnado, por lo general, se situaba en un punto neutro, lo cual indicaba que el alumnado no tenía una percepción del todo clara sobre su nivel de habilidades sociales y emocionales. Esta información fue contrastada en los grupos de discusión, donde se pudo observar cierto déficit en algunos aspectos de habilidades sociales e inteligencia emocional.

A continuación, se procede a hablar sobre las conclusiones extraídas de la presente investigación. La estructuración que se va a seguir ahora en este apartado irá guiada por los objetivos del presente estudio donde se presentará una valoración para determinar si los objetivos planteados han sido logrados o no.

Para comenzar, el primer objetivo que se perseguía era “*describir el nivel de habilidades sociales y emocionales del alumnado del centro escolar*”. Se puede considerar que este objetivo ha sido alcanzado de forma exitosa, pues el proceso metodológico que se ha seguido ayudó a extraer suficiente información como para aportarnos unos datos que

respondan esa incógnita. En esta misma línea, se puede añadir también que los alumnos y alumnas reflejaron en el cuestionario que no tienen una idea determinada de su nivel de habilidades sociales e inteligencia emocional ya que los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario indicaron unos valores muy neutrales, ofreciendo una visión de un alumnado neutral que no se posicionaba en ningún extremo, como ya se indicó anteriormente. Es decir, se perciben unos resultados muy equitativos en las escalas, donde apenas se pueden observar grandes diferencias o preferencias por una opción u otra.

Entre estos motivos por los que surgían los problemas de convivencia, se encuentra una gran dificultad para expresar sus emociones, es decir, el alumnado tiende a callar sus sentimientos y emociones sin llegar a expresar aquellos aspectos que les causan malestar. También, se nombra como causa una falta de diálogo y entendimiento entre el alumnado. Los alumnos y alumnas no suelen resolver sus conflictos dialogando y llegando a un acuerdo común, sino que los van dejando pasar, de modo que nunca se llegan a solucionar y se reiteran. En la misma línea, Les cuesta verbalizar sus expresiones: los estudiantes han de tomar conciencia de sus propias emociones y saber expresarlas con sus iguales a través de la comunicación verbal para informar a los demás de cómo se encuentran y sugerir cambios a mejor para prevenir futuros conflictos y problemas.

En conclusión, en este punto se puede decir que el alumnado de Secundaria no presenta normalmente una conducta asertiva en el centro escolar, atendiendo a Rimm (1974) y a su definición de la conducta asertiva, según el cual la conducta asertiva implica la expresión y comunicación de las emociones y sentimientos.

En esta misma línea, también se localizó como motivo la falta de autocontrol por parte del alumnado. Los estudiantes se encuentran susceptibles, lo cual dificulta bastante que puedan regular sus emociones, en consecuencia a esto, las respuestas que ofrecen ante algunas situaciones son desmedidas e impulsivas. Además, cabe apuntar también otras causas de los problemas de convivencia, como son: falta de autoestima, déficit de empatía y baja capacidad para gestionar el estrés y la ansiedad.

Sin embargo, tras realizar los grupos de discusión, sorprendió la aparición de una nueva variable que no se tuvo en consideración previamente, pues resultó que, aparte de los motivos citados anteriormente, uno de los grandes motivos que causan los conflictos en las clases es la desmotivación que presenta el alumnado. Los estudiantes que perdieron el interés hacia el aprendizaje en plena etapa obligatoria, deben asistir a clase de forma

obligatoria porque así lo marca la ley, pero están muy lejos de que esas sesiones de clase les resulten productivas y les causen interés.

En este punto, se halló un aspecto que condiciona al alumnado: la desmotivación. Pues la falta de motivación e interés es un peso que ese alumnado ha de soportar durante muchas horas al día, tantas, que incluso se aburren y terminan molestando a los que sí tienen interés en lo que se está impartiendo. A estos alumnos y alumnas, las jornadas escolares les suponen un tiempo perdido escuchando lecciones y recibiendo información que no es de su interés. Este alumnado necesita progresar, sentirse productivo y trabajar mucho su autoestima, solo de este modo se podría erradicar este problema para siempre.

Por otra parte, otro de los objetivos que se perseguía a través de este estudio era *“comprobar si el alumnado y los docentes de ese colegio son conscientes de su propio problema”*. Este objetivo se logró alcanzar rápidamente pues, como se dijo anteriormente, a través de la encuesta se pudo comprobar que tanto profesorado como alumnado es consciente de los problemas que acontecen en el centro escolar. Además, se pudo corroborar en ambos grupos de discusión que los problemas de convivencia están generando malestar entre docentes y alumnado. El profesorado del centro es conocedor de que en las aulas de Secundaria se generan excesivos conflictos entre los alumnos y alumnas de dicha etapa y, pese a sus numerosos intentos por tratar dichos problemas, siguen produciéndose. Este problema de convivencia genera estrés y ansiedad en el alumnado, lo cual acentúa aún más los conflictos que surgen entre ellos ya que los vuelve susceptibles.

Por otro lado, el alumnado sabe que existe ese problema y se ve afectado, pues la mayoría del alumnado pronunció su malestar en el grupo de discusión, llegando incluso a sufrir estrés y ansiedad por la situación; sin embargo, el alumnado no toma medidas para subsanar esos problemas. Está claro que los conflictos que surgen en las aulas son un problema que afectan tanto a docentes como a alumnado, pero ninguna de las partes sabe cómo afrontarlos ni cómo mejorar la convivencia de las aulas.

En último lugar, se procede a valorar el último objetivo planteado en la presente investigación: *indagar sobre la repercusión que tienen los problemas de convivencia en el alumnado*. Este objetivo se puede considerar logrado, pues a través de los grupos de discusión se pudo indagar en profundidad la repercusión que tienen los conflictos entre los estudiantes. Esta información, además, fue corroborada en el grupo de discusión del profesorado. Se pudo concluir entonces que los problemas de convivencia generan estrés

y ansiedad entre los alumnos y alumnas, haciéndolos más susceptibles y sensibles ante las situaciones adversas. Además, dichos conflictos generan malestar entre el alumnado, creando malas relaciones sociales entre ellos, de modo que favorece la creación de nuevos conflictos. Por último, también repercute en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las sesiones de clase se ven interrumpidas frecuentemente y eso provoca que los docentes no puedan impartir clase con normalidad, teniendo en muchas ocasiones que pausar la sesión de clase para resolver algún conflicto.

En conclusión, a rasgos generales, se puede comentar que se alcanzaron todos los objetivos perseguidos en este estudio obteniendo unos resultados prácticamente satisfactorios. Se podría haber mejorado el estudio previendo la desmotivación del alumnado como una variable más de estudio para buscar su nivel de relación con los conflictos y los problemas de convivencia del centro escolar. La falta de previsión de esta variable se puede incluir dentro de las limitaciones encontradas a la hora de concluir de forma exitosa el presente estudio.

Estos resultados sugieren la importancia de la implementación de un plan educativo que acoja a este alumnado ofreciéndole una respuesta acorde a sus necesidades para subsanar los problemas ocasionados por la falta de motivación. Asimismo, también sería conveniente ofrecerle al alumnado la posibilidad de participar en algún programa que incluya actividades para fomentar habilidades sociales e inteligencia emocional (concretamente la empatía), pues podría incidir de forma positiva en mejorar el clima de convivencia de las aulas de Secundaria.

En relación al futuro, se podría hacer entrega de la información recogida a la dirección del centro educativo para que sea conocedor de las causas de la situación. De este modo, podrían establecer vías de mejora de la convivencia escolar más ajustadas a la realidad. Con esta información, el colegio podría organizar actividades con los alumnas y alumnos que fomenten estrategias de resolución de conflictos y promuevan las habilidades sociales e inteligencia emocional entre los adolescentes.

Por otro lado, con respecto a la desmotivación, a nivel de aula el profesorado puede incluir metodologías más novedosas que favorezcan la motivación y despierten el interés de todo su alumnado, además, se sugiere que los docentes incluyan técnicas de relajación en sus sesiones de clase que inviten al alumnado a la reflexión y a desinhibirse de la ansiedad y los nervios que genera la mala situación que padecen. También, sería interesante que el sistema educativo actual acogiera de alguna manera a estos estudiantes, pues actualmente

tan solo se les exige la asistencia, sin importar si ésta es o no productiva, pero hasta que dicho problema se subsane, el colegio podría ofrecerles una respuesta educativa ajustada a sus necesidades e ir cubriendo de forma progresiva el desfase que presentan para que puedan reconectar con los contenidos académicos y retomen la motivación y el interés hacia las distintas materias.

Por último, apuntar que esta investigación ha servido para tomar conciencia de la importancia que posee la motivación en el alumnado a la hora de impartir docencia. Como se ha podido observar en las aulas de Secundaria de este centro educativo, una desmotivación en el alumnado puede provocar conductas disruptivas que interrumpen las sesiones de clase y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado en general. Además, se ha podido observar que la falta de motivación e interés de los estudiantes puede acarrear consecuencias graves, como un mal clima de aula, donde los alumnos y alumnas no se sienten cómodos aprendiendo y se encuentran en altos niveles de estrés y ansiedad.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, H. J. (1990). *Habilidades Sociales en la educación infantil. Cuaderno de trabajo*. Escuela Española.
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios revista virtual*, 11(18), 133-148.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Brannen J. (2005). Mixed methods research. National Centre for Research Methods, Institute of Education, University London.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (Vol. 2) [Libro electrónico]. Siglo XXI de España Editores. <https://cideps.com/wp-content/>
- Chacón-Borrego, F., Corral-Pernía, J. A., & Castañeda-Vázquez, C. (2017). Relación entre actividad física, estados de ánimo y género en personas adultas. *European Journal of Health Research*, 3 (3), 163-171. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i3.73>
- Corral Cuartas, A. (2017). *En busca de la dimensión intencional de las emociones y los estados de ánimo*. Ideas y Valores, 66 (Sup. N.º 3), 47-80. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v66s3/0120-0062-idval-66-s3-00047.pdf>
- Ekman, P. (1981). *Expresiones faciales de la emoción*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65835.pdf>
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Narcea Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=150113>

- Gismero, E. (2000). EHS Escala de Habilidades Sociales. TEA. [https://www.researchgate.net/publication/282733366\\_EHS\\_Escala\\_de\\_Habilidades\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/282733366_EHS_Escala_de_Habilidades_Sociales)
- Goldstein A. P. (1989) *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca. [http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/520132/mod\\_folder/content/0/Psicologia\\_HHSS\\_autocontrol\\_adolescencia.pdf?forcedownload=1](http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/520132/mod_folder/content/0/Psicologia_HHSS_autocontrol_adolescencia.pdf?forcedownload=1)
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, L. (2018). *La educación emocional a través de los álbumes infantiles*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Córdoba.
- Hatch, J. (1987). *Peer interaction and the development of social competence*. Child Study Journal, 17 (3), 16-183. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131649102006000400020&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131649102006000400020&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Huairé, I., Edson, J., Marquina, L., Román, J., Horna, C., & Víctor, E. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizontes de la Ciencia*, 9(17), 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7762066.pdf>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (Vol. 8.) [Libro electrónico] D.D.B, Biblioteca de Psicología. <https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433007025.pdf>
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. Orientación y acción tutorial. *Innovación y experiencias educativas*. 39 (2). 1-12 [https://www.academia.edu/download/35382535/Inteligencia\\_Emocional.pdf](https://www.academia.edu/download/35382535/Inteligencia_Emocional.pdf)
- Libet, JM y Lewinsohn, PM (1973). Concepto de habilidad social con especial referencia al comportamiento de las personas deprimidas. *Revista de consultoría y psicología clínica*, 40 (2), 304–312. <https://doi.org/10.1037/h0034530>
- Margulis, L. (2010). *Emociones y sentimientos*. Neurofisiología I. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/048\\_neuro1/cursada/descargas/margulis\\_emocion.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/cursada/descargas/margulis_emocion.pdf)
- Marina, J.A. (1996), *El laberinto Sentimental*. Ed: Anagrama.
- Martín, M<sup>a</sup> E, Martín, F. y Fernández, A. (2009). Marco conceptual para las competencias básicas para el aprendizaje. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. Revista de Psicología. Contextos educativos escolares. Familia, Educación y Desarrollo. (2), 653-662 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321071.pdf>
- Martínez, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico – práctico. Editorias Trillas.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- McFall, R. M. (1982) *A review and reformulation of the concept of social skills*, *Behavioral Assessment*. (4), 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- Meichenbaum, D.; Butler, L.; Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. *Social competente*. M. Smye. 36-59. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166>
- Monjas M. I.; de la PAZ, B. (2000) *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP08661.pdf&area=E>



- Monjas, M. I. (1992). *Intervención sobre las habilidades de interacción social de los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria*. MEC.
- Monjas, M. I. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Moraleda, M. (1998) *Educación en la competencia social: Un programa para la tutoría con adolescentes*. Editorial CCS.
- Ordoñez, A. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *Revista De Psicología*. N°1(6), 229-236. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.738>
- Peñaherrera, E. (1998). Comportamiento de riesgo adolescente: Una aproximación psicosocial. *Revista de Psicología de la PUCP*. 16 (2), 265-293 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4618918.pdf>
- Rimm, D.C. y Masters, J.C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Academic.
- Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación*. Editorial Aljibe.
- Salovey, P., Mayer, JD, Goldman, SL, Turvey, C. y Palfai, TP (1995). Atención, claridad y reparación emocional: exploración de la inteligencia emocional mediante la escala de rasgos meta-estado de ánimo. *Emotion, disclosure, & health*. 125-154. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Solomon, R (1976). *The Passions: emotions and the Meaning of Life*. Hackett Publishing Company.
- Tomás, P. (2014). *Reconociendo las emociones ¿qué son y para qué sirven?* UNED. [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/5413/reconociendolasemocionesquesonyparaquesirven.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/reconociendolasemocionesquesonyparaquesirven.pdf)
- Vallés, A. (2016). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Formación continuada Logoss S.L.
- Vizcarra Morales, M. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. (Tesis doctoral).

## 7. ANEXOS

### Anexo I: Cuestionario sobre habilidades sociales y emocionales.

CUESTIONARIO SOBRE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES							
Como alumna del Máster de Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales, estoy realizando el Trabajo de Fin de Máster. Para su elaboración, se está llevando a cabo un estudio sobre habilidades sociales y emocionales en la etapa adolescente. En este sentido, se solicita tu colaboración mediante la cumplimentación del presente cuestionario. No hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente señala la opción con la que más te identifiques. Los datos recogidos serán confidenciales y solo serán utilizados con fines de esta investigación.							
EDAD:	CURSO:	CHICO CHICA					
Lee las siguientes afirmaciones y pon una X según te represente (1 es totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo)			1	2	3	4	5
1. Cuando me hablan, escucho con atención lo que me están diciendo							
2. Cuando mantengo una conversación, soy capaz de seguir el hilo							
3. Ayudo a los demás cuando lo necesitan							
4. Pido ayuda cuando la necesito							
5. Pido disculpas cuando hago algo que está mal o me he equivocado							
6. Reconozco mis emociones, es decir, sé cuándo estoy triste, enfadado, feliz...							
7. Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo/a							
8. Reconozco las emociones de los demás (cuando están tristes, enfadados...)							
9. Respeto la opinión y las ideas de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas							
10. Cuando me enfado, soy capaz de controlar mis emociones y sentimientos							
11. Cuando alguien se queja, intento buscar solución para que se sienta cómodo/a							
12. Evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido							
13. Intento solucionar las discusiones con otra persona							
14. Me suele costar mucho pedir favores a los demás							
15. Sé cortar la conversación a un amigo o amiga que habla mucho							
16. Cuando discuto con alguien, me pongo tan nervioso/a que le pego o le insulto							
17. Me resulta difícil hacer halagos a los demás							
18. Espero mi turno con paciencia y tranquilidad							
19. Me cuesta pedir que me devuelvan algo que dejé prestado							
20. Si no me apetece hacer un plan con un amigo/a, me cuesta decirle que no							
21. Si me apetece estar en silencio y alguien no para de hablar, me da apuro pedirle que se calle							
22. Me cuesta expresar mi opinión en público, por ejemplo, cuando estoy en clase							
23. Si un amigo/a hace algo que me molesta, se lo hago saber							
24. Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quedarme en medio" por evitar problemas con los demás							
25. Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado con los demás							
26. Si le doy demasiadas vueltas a un problema, trato de despejarme							
27. Cuando estoy triste, pienso en las cosas buenas de la vida							
28. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal							
29. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo							
30. Me considero una persona feliz							

## Anexo II: Grupo de discusión con el profesorado (GD1).

### Lista de todos los objetos

---

UH: gd1  
File: [C:\Users\lidia\OneDrive\Escritorio\TFM\gd1.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2021-05-30 12:29:05

---

### UH

---

gd1

### Documentos primarios

---

P 1: welcome.png {0}  
P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO.docx {9}  
P 3: GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO.docx {14}  
P 4: GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL PROFESORADO.docx {16}

### Citas

---

2:1 CUESTIÓN PRINCIPAL: ¿Creéis qu.. (10:10)  
2:2 Está bien que pienses que los .. (27:27)  
2:3 ¿las discusiones os causan mal.. (40:40)  
2:4 ¿las discusiones suelen interr.. (54:54)  
2:5 ¿Cómo os sentís cuando presenc.. (63:63)  
2:7 ¿Entonces los conflictos del c.. (74:74)  
2:8 ¿Creen que los conflictos que .. (78:78)  
2:9 No, si a mí no tienes que pedi.. (92:92)  
2:10 Estoy de acuerdo. Todos los dí.. (12:12)  
3:1 Y tanto que sí, diariamente pa.. (11:11)  
3:2 Todos los días prácticamente, .. (17:17)  
3:3 De todo un poco, normalmente e.. (19:19)  
3:4 En mi opinión hay personas que.. (22:22)  
3:5 Pues profe simplemente es que .. (28:28)  
3:6 las clases son un rollo... (50:50)  
3:7 a ellos no les interesa nada y.. (51:51)  
3:8 hay gente que por no aburrirse.. (52:52)  
3:9 Yo cuando sé que la he cagado .. (70:71)  
3:10 No, porque fuera del cole much.. (75:75)  
3:11 Falta de empatía total, porque.. (81:81)  
3:12 Totalmente. Aquí nadie se pone.. (80:80)  
3:13 A3: Sí, profe. Siempre nos dic.. (83:87)  
3:14 Pegar no, pero insultos sí. (94:94)  
4:1 ¿Creéis que los conflictos son.. (14:14)  
4:2 En esta misma línea os quería .. (20:20)  
4:3 Pero yo siento que el alumnado.. (22:22)  
4:4 si ustedes creen que los alumn.. (27:27)  
4:5 Tienen poca empatía y también .. (28:28)  
4:6 Básicamente creo que no les fa.. (30:30)  
4:7 Efectivamente, hay ciertos niñ.. (37:37)  
4:8 La gran mayoría son alumnos re.. (39:39)  
4:9 Hay algunos alumnos que piensa.. (40:41)

4:10 ¿Y los alumnos suelen intentar.. (48:48)  
4:11 Ellos no suelen disculparse, c. (49:49)  
4:12 ¿los conflictos suelen surgir .. (54:54)  
4:13 Generalmente no, fuera del aul.. (55:55)  
4:14 ya para finalizar quería pregu.. (58:58)  
4:15 Sí, suelen presentar agresione.. (60:60)  
4:16 No suelen llegar a pegarse, au.. (63:63)

#### Códigos

---

C.P {3-4}  
IEA {3-1}  
HS.AC {5-1}  
HS.RC {3-0}  
IEA {2-0}  
IECC {3-1}  
IEE {4-2}  
IEGE {1-1}  
IESC {1-0}

#### Vista de red

---

Grupo discusión alumnado (7)

#### Vínculos código

---

C.P <is associated with> HS.AC  
C.P <is cause of> IEE  
IEA <noname> C.P  
IECC <is part of> C.P  
IEE <is associated with> IE.GE

## Anexo III: Grupo de discusión con el alumnado (GD2).

### Lista de todos los objetos

---

UH: gd1  
File: [C:\Users\lidia\OneDrive\Escritorio\TFM\gd1.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2021-05-30 12:13:40

---

### UH

---

gd1

### Documentos primarios

---

P 1: welcome.png {0}  
P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO.docx {9}  
P 3: GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO.docx {14}

### Citas

---

2:1 CUESTIÓN PRINCIPAL: ¿Creéis qu.. (10:10)  
2:2 Está bien que pienses que los .. (27:27)  
2:3 ¿las discusiones os causan mal.. (40:40)  
2:4 ¿las discusiones suelen interr.. (54:54)  
2:5 ¿Cómo os sentís cuando presenc.. (63:63)  
2:7 ¿Entonces los conflictos del c.. (74:74)  
2:8 ¿Creen que los conflictos que .. (78:78)  
2:9 No, si a mí no tienes que pedi.. (92:92)  
2:10 Estoy de acuerdo. Todos los dí.. (12:12)  
3:1 Y tanto que sí, diariamente pa.. (11:11)  
3:2 Todos los días prácticamente, .. (17:17)  
3:3 De todo un poco, normalmente e.. (19:19)  
3:4 En mi opinión hay personas que.. (22:22)  
3:5 Pues profe simplemente es que .. (28:28)  
3:6 las clases son un rollo... (50:50)  
3:7 a ellos no les interesa nada y.. (51:51)  
3:8 hay gente que por no aburrirse.. (52:52)  
3:9 Yo cuando sé que la he cagado .. (70:71)  
3:10 No, porque fuera del cole much.. (75:75)  
3:11 Falta de empatía total, porque.. (81:81)  
3:12 Totalmente. Aquí nadie se pone.. (80:80)  
3:13 A3: Sí, profe. Siempre nos dic.. (83:87)  
3:14 Pegar no, pero insultos sí. (94:94)

### Códigos

---

IE.A {1-0}  
C.P {1-4}  
IE.CC {1-1}  
IE.E {1-2}  
IE.GE {1-1}  
IE.SC {1-0}

C.P. {1-1}  
HS.AC {1-1}  
HS.RC {1-0}

**Vista de red**

---

Grupo discusión alumnado (7)

**Vínculos código**

---

C.P <is associated with> HS.AC  
C.P <is cause of> IE.E  
C.P. <noname> C.P  
IE.CC <is part of> C.P  
IE.E <is associated with> IE.GE